

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESE – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SHARON VARJÃO WILL

Intercessões: Nietzsche e a Educação.

NITERÓI

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESE – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SHARON VARJÃO WILL

Intercessões: Nietzsche e a Educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação - campo de confluência Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação.

ORIENTADORA: PROF. DRA. MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA

NITERÓI – 2008

NIETZSCHE E A EDUCAÇÃO: INTERCESSÕES

SHARON VARJÃO WILL: Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre, em Educação - campo de confluência Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação.

Aprovada por:

UFF - Prof. Dra. Maria de Fátima Costa de Paula

UFF – Prof. Dra. Martha D’angelo

UERJ – Prof. Dr. Walter Omar Khoan

NITERÓI

2008

In memoriam à Bodo Joachim Will, meu
pai ...

AGRADECIMENTOS

À minha filha amada, Cecília, minha maior companheira, pelo amor mais intenso e sublime que me faz experimentar e pela paciência nas minhas ausências de mãe solteira, estudante e trabalhadora.

À minha mãe, Yara, meu Norte, e seu companheiro Jorge, por me darem conforto e me ajudarem a viver.

À minha orientadora, Maria de Fátima, que sempre confiou em minha capacidade de superação, me estimulando e apoiando em todo tempo deste trabalho.

Aos meus irmãos, Ian e Bruno, que sempre pude contar.

À(s) Ana(s) que participa(m) da minha vida: Ana Accioli, Ana Paula e Ana Flor.

E em especial a João Resende, meu amigo e singular professor, que reconheço nos encontros da minha existência, como aquele que sem exigir imitação, suave e lentamente, vem me conduzindo à minha própria maneira de ser.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
SUMÁRIO	6
RESUMO	7
RÉSUMÉ.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA NIETZSCHEANA. ..	20
1.1 - O futuro das instituições de ensino	21
1.2 - III intempestiva - Schopenhauer como educador: a função estratégica da filosofia....	27
1.3 - Para onde o vento soprava?.....	31
CAPÍTULO 2 - A VONTADE DE VERDADE NA EDUCAÇÃO	38
2.1 – Pequeno inventário... ..	38
2.2 - Como se instaura o pensamento de Nietzsche?.....	45
2.3 - A vontade de verdade / Os ideais ascéticos	54
2.4 - Bonecos do ventríloquo.....	59
2.5 - A vontade de verdade da pedagogia.....	62
2.6 - O Nihilismo	65
2.7 – Nihilismo na educação.....	71
CAPÍTULO 3 – O PROFESSOR NA “CORDA BAMBA”	73
3. 1 – O super homem de Zaratustra.....	73
3. 2 - Uma corda estendida	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
BIBLIOGRAFIA	90

RESUMO

Nesta dissertação desenvolvemos alguns conceitos importantes da obra de Nietzsche e tentamos buscar, nestes conceitos, interfaces com temas da educação. Buscamos fazer algo diferente de apenas apresentar o que foi dito por Nietzsche, especificamente, sobre a educação.

A problemática que abordamos não foi o que Nietzsche falou sobre educação, nem tão pouco sistematizamos o pensamento deste filósofo no campo educacional. Buscamos pensar questões importantes e atuais da educação, entendendo o pensar como algo produzido a partir da experiência filosófica, do encontro com alguns conceitos criados por Nietzsche.

Seguimos com certo “olhar” deleuziano, no caminho da crítica de Nietzsche à imagem dogmática ou moral do pensamento, na tentativa do que chamamos de “experiência do pensamento”, no caminho da criação e da recriação de conceitos nietzscheanos, no território fértil da educação.

Delimitamos a nossa problemática discutindo alguns conceitos da filosofia de Nietzsche e operando com eles por meio de “deslocamentos” para o campo da educação, buscando um plano de constituições ou de emergências, a partir do qual pudemos criar conceitos-ferramentas, conceitos-dispositivos.

Operamos principalmente com os conceitos de Vontade de Verdade, Nihilismo e Super Homem, no pensamento de Nietzsche, efetuando deslocamentos destes conceitos para a educação. Ou, em outras palavras, fizemos um exercício de pensar a “Vontade de Verdade da Pedagogia”, a partir dos conceitos de ‘Verdade’ e ‘Nihilismo’ e de pensar o “professor criança”, a partir da obra *Assim falava Zaratustra* e do conceito de ‘Super Homem’.

Estes deslocamentos nos trouxeram possibilidades criativas de nos fazer pensar a educação a partir dos conceitos de Nietzsche. Portanto, queremos dizer que o presente trabalho não teve a pretensão de ser a palavra última no assunto, mas, tão somente, dar sua contribuição à reflexão acerca dos valores contemporâneos, no que se refere ao crivo da filosofia nietzschiana e da educação.

Palavras Chave: Nietzsche, Educação, Intercensões, Criação.

RÉSUMÉ

INTRODUÇÃO

A experiência e a verdade habitam espaços diferentes e possuem uma relação complexa. Uma experiência intensa, importante, desejável, supõe um compromisso com uma certa verdade acadêmica, histórica, que a antecede... Não estamos dispostos a depreciar ou a renunciar a uma tal verdade. Não obstante, a experiência da escrita a transcende, a esquiva, a evita e, em seu sentido mais importante, a coloca em questão, a ameaça, modifica nossa relação com essa verdade e dessa forma, transforma aquilo que somos. Este é o valor principal de uma experiência de escrita; não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever.¹

Nesta dissertação desenvolvemos alguns conceitos importantes da obra de Nietzsche e tentamos buscar, nestes conceitos, interfaces com temas da educação. Buscamos fazer, portanto, algo diferente de apenas apresentar o que foi dito por Nietzsche, especificamente, sobre a educação.

Assim a problemática que abordamos não foi o que Nietzsche falou sobre educação, nem tão pouco buscamos sistematizar o pensamento deste filósofo no campo educacional. Não se tratou de representar. Ou ainda, não reconhecemos, nem identificamos na obra de Nietzsche, onde ele se dedicou aos problemas educacionais. O que buscamos foi tentar pensar questões importantes e atuais da educação, entendendo o pensar como algo produzido a partir da experiência filosófica, do encontro com alguns conceitos criados por Nietzsche.

... esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação.²

Nietzsche inaugurou uma nova forma de fazer filosofia, em um ambiente marcado, principalmente na França, pela atividade de fazer história da filosofia. Influenciou uma geração de filósofos que, inspirados por ele, se libertaram do confinamento da história

¹ KOHAN, W. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 16.

² GALLO, S. Deslocamentos. In: _____ *Deleuze e a Educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 64.

da filosofia e partiram para um fazer filosofia como uma atividade criadora e não apenas reprodutora, fazendo proliferar as experiências de pensamento. Dentre eles, podemos citar Deleuze, Foucault, Lyotard e Derrida.

Se as opressões são terríveis é porque impedem os movimentos, e não porque ofendem o eterno. Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão “sobre”... Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, se não refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento.³

Esta nova forma de fazer filosofia, a entendendo como a ação de retirar o pensamento da imobilidade, da representação, ou seja, dar movimento ao pensamento, criando novos conceitos, vai de encontro à tese de que a filosofia apenas interpreta o mundo e não o transforma.

A filosofia consiste sempre em inventar conceitos. Nunca me preocupei com uma superação da metafísica ou uma morte da filosofia. A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos...

A filosofia não é comunicativa, assim como não é contemplativa nem reflexiva: ela é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionária, uma vez que não pára de criar novos conceitos. A única condição é que tenham necessidade, mas também uma estranheza, e eles as têm na medida em que respondem a verdadeiros problemas.⁴

A filosofia da educação, quando segue o caminho da tradição, se situa como uma reflexão sobre os problemas educacionais, não conseguindo, ela própria, fazer o movimento de criar. Costuma se situar, também, como um dos fundamentos da educação, buscando os conceitos produzidos por filósofos ao longo da história, para se chegar ao saber educacional e usá-lo como base para os problemas de hoje. E assim, a filosofia da educação se despotencializa e se torna desinteressante.

Esta forma de fazer filosofia, muitas vezes, se instaura no pensamento sobre o sentido da pesquisa em educação: de que ela tem que, obrigatoriamente, ter um desdobramento numa pesquisa empírica ou não poderia levar a nenhuma transformação. Esse pensamento corrente dificulta a opção de fazermos uma pesquisa em que estamos preocupados com as questões da educação sim, mas que não envolve, necessariamente, pesquisa de campo.

³ DELEUZE, G. Os Intercessos. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p.152.

⁴ *Ibid*, p. 170.

Então é importante assumirmos aqui, desde já, que este trabalho integra-se a esta nova forma de fazer filosofia, do pensamento pós nietzscheano das filosofias da diferença. Afirmando a relevância desta pesquisa, que mesmo não sendo uma pesquisa empírica, não é menos potente por conta disso.

Nas palavras de Gallo:

... a criação de conceitos é, necessariamente, uma intervenção no mundo, ela é a própria criação de um mundo. Assim, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo, para instaurar outros mundos. Se é verdade que na história tivemos filosofias e filósofos que agiram no sentido de manter o *status quo*, também é verdade que tivemos filosofias e filósofos revolucionários, agentes de transformação.⁵

Nosso ponto de partida para pensarmos intercessões entre Nietzsche e a educação não poderia deixar de se localizar no desafio de pensar a noção de plano de imanência e a idéia de intercessor, conceitos deleuzianos, que nos apoiaram nesta forma de fazer filosofia.

Quando falamos em plano de imanência, ou plano de composições da educação, não estamos tomando esta expressão partindo do sentido comum como habitualmente nos referimos ao campo de saber ou ao campo de uma prática. A noção que aqui tomamos reequaciona a relação sujeito-objeto, redireciona a relação teoria-prática e a idéia de identidade-unidade, deslocando o sentido habitual de campo, ao banalizar seus limites.

Se não fosse assim, por mais que pesasse o esforço de flexibilizar as fronteiras entre a filosofia e a educação, o máximo que conseguiríamos seria estabelecer um diálogo ou criar uma zona de interseção entre eles, o que manteria a fronteira de ambos, de todo modo, como unidades que guardam suas identidades. Pois, propor uma articulação entre a filosofia e a educação é mantê-las vindo *a priori*, antes, da relação que estabelecem. Isto não seria apenas uma substituição da noção de objeto, já que assim a oposição entre os termos continuaria sendo mantida, só que com um certo grau de articulação?

⁵ GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005, p. 35.

Para que possamos romper com estas dicotomias apontadas, precisamos constituir um plano aonde o que vem primeiro é a relação, esta sim, constituidora dos termos. Tomando cuidado para não tornar esta noção equivalente a um espaço de articulação entre identidades de saberes, pensamos em um plano de constituições ou de emergências, a partir do qual podemos criar realidades. Um plano que permita o surgimento, ou que ao menos nos revele, o encontro contingente de forças de pensamento heterogêneas: do plano de imanência da Filosofia com o plano de composição da Educação. Ou seja, o que interessa são as circunstâncias em que eles se compuseram, as forças que se atravessam e que efeitos estão se dando.

Deleuze, em *Diferença e Repetição*,⁶ deixa claro que não se trata mais de pensar sobre a forma, nem sobre os fundamentos, trata-se de pensar a instauração do plano de imanência. Como o plano, o problema, se instaura? Como se torna uma necessidade criativa? O que Deleuze chama de plano de imanência é o solo, o horizonte da produção conceitual, uma condição necessária para existir a filosofia. Sem ele, os conceitos ficariam perdidos no vazio. É nesse sentido que o pensamento vem junto com a vida, que o conceito vem junto com o plano de imanência, como devir, como ação, que se move pelo criar, porque a vida é criação.

Entendemos a idéia de intercessor como uma ferramenta, um conceito cheio de força crítica, que produz crise e desestabiliza. Assim é necessário diferenciarmos as noções de interseção⁷ e intercessão⁸. Na primeira temos dois domínios que constituem um terceiro, na segunda a relação que se estabelece entre os termos é de interferência, de intervenção, através do atravessamento que desestabiliza um domínio sobre o outro. Não se dá a gênese de outra identidade, mas sim um processo de diferenciação.

Deleuze usa alguns exemplos para explicar o conceito de intercessor. Um deles é o do chamado espaço riemanniano da matemática, que permitiu a teoria da relatividade. Nem mesmo Deleuze explica detalhes deste conceito, em seu exemplo. O que ele faz é tomar o necessário do conceito para criar um encontro entre o conceito filosófico de intercessor, a noção científica de espaço riemanniano e o percepto estético do cinema de Bresson.

Vamos às palavras de Deleuze, transcritas de seu ABCDário:

⁶ DELEUZE, G. A imagem do pensamento. In: _____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 129–162.

⁷ intersecção ou interseção *s. f.* Ação ou efeito de cortar-se mutuamente (linhas, superfícies); corte; cruzamento. Cf. LUFT, C. P. *Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: scipione, 1987, p. 321.

⁸ intercessão *s. f.* Ação de interceder. Cf. *Ibid.* p. 320.

Conheço apenas o necessário para saber que se trata de um espaço construído pedaço por pedaço e cujas ligações das partes não são predeterminadas. Mas, por razões totalmente diferentes, preciso de um conceito de espaço que é construído por ligações que não são predeterminadas. Eu preciso disso. Não vou passar cinco anos tentando entender Riemann, pois, ao final desses cinco anos, não terei avançado no meu conceito filosófico. Vou ao cinema, vejo um espaço estranho, que todos conhecem como o espaço dos filmes de Bresson, onde o espaço é raramente global, é construído pedaço por pedaço. Vemos um pedaço de espaço, um pedaço de cela. Em *O condenado à morte*, a cela, do que me lembro, nunca é vista inteira, apesar de ser um pequeno espaço. Não falo da estação de Lyon em *Pickpocket*, onde pequenos pedaços de espaço se ligam. Essa ligação não é predeterminada, e é por isso que será manual. Daí a importância das mãos para Bresson. É a mão que vai... De fato, em *Pickpocket*, é a velocidade na qual os objetos roubados são passados que vai determinar a ligação de pequenos espaços. Não vou dizer que Bresson aplica um espaço riemanniano. Digo que pode haver um encontro entre um conceito filosófico, uma noção científica e um percepto estético. É perfeito. Digo que sei apenas o necessário de ciência para avaliar encontros. Se eu soubesse mais, faria ciência e não filosofia. Portanto, falo do que não sei, mas falo do que não sei em função do que sei. E, se tudo isso tem a ver com tato, sei lá, não devemos mistificar, não devemos parecer que sabemos quando não sabemos... Para mim, a questão não é se eu sei muita ciência ou não, ou se sou capaz de aprender muita ciência. O importante é não falar besteira, é estabelecer os ecos, esses fenômenos de eco entre um conceito, um percepto, uma função, já que as ciências não procedem com conceitos, mas com funções. Quanto a isso, preciso dos espaços de Riemann. Sim, sei que isso existe, não sei bem o que é, mas isso me basta.⁹

Voltemos, então, ao exemplo de intercessor: o espaço riemanniano e o cinema de Bresson. Este espaço é constituído por pequenos pedaços vizinhos, que podem ser conectados de infinitas maneiras possíveis. Ele nos mostra que no cinema moderno, no pós-guerra, surge um espaço que funciona do mesmo modo.

Se digo: é um espaço riemanniano, isto parece uma afirmação apressada, e, no entanto, de uma certa maneira está exato. Não se trata de dizer: o cinema faz o que Riemann fez. Mas se tomamos unicamente esta determinação de espaço: vizinhanças ligadas de uma infinidade de maneiras possíveis, vizinhanças visuais e sonoras ligadas de maneira tátil, então é um espaço de Bresson. Claro, Bresson não é Riemann, mas ele faz no cinema a mesma coisa que se produziu na matemática, há um eco.¹⁰

⁹ DELEUZE, G. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Letra N. Disponível em: http://br.geocities.com/polis_contemp/deleuze_abc.html. Acesso em: 26/12/2008.

¹⁰ DELEUZE, G. Os Intecessores. In: _____. *Conversações, op. cit.*, 1992, p. 155.

É importante ressaltarmos aqui, que estamos tomando o sentido de conceito criado por Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?*¹¹, como sendo algo que institui um reaprendizado do vivido, uma ressignificação. Um conceito se torna um intercessor quando produz tal tipo de efeito: fazer variar um certo domínio por interferência de um outro. Ou seja, uma relação de perturbação e não de troca.

Assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma “entidade metafísica”, ou um “operador lógico”, ou uma “representação mental”. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível.¹²

Em *“Nietzsche e a Filosofia”*¹³, Deleuze apresenta as idéias de Nietzsche mostrando como este introduz as noções de sentido e valor no exercício do pensar, fazendo a reversão da imagem dogmática do pensamento¹⁴, segundo a qual pensar seria um exercício natural, que todos os homens desejam naturalmente conhecer e que precisamos apenas de um método.

Para Nietzsche, pensar não é um exercício natural de uma faculdade perturbada por forças exteriores, mas depende necessariamente das forças que se apoderam do pensamento. O pensamento tem dupla face: é sempre prático, porque é sempre imanência de força e é sempre lógico, porque é sempre expressão da força. Não é uma lógica simbólica, é uma lógica do sentido.

O que buscamos então, neste trabalho, foi seguir no caminho desta crítica de Nietzsche, com um certo “olhar” deleuziano. No combate à imagem dogmática ou moral, na tentativa do que chamamos de “experiência do pensamento” no caminho da criação e da recriação de conceitos nietzscheanos, no território fértil da educação.

¹¹ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

¹² GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005, p. 43.

¹³ DELEUZE, G. *Nietzsche e a Filosofia*. Porto: RÉS, s/d.

¹⁴ Por imagem do pensamento entendemos: um sistema de coordenadas, dinamismos, orientações, o que significa pensar, a orientação do pensamento.

Uma pesquisa, portanto, que é despojada de qualquer significação, já que não se forma a não ser no processo de anulação dos referentes, dos doadores de sentido anteriores; cujos movimentos são expressivos, nunca miméticos, seja em relação ao “sujeito” seja ao “objeto”, já que ela não consiste num ato subjetivo decorrente de condições empíricas negativas, como a ignorância do sujeito pesquisante, nem trata de ultrapassar obstáculos contingentes de desconhecimento acerca de algum fenômeno educacional, como se pesquisar fosse uma passagem do não-saber ao saber; uma pesquisa, cuja energia provém do processo de desmontagem de todos os modelos já incorporados: à medida que são feitos vão sendo eliminados os movimentos inexpressivos da pesquisa, e a energia pesquisadora, antes reservada à representação, pode então ser canalizada para o movimento puro da pesquisa; enquanto o sentido de pesquisar não transcende o movimento da própria pesquisa...¹⁵

Assim, precisamos assumir que, essa dissertação foge do formato comumente utilizado de escrita que sistematiza e apresenta um tema, um problema articuladamente. Trata-se da leitura e da tentativa de expressarmos os efeitos desta leitura nos nossos pensamentos, sem ter um fio condutor.

...Ou, de outro modo, o que nos importa não é (só) o que Nietzsche pensou ou (apenas) o que nós podemos pensar sobre Nietzsche, mas o que com Nietzsche, contra Nietzsche ou a partir de Nietzsche possamos (ser capazes ainda de) pensar.¹⁶

Estes problemas não puderam ser confundidos com hipóteses, pois não preexistiram à própria prática da pesquisa, que foi aqui entendida como criadora de problemas. Ou seja, pesquisamos a educação como experimento, como um encontro com aquilo que ainda não podíamos determinar, ainda não podíamos descrever, ou concordar. O que se buscou não foi construir saber ou conhecimento, mas sim, novas possibilidades de pensamentos e de existência, acreditando que o mais elevado poder dessa pesquisa foi a tentativa de criação de sentido, e não a busca por respostas ou por verdades.

Deleuze dedicou-se à filosofia, mas morreu perguntando: o que é a filosofia? Nunca a resposta, mas sempre o problema, a pergunta. Ao perguntar pela filosofia, mostra seu estilo de jamais tratar senão do que é necessário para a vida, nunca do sem importância, do que é vital para o pensamento, para o pensamento vital, aquém e além de qualquer dilema entre o falso e o verdadeiro,

¹⁵ TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. Pesquisar o Acontecimento: estudo em XII exemplos. In: _____ *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 6.

¹⁶ LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.8.

ou entre a verdade e o erro... Nietzsche, de outro modo, diz que o homem faz arte para não ter que morrer por nenhuma “verdade”, ou seja, para viver pela necessidade real de criar. Viver do necessário, pensar problemas, afirmar a criação.¹⁷

Pesquisar como uma atividade filosófica, implica produzir conceitos e não aplicar conceitos prévios ou extraídos de outros domínios (como acontece com a pedagogia quando se alia à psicologia ou à sociologia), exige a fabricação de conceitos em ressonância e em interferência com as artes, as ciências, a filosofia, o que implica que o pesquisador não seja aquele guerreiro armado com alguma teoria prévia e sim um experimentador que ajuda a formular novos problemas, ou que sugere novos conceitos.¹⁸

Delimitamos a nossa problemática discutindo alguns conceitos da filosofia de Nietzsche e operando com eles por meio de “deslocamentos”¹⁹ para o campo da educação, buscando um plano de constituições ou de emergências, a partir do qual pudemos criar conceitos-ferramentas, conceitos-dispositivos.

Em A B C Dario Deleuze, na letra A, Deleuze reflete sobre a noção de território. Mostrando que este só vale em relação a um movimento através do qual se sai dele. Ou seja, um esforço para sair do território ao qual foi criado, desterritorialização, e de se reterritorializar em outra parte. Assim, pode ser conceituada uma nova noção.

Digo para mim, criticam os filósofos por criarem palavras bárbaras, mas eu, ponha-se no meu lugar, por determinadas razões, faço questão de refletir sobre essa noção de território. E o território só vale em relação a um movimento através do qual se sai dele. É preciso reunir isso. Preciso de uma palavra, aparentemente bárbara. Então, Félix e eu construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. Sobre isso nos dizem: é uma palavra dura, e o que quer dizer, qual a necessidade disso? Aqui, um conceito filosófico só pode ser designado por uma palavra que ainda não existe. Mesmo se se descobre, depois, um equivalente em outras línguas. Por exemplo, depois percebi que em Melville, sempre aparecia a palavra: *outlandish*, e *outlandish*, pronuncio mal, você corrige, *outlandish* é, exatamente, o desterritorializado. Palavra por palavra. Penso que, para a filosofia, antes de voltar aos animais, para a filosofia é surpreendente. Precisamos, às vezes, inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do

¹⁷ COELHO LISBOA, Ivair. Deleuze se entregou aos movimentos infinitos. In: *Cadernos Transdisciplinares*. Coordenação do Grupo de Estudos Transdisciplinares. Cid Vieira Cortez – Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Psicologia, Grupo de Estudos Transdisciplinares, 1998, p.17.

¹⁸ TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Pesquisar o Acontecimento: estudo em XII exemplos, op. cit.*, 2004, p. 25.

¹⁹ Em “Deleuze & a Educação”, Silvio Gallo propõe, como exercício de pensamento, operar por deslocamentos. Ele toma os conceitos de “Filosofia”, “Literatura menor”, “Rizoma” e “Sociedades de Controle”, de Deleuze, deslocando-os para o campo da educação.

território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte.²⁰

Operamos principalmente com os conceitos de Vontade de Verdade, Nihilismo e Super Homem, no pensamento de Nietzsche, efetuando deslocamentos destes conceitos para a educação. Ou, em outras palavras, fizemos um exercício de pensar a “Vontade de Verdade da Pedagogia”, a partir dos conceitos de ‘Verdade’ e ‘Nihilismo’ e de pensar o “professor criança”, a partir da obra *Assim falava Zarathustra* e do conceito de ‘Super Homem’.

O tema foi exposto em três blocos.

No primeiro capítulo, intitulado “*A Educação numa perspectiva Nietzscheana*”, achamos importante fazermos uma breve apresentação de dois textos de Nietzsche, onde ele aborda diretamente questões sobre educação: “*O futuro das instituições de ensino*” e “*Schopenhauer como educador*”.

No primeiro texto citado acima, Nietzsche critica a vulgarização do ensino e as conseqüências deste processo na construção de uma cultura sadia. Faz também, uma crítica severa ao jornalismo, aos métodos de ensino da língua alemã e ao abandono da formação humanista em proveito de uma formação cientificista e histórica.

O segundo texto que apresentamos, “*Schopenhauer como educador*” é uma acusação ao desconhecimento e ao desinteresse da Universidade alemã pela cultura grega. Neste texto, Nietzsche evidencia a formação do gênio e traz a filosofia de Schopenhauer como caminho para a emergência de uma cultura superior. Aponta também, para os perigos que a humanidade corre ao idolatrar o estado e defende que a filosofia e a arte são as únicas áreas capazes de moderar a tendência histórico-científica na universidade.

Fizemos ainda, neste primeiro capítulo, uma ambientação histórica do contexto da educação na Alemanha, naquele período, mostrando que Nietzsche dialoga atentamente com estas questões e pensamos um pouco sobre o rumo da universidade dos nossos tempos.

Iniciamos o segundo capítulo, “*A vontade de verdade da educação*” buscando alguns pensamentos fundamentais da filosofia, para analisarmos como o pensamento de

²⁰ DELEUZE, G. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Letra ^a Disponível em: http://br.geocities.com/polis_contemp/deleuze_abc.html. Acesso em: 26/12/2008.

Nietzsche se instaurou. Com este propósito, expomos a crítica de Nietzsche à racionalidade metafísica socrático-platônica, a oposição entre a arte e o conhecimento racional, a crítica da idéia de verdade como valor superior e a instauração dos conceitos de sentido e valor. Fizemos isso apontando como Nietzsche se desviou de três fortes imagens de pensamento: a de Sócrates e Platão com as idéias de verdade e erro, a de Descartes com o conceito de sujeito do conhecimento e a de Kant com o pensamento experimental e o racionalismo crítico.

Ainda no segundo capítulo, trouxemos a discussão de Nietzsche sobre a continuidade entre a ciência, a filosofia e o ideal ascético, que têm em comum a crença na superioridade da verdade – *a vontade de verdade*.

Outra questão que surgiu neste capítulo foi a das tipologias do *homem forte* e do *homem fraco*, que estão relacionadas com a *vontade de poder*, a *vontade de nada* e o *nada de vontade*. Neste caminho também passamos pelos conceitos de *homem superior* e *último homem*.

Fizemos uma relação entre estes conceitos de Nietzsche e o conceito de desencantamento de mundo de Max Weber, que surge quando as concepções míticas e religiosas dão lugar as concepções da ciência moderna.

A partir destes conceitos, pensamos algumas questões tais como: De que maneira é produzida essa subjetividade e este lugar de “professor”? O que surge da separação do conhecimento falado, da experiência vivida? Como entendemos a educação? O que significa ensinar?

Trouxemos então, para o território educação, o conceito de *vontade de verdade* e logo em seguida, o conceito de *niilismo*, para pensarmos a *vontade de verdade na educação*, o *ideal ascético* e o *niilismo da pedagogia*. Ou seja, o caráter de verdade que a pedagogia carrega, que faz justificar a escolha de determinados conhecimentos em detrimentos de outros e a hegemonia, nas falas sobre a educação, dos discursos desesperançados.

Num terceiro capítulo, denominado *O professor na “corda bamba”*, o leitor deparar-se-á com a maneira própria que Nietzsche encontrou para anunciar a sua mensagem sob a figura emblemática de Zaratustra.

A mensagem que nos incita na direção da auto-superação, da superação dos valores morais, metafísicos, científicos e religiosos, para se chegar à compreensão trágica da existência e poder assimilar a diversidade de perspectivas e propor outras. Ele

faz isso anunciando a morte de Deus, a morte do *último dos homens* e anunciando o *super-homem*.

Fizemos então, um deslocamento das figuras metafóricas de Nietzsche, do *homem-camelo*, do *homem-leão* e do *homem-criança*, da gênese do *super homem*, para o plano da educação, possibilitando-nos pensar a gênese de um *professor criativo*.

Estes deslocamentos nos trouxeram possibilidades criativas de nos fazer pensar a educação a partir dos conceitos de Nietzsche. Portanto, queremos dizer que o presente trabalho não tem a pretensão de ser a palavra última no assunto, mas, tão somente, dar sua contribuição à reflexão acerca dos valores contemporâneos, no que se refere ao crivo da filosofia nietzschiana e da educação.

... Pode ser visto como uma fantasia, um sonho, um trabalho de imaginação ardente. Precisar ser lido como não contendo nada a compreender ou interpretar e tudo a estranhar. Indagando se seus escritos aumentam a potência da Educação para pensar, agir, criar.²¹

21 CORRAZZA, S. *Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 12.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA NIETZSCHEANA.

O livro se destina aos leitores calmos, a homens que ainda não estão comprometidos pela pressa vertiginosa de nossa época rolante, e que ainda não sentem um prazer idólatra quando se atiram sob suas rodas, portanto a homens que ainda não se acostumaram a estimar o valor de cada coisa segundo o ganho ou a perda de tempo.²²

Consideramos adequado efetuarmos uma apresentação da filosofia de Nietzsche no que se refere à educação de sua época, e uma breve ambientação do que estava acontecendo na educação da Alemanha, neste período. Com essa breve apresentação, pretendemos situar historicamente às idéias de Nietzsche, que muitas vezes são vistas de forma estereotipada, como muito distantes do mundo. Pretendemos mostrar que, mesmo com toda carga teórica e filosófica que possui, seus escritos são atentos e dialogam com as questões políticas e educacionais de sua época.

Nietzsche, em duas de suas obras, aborda diretamente questões sobre a educação e a cultura. No entanto, nestes textos, ele não se propõe a apresentar projetos, nem novos programas para os institutos e as escolas técnicas, o que ele faz é expressar as suas preocupações no que se refere às práticas existentes na educação alemã, mais precisamente nos estabelecimentos de ensino secundário e superior.

O primeiro texto é a conferência “*O Futuro das Instituições de Ensino*”²³, onde Nietzsche ressalta que o principal de uma educação é a preparação para a capacidade de reflexão e para fomentar a análise crítica dos modelos impostos e aponta para o jornalismo como signo da pseudo-cultura moderna. Ele utiliza, nestas conferências, um diálogo entre um mestre (filósofo) e seu discípulo, bem ao estilo dos diálogos platônicos, levando dois estudantes que escutam o diálogo a refletirem sobre fatos pertinentes a sua educação. Este diálogo se passa entre um filósofo e um indivíduo mais jovem que o acompanhava. Este havia abandonado sua anterior posição de professor por ter sido tomado pelo desânimo.

²² NIETZSCHE, F. *Cinco prefácios para cinco livros não escritos*. 4ª ed. Tradução de Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, p.34.

²³ NIETZSCHE, F. *O Futuro das Instituições de Ensino*. Tradução de José Bragança de Miranda. Lisboa: Via Editora, 1979.

O segundo texto é a III intempestiva, chamado “*Schopenhauer como educador*”²⁴, onde ele indica e reforça a função estratégica da filosofia e dos “homens superiores” no que diz respeito à educação intelectual e moral dos indivíduos. E aponta para o excesso dos estudos históricos, como marco de uma mudança significativa daquele tempo - o advento da ciência e a exigência de que a história se configure como tal.

1.1 - O futuro das instituições de ensino

Para Nietzsche, educação e cultura são inseparáveis. Ele aponta para a necessidade de uma “formação de si” e de uma educação que dê conta do processo de amadurecimento necessário à formação integral. Pois só assim teríamos um alicerce para a construção de uma cultura sadia.

Nietzsche, em suas análises, critica a vulgarização do ensino, que apenas visava a rápida formação de homens úteis para a produção de riquezas, apresentando, na sua tese, duas tendências no sistema educacional, duas correntes que se contrapõem, ambas prejudiciais, que predominavam em seu tempo. Uma delas é a da ampliação máxima da cultura, que tem a pretensão de julgar que o direito à cultura seja acessível a todos e o desejo de levá-la a ambientes cada vez mais vastos, educando o máximo de homens possíveis. Ou seja, todos devem aprender, rapidamente, a ganhar dinheiro. Segundo esta tendência, que segue dogmas da economia política da época, a cultura seria o domínio dos meios úteis para o enriquecimento.

A primeira tendência quer a cultura espalhada em círculos cada vez maiores, obedecendo aos “dogmas em voga da economia nacional do presente”: “Tanto conhecimento e cultura quanto possível – daí, tanta felicidade quanto possível: assim diz mais ou menos a fórmula”. A “utilidade” torna-se, portanto, “o fim e a meta da cultura; melhor ainda, o trabalho que possibilita ganhar muito dinheiro”: “Nossos eruditos – escreve Nietzsche na *Primeira Extemporânea* – quase não se distinguem, e em todo caso não em seu favor, dos lavradores que querem aumentar uma pequena propriedade herdada e assiduamente, dias e noites a fio, se esforçam em lavrar o campo, conduzir o arado e espicaçar os bois”. É em torno da lógica do dinheiro, que passa a definir as relações entre as pessoas, que gira esta primeira tendência.²⁵

²⁴ NIETZSCHE, F. Schopenhauer como educador. In: *Obras Incompletas*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção Os Pensadores.

²⁵ CHAVES, E. Cultura e política: o jovem Nietzsche e Jakob Burckhardt. In: *Cadernos Nietzsche*, São Paulo, n.9. p. 41-66, 2000. ISBN: 1413-775, p.53.

Isto é de uma cultura rápida, que depressa capacite os indivíduos para ganharem dinheiro e, mesmo assim, suficientemente fundamentada para que possam chegar a ser indivíduos que ganhem muitíssimo dinheiro. A cultura é concedida ao homem somente na medida que possibilita o lucro; todavia, por outro lado exige-se-lhe que alcance essa medida. Em resumo, a humanidade tem necessariamente um direito à felicidade terrena: a cultura é necessária para isso, mas só para isso!²⁶.

A outra tendência é a da redução máxima da cultura, que parte do princípio de que todos os indivíduos devem atender aos interesses do Estado, visando à formação dos funcionários públicos. Assim, a educação deixa de ter como objeto a formação desinteressada, que é substituída pela do erudito, do funcionário público, do filisteu da cultura. Ou seja, a cultura acadêmica oficial corta toda ligação com a arte e a cultura e o resultado desta tendência é a cultura jornalística.

Nietzsche se opõe a estas duas tendências, propondo justamente seu inverso. Ele propõe a diminuição, a concentração, o fortalecimento e a auto-suficiência da cultura. Para ele, uma cultura elevada depende de uma visão de conjunto, que só é dada pela filosofia. E quando a educação subordina a cultura ao Estado, quando é orientada para uma profissão, uma função ou uma carreira, ou seja, quando ela é movida pela utilidade, abandona suas pretensões mais elevadas, mais nobres e mais sublimes, fazendo com que a cultura diminua e se debilite.

Nietzsche faz uma crítica severa ao jornalismo. Segundo o autor, nele confluem estas duas tendências citadas anteriormente: a extensão da cultura e a diminuição e debilidade da cultura. Acusa o “espírito” jornalístico presente na leitura dos jovens em detrimento de um privilégio aos clássicos, os quais, se analisados de forma profunda, levariam os estudantes a uma maior liberdade de expressão criativa e ao uso da língua de forma correta.

Pense quão inútil redundará hoje o trabalho assíduo de um professor que, por exemplo, deseje conduzir um escolar até ao mundo grego - difícil de alcançar e infinitamente afastado - por considerá-lo como a autêntica pátria da cultura: tudo isso será verdadeiramente inútil, pois esse mesmo escolar uma hora depois irá pegar num jornal ou num romance em moda, ou num desses livros cultos cujo estilo leva já em si o desagradável brasão da barbárie cultural moderna.²⁷

²⁶ NIETZSCHE, F. *O Futuro das Instituições de Ensino*, op. cit., 1979, p. 38.

²⁷ *Ibid*, p. 42.

E sobre o ensino da língua alemã, critica os métodos de seu ensino, a despreocupação com o seu uso correto, a falta de disciplina em seu uso e prática, tanto no escrever quanto no falar. Além disso, diz Nietzsche, o processo natural de amadurecimento não é considerado, citando a exigência da chamada “composição em alemão”, a qual levava à execução de uma tarefa não condizente com o amadurecimento necessário para executá-la, fomentando uma autonomia não apropriada.

Nietzsche a considera extremamente perigosa, pelo fato do estudante ainda não ter amadurecimento, nem leitura suficientes para realizar tal tarefa. Ela leva o estudante a se considerar equivocadamente capaz de fazer literatura, ter opinião própria sobre questões filosóficas e sobre personagens sérios, confiando na chamada “personalidade livre”, ao invés de reprimir as ridículas pretensões de uma independência do juízo, inculcando hábitos e idéias que sejam sérias e firmes.

A prova mais válida disso radica no facto de que nas classes inferiores são propostos temas – em si e por si antipedagógicos – que levam o escolar a descrever a sua vida e o seu desenvolvimento. Bastará folhear as listas dos temas desenvolvidos nuns tantos institutos para se acabar convencido de que, verossimilmente, a maior parte dos estudantes, sem a menor culpa, sofrerá toda a sua vida por causa dessas composições pessoais, exigidas demasiado cedo, e dessa imatura produção de pensamento.²⁸

Em suma, na avaliação de Nietzsche, os estabelecimentos de ensino de sua época se apresentavam como instituições transmissoras de uma educação ao mesmo tempo uniformizada e medíocre, utilitária e integradora, baseada neste princípio da “livre personalidade”, cujo efeito era conservar os jovens na imaturidade, na ignorância e na indiferença. A pedagogia moderna nestes estabelecimentos era então um misto de erudição e futilidade, de cientificismo e jornalismo; ela ajudava tão somente a formar os “servidores do momento”, mas não concorria absolutamente para formar os homens exigidos por uma cultura elevada, como protagonistas de um destino superior.²⁹

Para Nietzsche, a aprendizagem que leva ao amadurecimento necessário para elaboração destes conhecimentos se dá na relação professor-aluno, na medida em que não basta o conhecimento formal sem a sabedoria que se adquire com a experiência, valorizando a aproximação professor-aluno, ao estilo dos antigos filósofos da Antigüidade. Ou seja, considera o processo pedagógico como uma tarefa extremamente árdua que requer certamente uma grande proximidade e uma considerável

²⁸ *Ibid*, p. 51.

²⁹ MELO SOBRINHO, N. C. *A Pedagogia de Nietzsche. op. cit.*, 2003, p. 12.

disponibilidade de tempo e de ânimo de ambas as partes do processo pedagógico. Ele toma como modelo de ensino o mundo clássico greco-romano, que considerava e tratava com extraordinária seriedade a sua língua, mesmo desde os anos da adolescência.

Segundo Nietzsche, os currículos deveriam ser concebidos, por um lado, tomando como exemplo a cultura clássica, que se baseia primeiramente na afirmação da necessidade de filosofia e de arte e, quanto ao processo pedagógico, no princípio da autoridade do homem cultivado sobre os jovens ainda imaturos e impulsivos, e por outro, com a finalidade de “tornar homens cultos” através da razão e da reflexão, articulando íntima e diretamente “experiência” e “cultura”.³⁰

A Antiguidade clássica é, mais uma vez, convocada para esclarecer esta concepção de cultura. A Grécia é considerada aqui, entretanto, não mais como um “objeto de conhecimento privilegiado” (como em *O Nascimento da Tragédia*), mas como um “instrumento educativo”. Em profunda oposição à “pseudocultura moderna”, a cultura grega era ainda capaz de reconhecer a importância do “verdadeiro educador”, daquele que é capaz de “ensinar” a verdadeira natureza da cultura.³¹

Sobre o ambiente universitário, ele aponta o abandono da formação humanista em proveito de uma formação cientificista e faz uma crítica severa, considerando-o como castrador do pensamento autêntico, afirmador da vida. Ele afirma que o bacharelado de sua época não estava em condições de ensinar a cultura autêntica e rigorosa e que se limitava a estimular os impulsos científicos através da aliança entre a ciência e o jornalismo, os quais ele chama de erudição e barbárie do gosto.

E quem estabelece como fim do bacharelado a cultura para a ciência renuncia assim à cultura clássica e à chamada cultura formal, ou seja, abandona em geral qualquer espécie de fim cultural do bacharelado. Com efeito, o homem científico e o homem de cultura pertencem a duas esferas diferentes, que de vez em quando entram em contato num indivíduo isolado, mas que nunca coincidirão entre si.³²

A ciência, para Nietzsche, emperra o surgimento de uma cultura superior porque transforma toda a complexidade da existência humana num problema de conceito, de lei ou de observação. E estes entraves impedem a potencialização da vida, restringindo-a a generalizações universais.

³⁰ MELO SOBRINHO, N. C. A Pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 13.

³¹ CHAVES, E. Cultura e política: o jovem Nietzsche e Jakob Burckhardt. *op. cit.*, 2000, p.55.

³² NIETZSCHE, F. *O Futuro das Instituições de Ensino*, *op. cit.*, 1979, p. 55.

Ainda em suas conferências, Nietzsche critica a filosofia na universidade. Diz que ela se reduz à descrição histórica, análise do que este ou aquele filósofo pensava e assim por diante, o que leva ao não preparo dos jovens para o pensar, para o agir e o viver filosoficamente. Neste ponto, Nietzsche faz uma crítica aos professores que vivem da filosofia, diz que não existem filósofos na universidade, chama os filósofos universitários de anti-sábios, que reproduzem as engrenagens da maquinaria do Estado, tornando qualquer elevação da cultura pelos estabelecimentos de ensino impossível.

Em vez de uma interpretação profunda dos problemas eternamente iguais, interveio lentamente uma frouxa avaliação histórica ou mesmo uma investigação filológica: trata-se agora de saber o que este ou aquele filósofo pensou ou se tal ou tal escrito poderá ser-lhe atribuído com razão, ou então se deverá preferir-se esta ou aquela variante... Portanto, a filosofia enquanto tal está desterrada da universidade...³³

Se alguém suporta, pois, ser filósofo em função do Estado, tem também de suportar ser considerado por ele como se tivesse renunciado a perseguir a verdade em todos os seus escaninhos. Pelo menos enquanto estiver favorecido e empregado, ele tem de reconhecer ainda, acima da verdade, algo superior, o Estado. E não meramente o Estado, mas ao mesmo tempo tudo o que o Estado exige para o seu bem: por exemplo, uma forma determinada de religião, a ordem social, a organização militar – em todas estas coisas está inscrito um *noli me tangere*.³⁴ Haveria alguma vez um filósofo universitário tornando clara para si toda a extensão do seu compromisso e limitação? Não sei; se um deles o fez e, no entanto continua funcionário do Estado, era, em todo caso, um mau amigo da verdade; se nunca o fez – pois bem, pensaria eu, também nesse caso não seria um amigo da verdade.³⁵

Já em sua época, Nietzsche também criticou o número exagerado de escolas superiores e a necessidade do grande número de professores que estas necessitavam. Número este, infinitamente maior do que aquele que um povo está em condições de produzir. Com isso, chegavam a estas escolas batalhões de professores formados e adaptados a este sistema educativo, com capacidade medíocre, determinando o espírito das referidas escolas.

Se, por conseguinte, a autêntica força educativa das instituições superiores de ensino nunca foi, a bem dizer, mais baixa e débil do que no presente, se o ‘jornalista’, escravo de papel do dia levou de vencida, em tudo o que se refere

³³ *Ibid*, p. 124.

³⁴ Não me toques. (nota do editor)

³⁵ NIETZSCHE, F. *Schopenhauer como Educador*, op. cit., 1987, p. 298.

à cultura, o professor universitário, e a este último não resta senão a metamorfose, tantas vezes já experimentada, de agora movimentar-se também conforme o estilo do jornalista, com a ‘leve elegância’ dessa esfera, qual mariposa serena, jovial e culta – com que penosa perturbação semelhantes homens cultos de um tal presente deverão fitar esse fenômeno, a ressurreição do espírito dionisíaco e o renascimento da tragédia (...)?³⁶

A necessidade destas escolas se dá na medida em que o Estado moderno toma por direito manter uma tutela sobre a cultura e sobre a escola. Ou seja, incita o maior número possível de estudantes a obterem uma educação de bacharelado.

Qual o motivo porque o Estado necessita desse número excessivo de escolas e de professores? Com que objetivo são tão difundidas essa cultura e essa educação populares? Porque se odeia o espírito alemão; porque se teme a natureza aristocrática da cultura autêntica; porque propagando e alimentando as pretensões culturais da multidão, pretende-se incitar os grandes indivíduos a irem em busca do exílio voluntário; porque se tenta escapar à severa dura disciplina dos grandes guias, fazendo crer à massa que, por si só, encontrará o caminho, guiada pelo Estado, autêntica estrela polar.³⁷

Mas a corporação inteira de todas as ciências saiu em campo para entender aquela tela e aquelas cores, mas não a imagem; e até mesmo se pode dizer que somente aquele que captou firmemente no olho a pintura universal da vida e da existência se servirá das ciências singulares sem dano próprio, pois sem uma tal imagem-de-conjunto reguladora elas são malhas que nunca conduzem ao fim e tornam o curso da vida ainda mais confuso e labiríntico.³⁸

Nietzsche compara os estudiosos eruditos, os cientistas, especialistas, com operários de fábrica, que realizam uma única função, tal como a de apertar um único parafuso. Ele pode ser superior a todo o resto das pessoas na sua especialidade, mas se torna limitado no resto, ou seja, em todos os problemas essenciais.

Durante séculos e séculos, considerou-se como algo simplesmente evidente entender por homem de cultura o estudioso, e só o estudioso. Partindo da experiência da nossa época, dificilmente nos sentiríamos impulsionados a fazer uma aproximação tão ingênua. De facto, hoje, a exploração de um homem em proveito das ciências é uma pressuposição aceita por todo lado sem vacilações. Quem se pergunta ainda que valor pode ter uma ciência que, como um vampiro, devora as suas criaturas?³⁹

³⁶ CHAVES, E. Cultura e política: o jovem Nietzsche e Jakob Burckhardt, *op. cit.*, 2000, p.56.

³⁷ NIETZSCHE, F. *O Futuro das Instituições de Ensino*, *op. cit.*, 1979, p. 86.

³⁸ NIETZSCHE, F. *Schopenhauer como Educador*, *op. cit.*, 1987, p. 290.

³⁹ NIETZSCHE, F. *O Futuro das Instituições de Ensino*, *op. cit.*, 1979, p. 41.

É importante ressaltar que esta crítica não invalida a importância da especialização indispensável para o avanço tecnológico e científico. O que Nietzsche está criticando é o apego dos cientistas e dos professores aos aspectos burocráticos da academia. E é por isso que Nietzsche não acredita na possibilidade de um verdadeiro mestre partir da universidade. Para ele, esse homem teórico, não coloca o conhecimento a serviço da vida, mas sim do Estado, pois coloca a cultura a venda.

Convém esclarecer que as suas críticas não atingem as escolas técnicas, as quais cumprem corretamente o seu objetivo de formar homens necessários à vida prática, tais como negociantes, funcionários, etc. Estas não são lugares de cultura, apenas de profissionalização. Entretanto, as universidades não deveriam seguir os moldes das escolas técnicas, uma vez que deveriam ser instituições de cultura, instituições que preparassem os jovens para a vida, para a reflexão crítica e não para uma forma “mecânica” de submissão ao aprendizado.

Não obstante, meus amigos, não pensem que desejo escamotear elogios às nossas escolas técnicas e às escolas primárias superiores; respeito os lugares onde se aprende corretamente a aritmética, se consegue dominar uma língua, se aprende a geografia a sério e se prevê cada um com os surpreendentes conhecimentos da ciência natural...Em linhas gerais, a escola técnica e o instituto de bacharelato quase coincidem nos seus fins atuais, distinguindo-se entre si por elementos tão tênues, que podem contar com uma igualdade plena ante o foro do Estado, apesar de tudo carecemos completamente de uma espécie de instituições educativas; as instituições de cultura.⁴⁰

1.2 - III intempestiva - Schopenhauer como educador: a função estratégica da filosofia.

O texto *Schopenhauer como educador* faz parte de uma série de conferências chamada *Considerações Extemporâneas*, publicadas em 1874. É uma acusação direta de Nietzsche ao desconhecimento e ao desinteresse da universidade alemã pela cultura grega. Seu livro “O nascimento da tragédia”, publicado dois anos antes (1872), teve muita dificuldade em se difundir e recebeu muitas críticas. Não que este tenha sido o motivo das críticas de Nietzsche, nestas conferências, mas podem ser lidas como resposta.

Nietzsche em sua consideração de Schopenhauer como educador, aponta para os perigos que a humanidade está correndo ao cultivar a idolatria do Estado e a

⁴⁰ NIETZSCHE, F. *O Futuro das Instituições de Ensino*, op. cit., 1979, p. 94.

propriedade como sinônimo de felicidade. Ele evidencia a formação do gênio e traz a filosofia schopenhauereana como um caminho para a emergência de um patamar superior de cultura.

Ele vai questionar como seria possível libertar pelo menos “os mais bem dotados” através da educação. Ou seja, de que modo a educação poderia estimular o indivíduo a pensar sua própria existência e produzir novas visões e comportamentos, em outras palavras, como poderia formar gênios.

Nietzsche desenvolve a idéia de um modelo de educador onde Schopenhauer é o exemplo, por ter sido um crítico da cultura alemã do séc XIX e por ser um modelo de gênio. Ele entende o processo educativo, antes de instrução ou transmissão de conhecimento, como a relação e a convivência com o exemplo pessoal de vida do mestre. Ou seja, é a vida que habilita alguém a ser educador e não o conhecimento que possui. Assim, os educadores seriam elevados modelos que se tornariam guias dos alunos. Mas esses educadores precisariam começar “educando-se a si mesmos”. Neste sentido, para Nietzsche, outro exemplo de bom modelo foram os gregos.

Ele critica assim, o modelo do “eu falo”, “você escuta” como um péssimo modo de levar a sujeição ao aprendido de forma inquestionável, agravada pelo fato de por detrás estar a “vigilância” do Estado com as suas regras e valores a serem avaliados.

Do ponto de vista do processo pedagógico, isto é, do ponto de vista estrito da relação ensino/aprendizagem, Nietzsche afirma que a tarefa educativa consiste não somente em suscitar determinadas representações na consciência dos alunos, mas, sobretudo fazer que eles persigam a sua decifração, consiste em fazer que eles vejam e compreendam o que se oculta nos “fantasmas” das suas representações, pois a educação é até certo ponto uma tarefa do intelecto e encontra aí seu limite.⁴¹

Entendendo que, para Nietzsche, a verdadeira cultura está para além do mundo da carência e das necessidades, ela não pode ser determinada por critérios ditados pela economia política, ou seja, não pode ter um espírito utilitário. A cultura sadia, ou autêntica, representa um papel autônomo e decisivo em relação a todas as outras esferas. A idéia central é a de que é o Estado que deveria servir a cultura, tomando como modelo o Estado grego.

Neste sentido, a verdadeira cultura para Nietzsche é a cultura aristocrática, ou seja, o autor defende que a educação não deve ser orientada para as grandes massas. E que a

⁴¹ *Ibid*, p. 25.

verdadeira cultura é a cultura filosófica, reservada somente para um pequeno número de indivíduos excepcionais. Pois, segundo ele, os criadores de cultura são os filósofos, os artistas e os gênios. Assim, configura-se a tarefa do filósofo como médico da cultura.

Este pensamento é considerado por muitos estudiosos como antidemocrático, na medida em que não defende a cultura para as massas, ao contrário, ele é partidário da natureza aristocrática do espírito. Mas esta posição de Nietzsche se deve ao fato dele não acreditar que a exigência de uma necessidade de cultura seja suprida pelas escolas de sua época, destinadas à grande massa. Pelo contrário, para o autor, a imensa maioria dos professores dessas escolas não são aptos para educar uma juventude selecionada, estando então, numa relação harmônica com o baixo nível dos estudantes, não selecionados, nem escolhidos.

Para este outro pequeno grupo, uma instituição teria, sem dúvida, um fim inteiramente outro a cumprir: ele quer, sob a salvaguarda de uma organização sólida, evitar que ele próprio seja arrastado e desbaratado por aquele enxame, que seus membros desapareçam em esgotamento prematuro ou se desencantem de sua grande tarefa. Esses indivíduos devem completar sua obra – tal é o sentido de sua solidariedade; e todos os que tomarem parte na instituição devem estar empenhados em preparar, por uma contínua depuração e assistência recíproca, o nascimento do gênio e a maturação de sua obra em si e em torno de si... Agora, entretanto, precisamente esses talentos são desviados de sua rota pelas vozes aliciantes daquela “cultura” de moda, e alienados de seu instinto...⁴²

Nietzsche acredita na existência de uma hierarquia do intelecto, segundo a qual, a partir de um povo, surgem poucos indivíduos geniais, e que são estes indivíduos, únicos, que revelarão o destino deste povo, mediante uma obra duradoura. Sendo assim, o objetivo de Nietzsche é a cultura destes indivíduos, de homens escolhidos, equipados para as grandes obras. Este tipo de argumento reforça a crítica recorrente sobre a mentalidade elitista do autor.

Em suma, na avaliação de Nietzsche, os estabelecimentos de ensino de sua época se apresentavam como instituições transmissoras de uma educação ao mesmo tempo uniformizada e medíocre, utilitária e integradora, baseada neste princípio da “livre personalidade”, cujo efeito era conservar os jovens na imaturidade, na ignorância e na indiferença. A pedagogia moderna nestes estabelecimentos era então um misto de erudição e futilidade, de cientificismo e jornalismo; ela ajudava tão somente a formar os “servidores do momento”, mas

⁴² NIETZSCHE, F. *Schopenhauer como Educador*, op. cit., 1987, p. 296.

não concorria absolutamente para formar os homens exigidos por uma cultura elevada, como protagonistas de um destino superior.⁴³

É importante sublinharmos aqui que Nietzsche não nega a necessidade de apreensão dos conteúdos históricos e científicos. O que ele faz é enfatizar que simultaneamente deve haver o questionamento de si e destes ensinamentos, com a finalidade do aluno poder caminhar com seus próprios passos e crescer por si mesmo, em busca de uma personalidade harmoniosamente amadurecida e desenvolvida.

De acordo com Dias:

Educação e cultura são, para Nietzsche, inseparáveis. Não existe cultura sem um projeto educativo, nem educação sem uma cultura que a apóie. (...) Para o filósofo, cultura e educação são sinônimos de ‘adestramento seletivo’ e ‘formação de si’; para a existência de uma cultura, é necessário que os indivíduos aprendam determinadas regras, adquiram certos hábitos e comecem a educar-se a si mesmos e contra si mesmos, ou melhor, contra a educação que lhes foi inoculada...⁴⁴

Para Nietzsche, as únicas áreas capazes de moderar a tendência histórico-científica e profissionalizante na universidade são a Filosofia e a Arte. Elas servem para a vida, contrabalançando a compulsão pelo saber, encorajando o estudante a ter opinião própria e dando sentido e beleza à existência, libertando-a da dura experiência do real.

Ao instinto desenfreado da ciência, que tudo quer conhecer, que revira a vida e a vasculha em seus mínimos detalhes, Nietzsche opõe a arte. Esta, ao contrário da ciência, não se interessa por tudo o que é real, não quer tudo ver nem tudo reter – é anticientífica. Mais importante ainda: a arte, em lugar de dissecar a vida, é fonte de dissimulação. Numa época em que vida e cultura estão separadas, a arte tem um papel fundamental: afirma a vida em seu conjunto. Reforça certos traços, deforma outros, omite muitos outros, tudo em função da vida, da transfiguração do real. Em suma, a arte nos liberta, ao passo que a dura e cotidiana experiência do real nos submete.⁴⁵

Por meio dessa educação para a arte, o jovem universitário seria capaz de primeiro, contestar a pretensão científica de tudo conhecer; segundo, conduzir o conhecimento de modo a fazê-lo servir a uma melhor forma de vida; terceiro, devolver à vida as ilusões que lhe foram confiscadas; quarto, restituir à arte o direito de continuar a cobrir a vida com os véus que a embelezam.⁴⁶

⁴³ MELO SOBRINHO, N. C. *A Pedagogia de Nietzsche*. *op. cit.*, 2003, p. 12.

⁴⁴ DIAS, R. M. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1991, p. 34.

⁴⁵ DIAS, R. M. A educação e a incultura moderna. *Revista Educação, Nietzsche pensa a educação*. São Paulo: Editora Seguimento, 2007, p. 23.

⁴⁶ NIETZSCHE, F. *O Futuro das Instituições de Ensino*, *op. cit.*, 1979, p. 39.

No entanto, tudo o que é do domínio da ruptura, da surpresa, da vontade de criar, tende a ser enquadrado em alguma categoria unificadora e redutora, encaixado de algum jeito nos registros de referências dominantes. E a arte, na universidade, cujo estudo e admiração eleva a capacidade de abstração e de criação, nem é levada com a seriedade necessária nos programas curriculares. Os professores universitários demonstram o seu apreço pela arte apresentando-se como seus peritos e a arte é apresentada como história da arte, o que não é suficiente como educação artística para o jovem.

Por fim, o fato da universidade no seu conjunto não estar em condições de colocar o estudante em contato com a arte e à filosofia, no seu sentido mais autêntico, já é para Nietzsche um limite suficiente à arrogante pretensão da universidade de querer representar uma suprema instituição de cultura.

1.3 - Para onde o vento sopra?

Vimos, sinteticamente, as principais críticas de Nietzsche ao ensino de sua época, estas críticas representam um confronto com um projeto de universidade que estava surgindo naquele momento.

As primeiras Universidades criadas nos séc. XVII e XVIII já surgiram configurando-se na busca pela autonomia frente ao estado e a igreja. E a universidade de Berlim, fundada em 1810, segue este caminho, formalizando uma concepção alemã de universidade que se caracteriza pela preocupação com a pesquisa e que dá ênfase à formação geral e humanista, além de preservar uma relativa autonomia diante do Estado.

Existe uma questão política para este rumo da universidade. Havia uma preocupação com a constituição da nacionalidade, ou seja, com a unificação de um estado alemão, o fortalecimento da nação. Assim, visando criar ou aprofundar a coesão do país enquanto espaço econômico, social e cultural, um território geográfico e político bem definido, a universidade se envolve neste processo. Esta preocupação com a constituição da nacionalidade, na Alemanha, se deu numa chave liberal-elitista, com maior autonomia da universidade diante do Estado, desembocando numa concepção idealista e acadêmica.

Este modelo de Universidade vai de encontro a outro modelo: o modelo francês. Seguem as acentuadas divergências destes dois modelos, segundo Paula:

Encontramos acentuadas divergências entre as concepções alemã e francesa de universidade. O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que, no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades, que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível. Enquanto o modelo francês volta-se para a formação especializada e profissionalizante, via escolas isoladas; o alemão enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber e na conseqüente importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central da universidade. Enquanto a universidade francesa, desde Napoleão, é mantida e dirigida pelo Estado, tornando-se uma espécie de aparelho ideológico deste, com pequena autonomia frente aos poderes políticos; a universidade alemã, embora sendo instituição do Estado, por ele mantida financeiramente, conservou uma parte notável do seu caráter corporativo e deliberativo, gozando de liberdade de ensino e de pesquisa, nas suas primeiras décadas de funcionamento, no século XIX. Enquanto a *intelligentzia* francesa possuía forte vínculo com o Estado e com a política napoleônica, os intelectuais alemães mantinham uma posição de maior independência frente aos poderes políticos instituídos.⁴⁷

Apesar das divergências destas duas concepções, a preocupação com a nacionalidade também estava muito presente na concepção francesa, só que de uma outra forma. Com uma visão mais pragmática de universidade, voltada para os problemas econômicos, políticos e sociais emergentes, numa chave autoritária (de grande centralização e controle estatais).

A partir da década de 50, a universidade alemã começa a sofrer influência da concepção norte-americana, que associa ensino e pesquisa a serviço, adotando uma forma empresarial. Ou seja, começa a haver mudanças significativas na educação, objetivamente no sentido de um casamento entre a empresa e a universidade, começando a acabar com a separação entre a ciência e a técnica. Este quadro seria um choque para alguém como Nietzsche, envolvido com a filosofia, com estudo dos clássicos e com toda uma visão humanista.

No modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como

⁴⁷ PAULA, M. de F. C. de *Por uma educação superior que forme para a cidadania crítica*. Niterói, UFF: ESSE, 200_, p.6.

serviços de uma maneira geral. O ideal da concepção alemã de universidade, voltada para a formação humanista, integral e “desinteressada” do homem, tendo como base uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é crescentemente substituído pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual.⁴⁸

E é com essa visão que Nietzsche se confronta. À medida que isto se explicita, há uma clareza da relevância deste autor para a educação, a clareza de que ele está fazendo um confronto com um projeto de universidade e o que isso representaria. A partir destas considerações, podemos afirmar que: apesar de a maioria dos escritos de Nietzsche não tratar diretamente da educação, ou melhor, apesar de suas principais reflexões não terem sido criadas no horizonte dos problemas educacionais, Nietzsche além de um mestre da filosofia foi também um filósofo da educação.

Sendo este o projeto de universidade que é dominante no mundo hoje, podemos dizer que Nietzsche já percebia para onde o vento estava soprando. Soprando para a banalização do conceito de Universidade, que vemos acontecer hoje.

O caráter fragmentado e profissionalizante das instituições brasileiras de ensino superior recebe críticas desde a época imperial. Críticas estas, muito próximas às críticas de Nietzsche. Estas críticas se dirigiram principalmente às primeiras universidades do Rio de Janeiro criadas no século XX, por elas terem seguido, em sua implantação, o modelo francês, que como pontuamos acima, se caracterizava por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal.

Em São Paulo, as primeiras universidades foram criadas com características do modelo universitário alemão do século XIX, ou seja, com a preocupação de introduzir a pesquisa como uma das principais finalidades da universidade e constituindo uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que funcionava, como centro integrador e catalisador da idéia de universidade, responsável pela ciência livre e desinteressada.

Da mesma forma que as universidades européias, o Brasil sofreu enorme influência da concepção norte-americana de universidade. Seguem algumas características do modelo norte-americano, implantadas pelas universidades brasileiras, segundo Paula:

⁴⁸ *Ibid.* p. 8.

a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) a idéia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma.⁴⁹

Segundo Santos,⁵⁰ com a globalização neoliberal o projeto nacional é devastado e com isso as políticas sociais e econômicas, onde a educação tinha peso, se enfraquecem e repercutem numa certa desorientação quanto às funções sociais.

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente.⁵¹

A universidade pública entrou em crise institucional a partir do momento em que o estado reduziu seu comprometimento político com as universidades e com a educação de um modo geral.

Pode-se dizer que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas.⁵²

Assim, as ações do governo federal vêm enfraquecendo as instituições públicas e se afastando cada vez mais do compromisso com a manutenção e com o financiamento do ensino superior. A educação é percebida como um mero serviço que deve ser oferecido e contratado de acordo com a lógica do mercado. Desvirtuando a universidade de objetivos com preocupação humanista ou cultural.

⁴⁹ *Ibid.* p. 7.

⁵⁰ SANTOS, B. de S. A universidade no séc XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

⁵¹ *Ibid.* p. 15.

⁵² *Ibid.* p.13.

No mesmo processo, com a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu uma erosão radical. A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes em consumidores.⁵³

Lógica esta que é regida por princípios como competitividade, agilidade, flexibilidade, rentabilidade e produtividade e que enfoca o custo-benefício da educação, deixando de lado o que deveria ser o principal sentido de um sistema educacional: a capacidade de formação e transformação dos sujeitos. Muitos são os efeitos desta concepção de educação como serviço, entre eles: a redução do financiamento, o enfraquecimento do papel social das universidades e o aligeiramento da formação.

Este quadro faz crescer o processo de privatização da educação superior no Brasil, com a proliferação de instituições privadas, com qualidade do ensino discutível, de caráter fragmentado e profissionalizante, com pesquisas e atividades de extensão quase inexistentes. Chamamos de processo de “*Mc Donaldização*” da educação superior, que se caracteriza pelo padrão “*fast food*” de cursos ligeiros a preços acessíveis.⁵⁴

E a universidade pública é induzida a ultrapassar a crise financeira mediante geração de rendas próprias, privatizando parte dos serviços que presta, acabando por ocorrer uma privatização “de dentro para fora” da universidade pública, através dos cursos de pós-graduação pagos e do financiamento das pesquisas através de fundações.

Dentro deste quadro, acentuou-se o processo de privatização crescente do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades públicas, através, sobretudo, dos cursos de pós-graduação “autofinanciáveis”, na verdade pagos pelos estudantes, das pesquisas encomendadas por empresas e dos serviços prestados e cobrados à sociedade de mercado, desfigurando o conceito de extensão como forma de socialização de conhecimentos e práticas da universidade para a sociedade. O que significa, em última instância, a privatização, dentro e a partir das instituições públicas, de um conhecimento socialmente produzido pela comunidade acadêmica.⁵⁵

⁵³ *Ibid.* p. 25.

⁵⁴ NEVES, L. M. W. (org.) *O empresariamento da Educação*; Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

⁵⁵ PAULA, M. de F. C. de. *Por uma educação superior que forme para a cidadania crítica*. Op. Cit. 200, p. 9.

Marilena Chauí⁵⁶ aponta essa necessidade de geração de renda própria da universidade pública, como uma incompatibilidade entre o que ela chama de *vocação científica* e *vocação política* da universidade. Ela entende como vocação científica da universidade suas funções de formação, pesquisa e produção de conhecimento e como vocação política todos os processos que vão além dos “muros” da universidade, sua extensão, interação e influência na sociedade.

A sujeição da universidade à lógica do mercado, vai de encontro à vocação científica que demanda autonomia para a pesquisa, porque através dos financiamentos e dos subsídios são direcionados os cursos, as pesquisas e os projetos.

A última incompatibilidade vem aumentando à medida que crescem e se expandem a ideologia e a política neoliberal, uma vez que deixam por conta do mercado a definição das prioridades de formação e de pesquisa científica, de sorte que a privatização do saber entra em choque com uma política de abertura e expansão da universidade ou, em lugar de choque, produz a compatibilidade sombria, submetendo a vocação política da universidade à privatização imposta à sua vocação científica.⁵⁷

Outro aspecto de incompatibilidade entre as duas vocações, apontado por Chauí, é a alternância dos governantes no poder, devido à dinâmica da sociedade democrática que esbarra com a questão da temporalidade. Este aspecto gera dificuldades na medida em que os projetos políticos se modificam junto com os governantes, deixando sem continuidade pesquisas e projetos que demandavam um tempo maior. Enquanto o tempo da política é imediatista, o tempo da ciência é lento e necessita de um amadurecimento.

Essa diferença das temporalidades leva a supor que a vocação política da universidade precisa subordinar-se à sua vocação científica: a ação política só pode apropriar-se da pesquisa científica depois que esta estiver consolidada e não pode impor a ela outro ritmo que não o do pensamento. Porém, isto leva a duas outras consequências. Primeira, a de que os objetivos de uma política podem auxiliar materialmente o tempo da pesquisa, tornando-o mais rápido, graças a condições materiais da sua realização; segunda, que a pesquisa científica pode orientar projetos políticos, na medida em que pode oferecer elementos de elucidação da própria ação política.⁵⁸

⁵⁶ Chauí, M. *Vocação política e vocação científica da Universidade*. Educação Brasileira. Brasília, v 15, nº 31, pp 11-26, 1993.

⁵⁷ Ibid. p. 17.

⁵⁸ Ibid. p. 16.

No entanto, também temos aspectos de compatibilidade entre as duas vocações. Podemos citar a produção de conhecimentos que influencia, transforma e modifica a sociedade, a gama de serviços prestados à sociedade, tais como os hospitais universitários e as escolas de aplicação e a cessão de funcionários do quadro universitário para ocuparem lugares políticos e de administração pública.

Hoje, o quadro estatístico do ensino superior no Brasil é de 90% de faculdades particulares e 10% de públicas. Sendo que, pelo número de matrículas temos 70% particulares e 30% públicas.⁵⁹ Ou seja, podemos dizer que nosso sistema de ensino superior é de maioria privado.

Não estamos nem próximo do que seria ideal ou efetivo para uma mudança deste quadro tão funesto, mas estamos apontando para “uma luz no fim do túnel” na medida em que as questões ligadas às reformas estão no auge das discussões e que depois de anos de inércia, no que dizia respeito à abertura de novas universidades públicas e concursos para professores, com o governo atual, isto voltou a acontecer.

Terminamos este capítulo então com uma citação de Chauí sobre seu ideal de universidade:

Ser uma instituição social constituída por diferenças internas que correspondem às diferenças dos seus objetos de trabalho, cada qual com uma lógica própria de docência e de pesquisa, ao contrário das empresas que, por força da lógica do mercado, operam como entidades homogêneas para as quais os mesmos padrões de avaliação podem ser empregados em toda parte: custo / benefício, quantidade / qualidade, velocidade da produção, velocidade da informação, eficiência na distribuição de tarefas, organização da planta industrial, modernização dos recursos de informação e conexão com o sistema mundial de comunicação etc., são padrões comuns a todas as empresas. No caso da universidade, além de os critérios não poderem ser os mesmos da produção industrial, a peculiaridade e a riqueza da instituição estão justamente na ausência de homogeneidade, pois os seus objetos de trabalho são diferentes e regidos por lógicas, práticas e finalidades diferentes.⁶⁰

⁵⁹ DIAS SOBRINHO, José e BRITO, Márcia Regina F. de. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v.13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.

⁶⁰ Chauí, M. *Vocação política e vocação científica da Universidade. op. cit.*, 1993, p. 19.

CAPÍTULO 2 - A VONTADE DE VERDADE NA EDUCAÇÃO

Entendo por “*liberdade do espírito*” algo bem determinado: o ser cem vezes superior aos filósofos e aos outros filhos da “verdade” pelo rigor em relação a si, pela pureza e a coragem, pela vontade incondicional de dizer não quando o não é perigoso – trato os filósofos de até agora como desprezíveis libertinos sob o capuz da mulher “verdade”.⁶¹

2.1 – Pequeno inventário...

Ao estudarmos um filósofo, não perguntamos o que ele é, mas sim do que ele se desviou para se tornar o que é. Então, não pretendemos aqui fazer um retrato da obra de Nietzsche, mas sim mostrar a grandeza da qual ela se desfez e a grandeza com a qual ela se compôs. A primeira coisa que temos que analisar é como o pensamento de Nietzsche se instaura.

Para isso, é interessante buscarmos alguns pensamentos fundamentais da filosofia. Tentaremos fazer um pequeno inventário de alguns autores, para podermos iniciar a nossa conversa sobre que caminho Nietzsche trilhou.

O primeiro é representado por Sócrates e Platão. Eles trabalham fundamentalmente com a idéia de que há dois mundos: um onde há a verdade e outro onde há o erro. O outro pensamento, representado por Kant, trabalha com a idéia de verdadeiro e seu duplo, que é a ilusão. E o terceiro pensamento, que também consideramos importante citar, é o de Descartes, que traz a idéia de sujeito do conhecimento e de uma causa originária.

Com o pensamento de Sócrates “*Conhece-te a ti mesmo*”, o homem, a ética e o conhecimento surgem como questões centrais da filosofia, deixando para trás as questões naturais da cosmologia. Através da razão, pode-se chegar aos conceitos, distinguindo aparência sensível e realidade, opinião e verdade, imagem e conceito, acidente e essência. Ou seja, a verdade é inata ao ser humano por sermos racionais.

Se assim é, a inscrição no pórtico do templo de Apolo – “conhece-te a ti mesmo” - significa que o conhecimento não é um estado (o estado de sabedoria), mas um processo, uma busca, uma procura da verdade. Eis o motivo que leva

⁶¹ NIETZSCHE, F. *A vontade de poder*. Tradução Marcos Fernandes e Francisco de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008, p.251.

Sócrates a praticar a filosofia como missão: a busca incessante da sabedoria e da verdade...⁶²

O *Mênnon* afirma, portanto, que a verdade e a ciência são inatas em nós porque somos racionais. Pela razão, participamos da racionalidade da verdade da natureza que, assim, encontra-se dentro de nós e fora de nós; é a mesma em nós e nas coisas. Conhecer não é senão encontrar procedimentos (como a dialética exercitada na ironia e maiêutica) capazes de desapertá-las, como se saíssemos de um sono profundo. Esta afirmação tem um significado decisivo na história da filosofia, pois com ela é afirmada, pela primeira vez, a autonomia da razão humana, isto é, o poder do pensamento para encontrar, por si mesmo e em si mesmo, a verdade.⁶³

Na busca de uma resposta para as questões já levantadas por Sócrates, sobre o que seria a moral, a virtude, o conhecimento verdadeiro, imutável, a essência das coisas, Platão lança seu projeto filosófico. Diferentemente do seu antecessor, o qual buscava as respostas em um único campo antropológico e moral, Platão levanta essas questões no campo metafísico e cosmológico. Ao conhecimento sensível, mutável, ele contrapõe a necessidade de um conhecimento racional, onde os conceitos fossem universais e imutáveis.

Assim, com a distinção entre o mundo das idéias e o mundo das aparências, inventa a verdade como adequação entre o intelecto e as coisas, se afastando da essência grega da verdade, a alétheia, que se manifestava por si mesma e em si mesma, oferecendo-se aos nossos sentidos. Platão transforma esta verdade numa qualidade de nossa razão.

Na origem, a palavra alétheia é uma palavra negativa, significando o não esquecido, não escondido. Com o mito da caverna, porém, a verdade, tornando-se evidência ou visibilidade plena e total, faz com que a alétheia perca o antigo sentido negativo e ganhe um sentido positivo ou afirmativo... A verdade é o plenamente visível para o espírito. A verdade deixa de ser o próprio Ser manifestando-se para tornar-se a razão que, pelo olhar intelectual, faz da idéia a essência inteiramente vista e contemplada sem sombras.⁶⁴

Descartes, em sua célebre frase *Penso, logo existo*, se apóia em uma razão metafísica: na crença de um Deus que tudo origina, em uma causa originária. Assim, funda um sujeito do conhecimento, dada a "prova" da existência de Deus, ou seja, ele

⁶² CHAUI, M. Introdução à História da Filosofia: dos pré socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 142.

⁶³ *Ibid.* p. 153.

⁶⁴ *Ibid.* p. 197.

apóia a ciência na concepção do “eu” como substância. Com isso, Descartes tem a intenção de justificar a legitimidade da ciência, ou seja, tem como questão à pergunta: é possível construir algo de firme e constante na ciência. Em suma, é possível ou não conhecer?

De sorte que, após ter pensado bastante nisto e ter examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição, *eu sou, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a anuncio ou que a concebo em meu espírito.⁶⁵

Comparando a sabedoria a uma árvore, onde o tronco estaria apoiado em raízes metafísicas, para Descartes, o tronco da árvore seria a física e os ramos representariam as principais artes que utilizam conhecimentos científicos, tais como: a mecânica, a medicina, a moral, a psicologia...

Na 1^{a.}, 2^{a.} e 3^{a.} Meditação, de sua obra *Meditações*, datada de 1641, Descartes procura, através da utilização da dúvida radicalizada ao seu extremo, provar a possibilidade de ser erguido este ‘terreno firme’ para que seja possível o conhecimento.

Vejamos alguns pontos principais destas Meditações.

Na 1^{a.} Meditação, Descartes dá razões para que se duvide de todas as coisas, particularmente das coisas materiais, procurando deixar claro que tudo que advém dos sentidos pode ser um grande engano.

Tudo o que recebi, até presentemente, como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos: ora, experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez⁶⁶.

Aqui fica estabelecida a dúvida, como método, para começar seu propósito de estabelecer um terreno firme para o conhecimento; dúvida esta que passa por diversos argumentos, quais sejam, Descartes ‘levanta’ a hipótese de que apesar dos sentidos indicarem o fato de *"que eu esteja aqui sentado junto ao fogo, vestido com um chambre (...)"*⁶⁷ pode ser uma loucura ou simplesmente um sonho.

A seguir, Descartes diz que os objetos da matemática ‘escapam’ desta dúvida e que eles contêm algo de certo e indubitável, *"pois, quer eu esteja acordado quer esteja*

⁶⁵ DESCARTES, R. Meditações. In: *Descartes*. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996. Coleção Os Pensadores, p. 267.

⁶⁶ *Ibid*, p. 258.

⁶⁷ *Ibid*, p. 258.

dormindo, dois mais três formarão sempre o número cinco (...)"⁶⁸. Mas, Descartes vai radicalizar a dúvida e surgir com a hipótese do Deus enganador, pois "*(...), pode ocorrer que Deus tenha desejado que eu me engane todas as vezes em que faço a adição de dois mais três, (...)*"⁶⁹.

Mas eu, o que sou, agora que suponho que há alguém que é extremamente poderoso e, se ousar dizê-lo, malicioso e ardiloso, que emprega todas as suas forças e toda a sua indústria em enganar-me? Posso estar certo de possuir a menor de todas as coisas que atribuí há pouco à natureza corpórea? Detenho-me em pensar nisto com atenção, passo e repasso todas essas coisas em meu espírito, e não encontro nenhuma que possa dizer que exista em mim. Não é necessário que me demore a enumerá-las. Passemos, pois aos atributos da alma e vejamos se há alguns que existam em mim. Os primeiros são alimentar-me e caminhar... Um outro é pensar; e verifico aqui que o pensamento é um atributo que me pertence; só ele não pode ser separado de mim. *Eu sou, eu existo*; isto é certo; mas por quanto tempo? A saber, por todo tempo em que eu penso...⁷⁰

Descartes atribui esta função de enganar (já que Deus é um ser bondoso e perfeito) a um Gênio Maligno e, a partir de que tudo pode ser duvidoso, aparece a necessidade da suspensão de todo e qualquer juízo. É a dúvida radicalizada.

Na 2^a. Meditação, Descartes estabelece a distinção entre a alma e o corpo, onde a alma vai ser dita como imperecível e sempre a mesma, enquanto que o corpo humano muito embora sendo uma substância, sofre acidentes de tal forma que se decompõe em outros corpos e, em não sendo mais o mesmo, é corruptível. Nesta Meditação surge o sujeito pensante, pois, mesmo que se duvide de tudo, não se pode duvidar de que existe uma 'coisa' que pensa, que duvida. Logo, o pensamento é a 'base' da possibilidade de se existir. Nada se pode dizer do corpo, desta 'coisa' que pensa. Há a suspensão de todo o juízo sobre o corpo e vai aparecer a interrogação do que é esta "coisa pensante".

Não há, pois dúvida alguma de que sou, (...), não poderá jamais fazer com que eu nada seja, enquanto eu pensar ser alguma coisa. (...), eu sou, eu existo, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito⁷¹.

Aqui está marcado que, mesmo que se duvide de tudo, não se pode duvidar de que se é uma "coisa que pensa". Descartes, através de uma série de observações de que tudo

⁶⁸ *Ibid*, p. 260.

⁶⁹ *Ibid*, p. 260.

⁷⁰ *Ibid*, p. 268.

⁷¹ *Ibid*, p. 266, 267.

que pensava como corpo (tudo que podia ser limitado por uma figura, preencher um espaço, ser sentido pelo tato, visão, etc.), pode ser duvidoso, vai procurar investigar a natureza da alma e, nesta investigação, chega a conclusão de que o pensamento é o único atributo indubitável e que se ‘sustenta’ diante de todas as dúvidas.

(...), nada sou, pois falando precisamente, senão uma coisa que pensa, isto é, um espírito, um entendimento ou uma razão, que são termos cuja significação me era anteriormente desconhecida ⁷².

Eu não sou essa reunião de membros que se chama corpo humano; não sou um ar tênue e penetrante, disseminado por todos esses membros; não sou um vento, um sopro, um vapor, nem algo que posso fingir e imaginar, visto que supus que tudo isso não era nada e que, sem mudar essa suposição, verifico que não deixo de estar seguro de que sou alguma coisa ⁷³.

Mas, o que é esta "coisa que pensa" ?

É uma coisa que duvida, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina também e que sente. (...) Enfim, sou o mesmo que sente, isto é que recebe e conhece as coisas como que pelos órgãos dos sentidos. (...); e é propriamente aquilo que em mim se chama sentir e, isto, tomado assim precisamente, nada é senão pensar. ⁷⁴

Nesta parte, Descartes descreve todas essas faculdades, como atividades do pensamento, ou seja, são os modos da "coisa pensante". Temos, então, a propriedade essencial: o pensamento.

Na 3ª. Meditação, Descartes começa o alicerce para a reconstrução do mundo a partir do exame da existência de Deus e também do exame dele não ser enganador, pois sem isso não seria possível jamais estar certo de coisa alguma.

(...) é bastante difícil entender como a idéia de um ser soberanamente perfeito, a qual se encontra em nós, contém tanta realidade objetiva, isto é participa por representação em tantos graus de ser e de perfeição, que ela deve ser necessariamente provir de uma causa soberanamente perfeita ⁷⁵.

Descartes parte da concepção de idéia como cópia de um original, uma representação, como se fosse uma imagem dos objetos. Algumas parecem ter nascido

⁷² Ibid, pág. 269.

⁷³ Ibid, pág. 269.

⁷⁴ Ibid, pág. 270, 271.

⁷⁵ Ibid, pág. 251.

com o sujeito, outras parecem vir de fora e outras parecem inventadas pelo sujeito pensante. Cumpre, portanto, examinar aquelas que parecem vir de fora para verificar se há razões que obriguem a acreditá-las semelhantes aos objetos que representam. Seguindo nesta análise, Descartes diz que:

Além do mais, aquela pela qual eu concebo um Deus soberano, eterno, infinito, imutável, onisciente, onipotente e criador universal de todas as coisas que estão fora dele; aquela, digo, tem certamente em si mais realidade objetiva do que aquelas pelas quais as substâncias finitas me são representadas⁷⁶.

Daí decorre não somente que o nada não poderia produzir coisa alguma, mas também que o que é mais perfeito, isto é, o que contém em si mais realidade, não pode ser uma decorrência e uma dependência do menos perfeito⁷⁷.

Temos acima o princípio de causalidade. Mas, é necessário chegar a uma primeira idéia, uma idéia cuja causa seja um padrão original, onde toda a realidade esteja contida. Descartes chega à idéia de Deus como numa prova a posteriori, ou seja, como o sujeito é finito não pode ser causa de si mesmo, nem de outras coisas finitas, logo tem que ter sido causado por algo infinito: Deus.

Kant critica a atitude idealista, na qual o pensamento filosófico se apóia na intuição do eu, sobre a convicção de que os pensamentos nos são mais imediatamente conhecidos do que os objetos dos pensamentos. Estabelece um novo sentido do ser, contra a idéia de ser em si, onde este é o ser para o conhecimento, é um ser objeto de conhecimento; não como uma realidade transcendente.

Não posso portanto sequer admitir Deus, liberdade e imortalidade com vistas ao uso prático necessário da minha razão sem ao mesmo tempo tirar¹ da razão especulativa sua pretensão a visões exageradas, (*uberschwenglicher Einsichten*), pois para chegar a estas ela precisa empregar princípios que, estendendo-se de fato apenas a objetos da experiência possível não obstante serem aplicados ao que não pode ser objeto da experiência, na realidade sempre transformam o último em fenômeno e assim declaram impossível toda a ampliação prática da razão pura.⁷⁸

Quando Kant fala do conhecimento, ele está se referindo a uma ciência físico-matemática, da natureza, tal como Newton estabeleceu. Ele chama de fato da razão pura,

⁷⁶ Ibid, p. 283.

⁷⁷ Ibid., p. 284.

⁷⁸ KANT, I. Crítica da Razão Pura. In: *Kant*. Tradução de Valério Rohden e Udo Balduur Moosburger. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996. Coleção Os Pensadores, p. 44.

por considerar esta ciência inabalável. Cada coisa que existe no mundo é causa de efeitos que ela mesma produz, estes são redutíveis a leis e a fórmulas gerais. A natureza como um sistema de leis universais.

Talvez a grande originalidade de Kant seja a sua audácia de fazer uma pergunta que aflorava constantemente nos discursos filosóficos sobre a verdade, desde Platão, mas que, acredito, pensador algum jamais radicalizara. Kant, em suma, tem a audácia excepcional de fazer esta pergunta: como pode haver a verdade?

Os teólogos têm respostas admiráveis. O filósofo da racionalidade clássica de tipo cartesiano pensa que o homem foi criado com a faculdade de conhecer, e o grande problema para ele é saber porque nem sempre conhece como deveria conhecer e porque se engana. Ora, Kant faz uma pergunta mais radical, eu diria mais filosófica: como pode haver verdade? Para responder, decide-se a adotar uma atitude crítica... Isto é a atitude crítica: se algo é dado, cabe perguntar em que condições esse dado é dado dessa e não de outra maneira.⁷⁹

Kant funda assim, nesta crítica à ilusão metafísica de que é possível chegarmos por meio de idéias racionais às coisas em si mesmas, o pensamento experimental e conseqüentemente, o racionalismo crítico.

Há um salto importante de Platão para Kant, porque neste já não se trata de verdade e erro, se trata de verdadeiro e ilusório. Quando dizemos que uma coisa é verdadeira estamos dizendo que ela é humanamente verdadeira, quando dizemos que uma coisa é ilusória, estamos dizendo que ela é humanamente ilusória, mas quando se trata de uma disjunção entre o divino e o humano, temos verdade e erro, ou seja, se estiver no plano humano vai haver erro. Então, em Kant, o homem é capaz de operar, de distinguir uma vida legitimamente verdadeira de uma ilusória, obedecendo aos princípios da razão.

Já que ele é razão, é normal que o homem seja metafísico. Mas é normal também que, sendo metafísico, ele caia na ilusão. Toda a última parte da *Crítica da razão pura*, que talvez seja a mais importante obra, consiste em mostrar como os metafísicos se enganaram ao falar de seus três grandes objetos privilegiados: a alma, o mundo e Deus. Da alma, não se pode dizer nada. Do mundo, não se pode dizer nem que é finito, nem que é infinito, nem que é eterno nem que não é eterno. De Deus, não se pode demonstrar que existe nem que não existe. São objetos dos quais não podemos ter nenhuma experiência.⁸⁰

⁷⁹ CHÂTELET, F. Kant, Pensador da Modernidade. In: *Uma História da razão: entrevistas com Émile Noel*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p, 94.

⁸⁰ *Ibid*, p. 98.

2.2 - Como se instaura o pensamento de Nietzsche?

Em “*Nietzsche e a Verdade*”⁸¹, Roberto Machado desenvolve a tese de um antagonismo entre arte trágica e a metafísica racional, presente na obra de Nietzsche “*O Nascimento da Tragédia*”⁸².

A arte e a religião na Grécia arcaica estavam intimamente ligadas. Assim, Nietzsche trata desta questão usando a expressão de dois deuses, Apolo e Dioniso, mostrando como a luta entre estes dois sentidos, o apolíneo e o dionisíaco fazem nascer a tragédia.

O sentido de Apolo é o do deus da representação onírica, do conhecimento verdadeiro, mas também representa uma divindade artística. A arte apolínea ou os deuses olímpicos serviam como um antídoto para o sofrimento. No entanto, não era uma negação do mundo em nome de um além-mundo, ao contrário era a afirmação da vida através da beleza, do prazer de existir.

Somente na medida em que é o deus da representação onírica. Ele é o “aparente” por completo: o deus do sol e da luz na raiz mais profunda, o deus que se revela no brilho. A “beleza” o acompanha. Mas também é o seu reino a bela aparência do mundo do sonho: a verdade mais elevada, a perfeição desses estados, em contraposição à realidade diurna lacurnamente inteligível, elevam-no a deus vaticinador, mas certamente um deus artístico. O deus da bela aparência precisa ser ao mesmo tempo o deus do conhecimento verdadeiro. Tampouco pode faltar na essência de Apolo aquele tênue limite, que a imagem do sonho não pode ultrapassar.⁸³

Contra-pondo-se ao deus apolíneo, vemos o sentido do dionisismo grego, a conjugação da embriagues e da lucidez, e não sua alternância. É a reconciliação do homem com a natureza.

...o êxtase dionisíaco produz, enquanto dura, um efeito letárgico que dissipa tudo o que foi vivido no passado: é uma negação do indivíduo, da consciência, do estado, da civilização, da história. Metamorfoseados em sátiros e

⁸¹ MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade*. Rio de Janeiro, Rocco, 1985.

⁸² NIETZSCHE, F. *O Nascimento da Tragédia*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

⁸³ NIETZSCHE, F. *A Visão Dionisíaca do Mundo, e outros textos da juventude*. Tradução Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Maria Cristina dos Santos Souza; revisão da tradução Marco Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 7.

silenos, seres da natureza protótipos do homem verdadeiro, os “loucos de Dionísio” desintegram o eu, a consciência, a individualidade e se sentem na verdadeira natureza...

... a experiência dionisíaca tendo significado um acesso à verdade da natureza, uma verdade que mostra que a natureza é desmesurada ou que a verdade é desmesura, faz o homem compreender a ilusão em que vivia ao criar um mundo de beleza justamente para mascarar a verdade.⁸⁴

O mundo apolíneo se construía de uma maneira artificialmente protegida. E é neste mundo que penetra a celebração dionisíaca, invalidando os limites, desvelando a “desmedida” como verdade.

O que antes era propagado em corporações poético-musicais, que se dispunham em forma de castas, e era ao mesmo tempo mantido afastado de toda participação profana, o que precisava permanecer, sob o poder do gênio apolíneo, no nível de uma mera arquitetônica, o elemento musical, rejeitava aqui todas as barreiras: a rítmica de antes, movendo-se no mais elementar ziguezague, libertava os seus membros para a dança bacante: o som ressoava, não mais como antes em fantasmagórica rarefação, mas sim com sua massa mil vezes intensificada e com o acompanhamento de instrumentos de sopro de ressonância profunda. E o mais misterioso aconteceu: a harmonia, que em seu movimento leva a Vontade da natureza ao entendimento imediato, veio aqui ao mundo. Agora, as coisas em torno de Dioniso, que no mundo apolíneo jaziam veladas artificialmente, ganham som: todo esplendor dos deuses olímpicos empalidecia diante da sabedoria de Sileno. Uma arte que em sua embriagues extática dizia a verdade afugentava as musas das artes da aparência; no esquecimento de si dos estados dionisíacos dava-se o acaso do indivíduo com seus limites e medidas; um crepúsculo dos deuses era iminente.⁸⁵

Em multidões sempre crescentes o evangelho da “harmonia dos mundos” dança em rodopios de lugar para lugar: cantando e dançando expressa-se o homem como membro de uma comunidade mais elevada: ele desaprendeu a andar e a falar. Mais ainda: sente-se encantado e tornou-se realmente algo o diverso. Assim como as bestas falam e a terra dá leite e mel, também soa a partir dele algo sobrenatural. Ele se sente como deus: o que outrora vivia somente em sua força imaginativa, agora ele sente em si mesmo. O que são para ele agora imagens e estátuas? O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte, caminha tão extasiado e elevado como vira em sonho os deuses caminharem. O poder artístico da natureza, não mais de um homem, revela-se aqui: uma argila mais nobre é aqui modelada, um mármore mais precioso é aqui talhado: o homem. Este homem, conformado pelo artista Dioniso, está para a natureza assim como a estátua está para o artista apolíneo.⁸⁶

⁸⁴ MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade*. op. cit., 1985, p. 26.

⁸⁵ NIETZSCHE, F. *A Visão Dionisíaca do Mundo, e outros textos da juventude*. op. cit. 2005, p. 24.

⁸⁶ *Ibid*, p. 9.

Esse dionisíaco puro e bárbaro, que destrói o belo sonho apolíneo é incorporado à arte que segundo Nietzsche, se torna o apogeu da civilização grega. Porque através desta arte – a arte trágica – a experiência dionisíaca se viabiliza, já que na sua forma pura seria impossível de ser vivida.

E se essa transformação do dionisíaco puro, bárbaro, oriental em arte salva a civilização grega é porque integra a experiência dionisíaca ao mundo helênico aliviando-a de sua força destruidora, de seu “elemento irracional”, espiritualizando-a.²⁰ A ilusão apolínea, característica da arte liberta da opressão e do peso excessivo do dionisíaco²¹ permitindo a emoção se descarregar em um domínio apolíneo.^{22 87}

A arte trágica possibilita, portanto, a união entre a aparência e a essência. Sendo capaz de articular os dois instintos, as duas pulsões artísticas da natureza, na medida em que transpõe em imagens os estados dionisíacos, a tragédia não se limita, como a poesia épica, ao nível da aparência, mas possibilita uma experiência trágica da essência do mundo.⁸⁸

Com o socratismo, desencadeia-se na arte trágica a preponderância da lógica que elimina da tragédia a hegemonia do espírito da música. Para Nietzsche, esse é o início da decadência de toda arte grega, e em consequência, de toda civilização grega.

Nosso autor realiza uma crítica radical da racionalidade metafísica socrático-platônica, pois, segundo este postulado, só pode ser belo aquilo que é consciente, racional. Este pensamento desvaloriza os sentidos e tudo que diz respeito ao corpo, em detrimento da consciência e da razão.

Ao combater a pretensão da ciência de instituir a dicotomia entre verdade e erro, essência e aparência, Nietzsche critica a racionalidade conceitual que subordinava a beleza à razão, desclassificando o poeta trágico.

Assim, Nietzsche apresenta a tragédia como a atividade que dá acesso às questões fundamentais da existência e serve como antídoto à metafísica racional, denunciando o mundo moderno como uma civilização socrática.

A oposição entre arte e conhecimento racional percorre toda a obra de Nietzsche que valoriza a arte trágica ao combater a pretensão, que caracteriza a ciência, de instituir uma dicotomia total de valores entre a verdade e o erro. Essa antinomia é fundamental: o “espírito científico” – que nasce na Grécia clássica com Sócrates e Platão e dá início a uma idade da razão que se estende até o mundo moderno, que Nietzsche chega a chamar de “civilização socrática” – tem

⁸⁷ MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade. op. cit.*, 1985, p. 27.

⁸⁸ *Ibid*, p. 30.

como condição a repressão da arte trágica da Grécia arcaica... Se Sócrates e Platão significam o início de um grande processo de decadência que chega até nossos dias é porque os instintos básicos do homem foram desvalorizados pela razão, a sabedoria instintiva reprimida pelo saber racional....⁸⁹

Roberto Machado aponta que esta dicotomia metafísica verdade-aparência, que aparece em “*O Nascimento da Tragédia*”, passa a ser problematizada nos textos de Nietzsche posteriores a este, tais como “*O livro do filósofo*”⁹⁰, de outra forma. Ele passa a realizar esta crítica a partir do conceito de “instinto de conhecimento” ou “instinto de verdade”, ressaltando que o conhecimento não faz parte da natureza humana.

Quando afirma não haver instinto de conhecimento ele quer salientar que não se deve definir o homem pelo conhecimento ou o conhecimento como o valor principal do homem porque os instintos são mais fundamentais do que o conhecimento...

Ora, dizer que o instinto do conhecimento é produzido significa dizer que sua análise remete às condições de seu nascimento, de seu aparecimento. É então que aparece uma idéia que cada vez mais se incorporará a seu pensamento: as condições de possibilidade do conhecimento são sociais, políticas ou, mais precisamente, morais.⁹¹

O trabalho de Nietzsche é perguntar como a verdade se torna uma busca do conhecimento e como esta vontade de verdade resulta de uma produção da cultura. E Nietzsche vai procurar saber como essa conspiração foi engendrada. Como um dia o homem teve a necessidade das idéias de ser e de verdade perdendo a força do pensamento.

O projeto genealógico – daí toda sua relevância e ambição – é uma tentativa de superação da metafísica através de uma história descontínua dos valores morais que investiga tanto a origem – compreendida como nascimento, como invenção – quanto o valor desses valores. Ligar a filosofia à história – como ele também faz com a filologia, com a fisiologia, com a psicologia – é um modo de marcar uma posição, de assinalar sua diferença com relação a uma filosofia que ele pretende denunciar como metafísica e moral.⁹²

⁸⁹ MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade*, op. cit., 1985, p. 8.

⁹⁰ NIETZSCHE, F. *O Livro do filósofo*. Tradução de Ana Lobo. Porto: Rés, 1999.

⁹¹ MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade*, op. cit., 1985, p. 40.

⁹² *Ibid.*, p. 65.

O que Nietzsche defende é que o intelecto produz disfarce nos indivíduos fracos, e que esta ilusão tem a função de instaurar a paz, fixando leis da verdade que instituem a oposição entre verdade e mentira. Ou seja, esta oposição tem uma origem moral. Assim, o conhecimento verdadeiro tem o mesmo valor que a mentira, ou melhor, de não verdades tidas como verdades.

O erro e a ignorância são fatais. – A afirmação de que a verdade existe e se pode acabar com a ignorância e o erro é uma das maiores seduções que há.

Posto que se acredite nela, então a vontade de examinar, de pesquisar, de acautelar-se, de experimentar fica paralisada: essa vontade pode passar até mesmo por reprovável, a saber, como *dúvida* a respeito da verdade...

A “verdade” é, por consequência, mais *plena* de fatalidade que o erro e a ignorância, pois impele as forças com as quais se trabalha no esclarecimento [Aufklärung] e no conhecimento...

Por que conhecer? Porque não, de preferência, iludir-se?...- o que se quis foi sempre a crença – e não a verdade... – A crença foi produzida por meios *opostos* à metódica da investigação-: ela exclui mesmo esta última -⁹³

É essa perspectiva extra-moral que, criticando o instinto de conhecimento e de verdade, afirma a necessidade da ilusão, isto é “de não-verdades tidas como verdades”, salientando que o conhecimento verdadeiro tem o mesmo valor que a mentira, a falsidade, a ilusão, a aparência. Desde o início de sua reflexão Nietzsche luta contra a oposição metafísica de valores, afirmando a positividade do aspecto que foi subestimado: a ilusão é a essência que o homem se criou.⁹⁴

Então, assim, podemos entender a apologia de Nietzsche à arte, pois a arte é a força da aparência. Ou seja, Nietzsche pensa a arte como absoluta necessidade. Longe de qualquer interesse em atingir o belo e representar a realidade, a atuação artística se constitui como modo de transformar e transpor a vida. A arte e o belo se distinguem. A arte deixa de ser vista como expressão de genialidade de alguns privilegiados e passa a ser reconhecida como um dos aspectos primordiais da existência humana. Como forma de criação e potencialização do viver.

O essencial aqui é pensar a arte não como teoria do belo ou da representação, é desconstruir qualquer conceito e dimensioná-la para o campo da expressão, da percepção. É pensá-la como potencialidade subjetiva que pode acontecer em cada ato, acontecimento e intervenção na realidade, sem se prender a modos definidos de arte, escapando da representação e da reprodução de modelos.

⁹³ NIETZSCHE, F. *A vontade de poder*, op. cit., 2008, p. 243.

⁹⁴ MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade*, op. cit., 1985, p. 44.

Pensar que a arte é um potente dispositivo na constituição de formas de vida mais singulares, na medida em que lida com a experiência do novo, é a tentativa de produzir modos de subjetividade originais e singulares, algo que conduza à afirmação de valores num registro que independe das escalas que nos cercam e espreitam de todos os lados. É não ter medo de criar. Isso substituirá um pensamento moral por uma estética.

No aforismo 174 de “Miscelânea de opiniões e sentenças”⁹⁵, intitulado “Contra a arte das obras de arte” a arte é valorizada desta maneira, como a arte de embelezar a vida, não mais como algo que leva o homem a evadir-se de si mesmo, ou a buscar o fantástico, nem mesmo uma atividade de colorir a vida, envolvendo com véus a paixão e a miséria dos insatisfeitos, mas sair desta posição de contemplação e adquirir atributos de criador da própria existência.

Fundamentalmente, a crítica de Nietzsche à ciência é a crítica da idéia de verdade como valor superior, a crença de que o conhecimento é capaz de chegar a uma verdade absoluta.

A novidade e a importância do projeto nietzscheano em todas as fases de sua realização é a crítica, não dos maus usos do conhecimento, mas do próprio ideal de verdade; é a questão, não da verdade ou falsidade de um conhecimento, mas do valor que se atribui à verdade, ou da verdade como valor superior: é a negação da prevalência da verdade sobre a falsidade.⁹⁶

Não que Nietzsche negue a ciência ou queira acabar com ela, o que ele propõe é que a filosofia e a arte sirvam para controlar as pretensões da ciência de chegar à verdade a qualquer preço, ou melhor, que relativizem a pretensão de validade universal dos pressupostos científicos.

No conflito entre o instinto estético e o instinto de conhecimento Nietzsche toma claramente posição ao lado da arte. O que de modo algum significa um projeto de destruição, de aniquilamento da ciência. Sua idéia é que cabe à arte, e à filosofia, estabelecer o valor da ciência ou, o que vem a ser o mesmo, dominar o instinto de conhecimento.⁹⁷

O que caracteriza a posição socrática, e é criticado por Nietzsche, não é exatamente o conhecimento; é o “instinto de conhecimento sem medida e sem discernimento”, o instinto ilimitado de conhecimento”, a “verdade a qualquer

⁹⁵ NIETZSCHE, F. *Humano demasiado humano*. Um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo Osório de Castro. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1997.

⁹⁶ MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade*, op. cit., 1985, p. 57.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 46.

preço”. Dominar a ciência é determinar seu valor no sentido de controlar a exorbitância de suas pretensões, no sentido de estabelecer até onde ela pode se desenvolver. É colocar a questão dos limites.⁹⁸

Nietzsche abandona o conceito de verdade ou de verdadeiro e instaura o conceito de sentido. Para Nietzsche, uma idéia, antes de ser verdadeira ou ilusória, verdade ou erro, é a expressão do movimento da vida, é uma invenção. Ser e verdade são duas idéias comprometidas, enredadas numa circunstância. Então no lugar de verdade e do ser, Nietzsche coloca o sentido e o valor.

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da “história universal”: mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram de morrer.⁹⁹

Nesta citação de Nietzsche sobre o conhecimento, ele ‘aponta’, ao dizer que o conhecimento foi inventado, para o fato de que ele não tem uma causa originária, ou seja, ele está desconstruindo da idéia de sujeito.

Foucault, em seus cursos ministrados na cadeira “*História do pensamento Filosófico*”, no Collège de France, e em suas conferências “*A verdade e as Formas Jurídicas*”, destaca o papel de Nietzsche neste afastamento do pensamento filosófico clássico, o qual situava o sujeito como núcleo central de todo o conhecimento.

...como se pode formar no século XIX, um certo saber do homem, da individualidade, do indivíduo normal ou anormal, dentro ou fora da regra, saber este que, na verdade, nasceu das práticas sociais do controle e da vigilância. E como este saber não se impôs a um sujeito de conhecimento, não se propôs a ele, nem se imprimiu nele, mas fez nascer um tipo absolutamente novo de sujeito de conhecimento¹⁰⁰.

O conhecimento é o efeito dos instintos, é como um lance de sorte, ou como o resultado de um longo compromisso. Ele é ainda, diz Nietzsche, como uma ‘centelha entre duas espadas’, mas que não é do mesmo ferro que as duas espadas¹⁰¹.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 48.

⁹⁹ NIETZSCHE, F. *Sobre a Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral*. In: *Obras Incompletas*. Coleção Os Pensadores. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 53.

¹⁰⁰ FOUCAULT, M. *A verdade e as Formas Jurídicas*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: NAU Editora, 1999, p. 10.

¹⁰¹ FOUCAULT, M. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 1999, p.17.

Em seu curso no Collège de France - *A Vontade de Saber* – cita explicitamente o pensamento de Nietzsche sobre o conhecimento, o qual identifica a emergência do conhecimento como sendo da ordem da invenção, do confronto entre os instintos, da vontade de apropriação, do interesse, pensamento este afastado, portanto, do pensamento clássico.

Diz Foucault:

Este modelo de um conhecimento fundamentalmente interessado, produzido como acontecimento do querer e determinando, por meio de falsificação, o efeito de verdade, encontra-se, sem sombra de dúvida, o mais longe possível dos postulados da metafísica clássica¹⁰².

A idéia de sentido é maior do que qualquer idéia humana do sentido. A pergunta sobre o sentido não pode ser respondida nas formas humanas da resposta porque o homem também é um sentido. Ela não pode ser julgada por suas qualidades cognocentes. *“A verdade não é uma adequação do intelecto à realidade, mas o resultado de uma convenção imposta com o objetivo de tornar possível a vida social; é uma ficção necessária ao homem em suas relações com outros homens.”*¹⁰³

Perguntar pelo sentido segundo a consciência não responde nada porque a consciência é apenas uma das aparições possíveis do sentido. O sentido é maior do que a verdade, o sentido é maior que a natureza, do que qualquer crença metafísica e é maior do que a linguagem. Nietzsche se refere à linguagem como metafórica. Segundo ele, as diferentes línguas já mostram o quão arbitrárias são as designações que os homens inventam para as coisas. E devido a esta arbitrariedade é impossível se chegar a uma verdade universal.

As diferentes línguas, colocadas lado a lado, mostram que nas palavras nunca importa a verdade, nunca uma expressão adequada: pois senão não haveria tantas línguas. A “coisa em si” (tal seria justamente a verdade pura sem conseqüências) é, também para o formador da linguagem, inteiramente incaptável e nem sequer algo que vale a pena. Ele designa apenas as relações das coisas aos homens e toma em auxílio para exprimi-las as mais audaciosas metáforas!¹⁰⁴

¹⁰² FOUCAULT, M. A vontade de saber. In: FOUCAULT, M. *Resumo dos Cursos do Collège de France* (1970 –1982). Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997, p. 15.

¹⁰³ MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade*, op. cit., 1985, p. 43.

¹⁰⁴ NIETZSCHE, F. *Sobre a Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral*, op. cit., 1987, p. 55.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas.¹⁰⁵

Para Nietzsche, a vida ultrapassa as invenções humanas, que são tidas como verdades, criadas como respostas à pergunta fundamental sobre o sentido da existência. Invenções como “Deus”, como o “sujeito”, como a “linguagem” ou como o “Estado”. Todos estes existem como invenções, mas não podem ser confundidos com a existência, ou serem a sustentação do sentido da existência. Pensar o sentido da existência é escapar de todas essas referências.

Então, se a questão é o sentido, nós já sabemos que ela não se refere nem a “Deus”, nem ao “sujeito”, porque o primeiro nos coloca diante da verdade e o sujeito nos coloca diante do verdadeiro. Seja este sujeito o sujeito da consciência, ou o sujeito da linguagem.

A pergunta do sentido nos tira das nossas crenças. Não é a consciência, não é o Estado, não é a linguagem, porque tudo isso são planos da crença. Planos onde ainda se tem a verdade e o verdadeiro, planos metafísicos. Mas se nos colocamos no sentido, nos colocamos num plano onde o mundo vai gerar as várias faces do mundo. O pensamento não teme a multiplicidade dos sentidos. Está sempre procurando como os sentidos são produzidos.

Em Nietzsche, o que faz um pensamento ser melhor do que outro não é ele ser mais verdadeiro ou mais próximo da verdade, o que faz um pensamento ter mais legitimidade é a maior expressão de vida que ele porta. A questão é a potência do pensamento. Ou seja, um pensamento mais ou menos vital.

Em para além do bem e do mal, por exemplo, Nietzsche enuncia claramente essa relação entre conhecimento e vida. § 2: “Seja qual for o valor que se venha atribuir à verdade, à veracidade ou ao desinteresse, pode ser que se deva dar à aparência, à vontade de enganar, ao egoísmo e aos apetites um valor mais alto e mais fundamental para qualquer vida.” § 4: “Não vemos na falsidade de um juízo uma objeção contra esse juízo... A questão é de saber em que medida um juízo está apto para promover a vida... renunciar aos falsos juízos seria renunciar a própria vida.” § 11: “...já é tempo de substituir a questão kantiana: ‘como os juízos

¹⁰⁵ *Ibid*, p. 57.

a priori são possíveis?’ por esta outra questão: ‘porque é *necessário* acreditar em tais juízos?’, isto é, já é tempo de compreender que a conservação de seres de nossa espécie exige que acreditemos neles. O que não impede, bem entendido, que esses juízos possam ser falsos...’¹⁰⁶

Para Nietzsche, o que interessa é deixar a vida criar. E quando a criação não se dá? Qual a contrapartida? Nós entramos no erro? Não. Nós entramos na ilusão? Não. Somos levados para o que não interessa.

O pensamento vem junto da operação da vida. Pensar é agir, pensar é devir, é estar junto da ação, não é parar, refletir, distanciar para depois agir. Os olhos quando pousam, pensam, criam, já produzem um efeito de sentido.

Então, Nietzsche é um filósofo que nos coloca diante da criação. E esta impede que digamos que um pensamento é errado. Um pensador da imanência nunca diria que, por exemplo, Kant estava errado. Ele vai tentar extrair sentido e ver o quanto Kant vale para a vida. O valor de um conhecimento, seja ele verdadeiro ou falso, é estabelecido não por provas lógicas, mas por seus efeitos, isto é, pela prova da força que ele possui para afirmar ou negar a vida, para transformá-la.

2.3 - A vontade de verdade / Os ideais ascéticos

Para Nietzsche, todo aquele que crê na verdade como valor supremo está negando a vida e os instintos animais e terrenos em detrimento de uma outra vida, um além mundo, seja ele o sacerdote, o filósofo ou o cientista. Assim, Nietzsche coloca a ciência em continuidade com o ascetismo religioso e com a moral, por ela se caracterizar pela busca da verdade.

A Vontade de verdade é uma crença – crença na superioridade da verdade – e é nela que a ciência se funda. Não há ciência sem o postulado, sem a hipótese metafísica de que o verdadeiro é superior ao falso, de que a verdade tem mais valor do que a aparência, a ilusão... É porque privilegia em sua reflexão a questão da verdade a todo custo, que Nietzsche não estabelece geralmente uma distinção essencial entre a racionalidade filosófica clássica e a racionalidade científica moderna. O caráter incriticável da verdade como valor é o que possibilita a afirmação da continuidade entre a ciência, a filosofia e o ideal ascético. Pode-se ser ateu ou anti-metafísico; basta porém aceitar a “superestimação” da verdade – característica essencial da reflexão sobre ciência desde que Platão postulou que “Deus é a Verdade” ou que “a verdade é divina” – para que se expresse a crença metafísica que se encontra na base da ciência.¹⁰⁷

¹⁰⁶ MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade*, op. cit., 1985, p. 60.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 89.

Muitos cientistas creram inabalavelmente na verdade a ponto de morrerem por ela. É nesta crença na superioridade da verdade que a ciência se funda. E é este caráter incriticável da verdade, esta vontade de verdade, que Nietzsche chama de ideal ascético.

Este ideal se explica pela necessidade dos homens de se agarrarem a certezas, de buscarem e de se apoiarem em verdades, sejam elas verdades divinas ou verdades científicas. Esta necessidade acontece devido ao medo do homem diante da vida, talvez por não aceitar a vida como imprevisibilidade, como jogos de acasos, como risco. Segundo Nietzsche, é a covardia que leva o homem a buscar a segurança, o conhecido, a finalidade, enfim, a verdade.

Os valores morais, segundo a tese de Nietzsche, não são fatos morais, mas sim interpretações morais.

Os valores não têm uma existência em si, não são uma realidade ontológica; são o resultado de uma produção, de uma criação do homem: não são fatos, são interpretações introduzidas pelo homem no mundo. “Tudo o que tem algum valor no mundo atual não o tem por sua natureza – a natureza é sempre sem valor – mas um dia ganhou valor, como um dom, e nós somos doadores. Fomos nós que criamos o mundo que diz respeito ao homem!”³. O mesmo acontece com os valores morais. Não existem fatos morais, fenômenos morais, mas apenas interpretações morais.¹⁰⁸

Têm uma dupla origem: a moral dos mestres e a moral dos escravos. A primeira pode ser entendida como uma ética, regida pelos instintos da vida, resultado de um sim a si mesmo. Que pressupõe uma atividade livre, criadora de valores para si próprio. A segunda é voltada contra os instintos da vida, considera a felicidade, como o alívio da existência, expressa um enorme ódio contra a vida.

A “moral aristocrática” é uma ética do bom e do mau considerados como tipos históricos, como valores imanentes, como modos de vida; ética dos modos de ser das forças vitais que define o homem por sua potência, pelo que ele pode, pelo que ele é capaz de fazer. Em contrapartida, a “moral plebéia” é propriamente uma moral: um sistema de juízos em termos de bem e de mau considerados como valores metafísicos e que, portanto, refere o que se diz e o que se faz a valores transcendentais ou transcendentais. Duas formas de consideração da existência humana que se diferenciam irreduzivelmente como uma positividade e uma negatividade, não porque uma seja verdadeira e outra falsa, mas porque uma é signo de plenitude e outra de declínio da vida.¹⁰⁹

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 66.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 69.

Um dos objetivos de Nietzsche, em “*Genealogia da Moral*”¹¹⁰, ‘é o de fazer uma crítica a esses valores morais, denunciando a ruptura entre a ética e a moral pela religião judaico-cristã. Fato que tem algo em comum com a ruptura entre o trágico e o racional, estabelecida pela filosofia socrático-platônica, discutida anteriormente: ambos assinalam o nascimento de um período de decadência. Neste sentido, em vez de a genealogia ser uma pesquisa sobre a verdade do valor, ela é muito mais propriamente uma pesquisa sobre o valor da verdade.

Utiliza-se de metáforas como: “homem-fera” e “animal doméstico” para apresentar as tipologias do homem forte e a do homem fraco. Esta tipologia está relacionada com a vontade de poder, que pode ser afirmativa, predominante no tipo forte, e negativa, predominante no tipo fraco. Os conceitos de bom e mau são expressões dos valores daqueles que avaliam, não são universais. São resultado das relações de luta e de força. Assim, os mais fortes, que têm condições de afirmar sua vontade de poder, fazem valer sua interpretação e estabelecem os conceitos de bom e mau.

Constatação e criação definem a diferença entre as duas últimas figuras; há assim, “os que procuram constatar uma grande soma de valores existentes, quer lógicos, quer morais; os que pretendem legislar sobre esses valores. Os primeiros procuram apropriar-se do mundo presente ou passado [...]. Mas os outros comandam; dizem: ‘Eis o que deve ser’”.¹¹¹

Ambos, porém, sofrem queda de potência. Neste caso, a diferença está em como cada tipo reage. Enquanto o fraco sucumbe, o forte se fortalece. É um jogo de forças. Ao pensarmos a partir desta divisão, não caímos em maniqueísmo, na medida em que suas características aparecem coexistindo em um mesmo indivíduo, ou melhor, são facetas do indivíduo.

Há, portanto, entre a moral cristã e a ética aristocrática conflito e vitória; vitória parcial da moral que transformou o “homem-fera” em animal doméstico, uma ave de rapina em cordeiro. Metáforas estas que evidenciaram duas coisas: que a análise não é só global, caracterizando povos e grandes períodos, mas também molecular no sentido de privilegiar tipos individuais; e ao mesmo tempo, que o

¹¹⁰ NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral. Uma Polêmica*. Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

¹¹¹ KOSSOVITCH, L. O Niilismo. In:_____. *Signos e poderes em Nietzsche*. São Paulo: Editora Ática, 1997, p. 78.

essencial da análise é a dimensão das forças. A decadência é uma diminuição, um enfraquecimento do homem; é a transformação do tipo forte no tipo fraco, o triunfo das forças reativas sobre as forças ativas; é a decomposição das forças ativas, a subtração da força dos fortes que fez com que os próprios fortes assumissem os valores dos fracos.¹¹²

Segundo Deleuze, Nietzsche identifica o dialético com a figura dos “homens superiores” e acrescenta:

eles são múltiplos, mas testemunham um mesmo empreendimento: depois da morte de Deus, substituem os valores divinos por valores humanos. Eles representam, pois, o devir da cultura ou pôr o homem no lugar de Deus. Como o princípio de avaliação permanece o mesmo, como a transmutação não é feita, eles pertencem plenamente ao niilismo e estão mais próximos do demônio de Zaratustra do que do próprio Zaratustra.¹¹³

O dialético difere o mundo em homens dominantes e homens dominados. E nesta perspectiva, o homem superior tira proveito do homem inferior. Já Nietzsche pensa que esse círculo dialético do homem superior com o homem inferior faz parte de um mesmo pólo, um mesmo processo. Trata-se de um fraco na suposta posição de forte. Por isso é que é preciso ultrapassar esse dilema dialético. Neste sentido, o que Nietzsche chama de homem superior é uma das faces do homem fraco.

Quando Nietzsche afirma que é preciso proteger os fortes, não é o mesmo que proteger o homem superior. O homem superior pode ser representado pelo desembargador, pelo capitalista, pelo famoso, pelo homem de prestígio, bem sucedido. Ou seja, é o projeto da civilização. Os reprodutores do círculo vicioso, do quadro metafísico e moral. São aqueles que herdaram a civilização do modo como ela funciona e dão à civilização o lugar de verdade. Não há interpretação, nem criação, o que há é uma reprodução do campo de força colocado.

O homem forte de Nietzsche, o homem da vontade de potência, é o que rasga os horizontes relativos do mundo moral, que cria algo que não está neste plano. Este homem forte pode ser representado pelo artista, pelo poeta, pelo criador...

Na quarta parte de “*Assim Falava Zaratustra*”¹¹⁴, isso aparece bem explicitado. Zaratustra, após ouvir os gritos de angústia dos homens superiores, os envia para a sua caverna. E na sua ausência, eles se entregam a uma cerimônia religiosa, onde veneram

¹¹² MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade*, op. cit., 1985, p 70.

¹¹³ DELEUZE, G. *Nietzsche*. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1994, p. 45-6.

¹¹⁴ NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra*. Rio de Janeiro: Guimarães Editores, 1987.

um burro que só diz I Á (sim em alemão). Com isso, Zaratustra conclui que eles não são companheiros próprios para ele.

Um movimento que enfraquece a vida, característico do tipo fraco, é o de eliminar por meio da crença e da fé as inúmeras possibilidades de criação de sentidos para a existência. Visando a segurança e o bem estar, os fracos, por não suportarem a vida como luta, movimento e conflito, optam pela manutenção, pela estagnação e pela conservação. Ao explicar a existência com um único existente, ao inventar outro mundo perfeito, nega-se esta existência e nega-se este mundo. É o que Nietzsche chama de “Vontade de Nada”, a vontade de transcendência, a criação de outro mundo que julga este.

Esta “Vontade de Nada” emerge no “Nada de Vontade”, a partir do caminho da racionalização, que expulsa do mundo as concepções míticas e religiosas, mas que colocando em seu lugar as concepções da ciência moderna, também leva ao enfraquecimento da vida.

Segue a transcrição do encontro de Zaratustra com o ancião na sua primeira descida à floresta:

Não vás para entre os homens, ficas nas montanhas. É melhor ires fazer companhia aos animais. Porque não queres ser como eu – urso entre os ursos, ave entre as aves?

E o que faz o santo na floresta? Perguntou Zaratustra.

O santo respondeu: faço canções e canto-as, e enquanto faço as minhas canções, rio, choro e murmuro, e é essa a minha maneira de louvar a Deus.

Cantando, chorando, rindo e murmurando, louvo a Deus que é o meu Deus, mas deixa ver: que dádiva nos trazes?

Ao ouvir essas palavras, Zaratustra despediu-se do santo e disse-lhe: Não me faltariam dádivas para vos fazer! Mas deixai-me ir embora depressa, com medo de vos tirar alguma coisa! E assim se separaram um do outro, o ancião e o homem feito, rindo como duas crianças.

Mas uma vez que Zaratustra ficou só, falou assim ao seu coração: Será possível! Este santo velho na sua floresta ainda não ouviu dizer que *Deus morreu!*¹¹⁵

Esta questão também é discutida por Max Weber com o conceito de desencantamento do mundo.¹¹⁶ Com a racionalização do mundo, as concepções míticas e religiosas foram dando lugar às concepções da ciência moderna e do capitalismo.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 12.

¹¹⁶ RODRIGUES, A. Sociedade, educação e desencantamento. In: _____..*Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000. Coleção o que você precisa saber sobre.

Neste sentido, esta outra visão racionalizada “desencantou” o mundo, matando Deus e o destituindo do plano sagrado.

Para se estabelecer uma ordem social é necessário um universo social com regras estabelecidas. E quanto mais disseminada estiver a convicção de que as regras são obrigatórias, maior será a expectativa de que todos se comportem de um determinado modo.

Para Weber, as regras foram se institucionalizando e se tornando cada vez mais racionais. Para o autor há três tipos puros de dominação legítima: a tradicional, a carismática e a racional-legal. A grande diferença entre as duas primeiras e a terceira é que no caso da dominação racional a obediência não se dá devido ao domínio de líderes por uma tradição, poder sobrenatural ou carisma, mas sim pelo lugar que o indivíduo ocupa no aparato de dominação.

O consenso aí construído é obtido mediante regras e mediante coação, e uma crescente transformação das associações em instituições organizadas de maneira racional com relação a fins se opera na sociedade.

É este sentido histórico do processo que Weber chama de racionalização.

A história humana, segundo ele, é um processo de crescente racionalização da vida, de abandono das concepções mágicas e tradicionais como justificativas para o comportamento dos homens e para a administração social.¹¹⁷

2.4 - *Bonecos do ventríloquo.*

Aqueles que possuíam uma história para contar, que se definiam por suas visões paixões, esperanças e utopias, são apagados pela racionalização do mundo, junto com as interioridades. Neste contexto, a emergência da criatividade e do trabalho lúdico se anula em prol da gerência da atividade.

Para ser gerenciada, a vida teve que ser racionalizada. Bem observava Weber que a racionalização exigia que o corpo do operário, animado pelo ritmo biológico do tempo, fosse submetido ao ritmo da máquina, animado pelo tempo estabelecido pela racionalização. E é nesse espaço-tempo, político-institucional, que existe esta entidade contraditória que recebe um salário, tem CIC, RG e outros números, adquire direitos, soma quinquênios, escreve relatórios, assina listas de presença e quantifica os estudantes: o professor.¹¹⁸

¹¹⁷ NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra*, op. cit., 1987, p. 73.

¹¹⁸ ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*: (+ qualidade total na educação). Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 21.

O que passa a contar, a definir o professor é o quanto de conhecimento o aluno adquire. Conhecimento cada vez mais separado da experiência, que passa a ser mediado verbalmente, para ser repetido e memorizado.

Acontece, neste processo, uma separação do falado com o vivido. E os conceitos, por não serem experiências do corpo não são retidos pelos alunos. São usados por um tempo muito curto, para um objetivo específico: tirar uma nota boa e passar de ano.

E o conhecimento necessário à vida? Aquele que diz alguma coisa sobre o que fazer por este mundo afora? O ser humano, diferente dos animais que já nascem com o conhecimento necessário para o corpo fazer o que tem que fazer precisa de “receitas” de como ser humano. Porque a maneira de ser humano é uma invenção, que por convenção se tornou uma verdade, muitas vezes tida, até mesmo, como natural.

A educação pode ser entendida assim, como o processo de descrever o mundo e de aprender a ser humano, ou melhor, de perceber o mundo tal como ele foi descrito. Descrição esta que através de discurso científico, toma o status de verdade enfraquecendo qualquer outra possibilidade de interpretação.

E agora eu me pergunto sobre o discurso que tem fluído de nossas práticas educativas, do jardim de infância às pós-graduações... Que amores têm sido inflamados? Que ausências têm sido choradas e celebradas? Que horizontes utópicos têm sido propostos?¹¹⁹

O professor é um produto sócio histórico, que se materializou através das práticas disciplinares e de poder, que produzem e reproduzem subjetividades, mas também produz, sendo este lugar, muito estratégico. Porque ao ter este poder de produzir, pode fazer escolhas. Assim, educar é um ato político. Político porque educar pode ser inserir mais um nesta lógica semiótica da sociedade capitalística¹²⁰, mas também pode ser questionar as regras e fugir da lógica paradigmática da educação como mecanismo de socialização, que produz comportamento funcional.

O que se propõe aqui é, seguindo a tese de Guattari¹²¹, compreender a subjetividade como essencialmente fabricada – como parte do processo de produção do sistema capitalístico – produção esta que funciona na maneira como os indivíduos

¹¹⁹ *Ibid.* p. 84.

¹²⁰ O sufixo “ístico” é acrescentado a capitalista, por Guattari, pois ela se refere a todas as sociedades que vivem numa dependência ou contra dependência do capitalismo, ou seja, sociedades onde predomina a lógica do capital. Tais sociedades não se diferem do ponto de vista da produção de subjetividade.

¹²¹ GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

percebem o mundo, se articulam com ele, com a ordem social, sustentando as forças produtivas.

Assim, o indivíduo é entendido então, não mais como natural ou como uma essência, mas como apenas um dos modos de subjetivação possíveis. E a noção de subjetividade, como um dado e, sendo assim, não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Ela é fabricada e modelada no registro do social, constituída por atravessamentos de forças.

Guattari renuncia à idéia de que a sociedade e seus componentes sejam resultantes do conjunto de subjetividades individuais e passa a entender a individualidade como produção, como resultado de determinações sociais, políticas, econômicas, educacionais... É o que Guattari chama de “subjetividade capitalística”. Desta forma entendemos essa sinonímia indivíduo/subjetividade, como empobrecedora no sentido de que atribui ao sujeito uma identidade determinada e limitada, reduzindo as múltiplas possibilidades de se experimentar relações com a vida.

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de idéia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. [...] Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo.¹²²

Todos nós atuamos de alguma maneira na produção de subjetividade. Sendo assim, nos encontramos numa encruzilhada fundamental. Ou vamos trabalhar na reprodução de modelos, numa relação onde a subjetivação é um assujeitamento a um modelo pronto qualquer, ou vamos trabalhar agenciando novos modos, permitindo saídas para este processo de produção de sentidos de vida; um processo de expressão e criação no qual nos reapropriamos de componentes de subjetivação para criar territórios existenciais.

O professor ocupa, dessa forma, uma posição estratégica na disseminação do poder disciplinar na escola. Mas não se trata de fazer do professor o vilão da história. Ele também é, em muitos sentidos, rebanho dos orientadores, dos conselheiros e dos diretores que, por sua vez, são também rebanho dos administradores, dos supervisores, e dos macrogestores, e assim por diante. Ele também está preso ao controle e à dependência dos outros. Ele está igualmente submetido a uma autoconsciência de que sua posição específica dificilmente lhe permitirá ver e não ter. Na verdade, não se trata de uma história de vilões nem uma

¹²² *Ibid.* p. 27.

emboscada de alguns indivíduos contra outros indivíduos, senão de dispositivos intencionais, mas não pessoais que sujeitam os diversos participantes da instituição escolar em função da posição relativa que cada um ocupa.¹²³

Não ter consciência desta situação é enganar-se a si mesmo, se prestando a ser manipulado dócil e ingenuamente por artifícios institucionais que bloqueiam a criatividade. Mas o que impede a resistência a esta domesticação? Até o quanto estamos engendrados nesta conspiração ontológica do conhecimento e da verdade? Neste lugar de poder que nos colocamos?

Lugar de especialista em reprodução. Lugar de desânimo e inércia, à medida que não há mais paixão. E sem paixão, não há discurso. Especialista em dizer o que outros já disseram, incapaz de falar sozinho. Bonecos do ventríloquo. Não há produção de diferença alguma, não há instauração de mundos, não há mediação de projetos.

2.5 - A vontade de verdade da pedagogia

O que justifica a escolha de determinados conhecimentos em detrimento de outros na construção dos currículos escolares? Percebemos a predominância de abordagens no pensamento educacional que expressam restrições e exclusões, amalgamadas em proibições religiosas, morais, políticas e pedagógicas. Elas expressam a *vontade de verdade e o ideal ascético da Pedagogia*.

São inúmeros os estudos e pensamentos sobre os currículos. Vão desde teorias tradicionais, que defendem os currículos essencialmente técnicos, passando por teorias críticas que concebem a experiência dos educandos como fonte primária para os temas, por outras que entendem o currículo como reprodutor da ideologia dominante, e ainda outras que falam de emancipação, como instrumento cultural, e por aí vai...

As correntes consideradas progressistas, aquelas que propõem alcançar mudanças frente à ordem dominante, se forem comparadas com as correntes conservadoras, que pretendem manter a ordem vigente, parecem antagônicas, parecem estar em lados opostos. No entanto, estão num mesmo pólo no que se refere ao que estamos chamando aqui de *vontade de verdade e ideal ascético da Pedagogia*.

O que estamos discutindo aqui não tem relação com o potencial de uma determinada concepção de educação em mudar o mundo, mas sim com o caráter de verdade que ela pretende carregar. Mesmo com a melhor das intenções, as concepções

¹²³ KOHAN, W. *Infância. Entre Educação e Filosofia.*, op. cit., 2005, p. 88.

progressistas trazem uma lógica ética e política, externa e prévia àqueles que estão envolvidos no processo educacional, ou seja, trazem uma “Verdade” e um “Ideal” de fora do processo, para ser internalizado, apreendido, direcionado para aquilo que quem ensina pensa que deva ser.

Ao nosso ver, a questão de como se faz ou deve ser feito o currículo, de quais conteúdos ele deve ser composto, entre outras semelhantes, se tornam desnecessárias, à medida que estamos contestando a existência de um significado único e determinado, e defendendo a idéia de interpretação múltipla de qualquer conjunto de significados e da criação e recriação dos mesmos. Não importa mais saber qual conhecimento é mais verdadeiro, o que passa a ser importante para pensarmos é a questão: o que o currículo faz?

O currículo atua na domesticação do professor, desde a sua formação, para que ele aprenda imitativamente e atue na escola como mero instrutor. No ensinar cabe a imposição domesticadora que leva a reproduzir discípulos. Os professores, incapazes de criar, se dizem ensinadores porque em sua formação apenas aprenderam, e assim a sala de aula tornou-se prisão da criatividade, um ambiente meramente transmissivo e imitativo de informações de segunda mão.

Poderíamos aceitar os princípios defendidos por J. Rancière, em *O mestre ignorante*¹²⁴, de que é possível ensinar o que não sabemos? Poderíamos sair do lugar de doadores da chave do saber? Poderíamos pensar um currículo-resistência? Onde não haja lugar para classificações discursivas, onde não haja lugar para noção nenhuma de sujeito, nem para identidades, nem verdades, nem objetivos, nem certezas?

Um currículo que não carregue dogmas e que expresse o instante, fora do sentido histórico e evolutivo? Como a reconstituição de um pensamento sem sujeito, sem objeto, sem verdade, sem ser, mas no puro movimento infinito de uma imanência absolutamente criativa?

Segue uma passagem do Zaratustra:

Olhai para esta poterna, gnomo – prossegui. – Tem duas saídas. Aqui se reúnem dois caminhos; ainda ninguém os seguiu até o fim.

Este longo caminho que se estende atrás de nós dura uma eternidade. E o longo caminho que se estende diante de nós, é outra eternidade.

¹²⁴ RANCIÈRE J. *O mestre ignorante*. Tradução de Lílian do Valle, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Estes caminhos são contrários, opõem-se frontalmente, e é aqui, sob esta poterna, que se encontram. O nome desta poterna está escrito no frontão: esse nome é ‘instante’.¹²⁵

Sandra Mara Corazza em, “*Para uma filosofia do Inferno na Educação. Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*”¹²⁶, atravessa temas da Educação com o conceito-ferramenta “Inferno” e discute a crítica do sujeito da Educação. Em um dos capítulos deste livro, ela aborda o tema do currículo e cria um personagem conceitual chamado “O diabo do currículo”.

Quando irrompem, no mundo do currículo, os mitos da cristandade e a crença no além mundo; as idéias de espíritos de luz e de trevas, do bem e do mal; os decretos e promessas de salvação educativa; a força do poder pastoral e os dispositivos escolares, a idéia do diabo associa-se a eles. Tal associação restringe a liberdade de prazer, de movimento e comunicação e acima de tudo, a liberdade de fabulação, de fantasia e de paixões fortes do currículo. O diabo fica associado a indivíduos especiais, como crianças, mulheres, negros; a estados excepcionais, como o nascimento, a menstruação, a puberdade, a deficiência; e a todas as coisas diferentes e assustadoras, como a não aprendizagem, a loucura, os maus comportamentos, o erotismo, a doença, a morte, com o seu poder de infecção e contágio.

A idéia-prática do diabo no currículo veio transformando-se com uma base própria, independente dos tabus, dos tipos de confissão religiosa, dos sistemas filosóficos e das teorias educacionais. Talvez muito mais do que os deuses, heróis e homens criados pela mente humana, o diabo do currículo é, ainda hoje, objeto de veneração e de horror. O medo que dele temos corporifica nosso desejo de fazer coisas proibidas...¹²⁷

Desconstruir esta idéia de verdade é (re)pensar o lugar e o poder que ocupamos; pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, médicos etc. Muitas vezes, pautados em aparatos que dão *status* científico as nossas afirmações, traçamos teorias que são tomadas como verdades, que se sustentam na medida em que se mostram funcionais. Com a nossa pretensa neutralidade, confortáveis em nossa posição de “técnicos” ou “especialistas”, prosseguimos na ilusão de que aquilo que estudamos em nada nos influencia e de que nossa atuação nada produz ou reproduz no mundo. Até que ponto nossa prática reproduz a neutralidade, o assistencialismo, a verdade e outras instituições, relações de forças que se estabelecem tornando-se cristalizadas,

¹²⁵ NIETZSCHE, F. *Assim falava Zarathustra*, op. cit., 1987, p. 174.

¹²⁶ CORRAZZA, S. *Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

¹²⁷ *Ibid*, p.63.

naturalizadas, na forma de um saber que se apodera do outro? É uma pergunta que põe em questão não apenas uma prática, mas a subjetividade que se interroga a partir dela.

Desimplicar-se das discussões acerca de nossa prática é desimplicar-se dos efeitos que ela produz. Acreditamos que uma transformação não pode ser promovida apenas no patamar dos decretos institucionais, se não acontecer também nas aspirações daqueles que afinal vão efetua-la. Então ficamos aqui com a questão: O que significa ensinar? Não para respondê-la, mas para potencializar mais perguntas.

Não sabemos o que significa ensinar. Porém, sabemos que é importante perguntá-lo. Mais do que importante, nos parece necessário. Em filosofia não só importam as perguntas. As respostas também contam. Claro que contam. Porém acreditamos que também vale a pena manter aberta a pergunta pelo sentido e o valor do que virá como resposta. Suspeitamos que qualquer resposta não conseguirá abarcar a radicalidade do problema. Nisto, também, há uma marca da infantilidade de um perguntar e de um responder.¹²⁸

2.6 - O Nihilismo

Nietzsche chama de o *último homem* aquele que é ausente de vontade e de valor, que só tem um sentido, a constituição de uma forma de pensar niilista, ressentida, em ressonância com a Europa daquele momento.

Terei de principiar por lhes rebentar os tímpanos para que aprendam a ouvir com os olhos? Terei de tocar címbalos e berrar como pregadores de quaresma? Ou só acreditarão no palavreado dos gogos?

Há uma coisa de que se sentem orgulhosos? Chama-se cultura, é o que os distingue dos cabreiros.

É por isso que não gostam nada que os tratem com desdém. É ao seu orgulho que me vou dirigir.

Falar-lhes –ei do que de mais desprezível existe no mundo, quer dizer do Último Homem...

Ai! O que se aproxima, é a época do homem mais desprezível, do que nem se poderá desprezar a si mesmo.

Olhai! Vou-vos mostrar o Último Homem:

O que é amar? O que é criar? O que é desejar? O que é uma estrela? Assim falará o Último Homem, piscando os olhos...

Nenhum pastor e um só rebanho! Todos quererão a mesma coisa, todos serão iguais; quem quer que tiver um sentimento diferente estará voluntariamente no manicômio.¹²⁹

¹²⁸ KOHAN, W. *Infância. Entre Educação e Filosofia.*, op. cit., 2005, p.185.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 18.

Deleuze interpreta o conceito de niilismo a partir do conceito de vontade de poder e do conceito de força, e são as relações entre estes conceitos, que definem três fases do Niilismo: o niilismo negativo, o niilismo reativo e o niilismo passivo. A estes, contrapõe um quarto, que seria o niilismo ativo.

Deleuze estabelece uma distinção importante entre vontade de poder e força. A vontade de poder pode ser entendida como o princípio interno de produção e determinação da força, um querer interno, uma vontade. E a força é pensada, estabelecida, por quantidades e qualidades, afirmativas e negativas.

A vontade de poder faz com que as forças ativas afirmem, e afirmem a sua própria diferença: nelas, a afirmação é primeira, a negação não passa de uma consequência. Todavia, a vontade também é negativa e isso caracteriza um devir reativo das forças. As forças reativas se opõem primeiro àquilo que elas não são: nelas a negação é primeira, e é pela negação que atingem uma aparência de afirmação. Todavia, ocorre um “estranho fenômeno”, onde as forças reativas triunfam e a negação sai vitoriosa na vontade de poder. A vitória comum da vontade negativa e das forças reativas chama-se niilismo.¹³⁰

Deleuze considera que desde a criação dos dois mundos, por Platão, instaurou-se o niilismo. Ou seja, apesar de designar uma situação contemporânea, onde nada têm sentido, aplica-se ao processo histórico. Porque, criar um “outro mundo”, já é negar a vida. Esta primeira fase de niilismo Deleuze chama de *niilismo negativo*.

Roberto Machado, em *Nietzsche e a Verdade*, segue esta leitura Deleuziana:

A moral judaico-cristã, total inversão dos valores positivos da ética aristocrática, expressa um enorme ódio contra a vida – ódio dos impotentes – contra o que é positivo, afirmativo, ativo, na vida; negação da vida que tem justamente a função de “aliviar a existência dos que sofrem”²³. Em uma palavra, é niilista.¹³¹

Com a morte de Deus, perde-se a garantia da estabilidade dada pelos valores da verdade, da beleza e do bem. Assim chega-se, segundo Deleuze, a uma segunda fase de niilismo, o *niilismo reativo*. Neste, tenta-se encontrar valores substitutos para ocuparem o lugar dos ideais platônicos e cristãos. São eles: o ideal de ciência perfeita e de uma sociedade perfeita, o socialismo. Este tipo de niilismo é representado pelo homem superior.

¹³⁰JULIÃO, J. N. A interpretação deleuziana do conceito de niilismo em Nietzsche. *Revista Universidade Rural: Série ciências Humanas, Seropédica, RJ: EDUR, v. 28, n. 1-2, p. 16-24, jan.dez., 2006.* p 16.

¹³¹MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade, op. cit., 1985, p 72.*

...se há ruptura entre o niilismo reativo, niilismo moderno da morte de Deus, e o niilismo negativo do cristianismo e da metafísica, a continuidade entre estas duas formas de niilismo é muito mais fundamental: a desvalorização moderna dos valores superiores continua o processo de negação da vida iniciado pela moral cristã e metafísica.¹³²

Nietzsche considera essas duas fases, que Deleuze descreve, como formas prévias do niilismo, como estados intermediários.

Os valores superiores, a serviço dos quais o homem *devia* viver, quando aqueles que dispunham deste com muito peso e implicavam alto custo: - esses *valores sociais* foram erguidos sobre o homem com o objetivo de *fortalecer seu tom*, como se fossem mandamentos de Deus, como “realidade”, como mundo “verdadeiro”, como esperança e mundo *futuro*. Agora, quando a origem mesquinha desses valores torna-se clara, o todo nos parece, com isso, desvalorizado, “sem sentido” – mas isso é somente um *estado intermediário*...

A consequência niilista (a crença na ausência de valor) como resultado da valoração moral:- *o egoístico frustrou-se em nós** (mesmo depois do entendimento da impossibilidade do não-egoístico); - *o necessário frustrou-se em nós*** (mesmo depois do entendimento da impossibilidade de um *liberum arbitrium* e de uma “liberdade inteligível”). Vemos que não alcançamos a esfera na qual depusemos os nossos valores – com isso, a outra esfera, na qual vivemos, ainda não ganhou *de modo algum*, em valorização: ao contrário, estamos cansados porque perdemos o nosso principal impulso [*Antrieb*]. “Em vão, até agora!”¹³³

Nietzsche entende o niilismo como a consequência da desvalorização dos valores supremos que justificavam a existência, os valores da religião, da moral, da ciência e da filosofia (metafísica).

É um erro apontar como causas do niilismo calamidades sociais, degeneração fisiológica ou até corrupção. Estas misérias permitem interpretações. O que termina no niilismo é o fim da interpretação moral de mundo, que por sua tamanha força desperta a desconfiança em todas as outras interpretações, gerando a falta de sentido. E, para Nietzsche, a interpretação com maior força e sentido de verdade foi desenvolvida a partir do platonismo e mais tarde do cristianismo.

A moral cristã dá, ao homem, os valores que contrapõem a sua pequenez. O que, no entanto foi o ponto para o advento do niilismo foi a veracidade a qual, esta moral, estes saberes absolutos do homem se propunham a assumir. Esta veracidade por fim, volta-se contra a moral.

¹³² MACHADO, R. *Zarathustra, tragédia nietzscheana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997, p.62.

¹³³ NIETZSCHE, F. *A vontade de poder, op. cit.*, 2008, p 30.

Que vantagens ofereceu a hipótese moral cristã?

1. Ela empresta ao homem um *valor* absoluto, em contraposição à sua pequenez e contingência na torrente do devir e do passar;
2. serve aos advogados de Deus, à medida que ela deixou ao mundo, apesar do sofrimento e do mal, o caráter de perfeição, - computada aquela “liberdade” - o mal apareceu cheio de *sentido*;
3. pôs um saber sobre valores absolutos no homem e deu-lhe, por conseguinte, justamente *conhecimento adequado* do mais importante;
4. preveniu que o homem se desprezasse como homem, que tomasse partido contra a vida, que desesperasse do conhecer: ela foi um meio de conservação.

In summa: a moral foi o grande *antídoto* contra o *niilismo* prático e teórico.¹³⁴

Esses valores foram erguidos pelo cristianismo como “realidade”, como “mundo verdadeiro”, e a dissolução se dá neste antagonismo: não valorizar o que conhecemos e não mais poder valorizar o que gostaríamos de nos impingir como mentira. Então, o mundo aparece como sem valor, este mundo é insuportável e não há mais o subterfúgio da invenção do mundo que fica além do mesmo, como verdadeiro.

- No fundo, o que aconteceu? O sentimento de *desvalorização*¹³⁵ foi alcançado quando se compreendeu que o caráter total da existência não pode ser interpretado nem com o conceito de “fim”, nem com o de “unidade”, nem com o de verdade. Com isso não se chega a nada e não se obtém coisa alguma; falta a unidade que tudo abacá na multiplicidade do acontecer: o caráter da existência não é “verdadeiro”, é *falso*... não se tem, pura e simplesmente, nenhuma razão mais para iludir-se com um mundo verdadeiro.

Em resumo: *extirpamos* de nós as categorias de “fim”, “unidade”, “ser”, com os quais incutimos um valor no mundo – e então o mundo aparece como *sem valor*...¹³⁶

Resultado-conclusão: todos os valores com os quais nós, até agora, em primeira instância, procuramos tornar o mundo avaliável para nós e por fim, justamente por isso, o desvalorizamos, quando se tornaram inadequados – todos esses valores, computados psicologicamente, são resultado de determinadas perspectivas da utilidade para a sustentação e o incremento de configurações de domínio humanas: e só falsamente foram projetadas na essência das coisas. Trata-se sempre ainda da ingenuidade hiperbólica do homem: o colocar-se, ele mesmo, como sentido e critério de valor das coisas.¹³⁷

¹³⁴ *Ibid.* p. 29.

¹³⁵ Grifos do autor.

¹³⁶ NIETZSCHE, F. *A vontade de poder*, op. cit., 2008, p. 32.

¹³⁷ *Ibid.* p. 33.

Nietzsche destaca o aspecto relevante do niilismo frente à condição psicológica do ser humano. Ele aparece inicialmente como “falta de ânimo”. O homem, na busca inútil por um sentido para as coisas se desilude.

Aquele *sentido* poderia ter existido: a “completeza” de um supremo cânon moral em cada acontecer, a ordenação moral do mundo; ou o incremento do amor e da harmonia na interação dos entes; ou a aproximação de um estado de felicidade universal; ou mesmo o partir para um estado de nadaificação universal – um fim ainda é sempre um sentido. O comum a todas essas espécies de representação é que um algo, por meio do processo mesmo, deve ser *alcançado*: - e agora compreende-se que, com devir, *nada* se alcança, *nada* é alcançado...¹³⁸

Em segundo lugar o niilismo como estado psicológico diz respeito a uma totalidade colocada em cada acontecimento, e no conjunto de tudo o que acontece. Uma espécie de unidade em profunda conexão e dependência de um e, que ao perceber que este todo não existe, acaba perdendo a fé no próprio valor, uma vez que concebeu um todo para poder acreditar no próprio valor.

O niilismo como estado psicológico declara-se, em segundo lugar, quando se postulo uma totalidade, uma sistematização, uma organização em todo acontecimento e sob todo acontecimento: de modo que a alma sequiosa de admiração e de veneração sacie-se na representação de conjunto de uma suprema forma de governo e de domínio...mas, olhe aí, não existe nenhum tal universal! No fundo, o homem perdeu a crença em seu valor se, por meio dele, não age um todo infinitamente valioso: isto é, ele concebeu um tal fim *para poder acreditar em seu valor*.¹³⁹

Em uma terceira forma de niilismo, como estado psicológico, dadas as duas compreensões anteriores, resta como escapatória condenar o mundo do vir-a-ser como ilusão e inventar um mundo que esteja para além dele, como verdadeiro mundo. No entanto, ao descobrir que esse mundo foi montado somente por necessidades psicológicas, surge a última forma de niilismo, que encerra em si a descrença em um mundo metafísico e que se proíbe a crença em um mundo verdadeiro.

¹³⁸ NIETZSCHE, F. *A vontade de poder*, op. cit., 2008, p 31.

¹³⁹ *Ibid.* p. 32.

Dessa forma: ... *admite-se a realidade do devir como única realidade, interdita-se toda espécie de via de escape para o mundo do além e para falsas divindades – mas não se suporta este mundo, que já não se está disposto a negar.*¹⁴⁰

Podemos considerar o niilismo como o divisor entre duas épocas: a da opressão do sentido e aquela em que o sentido torna-se criação. Esta passagem se apresenta como a ausência de valor, o nada e a impossibilidade de criar novos sentidos.

Uma espécie humana improdutiva, sofredora, cansada de viver (...) não possuindo mais a força de interpretar, de criar ficções, produz o niilista. Um niilista é um homem que julga que o mundo tal como é não deveria existir, e que o mundo tal como deveria ser não existe. Portanto, viver (agir, sofrer, querer, sentir) não tem sentido: o que há de patético é ainda uma inconseqüência no niilista.¹⁴¹

A passagem deste tempo de opressão do sentido (ou dos valores do escravo) para o niilismo se dá com o reconhecimento da falsidade das interpretações anteriores, com a falta de percepção e a negação da presença de qualquer sentido, grau zero de valor: o nada de vontade.

No entanto, este não querer é insustentável e coincide com a impossibilidade de criar, assim o niilismo libera uma força autodestrutiva. Ou seja, na ausência de força, de vontade, surge uma força que tende para o não, para a vontade de destruir: a vontade do nada.

Neste sentido o niilismo é ambíguo. Ele não é apenas sinal de fraqueza, falta de sentido e recuo do poder do espírito, o que chama de niilismo passivo. Ele também é sinal de poder à medida que destrói valores, é o niilismo ativo. Ao destruir valores, cria condições de possibilidade para a reconstrução. Mas, é importante enfatizar que não há intencionalidade nessa ação destruidora; ela é movida pelas engrenagens inauditas da *vontade de potência*.

Ele pode ser um sinal de fortaleza: a força do espírito pode ter crescido tanto que os fins de até então (“convicções”, artigos de fé) tornam-se inadequados (-uma crença exprime, em geral, a coerção de condições de existência, uma submissão sob a autoridade de relações nas quais um ser [Wesen] medra, cresce, ganha poder...); por outro lado, um sinal de força *insuficiente* para estabelecer para si então, *produtivamente*, novamente um fim, um porquê, uma crença.

¹⁴⁰ *Ibid.* p. 32.

¹⁴¹ KOSSOVITCH, L. O Niilismo, *op. cit.*, 1997, p. 80.

Seu máximo de força relativa, ele o alcança como força violenta de *destruição: como niilismo ativo*.

[Seu contrário seria o niilismo *cansado*, que não mais *ataca*: sua forma mais conhecida, o budismo: como niilismo *passivo*,] um sinal de fraqueza: a força do espírito pode estar fatigada, *esgotada*, de modo que os fins e os valores de até então são inadequados e não encontram mais nenhum crédito -, de modo que a síntese dos valores e dos fins (sobre a qual cada cultura forte repousa) dissolve-se, de maneira que os valores fazem guerra, isoladamente, uns aos outros: esfacelamento -, de modo que tudo o que refresca, cura, apazigua, entorpece, vem para o primeiro plano, sob diversos disfarces: religioso, ou moral, ou político, ou estético etc.¹⁴²

2.7 – Niilismo na educação

Diante de uma conjuntura extremamente complexa, nota-se que o discurso sobre a “educação” tem uma participação “chave” nos vários seguimentos que a envolve, ou seja, as instituições escolares, a política governamental, a mídia, o ministério público, as empresas de modo geral, entre outros. O assunto atravessa estes setores das mais variadas formas, promovendo e produzindo subjetividades, ou seja, modos de perceber e encarar a realidade, alcançando uma maioria. Esta maneira de perceber o mundo é vista como modelo para toda sociedade.

Chama-nos atenção, que têm sido hegemônicos, nas falas sobre a educação, os discursos desesperançados, os lamentos, a nostalgia e o desinteresse. Não há mais orgulho em ser professor e o lugar, que antes conferia status profissional e sentimento de “respeito”, hoje é desvalorizado e desrespeitado. Em suma, o que está explícito aos nossos olhos, preocupados com os rumos da educação, é um pessimismo imobilizador, uma ausência de sentido para o ensinar e o aprender.

Será que poderíamos falar numa versão atual daquele ressentimento socrático-cristão alardeado por Nietzsche? Causado pela inversão dos valores que outrora povoavam os discursos educacionais, tais como: “rigor”, “aprofundamento”, “vocação”, “tempo”, “dedicação”, “respeito”... Ou mais ainda, valores e instituições que povoavam nossas vidas, como: “verdade”, “virtude”, “família”, “igreja”, “escola”, “autoridade”, etc?

Quando surge alguma potência nas falas sobre educação, elas vêm carregadas de valores tais como: competição, retórica, ambição, auto-suficiência e titulação. Ou seja, valores que cultuam o consumo, o presente, o individualismo...

¹⁴² NIETZSCHE, F. *A vontade de poder*, op. cit., 2008, p. 37.

Temos caracterizado um momento onde o homem já sabe que não existe céu nem sentido para a história e assim se entrega ao presente, ao prazer, ao consumo e ao individualismo. As palavras de ordem são chip, saturação, niilismo, etc. Um novo designer com cores vivas e equipamentos sofisticados apaga o que existe de real no poder do homem, como é mostrado nos shoppings feéricos em luzes e cores... O homem vive sem se prender ao passado, sem expectativas em relação ao futuro. Há uma urgência em suprir a carência interior pelo vazio do exterior, de suprir o real pela fantasia, há uma exploração total da sedução, do sensorial e do simulacro.

Certamente, um momento onde, mais do que nunca, ser criativo se faz necessário. Hoje, momento em que os valores de família, igreja, escola e política (antigos pilares da formação de uma cultura) foram substituídos pela mídia e pela rua, é necessário que se estimule o pensar, que se estimule a capacidade de reflexão, que os conteúdos curriculares sejam adaptados às realidades sociais.

Há a necessidade, dada à crise dos antigos pilares já citados - família, igreja, escola e política - de pensarmos a escola como um meio, digamos, de fazer com que o aluno, a partir do acesso às informações sobre o mundo, encontre a si próprio, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão crítica e podendo se situar no contexto da vida social. Ou seja, da escola se reinventar na direção da formação de pessoas que possam fazer escolhas, amar, criar, enfim, dar sentidos a sua existência.

Mais do que nunca, a aproximação professor-aluno, ao estilo dos antigos filósofos da Antigüidade, se torna uma 'chave' importantíssima nesse processo de formação, onde toda uma dimensão de ensino precisa ser construída a partir da realidade social na qual a escola está inserida. O aluno precisa ser visto em sua totalidade e não apenas como um receptáculo de informações.

O trunfo de Nietzsche foi o de perceber o potencial propedêutico desses niilismos. Ou seja, percebê-los como momentos a serem superados pelo quarto tipo de niilismo, o "afirmativo". Este teve os anteriores como condição de possibilidade para surgir como ação afirmativa ante o desespero das certezas dogmáticas que ruíram. Assim esperamos que aconteça na educação, que consigamos ultrapassar esta inércia e desesperança para podermos fazer diferente.

CAPÍTULO 3 – O PROFESSOR NA “CORDA BAMBA”

O homem é uma corda estendida entre o animal e o super homem – Uma corda sobre o abismo.

É perigoso vencer o abismo – é perigoso ir por este caminho – é perigoso olhar para trás – é perigoso ter uma tontura e parar de repente!

A grandeza do homem está em ele ser uma ponte e não uma meta; o que se pode amar no homem é ele ser transição e perdição.

Amo os que só sabem viver com a condição de perecer, porque perecendo se superam.

Amo aqueles a quem enche um grande desprezo, pois trazem consigo o respeito supremo, são as flechas do desejo apontadas para a outra margem...¹⁴³

3. 1 – O super homem de Zarathustra.

Conforme desenvolvemos no capítulo 1, há um antagonismo entre arte trágica e a metafísica racional, presente na obra de Nietzsche “*O Nascimento da Tragédia*”¹⁴⁴. Ao combater a pretensão da ciência de instituir a dicotomia entre verdade e erro, essência e aparência, Nietzsche critica a racionalidade conceitual que subordinava a beleza à razão, desclassificando o poeta trágico. Nietzsche apresenta a tragédia como a atividade que dá acesso às questões fundamentais da existência e serve como antídoto à metafísica racional, denunciando o mundo moderno como uma civilização socrática.

Dezesseis anos depois de publicado, Nietzsche escreve uma autocrítica ao livro *O Nascimento da Tragédia*, por duas razões: o conteúdo e a forma de expressão. Com relação à crítica ao estilo, ele se questiona que se a tragédia nasce do coro e morre porque perde o espírito da música, se ele demonstra isso conceitualmente, ele estaria fazendo uma crítica da razão pela própria razão, ou seja, precisaria se expressar numa linguagem artística e não científica, figurada e não conceitual. E, neste movimento, Nietzsche escreve “*Assim falava Zarathustra*”, utilizando linguagem poética, exatamente nesta tentativa, de seguir pela via da arte para levar a filosofia além da pura razão.

Em vez de uma teoria da tragédia, ele cria uma tragédia, no sentido da apresentação do aprendizado trágico de Zarathustra. Aprendizado trágico sim, pois na

¹⁴³ NIETZSCHE, F. *Assim falava Zarathustra*, op. cit., 1987, p. 16.

¹⁴⁴ NIETZSCHE, F. *O Nascimento da Tragédia*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

obra, Zaratustra é apresentado em mudança. O personagem não está feito e imutável, mas sim, é apresentado como um ser que se transforma, que é educado pela vida, traçando o caminho pelo qual Zaratustra se torna o que é. É a trajetória de um herói que, após enfrentar o niilismo em suas várias formas, assume seu destino trágico, ou seja, diz sim à vida como ela é, sem introduzir oposição de valores.

Desta forma, “*Assim falava Zaratustra*” é uma obra que não quer corrigir a existência, como pretende a metafísica racional combatida pelo seu autor, mas que justifica essa mesma existência, transfigurando-a pela experiência trágica.

Zaratustra, após descer da montanha, anuncia a morte de Deus e o Super-homem, mas não é ouvido, ao contrário, todos riem de Zaratustra sem nada entender. Zaratustra então muda de tática e passa a tentar mostrar que o Super-homem é uma possibilidade de escapar do destino ao qual a humanidade está a caminho: o último homem.

Nas palavras de Roberto Machado:

Zaratustra chama atenção para o perigo de que, depois do Niilismo da morte de Deus, ou da substituição de Deus pelo homem reativo, o niilismo continue não apenas mudando de forma, mas atingindo sua etapa mais terrível: o desaparecimento de toda vontade, a ausência de todo valor, o fim do amor, da criação, do anseio. Pois o Último Homem não é o que, para usar uma idéia explicitada por Deleuze, prefere um nada de vontade, isto é extinguir-se passivamente, a uma vontade de nada? ¹⁴⁵

A morte de Deus que Zaratustra expressa nada tem haver com a tentativa de provar que Deus não existe como os ateus faziam. O que Nietzsche faz é um diagnóstico da ausência cada vez maior de Deus no pensamento do homem moderno, ou seja, é a constatação do niilismo na modernidade. Assim, não significa que o homem matou Deus, mas sim que substituiu o lugar que antes era ocupado por Deus pelo próprio homem.

Mas nas palavras de Roberto Machado, essa substituição não muda o essencial.

Substituir Deus pelo homem, como faz a modernidade, colocar valores humanos demasiado humanos, no lugar de valores considerados divinos, não muda o essencial. Por que? Porque o espaço, o lugar em que se coloca o homem é o mesmo do Deus desaparecido; o espaço da moral ou da oposição de valores que instituiu a superioridade do bem e da verdade... A posição de Nietzsche é clara: o

¹⁴⁵ MACHADO, R. *Zaratustra, tragédia nietzscheana*, op. cit., 1997, p. 56.

ateísmo é o aperfeiçoamento, o refinamento da vontade de verdade criada pelo platonismo e pelo cristianismo.¹⁴⁶

Por isso que Nietzsche afirma logo em seguida a morte dos últimos dos homens, porque ele não quer trocar a dialética cristã pela dialética alemã, ou pela exaltação do homem superior, porque o último dos homens ainda diz não à vida, é o inventariante dos valores estabelecidos, o mantenedor da civilização. Assim, para Nietzsche, só quando o último dos homens morre, é que começa a transmutação.

Neste sentido, ele cria o conceito de Super-homem, como aquele que, inserido nesta luta de auto-superação, após o fim da crença de que um Deus dirige o mundo, estabelece para si objetivos que abrangem a terra inteira. O Super-homem que está na mensagem do Zaratustra se refere ao culto a Terra, à imanência. Nenhum valor transcendente (os fins supremos da religião), nenhum valor transcendental (os fins supremos da moral).

É importante marcarmos aqui, que esta perspectiva, de maneira alguma, pretende que o Super-Homem ocupe o lugar antes ocupado por Deus, mas sim que o Super-Homem se apresente como uma necessidade. Alguém que diz algo além do rebanho. Já que não há outra vida, ele fala de outra forma de vida, livre do julgamento e de qualquer necessidade de purgação. Pode haver um outro homem, uma saída positiva que não está atrás das estrelas, mas na própria terra. É a anunciação da superação como dinâmica para a intensificação da existência humana.

Os mais preocupados perguntam hoje: Como se há de fazer para conservar o homem? Mas Zaratustra é o primeiro e único a perguntar: Como se há de fazer para superar o homem?

É o Super-homem que me preocupa o coração. É a minha primeira, a minha única preocupação, ele e não o homem, nem o próximo, nem o mais pobre, nem o mais aflito, nem o melhor.

Ó meus irmãos, o que eu posso amar no homem, é o que nele é ao mesmo tempo transição e perdição.¹⁴⁷

O Super-homem está fora do horizonte da história e da religião. Nem a dialética alemã, ateísta, dos fins supremos do Estado, nem a religiosa, dos fins supremos da transcendência. É preciso constituir um pensamento sem pátria. Isto compreendido reverte-se inteiramente a história do pensamento.

¹⁴⁶ *Ibid*, p. 64.

¹⁴⁷ NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra*, *op. cit.*, 1987, p. 321.

Então, em “*Assim falava Zarathustra*”, Nietzsche nos incita na direção da auto-superação, da superação dos valores morais, metafísicos, científicos e religiosos. Sem esses recursos, se tem a compreensão trágica da existência e pode-se assimilar a diversidade de perspectivas e propor outras. Ele faz isso anunciando a morte de Deus e a morte do último dos homens.

Para Nietzsche, o Super-homem é aquele que afirma incondicionalmente a existência. Esta gênese do Super-homem aparece nas três metamorfoses, nas metáforas do “camelo”, do “leão” e da “criança”, presente nos discursos de Zarathustra.

Vou dizer-vos as três metamorfoses do espírito: como o espírito se muda em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente em criança...

O que há de mais pesado para transportar? – Pergunta o espírito transformado em besta de carga, e ajoelha-se como o camelo que pede que carreguem bem...

O espírito transformado em besta de carga toma sobre si todos estes pesados fardos; semelhante ao camelo carregado que se apressa a ganhar o deserto, assim ele se apressa a ganhar seu deserto.

E aí, naquela extrema solidão, produz-se a segunda metamorfose; o espírito torna-se leão. Entende conquistar a sua liberdade e ser o rei do seu próprio deserto...

Quer lutar com o grande dragão, e vencê-lo.

Qual é este grande dragão a que o espírito já não quer chamar de senhor, nem Deus? O nome do grande dragão é ‘Tu Deves’.

Meus irmãos, para que serve o leão do espírito? Não bastará o animal paciente, resignado e respeitador?

Criar valores novos é coisa para que o próprio leão não está apto; mas libertar-se a fim de ficar apto a criar valores novos, eis o que pode a força do leão.

Para conquistar a sua própria liberdade e o direito sagrado de dizer não, mesmo ao dever, para isso meus irmãos, é preciso ser leão.

Conquistar o direito a valores novos, é a tarefa mais temível para um espírito paciente e laborioso. E decerto vê nisso um acto de rapina e de rapacidade...

Dizei-me, porém, irmãos, que poderá fazer a criança, de que o próprio leão tenha sido incapaz? Para que será preciso que o altivo leão tenha de se mudar em criança?

É que a criança é inocência e esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira por si própria, primeiro móbil, afirmação santa.¹⁴⁸

Nietzsche se utiliza das figuras do camelo, do leão e da criança, para descrever as três etapas da formação pessoal por que passa o homem criador de novos valores. Quando o autor assemelha o espírito humano ao camelo, um animal de grande resistência que sobrevive bravamente na penúria desértica, ele está se referindo ao

¹⁴⁸ *Ibid*, p.30.

homem que transporta consigo o fardo de toda uma tradição cultural, sem que, no entanto, tenha a capacidade de criar um novo pensamento. Este homem pode ser exemplificado pelo erudito que se constitui por um profundo e vasto sistema de conhecimento, sem que, no entanto, tenha a capacidade de se aprimorar por meio deste.

É extremamente necessário que o “homem-camelo” desenvolva o senso crítico, a capacidade de questionar os conhecimentos e os valores vigentes, ou seja, passe pelo processo de transformação que consiste na metamorfose do camelo no leão, o animal vigoroso e altivo. Tornando-se capaz de se insurgir contra o grande peso cultural da tradição instituída e conteste, desse modo, o conjunto de valores da sociedade.

No entanto, o “homem-leão” ainda não porta na sua personalidade a capacidade de criar. Ou seja, o “homem-leão” nutre aversão por tudo aquilo que seja da ordem do passado, não se importando se essa herança proporciona ou não o desenvolvimento da criatividade. A superação dessas limitações ocorreria através da efetivação da metamorfose mais significativa, quando o leão se transforma em criança.

A criança a qual Nietzsche se refere nada tem haver com as crianças dos livros de psicologia infantil, nem dos estudos sociológicos, dos saberes dos especialistas, das políticas sociais ou educacionais. Não podemos explicar, nem nomear esta criança, pois nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições não puderam capturá-la. As experiências humanas são mediadas por formas, por sentidos e por esquemas que dão perfis às coisas. E quando estes sentidos se cristalizam, se naturalizam e são vistos como verdades ou fórmulas, perde-se qualquer possibilidade de experiência.

Esta criança é pensada como um outro que se desvia da nossa vontade de saber e de poder. Um ser estranho que não entende a nossa língua, um enigma, um sentido inocente. Com um olhar afirmativo que busca a compreensão da realidade, sem portar ainda uma formação intelectual preenchida pelos conceitos da tradição cultural e livre dos preceitos estabelecidos pelo bem e pelo mal, a criança pode criar sentidos para a vida.

A criança de Nietzsche é a imagem da inocência e da leveza dionisíaca (que tem asas nos pés, é delicado e sobrevoa a civilização, a crença e os conteúdos estabelecidos). A criança é a imagem da inocência, da sensação, daquilo que não têm memória, moral ou conhecimento. Utiliza-se de critérios vitais.

É assim que Nietzsche se refere à criança, livrando o pensamento dos conteúdos estabelecidos. Entendendo como a possibilidade de não ter a intervenção constante de

sua cultura. As crianças brincam com o sentido, não com a moral. Ela renova o sentido e ri da culpa.

Larrosa em seu texto: “Do espírito de criança à criança de espírito”¹⁴⁹ recria a idéia de formação em Peter Handke, do que ele chama de “o espírito que se faz criança”, como a sem-pessoa, a sem-mascara, a não-cultivada, a ainda selvagem e aponta um possível caminho:

O caminho na direção da criança de espírito não é nem re-memorização, nem caminho de retorno, mas, como veremos, uma cuidadosa renovação da palavra e uma tenaz pré-ocupação em dar forma às coisas da natureza e dos homens, em ler o mundo de outra maneira, da qual possa surgir um começar plenamente afirmativo, “formalmente selvagem”.¹⁵⁰

Podemos perceber que o Zaratustra é apresentado em evolução. O personagem não está feito e imutável, mas sim, é apresentado como um ser que evolui e se transforma, que é educado pela vida.

Enquanto estivermos sem o aviso de que é possível o Zaratustra, estaremos enredados numa conspiração ontológica, do conhecimento, da verdade, da metafísica, do Estado e aceitaremos isto tudo como jogo feito. Quando descobirmos que é possível tornar o pensamento constituído de fora, sem Deus e sem homens, idéias de força, aí teremos um começo inteiramente novo: o sentido do super-homem, o sentido da terra, o sentido da imanência, sem signo, sem convicção...

3. 2 - *Uma corda estendida*

Procurando então ler o que Nietzsche nos ensina a pensar através do Zaratustra, um pensar que também ensine e aprenda em primeiro lugar a poder ser sempre de uma outra maneira, podemos imaginar a possibilidade de um professor que supere o desafio de atravessar a corda bamba. Uma corda estendida entre ser o inventariante dos valores estabelecidos, o mantenedor da civilização e a superação destes valores, no caminho da criação do professor criativo, ou como na gênese do super-homem de Zaratustra, um “professor-camelo” que se transforme num “professor-leão” para finalmente se metamorfosear no “professor-criança”.

¹⁴⁹ LARROSA, J. Do espírito de criança à criança de espírito in: _____ *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Pedagogia profana 45-72

¹⁵⁰ *Ibid*, p. 46.

Vejamos então, qual tem sido o sentido da formação de professores? Qual significação tem sido atribuída à educação e ao papel do professor? O conhecimento valorizado nos nossos currículos estimula a criação e a busca pelo conhecimento?

Quanto à formação de professores, atualmente recorre-se à Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos a distância de formação inicial e continuada. Uma formação ligeira, de curta duração e a baixo custo. Nestes processos formativos, há uma redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação. Vemos a prevalência da concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancorada na lógica das competências.

A formação superior dos professores vem acontecendo principalmente nos cursos normais superiores e de pedagogia que se expandiram de forma desenfreada, principalmente em instituições privadas de ensino, sem compromisso com qualidade da formação em quaisquer de seus níveis e modalidades.

Outra modalidade de formação de professores são os cursos normais de nível médio. Estes tiveram sua expansão retomada, consolidando a formação neste nível de ensino, postergando a formação superior, que deveria ser promovida por meio de cursos presenciais regulares e de longa duração, ministradas por Universidades que encarem a pesquisa sobre o magistério e a formação docente como prioridade, exigência para a elevação e a superação do professor.

Nessas condições, sobrevém ao professor a tendência tecnicista, instando-o a ser eficiente e produtivo, reproduzindo a ordem vigente e assim contribuindo para reforçar os mecanismos de exploração. Alimenta-se a busca de produtividade na educação, acabando por criar um clima pragmático, individualista e imediatista. Poderíamos falar de um “**professor-camelo**” que não possui senso crítico, nem a capacidade de questionar os conhecimentos e os valores vigentes.

O que temos visto no ensino secundário?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9.394, de 23/12/96¹⁵¹, traz uma concepção claramente profissionalizante do ensino médio. Não no sentido lato que se generalizou com a Lei 5.692/71, quando o ensino profissionalizante passou a significar ensino profissional, sem os preconceitos negativos que lhe eram atribuídos.

¹⁵¹ BRASIL. Nova LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – no. 9.394/96) São Paulo: Ed. Dunya, 1998.

No item II das finalidades do ensino médio (nova denominação do ensino de 2o grau), na nova LDB, a “preparação para o trabalho” aparece antes da “preparação para a cidadania”. Não bastasse isso, a continuação do item refere-se exclusivamente à profissionalização: “de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” – é claro e evidente que isso não parece dizer a respeito à “preparação para a cidadania”!

Depois de apresentar a finalidade do ensino médio voltada para a formação ética e a autonomia intelectual, a LDB retorna à profissionalização, agora de modo surpreendente: no item IV, o ensino médio é apresentado como tendo a finalidade de propiciar “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”. Acrescenta, ainda, que isso deverá ser feito “relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

No mesmo sentido, dá-se a entender, que a lei determina que os conteúdos e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”, ou seja, são claras as pretensões profissionalizantes.

E por fim este nível de ensino termina em um momento onde os jovens, que na sua maioria possuem muito pouca experiência de vida, precisam definir seu futuro profissional escolhendo o curso pelo qual prestarão o vestibular, obrigados a entrar por caminhos nos quais terão de andar pelo resto da vida. Assim, o aprendizado de um ofício, algo que seria uma vocação, um sentimento, uma entrega, passa a ser um ato necessário na corrida da vida para ser “bem sucedido” o mais precocemente possível.

Só nos resta questionar: A vida é uma linha reta? Existe algo definitivo na vida? E até mesmo se formos pela lógica deste tempo apressado que vivemos podemos perguntar: se corrermos para o lado errado não levaremos mais tempo para voltar? Quanta crueldade! Esta lógica da vida em linha reta e essa escolha tão séria, tão cedo!

Muitos professores já acreditam que ser mestre vai além de qualquer método, ciência ou filosofia. São aqueles que se sentem inquietos e que educam para esta inquietação diante do já dado, para uma postura de questionamento. Podemos chamá-los de **“professores-leão”**. Mas este pensar criticamente ainda não significa estar no desafio de inventar soluções próprias. Para se chegar a este desafio, o professor-leão precisa ultrapassar a crença de que só pode fazer diferente quando o macro mudar, quando o salário aumentar, quando as escolas tiverem infra-estrutura ou a economia do país mudar. Acredita que não pode fazer diferente, por depender de reformas grandiosas

na educação, ou até mesmo, uma mudança do contexto social no sentido macro. Para o professor-leão, o poder se concentra no Estado, que tem papel central de transformação e por isto ele mesmo não pode fazer nada.

Quando passa a acreditar que o processo de mudança começa no plano micro, que as mudanças não precisam ocorrer, necessariamente, no sentido macro para que possa fazer diferente, é quando o professor leão começa a se metamorfosear no “**professor-criança**”.

Entendendo que o poder é circular, que está em toda parte da sociedade, ou seja, que não está localizado apenas no Estado ou nas classes dominantes, mas em todas as relações humanas, atravessando-as, perpassando-as, o professor-criança dá uma maior autonomia às instituições sociais. Os micropoderes assim, se articulam com o poder central, mas não estão centralizados apenas lá. Ou seja, os poderes se exercem em níveis variados na rede social e a inexistência do Estado não acabaria com o poder. O poder continuaria existindo ainda que o Estado fosse destruído: ele não é o órgão único do poder. Nem tampouco um governo forte deteria todas as relações de poder.

Desta forma, o poder é uma prática social que se exerce. Prática esta que aparece em constante transformação, ou seja, não há um poder unitário, geral, mas micropoderes que se apresentam em todas as práticas sociais, que se exercem e intervêm na realidade mais concreta dos indivíduos – no seu corpo -, controlando e produzindo hábitos, gestos, atitudes, comportamentos.

KOHAN, W., para entender a produtividade social da escola, lugar de força de produção de sentido para a infância, estuda a concepção foucaultiana de poder disciplinar. E explicita muito claramente como se dá a relação de sujeição da escola com os indivíduos, os mecanismos que subjetivam e objetivam.

É importante destacar que esses blocos compactos não caem verticalmente, de cima para baixo. Eles são multidirecionais. Não são os professores que “oprimem” os alunos, nem os diretores que submetem os professores, mas todos eles são sujeitados no interior desses maciços conjuntos de capacidade-comunicação-poder. Certamente, nem todos ocupam a mesma posição relativa nessa rede e, portanto, estarão afetados de diversas formas por ela, mas não deve estender-se esse processo em termos de “opressão” ou “tirania” de uns contra os outros. A escola sujeita os indivíduos – professores, alunos, diretores, orientadores educacionais, pais, servidores – a esses consistentes mecanismos que ao mesmo tempo em que objetivam esses indivíduos (por um jogo de verdade que lhes é imposto, os tomando como objetos silenciosos de modos de investigação que pretendem alcançar o estatuto de ciência, de práticas que dividem, e de formas de vida que se voltam sobre si mesmas), os subjetivam (pelo mesmo jogo de

verdade que os faz falar sobre si, conhecer-se e contribuir na produção de uma verdade e uma consciência de si).¹⁵²

Logo, não há de um lado os que detêm o poder e de outro lado aqueles que não o detêm. O que existe são jogos de força que se produzem em um campo relacional, onde todos fazem parte, tanto os que exercem quanto aqueles que são submetidos.

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas [do poder] os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (...) Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui¹⁵³.

Isso significa que pode haver transformação num plano micro. Pois há muitos focos de possibilidades, de resistências. Ou seja, há espaço para a produção autônoma de um “si mesmo”. Há a possibilidade de realizarmos ações sobre nós mesmos que nos propiciem lutas locais, tais como a das mulheres, a dos negros, a dos homossexuais etc, que transcendem o registro de classe social.

As resistências, diz Foucault, são movimentos de “lutas transversais”, ou seja,

...questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo.

Estas lutas não são exatamente nem a favor nem contra o “indivíduo”; mas que isto, são batalhas contra o “governo da individualização”¹⁵⁴.

Mas como poderíamos pensar este professor-criança?

O mais importante aqui não é saber o que é um professor, mas sim o que faz um professor ser visto como um encontro belo, um bom momento? Como que somos afetados por ele? Já sabemos que não é pela capacidade de transmitir um pensamento

¹⁵² KOHAN, W. *Infância. Entre Educação e Filosofia.*, op. cit., 2005, p. 79.

¹⁵³ FOUCAULT, M. Soberania e Disciplina. In: *Microfísica do Poder*. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 9ª. edição. Rio Janeiro: Graal, 1990, p. 185.

¹⁵⁴ FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder, In.: DREYFUS, H. RABINOW, P. *Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*, op. cit., p. 234.

como se este fosse uma coisa constituída, uma verdade a ser transmitida. Também sabemos que não é pela imitação, nem pela causalidade ou pela reprodução do mesmo.

O professor criativo seria aquele que conduz a humanidade à superação, estimulando o aparecimento de espíritos livres, autônomos, contrapondo-se ao discípulo que apenas segue os passos do mestre. Não se trata de seguir o mestre e sim de tomá-lo como um instrumento do próprio desvio. Nós todos podemos criar e nos instaurar no limiar da diferença que nos constitui, não na identidade, elaborando conhecimentos de modo a configurar relações de diferenças.

Seguem belas imagens de um professor, nos pensamentos de Larrosa e em seguida de Khoan:

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontrará sua própria forma, sua maneira própria. Isso parece um pouco religioso, não clerical, posto que o clerical seria esse “glorificar” e esse “converter-se em prosélito”, ao contrário de religioso, mas, em qualquer caso, é uma bela imagem.¹⁵⁵

Talvez por isso, uma bela imagem de um professor seja a daquele que pensa com outros sem que importe sua idade, sua cor, seu gênero, sua cabeça, sua biografia. Ele exercita o pensar e dá o que pensar a seus alunos. Propicia encontros que ele mesmo não pode antecipar, embora prepare cada detalhe de sua aula com a meticulosidade de quem se prepara extensamente para improvisar e não com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação. Esse professor deixa que os outros construam suas imagens de pensamento. Deixa-os colocar seus problemas.¹⁵⁶

Mas este caminho para o professor criativo é um percurso de uma existência, uma carreira que deveria se estruturar por escolha e não por pressão da juventude pela profissionalização, que coloca imenso contingente de jovens, teoricamente, no exercício do magistério.

Será que pode existir escola capaz deste tipo de formação? Uma formação do tipo desinteressado? Algo que culminaria numa paixão?

Rubem Alves, num belo texto denominado “Sobre Jequitibás e Eucaliptos”, nos diz:

¹⁵⁵ LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p 51.

¹⁵⁶ KOHAN, W. *Infância. Entre Educação e Filosofia.*, op. cit., 2005, p. 235.

Não se trata de formar o educador, como se ele não existisse. Como se houvesse escolas capazes de gerá-lo, ou programas que pudessem trazê-lo à luz. Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido.

O que está em jogo não é uma técnica, um currículo, uma graduação ou pós-graduação. Nenhuma instituição gera aqueles que tocarão as trombetas para que seus muros caiam.

O que está em jogo não é uma administração da vocação, como se os poetas, profetas, educadores pudessem ser administrados.

Necessitamos de um ato mágico de exorcismo. Nas estórias de fadas é um ato de amor, um beijo que acorda a bela adormecida de seu sono letárgico, ou um príncipe transformado em sapo.¹⁵⁷

No mesmo sentido do homem que descobre que é possível tornar o pensamento constituído de fora, sem Deus e sem homens e só aí é possível um começo inteiramente novo: o sentido do super-homem; o caminho para a superação do professor passa pelo abandono das ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação.

Que políticas poderiam estar no caminho da superação, no que diz respeito às condições de trabalho, salários e carreira do professor? Apontamos para a implementação gradativa da escola integral, a diminuição do número de alunos por sala de aula, a implementação do piso salarial nacional, a implantação gradativa da jornada única com a concentração do professor em apenas uma escola e a jornada compatível com as responsabilidades e os desafios da formação humana.

Não se trata apenas da relação do indivíduo consigo mesmo, tampouco apenas da mudança no nível macro. Não há transformação de si sem transformação do mundo. Sendo assim, o caminho da superação do professor passa pela superação desses valores e morais pré-estabelecidos e também desta sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão. Sendo tão importante quanto trabalhar para criar a si mesmo, trabalhar para organizar as condições de uma existência em sociedade.

Essa luta cotidiana de construção de possibilidades de libertação é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis. Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical... Em outros

¹⁵⁷ ALVES, R. Sobre Jequitibás e Eucaliptos, *op. cit.*, 2000, p. 26.

termos, a questão é: como pensar e produzir, nesse início de séc. XXI, uma educação revolucionária, por mais *démodé* que isso possa parecer?¹⁵⁸

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos estudos realizados nestes dois últimos anos, inúmeras foram as questões que nos atravessaram. Sem dúvida que não “demos conta” delas, até porque não buscamos, em nenhum momento, chegar a um fim. Pelo contrário, pensamos que enquanto estivermos com questões e afetos, o movimento pode continuar.

Dentre todas as possibilidades que surgiram para continuação deste percurso escolhemos dar continuidade seguindo o caminho de um filósofo que consideramos como um dos maiores nietzscheanos dos últimos tempos: Michel Foucault.

Foucault busca analisar quais as condições de possibilidade externas que permitem o surgimento dos saberes. E é nesta análise, trabalhada principalmente em seus livros “*Vigiar e Punir*” e “*Microfísica do Poder*”, que o saber vai ser situado como um elemento de uma estratégia de poder.

O saber é articulado no interior de uma política de poder, onde o poder atua como um dispositivo utilizado para a produção de saberes, os quais emergem a partir da inter-relação poder-saber. Esta relação convém ressaltar, é uma “via de mão dupla”, ou seja, os saberes também produzem poder.

Citando Foucault:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção¹⁵⁹.

Foucault parte da análise de alguns objetos, tais como a loucura, a clínica, as instituições disciplinares e os discursos científicos, para entender como o poder atua em todos os níveis, ou seja, ele faz a história dos mecanismos de poder e como eles se engrenaram.

¹⁵⁸ GALLO, Silvio. *Deslocamentos*, op. cit., 2005, p. 61.

¹⁵⁹ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Tradução de Raquel Ramallete. 19ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1999, p. 161.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault, utilizando o método genealógico, faz uma análise histórica dos métodos de punição. Marca na história da repressão um momento central: a passagem da punição à vigilância, ou seja, apresenta as práticas que existiam antes do encarceramento como método punitivo que até então, era apenas o lugar de guarda do preso. Ao tomar a prisão como objeto, ele põe em questão as redes de poder-saber a elas associadas em nossa sociedade, se vinculando a uma leitura nietzscheana por retomar o tema da “Genealogia da Moral”, através do caminho das tecnologias, ou seja, perguntando como se pune.

Desta forma, podemos dizer que ele está escrevendo a história da verdade, ao pensar como que a culpa foi produzida, ou melhor, ao tentar mostrar quais as tecnologias que fizeram as pessoas crerem na necessidade da verdade. Ora, diante de tal terror é preciso que se enfraqueçam as vontades e busque-se a “Verdade”. A verdade vai ser um efeito desta relação de enfraquecimento.

Ou seja, ele parte de uma perspectiva da “genealogia nietzscheana”, entendendo que não há um sentido na história. Para ele, a história, genealógicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la. Ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam. A verdade se transforma de acordo com os interesses, é produzida pelos homens. Tudo emerge dado um jogo de forças. Pelo método genealógico, Foucault identifica que são os acontecimentos que irrompem em diversas épocas, com características distintas em suas relações e com suas diversas articulações que propiciam o aparecimento dos poderes.

A partir de sua concepção de “governo”, Foucault privilegia a análise sobre o poder, não mais apenas em sua relação com o saber.

Noção de governo, entendida no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um estado ou de si mesmo.¹⁶⁰

Foucault elabora esclarecimentos sobre o que se entende por “governo”, a partir do século XVI, tendo em vista os diversos textos que surgem nesta época, sobre as “artes de governar”, os quais visavam uma contrapartida à obra *O Príncipe*, de

¹⁶⁰ FOUCAULT, M. Do governo dos vivos. In: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970 –1982)*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 101.

Maquiavel¹⁶¹. Diferentemente de “*O Príncipe*”, único como governante e de forma exterior ao seu principado, Foucault encontra, nas diversas “artes de governar”, surgidas neste período, o governo como sendo de ordens múltiplas, ou seja, governam, ao lado do governante propriamente dito, o pai de família, o superior de um convento, o professor, etc., relações de governo que são laterais e ao mesmo tempo se formam interiormente ao Estado governado.

Foucault elabora esclarecimentos sobre o que se entende por “governo”, como sendo de três ordens distintas: governo de si mesmo, referido à moral, governo de uma família, referido à economia e governo do Estado, referido à política.

Observa-se que toda uma continuidade, tanto ascendente quanto descendente, ocorre nestas ordens de governo, uma vez que, a partir do governo de si, pode-se empreender o bom governo de um Estado e, da mesma forma, se um Estado é bem governado, pressupõe-se a possibilidade de um bom governo de si mesmo. No entrecruzamento destas linhas, temos o governo da família – economia –, cuja introdução “*no interior do exercício político, será, penso eu [Foucault], a aposta essencial do governo*”¹⁶².

O Governo, em sendo uma arte de governar as “coisas”, ou seja, pessoas e territórios em seu conjunto designa um poder de condução, na medida em que deve conduzir os homens em suas relações com as riquezas, o território, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar, assim como suas relações com a doença e a morte.

O Estado moderno tem, na raiz de sua forma de gestão, o modelo pastoral. Este modelo, pastoral, caracteriza-se por conduzir e “cuidar” de uma salvação individual em outro mundo, está preparado para se “sacrificar” pelo rebanho e mais, para seu exercício necessita de conhecer a consciência das pessoas.

Em seu texto “Do governo dos vivos”, Foucault estuda o problema do exame de consciência e da confissão mostrando como se formou um tipo de governo onde não é

¹⁶¹ *O príncipe* de Maquiavel (1532) é um “tratado da habilidade do Príncipe em conservar seu principado”, o qual lhe pertence por herança, aquisição ou conquista. O Príncipe, neste caso, é exterior ao principado, ou seja, não há uma relação de pertencimento do príncipe ao principado, ele [o principado] lhe é exterior, tratando-se de um poder cujo objetivo, como diz Foucault, “será, bem entendido, o de manter, reforçar e proteger esse principado, entendido não como o conjunto constituído pelos súditos e território, o principado objetivo, mas como **a relação** do príncipe com o que ele possui, ou seja, esse território que ele herdou ou adquiriu, os súditos que lhe são submetidos” (grifo nosso). FOUCAULT, M. A Governamentalidade. In.: *Estratégia, Poder-Saber* Ditos e escritos. Vol. IV, op. cit., p. 285.

¹⁶² FOUCAULT, M.A Governamentalidade, In: *Estratégia, Poder-Saber* Ditos e escritos. Vol. IV, op. cit., p. 288.

mais exigido simplesmente obedecer, mas manifestar, enunciando aquilo que se é. Para tal traz a discussão de dois conceitos: de exomologese e de exagoreusis.

A exomologese é o ato de manifestar ao mesmo tempo uma verdade e a adesão a esta verdade, ou seja, como ato de fé “*é a obrigação de manter suas crenças, de aceitar a autoridade que as legitima, de fazer eventualmente profissão pública delas, de viver em conformidade com elas etc*”.¹⁶³

Para estudar as práticas de confissão na vida monástica Foucault recorre ao estudo mais detalhado sobre as Conferências de Cassiano analisando, sobretudo três aspectos: o modo de dependência em relação ao ancião, a maneira de conduzir o exame e o dever de dizer a totalidade dos movimentos do pensamento numa formulação que se propusesse exaustiva, chamado de exagoreusis. Mostrando que estas técnicas tinham, como o objetivo final, muito além de “salvar” as almas, conhecer e controlar a consciência das pessoas e que não tinham como finalidade estabelecer o domínio soberano de si sobre si, ao contrário o fim era a destruição e o distanciamento em relação a si.

Não se trata de determinar o que é preciso fazer para que não se cometa falta, e nem mesmo de reconhecer se não se cometeu a falta, naquilo que se pôde fazer. Trata-se de apreender o movimento do pensamento...

a confissão não é a simples anúnciação das faltas cometidas, nem uma exposição global do estado d’alma; deve tender à verbalização permanente de todos os movimentos do pensamento... Mas a verbalização comporta também efeitos intrínsecos devidos unicamente ao fato de transformar movimentos da alma em enunciados dirigidos a um outro.¹⁶⁴

É evidente que no governo do Estado moderno, não se trata mais de uma salvação “em outro mundo”, mas de um governo que visa à salvação neste mundo, onde à “salvação” associa-se saúde, bem estar, segurança, etc. Ao lado do aparelho de Estado, operam outras instituições que dão suporte a este poder, tais quais, a família, a polícia, as associações religiosas e filantrópicas. Com estas inflexões no governo do Estado moderno, tem-se uma forma de gestão que é, ao mesmo tempo, totalizante no que se refere aos mecanismos atentos à população e individualizante, no que se refere ao indivíduo propriamente dito.

Chegamos então ao ponto crucial da questão que apresento aqui como possível de continuidade dos meus estudos.

¹⁶³ Op cit, FOUCAULT, M. Do governo dos vivos. In: *Resumo dos Cursos do Collège de France*, p. 102

¹⁶⁴ Ibid, p. 104

Investigar a transformação operada na relação poder-saber e verdade para a relação poder-governo e verdade, empreendidas a partir do final de 1977, nos cursos de Foucault no Collège de France – *Segurança, Território e População, A Governamentalidade, Nascimento da Biopolítica e Do governo dos Vivos*, para a partir do conceito de “governo” em Michel Foucault, pensarmos sobre as estratégias de governabilidade dos discursos inclusivos em educação. E ainda, criar o pensamento de um possível *(des)governo da educação*.

Desta governamentalização, que me parece bastante característica das sociedades ocidentais europeias do século XVI, não pode estar dissociada me parece, a questão de “como não ser governado?”. Eu não vou dizer que à governamentalização se oporia em confronto a afirmativa contrária, “nós não queremos ser governados, e nós não queremos ser governados absolutamente”. Eu quero dizer que na grande inquietude acerca das maneiras de governar e na pesquisa sobre as maneiras de governar, pode-se reparar uma constante questão que seria: “como não ser governado desta forma, em nome de tais princípios, em vista de tais objetivos e pelo meio de tais procedimentos (...)”¹⁶⁵.

¹⁶⁵ FOUCAULT, M. Qu'est-ce que la critique [Critique e Aufklärung] . In: *Bulletin de la Société française de Philosophie*. Avril-Juin, LXXXIV, 1990, p. 38. (tradução nossa)

BIBLIOGRAFIA

- ALLIEZ, E. (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar: (+ qualidade total na educação)*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- _____. *Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- BALLEN, R. M. L. *Sujeito e identidade em Nietzsche*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1999.
- BELLO, F. *Leituras de Aristóteles e de Nietzsche, a poética, sobre a verdade e a mentira*. Lisboa, Portugal: Fundação Callouste Gulbenkian, 1994.
- BRASIL. Nova LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – no. 9.394/96) São Paulo: Ed. Dunya, 1998
- CHÂTELET, F. Kant, Pensador da Modernidade. In: *Uma História da razão: entrevistas com Émile Noël*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 87–105.
- CHAUÍ, M. *Introdução à História da Filosofia: dos pré socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHAVES, E. Cultura e política: o jovem Nietzsche e Jakob Burckhardt. In: *Cadernos Nietzsche*, São Paulo, n. 9. p. 41-66, 2000. ISBN: 1413-775
- COELHO LISBOA, I. Deleuze se entregou aos movimentos infinitos. In: *Cadernos Transdisciplinares*. Coordenação do Grupo de Estudos Transdisciplinares. Cid Vieira Cortez – Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Psicologia, Grupo de Estudos Transdisciplinares, 1998, p. 17–21.
- CORRAZZA, S. Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DE BARRENECHEA, M. *Nietzsche e a liberdade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- DESCARTES, R. Meditações. In: *Descartes*. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996. Coleção Os Pensadores, p. 249–337.
- DELEUZE, G. Os Intercessores. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p.151-168.
- _____. *Nietzsche e a Filosofia*. Porto: RÉS, s/d .
- _____. *Nietzsche*. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70,1994.
- _____. A imagem do pensamento. In: _____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 129–162.

_____. Pensamento nômade. In: MARTON, Scarlett (org) *Nietzsche hoje?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. p. 56-76.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. Introdução: Rizoma. In _____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. V 1. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995, p. 11-37.

_____. O que é uma literatura menor? In: _____. *Kafka: Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977, p. 25-42.

DIAS, R. A educação e a incultura moderna. *Revista Educação, Nietzsche pensa a educação*. São Paulo: Editora Seguimento, 2007, p. 16-25.

_____. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1991.

DIAS SOBRINHO, J. e BRITO, M. R. F. de. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba*, v.13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Revisão de Lígia Vassalo. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1972.

_____. *Vigiar e Punir*. História da violência nas prisões.. Tradução de Raquel Ramallete. 19 ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1999.

_____. FOUCAULT, M. Do governo dos vivos. In: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970 –1982)*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 2^a edição. Rio de Janeiro: NAU Editora, 1999.

_____. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: _____. *Microfísica do poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. 9^a Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990, p. 15-37.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

KANT, I. Crítica da Razão Pura. In: *Kant*. Tradução de Valério Rohden e Udo Balduur Moosburger. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996. Coleção Os Pensadores, p. 23 – 67.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: Walter Omar Kohan. (Org.). *Lugares da Infância: filosofia*. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, v. 1, p. 51-68.

_____. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Faced / UFRGS. V. 27, no 2, p.123-130. jul/dez. 2002.

KOSSOVITCH, L. O Niilismo. _____. In: *Signos e poderes em Nietzsche*. São Paulo: Editora Ática, 1997, p.78-95.

_____. O eterno retorno. _____. In: *Signos e poderes em Nietzsche*. São Paulo: Editora Ática, 1997, p.96-115.

LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES VAN BALEN, R. M. *Sujeito e Identidade em Nietzsche*. Rio de Janeiro: Co-Edição UAPÊ Espaço Cultural Barra e SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, 1999.

MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

_____. *Zarathustra, tragédia nietzscheana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MARCONDES, D. Nietzsche. In: _____. *Textos básicos de Filosofia*. Dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, s/d., p. 139-146.

MARTON, S. Foucault leitor de Nietzsche. In: RIBEIRO R. J. (org.). *Recordar Foucault*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 36-46.

MELO SOBRINHO, N. C. A Pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p.7-39.

NEVES, L. M. W. (org.) *O empresariamento da Educação; Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

NIETZSCHE, F. *A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos*. Tradução de Maria Inês Madeira de Andrade. Rio de Janeiro: Elfos Ed, 1995.

_____. *A Visão Dionisíaca do Mundo, e outros textos da juventude*. Tradução Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Maria Cristina dos Santos Souza; revisão da tradução Marco Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Além do Bem e do Mal*. Prelúdio para uma Filosofia do Futuro. Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *Assim falava Zaratustra*. Tradução de Alfredo Margarido. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.

_____. Aurora – Pensamentos sobre os preconceitos morais. In: *Friedrich Nietzsche*. Obras Incompletas. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., Coleção 1996, p. 135-170. Os Pensadores.

_____. Pensamentos sobre o futuro de nossos institutos de formação. In: _____. *Cinco prefácios para cinco livros não escritos*. 4ª ed. Tradução de Pedro Süssekind. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

_____. Gaia Ciência. In: *Friedrich Nietzsche*. Obras Incompletas. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., Coleção 1996, p. 171-207. Os Pensadores.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral*. Uma Polêmica. Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Humano demasiado humano*. Um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo Osório de Castro. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1997.

_____. *A vontade de poder*. Tradução Marcos Fernandes e Francisco de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

_____. *O Crepúsculo dos ídolos ou Como se filosofa com o martelo*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

NIETZSCHE, F. *O Futuro das Instituições de Ensino*. Tradução de José Bragança de Miranda. Lisboa: Via Editora, 1979.

_____. *O Livro do filósofo*. Tradução de Ana Lobo. Porto: Rés, 1999.

_____. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e pessimismo*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. Schopenhauer como educador. In: *Friedrich Nietzsche*. Obras Incompletas. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 289-300. Coleção Os Pensadores.

_____. Sobre a verdade e a mentira no sentido Extra-moral. In: *Friedrich Nietzsche*. Obras Incompletas. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p.51-60. Coleção Os Pensadores.

_____. Sobre o Niilismo e o Eterno Retorno. In: *Friedrich Nietzsche*. Obras Incompletas. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 525-450. Coleção Os Pensadores.

OLIVEIRA JUNIOR, J. A. Quem é o Super-Homem de Nietzsche? In: _____. *Nietzsche Super-Homem e superação: uma abordagem política*. Editora Alternativa, 2004, 111- 203.

PAULA, M. de F. C. de. *A questão da ciência e da verdade em Nietzsche*. Niterói, UFF: ESSE, 2001.

_____. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. In: *Avaliação*. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, Dezembro de 2003.

_____. *Por uma educação superior que forme para a cidadania crítica*. Niterói, UFF: ESSE, 200?.

_____. *USP e URJ: A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações* in: DIAS SOBRINHO, J. e Ristoff, D. (orgs.). *Avaliação e compromisso público a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003, pp. 215 – 230.

PAULA, Maria de Fátima de e AZEVEDO, Marcela Davino de. Políticas e práticas de privatização do público na universidade: o caso UFF. *Avaliação*, Campinas, v. 11, n. 3, p. 91-111, set. 2006.

PILETTI, C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

RANCIÈRE J. *O mestre ignorante*. Tradução de Lílian do Valle, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, A. T. Sociedade, educação e desencantamento. In: *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000, p. 59-81. Coleção o que você precisa saber sobre.

TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. Pesquisar o Acontecimento: estudo em XII exemplos. In: _____. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.7-77.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)