

VILMAR MARTINS

**PEDAGOGIA NIETZSCHIANA (UMA TENTATIVA)**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Lúcia Schneider Hardt, Dra.

FLORIANÓPOLIS - SC  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Vilmar Pedagogia Nietzscheana : (uma tentativa) / Vilmar Martins ; orientadora, Lúcia Schneider Hardt , 2019.  
206 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Nietzsche. 3. Pedagogia. 4. Humanismo. 5. Sujeito. I. , Lúcia Schneider Hardt. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

VILMAR MARTINS

## **PEDAGOGIA NIETZSCHIANA (UMA TENTATIVA)**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 18 de Fevereiro de 2019.

---

Coordenadora do Curso: Prof.<sup>a</sup> Soraya Franzoni Conde, Dr.<sup>a</sup>

### **Banca Examinadora:**

---

Orientadora: Profa. Lúcia Schneider Hardt, Dra.  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Andrea Díaz Denis, Dra.  
UDELAR – Universidad de la República Uruguay

---

Prof.<sup>o</sup> Antonio Edmilson Paschoal, Dr.<sup>o</sup>  
UFPR - Universidade Federal do Paraná

---

Prof.<sup>o</sup> Jean Gabriel Castro da Costa, Dr.<sup>o</sup>  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>o</sup> João Paulo Pooli, Dr.<sup>o</sup>  
UFPR - Universidade Federal do Paraná

---

Profa. Rosana Silva de Moura, Dra.  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico esta Tese a segunda geração dos Martins:  
minha filha: Ana Karolina;  
Minhas sobrinhas: Kelly, Ellen, Darla, Laura, Nicóli, Lunna e  
Fiorella:  
Meus sobrinhos: Kauã, William, Anthony e Nicolas;  
Aos que eu não conheço e aos que ainda irão vir.



## **AGRADECIMENTOS**

À vida, pelas incoerências, abandonos e encontros;

À UFSC e ao PPGE, pela acolhida;

À Professora Lúcia Schneider Hardt, por toda orientação e cumplicidade.

À banca avaliadora, pela atenção dispensada;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Bio-Grafia Nietzsche, pelo compartilhamento;

Ao CNPQ, pela bolsa, indispensável para a realização desta.



*“O meu compromisso com a minha natureza é de não ser igual...”*  
Dazaranha



## RESUMO

Esta tese resulta de uma pesquisa que se propôs a buscar os elementos constitutivos de uma pedagogia nietzschiana, ancorada na concepção de humano enquanto devir, transvalorização de todos os valores como objetivo e perspectivismo como método. A pesquisa analisou a crítica de Nietzsche à concepção de sujeito, seus desdobramentos em uma crítica ao humanismo e, a partir desta crítica, buscou traçar possibilidades pedagógicas perpassando o corpus filosófico nietzschiano que nos ensina a pensar e agir considerando a provisoriedade, as contingências e circunstâncias dos processos formativos. A pesquisa reconhece que Nietzsche não pensou uma Pedagogia ou um Método Pedagógico, mas deixou um legado que a tese converteu em indagação: que elementos na filosofia de Nietzsche torna possível pensar uma pedagogia a partir de Nietzsche?

**Palavras-chave:** Nietzsche. Pedagogia. Humanismo. Sujeito.



## ABSTRACT

This thesis results from a research that sought to look for the constituent elements of a Nietzschean pedagogy, anchored in the conception of human as a becoming, transvaluation of all values as objective and perspectivism as method. The research analyzed Nietzsche's critique of the subject's conception, its unfolding in a critique of humanism and from this critique, he sought to trace pedagogical possibilities through the Nietzschean philosophical corpus that teaches us to think and act considering the provisionality, contingencies and circumstances of educational processes. The research acknowledges that Nietzsche did not think of a Pedagogy or a Pedagogical Method, but left a legacy that in the thesis became an inquiry: what elements in Nietzsche's philosophy makes it possible to think of a pedagogy from Nietzsche?

**Keywords:** Nietzsche. Pedagogy. Humanism. Subject.



## ZUSAMMENFASSUNG

Diese These entstand aus einer Forschung, die nach den Bestandteilen einer Nietzscheanischen Pädagogik suchte, die in der Auffassung des Menschen als Werden verankert ist, alle Werte als objektiv und als Methode des Perspektivismus als Methode bewertet. Die Forschung analysierte Nietzsches Kritik an der Konzeption des Subjekts, seine Entfaltung in einer Kritik des Humanismus und suchte aus dieser Kritik heraus pädagogische Möglichkeiten durch den Nietzscheanischen philosophischen Korpus aufzuspüren, der uns das Denken und Handeln unter Berücksichtigung der vorläufigen, zufälligen Umstände und Umstände lehrt von Trainingsprozessen. Die Forschung erkennt an, dass Nietzsche keine Pädagogik oder eine pädagogische Methode hielt, sondern ein Erbe hinterließ, das die These in Frage stellte: Welche Elemente in der Nietzsche-Philosophie lassen eine Pädagogik von Nietzsche denken?

**Stichworte:** Nietzsche. Pädagogik Humanismus. Subjekt.



## LISTA DE SIGLAS DAS OBRAS DE NIETZSCHE

- NT – *O nascimento da tragédia*  
DS/Co. Ext. I – *Considerações extemporâneas I: David Strauss, o devoto e o escritor*  
HL/Co. Ext. II – *Considerações extemporâneas II: Da utilidade e desvantagem da história para a vida*  
SE/Co. Ext. III – *Considerações extemporâneas III: Schopenhauer como educador*  
HH – *Humano, demasiado humano*  
OS – *Opiniões e sentenças diversas*  
AS – *O andarilho e sua sombra*  
A – *Aurora*  
GC – *A gaia ciência*  
ZA – *Assim falava Zaratustra*  
BM – *Para além de bem e mal*  
GM – *Genealogia da moral*  
CW – *O caso Wagner*  
CI – *Crepúsculo dos ídolos*  
NW – *Nietzsche contra Wagner*  
AC – *O anticristo*  
EH – *Ecce homo*  
EE – *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*  
VM – *Sobre verdade e a mentira no sentido extramoral*  
FP – *Fragmentos Póstumos*  
BVN - *Cartas de Nietzsche*

### **Esclarecimento sobre as citações das obras de Nietzsche**

A forma de citação seguirá a convenção proposta pela edição Colli/Montinari das obras completas do filósofo, com adaptações a partir da sugestão do GEN - Grupo de Estudos Nietzsche, nos *Cadernos Nietzsche*<sup>1</sup>.

Para os textos publicados por Nietzsche, o algarismo arábico indicará o aforismo; no caso de GM, o algarismo romano anterior ao arábico remeterá à parte do livro; no caso de ZA, o algarismo romano remeterá à parte do livro e a ele se seguirá o título do discurso, por fim o algarismo arábico indicará o aforismo;

---

<sup>1</sup> Cadernos Nietzsche, São Paulo-SP, n.12, p. 110 – 113, 2012

no caso de CI e de EH, o algarismo arábico, que se seguirá ao título do capítulo, indicará o aforismo. Os fragmentos póstumos e as cartas serão identificados pelo ano, seguido de algarismos arábicos indicando o fragmento.

Visando a uma melhor visualização, todos os aforismos citados serão precedidos do símbolo de seção/parágrafo §. Após cada referência, apontarei o número da página da tradução utilizada para a citação.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
1.1 A FORMAÇÃO .....	27
1.2 A EDUCAÇÃO.....	28
1.3 A PEDAGOGIA.....	30
1.4 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.....	34
<b>CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO HUMANISTA .....</b>	<b>39</b>
2.1 HUMANISMO E MODERNIDADE .....	39
2.2 EDUCAÇÃO HUMANISTA .....	50
2.3 O HOMEM COMO VALOR .....	56
2.4 O HOMEM COMO OBJETIVO.....	63
2.5 MAIS HUMANO, MENOS HUMANISMO.....	65
<b>CAPÍTULO 3 - NIETZSCHE E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>69</b>
3.1 NIETZSCHE E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO .....	71
3.2 PROFESSOR X FILÓSOFO .....	81
<b>CAPÍTULO 4 – O SUJEITO.....</b>	<b>93</b>
4.1 O SUJEITO E A EDUCAÇÃO .....	93
4.2 O SUJEITO COMO.....	96
4.2.1 ... agente da ação.....	100
4.2.2 ... agente do querer .....	102
4.2.3 ... agente do pensamento.....	104
4.2.4 ... agente da consciência.....	106
4.2.5 ... “Eu” .....	109
4.3 A RESSIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO COMO... ..	113
4.3.1 ... vontade de potência .....	115
4.3.2 ...si mesmo .....	118
4.3.3 ... ficção .....	122
4.3.4 ... devir .....	125

<b>CAPÍTULO 5 - O PERSPECTIVISMO COMO...</b>	<b>129</b>
5.1 ... TEORIA DO CONHECIMENTO	133
5.2 ... DOCTRINA DA IMANÊNCIA	137
5.3 ... ONTOLOGIA NEGATIVA	138
5.4... MÉTODO PEDAGÓGICO	142
5.5 ... SUSPENSÃO E PROFANAÇÃO	143
5.6 ... ENSINO	151
5.7 ...ORIENTAÇÃO	156
5.8 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	160
5.8.1 Esquecer	161
5.8.2 Igualdade	164
5.8.3 Hábito	166
5.8.4 Erro	168
<b>CAPÍTULO 6 - TRANSVALORAÇÃO</b>	<b>171</b>
6.1 MORAL E EDUCAÇÃO	180
6.2 TORNAR-SE O QUE SE É	181
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>193</b>

## APRESENTAÇÃO

Primeiramente gostaria de advertir que esta não é uma tese sobre Nietzsche, ou sobre a filosofia de Nietzsche. Gosto de pensar que esta é uma tese de educação sob influência da filosofia nietzschiana.

O meu compromisso conceitual com o filósofo se restringe às noções filosóficas das quais eu faço um uso interessado nesta tese. O uso interessado não implica em um uso instrumental descomprometido com a filosofia de Nietzsche, mas sim em um uso a partir das articulações que esta tese pretende promover. Desta forma utilizarei Nietzsche para realizar análises, diagnósticos e prognósticos *estranhos* à sua filosofia.

Minha tese afirma ser possível reunir elementos na filosofia de Nietzsche para pensar uma *Pedagogia Nietzschiana*, fornecendo indicativos para construir uma pedagogia fundada na ideia de humano enquanto devir; transvaloração de todos os valores como objetivo; e perspectivismo como método.

A pesquisa reconhece que Nietzsche não pensou uma Pedagogia ou um Método Pedagógico, porém persegue a pergunta: que elementos na filosofia de Nietzsche torna possível pensar uma pedagogia a partir de Nietzsche?

A reunião de elementos que permitem pensar uma Pedagogia nietzschiana não ignora que a tradição de interpretação do filósofo fornece subsídios suficientes para pensar uma Antipedagogia e não propriamente uma pedagogia.

A reunião dos elementos filosóficos de Nietzsche agenciará a tese central desta pesquisa: uma pedagogia nietzschiana necessita orientar o humano - desprovido da noção unitária de *sujeito* e *eu* - em configurações possíveis de atuação visando a sua constante superação.

O *leitmotiv*, o *problema de pesquisa* se apresenta da seguinte maneira: Que elementos na filosofia de Nietzsche nos permitem pensar uma *Pedagogia Nietzschiana*?

Ao *delimitar o problema*, observo que o sujeito é a base do humanismo moderno. Sendo assim, quais forças, valores e jogos linguísticos são promovidos e articulados pela compreensão do humano enquanto sujeito e seus desdobramentos na educação contemporânea? Que possibilidades pedagógicas podemos

construir a partir da desconstrução do entendimento do humano enquanto sujeito?

O *objetivo geral* desta tese é analisar a crítica de Nietzsche à concepção de sujeito, seus desdobramentos em uma crítica ao humanismo e, a partir desta crítica, traçar possibilidades pedagógicas que podemos construir via desconstrução do entendimento do humano enquanto sujeito moderno.

Para isso se faz necessário abordar certas questões como *objetivos específicos*, tais como: Situar a pedagogia no ambiente da formação humana; Investigar as propostas pedagógicas inspiradas em Nietzsche; Identificar os pressupostos de Nietzsche para a educação; Analisar a crítica de Nietzsche à concepção de sujeito; Apontar os limites humanistas da educação; Sustentar a hipótese do humano enquanto devir; Justificar o perspectivismo como método pedagógico; Argumentar a transvaloração como horizonte de uma pedagogia nietzschiana; Traçar possibilidades pedagógicas a partir da filosofia de Nietzsche.

Para realizar essa pesquisa, metodologicamente gostaria de distinguir pesquisar EM Nietzsche de pesquisar COM Nietzsche. Ao pesquisar EM Nietzsche - dentro do *corpus* nietzschiano - algumas questões necessitam ser levadas em consideração, desta forma importa em um primeiro momento explicitar a evolução e a construção da ideia dentro da obra do filósofo, ao mesmo tempo em que se contrapõe comentadores já reconhecidos na interpretação da ideia em questão.

O exercício de interpretação do pensamento nietzschiano nos leva a voltar-se continuamente às ideias que em um primeiro momento se apresentam como similares até encontrar suas especificidades; compreendendo que as metáforas muitas vezes são utilizadas para explicitar uma estratégia ou um valor, não apenas para ilustrar.

Desta forma, cada escolha dentro do *corpus* nietzschiano também precisa ser justificada como *estratégia*. Esta estratégia pode fazer uso de uma *práxis interrogativa*, perguntando-se continuamente contra quem ou contra o que Nietzsche está escrevendo.

As pesquisas EM Nietzsche, caracterizadas como comentários à obra do filósofo, são legítimas e absolutamente necessárias, caso contrário cairíamos em um interpretacionismo sem fundamento, utilizando os escritos de Nietzsche para justificar questões totalmente alheias ao seu pensamento.

Os trabalhos de comentário realizados pela tradição de estudos filosóficos de Nietzsche me auxiliam fornecendo nexos de continuidade, contextos, universos semânticos e chaves hermenêuticas sem as quais a adentrada nos escritos do autor de *Zaratustra* seria demasiado penosa.

Os comentários, ao fornecerem o contexto e o universo semântico, ao mesmo tempo em que possibilitam uma entrada na obra do filósofo, acabam limitando a abordagem ao definirem as compreensões basilares da filosofia de Nietzsche. Certamente que partilho dessas compreensões, porém não me filio a nenhuma escola de interpretação nietzschiana.

Parto do pressuposto que as questões da educação necessitam de respostas pensadas a partir da educação. A particularidade educativa fica prejudicada quando abordada dentro das limitações e coerências das vertentes interpretativas do pensamento nietzschiano oriundas da filosofia.

A proposta deste trabalho não é responder meu problema de pesquisa com o que Nietzsche pensou - ou realizar um comentário à obra do filósofo -, mas buscar COM Nietzsche uma aplicação do seu pensamento para tudo aquilo que ele não pensou. Voltando a intensidade do seu pensamento para os nossos problemas atuais.

O que Nietzsche tem de doutrina pertence ao passado; porém o que Nietzsche tem de inquietude, o que no texto de Nietzsche funciona como um catalisador de nossas perplexidades, atravessa o século e pertence, sem dúvida ao futuro. O que nos interessa, portanto, não é o que em Nietzsche pertence a essa disciplina chamada filosofia, mas o que em Nietzsche, na leitura e na reescrita de Nietzsche, continua alimentando essa forma de indisciplina que continuamos chamando de pensamento. 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. (LARROSA, 2009, p. 8)

Certamente que esta forma de pensar Nietzsche paga um tributo metodológico a Foucault (1998, p. 143) “O único sinal de reconhecimento que se pode ter para com um pensamento como o de Nietzsche, é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar. Que os comentadores digam se se é ou não fiel, isto não tem o menor interesse”.

No intuito de fazer ranger e gritar o pensamento de Nietzsche, visando pensar COM o filósofo, inicialmente me volto a observar COMO o filósofo articulou suas análises, me perguntando pelo *método nietzschiano*.

Michelle Christie Olsen (2007), em sua dissertação *Método, erro e realidade em Friedrich Nietzsche*, elenca uma série princípios metódicos que poderiam ser compreendidos como O *método nietzschiano*:

- realizar uma análise conceitual dos termos utilizados;
- contextualizar historicamente o objeto de estudo;
- proceder cientificamente (de maneira rigorosa e experimental);
- buscar a gênese do que se estuda;
- analisar psicologicamente os elementos envolvidos;
- interpretar o que se tomou como objeto;
- impor um sentido àquilo que se está interpretando;
- economizar nos princípios que dão sentido a algo;
- compreender que existem diferentes perspectivas do mesmo objeto;
- não ser dogmático nas afirmações;
- levar em consideração a fisiologia de quem faz a análise;
- não ficar preso a valores preexistentes.

Esses seriam os procedimentos nos quais incorre Nietzsche ao analisar um texto, um pensamento, uma teoria, uma cultura ou qualquer outro objeto que se ponha em destaque na sua análise. Certamente que um ou outro procedimento é enfatizado estrategicamente dependendo do objeto analisado ou do objetivo da análise.

Desses indicativos que aparecem no decorrer de seus livros, é comum aos leitores especializados destacar algum que se considere o mais relevante, ou mais óbvio e declarar que tal é o método de Nietzsche. Por isso encontramos vários textos sobre a

psicologia de Nietzsche, o perspectivismo de Nietzsche, o seu interpretacionismo e assim por diante. (OLSEN, 2007, p. 10)

Dada a multiplicidade do *método nietzschiano*, o que me resta é destacar alguns procedimentos e fazer uso dos mesmos. Sendo assim, minha proposta é partir da imanência, tentando não escorregar na autorreferencialidade do sujeito, entendendo o método como uma prestação de contas histórico-conceitual. Desta forma não reduzo o método a técnicas de pesquisa, mas utilizo o mesmo como um caminho do pensamento.

Ao pesquisar com Nietzsche, me situo no horizonte de uma hermenêutica, entendida como a arte de interpretar, neste caso o *corpus* nietzschiano compreende a interpretação como: “(...) violentar, ajustar, abreviar, omitir, preencher, imaginar, falsear e o que mais seja próprio da *essência* do interpretar”. (GM III, § 24, p. 139)

Sendo assim o jogo interpretativo não pressupõe a compreensão hermética de um autor, mas uma possibilidade ativa de busca e construção de sentido. A compreensão atuaria muito mais enquanto abertura de sentido no horizonte hermenêutico.

O método utilizado, muito mais do que o caminho transcorrido, é a própria manifestação da pesquisa e do seu resultado.



## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Uma tese sobre filosofia da educação não pode se furtar de determinar o escopo em que se insere, quais os caminhos percorridos e pelos quais irá trilhar, sendo assim neste primeiro momento gostaria de delimitar alguns conceitos e ideias que considero relevantes para desenvolver minha tese de uma pedagogia nietzschiana. Desta forma pretendo discorrer significações sobre o que compreendo por formação, educação, pedagogia, filosofia da educação.

### 1.1 A FORMAÇÃO

Em sua etimologia o termo formação remete à *formatio* latina. Restrita ao radical *forma*, a formação carrega em seu significado o pressuposto de limitação e configuração, porém, ao transpormos esse conceito para o universo da formação humana, a formação se torna os limites que possibilita a ação.

Estes limites englobam e determinam o ente que denominamos humano, porém não são poucas as definições que possuímos de humano, desde o *Zoon Logon* e *Zoon Politikon*<sup>2</sup> de Aristóteles, que nos situa em um ambiente político e racional, até o *animal mais interessante* na assertiva de Nietzsche que nos coloca como dignos de análise e nada além disso. Neste ínterim perpassamos concepções tais quais a de Kant onde somos *animais sem instintos* ou a cristã, onde somos *filhos de Deus*.

Para a reflexão sobre formação é de suma importância situar a qual definição de humano nos filiamos, pois assim poderemos determinar os fins do processo formativo.

Nesta tese, parto do pressuposto que o humano emerge como ser indeterminado, como animal lançado ao devir existencial. A configuração deste devir a partir de condicionantes – não determinantes – sociais, econômicos, culturais, morais, psíquicos, etc., e os efeitos destes múltiplos impactos no animal humano, isso compreendo como formação.

---

<sup>2</sup> ARISTÓTELES, 1985, 1253a, p. 15

Ou seja, o humano é forjado neste processo amplo e genérico denominado formação. Não sendo possível ao humano situar-se à parte deste devir e muito menos direcionar de forma determinante esse todo no qual se insere. Porém, as possibilidades de direcionamentos, mais ou menos condicionados, se apresentam como constituinte deste processo.

Formar-se implica em ser atravessado por infindas influências que acabam condicionando e determinando quem nos tornamos. “Primordial para a educação, o conceito de formação é, contudo, por demais amplo e fluido – a depender de contextos, autores, aplicações e até mesmo de projeções imaginárias e poéticas relativas ao humano e ao seu destino”. (HARDT, DOZOL e MOURA, 2014, p. 160). Dada a amplitude e universalidade deste fenômeno, as fronteiras entre o que é e o que não é formação não são fixas e muitas vezes o que forma um humano não forma o outro.

Se por um lado a formação possui esse caráter fluido e amplo, por outro lado a educação se configura como o direcionamento explícito e intencional do processo formativo. Na educação está dado um horizonte determinado para o processo formativo e em última instância objetiva-se um tipo específico de humano a ser formado.

## 1.2 A EDUCAÇÃO

O substantivo educação, ao derivar do verbo educar, remete à sua dupla origem latina: *educare* e *e-ducere*, para Garcia (1977) essa dupla origem explicita uma dualidade, de um lado temos o *Educare* no horizonte semântico do internalizar, instruir, suprir, preencher, etc., denotando um processo de complementação, uma ação externa visando uma efetivação interna. Por outro lado, temos o *E-ducere* situado como externar, trazer para fora, tirar de dentro, conduzir para fora, etc., caracterizando uma atitude de efetivação de potência, uma ação interna que se realiza externamente.

A dualidade etimológica do termo educação explicita a complexidade, abrangência e as disputas pelo mesmo. Propostas pedagógicas utilizam estrategicamente uma ou outra significação de acordo com sua necessidade. Pedagogias da imanência – que visam à realização de uma suposta natureza humana - se filiam

ao *e-ducere*, assim como pedagogias da transcendência – objetivando uma hipotética superação do humano - se associam ao *educare*.

Certamente que essa dualidade não esgota o significado do termo educação, pois as dualidades não são excludentes e certamente há processos educativos que pressupõem as duas concepções de educação.

Aquilo que funda o humano não o instaura, não o determina. Ainda que parta do pressuposto que o processo educativo forje, agence, isto que denominamos humano; onde sem este processo, o ser certamente se efetivaria em outras configurações que não a humana. Por mais que este procedimento se apresente como necessário, ele não efetiva, realiza, possibilita que o humano ocorra tal qual pensado previamente e muito menos dá a forma final ao ente denominado humano.

A educação se apresenta “(...) como um processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-aprendizagem entre duas ou mais pessoas”. (DALBOSCO, 2003, p. 38). Apesar do direcionamento do processo educativo não há garantias que o ser criado agirá de acordo com os objetivos do processo agenciado.

O direcionamento do processo formativo, mesmo sem as garantias da efetivação plena do mesmo, é absolutamente necessário à constituição da sociabilidade e da civilização. Por meio da educação uma sociedade repassa seu patrimônio científico, cultural, valorativo, etc. de uma geração mais velha para uma geração mais jovem, dos que aqui já estão para os recém-chegados, garantimos assim uma certa permanência, construção, continuidade histórica, onde recebemos nossa herança e repassamos nosso legado.

“A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social”. (LUCKESI, 1990, p. 31). Enquanto produto da sociabilidade a educação se realiza socialmente de tal forma que não é possível apreendê-la como um todo, mas sim análises específicas de tempos, espaços e práticas educativas determinadas.

Ainda que exista uma vinculação intrínseca entre a educação e instituições como escola, família, igreja, comunidade etc. os processos educativos se situam para além desses limites institucionais. “Em sua acepção lata, a educação diz respeito a qualquer ato ou experiência que tenha um efeito formativo sobre

a mente, o caráter ou a capacidade física de um indivíduo” (KNELLER, 1979, p. 35).

Ao agenciar elementos sociais, econômicos, psíquicos, valorativos, emotivos, etc. a educação articula um todo necessário à sua efetivação, assim, apesar das ações humanas decorrerem a partir da educação, elas não se limitam a processos educativos específicos. Assim como a formação ocorre com o agenciamento dos processos educativos, a educação pode ocorrer com a efetivação de ações pedagógicas.

### 1.3 A PEDAGOGIA

A pedagogia como um elemento da formação, inserido em um processo educativo, muitas vezes compreendido como processo restrito às crianças, possui uma abrangência maior que a sua limitação etimológica *paidagogós*.

Composto por *paidos* – criança - e *gogós* – conduzir – a pedagogia em sua origem grega arcaica dizia respeito ao escravo que conduzia e acompanhava as crianças nos ambientes de ensino.

Atualmente existem muitas disputas na atualização do termo e da tarefa pedagógica, onde se compreende a pedagogia tanto como arte quanto como ciência e até mesmo como ciência da arte educativa, isso sem comentar as disputas entre pedagogia e ciências da educação<sup>3</sup>.

A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2001, p. 6)

---

<sup>3</sup> Para mais informações: FERREIRA, 2010 e FRANCO, 2003.

A pedagogia também pode ser compreendida na sua forma geral onde se volta para questões universais da prática e da reflexão sobre a educação, bem como em sua forma específica onde sistematiza e organiza determinados conhecimentos em função das necessidades e das realidades sociais.

Compreendida como um conjunto de saberes na forma de uma ciência aplicada de caráter psicossocial, cujo objeto de estudo e prática é a educação:

A pedagogia caracteriza-se, pois, pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido mais amplo, e de pensar, num sentido mais restrito, os problemas que surgem da relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e da própria relação pedagógica. (DALBOSCO, 2003, p. 38-39)

A pedagogia compreendida como transmissão / construção sistemática, formal e institucionalizada do conhecimento possui especificidades práticas que se situam além da reflexão sobre essas práticas. O processo pedagógico implica em saberes que não são possibilitados a partir de ideias, regras, valores ou outras questões reflexivas que ao se constituírem seriam traduzidas em ações pedagógicas.

A ação pedagógica orquestrada pelo professor realiza recortes e escolhas dentro de determinado conteúdo, apoiando-se tanto nas escolhas quanto nas justificativas e métodos em concepções de outros campos que não o pedagógico. A partir de métodos próprios é engendrada a ação pedagógica como uma reflexão prática que performa momentaneamente um *ambiente pedagógico* e possibilita a transmissão/construção do conhecimento.

A pedagogia, por constituir-se e fazer uso de outros campos em sua atuação, recorre a conceitos e métodos desses campos aplicando os mesmos na sua ação educativa. Mesmo com a fecundidade, necessidade e relevância dessas aplicações, estas não deixam de ser análises paralelas à questão apresentada, pois o problema pedagógico é abordado pelo viés de outro campo.

No caso da Filosofia da educação o problema pedagógico é abordado a partir da filosofia, ou seja, aplicam-se conceitos e métodos filosóficos na questão pedagógica, e os resultados

certamente serão filosóficos - sem negar sua importância ou fecundidade os resultados apenas indiretamente serão pedagógicos.

As conclusões e hipóteses oriundas das análises fomentadas por outros campos na educação - mesmo válidos em seu escopo - possuem uma limitação quanto a sua aplicabilidade, compreensão e interesse para a pedagogia. Pois o agente pedagógico abarcará apenas parcialmente os conhecimentos de outras áreas que não a sua.

Ao abordar o fenômeno educativo a partir de outro campo o que temos são objetos, teorias, métodos e práticas desses campos movendo-se em suas dinâmicas próprias na abordagem da educação. Neste encontro o fenômeno pedagógico se dissolve e adquire as características dos saberes específicos do campo aplicado na sua análise, sendo assim tanto a questão prática quanto a teórica ficam impregnadas pelo campo utilizado.

Dado o seu estatuto epistemológico fluido – uso de outros campos – e sua identidade heterogênea a pedagogia em última instância acaba se tornando um campo de aplicação dos princípios de outros campos, muitas vezes reduzindo-se a uma prática fundamentada em métodos, conceitos e teorias que pertencem a outras áreas.

Partindo do pressuposto que a pedagogia seria o campo da ação educativa exercida por um agente ou por uma instituição formativa - reconhecida e instituída enquanto tal pela sociedade da qual ela faz parte, poderíamos afirmar que o campo de ação pedagógico seria a escola, e a sala de aula, o epicentro do mover pedagógico.

Sendo assim nos interessa o humano, especificamente o humano na relação de ensino e aprendizagem que é a relação pedagógica *per se*. Mesmo com a pedagogia tributária de outras áreas, é possível observar na relação pedagógica objetivos, metodologias, estratégias, práticas e avaliações próprias. Os agentes nesta relação - professor e estudante - desempenham papéis específicos a partir da instituição na qual estão inseridos e do saber que é comunicado, transmitido ou construído nesta relação. O ato pedagógico – efetivado na relação pedagógica - possui um caráter profundamente teleológico, intencionalidade que define e regulamenta a relação dos agentes neste processo.

Enquanto fenômeno social a pedagogia – efetivada no ato pedagógico - recebe influência e se serve de muitas outras áreas

desde a Psicologia e a Medicina até mesmo a Sociologia e a Filosofia.

A filosofia é um dos constituintes elementares da pedagogia. É possível observar sua influência na constituição da pedagogia que se pergunta pela ação educativa de forma ampla.

A reflexão e análise filosófica prévia à ação pedagógica possibilitam avançar em uma série de questões, saindo de uma simples prática mecanicista permitindo um agir direcionado e intencional. Porém o saber prático é construído na própria ação pedagógica configurada como reflexão prática.

Os processos pedagógicos envolvem sempre, e de modo essencial, socialização, saberes tácitos, práticas, trocas simbólicas, poderes, desejos, sentimentos e, obviamente, mínimas condições materiais. Todos esses elementos são básicos na apreciação dos processos pedagógicos, na medida em que nos lembramos que podemos saber teoricamente muito bem como funciona um carro e não teríamos, ainda assim, capacidade para dirigi-lo. (CEPPAS, 2001, p. 500)

A questão do método – como – e dos sujeitos da pedagogia – quem – quando pensadas a partir da reflexão filosófica habitualmente são abordadas em enfoques generalizantes e desprovidos de qualquer vivência prática da questão. Conceitos como *criança*; *classe trabalhadora*; *burguesia*, etc. são aplicados indiscriminadamente a um todo pensado como homogêneo, sem observar suas particularidades.

Essas e outras questões demonstram a distância da reflexão filosófica para a reflexão prática da pedagogia. A dificuldade como bem aponta Ceppas (2001) é colocar em uma “perspectiva teórico-prática” elementos pedagógicos visando à prática.

Uma reflexão filosófica que vise contribuir diretamente para a prática pedagógica precisa considerar a forma coletiva da pedagogia, onde são articuladas as mais diversas disciplinas. Essa natureza plural da pedagogia possibilita a criação de espaços próprios e práticas específicas. Sendo assim importa “(...) investigar os aspectos rituais, institucionais, materiais e simbólicos

das práticas pedagógicas em contextos culturais específicos ou ao longo da história” (CEPPAS, 2001, p. 504).

A filosofia contribui para a pedagogia não apenas refletindo sobre as questões amplas da educação, mas também possibilitando a ação pedagógica com reflexões que reverberem em atos pedagógicos.

#### 1.4 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Talvez a pergunta por excelência da filosofia se configure na forma de uma pergunta pedagógica: Como formar o humano? Ou, O que é formar o humano? Se levarmos em consideração a assertiva de Rousseau<sup>4</sup> que a República de Platão se apresenta como um livro por excelência sobre a formação humana, então teremos como pedagógica uma das obras fundantes da filosofia.

Este histórico de contribuições da filosofia para a formação é compreendido como Filosofia da Educação; uma das áreas clássicas da filosofia, muitas vezes mesclada à Filosofia Política ou à Antropologia Filosófica.

Como toda definição filosófica, a Filosofia da Educação também possui múltiplas significações e o seu escopo de abrangência é especulado nas mais infundas direções. Uma rápida pesquisa em manuais de filosofia e publicações especializadas na área evidencia essa multiplicidade.

Com Severino (2004, p.10) compreendemos a Filosofia da Educação como “(...) modalidade teórica de conhecimento destinada a intencionalizar a prática educativa, seja mediante a explicitação dos valores, dos significados nela envolvidos, seja ainda na construção de uma imagem do homem que se precisa Educar”. Neste caso específico, temos a Filosofia da Educação como uma modalidade prescritiva para a educação, onde a filosofia pensa e prescreve questões para o âmbito educacional, desde questões específicas da prática educativa – método – até

---

<sup>4</sup> “Quereis ter uma ideia de educação pública, lede a República de Platão. Não se trata de uma obra de política, como pensam os que julgam os livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação jamais se escreveu.” (ROUSSEAU, 1995, p. 14)

mesmo o objetivo da prática educativa, a formação de um tipo específico de humano.

Acompanhando esta reflexão temos Luckesi (1990, p. 31) argumentando que: “Não é e nem pode ser a prática educacional que estabelece os seus fins. Quem o faz é a reflexão filosófica sobre a educação dentro de uma dada sociedade”. Para o autor, à educação compete o desenvolvimento da nova geração em uma sociedade, não sendo possível e nem aconselhável que a prática pedagógica por si só estabeleça seus objetivos, por isso nesta questão adentra a filosofia ao refletir sobre como desenvolver esta nova geração e a sociedade.

Saviani (1993, p. 29) pensa a Filosofia da Educação como “(...) uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta”. Mais uma vez a Filosofia da Educação é agenciada para tratar dos problemas fundantes da educação.

Porém, os teóricos divergem se os problemas aos quais se dedica a Filosofia da Educação são de ordem prática, teórica, ou uma abordagem ampla da educação que subsumiria as duas questões em uma grande análise genérica, como aponta Kneller:

Tal como a filosofia formal procura entender a realidade como um todo, explicando-a da maneira mais genérica e sistemática, assim a filosofia educacional procura também compreender a educação em sua integridade interpretando-a por meio de conceitos gerais que guiem nossa escolha de objetivos e diretrizes educacionais. (KNELLER, 1979, p. 12)

Seguindo o modelo filosófico, a filosofia da educação de maneira genérica e sistemática intentaria abranger o todo educacional a partir dos seus objetivos e fins. Desta forma a reflexão filosófica aplicada ao campo educacional elaboraria desde conceitos para análise da educação, até mesmo prescreveria os fins educacionais.

Ainda no escopo das perspectivas anteriores Giles (1983), argumenta que a filosofia apresenta à educação – assim como a todos os aspectos da vida humana – questões radicais, levando a educação a responder pelos seus objetivos, últimas razões,

consequências, implicações, métodos e justificativa de suas ações questões tais quais:

Quais as bases e pressupostos da educação? Como condicionam os objetivos e métodos do ensino? Existe alguma relação essencial entre a prática e a teoria educacional? Quais os meios e instrumentos de que necessita e de que dispõe para a realização da sua finalidade? Como avaliá-los? Essas interrogações apontam para outra interrogação mais fundamental: qual a imagem do homem que a sociedade coloca como imagem-ideal? (GILES, 1983, p. 29)

A preocupação primordial da Filosofia da Educação se apresenta como uma questão antropológica: que humano formaremos? Todas as outras questões são derivadas ou apontam para esta questão fundamental.

Gadotti (1981) delimita o campo de atuação da Filosofia da Educação ao elencar questões que não pertencem propriamente ao ato educativo, argumentando que estabelecer métodos, técnicas ou fornecer meios para a educação estão excluídos do escopo da Filosofia da Educação, assim como as análises sobre as relações pedagógicas. Compete à filosofia enquanto reflexão radical sobre a educação as seguintes questões:

(...) o homem necessita ser educado? Pode ele ser educado? O que é a educação? A educação pode ser instrumento de libertação do homem? Finalmente a educação não é nociva e perigosa ou, é ela o meio arrancado aos deuses para permitir ao homem o ato de existir? (GADOTTI, 1981, p. 31)

Se por um lado a questão antropológica se apresenta como primordial, por outro lado temos uma questão ética sobre os efeitos da educação, em última instância, para que educar e os efeitos deste educar.

Porém, algumas questões se impõem ao refletirmos a atuação da Filosofia da Educação: quais os limites desta inquirição filosófica? Por que toda questão dita primordial da Filosofia da Educação tem um forte teor metafísico? Para Paviani (1988, p 15)

a Filosofia da Educação, ao arremeter a filosofia para pensar o campo educacional, necessita se justificar enquanto pensar filosófico e não pode se furtar da questão epistemológica: qual o alcance e os limites da sua reflexão filosófica?

Morais (1989, p.122) argumenta que no escopo da Filosofia da Educação “(...) é a realidade educacional que interpela a filosofia em busca de esclarecer seus pressupostos. As ciências da educação procuram alcançar sua epistemologia a fim de que a estrutura axiológica da prática educacional se dote de consciência”. Ou seja, a filosofia se torna um instrumental para a educação adquirir consciência de si e assim compreender e refletir sobre seu campo de ação.

Certamente que não é possível pensar a contribuição da filosofia para a pedagogia – na forma de Filosofia da Educação - de uma forma genérica. As muitas vertentes filosóficas reverberam de múltiplas formas dentro da filosofia.

O humanismo enquanto pressuposto social, filosófico e político influenciou de forma direta o que entendemos por educação moderna, sendo assim para pensar esta educação da qual somos frutos também importa investigar o humanismo e a modernidade.

A influência moderna da filosofia na pedagogia se dá majoritariamente com o humanismo, porém pensando o esgotamento das metanarrativas<sup>5</sup> nesta pesquisa eu investigo os elementos da filosofia de Nietzsche para conceber uma pedagogia.

A opção por Nietzsche não se dá por uma suposta *positividade conceitual* – muito pelo contrário - ou por ter esse filósofo um pensamento que permitiria abarcar a educação a partir de uma hipotética posição privilegiada.

A escolha do pensamento nietzschiano como ponto de partida para uma pedagogia ocorre devido à rejeição por parte

---

<sup>5</sup> Metanarrativas para Lyotard (2009) seriam os relatos globalizantes, fundamentados no pressuposto universal e transcendental da verdade. Na modernidade as Metanarrativas se configuraram na crença em questões como: Liberdade absoluta do humano, Autonomia da consciência, Progresso da humanidade, Infabilidade das Ciências, etc. enquanto estruturas de pensamento, estes conceitos organizaram todo o conhecimento e a experiência humana.

dessa filosofia de uma posição de neutralidade de onde seria possível analisar a educação como um dado.

Da mesma forma o pensamento nietzschiano afirma a necessidade de uma relação impositiva do humano em relação ao mundo. Longe de análises, conjecturas, especulações ou busca de sentido, importa impor um sentido ao mundo e à educação.

## CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO HUMANISTA

### 2.1 HUMANISMO E MODERNIDADE

Para Nietzsche a modernidade é um período não apenas de decadência e debilidade, mas também de questionamento e de crise. As estratégias de abordagem da modernidade se alteram no interior da obra do Filósofo.

Em um primeiro momento – nas *Considerações extemporâneas* – temos a modernidade como um período em que a cultura decai e o cientificismo se torna absoluto<sup>6</sup>.

Posteriormente – em *Para a genealogia da moral e Para além de bem e mal* – a época moderna é abordada como enfraquecimento dos instintos<sup>7</sup> e consolidação de uma moral da debilidade<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> “Então, como vê o filósofo a cultura em nossa época? Completamente diferente, é preciso confessar, de todos estes professores de filosofia satisfeitos com o estado em que vivem. Quando ele pensa na pressa geral, no crescimento vertiginosos da queda, no desaparecimento de todo recolhimento, de toda simplicidade, ele parece quase discernir os sintomas de uma extirpação e de um desenraizamento completos da cultura”. (SE/Co. Ext. III, 4, p. 193).

<sup>7</sup> “Se imaginarmos esse instinto levado à aberração, acabarão por faltar os que mandam e são independentes; ou sofrerão intimamente de má consciência e precisarão antes de tudo se iludir, para poder mandar: isto é, acreditar que também eles apenas obedecem. Essa situação existe realmente na Europa de hoje (...)”. (ABM, § 199, p. 97).

<sup>8</sup> “(...) precisamente nisso enxerguei o começo do fim, o ponto morto, o cansaço que olha para trás, a vontade que se volta contra a vida, a última doença anunciando-se terna e melancólica: eu compreendi a moral da compaixão, cada vez mais se alastrando, capturando e tornando doentes até mesmo os filósofos, como o mais inquietante sintoma dessa nossa inquietante cultura europeia”; (GM, Prólogo, § 5, p. 11).

Por fim, em seus últimos escritos – *O Anticristo* - Nietzsche vai abordar a modernidade a partir da perspectiva do Niilismo<sup>9</sup>.

Essas estratégias empreendidas por Nietzsche demonstram uma abordagem crítica da moral, mesmo quando considera a mesma como crise e possibilidade de superação<sup>10</sup>.

Exemplar para observar como o filósofo observa a modernidade é a obra *O caso Wagner*. Nesta obra, Nietzsche analisa o compositor de *Parsifal* como um exemplo da cultura decadente da modernidade, argumentando que “Wagner resume a modernidade” e que “através de Wagner a modernidade fala sua linguagem mais íntima (...)”.<sup>11</sup>

A obra faz uso de Wagner enquanto um exemplo magno da decadência, diagnosticando a mesma a partir de conceitos da fisiologia e da psicopatologia. Seguindo sua “prática de guerra” o filósofo serve-se de Wagner

(...) como uma forte lente de aumento com que se pode tornar visível um estado de miséria geral, porém dissimulado, pouco palpável. (...) Assim ataquei Wagner, ou mais precisamente a falsidade, a bastardia de instinto de nossa “cultura”, que confunde os sofisticados com os ricos, os tardios com os grandes. (EH, Porque sou tão sábio, §7, p. 32)

A “falsidade” e a “bastardia” da cultura que Nietzsche se propõe a atacar podem ser descritas através da curiosa

---

<sup>9</sup> “‘Não sei para onde vou; sou todo aquele que não sabe para onde vai’ – suspira o homem moderno... Dessa modernidade estávamos doentes – da paz viciada, do compromisso covarde, de todo o virtuoso desasseio do moderno Sim e Não”. (AC, § 1, p. 10).

<sup>10</sup> “Eu descrevo o que virá: a ascensão do Niilismo. Posso descrevê-la aqui, porque algo necessário está se dando aqui – os sinais desse acontecimento estão por toda parte, só continuam faltando os olhos para esses sinais. Não elogio, nem repreendo aqui o fato de que ele virá: creio que há uma grande crise, um instante da *mais profunda* automeditação do homem: é uma questão de sua força saber se ele se reestabelecerá daí, se ele se tornará senhor dessa crise: é possível...” (FP 1887 – 1889, § 11 (119) (362), p. 44).

<sup>11</sup> CW, Prólogo, p.10

contradição que o filósofo observa na cultura alemã: de um lado a miserabilidade da sua condição e do outro a crença – pelos alemães - de que ela é a verdadeira cultura, a isso Nietzsche denomina *filisteísmo cultural*<sup>12</sup>.

O *Filisteu Cultural* - ao contrário do filisteu em sua concepção ampla - não é alguém ignorante, inapto para as artes e filosofia, mas sim um produto da cultura. Seriam artistas e intelectuais que julgam sua inépcia como essencial e superior, mesmo distante de uma unidade de estilo.

Na modernidade o humano declina na forma do filisteu cultural, não existindo assim cultura autêntica, apenas uma sôfrega busca pela verdade e o desenfrear das sensações, vivendo apenas um arremedo de existência o tipo moderno é decadente, mesmo se acreditando superior.

Cultura é, acima de tudo, unidade de estilo artístico em todas as manifestações da vida de um povo. Saber muito, ter aprendido muito não é, no entanto, nem meio necessário para a cultura nem é signo da mesma e, chegado o caso, tudo isso resulta compatível ao máximo com o contrário da cultura, com a barbárie, isto é: a falta de estilo ou a caótica confusão de todos os estilos. (DS/Co. Ext. I § 1, p. 19).

A unidade de estilo possui uma característica volitiva que impõe forma ao diverso e produz uma expressão cultural. Essa característica impositiva da vontade criadora, não se restringe apenas às questões estéticas, mas possibilita que o humano agence uma outra “natureza” para si na forma da cultura.

---

<sup>12</sup> “De fato, todo aquele que pensa como pensa a opinião pública vendou os próprios olhos e tapou os próprios ouvidos – esse contraste não deveria existir. De onde decorre isso? Qual seria a força dominante capaz de prescrever essa não-existência? Que espécie de homens se tornou suficientemente poderosa na Alemanha para proibir sentimentos tão vivos e tão potentes ou, pelo menos, para impedir que esses sentimentos sejam expressos? Essa força, essa espécie de homens, quero chamá-la por seu próprio nome: são os *filisteus da cultura*”. (DS/Co. Ext. I, § 2, p.21).

Sem a unidade do estilo, o que se tem é um embotamento das fronteiras e divisões, em uma selvagem multiplicidade, onde apenas são juntados subsídios dissonantes, resultando em uma barbárie cultivada, um caos desconexo onde o filisteu cultural dá um ar de sofisticação apresentando esse caos como uma marca distintiva da modernidade<sup>13</sup>.

A cultura filisteia é uma cultura desagregadora, vária, ausente de estilo, incapaz de articular uma força organizadora que estabeleça hierarquias. Lhe falta unidade e coesão interna.

Esse mesmo movimento de desagregação Nietzsche julga encontrar nas composições de Wagner. Pondo em relevo a frase em prejuízo da melodia, o instante às expensas do ritmo, as pequenas unidades em detrimento do todo, o compositor teria se mostrado incapaz de uma força organizadora. (MARTON, 2014, p. 196)

Wagner é apresentado por Nietzsche como fruto, sintoma e propulsor da decadência<sup>14</sup>, onde sua tendência à multiplicidade caótica sem um elemento aglutinador e a fuga da simplicidade melódica evidenciam seu pressuposto metafísico e redentor, a vida deixou de determinar a obra do compositor alemão.

Para Nietzsche a tentativa de Wagner em fazer algo grandioso o levou a perder o objetivo da obra de arte, pois passou a buscar apenas o efeito<sup>15</sup> e não mais a substância da arte, desta forma em sua música a subordinação e a classificação são

---

<sup>13</sup> “De fato, essa marca uniforme que nos impressiona em todos os alemães instruídos de hoje não constitui uma unidade a não ser pela exclusão e negação consciente ou inconsciente de toda forma artística fecunda e de todas as exigências de um verdadeiro estilo”. (DS/Co. Ext. I, § 2, p.23).

<sup>14</sup> “Ele torna doente aquilo em que toca – *ele tornou a música doente*”. (CW, § 5, p.18).

<sup>15</sup> “Wagner não calcula jamais como músico, a partir de alguma consciência musical: ele quer o efeito, nada senão o efeito”. (CW, §8, p. 26).

aleatórias, pois os andamentos que deviam ser particulares se tornaram soberanos.

Em carta para Carl Fuchs em abril de 1886, Nietzsche é enfático ao criticar a música alemã, argumentando a falta de sentido melódico, os gestos de afetos singulares, os artifícios retóricos, a melodia infinita, a ambiguidade rítmica, etc., sua crítica toma como exemplo *Tristão e Isolda* de Wagner, ao afirmar: “A parte domina sobre o todo, a frase sobre a melodia, o instante sobre o tempo (também sobre o ritmo) o *pathos* sobre o *ethos* e, por último, também o *esprit* sobre o ‘sentido’”. (BVN 688, Janeiro de 1885 a outubro de 1887, p. 162)

Diagnosticando a decadência da arte de Wagner, o filósofo observa nessa independência das partes a falta de um impulso unificador, de uma unidade orgânica. O que se sobressai são apenas fragmentos, *miniaturista*, um conjunto díspar de *pequenas preciosidades*. Essas unidades separadas umas das outras ao se movimentarem produzem uma perturbação ótica que impossibilita a permanência impassível diante da obra direcionando todo corpo a um desregramento.

Essa arte não passaria de uma selvagem multiplicidade; uma massa que confunde os sentidos; um excesso de vida nas menores coisas que promove o dispêndio dos significados aos quais conduz<sup>16</sup>.

Cada gesto particular na música de Wagner é arrastado, aumentado em sua duração, repetido exaustivamente de tal forma que Wagner coage até os idiotas a compreendê-lo<sup>17</sup> através da repetição desesperada.

A expressão acima de tudo, o expressivo a qualquer preço, eis o mote *décadence* wagneriano. Com sua música os sentimentos extremos surgem e abalam o nobre, o sublime e o orgânico. Essas descargas emotivas extremas têm como objetivo neutralizar a falta de unidade da sua música, de tal forma que a

---

<sup>16</sup> “Em toda parte paralisia, cansaço, entorpecimento ou inimizade e caos: uns e outros saltando aos olhos, tanto mais ascendemos nas formas de organização. O todo já não vive absolutamente: é justaposto, calculado, postiço, um artefato”. (Idem, § 7, p. 23).

<sup>17</sup> “A ambição de Wagner era obrigar mesmo os idiotas a compreender Wagner”. (FP 1887 – 1889, 14 (62), p. 225).

composição se torna simples gesto, apenas mais uma parte, não um todo vivo e orgânico.

Nietzsche, ao analisar a decadência de Wagner, conclui que ele próprio também é um *décadence*, não apenas isso, mas um experimentado e profundo conhecedor da *décadence*<sup>18</sup>.

A *décadence* diagnosticada por Nietzsche, seria a perda de uma certa capacidade de organização; evidenciada em uma desorganização ou desagregação da pluralidade reunida em um todo. Em suma, a decadência se expressa na desintegração de uma estrutura, mesmo que disposta em ordem.

A face contraditória da *décadence* é a crença que o decadente possui de não ser decadente, a exemplo de Wagner: “Um típico *decadente*, que se sente necessário com seu gosto corrompido, que o reivindica como um gosto superior, que sabe pôr em relevo sua corrupção, como lei, como progresso, como realização”. (CW, § 5, p. 18)

A decadência de Wagner não é apenas estética, mas também fisiológica, “Minhas objeções à música de Wagner são fisiológicas: porque disfarçá-las em fórmulas estéticas? Afinal, a estética não passa de fisiologia aplicada”. (NW, No que faço objeções, p. 53)

Ao falar de Fisiologia Nietzsche se refere a uma certa semiótica dos afetos, onde os processos fisiológicos são interpretados como uma luta de quanta de potência. No embate por domínio e mais potência, os quanta de potência determinam e expressam suas respectivas forças e fraquezas, não apenas no corpo, mas também a cultura e os processos sociais são determinados fisiologicamente.

A partir dessa percepção o filósofo elenca os efeitos físicos da sua objeção fisiológica à música de Wagner: não consigo respirar direito; meu pé se irrita, se revolta; meu estômago, meu coração, minha circulação, protestam; minhas vísceras se turvam; fico inesperadamente rouco.

O pressuposto que a estética é uma “fisiologia aplicada” auxilia Nietzsche a observar Wagner como imprescindível, pois

---

<sup>18</sup> “Necessito dizer, após tudo isso, que sou *experimentado* em questões de *décadence*? Conheço-a de trás para frente”. (EH, Por que sou tão sábio, § 1, p. 24).

enquanto sintoma da decadência, o compositor fornece o aparato conceitual e fisiológico para diagnosticar a decadência ocidental<sup>19</sup>.

Não é apenas nos modernos que o filósofo deve poder constatar os fenômenos psicológicos, e por fim os fisiológicos, de declínio. A própria filosofia já está, desde Sócrates, na via da perversão. O esquema de interpretação, que se confirma no que diz respeito à *décadence* artística de Wagner, deve também ajudar a desmascarar a *décadence* filosófica dos gregos. (MÜLLER-LAUTER, 1999, p.18)

A decadência se torna fisiológica ao perturbar a cooperação orgânica das funções corporais. “Mas isto é uma imagem para todo estilo da *décadence*: a cada vez, anarquia dos átomos, desagregação da vontade, “liberdade individual”, em termos morais – estendendo à teoria política, “direitos iguais a todos””. (CW, § 7, p.23). Porém, a decadência pode se configurar como uma possibilidade de superação e crescimento, já que a mesma ao se manifestar não apenas alude como promove uma crise.

No contraponto a Wagner, o filósofo apresenta Bizet e a sua ópera *Carmen*, onde a música “Esta música é maliciosa, refinada, fatalista: no entanto permanece popular – ela tem o refinamento de uma raça, não de um indivíduo. É rica. É precisa. Constrói, organiza, conclui (...)” (CW, § 1, p. 11).

Em *Nietzsche contra Wagner* 01 ao 03, o filósofo elenca uma série de elogios a Bizet, argumentando que o autor de *Carmen* trata seus ouvintes como pessoas inteligentes que não necessitam de guias, tornando-os fecundos. Sua música expressa uma alegria fatalista, curta, repentina, sem perdão. Em sua obra o amor se apresenta não como redenção – no caso de Wagner - mas como fatalidade, cinismo, inocência e crueldade. Bizet seria como um retorno à natureza, à saúde, à alegria, à juventude e à virtude.

---

<sup>19</sup> “A estética se acha indissolúvelmente ligada a esses pressupostos biológicos: há uma estética da *décadence*, há uma estética *clássica* (...)” (CW, epílogo, p. 43).

Porém, Bizet se apresenta como uma exceção, pois a música, a cultura e até mesmo a época se encontram em decadência.

A música é tomada como sintoma da modernidade e Nietzsche elenca suas críticas não apenas a Wagner, mas aos músicos alemães em geral, e essas críticas são aplicáveis à cultura e à modernidade como um todo:

O que há em comum entre Wagner e os outros – vou enumerar: a diminuição da força organizadora; o mau uso dos meios tradicionais, se a capacidade justificadora, o “a-fim-de”; a falsificação ao imitar grandes formas, para as quais ninguém hoje é bastante forte, orgulhoso, seguro de si, saudável; a vivacidade excessiva no que é ínfimo; o afeto a todo custo; o refinamento como expressão da vida empobrecida; cada vez mais, nervos no lugar de carne. (CW, Segundo pós-escrito, p. 39)

Nietzsche observa que essa busca de “Wagner e os outros” em atender ao gosto do público; essa busca pela aclamação; entregando ao público o que o público deseja, faz eco com os modernos sentimentos de humanidade compreendidos como igualdade e democracia.

A modernidade produziu a degeneração do humano em *animal de rebanho*, a partir da democratização. Não à toa Nietzsche define a modernidade como a “era das massas<sup>20</sup>”.

Para Nietzsche, a democracia moderna é uma herança cristã<sup>21</sup>, pois não deixa de se fundamentar em uma moral de rebanhos, promovendo um rebaixamento e enfraquecimento dos

---

<sup>20</sup> “Estamos na era das massas: elas se prosternam diante de tudo maciço”. (ABM, § 241, p.148).

<sup>21</sup> “Moral é hoje, na Europa, moral de animal de rebanho: (...) com a ajuda de uma religião que satisfaz e adulou os mais sublimes desejos do animal de rebanho, chegou-se ao ponto de encontrarmos até mesmo nas instituições políticas e sociais uma expressão cada vez mais visível dessa moral: o movimento democrático constitui a herança do movimento cristão”. (ABM, § 202, p. 101).

tipos humanos. Essa forma de governo – democracia – ao pressupor a vontade popular como critério de governabilidade, torna as relações puramente instrumentais, pois visa apenas à satisfação das necessidades. A democracia moderna para o filósofo é o declínio do estado.

Esse diagnóstico da política democrática moderna, caracterizada como uma ininterrupta, abrangente e quase imperceptível ação da moral cristã, foge da compreensão dos modernos, pois estes se acreditam secularizados e livres das “superstições religiosas”.

O rebanho estruturado pela modernidade, além de ser uma longa construção da moralidade cristã, também é o resultado de uma *obstrução fisiológica*.

Podemos de antemão ter como verossímil que de tempos em tempos, em determinados lugares da terra, um *sentimento de obstrução fisiológica* deve quase que necessariamente apossar-se de vastas massas, o qual, na consciência, de modo que seu “motivo”, seu remédio, pode ser procurado e experimentado tão somente no domínio psicológico-moral (- e esta é a minha fórmula mais geral para o que comumente é chamado de “*religião*”). (GM III, § 17, p.120)

A organização gregária e a formação do rebanho que se dão a partir deste mal-estar de natureza fisiológica leva o indivíduo a trocar esse mal-estar para consigo pela prioridade do coletivo formando assim não apenas as religiões, mas também as formas modernas de rebanho, democracia, socialismo, estado, sindicatos, etc.

Ou seja, as conquistas coletivas da modernidade – democracia, igualdade, sindicatos, etc. – não passam de uma reação instintiva de ressentimento, de mal-estar para consigo.

O estado moderno possui apenas um objetivo: manter-se, por isso o declínio da cultura e da exceção, pois todas as potencialidades humanas são colocadas a serviço da perpetuação do estado.

Porém os modernos creem que suas instituições criaram cultura e promoveram a humanidade, ignorando que essas apenas reproduzem esses mesmos tipos.

Os democratas, os socialistas e até mesmo os anarquistas são acusados por Nietzsche de politicamente apenas seguir a unanimidade da moral de rebanho, se manifestando contrários a qualquer forma de estrutura social que não a do rebanho autônomo.

O rebanho demonstra sua força massificadora ao refutar e dispensar concepções caras à diferenciação, sendo assim a hierarquia, a desigualdade e a autoridade desaparecem nos “direitos iguais”.

A política moderna se funda majoritariamente em duas questões, por um lado a proteção da vida e por outro a minimização ou fuga do sofrimento, de tal forma que a atividade política se reduz a estratégias para satisfazer essas questões.

No ímpeto de proteção, cuidado e compaixão a política moderna cultiva uma “(...) degeneração e diminuição do homem, até tornar-se o perfeito animal de rebanho (ou, como dizem eles, o homem da “sociedade livre”), essa animalização do homem em bicho-anão de direitos e exigências iguais é *possível*, não há dúvida”. (ABM, § 203, p. 104)

Sendo assim a política reduz o humano à sua condição de animal de rebanho, o fruto dessa política é um humano domesticado e a quase impossibilidade de tipos humanos para além da organização social<sup>22</sup>.

Na defesa pela igualdade entre os humanos e o endeusamento da democracia moderna, o tipo moderno não se questiona sobre o que significa ser *igual*, o que essa igualdade oculta, qual seu alcance e o que se promove nesse nivelamento dos humanos.

Para o moderno é amplamente aceito que viver é sofrer e por isso o estado deve se voltar para reduzir se não aplacar esse sofrimento e por isso uma “boa sociedade” é aquela que gera conforto e suprime as dores do mundo.

Esses modernos sentimentos de humanidade ignoram os tipos débeis, decadentes, fracos e medíocres que produz. Ao

---

<sup>22</sup> “(...) *Esclarecimento [Aufklärung] espiritual* é um meio infalível, para tornar os homens inseguros, para enfraquecer as suas vontades, para torna-los mais carentes de articulação e apoio, em suma, para desenvolver o *animal de rebanho* no homem”. (FP 1884 – 1885, § 36 (48), p. 529).

pensar o homem moderno, o filósofo não poupa críticas a este tipo decadente, fraco, medíocre, etc..<sup>23</sup>

Denat (2011) aponta quatro características principais do tipo moderno combatido por Nietzsche: 1) O humano moderno se apresenta como alguém ávido por saberes, desvinculando conhecimento e vida, este tipo busca apenas o conhecer pelo conhecer<sup>24</sup>. 2) O tipo moderno, possui um gosto democrático<sup>25</sup>, por isso não estabelece hierarquias. Consecutivamente: 3) O moderno se caracteriza por uma “acumulação grotesca” e uma “mistura caótica de todos os estilos<sup>26</sup>”. 4) Por fim toda essa falta de hierarquia, caos e diversidade leva o tipo moderno a um estado

---

<sup>23</sup> “Uma humanidade mais *branda* também se espalha, graças ao Iluminismo, que enfraqueceu o homem - mas essa fraqueza, transformada em moralidade, parece muito boa e nos honra”. (FP 1875 – 1882, § 3 (76), p. 61).

<sup>24</sup> “O saber, consumido em excesso sem fome, sim, contra a necessidade, não atua mais como um agente transformador que impele para fora e permanece velado em um certo mundo interior caótico, que todo e qualquer homem moderno designa com um orgulho curioso como a “interioridade” que lhe é característica”. (HL/Co. Ext. II, § 4, p. 33).

<sup>25</sup> “Em suma, e lamentavelmente, eles são *niveladores*, esses falsamente chamados ‘espíritos livres’ – escravos eloquentes e folhetinescos do gosto democrático e suas ‘ideias modernas’”. (ABM, § 44, p. 48).

<sup>26</sup> “Mas é justamente nessa mistura caótica de todos os estilos que o alemão de nossos dias vive e isso acarreta um grave problema de saber como pode, apesar de toda a sua instrução, não perceber sua ‘cultura’ atual e não se regozijar plenamente com ela”. (DS/Co. Ext. I, § 1, p. 19).

tanto de inquietude<sup>27</sup> – por não saber o que escolher - quanto de paralisia<sup>28</sup> – o saber converte-se em ceticismo e este em niilismo.

Em seu diagnóstico do humano moderno, o filósofo observa a profunda contradição instintual do mesmo<sup>29</sup>, pois ao hierarquizar o mundo, este tipo faz uso de avaliações assimétricas a partir de critérios ambíguos. O resultado são valores paradoxais, onde em sua sintomatologia eles expressam tanto declínio quanto força.

A modernidade, em sua tentativa acentuada de modelagem instintual, extenuou a economia pulsional humana que dela decorre. Chegando ao ponto do “estiolamento dos tipos<sup>30</sup>” que hoje em degenerescência crescem alquebrados, como espectros de humanos. A cultura moderna está infectada por essa desagregação instintual, da religião a arte, passando pela política, as ciências e a educação, o mal é generalizado.

## 2.2 EDUCAÇÃO HUMANISTA

Inicialmente, para abordar uma pretensa *educação humanista*, se faz necessário conceituar o humanismo. Tendo

---

<sup>27</sup> “Por enquanto, o contraste entre nossa agitada, efêmera existência e o longo sossego das eras metafísicas ainda é muito forte, pois os dois períodos se acham ainda muito próximos um do outro; o indivíduo mesmo atravessa hoje demasiadas evoluções internas e externas para ousar se estabelecer duradoura e definitivamente, ainda que seja pelo tempo de sua vida”. (HH, § 22, p.32).

<sup>28</sup> “A consideração amarga e profundamente rigorosa sobre a falta de valor de todos os acontecimentos passados, sobre o amadurecer do mundo para o dia do juízo, volatizou-se na forma da consciência cética de que em todo caso seria bom conhecer tudo o que passou porque já seria tarde demais para fazer algo melhor”. (HL/Co. Ext. II, § 8, p. 68-69).

<sup>29</sup> “O homem moderno constitui, biologicamente, *uma contradição de valores*, ele está sentado entre duas cadeiras, ele diz Sim e Não com o mesmo fôlego”. (CW, Epílogo, p. 45).

<sup>30</sup> “Para a caracterização da modernidade: desenvolvimento extremamente rico das figuras intermediárias; estiolamento dos tipos; ruptura das tradições, escolas (...)” (FP 1885 – 1887, 9 (168) (118), p. 360).

ciência da polissemia dos termos filosóficos, apelo para um dicionário de filosofia, pois desta forma penso abranger um significado o mais amplo possível:

Por uma espécie de deslocamento, o termo "humanismo" tomou dois sentidos particulares: a) na filosofia, designa toda doutrina que situa o homem no centro de sua reflexão e se propõe por objetivo procurar os meios de sua realização; b) na linguagem universitária, designa a ideia segundo a qual toda formação sólida repousa na cultura clássica (chamada de humanidades). Numa palavra, o humanismo é a atitude filosófica que faz do homem o valor supremo e que vê nele a medida de todas as coisas. Herdeiro de Kant, o humanismo contemporâneo, sobretudo dos existencialistas e de certas correntes marxistas, define o homem como o ser que é o criador de seu próprio ser, pois o humano, através da história, gera sua própria natureza. (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1999, p. 132)

A partir desta definição provisória e ampla de humanismo, duas proposições se apresentam para entender o humanismo: a) O homem como centro e valor supremo; b) a realização do homem enquanto objetivo.

Ao abordar estas questões genealógicamente, ou seja, para além de adentrar as mesmas ou buscar novas respostas para velhas questões, permanecendo intactos os termos com os quais elas são feitas, importa que estes termos mesmos, bem como as motivações que os consagraram, sejam questionados, partindo de um distanciamento, de uma desconfiança em relação às perguntas até então formuladas, pois para além de uma verdade, interessa criar valores e mover valores já arraigados.

Ao recusar o critério da verdade, para analisar o humanismo em educação, adoto o critério nietzschiano de valor, costume [*Werte/Werths*], pois: "O ponto de vista do valor é o ponto de vista de condições de conservação e expansão que concerne às formações complexas com relação relativa de vida no interior do devir." (FP 1887 – 1889, 11 (73) (331), p. 27). Desta forma um valor é um sintoma de um tipo de vida, de uma formação de um

domínio, um valor é um instrumento pelo qual um tipo de vida se impõe, se conserva ou se expande.

Ao contrapor o humanismo, o objetivo é ir para além de uma simples negação, mas realizar uma ilustração da ilustração, integrar o Iluminismo e transvalorar o mesmo<sup>31</sup>. Para realizar uma transvaloração [*Umwertung*], necessitamos mover para além ou através, deslocar, retirar do lugar usual os valores humanistas, perguntando-se: que valores são apregoados pelo humanismo? De que embate o humanismo saiu dominante na modernidade? O que querem aqueles que o defendem? Quem precisa de tal e qual valor para se conservar e/ou impor seu domínio?

Neste exercício de iconoclastia, analisando com um martelo, para além de justificativas, exercícios filológicos e longas argumentações, importa tocar o problema e ser tocado pelo mesmo, observando suas nuances, seus detalhes, sem se deixar abarcar pela questão, sem se dissolver na mesma<sup>32</sup>.

Entendo/denomino pedagogias humanistas aquelas que coadunam com a definição de humanismo construída no início deste capítulo, sendo assim as pedagogias humanistas possuem o homem como centro e valor supremo. Os objetivos destas pedagogias incluem a realização de uma suposta natureza individual do humano na forma de cidadão, sujeito, indivíduo, etc. ou uma pretensa natureza social enquanto humanidade, sociedade, coletivo, etc. Partindo deste pressuposto valorativo incluo sem distinção uma série de pedagogias e fundamentos filosóficos, de Rousseau a Paulo Freire, passando por Kant, Marx e os existencialistas.

Os elementos humanistas na pedagogia de Rousseau são muitos, desde o pressuposto de uma natureza humana fundada na liberdade, até a realização dessa liberdade a partir da educação. “O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se

---

<sup>31</sup> “O novo Iluminismo - o último foi empreendido no sentido do rebanho democrático. Igualação de todos. O novo quer mostrar o caminho para as naturezas dominantes – em que medida, para eles, é *permitido tudo aquilo* que não se encontra livre para os seres de rebanho”. (FP 1884 – 1885, § 27 (80), p. 274).

<sup>32</sup> “Pois encaro problemas profundos como um banho frio – entrando rapidamente e saindo rapidamente”. (GC, § 381, p. 284).

apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela” (ROUSSEAU, 1995, p. 67).

A liberdade enquanto fundamento da natureza humana ao disciplinar as paixões e fazer florescer os *verdadeiros valores morais*, pressupõe o cultivo dos instintos naturais para contrapor a sociabilidade degenerada do estado e da sociedade. A realização de um humano natural no contraponto de um humano corrompido, eis a máxima de Rousseau.

Neste mesmo escopo humanista e universalizante se encontra Paulo Freire e a sua pedagogia para a autonomia: “Quando falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”. (FREIRE, 2001, p. 19)

Assim como Rousseau, Freire também pressupõe a realização de uma humanidade, neste caso uma humanidade fundamentada na ética humana, cuja marca seria a própria natureza. Para além do círculo vicioso dessa argumentação observamos mais uma vez os valores universais definidos previamente ao processo educativo.

A partir da perspectiva nietzschiana, o pensamento pedagógico é apenas mais uma ficção útil, uma *mentira* que possibilita estabilizar o devir existencial, criando formas com caráter de permanente, ainda que as mesmas permaneçam fluídas.

Não apenas o pensamento pedagógico, mas a política, a cultura, o direito, a ordem social, tudo isso são ficções úteis que fundamentadas nos valores humanistas – Deus, Sujeito, Liberdade – eleva a natureza humana para além da sua mundanidade.

Ao situar a natureza humana em parâmetros para além da manifestação do humano, o humanismo pressupõe um substrato *bom e progressista* no humano, apelando para questões como racionalidade, empatia, virtudes e tantos outros elementos que evidenciam um certo altruísmo possível nas relações humanas, e assim o humanismo busca formas coletivas e racionais de desenvolver esse altruísmo.

Desconfiado desses princípios divinatórios do humano, Nietzsche reabilita o egoísmo<sup>33</sup> como princípio da ação humana, observando que a civilização mais do que apelar para um substrato *bom* no humano, também faz uso de muitos instrumentos para *domar* e *direcionar* o humano<sup>34</sup>.

Ao ser determinado pela sociedade e pela cultura em que surgiu e se desenvolveu, o pensamento pedagógico serve à apologia, explicação, imposição e determinação de modos de existência e possibilidades de vida.

Estes modos de existência são ficções da cultura e da educação que paulatinamente vão se tornando genuínos, até que finalmente se apresentem como *naturais* do humano. “A educação procede geralmente desta maneira: tenta determinar no indivíduo, com o engodo de inúmeras vantagens, maneira de pensar e agir que, tornada finalmente hábito, instinto, paixão, dominará nele e sobre ele.” (GC, § 21, p. 71).

O humanismo na educação, com a sua crença no homem como princípio, objetivo e finalidade da sociedade, da cultura e da política, e até mesmo da história, criará possibilidades de vida baseadas em uma realidade transcendente de uma entidade pura, original, superior, ideal; esses modos de existência elevados habitam este inane, múltiplo, vário, devir e concreto mundo.

Voltando às motivações iniciais: o que querem aqueles que defendem o humanismo na educação? Podemos observar que os educadores, ao promoverem os *bons* valores morais e as atitudes mais puras e elevadas, fundamentando as mesmas filosoficamente e cientificamente, transformam a educação em um efetivo sistema de disciplinamento, moral e político, sob uma falsa aparência de criticidade.

Que valores são apregoados pelo humanismo? As pedagogias humanistas buscam encontrar um fundamento deontológico para a educação, sendo assim seu *corpus*

---

<sup>33</sup> “O *egoísmo* não é *mau*, porque a ideia de ‘próximo’ – a palavra é de origem cristã e não corresponde à verdade – é muito fraca entre nós; e nos sentimos, em relação a ele, quase tão livres e irresponsáveis quanto em relação a pedras e plantas”. (HH, § 101, p. 77).

<sup>34</sup> “A ‘*civilização*’ combativa (*domesticação*) necessita de todo tipo de ferro e tortura, para se manter contra a fertilidade e a natureza de animal de rapina”. (FP 1887 – 1889, 11 (153), p. 59).

pedagógico reflete um anseio de transformação, domesticação e ordenação da existência a partir de um fundamento ideal, moral e abstrato.

O humanismo na educação, ao resgatar o que há de *bom* no ser humano, formando-o em todo o seu potencial, visa construir um mundo *justo e fraterno*, valores estes que na pregação humanista, adquirem significados unívocos, olvidando-se que justiça e fraternidade se dão sempre em uma relação transitiva: estamos sempre praticando a justiça para alguém, que está sendo *vítima* da nossa fraternidade.

O problema está na fé neste substrato divino do humano: a bondade, a solidariedade e tantos outros atributos que se apresentam como *naturais* no tipo humano<sup>35</sup>, bastando resgatá-los ou em casos extremos construí-los, ignorando o caráter pulsional, movente, transitório e fluído do ser humano – não podemos *ser bons*: no máximo nos apresentaremos como *bons*, a partir de determinados valores e em situações específicas.

Axiologicamente as pedagogias humanistas se transformam em instrumentos reativos de denúncia e lamúrias sem fim contra a maldade opressora do humano, o mau uso da razão, a frieza afetiva e intelectual, a mercantilização da vida, etc.; defendendo utopicamente uma socialização a partir do ensino e de uma consciência ética humanista, que levaria os humanos ao tão sonhado paraíso kantiano da *paz perpétua*<sup>36</sup>.

Quem precisa de tal e qual força e valor para se conservar, para impor seu domínio? Não é difícil perceber que forças reativas e homogeneizantes agem a partir das pedagogias humanistas. Ao realizarem uma dicotomia entre *bem* e *mal*, essas pedagogias dividem a existência em *ideal X real, bem X mal, corpo X espírito*,

---

<sup>35</sup> “Nestes sonhos perigosos ainda ecoa a superstição de Rousseau, que acredita numa miraculosa, primordial, mas, digamos, soterrada bondade da natureza humana, e que culpa por esse soterramento as instituições da cultura, na forma de sociedade, Estado, educação”. (HH, § 463, p. 249).

<sup>36</sup> “Quem proporciona esta garantia é ninguém menos que a grande artista da *natureza (natura daedala rerum)*, em cujo curso mecânico brilha visivelmente uma finalidade: que através do antagonismo dos homens surja a harmonia, inclusive contra a sua vontade”. (KANT, 2006, p. 83).

etc.; criando uma duplicidade de valores, em que importa muito mais evitar o mal e o conflito do que promover o bem.

Nietzsche apresenta na obra *Genealogia da Moral*, através da fábula dos cordeiros e das águias, o processo de criação dos valores reativos. Nesta fábula, os cordeiros condenam as aves de rapina por comerem as ovelhinhas; os cordeiros, como representantes dos valores reativos, precisam de uma dupla negação para construírem a sua afirmação: “E se as ovelhas dizem entre si: ‘essas aves de rapina são más; e quem for o menos possível ave de rapina, e sim o seu oposto, ovelha - este não deveria ser bom?’” (GM I, § 13, p. 36). Nesta instrumentalização da lógica, os cordeiros acusam as aves de rapina de serem más; como eles não são aves de rapina, conseqüentemente são bons.

Dessa forma, no exemplo apresentado, os valores são falsificados e negados, pois importa a negação e não a afirmação: muito mais do que ser bom, importa não ser mau; para ser bom, basta não ser mau; para ser bom não se faz necessária uma ação, mas a negação de uma ação.

Ao pretender universalidade para esta dupla negação, os cordeiros das pedagogias humanistas buscam uma inversão dos valores e a imposição de um tipo humano.

O que temos é uma educação que visa muito mais adequar e adestrar do que construir e propiciar; onde não ser falso, egoísta, autocentrado, etc., é muito mais importante do que ser criativo, forte, persistente, etc.

## 2.3 O HOMEM COMO VALOR

A doutrina humanista encontra seu ápice no Século das Luzes – Iluminismo [*Aufklärung*], partindo do pressuposto de que o homem – enquanto ser autônomo, consciente, dotado de razão – possui a capacidade não apenas de conhecer e dominar a natureza e o mundo, mas também de, a partir do *bom uso* da razão, corrigir o ser, a natureza, o mundo e os homens<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> “(...) aquela inabalável fé de que o pensar, pelo fio condutor da casualidade, atinge até os abismos mais profundos do ser e que o pensar está em condições, não só de conhece-lo, mas inclusive de *corrigi-lo*”. (NT, § 15, p. 93).

Basta pensar no lema iluminista instituído por Kant, *sapere aude*<sup>38</sup>, ouse saber; para o Iluminismo as respostas encontram-se no próprio homem que padece por não ter a coragem de usar a sua capacidade racional, por não ser consciente/conscientizado, etc.

Essa perfectibilidade, na forma de um pressuposto evolutivo do humano, onde gradativamente o tipo humano ascende a substratos mais *humanizadores*, olvida-se que não há um progresso unilateral, onde apenas coisas boas advêm, apenas "(...) a boa-fé do Iluminismo ainda sustenta que a felicidade, e uma felicidade maior, será o fruto da crescente iluminação e da cultura, e ninguém acrescenta: também a infelicidade, mais infelicidade, mais capacidade de sofrimento". (FP 1875 – 1882, § 15 (16), p. 879)

Na perspectiva de Nietzsche, a modernidade – por conseguinte o iluminismo<sup>39</sup> e o humanismo – é um processo de substituição de valores, em que os valores superiores e idealistas foram substituídos pelos valores humanos e materialistas: de um lado os valores medievos fundados na essência e no absoluto, de outro lado a crença na consciência e no sujeito.

O que emerge na modernidade é uma nova instância de avaliação: o julgamento divino vai ser substituído pelo julgamento humano, dado com o nascimento de uma razão consciente de si. O que marca a modernidade é o nascimento de uma subjetividade autônoma e consciente de si, fundada em uma racionalidade igualmente autônoma, capaz de julgar, discernir, dirigir. (MOSÉ, 2011, p. 232)

---

<sup>38</sup> "Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]". (KANT, 1974, p.100).

<sup>39</sup> A relação de Nietzsche com o Iluminismo exemplifica magistralmente as fases do pensamento do filósofo. Em um primeiro momento o Iluminismo é abordado enquanto crítica na esteira de Wagner; posteriormente será elogiado e até mesmo a obra *Humano, demasiado humano* dedicada a Voltaire; por fim na terceira fase a crítica ao humanismo é radical, defendendo a superação do século das luzes, ou, uma iluminação do Iluminismo.

As filosofias modernas, assim como os hodiernos discursos hegemônicos, rejeitaram Deus, para se amasiarem com o *homem* em troca do seu dote, que é o progresso; desta união bastarda esperam-se lindos rebentos, denominados *conhecimentos científicos*. “A origem do sujeito como valor foi encontrada na vontade de tornar idêntico e de tornar fixo, dito de outro modo, a vontade de negar o devir como luta entre configurações pulsionais evolutivas”. (BENOIT, 2011, p. 456)

Para Nietzsche, esta disputa de valores culminou na *morte de Deus*, desta forma a modernidade, o Iluminismo e o humanismo seriam os assassinos de Deus; ao observamos o relato do *homem louco*, veremos que foi o homem (nós) quem matou Deus: “Deus está morto! Deus continua morto! E nós o matamos! Como nos consolar, a nós assassinos entre os assassinos? O mais forte e mais sagrado que o mundo até então possuía sangrou inteiro sob os nossos punhais – quem nos limpará este sangue?” (GC, § 125, p. 148).

A razão científica matou Deus, substituindo os desejos de eternidade pelos projetos de futuro, colocando o homem no lugar de Deus<sup>40</sup>, usurpamos a divindade, tornamo-nos o centro e o valor supremo, lugares outrora ocupados por Deus.

Neste diagnóstico do ocidente Nietzsche observa que nosso pensamento se assentou em dois pressupostos: os valores platônicos/cristãos e a razão esclarecida. De um lado os valores de absoluto, verdade, transcendência, além-mundo, compaixão e caridade; de outro a recusa de qualquer tutela à razão, a repulsa por qualquer preconceito e superstição, a crença de que a razão é a melhor guia neste mundo tenebroso.

O entrelaque destes dois pilares resultou no fim do absoluto, pois o processo de iluminação a partir da razão que se iniciou na Grécia clássica e teve seu ápice no Iluminismo dissipou as trevas da crença, nos restando apenas a razão esclarecida.

---

<sup>40</sup> “Se opõe audaciosamente o valor superior da moralidade a toda lei do mundo, e se colocam as metas humanas como metas do mundo. Com “bom”, “belo” e “verdadeiro” se nomeia a situação excepcional de haver acreditado em sua divindade: a ciência luta a serviço dos impulsos antigos e justifica ao Deus que há no homem, depois de tê-lo abandonado – ao Deus livre”. (FP 1875 – 1882, 6 (189), p. 637).

O pressuposto básico da morte de Deus em Nietzsche implica na dissolução, derrocada, destruição, descrença no absoluto, pois o absoluto – enquanto acabado em si mesmo, como forma que se autossustenta, aquilo que subsiste por si – se fundamenta em Deus; se a razão esclarecida matou Deus, então, não há mais absoluto, ela tornou-se o próprio absoluto.

Sendo assim não há nada para além do humano no qual possamos nos refugiar, nem paraíso; muito menos Eldorado; sequer superação da violência; sociedade sem classes; consciência crítica; autonomia; liberdade; esperança... Qualquer refúgio se apresenta apenas como *muleta metafísica*, ou seja, um apoio existencial que utilizamos para não encararmos a tragicidade da irrestrita falta de sentido da vida.

Esta vitória da razão ao invés de possibilitar que o humano aceitasse sua condição mundana, levou a criatura humana a se refugiar na razão, agora alçada ao papel de absoluto<sup>41</sup>.

Mas em que implica o homem ser o centro e o valor supremo? O problema consiste em que o homem, não contente em matar/substituir Deus, usurpou o seu lugar, tornando divinos e universais valores que são *humanos demasiadamente humanos*; assim, o homem passou a ser a unidade, a substância, a causa, a identidade, a verdade, e tudo aquilo que um dia ele atribuiu a Deus.

Com a morte/substituição de Deus, a arrogância do conhecimento não encontrou limites, pois agora não há mais nada oculto, o sujeito moderno está capacitado e habilitado pela/com a razão científica para desvendar, enunciar e corrigir o ser, a natureza, o mundo e os humanos.

Nietzsche suspeita desta troca de lugares, do Deus-supremo pelo deus-Homem, não enxergando com bons olhos este mover valorativo. Longe de um sentimento saudosista de uma época em que Deus era o centro e o valor supremo, Nietzsche busca demonstrar que mais uma vez as forças reativas prevaleceram, pois o movimento de vitória do Iluminismo – que

---

<sup>41</sup> “O Iluminismo despreza o instinto: acredita apenas em razões”. (FP 1869 – 1874, § 5 (45), p. 131).

culmina no humanismo – não deixa de ser a vitória das forças que diminuem e reduzem o humano<sup>42</sup>.

Para entender este pensamento paradoxal em que a afirmação do sujeito humano é um movimento de redução do humano, precisamos analisar as forças reativas que têm operado na história humana.

Para Nietzsche, a derrocada e substituição de um pensamento trágico e estético, que dizia sim à vida, para um pensamento metafísico, abstrato e idealista, que diz não à vida, iniciam-se ainda na Grécia clássica com Parmênides e a busca pelo ser. Sócrates<sup>43</sup> seria o ápice grego desse movimento, levando o lógico e o racional para o centro da arte grega, transformando e moralizando as tragédias. Da mesma forma Platão fundamenta idealmente um mundo à parte, além, superior à existência: o mundo das ideias.

A filosofia como herdeira do platonismo intenciona domar a vida pelo pensamento, buscando afirmar uma natureza suprassensível e quiçá divina do humano, para além das vicissitudes da existência. Desta forma o que temos é a metafísica, na forma de uma dicotomia, uma bipartição do mundo, da natureza e do homem.

Este germe denominado metafísica, que corroe o pensamento humano, contaminou também Aristóteles e toda filosofia clássica, chegando até o cristianismo e se colocando a serviço deste. O mundo das ideias de Platão encontrou ressonância no Reino de Deus cristão, pois o *topos urano* platônico reflete o reino de Deus, enquanto razão última e única da existência humana.

Com a vitória da modernidade sobre o medievo, o que se verificou é que mais uma vez as forças niilistas e homogeneizadoras do humano prevaleceram: no lugar dos sacerdotes, os cientistas e os eruditos; no lugar dos templos, as

---

<sup>42</sup> “A desertificação, a coloração pessimista, se segue necessariamente ao Esclarecimento [*Aufklärung*]”. (FP 1884 – 1885, 36 (49), p. 529).

<sup>43</sup> “Sócrates, porém, foi aquele segundo espectador, que não compreendia a tragédia antiga e por isso não a estimava; aliado a ele, atreveu-se Eurípides a ser o arauto de uma nova forma de criação artística”. (NT, § 12, p. 83).

academias e os laboratórios; no lugar dos dogmas, as leis científicas, etc..

Para Nietzsche o Niilismo seria uma espécie de patologia arraigada no tipo humano ocidental, desenvolvendo periodicamente crises de valores. “Niilismo: falta a meta; falta a resposta ao ‘por que?’ Que significa niilismo? – *o fato de que os valores supremos se desvalorizam.*” (FP 1885 - 1887, § 9 (35) (27), p. 289).

Esta ausência/relativização dos valores, este nada querer, não é inscrito na obra de Nietzsche de forma unívoca, mas sim paradoxal, pois Nietzsche se apresenta como aquele que faz um diagnóstico do niilismo, bem como quem radicaliza o niilismo e por fim aquele que supera o niilismo.

O filósofo considera que o futuro do ocidente é um mergulho no niilismo, para além do niilismo em sua forma clássica do nada enquanto valor, Nietzsche observa no niilismo a dissolução dos valores, por isso o Niilismo não é apenas a tendência da modernidade, mas de toda a Europa<sup>44</sup>.

Genealógicamente o filósofo situa as origens desse mal na interpretação moral da existência que inicialmente criou a interpretação metafísica situando o valor da vida no além-vida; posteriormente na modernidade, com a *morte de deus* e o fim do absoluto suprassensível o niilismo se instaura de forma dramática.

Apesar de contraditório este duplo mover do niilismo – em direção ao transcendente e depois na abolição do mesmo – radicaliza o mesmo, fazendo com que a Modernidade se apresente como o ápice do niilismo.

Porém, o niilismo carrega uma dualidade fundamental, pois “Ele é ambíguo: a) Niilismo como sinal do *poder elevado do espírito*: como *niilismo ativo.*” (FP 1885 - 1887, § 9 (35) (27), p. 289). Nesta forma de niilismo se expressa como a força do espírito que se situa para além dos artigos de fé estabelecidos socialmente, porém essa força não é suficiente para estabelecer outros artigos de fé, sua manifestação se dá com o ímpeto destruidor com o qual se volta aos valores estabelecidos.

---

<sup>44</sup> “O que narro é a história dos próximos 200 anos. Descrevo o que está por vir, o que já não pode se dar de outra forma: *a ascensão do niilismo*”. (FP 1887 – 1889, § 11 (411) 2, p. 174).

Seu oposto seria: “b) Niilismo como *declínio e retrocesso do poder do espírito: o niilismo passivo*”. (FP 1885 - 1887, § 9 (35) (27), p. 289). Neste caso temos um sinal de fraqueza, uma doença da vontade humana, onde o espírito extenuado pela inadequação dos valores não encontra e nem busca mais nenhuma crença, resignado e conformista como animal de rebanho acredita que tudo é vão.

O Niilismo possui um caráter de processo, possuindo uma gênese – interpretação moral da existência – um determinado transcurso – história da moral ocidental - e a possibilidade de um acabamento – superação da modernidade e da *morte de deus*.

Peter Pál Pelbart (2006, p. 205 a 228) observa o niilismo na obra de Nietzsche como uma *travessia*. Saindo do *niilismo negativo* e com a possibilidade de chegar ao *niilismo ativo*. Sendo assim, o niilismo se configuraria de quatro formas, sendo três formas imobilizantes: negativo, reativo e passivo e uma forma que possibilita a ação e a criação, o niilismo ativo.

Estas quatro formas podem ser traduzidas em dois sintomas, as três formas imobilizantes seriam o sintoma da decadência e aversão pela existência, já o niilismo ativo é a expressão de um aumento de força, condição para um novo começo, uma transvaloração.

De um lado temos o *niilismo negativo*, um tipo de niilismo que partindo de um certo pessimismo diante da existência reduz a vontade de potência à negação; este agir depreciativo diante da vida gestou a metafísica, os valores teológicos, morais, racionais e tudo mais o que nega a vida e o mundo sensível. Os valores transcendentais do niilismo negativo se apresentam de forma dogmática, hierarquizando, dicotomizando, determinando e regulamentando a existência, a vida e o mundo a partir da negação do transitório, da aparência e do devir, afirmando uma suposta essência, teleologia e racionalidade.

Por outro lado, temos o *niilismo reativo* reagindo ao niilismo negativo; nesta reação se propõe substituir os primeiros valores por outros, criando assim o imperativo moral, o desenvolvimento, a felicidade, o progresso, cultura, etc.. Esses valores desprovidos da primeira transcendência exemplificam as promessas da Modernidade e do Iluminismo, onde o homem moderno que assassinou deus permanece envolto pela sombra do deus morto, pois almeja substituir deus.

Por fim o *niilismo passivo* denotando o cansaço e a frustração do humano que cético e decepcionado pelas promessas da racionalidade e da modernidade, pensa que nada mais vale a pena, o nojo e a repulsa de uma existência absurda, repetitiva e sem sentido paralisa a sua ação, para este niilista nada mais há que se fazer ou esperar.

Não há mais verdade, valores ou determinações, a crítica aos valores voltou-se contra si mesma, nada mais resta, todas as verdades são recusadas, até mesmo as verdades que afirmam a existência.

Porém a modernidade enquanto crise e o niilismo enquanto sintoma apontam para uma quarta forma de niilismo, depois de ter mergulhado profundamente nos três primeiros niilismos, um espírito forte ao buscar sua superação, utiliza a expansão de força do niilismo para transvalorar, este é o niilismo ativo.

O *niilismo ativo* seria um desdobrar-se dos outros tipos de niilismo, resultando em um sonoro dizer sim à vida e à busca por realizar uma ação efetiva sobre a mesma, o convite niilista à destruição seria também um convite à criação, pois novos valores só nascem após a destruição dos valores antigos.

A modernidade torna-se redutora do humano, pois, apesar do niilismo, mais uma vez é imposta uma única verdade, apenas um discurso é legitimado e este discurso se fundamenta em uma suposta natureza única do humano, que seria racional, comedida e controladora das paixões.

## 2.4 O HOMEM COMO OBJETIVO

A proposta humanista da realização do homem enquanto objetivo esbarra em uma questão pontual: que homem é este que visa ser realizado? Esta questão certamente se desdobra genealógicamente em quais valores são abundantes neste tipo humano e quais valores são desprezados na construção dele.

O homem, ou sujeito moderno, possui algumas características próprias (como observamos anteriormente): este tipo humano é um homem teórico que domina a vida pelo intelecto, controlando racionalmente suas paixões, promovendo a separação entre vida e pensamento, corpo e inteligência. Em sua busca incessante pelo conhecimento o moderno é incapaz de

manifestar a unidade de um estilo, exercitando apenas uma multiplicidade dissonante de valores niilistas<sup>45</sup>.

Na perspectiva nietzschiana, o sujeito moderno é uma farsa extremamente útil para a estruturação da realidade moderna; não apenas útil, mas essencial, pois é a partir da crença na unidade do sujeito – e no homem enquanto sujeito – que fundamentamos a ideia da natureza/mundo como objeto.

Nesse jogo de forças, nessas armadilhas linguísticas e conceituais, criamos o Eu, o sujeito moderno, enquanto causa e razão do ser e da realidade. A fé neste ser único, dotado de capacidades ímpares, capaz de legislar racionalmente sobre tudo e todos, fundamentou as nossas crenças científicas e determinou os nossos dogmas modernos.

Com o endeusamento do sujeito, foi possível e justificável para a ciência moderna antropomorfizar o mundo: “Seu método consiste em tomar o homem como medida de todas as coisas: mas em virtude disto, parte do erro de acreditar que terá imediatamente todas as coisas diante dele na qualidade de puros objetos”. (VM I, p. 71).

Ao colocar o homem como medida de todas as coisas, utilizamos a nossa identificação como unidade para produzir a valoração do mundo, ou seja, enquanto unidades racionais compreendemos o mundo como regularidades estáveis, unidades de sentido, teleologicamente dirigidas.

O homem moderno enxerga a realidade como o astrólogo olha para os astros, como se os mesmos só existissem a partir da sua existência e necessidade, e a sua pessoa como determinante para todo o mover do mundo<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> “O estado corrupto e misto dos valores corresponde ao estado fisiológico dos homens atuais: teoria da modernidade”. (FP 1887 – 1889, 14 (139), p. 291).

<sup>46</sup> “Considerar a filosofia como a astrologia: ou seja, vincular o destino do mundo com o do homem: isto é, considerar a evolução suprema do homem como a evolução suprema do mundo. A partir desse impulso filosófico, todas as ciências retiram seu alimento. A humanidade destruiu primeiramente as religiões, logo a ciência”. (FP 1869 - 1874, 19 (151), p. 377).

A época moderna encontra-se, sobretudo, sob o signo da liberdade subjetiva, que gera um espaço para a perseguição dos interesses individuais, assegurados pelo direito privado como igualdade jurídica e, na esfera privada, como autonomia e possibilidade de autorrealização. (LOPES DE LIMA, 2011, p. 64)

O tipo moderno de posse dessa “liberdade subjetiva” justifica sua ação e autonomia nas esferas públicas agindo como cidadão de posse dos seus direitos e deveres e na esfera privada agindo como sujeito de posse da sua moral. A subjetividade moderna, portanto, faz do humano seu vigia e seu vigiado, seu réu e juiz.

Novamente os valores abundantes na realização do sujeito são os valores de igualdade, homogeneização e redução do humano, levando o homem a bipartir a existência, dizendo não à vida. Os valores suprimidos pela invenção do sujeito foram os valores do devir, da singularidade, da força, da vida estética e da aceitação da vida em sua completude.

Em suma, na pregação homogeneizante da modernidade, encontra-se apenas uma das múltiplas possibilidades do humano, pois a modernidade elegeu como ápice do humano um tipo: homem, adulto, branco, europeu, burguês, urbano, etc.. Este modelo a ser seguido não passa de uma série de recortes do tipo humano; ao priorizar uma das facetas do humano, a modernidade despreza todas as outras, observando nelas erros, corruptelas, desvios – na melhor das hipóteses – apenas a potência de se tornarem verdadeiramente humanos.

## 2.5 MAIS HUMANO, MENOS HUMANISMO

Minha crítica a uma concepção humanista de pedagogia se dá a partir do ceticismo quanto ao poder explicativo abstracionista e universalizante dessa perspectiva.

Na companhia de Nietzsche sou cético quanto as pretensões determinantes da racionalidade na construção do humano, da mesma forma repudio a tentativa humanista de abarcar os humanos em uma única perspectiva.

O humanismo na educação se apresenta como um sistema discursivo paradigmático, almejando a formulação pedagógica definitiva no campo educacional, e neste discurso monolítico constrói a socialização, a cultura e o tipo humano, não à toa padecemos hoje de tantas *doenças da modernidade*.

Penso que a sociedade surge e se estabelece a partir do conflito e das diferenças, em que os contrários agonisticamente se submetem uns aos outros. Recuso-me a assumir esta perspectiva como universalizante, sob a ótica do humanismo, na qual um contrário nega as condições concretas do outro, afirmando uma identidade abstrata; rejeito essa negação da concretude vital de nossas mundanas condições, desta forma importa transvalorar o humanismo.

Uma educação para além do humanismo privilegia a multiplicidade no lugar da unidade, a aparência no lugar da essência, o simulacro no lugar do ser, renunciando totalmente às ideias de libertação, autonomia, emancipação, ideal de vida, e tantos outros cantos de sereias da nossa educação, esta educação daria as costas para as epistemologias da verdade, buscaria um processo educativo fundamentado sem fundamentos últimos, sem princípios transcendentais, mas sim universais contingentes, eventuais, efêmeros.

A crítica nietzschiana à modernidade e seus conteúdos objetiva destituir a razão moderna da sua posição de centralidade na definição do humano.

Idealizada como um autoconhecimento que possibilita a uma subjetividade autoemancipada, a razão moderna é o baluarte da liberdade do sujeito, pois supriria a necessidade de Deus e da religião, agindo como um amálgama de sentido para a necessidade de conhecimento tipicamente moderna.

Sendo assim, para enfrentar a educação humanista se faz necessário o enfrentamento do sujeito humanista e derivado disso, dos métodos humanistas e por fim do objetivo humanista.

As críticas radicais de Nietzsche à concepção de sujeito moderno não pretendem “superar” a noção moderna e simplesmente apresentar outro sujeito em substituição ao sujeito até então construído. Agir assim seria cair na armadilha moderna de “progresso” e “ampliação da consciência histórica”, as famosas metanarrativas.

É objetivo dessa tese apresentar a dissolução do sujeito moderno e assunção de um humano configurado não como um

sujeito, mas como uma máscara, da mesma forma que o enfrentamento do método moderno me leva a afirmar o perspectivismo como método que prescinde dos fundamentos modernos e por fim tem a transvaloração como horizonte do processo educativo fora do escopo teleológico humanista de *progresso* do humano.



### CAPÍTULO 3 - NIETZSCHE E A EDUCAÇÃO

Nietzsche não é um filósofo clássico da educação como Rousseau, Dewey e tantos outros pensadores que dedicaram partes consideráveis de suas obras à temática educativa. Porém, apesar de Nietzsche não ter dedicado grande parte da sua produção filosófica à questão da educação, sua filosofia reverbera em questões educacionais e a influência do seu pensamento vai para além do escopo da filosofia.

As contribuições do pensamento nietzschiano fazem eco na educação, repercutem de muitas formas na educação, desde os debates sobre a *Bildung* enquanto proposta formativa, até mesmo como crítica ao humanismo.

Nietzsche não apresenta, nos seus escritos sobre educação, indicações pedagógicas precisas, técnicas de formação ou propostas curriculares definidas. Ao realizar um diagnóstico e um prognóstico sobre a educação de sua época e sobre a possibilidade de uma educação vindoura, o filósofo questiona uma educação que valoriza o mercado, os interesses do estado, do consumo e da produção, em detrimento da criação, da arte e do avanço da cultura. As suas reflexões analisam a educação e a cultura como um todo.

A radicalidade com que Nietzsche ataca os fundamentos metafísicos e todos os ideais, repõe a pergunta pelo sentido da educação, uma vez que desautoriza um ideal com validade universal, as sólidas verdades que asseguram a intervenção pedagógica, as certezas emancipatórias e as perspectivas de controle sobre o comportamento correto. (HERMANN, 2002, p. 144)

Hardt (2017, p. 144) argumenta que pensar educação em Nietzsche implica configurar uma ideia pedagógica a partir da noção de normatividade prática como exercício de uma formação capaz de destacar a criação de medidas como uma espécie de função educativa no campo dos valores, do cultivo, da linguagem e da cultura.

Pensar outras formações se situa para além da crítica à formação tradicional, deste modo importa vivenciar uma perspectiva formativa que reconsidere no seu campo de atuação

o problema da cultura, experienciando possibilidades que fogem do lugar comum formativo, abrindo novos sentidos e renovando a potência formativa necessária à atividade pedagógica.

As pesquisas sobre Nietzsche na educação podem ser classificadas a partir de duas abordagens<sup>47</sup>, de um lado as pesquisas de caráter *genético e estrutural*<sup>48</sup> que buscam entender como o filósofo pensou as questões pedagógicas e por outro lado as abordagens que priorizam a *interpretação e aplicação*<sup>49</sup> do pensamento nietzschiano nas questões educacionais.

A primeira abordagem se caracteriza por priorizar as obras em que Nietzsche aborda prioritariamente a questão da educação. Curiosamente as obras ditas *educacionais* foram escritas pelo professor Nietzsche em seus anos de atuação na Basileia (1869 a 1879). Neste caso o ensaio não publicado de 1872: *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e a terceira Consideração Extemporânea de 1874: *Schopenhauer educador*.

---

<sup>47</sup> Seguindo a compreensão de Marton (2010), no que se refere à recepção do pensamento nietzschiano no universo acadêmico.

<sup>48</sup> “No meu entender, a leitura estrutural é de fundamental importância para a compreensão do texto filosófico. E, quando se tem diante dos olhos o texto nietzschiano, que apresenta procedimentos tão singulares, ela se revela uma ferramenta de valor inestimável. Mas essa abordagem constitui apenas uma primeira etapa do trabalho exegético. É certo que se trata de uma etapa necessária; também é certo que ela terá de ser completada pela abordagem genética. Refazer a trama dos conceitos presentes na obra de Nietzsche e reconstituir seu percurso intelectual apresentam-se como etapas complementares; mais ainda, constituem trabalhos indispensáveis”. (MARTON, 2010. p. 49).

<sup>49</sup> “(...) Deleuze, Foucault, Derrida e outros lançaram mão da ideia de interpretação. Substituíram assim a busca fiel do verdadeiro sentido do texto filosófico, praticada pela erudição universitária, pela busca livre das potencialidades de significação nele aprisionadas. Passaram a explorar imagens, símbolos, metáforas, aforismos e poemas, procuraram conciliar as vias até então divergentes da exegese e da criação e suprimir as fronteiras entre a filosofia e a literatura. E assim levaram o comentário a ceder lugar à interpretação”. (MARTON, 2010, p. 37).

O elemento genético desta análise aparece como a tentativa de reconstruir o pensamento do professor Nietzsche sobre a educação da Alemanha do século XIX. Já a questão estrutural se caracteriza por buscar compreender a obra de Nietzsche inserida em um todo conceitual, histórico, social, etc..

Comum a essas abordagens - *genéticas estruturais* - é a análise das críticas de Nietzsche à educação do seu tempo – massificação, mercantilização, eruditismo, etc. – e muitas vezes a tentativa de transpor essas críticas à educação atual.

A outra abordagem de caráter interpretativo parte do pressuposto consolidado por pensadores como Deleuze e Foucault de utilizar Nietzsche como uma *caixa de ferramentas*<sup>50</sup>. Desta forma temos pesquisas sobre as contribuições do pensamento filosófico de Nietzsche para analisar os problemas atuais da educação.

A opção pela interpretação permite que essas pesquisas delimitem e se apropriem de uma ou outra concepção filosófica da obra de Nietzsche para elaborar reflexões sobre a educação a partir desta escolha filosófica.

Neste caso é possível observar a criação de um diálogo entre a filosofia de Nietzsche e a temática educacional. Os comentários, interpretações e propostas não se limitam às concepções de educação do professor Nietzsche, mas utilizam a obra do filósofo como *caixa de ferramentas* para pensar a educação atual.

### 3.1 NIETZSCHE E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Mesmo não sendo um pensador clássico da educação, há uma vasta publicação sobre as contribuições de Nietzsche para a educação e sobre o seu pensamento educacional. Fernando Sá Moreira (2018) ao computar quantitativamente a pesquisa Nietzsche no Brasil no período de 2010 a 2018 observa o seguinte:

---

<sup>50</sup> “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Não tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma”. (FOUCAULT, 1998, p. 71).

É possível perceber um claro predomínio da área de Filosofia, que perfaz pouco mais de 71% dos estudos. Dentre os demais campos de saber, se destaca fortemente a Educação como a segunda maior área de estudos sobre Nietzsche no Brasil. Tal área é responsável sozinha por, em média, quase 11% dos estudos sobre o filósofo da vontade de poder em mestrados e doutorados brasileiros. (p. 129)

Sá Moreira aponta esta presença constante de Nietzsche na última década nas pesquisas educacionais, o que perfaz um movimento curioso dentro da educação, pois ao contrário da filosofia, na educação ainda se faz necessário justificar pesquisas que aproximam Nietzsche e a educação.

A presença de Nietzsche nas pesquisas sobre educação, na perspectiva de Hardt (expressão utilizada em sala de aula/2016), implica por vezes um certo desconforto. “Sua presença é um tanto indigesta, indesejada, parece, às vezes, estar em uma festa da qual não foi convidado, e ainda assim marca presença, tem o que dizer e alguns por fim acabam dando atenção às suas perspectivas de análise”.

Este crescente interesse por Nietzsche na educação já resulta em obras relevantes para a pesquisa educacional no Brasil, publicados temos a obra que se tornou um clássico de introdução ao pensamento educacional de Nietzsche: *Nietzsche educador* de Rosa Maria Dias (1993), assim como o livro *Nietzsche e a educação* de Jorge Larrosa (2009). Nesta temática Vania Dutra de Azeredo (2008) organizou o dossiê *Nietzsche: Filosofia e educação*.

Para melhor compreender os alcances da pesquisa Nietzsche em educação, realizei um levantamento das publicações no Banco de teses e dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>51</sup>.

Os dados abaixo apresentados foram reunidos no segundo semestre de 2017 e refinados no primeiro trimestre de 2018. Foram encontradas 1.545 teses e dissertações sobre Nietzsche nos programas brasileiros de pós-graduação, sendo 247 em

---

<sup>51</sup> <http://catalogodeteses.capes.gov.br>

programas de Pós-graduação em educação, desse total 77 são teses de doutoramento.

Analisando os resumos e as palavras-chaves, é possível observar que grande parte da pesquisa Nietzsche na educação se insere no primeiro grupo, com pesquisas voltadas às obras do professor Nietzsche.

Apesar da relevância dessas discussões onde já é possível observar indícios das críticas nietzschianas ao humanismo na educação, estas análises deixam de considerar o pensamento tardio do filósofo ao se limitarem às obras do professor Nietzsche.

Refinando a pesquisa - com foco nas teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação - lancei meu olhar para teses que para além de refletir a educação em Nietzsche se propunham a formular um modelo pedagógico a partir de Nietzsche.

Muitas teses em seu escopo propõem um modelo pedagógico, porém me ative a teses que explicitamente perseguiram esse objetivo. Após mais este recorte encontrei 04 teses: *Educação Aristocrática*; *Educação Pulsional*, *Pedagogia Messiânica* e *Educação Ético-Estética*, sobre as quais realizo uma breve análise.

Samuel Mendonça na sua tese: *Educação aristocrática em Nietzsche: perspectivismo e autossuperação do sujeito* propõe uma educação em consonância com as concepções filosóficas nietzschianas de hierarquia, aristocracia, solidão, etc..

A tese formulada de que é possível conceber a educação aristocrática em Nietzsche por meio do perspectivismo e da autossuperação do sujeito apontou uma educação individual, do destaque, do homem solitário; educação da exceção. Essa educação que sugere a autocrítica como elemento para a autossuperação do sujeito não é para todos, mas para os que têm reverência por si. (MENDONÇA, 2009, p. 7)

Na articulação dos argumentos de sua tese Mendonça contrapõe sua proposta de *educação aristocrática* à educação massificadora e à educação do rebanho, conceitos esses oriundos das críticas de Nietzsche à educação.

Se por um lado a tese de uma educação aristocrática é uma proposta ousada a partir da filosofia de Nietzsche, por outro ela se apresenta muito mais como uma reflexão ampla a partir da filosofia da educação do que uma reflexão que possibilite uma prática pedagógica.

O autor enfatiza – com muita propriedade – a necessidade de uma educação aristocrática. Observando na defesa de uma aristocracia política e cultural em Nietzsche – nobreza, individualidade, solidão, agonismo, etc. - elementos que corroborem uma educação aristocrática.

Samuel Mendonça, partindo do pressuposto aristocrático da filosofia nietzschiana, argumenta que os elementos educativos na perspectiva aristocrática teriam as mesmas características dos elementos filosóficos.

Ao enfatizar a conceituação de educação aristocrática e apontar a necessidade desta educação no contraponto a outras educações o autor centra seus esforços na definição dessa educação, por isso a ausência no texto de questões práticas de como se daria a educação aristocrática.

Além dessa questão de escopo de pesquisa, o autor observa que uma proposta educacional contrariaria o fundamento da aristocracia em Nietzsche: “Assim, assumimos que a educação aristocrática não se refere igualmente à proposição de um modelo educacional, dado que, se assim o fosse, não alcançaria o seu alvo: a grande individualidade”. (MENDONÇA, 2009, p. 143)

A dificuldade de uma educação aristocrática em alcançar um caráter de pedagogia, encontra-se justamente no pressuposto amplo da pedagogia. Não é uma contradição a aplicação do termo pedagógico a um elemento individual, porém conforme definido na primeira parte do texto, uma proposta pedagógica necessita obrigatoriamente ter a capacidade de ser aplicada se não a todos, a quase unanimidade dos humanos, desfazendo assim o pressuposto de aristocracia.

Outra proposta educativa é apresentada por Vagner da Silva em sua tese *A educação pulsional em Nietzsche*. Inicialmente o autor esclarece que a sua tese visa oferecer uma proposta de interpretação do pensamento nietzschiano a partir da educação. Pensando a educação como um processo de formação e transformação dos indivíduos e não propriamente como uma realidade escolar ou institucional.

Desta forma este autor também se situa no escopo de uma proposta de reflexão filosófica sobre os problemas educacionais. Mais uma vez a filosofia nietzschiana a partir das suas características próprias auxilia a recolocar os problemas pedagógicos.

Silva argumenta que: “(...) só há educação, aos moldes nietzscheanos, se aquilo que um ser humano é mais intimamente quando nasce puder ser transformado de modo definitivo, irreversível e irremediável, ou seja, de modo radical” (SILVA, 2011, p. xi).

Partindo do “emaranhado conceitual de Nietzsche” o autor aponta dois grupos linguísticos específicos na obra do filósofo ao abordar questões sobre modificações pulsionais. De um lado teríamos uma abordagem educativa e civilizatória que visa à preservação ou conservação das pulsões e por outro lado uma abordagem de cultivo das pulsões cujo objetivo seria a promoção da cultura.

Com esta distinção Silva constrói um diagnóstico do que seria uma educação na qual as pulsões são castradas, domesticadas, submetidas umas às outras, promovendo uma decadência pulsional de tal forma que criaria o *humano corrente*, na esteira das críticas do professor Nietzsche em suas obras da juventude.

Este mesmo diagnóstico projeta o cultivo de uma cultura a partir do desregramento pulsional traduzido na forma de uma vontade de poder atuante. Esse movimento de superação e não submissão atuaria de tal forma que transformaria de modo definitivo o humano, tornando-o capaz de dominar a si e ao mundo a partir da manifestação da sua vontade de poder.

Apesar da excelente argumentação e a reconstrução do pensamento nietzschiano especialmente sobre as questões pulsionais, a tese de Vagner Silva permanece na esteira da crítica e do diagnóstico, não chegando às questões propositivas ou pedagógicas.

A principal dificuldade em pensar ações pedagógicas para uma educação pulsional reside justamente na existência fugaz e performática das pulsões, onde elas surgem e se agenciam a partir de configurações próprias.

Certamente que seria possível agir pedagogicamente a partir da vontade de potência e assim direcionar as pulsões. O

limitador deste *movimento pedagógico* seria justamente a individualidade e particularidade de cada humano.

A ação direcionante poderia não encontrar as pulsões necessárias para reverberar no efeito almejado, porém a ausência da pulsão específica para a ação da vontade de poder não anula o pressuposto de orientação pedagógica das pulsões.

As pulsões podem ser dirigidas pedagogicamente, porém não temos garantias que os resultados se darão a partir do que almejamos, pois não podemos precisar que pulsões seriam direcionadas.

A Educação Ético-Estética apresentada por José Roble em sua tese *Transvaloração do corpo: notas para uma educação ético-estética* parte do pressuposto do corpo para transvalorar o ressentimento e a culpa em força e vitalidade.

Diagnosticando o desprezo que a tradição filosófica e a metafísica clássica abordaram o corporal, o autor parte da imanência do corpo, com sua materialidade e atividade performática como móbil da transvaloração. A partir de uma educação dos sentidos e da intuição, o objetivo final é metamorfosear o humano.

Mesmo com sua análise apontando a falta de abordagens a partir do corpo o autor é enfático ao afirmar que o objetivo da sua tese é repensar a ética e a estética que se dirige ao corpo e não ensaiar uma discussão curricular, para introduzir este ou aquele saber em qualquer modelo de ensino ou repositório cultural.

A educação Ético-Estética perpassa um pressuposto de prazer, mesmo distanciando-se do hedonismo, utiliza-se como critério o próprio corpo:

Uma educação do prazer é uma educação dos sentidos, dos prazeres que posso ter com os sentidos uma vez que aprendo a ter prazer com eles. E um prazer dos sentidos é um prazer com o mundo e com a vida, pois ela me é dada como materialidade para os meus sentidos e, se eu desejar pensá-la como abstração, só posso fazê-lo depois que os sentidos tiverem dado suas impressões ou, ao menos, junto com elas. (ROBLE, 2008, p. 100)

O direcionamento deste prazer se apresenta como um mover pedagógico de educação dos sentidos. Pensando a

educação dos sentidos o autor analisa e faz propostas para cada um dos cinco sentidos.

O mote que perpassa a educação dos sentidos é a multiplicidade. Apoiado na ideia de que o perspectivismo nietzschiano valoriza positivamente a diversidade e a multiplicidade, o autor defende a necessidade da abundância e variedade de experiência para cada um dos sentidos.

A educação dos sentidos seria capaz de agenciar uma intuição como conhecimento vitalista, apta a carregar a experiência e projetar o querer. O autor pensa a intuição como uma razão ético-estética, do corpo e do mundo.

A intuição enquanto forma de conhecimento que se posiciona organicamente no mundo possibilitaria ao humano o que o autor denomina metamorfose, que seria uma harmonização do humano com o devir existencial de um mundo fluído.

Essa educação ético-estética gestaria um ser e um existir que contemplaria o múltiplo e o ajustaria quando sua sensibilidade e sua intuição alertassem para esta necessidade.

Apesar de enfatizar a necessidade de uma ação educativa sobre os sentidos, para gestar a intuição e mover a metamorfose, a tese não apresenta propostas de ação pedagógica para os sentidos, buscando muito mais apresentar os limites da nossa experiência sensorial na escola e defendendo a multiplicidade e intensidade de experiências para o corpo.

No contraponto às pesquisas apresentadas anteriormente, a tese de Fabiano de Lemos Britto intitulada: *Nietzsche, ensaio de uma pedagogia messiânica: sobre as origens e o desenvolvimento do conceito de Bildung em sua primeira filosofia da cultura*, se debruça sobre os períodos de formação e docência de Nietzsche.

Apesar de o título enfatizar o termo “pedagogia” não há na tese a formulação de uma pedagogia messiânica, mas sim uma investigação das origens e configurações do conceito de *Bildung* nos escritos de Nietzsche desde o *Gymnasium* (1858) até o rompimento com Wagner (1876).

O autor observa que no contexto dos escritos de Nietzsche o uso do termo *Bildung* possuía um forte caráter neo-humanista.

Ao escrever, Nietzsche não contestou a herança desse uso, que estava essencialmente presente a cada vez que ele o solicitava, mas condicionou-o a uma

ideologia messiânica, nacionalista, linguística que, mesmo que ele não tenha sido o único a defender, certamente sintetizou do modo mais exemplar para as gerações que lhe seguiram. (BRITTO, 2009, p. 23)

Ao se debruçar sobre o uso do termo *Bildung* pelo jovem Nietzsche o autor observa as filiações e recusas que o filósofo realiza, desde os românticos até os nacionalistas.

Analisando uma primeira filosofia da cultura de Nietzsche, a tese em questão observa as atualizações e redimensionamentos de uma série de tradições filosóficas, institucionais, sociais e estéticas. Uma suposta unidade se apresenta justamente no confronto destas tradições.

Britto procura evidenciar o tratamento que Nietzsche deu aos problemas que lhe eram contemporâneos. As conferências pronunciadas em 1872 funcionam como lugar privilegiado desse tratamento. Onde por um lado o professor Nietzsche critica duramente a cultura e as instituições escolares na Alemanha da época e por outro lado esforça-se na definição das bases para o resgate de uma verdadeira cultura.

O hibridismo da proposta nietzschiana de reforma da *Bildung* e da *Kultur* se apresenta em consonância com a amálgama geral do pensamento artístico-científico-filosófico de Nietzsche. Britto argumenta que a primeira proposta pedagógica nietzschiana ao se voltar para todos esses elementos mostrava-se como uma pedagogia para centauros.

A proposta do autor de reconstruir histórico-filosoficamente as tradições incorporadas no conceito de *Bildung* e na filosofia da cultura acaba fornecendo um quadro do pensamento de Nietzsche em um determinado momento de sua vida.

Nesta pesquisa novamente a questão pedagógica subsume frente as discussões conceituais e de filiação a um ou outro termo. O autor realiza uma minuciosa reconstrução do contexto e do uso dos termos nos escritos nietzschianos de tal forma que a tese não encerra uma proposta pedagógica, porém auxilia a pensar a educação.

Além dessas e muitas outras teses e dissertações que se propõem a pensar uma pedagogia ou educação em Nietzsche, uma pesquisa rápida em plataformas científicas (SciELO, Google Academics, etc.) revela uma ampla gama de *pedagogias* e

educações com motivações nietzschianas desenvolvidas em artigos e *papers* científicos.

Desde *Pedagogia da Cultura*, passando por *Pedagogia Extemporânea*, até mesmo *Educação para espíritos livres*, *Pedagogia do martelo*, *Pedagogia do amor fati*, *Pedagogia da transvaloração*, *Pedagogia da imitação criadora*, *Pedagogia da orientação*, *Pedagogia da inocência*, *Nihilismo pedagógico*, *Educação estético-telúrica*, etc.

Dentre muitas destaco:

*Educação para a autossuperação*<sup>52</sup>, nesta proposta a educação nos moldes nietzschianos deve potencializar a ação e a criação, gestando um ensino que se volte para a incessante autossuperação desfazendo os nivelamentos do humano. Esta educação - que não se resumiria a seguir padrões, normas e modelos pré-determinados - possibilitaria o surgimento de um indivíduo livre, superior criador capaz de constantemente avaliar, criar e recriar seus próprios valores.

*Pedagogia do Afeto*<sup>53</sup>, aproximando Nietzsche e Spinoza; esta abordagem discute as noções de imanência e afetividade. Observando que ambos os filósofos elogiam o esforço humano em dar forma à natureza, à arte e à cultura o autor pensa uma pedagogia do afeto. Em tal pedagogia o conhecimento é uma aventura infinita, mas não impossível de ser vivida, visando à superação de barreiras (psíquicas ou institucionais), utilizando a positividade como parâmetro e a grandeza como modelo.

*Pedagogia da Amizade*<sup>54</sup>, pensada na esteira da crítica nietzschiana à educação do seu tempo; esta abordagem elenca

---

<sup>52</sup> ZUBEN, Marcos de Camargo Von e MEDEIROS, Rodolfo Rodrigues. Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação. Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó-RN, ano VI, n. 1, p. 71-93, jan.-jun. 2013. ISSN 1984-5561.

<sup>53</sup> NICOLAY, Deniz Alcione. A pedagogia do afeto em Nietzsche-Spinoza: considerações a partir da leitura de Deleuze. Cad. Pes., São Luís, v. 22, n. 2, mai./ago. 2015.

<sup>54</sup> OLIVEIRA, Jelson Roberto de. Nietzsche: para uma pedagogia da amizade. In: Filosofia e educação: aproximações e convergências / Paulo Eduardo de Oliveira (org.). Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

novas atribuições à educação e à pedagogia, tornando a mesma uma atividade estética, buscando evidenciar o papel da solidão e o cultivo da nobreza como contraponto à massificação e vulgarização. A amizade se configuraria como relação formadora, pois exigiria a constante autossuperação e afirmação de si através das vivências mais singulares.

*Pedagogia Dionisiaca*<sup>55</sup>, uma pedagogia do sonho, da dança, da música, da alegria, das inúmeras máscaras do deus primordial: assim se define a pedagogia dionisiaca. O autor nesse trabalho busca responder qual a importância dos elementos vitais, inseridos nas práticas didáticas, bem como aproximar corpo e espírito no exercício das tarefas educativas. Com sua essência no espírito trágico esta pedagogia encarna a coragem do herói e o sentimento de incondicional amor pela vida.

*Pedagogia do Eterno Retorno*<sup>56</sup>, observando a existência do niilismo na maioria dos professores que vivem situações diárias de frustração profissional. Este trabalho parte da possibilidade de superação pessoal e profissional do docente na prática do eterno retorno como vocação. A pedagogia do eterno retorno defende que cada indivíduo autodenominado professor, mestre, docente, educador, instrutor, etc., agencie nas suas ações uma educação criativa, capaz de dizer sim à vida e à realidade educativa. Esta pedagogia seria capaz de transformar a adversidade em oportunidade de expressar a vontade de poder, de educar e ser educado.

*Pedagogia do Teatro Trágico*<sup>57</sup>, o autor percorre os conceitos de arte, vida e música na obra *Wagner em Bayreuth*, observando as vinculações entre estética e pedagogia, especialmente na análise nietzschiana que a obra de Wagner guiaria pedagogicamente a cultura alemã da sua época. Neste

---

<sup>55</sup> NICOLAY, Deniz Alcione. Por uma Pedagogia Dionisiaca. Revista Educação & Realidade, v. 35, n. 2, p. 171-185, maio/ago. 2010.

<sup>56</sup> GUTIÉRREZ, Carlos Toledo. Pedagogia do eterno retorno: crítica a una pseudocrisis de la educación, sin educadores. Investigación Educativa. Vol. 14 N.o 26, 153-159. Julio-Diciembre 2010.

<sup>57</sup> NICOLAY, Deniz Alcione. Nietzsche-Wagner: a pedagogia do teatro trágico. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 24: maio-out/2015, p. 48-67.

vínculo entre pedagogia e estética a abordagem reflete sobre o papel do docente e do trágico para elevar a cultura e fugir do pessimismo massificador.

*Pedagogia da autorreformulação*<sup>58</sup>, esta pedagogia implica que a individualidade radical do humano será tomada como condutora do processo educativo. Sendo assim este trabalho defende que a educação e o currículo se voltem para o projeto de formar outras subjetividades. A pedagogia da autorreformulação incentiva a educação a agenciar e experienciar a multiplicidade de eus possíveis no humano, sem a fixidez de uma única identidade.

*Pedagogia da Vontade*<sup>59</sup>, analisando como o conceito schopenhauriano de Vontade se transforma nos escritos do jovem Nietzsche até se completar na Vontade de Potência; o autor delimita uma Pedagogia da Vontade inspirada no pensamento trágico de Nietzsche-Schopenhauer. Essa pedagogia busca situar o educador para além dos filisteísmos contrapondo ao saber científico os saberes da experiência. Pensando a função do Estado e da cultura o autor destaca a necessidade de se repensar o paradigma ético-estético da educação para fugir dos reprodutivismos e da servilidade da educação aos interesses do Estado.

Esta ampla gama de abordagens não reverbera em proposições de atos pedagógicos, limitando-se a análises, diagnósticos e propostas de reflexão amplas a partir da filosofia da educação.

### 3.2 PROFESSOR X FILÓSOFO

Uma dificuldade sempre presente nas pesquisas educacionais sobre o pensamento nietzschiano ocorre na tentativa de conciliar a filosofia do segundo e do terceiro períodos do

---

<sup>58</sup> BINGHAM, Charles. What Friedrich Nietzsche cannot stand about education: Toward a pedagogy of self-reformulation. In: Educational Theory, 51, 3, p.337 - 352. Iinois: University of Illinois, 2001.

<sup>59</sup> NICOLAY, Deniz Alcione. Nietzsche-Schopenhauer e a pedagogia da vontade. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), v. 19, p. 162-177, 2014.

filósofo<sup>60</sup>, com os conceitos de educação desenvolvidos pelo professor Nietzsche nas suas obras da juventude.

Em seu primeiro período o professor Nietzsche - nas questões educacionais - se vê envolto com o debate sobre a expansão do ginásio na Alemanha, o valor da *Bildung*, a democratização do ensino, o eruditismo, etc. Com fortes traços neo-humanistas e românticos Nietzsche faz uma dura crítica ao mercado e ao Estado na defesa de uma cultura que possibilite uma educação para a exceção e não para as massas<sup>61</sup>.

Na chamada fase intermediária o enfoque na educação institucional cede lugar à crítica às instituições de forma geral. Ao pensar os valores, Nietzsche direciona seus esforços ao embate com a metafísica, moral, educação, religião, gregarismo, etc., todas essas questões são abordadas a partir da genealogia com defesas pontuais das ciências no que foi denominada fase do *Positivismo Cético* ou *Cientificismo Crítico*.

Por fim no terceiro período observamos um Nietzsche estruturando e aplicando o método genealógico, muitas vezes em si mesmo. Com o advento das noções de *Eterno retorno*, *Vontade de potência*, *Além do homem*, etc. as questões relativas à educação institucional são totalmente abandonadas e a ênfase agora se dá na autoformação e no cultivo de si.

---

<sup>60</sup> Tradicionalmente o *corpus philosophicum* nietzschiano é dividido em três períodos: 1º) *Metafísica do Artista*; 2º) *Positivismo Cético / Cientificismo Crítico* e 3º) *Eterno Retorno / Vontade de Poder*. Essa divisão está consolidada pela tradição e foi proposta pelo próprio Nietzsche em carta a Karl Knortz de junho de 1888, onde classifica seus escritos como: *Últimas obras*; *Obras intermediárias* e *Escritos da juventude*. (“KGWB: BVN 1888,1050 — Brief an Karl Knortz von: 21/06/1888). “Quase gostaria de aconselhar que se comece pelas últimas obras, que são as de maior alcance e as mais importantes (Além de bem e mal e Genealogia da Moral). Para mim mesmo são extremamente simpáticos meus livros da época intermediária, Aurora e Gaia Ciência (são os mais pessoais). As Considerações intempestivas, escritos juvenis em certo sentido, merecem a máxima atenção para entender meu desenvolvimento”. (Correspondência VI: Outubro de 1887 a enero de 1889, p. 184).

<sup>61</sup> “Nossa tarefa é purificar a cultura, dar luz e ar às novas tendências na confiança de que, uma vez superadas as oposições, haverá muito mais força”. (FP 1875 – 1882, começo de 1880, 1 (33), p. 494).

José Fernandes Weber (2008) em sua obra *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche* aponta uma transformação conceitual nos termos com os quais Nietzsche aborda a temática formativa.

Weber argumenta que em suas primeiras obras Nietzsche utiliza fartamente o termo Formação [*Bildung*]. Inserido no escopo de teorias estéticas e culturais o conceito de *Bildung* se vincula diretamente ao renascimento do espírito trágico na Alemanha.

Posteriormente ao rompimento com Wagner e o seu afastamento de Schopenhauer, Nietzsche vai se referir ao processo de formação do humano como Educação [*Erziehung*]. Ao abandonar o projeto estético-cultural da *Bildung*, Nietzsche ressignifica sua percepção de cultura e de humano, dialogando com as ciências, a psicologia e a história, o que vai culminar no conceito de Experimentação [*Erlebnis*].

A *Erlebnis* realiza uma apologia da autoformação e cria tipologias humanas – além-homem, indivíduo soberano, etc. – que podem ser lidas como tipologias pedagógicas.

É importante observar essa alteração conceitual em Nietzsche para situar as nuances da forma como o filósofo aborda a temática formativa. De tal modo que Christian Niemeyer (2014) no *Léxico Nietzsche*, sobre o conceito de educação, argumenta que observar

(...) a concentração no uso que Nietzsche faz do conceito é assaz útil. Ela indica que a atitude do Nietzsche jovem em relação a educação como denominador comum manifesta a afirmação de sua necessidade e sua importância, com uma crítica moderada de seus meios e fins. Em contrapartida, no Nietzsche intermediário e tardio vem à baila uma crítica cada vez mais incisiva à razão de ser e à possibilidade mesma da educação, culminando em sua negação em prol da autoeducação. (p. 166)

As ditas obras educacionais de Nietzsche – EE (1872) e SE (1874) - se inserem em um período específico de sua vivência como professor; a partir de 1880 com a publicação de *Humano, demasiado humano*, o rompimento com Wagner e a recusa de

Schopenhauer, há uma mudança radical no pensamento do filósofo, a tal ponto de ele afirmar:

*Humano, demasiado humano* é o monumento de uma crise. Ele se proclama um livro para espíritos *livres*: quase cada frase, ali, expressa uma vitória - com ele me libertei do que *não pertencia* à minha natureza. A ela não pertencia o idealismo: o título diz "onde *vocês* vêm coisas ideais, *eu* vejo - coisas humanas, ah, somente coisas demasiado humanas!" (EH, Humano, demasiado humano, § 1, p. 72)

Para Nietzsche a publicação de *Humano, demasiado humano* evidencia sua vitória e libertação. A libertação das instituições de ensino - pois a publicação da obra coincide com o abandono da carreira de professor - e também a sua vitória sobre os mestres que o auxiliaram a ir para além deles mesmos, neste caso Wagner e Schopenhauer.

As diferenças entre a filosofia do professor Nietzsche em relação à filosofia desenvolvida após a sua saída da Basileia (1880) não são poucas, mas longe de explicitar contradições, evoluções e/ou amadurecimento do pensamento nietzschiano meu objetivo é tensionar as diferenças nessas duas abordagens, contrapondo o professor ao filósofo, para assim melhor compreender a abordagem nietzschiana da educação.

Nas 05 conferências pronunciadas na Basileia que originaram o ensaio não publicado *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, o professor Nietzsche pressupõe ser possível a partir das artes e do resgate da cultura clássica superar o ensino utilitário hegemônico das instituições de ensino alemãs. Esta forma de ensino historicista e tecnicista que ao seu entender contribuía para a redução da cultura a simples repetição e massificação. Da mesma forma Nietzsche observava que o conhecimento havia se tornado apenas mais um meio de vida para os filisteus da cultura e não a possibilidade de renovação cultural.

Dado esse diagnóstico, o filósofo argumenta a favor de uma dualidade formativa, onde nas escolas técnicas as grandes massas seriam formadas e nas escolas clássicas – repaginadas a

partir das suas críticas – as exceções, poucas pessoas escolhidas fariam sua formação<sup>62</sup>.

Nesta escola para a aristocracia espiritual a formação se daria à parte do estado e com o objetivo de renovar e enriquecer a cultura. Sendo assim, para o professor Nietzsche, esta outra educação visando à cultura, teria como objetivo fomentar a exceção, o gênio, os grandes homens<sup>63</sup>.

Ainda que em sua obra tardia Nietzsche continue defendendo que apenas alguns são dignos de uma educação superior, e que a educação é uma forma de reprodução das naturezas mediócras<sup>64</sup>, agora seus argumentos não vão mais de encontro a uma instituição formativa que separe a educação para as massas da educação clássica.

Mesmo com a distinção entre humanos mediócras e humanos superiores, o filósofo passa a defender que outra abordagem pedagógica poderia resultar em uma cultura nobre<sup>65</sup>. Certamente que esta cultura nobre seria gestada pela exceção, por uma aristocracia do espírito, porém esta não se daria mais separada das massas.

Apesar da crítica às instituições permanecer mesmo na obra tardia, o filósofo Nietzsche passa a argumentar a favor de uma

<sup>62</sup> “(...) para alcançar realmente a cultura, a própria natureza não destinou senão um número infinitamente restrito de homens, e, para o feliz desenvolvimento destes, basta um número muito mais restrito de estabelecimentos de ensino superior; e aqueles que por carência se sentem menos favorecidos nos estabelecimentos de hoje, que são concebidos para as grandes massas, são justamente os únicos para quem há de fato um sentido em fundar algo deste gênero”. (EE, p. 103).

<sup>63</sup> “Portanto, não é a cultura da massa que deve ser a nossa finalidade, mas a cultura de indivíduos selecionados, munidos das armas necessárias para a realização das grandes obras que ficarão”. (Idem, p. 105).

<sup>64</sup> “Educação: um sistema de meios, para arruinar as exceções em favor das regras. Formação: um sistema de meios, para dirigir o gosto *contra* as exceções, em favor dos medianos”. (FP 1887 – 1889, § 16 (6), p. 434).

<sup>65</sup> “Deve-se aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever: o objetivo, nos três casos, é uma cultura nobre”. (CI, O que falta aos alemães, § 6, p. 60).

autoformação. Este *cultivo de si* poderia se dar tanto concomitante, quanto posteriormente à formação inicial, e até mesmo contra a educação. Determinados tipos humanos poderiam ascender e superar os condicionamentos da formação para as massas.

Nos escritos educacionais o professor Nietzsche ainda aposta suas fichas em uma proposta de *Bildung* e estabelecimentos de ensino que articulem os conhecimentos clássicos, a língua materna, disciplina, etc.<sup>66</sup> como possibilidade de fomentar e renovar a cultura.

Já o filósofo Nietzsche com sua concepção de fisiologia articulada como uma psicofisiologia vai defender muito mais a ideia de um cultivo<sup>67</sup>, tanto como proposta política, quanto como autocultivo; apesar da similaridade dos processos de *Bildung* e *Cultivo*, os dois se diferenciam dado o Cultivo ser um processo muito mais físico, corpóreo e fisiológico do que apenas intelectual<sup>68</sup>.

Em *Schopenhauer educador* o professor Nietzsche apresenta os “quatro egoísmos<sup>69</sup>” que promovem uma *pseudo*

---

<sup>66</sup> “Qual seria nesse caso a tarefa de um estabelecimento de ensino de alta qualidade, senão justamente a de levar ao caminho correto, através da autoridade e com uma severidade digna, os jovens cuja língua se tornou selvagem, e lhes gritar: ‘levem sua língua a sério!’” (EE, p. 81).

<sup>67</sup> “O problema que aqui coloco não é o que sucederá a humanidade na sequência dos seres (- o homem é um *final* -); mas sim que tipo de homem deve-se *cultivar*, deve se *querer*, como de mais alto valor, mais digno de vida, mais certo de futuro”. (AC, § 3, p. 11).

<sup>68</sup> “(...) essas pequenas coisas – alimentação, lugar, clima, distração, toda a casuística do egoísmo – são inconcebivelmente mais importantes do que tudo o que até agora se tomou como importante”. (EH, Por que sou tão inteligente, § 10, p. 50).

<sup>69</sup> “Todos esses poderes que certamente incentivam a cultura, sem que por outro lado se reconheça seu objetivo, o engendramento do gênio, não tinham sido absolutamente ainda arrolados; eu tinha nomeado três: o egoísmo dos negociantes, o egoísmo do Estado e o egoísmo de todos aquele que têm motivos para se dissimular e se camuflar sob uma forma qualquer. Mencionarei, em quarto lugar, o *egoísmo da ciência* e a essência particular dos seus servidores, os *eruditos*”. (SE/Co. Ext. III §6, p. 223).

cultura, levando a um empobrecimento da mesma e impedindo uma educação para a exceção. Os pressupostos utilitários do Mercado, do Estado, das Ciências e da Fealdade e tédio, conspiram contra uma cultura autêntica ao afirmarem uma cultura de massas.

Apesar de estes egoísmos permanecerem na esteira de um pressuposto moral e valorativo o filósofo Nietzsche vai observar como móbil de uma cultura medíocre e empecilho para a superação humana, os valores do ressentimento, o gregarismo e a moral dos escravos, não propriamente os pressupostos utilitários<sup>70</sup>.

Mesmo com as questões elencadas acima, as discrepâncias entre o professor e o filósofo Nietzsche nas questões educacionais podem ser melhor observadas a partir de duas questões. De um lado a disputa pela noção de *Eu* e do outro a compreensão do que seriam os valores.

Bingham (2001) argumenta que o projeto inicial de Nietzsche de educar uma minoria entra em contradição com o seu pensamento mais amplo sobre o assunto. A disputa giraria em torno da questão do *Eu*. Se no primeiro Nietzsche há um *Eu* que desponta das massas<sup>71</sup>, na sua filosofia tardia esse *Eu* é dissolvido, não há algo que permaneça, o *Eu* se torna performance e multiplicidade<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> “E se o contrário fosse a verdade? E se no ‘bom’ houvesse um sintoma regressivo, como um perigo, uma sedução, um veneno, um narcótico, mediante o qual o presente vivesse como que às expensas do futuro? (...) De modo que precisamente a moral seria culpada de que jamais se alcançasse o supremo brilho e potência do tipo homem? De modo que precisamente a moral seria o perigo entre os perigos?” (GM, Prólogo, § 6, p. 12 - 13).

<sup>71</sup> “A humanidade deve constantemente trabalhar para engendrar os grandes homens – eis aí a sua tarefa, e nenhuma outra”. (SE/Co. Ext. III § 6, p. 213).

<sup>72</sup> “Na verdade, somos uma pluralidade *que foi pensada como uma unidade*. O intelecto, com suas formas impostas de ‘substâncias’, ‘igualdade’, ‘permanência’, é o agente do engano – é ele que removeu do nosso pensamento a pluralidade”. (FP 1875 – 1882, outono de 1881, 12 (35), p. 841).

Quando o professor Nietzsche realiza suas críticas à educação para as massas e à falta de uma educação para cultura ele está se acercando de discussões políticas de seu tempo, mais tarde abandonadas em prol de uma *grande política* para além dos nacionalismos, regência da vida em sociedade ou espírito germânico<sup>73</sup>.

Na Terceira extemporânea - *Schopenhauer educador*, quando descreve os atributos de um humano superior, o autor observa que este humano se destaca devido a um embate contra tudo o que o impede de ser grande.

(...) algumas das condições que tornam pelo menos possível à nossa época o nascimento do gênio filosófico, apesar das nefastas influências contrárias: liberdade viril do caráter, conhecimento precoce dos homens, educação que não visa a formação de um erudito, ausência de qualquer estreiteza patriótica, de qualquer obrigação de ganhar seu pão, de obediência ao Estado – em suma, liberdade, sempre liberdade: este mesmo elemento extraordinário e perigoso do qual os filósofos gregos puderam crescer. (SE/Co. Ext. III § 8, p. 242)

Este humano singular aspiraria ser livre, realizar-se, ser inteiramente ele mesmo<sup>74</sup>. Porém, Nietzsche em sua filosofia observa que a superioridade não se configura apenas como uma questão volitiva ou um embate, mas enquanto uma configuração

---

<sup>73</sup> “O tempo da pequena política chegou ao fim: já o próximo século traz a luta pelo domínio da Terra – a *compulsão* da grande política”. (ABM, § 208, p. 114).

<sup>74</sup> “O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: ‘Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas’”. (SE/Co. Ext. III § 1, p. 162).

psicofisiológica, valorativa e moral que possibilita aos nobres dizer sim à vida<sup>75</sup>.

O pressuposto de realização de uma *natureza* humana autêntica<sup>76</sup> – mesmo no contraponto a uma pseudo natureza humana – possui um forte teor neo-humanista, mais tarde abandonado na crítica e desconstrução do sujeito. Ao pensar o *Selbst [si mesmo]* o filósofo Nietzsche desloca seu pensamento para além de um *Eu*, observando na identidade humana apenas um sedimento genealógico que fugazmente se mantém a duras penas<sup>77</sup>.

Ao falar sobre o *Si mesmo* na obra *Genealogia da moral* Nietzsche vai dizer que não há ser por trás do fazer, tornar, efetuar, etc.; aquilo que faz e age é apenas uma ficção adicionada ao ato – “a ação é tudo”<sup>78</sup>.

Quando o professor Nietzsche afirma as características de quem é culto, entra em franca contradição com um sujeito movente, múltiplo, dissolvido. Pois o *Eu* se configura retroativamente a partir das experiências desse mesmo *Eu*<sup>79</sup>,

---

<sup>75</sup> “O pathos da nobreza e da distância, como já disse, o duradouro, dominante sentimento global de uma elevada estirpe senhorial, em sua relação com uma estirpe baixa, com um ‘sob’ — eis a origem da oposição ‘bom’ e ‘ruim’”. (GM I, § 2, p. 19).

<sup>76</sup> “Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelarão o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores”. (SE/Co. Ext. III § 1, p. 165).

<sup>77</sup> “(...) o ‘indivíduo’ é a soma de sentimentos conscientes, julgamentos e erros, uma crença, uma pequena parte do sistema-de-vida real ou mesmo muitas pequenas partes concebidas juntas e associadas, uma ‘unidade’ que não se sustenta”. (FP 1875 – 1882, primavera – outono de 1881,11 [7], p. 760).

<sup>78</sup> GM I, § 13, p. 36

<sup>79</sup> “(...) o passado continua a fluir em mil ondas dentro de nós; e nós mesmos não somos senão o que a cada instante percebemos desse fluir”. (OS, § 223, p. 103).

desta forma o *Eu* como uma folha ao vento não poderia ser antecipado ou pré-definido.

O pressuposto de uma educação diferenciada para alguns tipos superiores - apregoada pelo professor Nietzsche - se fundamenta na concepção que a excelência está ancorada em atribuições retroativas de nobreza e exceção<sup>80</sup> por aqueles que exercem o domínio.

Assim ao realizar a crítica à educação pública – democrática - e contrapor excelência e mediocridade<sup>81</sup>, o professor Nietzsche trata essas qualidades como desconectadas dos processos genealógicos que articulam cada valor, não se perguntando pelo valor dos valores. Porém, na *Genealogia da moral* o bom se distingue do ruim, não por qualidades intrínsecas da excelência, mas pela força do grupo que consegue designar como excelentes as qualidades que possui<sup>82</sup>.

Pois, não há nada essencial ou estável nisso que denominamos nobreza, excelência e exceção, mas apenas uma avaliação retroativa exercida pela força do que pode ser considerado excelente.

Seguindo esse pensamento o problema educacional não estaria na massificação ou democratização, mas na consideração desses valores como excelentes.

É possível justapor as primeiras críticas educacionais de Nietzsche ao seu trabalho final alegando que sua filosofia amadureceu, pois, as últimas obras são mais genealógicas que as anteriores. Em suma, apesar das ressonâncias comuns – críticas aos processos formativos - em muitas questões o projeto

---

<sup>80</sup> “A formação consiste no fato de que os momentos mais nobres de todas as gerações formam, por assim dizer, uma continuidade, na qual se pode continuar a viver”. (FP 1869 – 1874, inverno de 1870- 1871, 8 (99), p. 237).

<sup>81</sup> “Todas as escolas públicas são adaptadas para as naturezas mediocres, quer dizer, para aquelas cujos frutos não são levados em conta quando amadurecem”. (FP 1875 a 1882, setembro de 1876, §18(2), p. 257).

<sup>82</sup> “Foram os ‘bons’ mesmos, isto é, os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons, ou seja, de primeira ordem, em oposição a tudo que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu”. (GM I, § 2, p. 19).

educacional do professor se encontra em contradição com a proposta de autoformação do filósofo Nietzsche.

É papel da educação promover formas radicais de individualidade. A filosofia nietzschiana se torna uma grande aliada nesse processo, para isso não se faz necessário ignorar as afirmações do professor Nietzsche sobre os malefícios da educação em massa.

Muito mais do que intentar resolver ou explicitar as contradições nietzschianas esse trabalho se propõe a tensionar as ideias de Nietzsche sobre a educação buscando fundamentar uma pedagogia.

Não há pedagogia, educação ou formação sem sujeitos que perpassem estes processos. É possível negar a validade e até mesmo a necessidade desses processos, porém não podemos negar que há sujeitos nos quais incide a forma da formação, que são realizados ou despertados a partir da educação performando atos pedagógicos.

Sendo assim uma questão primordial para uma proposta pedagógica é: quem são e como se configuram os sujeitos que agenciam essa pedagogia?



## CAPÍTULO 4 – O SUJEITO

### 4.1 O SUJEITO E A EDUCAÇÃO

Como já abordado anteriormente, há uma relação complementar entre a formação e a educação. A educação pressupõe uma formação, até mesmo propostas educativas amplas como a *Bildung* alemã, não fogem do pressuposto básico da *formatio* - dar forma, determinar limites.

O termo *Bildung*, pode ser pensado como a substantivação do verbo *Bilden*, derivado de outro substantivo *das Bild*, assim temos *Bild* como o substantivo *quadro, imagem, figura, contorno*, o verbo *bilden* como enquadrar no sentido de colocar em uma moldura e por fim um novo substantivo *Bildung*, algo como *enquadramento*.

Sendo assim a proposta da *Bildung* – formação - não foge da ideia de definir os limites que deveriam compor o humano, limites estes expressos culturalmente e esteticamente<sup>83</sup>.

Anterior à questão da forma que a educação pressupõe determinar, dos limites que ela deseja prescrever, nós temos aquilo no qual ela atua, o elemento no qual incide a *forma*. O ser que é preenchido, conduzido pelo processo educativo.

Enquanto filhos da modernidade, o ser da nossa atual educação é o sujeito moderno, ou seja, a educação seria um processo teleológico onde um sujeito é preenchido, realizado ou guiado visando um fim – forma, enquadramento, limite – específico.

A prática educativa pressupõe – implícita ou explicitamente - um sujeito imanente, este humano põe em ação e regula o mover educativo. A vinculação entre formação e educação tendo por

---

<sup>83</sup> “Porque em ‘formação’ (*Bildung*) encontra-se a palavra ‘imagem’ (*Bild*). O conceito da forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra ‘imagem’ (*Bild*) abrange ao mesmo tempo ‘cópia’ (*Nachbild*) e ‘modelo’ (*Vorbild*). Corresponde, no entanto, a uma frequente transferência do devir para o ser, o fato de que a *formação* (*Bildung*) (assim também a palavra ‘*Formation*’ dos nossos dias) designa mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo”. (GADAMER, 1999, p. 49-50).

base o sujeito moderno, evidencia o caráter metafísico da educação.

O processo educativo visa um fim que se situa para além das nossas mundaneidades. Não apenas as pedagogias da transcendência se vinculam a esses fins idealistas – ao visarem uma hipotética superação do humano, as pedagogias da imanência quando se propõem a realizarem uma suposta natureza humana também projetam idealmente essa natureza.

Ao se iniciar um processo educativo já se sabe antecipadamente o objetivo da formação. Este objetivo é estipulado antes de qualquer ação educativa, de tal forma que se desvincula totalmente do processo em questão. Colocado como direcionante e móbil, o objetivo se situa à parte dos encontros que este processo possibilita, pairando etereamente sobre o mover educativo.

Os fins transcendentais do processo educativo contribuem para outra questão metafísica que permeia a educação: a ênfase nos fins e não no processo educativo.

Na esteira do formar, o processo educativo volta-se integralmente para a realização da sua proposta. O valor das propostas educativas consiste em realizar ou conduzir ao objetivo os sujeitos da educação. Indiferente do objetivo almejado – formar cidadãos; criar consciências críticas; capacitar para o trabalho; formar integralmente o humano, etc..

Por ser um processo teleológico importa o resultado e não o processo. Restando aos agentes engendrados neste processo ignorar como percalços os agenciamentos que a vida possibilita neste trajeto, pois o objetivo, e muitas vezes o próprio trajeto, já está dado previamente.

Mesmo quando o trajeto – método – não está determinado previamente o simples fato do objetivo permanecer *pairando* sobre todo o processo limita as possibilidades do trajeto, pois tudo o que não se move levando em consideração o objetivo como norte é definido como desvio e erro.

Outra característica metafísica da educação é a validade universal dos seus fins, bem como a possibilidade de universalização da sua ação. Aquilo a que a educação se propõe realizar é passível de ser realizado em todos os humanos, indiferente das suas condições e características mais básicas, salvo honrosas e extremas exceções.

Como assinalado anteriormente, o valor reside nos fins a que se propõe a educação e não propriamente nos humanos que são sujeitos a este processo. Seguindo a esteira da universalidade dos fins, potencialmente os meios também podem ser universalizados. Os empecilhos à efetivação dos meios não seriam argumentos contrários à universalidade do mesmo, mas percalços a serem contornados na busca de realizarem os fins da educação.

O Sujeito moderno, enquanto substrato metafísico, atravessa incólume o processo formativo. Mesmo com as supostas transformações e superações ocasionadas pela educação, o processo educativo visa atualizar, realizar, superar, disposições potenciais do humano.

Na vinculação metafísica estreita entre sujeito, ser e substância temos um sujeito no princípio e no fim do processo, as transformações possíveis deste sujeito estavam latentes no mesmo desde o princípio, de tal forma que é possível apontar o mesmo humano durante todo o processo educativo.

Rocha (2006), depois de elencar os elementos metafísicos da educação, argumenta a impossibilidade de uma educação sem metafísica:

(...) não faz sentido aplicar um pensamento antimetafísico à educação (isto é: à instituição escolar, às práticas educativas, aos conteúdos considerados legítimos, etc.); a virtude de um tal pensamento seria menos a de propor uma nova concepção de educação do que a de apontar alguns dos pressupostos filosóficos que caracterizam a concepção tradicional de educação. (ROCHA, 2006, p. 277)

Além das questões apontadas – transcendência, teleologia, universalidade, fixidez e imutabilidade – o processo educativo pressupõe muitas outras características metafísicas, por exemplo: a verdade, com o fim definido previamente aos meios, a educação se move em um *correto* agir em prol do fim, evidenciando as categorias metafísicas dualistas de verdadeiro e falso.

Por fim a questão: Seria possível um processo educativo que não incorresse nos velhos - e sempre atuais - vícios metafísicos? Ou seria a educação um processo metafísico por

excelência, imbricado de tal forma nesses vícios que retirando os elementos metafísicos não restaria nada da educação?

Para responder essas questões se faz necessário enfrentar a metafísica na educação e o sujeito enquanto seu fundamento. Desta forma anterior às questões elencadas, compete a seguinte pergunta: Que outras formas de compreender o sujeito são possíveis para além da metafísica?

#### 4.2 O SUJEITO COMO...

A compreensão do humano como *sujeito* é uma construção atribuída ao pensamento moderno. Filosoficamente entendemos René Descartes como o pai do sujeito moderno, pois ao contrário dos antigos, colocou o sujeito na ação e não apenas nos predicados.

Em Aristóteles, o sujeito (*hypokeimenon*), aquele que subjaz, possui 3 sentidos gerais: 1) o sentido lógico: enquanto operador lógico o sujeito não é agente dos predicados, mas sim aquele que recebe os predicados. 2) o sentido materialista: o sujeito enquanto matéria é aquilo que recebe forma, que pode ser modelado, sujeitado, sujeito subjacente. 3) sujeito ontológico: como uma categoria geral o sujeito ontológico se apresenta como substância que recebe predicados. Não seria um sujeito particular, mas a ideia de um sujeito. O sujeito que recebe predicados, mas não predica nada, algo que determinaria a si mesmo.

Modernamente há uma inversão nesta concepção, o sujeito deixa de ser um suporte para as predicacões e passa a ser um agente de predicacões. Ainda que esta compreensão de sujeito ocorra apenas na modernidade, é possível observar o “germe” do sujeito na Renascença – com o início do processo de autoria nas obras de artes, e na Reforma Protestante – e a concepção de consciência individual do pecado.

Viviane Mosé (2011a), em seu livro *Nietzsche e a grande política da linguagem*, a partir do *corpus* nietzschiano aponta algumas noções que fundamentam e compõem a crença/construção do sujeito moderno.

A crença e conseqüentemente a fundamentação do sujeito pressupõe as noções de unidade, princípio e interioridade. Os pressupostos de unidade e princípio remetem diretamente à concepção metafísica de substância ativa, enquanto algo idêntico

a si mesmo, dotado de atividade, de princípio e de vontade, configurando-se como uma força capaz de originar, ordenar e criar.

Da mesma forma, a concepção de interioridade se interliga com a unidade e o princípio, pois esse mundo interior seria caracterizado pela atividade e pela identidade; para Nietzsche, esta interioridade ativa e idêntica estrutura a noção de causa, outro dogma metafísico e lei científica.

Com o surgimento/criação do mundo interior, bipartimos a existência, havendo assim uma relação entre mundo interior e mundo exterior, entre uma ação e seu autor, ou seja, a partir do mundo interior está fundamentada a causalidade.

Desses três “fatos interiores”, com que parecia estar garantida a causalidade. O primeiro e mais convincente é o da *vontade como causa*; a concepção de uma consciência (“espírito”) como causa e, mais tarde, a do eu (“sujeito”) como causa nasceram posteriormente, depois que a causalidade da vontade se firmou como dado, como algo empírico... (CI Os quatro grandes erros, § 3, p. 41)

Neste aforismo, Nietzsche afirma que a noção de causa é atribuída à crença na vontade, com a interioridade e a consciência auxiliando na sua fundamentação. Desta forma, a causa como fruto da vontade fornece uma ação muito específica para consolidar a consciência e o sujeito, ou seja, da noção primeira de vontade deriva a causalidade, pois uma vontade age e, ao agir de forma autônoma, torna-se causa de muitas questões.

Atentamos para a questão que a interioridade e a causalidade se interligam e dependem diretamente da ideia de vontade, pois a vontade fornece a sustentação de onde emerge a interioridade e a causalidade. Enredada na ideia de vontade está a consciência, pois a tradição moderna e metafísica observa na consciência o lugar da liberdade e da responsabilidade.

Esta trama conceitual, intrinsecamente entrelaçada de consciência, vontade e sujeito ao gerar/fundar a interioridade, coloca o homem em uma posição de distanciamento do mundo, pois o tipo humano seria capaz de interagir com um mundo exterior

a partir da sua interioridade, comportando-se não mais como um agente *no* mundo, mas como um agente *em relação ao* mundo.

No final deste jogo, emerge triunfante o sujeito, que nesta *autopoiese* se apresenta como sujeito (causa) do conhecimento (efeito), do livre pensamento como atividade autônoma e consciente de si.

Sujeito: esta é a terminologia da nossa crença em uma *unidade* sob todos os momentos diversos de um sentimento extremo de realidade: compreendemos essa crença como um *efeito* de uma causa – acreditamos em nossa crença até o ponto em que nós imaginamos por sua causa em geral a “verdade”, a “realidade efetiva”, a “substancialidade”. (FP 1885 - 1887, 10(19), p. 383).

Este é o sujeito moderno, em que o humanismo irá se fundamentar, alguém que está em relação com o mundo e que, a partir da sua vontade/consciência/ pensamento autônomo, é capaz de agir livremente e – consecutivamente – responder por seus atos.

“O que marca a modernidade é o nascimento de uma subjetividade autônoma e consciente de si, fundada em uma racionalidade igualmente autônoma, capaz de julgar, discernir, dirigir”. (MOSÉ, 2011, p. 232). Essa “subjetividade autônoma” foi denominada sujeito, compreendido como este agente capaz de agir a partir da sua vontade.

Enquanto herdeiros e frutos da modernidade, construímos nossa existência a partir da concepção do humano enquanto sujeito e dos valores advindos desta concepção: racionalidade, autonomia, vontade livre, progresso, ciência, etc.. Nietzsche, ao investigar os elementos que compõem a ideia de sujeito, conclui: “O ‘sujeito’ é mesmo apenas uma ficção (...)” (FP 1885 – 1887; 9 (108), p. 329).

Porém como se deu a construção dessa ideia fundante de sujeito? No prólogo de *Além de bem e mal*, Nietzsche observa quão pouco foi necessário para a construção da base na qual se fundamenta toda filosofia dogmática – metafísica.

Para construir uma narrativa que satisfaça aqueles que anseiam pela verdade, basta um pouco de superstição popular

(sujeito, eu, vontade, etc.), em um eficiente jogo de palavras (sujeito da ação), a partir da sedução gramatical (o sujeito, um sujeito, os sujeitos), operando uma generalização dos fatos (a ação ocorre devido ao sujeito).

A compreensão do sujeito enquanto unidade é uma ilusão motivada pela nossa constituição física, pois ainda que possamos observar uma pluralidade de estados mentais, “O corpo, por sua vez, nos dá uma unidade elementar sobre a qual podemos fundamentar organizações de atividades mais complexas, até mesmo atividade conflitantes entre si”.<sup>84</sup> (NEHAMAS, 2002, p. 119). Iludidos por esta pretensa unidade do corpo projetamos o sujeito enquanto uno.

O conceito de *sujeito* é formulado a partir do aspecto biológico unitário do corpo em conluio com o olho. Como bem diz Nietzsche, em sua “História psicológica do conceito de “sujeito”, o corpo, a coisa, o ‘todo’ construído pelo olho desperta a distinção entre um fazer e um agente; o agente, a causa do fazer que é sempre tomada de maneira mais fina, deixou para trás por fim o ‘sujeito’” (FP 1885 – 1887; 2 (158), p. 119).

Isso que se apresenta como a causa dos atos, um princípio ativo que mobiliza a ação, mantém em pé o tripé metafísico: alma, substância, causa. A crítica de Nietzsche ao sujeito, ao se configurar como a crítica à metafísica, observa no *sujeito* a mesma falácia linguística contida nos termos *ser* e *substância*.

Apesar do sujeito se apresentar como uma falácia e existir apenas como síntese verbal, as ficções possuem efeitos reais bem determinados, pois engendram forças, impulsos e propiciam ações. A unidade do sujeito permite a consolidação de impulsos civilizatórios que visam à gregariedade. “O Sujeito surge de um fundo de crueldade, ele é crueldade interiorizada, e progressivamente espiritualizada, em vista do desdobramento de uma civilização”. (BENOIT, 2011, p. 459)

As críticas de Nietzsche a essa pseudo unidade do sujeito são abordadas a partir de múltiplas entradas, em comum a essas

---

<sup>84</sup> “El cuerpo humano es simplemente la unificación de estas actividades de menor nivel. El cuerpo, a su vez, nos da una unidad elemental sobre la que podemos basar organizaciones de actividades más complejas, a veces incluso actividades conflictivas entre sí”. (NEHAMAS, 2002, p. 119 - Tradução minha).

críticas podemos observar a crítica ao sujeito como parte do programa de combate à metafísica – seu dogmatismo, ar solene e decadência - e a defesa da pluralidade do humano.

Mesmo com a defesa dessa pluralidade uma questão permanece: Há um sujeito na crítica de Nietzsche ao sujeito?

Se por um lado a crítica ao eu, ao livre arbítrio, a vontade, a consciência, etc. interdita uma concepção de sujeito, por outro lado essa dissolução do sujeito enquanto unidade lógica afirmaria um humano plural, composto por máscaras, instintos, forças, reações múltiplas, vontade de potência, etc., de tal forma que haveria uma concepção de sujeito em Nietzsche a partir da implosão do sujeito enquanto unidade.

Nietzsche tece uma crítica radical à ideia de sujeito construída pela filosofia moderna, essa crítica perpassa os valores produzidos nesta concepção de humano: autonomia, consciência, vontade, pensamento livre, etc..

Partindo do pressuposto de que o sujeito é o fundamento da modernidade, importa investigar quais forças, valores e jogos linguísticos são promovidos e articulados pela compreensão do humano enquanto sujeito.

#### **4.2.1 ... agente da ação**

Na primeira dissertação da Genealogia da Moral, ao falar sobre como as ovelhas imputam às águias a escolha por uma ação má em detrimento de uma ação boa, o filósofo afirma o equívoco de se imaginar uma distinção entre força e expressões desta força bem como especular um sujeito como agente de uma ação.

Como bem diz o filósofo, exigir que a força se expresse de forma distinta dos elementos que a constitui - domínio, plena expressão, violência, etc. - é tão absurdo como exigir que a fraqueza se expresse de outra forma que não medo, ressentimento, culpa, vingança, etc., por isso não faz sentido condenar a força pela sua expressão.

Uma coisa é a força e a mesma coisa a expressão desta. Da mesma forma que fraqueza é culpa, pois a culpa é uma das formas de expressão da fraqueza, a força é violenta, pois a violência é uma das expressões da força. Porém, assim como não podemos diferenciar a fraqueza da culpa – mesmo que a fraqueza possua outras expressões tais como preservação – também não

podemos observar como distintas a força da violência – ainda que a força também se expresse como desprezo pela fraqueza, por exemplo.

Colocar o mesmo evento em dois tempos distintos tem como objetivo criar a ilusão de uma causa e um efeito. Isolando no mesmo acontecimento dois momentos distintos, é possível observar o primeiro momento como independente do segundo. Esta falsificação da ação age de tal forma que a força – isolada do seu efeito - poderia *optar* por se expressar de outra forma que não a violência e o domínio.

Assim estaria no horizonte da ação do forte manifestar-se como fraco. Operando um rápido deslocamento, a ação se torna uma opção de tal forma que a expressão do fraco passa a ser a sua vontade, escolha, opção, em última instância um mérito.

O falseamento possibilitado pela distinção entre força e sua expressão permite ao fraco observar as expressões da sua fraqueza como virtudes, pois o fraco ao invés de não possuir força que possibilite ação, se torna aquele que abriu mão da força em benefício do outro.

Outro equívoco é imaginar que toda ação pressupõe um agente da ação, ou seja, que toda ação é desencadeada, orquestrada por um sujeito: “Mas não existe um tal substrato; não existe ‘ser’ por trás do fazer, do atuar, do devir; ‘o agente’ é uma ficção acrescentada à ação – a ação é tudo” (GM I, § 13, p. 36).

O que existe são *quantuns* de força e impulso se manifestando e atuando, porém por um equívoco sedutor da linguagem - onde se apresenta como ilógico um verbo sem sujeito, uma ação sem reação, um efeito sem causa, etc. - acreditamos que toda ação é realizada por um agente.

O devir se manifesta como fluxo existencial, toda ação engendra múltiplas forças e energia para manifestar-se de tal forma que intentar capturar a ação observando uma causa ou agente da mesma, certamente irá beirar a ficção.

Ainda que ignoremos a multiplicidade e as infinitas configurações necessárias a uma ação e aceitemos que o fluxo existencial pode ser orquestrado por um único sujeito e este se apresentar como causa de uma ação, ainda assim precisaremos da causa deste sujeito, pois ele não pode ser causa de si mesmo.

Desta forma, ou interrompemos a análise de causa da ação ao aceitarmos um sujeito sem causa, ou especularemos *ad infinitum* a causa do sujeito, a causa da causa do sujeito, etc., sem

chegar a uma causa primeira. Em suma, o sujeito não é a causa da ação.

#### 4.2.2 ... agente do querer

Ao aprofundarmos a questão da ação observamos que até mesmo a liberdade está interdita a ela. Pois se a ação é tudo e ela manifesta apenas um *quantum* de força, aquilo que a força agencia para atuar não pode imputar sua vontade à força, de tal forma que a ação ocorre por manifestação e não por vontade ou querer.

A força manifesta-se, dado que se faz necessário manifestar e não porque deliberou entre manifestar-se ou não manifestar-se. No interdito do livre arbítrio o sujeito livre enquanto agente não passa de uma ficção, um erro gramatical.

Em sua psicologia Nietzsche denuncia o caráter punitivo do livre arbítrio. Porquanto esse foi criado, mantido e alimentado a partir do instinto de julgar e punir. Na manifestação do impulso sacerdotal de dar a si mesmo o direito de impor castigos: “Os homens foram considerados ‘livres’ para poderem ser julgados, ser punidos – ser *culpados*: em consequência toda ação *teve* de ser considerada como querida, e a origem de toda ação, localizada na consciência (...)” (CI, Os quatro grandes erros, § 7, p. 46). Desta forma, o devir é despido da sua inocência e as ações são computadas a agentes que livremente optam por elas.

A liberdade da ação, também conhecida como querer ou vontade, novamente pressupõe dois momentos, um em que o agente opta pela ação e outro onde executa a ação. Nietzsche despretensiosamente diz: “Querer me parece, antes de tudo, algo *complicado*, algo que somente como palavra constitui uma unidade (...)” (ABM § 19, p. 24).

Na sequência do texto Nietzsche especula como o querer para se manifestar agencia no mínimo três coisas: 1) uma pluralidade de sensações; 2) um pensar que direciona; 3) um afeto de comando.

As sensações que compõem o querer são as mais díspares, desde a passagem do estado de não querente para o estado de querente, até mesmo estes dois estados, cada um constitui uma sensação distinta, isso sem mencionar as sensações físicas que acompanham como um *hábito* todo o querer.

Muitas sensações compõem o querer, bem como é indispensável ao querer o pensamento. O pensamento desejanste, de tal forma que não observamos como desconexos nosso querer e o pensamento querente. Imaginamos o querer como nascido de algo que se situa no pensamento, somos capazes de defender uma conexão intrínseca entre o pensamento querente e o querer.

Por fim, temos também o afeto de comando, o qual nomeamos livre arbítrio, exercício livre da vontade. Esse afeto não é nada além da superioridade manifesta daquele que manda em relação com aquele que obedece, ou seja, em uma relação de comando e obediência, o que comanda agencia afetos típicos desta posição de comando.

“Um homem que *quer* – comanda algo dentro de si que obedece, ou que ele acredita que obedece”. (ABM § 19, p. 24). Esta dualidade nos faz experimentar uma série de sensações ambíguas diante do querer - da sujeição ao domínio - toda uma miríade de afetos e sensações é sintetizada na forma do conceito *eu*.

Essas falsas valorações e conclusões desembocam na sensação de que o querer basta para o agir, onde o querer se conecta diretamente ao agir. Nos olvidamos que nosso querer ao se manifestar está limitado ao que estamos em condições de obedecer do desejo querente. Em última instância aquele que quer passa a acreditar que querer e agir são as mesmas coisas.

Interconectando querer e agir, computamos o êxito da ação no escopo do querer, assim para a realização da ação basta o querer, todo o resto é ignorado. Convencidos de que quando queremos agimos, experimentamos as mais saborosas sensações de aumento de poder acarretadas pelos pequenos êxitos do querer e do comando.

Isto que denominamos exercício livre da vontade - o livre arbítrio - se resumiria na multiplicidade de sensações e prazeres orquestrados pelo ordenar. Ignorando que nós mesmos obedecemos, experimentamos os afetos do comandar, do êxito, do vencer os obstáculos, do domínio e da imposição, esse regozijo atribuído à nossa capacidade de superar as condições e impor o nosso querer. Assim entendemos que nossa vontade se impôs e atribuímos o êxito a essa imposição da vontade.

A nossa capacidade de se multifacetar - a tal ponto de ordenar e obedecer, impor e sujeitar tudo ao mesmo tempo e em nós mesmos - ocorre devido à nossa constituição “(...) pois nosso

corpo é apenas uma estrutura social de muitas almas”. (ABM § 19, p. 25). Desta forma o querer não deixa de ser uma relação de comando e obediência inserida neste todo complexo de muitas almas.

Não há no indivíduo vontade alguma. “A vontade não move mais nada; portanto, também não explica mais nada – ela apenas acompanha eventos, também pode estar ausente”. (CI, Os quatro grandes erros, § 3, p. 41). As *vontades* são articulações complexas, resultado de inúmeros processos fisiológicos. O que existe são jogos de interesse; o que chamamos de sujeito é um ponto médio que se desloca no conjunto de forças, esse sujeito não agencia o querer.

#### 4.2.3 ... agente do pensamento

“(…) se decompou o processo que está expresso na proposição ‘eu penso’, obtenho uma série de afirmações temerárias, cuja fundamentação é difícil, talvez impossível”. (ABM, § 16, p. 22). Em sua desconfiança dos valores arraigados, das verdades aceitas, Nietzsche aponta uma série de questões que se escondem na simples afirmação amplamente aceita: *eu penso*.

Para justificar o *eu penso* se faz necessário fundamentar que a atividade pensante se origina em um eu; que a existência do pensamento se dá obrigatoriamente por algo que pensa; que o ato de pensar é ação e resultado orquestrado por um ser que seria sua causa; que existe um substrato tal que podemos denominar *eu*.

Além destas fundamentações também precisamos ter claro o que designamos por pensar, se faz necessário observar que estado é este denominado pensar e compará-lo com outros estados.

O procedimento implicaria em observar o atravessamento deste estado de pensar, onde em um primeiro momento analisaríamos um estado de não pensamento, para então comparar com um estado de pensamento e verificar as especificidades deste novo estado.

Certamente que este procedimento implicaria em muitas outras questões: “De onde retiro o conceito de pensar? Por que acredito em causa e efeito? O que me dá o direito de falar de um

Eu, e até mesmo de um Eu como causa, e por fim de um Eu como causa de pensamentos?” (ABM, § 16, p. 22).

As respostas a essas questões certamente implodiriam os conceitos de *eu* e de *pensar*, bem como a proposição *eu penso* e o suposto controle que exercemos desta atividade, pois:

(...) um pensamento vem quando “ele” quer, e não quando “eu” quero; de modo que é um *falseamento* da realidade efetiva dizer: o sujeito “eu” é condição do predicado “penso”. Isso pensa: mas que este “isso” seja precisamente o velho e decantado eu é, dito de maneira suave, apenas uma suposição, uma afirmação, e certamente não uma “certeza imediata”. (ABM §17, p. 23)

Nesta ausência de controle da atividade pensante, o pensamento aparenta se desenvolver de forma independente. O *eu* enquanto simples instrumento agenciado por uma força denominada pensamento é atravessado pela energia pensante, não restando alternativa a não ser dizer que algo pensa em mim, uma força move o pensar fazendo uso de mim, uma força atua sobre mim.

O *eu* não é senhor dos seus pensamentos. O pensamento, enquanto atividade corporal, instintiva, se situa distante de qualquer controle racional, fugindo da deliberação. O pensamento enquanto necessidade ocorre agenciando o *eu* para sua manifestação e não o contrário.

Certamente que o ser pensante não se situa etereamente. Em última instância algo pensa, porém o que advém à consciência não se origina a partir de um eu que articula este pensamento.

Aliás, a consciência, esta partícula de pensamentos que assomam e tomam forma é a parte mais ínfima de todo o mover pensante. As forças articuladas na atividade de pensar não se limitam à exposição do pensamento, mas sim engendram uma multiplicidade de sensações.

Forças, afetos, impulsos, instintos, uma miríade de configurações psicofisiológicas orquestram o corpo na sua busca de domínio - na expressão da vontade de poder. Inclusive o pensamento é agenciado como manifestação deste domínio. Desta forma o que engendra os pensamentos é fruto desta incessante batalha que somos nós.

O decantado eu, se configura como um *quantum* de energia oscilante manifesto em um corpo. “(...) o eu não seria de modo algum um fenômeno autônomo no interior da organização global da individualidade humana.” (NIEMEYER, 2014, p. 198). Algo pensa e articula, a consciência apenas evidencia e a boca explana.

Em suma o corpo articula os símbolos necessários à sua configuração - sempre singular e momentânea. Forças fabricam a atividade de pensar enquanto o *eu* assiste às suas ações, voyeur do brotar de pensamentos.

Por fim, é irrelevante o que foi pensado, mas sim, porque aquilo que eu penso foi pensado? Qual a origem do pensamento que brotou em mim? Que forças estão por trás deste brotar pensante?

#### 4.2.4 ... agente da consciência

No famoso aforismo 354 da *Gaia Ciência*, Nietzsche aponta suas máquinas de guerra para um conceito que é fundante do sujeito moderno, a *consciência*. Para o filósofo a consciência, ou o processo de tornar consciente, apenas se apresenta como problema quando observamos ser possível viver sem ela.

É possível, pensar, sentir, querer, recordar - poderíamos até mesmo agir de todas as formas - sem que nada disso adentrasse na consciência. A existência poderia ser realizada sem a consciência, pois para tudo o que é essencial a consciência é dispensável.

A hipótese levantada por Nietzsche – denominada por ele de extravagância – afirma que a consciência se relaciona diretamente com a nossa capacidade de se comunicar e proporcionalmente a nossa necessidade de comunicação.

Certamente que essa correlação entre capacidade e necessidade não se refere ao indivíduo – mestre em comunicar e fazer saber suas necessidades. Não podemos confundir a prodigalidade comunicativa do indivíduo com uma suposta necessidade extrema de recorrer a outro para suprir suas necessidades.

A necessidade de comunicação ocorre entre as gerações, raças, grupos e comunidades onde carência e miséria por muito tempo determinaram que os humanos se comunicassem de forma

eficiente, veloz e perspicaz. O refinamento dessa necessidade, associada ao seu alcance, elevou a tal ponto essa arte – comunicação - que hoje temos um excedente dela disponível como herança para os artistas, poetas, literatos, etc., e todos aqueles aptos a esbanjar esse legado.

Supondo que essa conjectura esteja correta, Nietzsche avança em sua hipótese ao afirmar que a consciência se desenvolveu pela necessidade de nos fazer entender uns aos outros, e se desenvolveu apenas segundo o grau dessa utilidade. A consciência então não seria mais do que uma rede de ligação entre os humanos, sendo assim um ser predatório e solitário não necessitaria dela.

Nossas ações, pensamentos, sentimentos e até mesmo movimentos são tornados conscientes devido a uma terrível obrigação que por tempos infundáveis comandou o humano. Na forma de animal mais fraco e ameaçado o humano carecia de auxílio e proteção, ou seja, necessitava dos seus pares e para solicitar a ajuda, ele precisava diagnosticar sua situação da forma mais precisa possível.

Quem, por exemplo, não soubesse distinguir com bastante frequência o 'igual' no tocante à alimentação ou aos animais que lhe eram hostis, isto é, quem subsumisse muito lentamente, fosse demasiado cauteloso na subsunção, tinha menos probabilidades de sobrevivência do que aquele que logo descobrisse igualdade em tudo o que era semelhante. (GC § 111, p. 139)

O humano precisava comunicar suas necessidades para não sucumbir, simplificar a complexidade dos impulsos e identificar ameaças. “Quando é maior o perigo, maior é a necessidade de entrar em acordo, com rapidez e facilidade, quanto ao que é necessário fazer; não entender-se mal em meio ao perigo, eis o que os homens não podem dispensar de modo algum no convívio” (ABM § 268, p. 182–183).

O processo de tornar igual tudo o que se assemelhava proporcionava uma grande vantagem na identificação tanto dos aliados como dos inimigos.

Essa análise diagnóstica, onde situa o problema, compreende sua situação; conclui uma possível solução e requer

um auxílio específico, de um auxiliador específico, para um problema específico; torna o animal humano ciente do que ocorre consigo e no seu entorno. Este foi o processo pelo qual gradativamente agenciamos objetos, comportamentos, ações, etc., para a consciência.

A todo o momento pensamos, mesmo que não saibamos, estamos a executar essa tarefa. Como expresse anteriormente, a atividade pensante foge do nosso controle e também da nossa consciência. A parca parcela dos pensamentos que chegam à consciência é a mais frágil, mais superficial, mais genérica, pois é tornada signos para que ocorra a comunicação. Devido ao vínculo entre comunicação e consciência, o pensamento consciente se dá por meio de palavras, isso por si só já demonstra as limitações deste tipo de pensamento.

A linguagem - ou este tipo de linguagem - não é a única interface entre um humano e outro, o gesto, o olhar, em suma o corpo também participa deste ato comunicativo. Conforme aumentou nossa necessidade de nos comunicar, também refinou a forma como tornamos consciente nossos afetos, fixando-os e situando-os fora de nós.

Enquanto artífice de signos e paulatinamente mais e mais consciente de si mesmo, o humano faz uso da consciência apenas como ser social, pois ela somente participa do que é útil à comunidade e à gregariedade, não fazendo parte da existência individual do humano.

Neste longo e árduo percurso traçado pela consciência, o pensamento consciente se tornou sinônimo de nós mesmos. Hoje quando intentamos nos entender enquanto individualidade, recorreremos a tudo o que não é individual e singular, mas aquilo que é médio, comum, pois o pensamento é subsumido, capturado pela consciência e traduzido em uma estrutura comunicativa e gregária.

As ações humanas não podem ser dispostas em uma perspectiva de comparação, pois são singulares, particulares, individuais, únicas, porém quando as ações advêm à consciência, elas são tornadas signos de comunicação, perdendo sua carga singular, transmutando-se em algo passível de ser partilhado.

“Aquilo para o qual temos palavras, já o deixamos para trás. Em toda fala há um grão de desprezo. A linguagem, parece, foi inventada apenas para o que é médio, mediano, comunicável” (CI, *Incursões de um extemporâneo*, § 26, p. 79).

Nietzsche utiliza esse argumento para afirmar o perspectivismo, dizendo que a consciência enquanto instrumento de apreensão do mundo torna o mesmo consciente, ou seja, um mundo genérico, comum, coletivizado, pois tudo que tornamos consciente passa por uma “(...) radical corrupção, falsificação, superficialização e generalização” (GC, § 354, p. 250).

A consciência em sua franca expansão é um perigo e todos os que vivem entre seres conscientes sabem disso, alerta Nietzsche. O perigo consiste na vinculação entre consciente e conhecimento, bem como entre conhecimento e verdade. Como não possuímos nenhum órgão que nos capacite a identificar a verdade, apenas conhecemos, sabemos e imaginamos aquilo que pode ser útil ou ser do interesse da *grege humana*.

Por fim, conclui Nietzsche, talvez o que denominamos útil, necessário e do interesse não passe de uma crença, imaginação e até mesmo a trágica estupidez que um dia nos levará ao ocaso.

A consciência com seu caráter epigonal - “A consciência é o último e derradeiro desenvolvimento do orgânico e, por conseguinte, também o que nele é mais inacabado e menos forte”. (GC, § 11, p. 62) – necessita ser submetida aos instintos como artifício de regulação, para que não sucumbamos a fantasiar de olhos abertos.

#### 4.2.5 ... “Eu”

O sujeito no papel de agente, ao voltar-se sobre si, depara-se com uma suposta unidade interna a qual denomina *Eu*, porém: “O ‘Eu’ (que não equivale a administração una de nosso ser) é apenas uma síntese conceitual – portanto não há nenhuma ação por ‘egoísmo’”. (FP 1885 – 1887, § 1 (87), p. 22)

A linguagem enquanto expressão de impulsos e afetos – sintomatologia – elabora a síntese conceitual denominada *Eu* ao observar como uno impulsos semelhantes, ou aproximando afetos distintos agenciados por uma mesma força. Aqui há uma retroalimentação da linguagem, a metafísica da linguagem necessita do *eu* enquanto unidade e o *eu* fundamenta a metafísica linguística.

Porém, a linguagem mesma se torna um empecilho na investigação do eu, pois não permite um exame minucioso dos nossos processos interiores. Possuímos palavras apenas para os

graus superlativos desses processos e impulsos, não expressando assim a totalidade das vivências.

Apenas os extremos podem ser expressados. Todas as nuances, os graus mais baixos e suaves, aquilo que se faz sempre presente em nosso ser, mas foge da consciência, esses estados escapam das palavras. Porém isto que se apresenta sutilmente é o mais preponderante na constituição do nosso caráter e destino.

“Aquilo que parecemos ser, conforme os estados para os quais temos consciência e palavras – e, portanto, elogio e censura – *nenhum de nós o é*” (A § 115, p. 88). Estes estados extremos passíveis de “elogio e censura” representam apenas parcela do nosso ser, manifestações grosseiras.

Em última instância qualquer juízo sobre nosso ser com base nestes extremos será um juízo equivocado, assim erramos sempre que realizamos a leitura dessa escrita aparentemente clara do nosso ser.

Compreendo com Nietzsche que as palavras que apresentam nossos estados de ser agem como superfícies, pois ao esconderem o processo anterior a elas, ao mesmo tempo em que ocultam, também permitem a interpretação do que é ocultado, agindo como lente de aumento para apresentar um estado de vida.

A palavra refere-se a coisas múltiplas as quais damos um caráter unitário, pois a palavra não dá conta da complexidade dos sentimentos humanos; no âmbito psicológico sim, possuímos uma abertura para a multiplicidade.

A unidade da palavra *eu*, não garante unidade da coisa *eu*. O Eu é perpassado por múltiplos impulsos e afetos. É impossível dimensionar a totalidade que nos constitui, pois seríamos incapazes de conjecturar sobre a quantidade, a intensidade, o ir, o vir, o fluxo, o jogo, a alimentação e o afinamento desses impulsos. “Cada instante de nossa vida faz alguns dos braços de pólipo do nosso ser aumentarem e outros murcharem, conforme a alimentação que traz ou não traz o instante” (A § 119, p. 91).

Impulsos que assomam como estados de espírito em sua multiplicidade apresentam-se como unidade, criando a ilusão do eu, pois: “Todos os estados de espírito *mais fortes* trazem consigo uma ressonância de sensações e estados de espírito afins: eles revolvem a memória, por assim dizer” (HH, § 14, p. 24). Quando um estado de espírito assoma e torna-se preponderante, ele remete à sua origem e agencia estados semelhantes, essas

conexões entre questões familiares se dá de tal forma que já não são percebidas como múltiplas, mas sim como uma única coisa.

Quando nos referimos a um estado de espírito como unidade, estamos nos reportando a “correntes com muitas fontes e afluente”, pois a unidade gramatical da palavra não é condição para a unidade ontológica da coisa.

“E quanto ao Eu! Tornou-se uma fábula, uma ficção, um jogo de palavras: cessou inteiramente de pensar, de sentir e de querer!” (CI, Dos quatro grandes erros, § 3, p. 41).

A estrutura da linguagem colabora na concepção metafísica, nossa fé cega na gramática nos faz acreditar em unidade, identidade, duração, substância, causa, etc. Esses frutos da “mais rudimentar forma de psicologia” pressupõem agentes e atos, sujeito e predicado, o eu como fundamento e causa.

A ficção eu como substância é transportada para a realidade como ser, assim temos o eu travestido de ser enquanto causa e o mundo como efeito. “Em toda parte o ser é acrescentado pelo pensamento como causa, *introduzido furtivamente*; apenas da concepção ‘Eu’ se segue, como derivado o conceito de ‘ser’...” (CI, A Razão na filosofia, § 5, p. 28).

Como as “categorias da razão” se apresentavam de forma distinta da experiência dos sentidos, não foi difícil para esta primeira psicologia pressupor que a razão, a racionalidade, não poderia ser do mundo aparente, mas sim divina.

Assim a gramática encaminha a outro mundo, bem como à crença em uma substância como causa.

Nas areias movediças da linguagem o humano fundamentou a verdade e as ciências. Sobre esta frágil fundamentação, erigimos toda a nossa cultura e deslocamos o mundo fenomênico do devir para o mundo estável e absoluto da verdade.

No ápice da ficção criamos o conhecimento. Seduzidos pela linguagem e a metafísica da gramática observamos no mundo instabilidade, aparência, erro e engano, para dar conta deste suposto equívoco criamos um mundo estável e fixo o qual denominamos *mundo verdadeiro*.

“O criador da linguagem não foi modesto a ponto de crer que dava às coisas apenas denominações, ele imaginou, isto sim, exprimir com palavras o supremo saber sobre as coisas” (HH § 11, p. 21).

Porém, as ficções da linguagem e da lógica são necessárias para a vida. O fato de um juízo se apresentar como falso não deveria ser um argumento contrário ao mesmo, a pergunta que deve ser feita não é se um juízo é verdadeiro ou falso, mas a medida em que ele promove e conserva a vida. A crítica nietzschiana recai sobre os preconceitos que levam a transposições indevidas da linguagem para o fundamento da realidade.

A unidade do eu e a distinção ingênua entre sujeito e objeto se tornaram condições para a existência. Sendo assim recusar as ficções seria como recusar a própria vida. “Reconhecer a inverdade como condição de vida: isto significa, sem dúvida, enfrentar de maneira perigosa os habituais sentimentos de valor; e uma filosofia que se atreve a fazê-lo se coloca, apenas por isso, além do bem e do mal” (ABM § 4, p. 12).

Neste enfrentamento importa reconhecer a ficção como perspectiva, abandonando o absoluto e não se filiando ao relativismo. Certamente que não há uma recusa da linguagem, da gramática e das ficções; o que Nietzsche propõe é uma suspensão do dado imediato da linguagem e a partir da interpretação o cultivo de aberturas de saídas na linguagem.

“Caráter ambíguo, múltiplo e ambivalente do eu que se constitui de diferentes maneiras nos distintos embates de força, do eu que não é mais do que densidade de forças num dado momento” (CRAGNOLINI, 2011, p. 23) Por fim, o *eu* tomado pela linguagem e reduzido a signo torna-se apenas uma palavra.

O combate ao sujeito, à desconstrução da divindade moderna denominada *eu*, é um martelar os pés de barro deste ídolo que é o humanismo. Porém, ao retirar o eu, o que resta? Pode o sujeito ser ressignificado?

Dadas as questões levantadas anteriormente “(...) é possível falar em sujeito(s), primeiro, como uma pluralidade de forças e impulsos vinculados ao corpo e explicitados de forma precária pela linguagem e, segundo, como uma ficção, quando o sujeito não corresponde a uma unidade e nem a uma pluralidade, mas a uma máscara”. (PASCHOAL, 2018, p. 97)

#### 4.3 A RESSIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO COMO...

Neste momento uma questão se apresenta: que outro sujeito é construído a partir das críticas nietzschianas ao sujeito moderno?

Com seu procedimento genealógico, Nietzsche destrói o conceito tradicional de sujeito, entendido como uma unidade espiritual substancial, um suporte único e unitário – um substrato – de todo nosso pensamento e nosso agir, uma substância espiritual apartada do devir, permanentemente idêntica e que garante a identidade da pessoa humana. (NIEMEYER, 2014, p. 533)

Na destruição dessa unidade espiritual, um outro sujeito é *costurado* a partir da implosão do sujeito metafísico moderno. Este outro se apresenta não mais como unidade, mas como multiplicidade. Essa multiplicidade argumentada por Nietzsche a partir da dissolução do eu é muito bem abordada por vários comentadores reconhecidos de Nietzsche: Müller-Lauter (2009), Michel Haar (2000), Giacóia Jr (2012), etc..

Esta outra compreensão configura um sujeito em constante transformação, não se caracterizando em nada além de um fluxo de afetos e impressões, uma configuração volátil de instintos que predominam em determinado momento. Fruto de encontros casuais com as circunstâncias de uma vida, que aos poucos vão instituindo uma identidade como uma reinvenção que tem um caráter sempre aberto, provisório, contingente.

Compreendido como simples epifenômeno da vida, enquanto configuração temporária da unidade múltipla e contraditória que nos constitui, o sujeito, nesta fugacidade se manifestaria como atividade criadora emanada da vontade de potência.

Ressignificado o sujeito seria uma ficção conveniente, uma fórmula abreviada para se referir a uma complexa e heterogênea combinação de elementos. (Trans/tres)valorando o sujeito, este deixa de ser o lugar central do conhecimento e passa a ser uma montagem, uma invenção, onde não há mais causa e efeito nem

agente nem agido, ao deslocar as fronteiras entre sujeito e objeto do conhecimento, abrimos outras possibilidades de construção de conhecimento.

Oswaldo Giacóia Jr. (2012), auxilia a pensar uma concepção de *eu* à revelia da concepção clássica de sujeito ao afirmar que “(...) nossa identidade pessoal só pode ser alcançada no final de um percurso, conquistada na trajetória da *bio-grafia*, nas linhas traçadas por nossas escolhas e nossos feitos, compondo a unidade de um estilo (...)” (p. 177).

Para Michael Haar (2000), Nietzsche ao solapar a ideia de *eu* permite uma abertura à multiplicidade: “Uma vez rompida a unidade lógica do sujeito e sua unidade moral, (...) seria preciso deixar agir as potências múltiplas do eu, todos os seus papéis, seus diferentes estados de corpo e alma” (p. 25).

A ação dessas potências múltiplas implica em uma não permanência, fixidez deste sujeito agora atualizado na forma de uma pessoa - *persona*, máscara – de tal forma que é impossível separar essa pessoa das ações que ela engendra, pois estas a constituem, mesmo que temporariamente.

Nehamas (2006, p. 207) observa nesta concepção uma correlação com a vontade de poder: “Quando reduz o agente à soma de suas ações, Nietzsche não faz senão aplicar uma vez mais sua doutrina da vontade de poder, que consiste parcialmente na identificação de cada objeto com a soma de seus efeitos sobre quaisquer outros objetos<sup>85</sup>”.

Pois se não há uma essência, o que há embaixo da máscara do eu? Outra máscara, e depois mais uma, e assim consecutivamente se constituindo em um puro devir<sup>86</sup>. O devir não denota o movimento de um estado de coisas já constituído, muito menos as mudanças que afetam a substância em si mesma

---

<sup>85</sup> “Cuando reduce el agente a la suma de sus acciones, Nietzsche no hace sino aplicar una vez más su doctrina de la voluntad de poder, que consiste parcialmente en la identificación de cada objeto con la suma de sus efectos sobre cualquier otro objeto”. (NEHAMAS, 2002, p. - Tradução minha)

<sup>86</sup> “A suposição do sujeito uno talvez não seja necessária: talvez também seja igualmente permitido supor uma multiplicidade de sujeitos, cuja conjunção e luta se encontram na base de nosso pensar e, em geral, de nossa consciência”? (FP 1884 – 1885, (40) 42, p. 603).

imutável, mas um puro devir é um movimento ao qual não se pode atribuir qualquer substrato.

### 4.3.1 ... vontade de potência

A Vontade de potência [*Der Wille zur Macht*] é mais um daqueles conceitos fundamentais e *escorregadios* na obra de Nietzsche, distribuída ao longo da obra e majoritária nos escritos finais essa concepção, noção, perspectiva, etc., possibilita traçar um escopo da proposta filosófica nietzschiana.

Para Nietzsche o cosmos, a vida, o mundo e o humano são uma totalidade plural, um único processo vital que se orienta pela vontade de potência<sup>87</sup>. Uma necessidade de afirmação frente ao nada, onde todos os existentes tendem à expansão e intensificação, essa seria a vontade de potência, uma necessidade existencial.

Um movimento vital de devir, expressando toda fluidez do vir-a-ser, um intervalo entre o aparecer e o desaparecer. “A vida mesma é, para mim, instinto de crescimento, de duração, de acumulação de forças, de *poder* [*Match*], onde falta a vontade de poder [*Der Wille zur Macht*] há declínio” (AC, § 6, p. 13).

A vontade de potência não possui uma meta ou objetivo definido previamente à sua manifestação. Ela surge das idas e vindas, dos aumentos e diminuições, dos avanços e retrocessos em um processo de dominação e sujeição, onde momentaneamente ora uma força ora outra prevalece e se impõe, para posteriormente ser subjugada por outra força.

Desta forma sujeição e dominação não se apresentam como oposições, mas sim como complementações, pois até mesmo quem domina age a partir dos “interesses dos dominados”.<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> “Esse mundo é a vontade de potência – e nada além disto! E vós também sois essa vontade de potência e nada além disso”. (FP 1884 – 1885, (38) 12, p. 566).

<sup>88</sup> “(...) ocorre aqui o mesmo que em toda comunidade bem construída e feliz, a classe regente se identifica com os êxitos da comunidade”. (ABM, § 19, p. 25).

O dominador possui obrigações para com o dominado, desde o não extermínio do mesmo até mesmo o de fornecer as condições para que o dominado perdure; da mesma forma o dominado possui o compromisso de resistir à dominação e se colocar como subsistência do dominador. Sendo assim, há uma interdependência entre o dominador e o dominado, onde os mesmos agem de forma inter-relacional para que a luta persista<sup>89</sup>.

Dominar e obedecer se manifestam enquanto embates, tanto quem domina quanto quem obedece age a partir do mesmo ímpeto: praticar o domínio, ter autoridade, exercer influência, desenvolver prevalência sobre outrem. O dominado exerce essa influência, resistindo ao domínio. Neste processo, a cada instante o sentido do conjunto corporal se altera na esteira da infinidade desses reveses.

O humano se configura a partir da sua multiplicidade de forças e impulsos, nesta constante batalha, o existente, o mundo, a sociedade, o humano e até mesmo cada órgão que nos compõe se efetiva de acordo com as oscilações entre dominação e sujeição que o mantém.

Há uma correlação direta entre Vontade de poder, interpretação e perspectivas, pois a Vontade de poder compreendida como a luta constante da multiplicidade dos nossos impulsos em busca de afirmação propõe as interpretações que se dão na forma de perspectivas.

A vontade de potência não tem como objetivo dizer, expressar ou representar como o mundo é, mas sim como devemos interpretar o mesmo, sendo assim a vontade de potência não pretende descrever, mas sim legislar o mundo.

Porém a manifestação da vontade de potência já é uma interpretação que inclui, harmoniza, incorpora as outras

---

<sup>89</sup> “Precisa haver a luta em virtude da luta: e *dominar* é suportar o contrapeso da força mais fraca, ou seja, uma espécie de *prosseguimento* da luta. *Obedecer* também é do mesmo modo uma *luta*: resta tanta força justamente para resistir”. (FP 1884 – 1885, 26 (276), p. 204).

interpretações, desta forma não há nada para além da interpretação<sup>90</sup> – entendida como vontade de potência.

Nietzsche compreende a vontade de potência, ao mesmo tempo, como verbo (ela é o interpretar), como sujeito (ela é o intérprete), e como significação (enquanto expressão do significante e do significado, que se faz como exercer-se). Que no domínio do texto, enquanto imposição de perspectivas, não há leitura correta, mas imposição de uma interpretação. (AZEREDO, 2011, p. 206)

A interpretação enquanto assunção de uma perspectiva se dá a partir das configurações de dominação expressas nos impulsos em contínua transformação. Esses impulsos explicitam os valores que os agenciam e os fortalecem, da mesma forma os valores alimentam os impulsos. Nesta retroalimentação é possível observar uma certa circularidade: impulsos afirmativos sustentam valores afirmativos que se evidenciam em uma vida afirmativa que agencia impulsos afirmativos, que por sua vez...

Em suma, uma vida ascendente e afirmativa ao se impor, evidencia valores que promovem a vida, porém uma vida decrescente e negativa ao se impor, apresenta valores que obstruem a manifestação plena da vida<sup>91</sup>.

Em razão disso, não há um objetivo a ser atingido, não havendo posições estanques no mover interpretativo, pois intérprete, interpretado, signo, significado, significante, etc. se tornam intercambiáveis.

---

<sup>90</sup> “Contra o positivismo que permanece junto ao fenômeno afirmando ‘só há fatos’ eu diria: não, precisamente fatos não há, só interpretações”. (FP 1885 – 1887, 7 (60), p. 262).

<sup>91</sup> “(...) sob que condições o homem inventou os valores de ‘bom’ e ‘mau’? E que valor têm eles? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indícios de miséria, empobrecimento, degeneração da vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade da vida, sua coragem, sua certeza, seu futuro?” (GM, Prólogo § 3, p. 9).

É possível, por conseguinte, conceber, de um lado, a imposição de uma perspectiva e, de outro, excluir em definitivo a figura do intérprete, pois não há perspectiva antropocêntrica, subjetivista ou mesmo cognitiva. (AZEREDO, 2011, p. 209)

A vontade de potência, portanto, agenciaria essa infinidade de interpretações possíveis. Nietzsche, a partir da vontade de potência, permite a compressão da interpretação como possibilidade, sem a pretensão de uma metainterpretação que daria conta de todas as interpretações, ou de uma interpretação unívoca, assim a interpretação se apresenta como algo a ser desvelado, decifrado, construído.

Sendo assim não importa estruturar de forma precisa os elementos agenciados no ato interpretativo, mas sim na criação de elementos possíveis que continuamente se apresentariam no devir existencial e possibilitariam a interpretação.

#### **4.3.2 ...si mesmo**

Porém, a compreensão de sujeito enquanto multiplicidade possui forte teor metafísico e parece filiar-se a uma simples oposição – sujeito/unidade X persona/multiplicidade – questiono a partir de Müller-Lauter (2009) “O que mantém o múltiplo unificado naquele contexto de tal maneira que seja possível falar em processo?” (p. 51).

Esta pergunta é perspicaz, ferina e com ela muitas outras se apresentam: não teria Nietzsche apenas trocado a unidade pela multiplicidade? Uma multiplicidade limitada – corpo, vida, existir - não seria uma unidade?

Em primeiro lugar se faz necessário considerar o problema da linguagem implicada nessas questões, a unificação de um múltiplo a tal ponto de se falar em processo, pressupõe uma permanência e até mesmo uma causa e um efeito – hipóteses recusadas por Nietzsche.

Objetar que a multiplicidade toma o lugar da unidade é olvidar-se do objetivo nietzschiano de fazer frente à metafísica; a unidade recusada é a unidade metafísica – ser, substância, etc. - e não a unidade matemática.

Pensar uma multiplicidade dentro dos seus limites como uma unidade é fazer uso de uma percepção metafísica da linguagem, e não apenas isso, mas imaginar que as projeções da linguagem deveriam se efetivar no mundo.

Porém, essa resposta simplista – é linguagem – deixa a desejar justamente por não apontar as possibilidades a partir da dissolução do sujeito para além da multiplicidade.

Edmilson Paschoal (2018) em seu artigo *Da crítica de Nietzsche ao sujeito ao sujeito de sua crítica* argumenta que:

(...) é possível divisar na argumentação do filósofo um conjunto de estratégias filosóficas e recursos de linguagem que permitem vislumbrar novas possibilidades para o velho tema do sujeito. Possibilidades que não ocorrem a despeito da crítica de Nietzsche ao sujeito, numa direção contrária a ela, mas, antes, surgem como um desdobramento, um resultado obtido por ele justamente dessa crítica. (p. 96)

Uma questão que “surge como um desdobramento” da crítica e para além da apologia de uma pluralidade é o sujeito como *Si mesmo*, ou seja, ao invés do *eu* [Ich] o *Si mesmo*<sup>92</sup> [Selbst].

O *Si mesmo* não se configura como a somatória da multiplicidade na forma de uma unidade, mas sim como uma síntese dessa multiplicidade, porém não é uma síntese unitária<sup>93</sup>.

Na busca por tornar idêntica – síntese – a multiplicidade conflitante de forças que se apresentam como devir radical, o *Si mesmo* orchestra e engendra – não domina ou direciona

---

<sup>92</sup> “Por trás dos teus pensamentos e sentimentos, irmão, há um poderoso soberano, um sábio desconhecido – ele se chama Si mesmo. Em teu corpo habita ele, teu corpo é ele”. (ZA, Dos desprezadores do corpo, p. 35).

<sup>93</sup> “Múltiplo e uno, não são as únicas possibilidades de medida, exceto na linguagem. “Hábito das oposições — A imprecisa observação geral enxerga em toda a natureza oposições (‘quente e frio’, por exemplo), onde não há oposições, mas apenas diferenças de grau”. (AS § 67, p. 201).

unilateralmente - essa multiplicidade que a unidade verbal do *Eu* apenas denomina ao petrificar instantes momentâneos do fluir.

Entretanto, ao mesmo tempo em que Nietzsche nega a estabilidade e substancialidade do *Eu*, ele procura garantir uma determinada unidade do humano a partir da fisiologia, do fio condutor do corpo<sup>94</sup>: com ele.

Pensar o *Si mesmo* como unidade é uma conveniência da linguagem, um paliativo metafísico da dualidade – multiplicidade X unidade – pois enquanto unidade o *Si mesmo* é aberto, permeado pela alteridade, subsistindo apenas como relação.

Não há um *Si mesmo* para além das relações orquestradas e engendradas pelo mesmo. Não é à toa que um voltar-se para si não é garantia de conhecer-se, se faz necessário observar as relações e a história que “flui em mil ondas dentro de nós”<sup>95</sup>.

A unidade do *Si mesmo* é pensada a partir da suposição de unidade corpórea. Ainda que o corpo se apresente como unidade, a sua unidade é dada pela sua organização e não pela sua estrutura. Um múltiplo de sistemas, órgãos, tecidos, células, microrganismos, bactérias, fungos, vírus, etc., que conspira para o *funcionamento* do corpo, essa estrutura diversa, organizada de forma unitária denominamos corpo.

O *Si mesmo* enquanto corpo não é apenas a carne, mas algo muito mais profundo e complexo do que supôs nossa tradição dualista de corpo e alma. Não há dualidades no *Si mesmo*, ele não é o contraponto da razão, mas sim a condição, a articulação e os limites de efetivação da mesma. A “grande razão” instrumentaliza

---

<sup>94</sup> “A partir do fio condutor do corpo reconhecemos o homem como uma pluralidade de seres vivificados que, em parte lutando uns com os outros, em parte coordenados e subordinados uns aos outros, também afirmam em meio à afirmação de sua essência particular o todo”. (FP 1884 – 1885, verão – outono de 1884, 27 (27), p. 262).

<sup>95</sup> “A direta observação de si próprio [*Selbst*] não basta para se conhecer: necessitamos da história, pois o passado continua a fluir em mil ondas dentro de nós; e nós mesmos não somos senão o que a cada instante percebemos desse fluir”. (OS, § 223, p. 103).

a racionalidade - como “pequena razão” – se situando inalcançável para a consciência<sup>96</sup>.

Há uma simbiose, uma complementariedade entra as duas instâncias. “O sujeito não é o ‘eu’ porque este é apenas instrumento determinado pelo corpo enquanto ‘si próprio’, mas também não é o corpo porque este também precisa desse ‘eu’ que deve pensar e reflectir para si”. (MARQUES, 2013, p. 278)

O Si mesmo é uma expressão do vir-a-ser, pois não se fixa, não permanece, instável, move-se de acordo com o impulso ou grupo de impulsos que momentaneamente se impõe a essa comunidade orgânica denominada corpo.

Uma questão que se apresenta nesta afirmação do *Si mesmo* seria sobre a substancialidade do mesmo, acaso não estaríamos trocando o *Sujeito* pelo *Si mesmo*?

A primeira objeção a ser colocada a essa questão é que não há uma divisão entre corpo e mundo<sup>97</sup>, o corpo não está em relação ao mundo, ele é o próprio mundo, sendo assim o pressuposto de identidade que carrega a noção de sujeito fica prejudicada.

Em segundo lugar o *Si mesmo* se configura como uma semiótica do corpo, não é o corpo propriamente dito, mas a linguagem, a expressão do mesmo, uma interpretação dos estados e movimentos do corpo. Enquanto semiótica do corpo o Si mesmo afasta-se de uma proposição substancial, pois como linguagem ele não é, mas apenas expressa.

Queira um *Eu [Selbst]* – As naturezas ativas e bem-sucedidas não agem segundo a máxima ‘conhece-te a ti mesmo [*Selbst*]’, mas como se imaginassem a ordem: ‘*queira* um *Eu [Selbst]*, e você se tornará um *Eu [Selbst]*’. – O destino

---

<sup>96</sup> “O corpo é a grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento de teu corpo é tua pequena razão que chamas “espírito”, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão”. (ZA, Dos desprezadores do corpo, p. 35).

<sup>97</sup> “(...) já rimos, ao ver ‘homem e mundo’ colocados um ao lado do outro, separados tão só pela sublime presunção da palavrinha ‘e’”. (GC, § 346, p. 239).

lhes parece sempre ter deixado a eles a escolha: enquanto as inativas e contemplativas refletem sobre como *escolheram* naquela *única* vez, ao vir ao mundo. (OS, § 366, p. 148)

De um ponto de vista ético o sujeito é a soma de suas ações; de um ponto de vista epistemológico o sujeito é a soma das suas interpretações; de um ponto de vista constitutivo o sujeito é a soma das suas perspectivas. Não existindo nada que possa ser invocado como origem ou fundamento.

### 4.3.3 ... ficção

Outra possibilidade para pensar o humano para além da multiplicidade é o sujeito como ficção. Paschoal (2018) argumenta a necessidade do desdobramento do sujeito como multiplicidade em sujeito como ficção, pois caso contrário Nietzsche “(...) não teria se livrado do princípio de causalidade, pois manteria ainda a ideia de um sujeito atuante, com a diferença que esse agente seria plural e nem sempre compreendido em toda a sua complexidade” (p. 109). A ficção permitiria um direcionamento e atuação do sujeito, sem as limitações do sujeito enquanto substância.

O sujeito enquanto ficção seria um desdobramento da incapacidade da consciência em refletir o humano em sua totalidade. Porém o sujeito apresentado pela consciência é o resultado das vivências do humano que a consciência intenta expressar.

O reconhecimento de si do sujeito, dos seus traços característicos e do seu modo próprio de agir, se dá pelo olhar para as suas ações anteriores e também para as condições de sua emergência e transformação e pelo modo como o seu corpo assimila essas condições. (PASCHOAL, 2018, p. 111)

Este voltar-se para si, intentando observar seu modo de agir, se dá de uma forma ficcional, não apenas pela incapacidade da consciência em refletir o todo orgânico que nos constitui, mas também devido à forma interpretativa dessa ação, onde evidencia

uma perspectiva de si. A narrativa de si é ficção, não por faltar com a verdade, mas sim pela absoluta impossibilidade de chegarmos a uma objetividade de nós mesmos.

A inferência regressiva não remete a uma subjetividade substantiva nem à unidade formal logicamente pressuposta, como a unidade sintética da apercepção transcendental. Para Nietzsche, a retroinferência da obra a seu autor não culmina no sujeito, mas nos afetos e paixões, nas necessidades e carências, na condição fisiopsicológica de indigência ou opulência, no elemento plural de forças, que não se identifica, nem pode ser reduzida à unidade simples da consciência, senão mergulha suas raízes nas insondáveis profundezas do corpo. (GIACÓIA JR., 2011, p. 441)

Ao olhar para si e narrar a si mesmo explicitando preferências, recusas, assimilações, gostos, etc., a narrativa fixa um personagem, um enredo, um roteiro, por fim se torna uma obra, como foi o caso de Nietzsche, onde vida e obra não se dão em separado, bem como a obra não é fruto – efeito – e muito menos apenas mais um produto do autor: “Nesses termos, é possível aventar a hipótese de que a biografia, ao ultrapassar a tênue linha que divide a vida e a obra, ao entrar na obra, deixa de ser biografia e se torna argumento, personagem, parte da ficção”. (PASCHOAL, 2018, p. 112)

Esta simbiose entre autor, obra, narrativa e vida possibilita a articulação de um sujeito na forma de ficção a tal ponto de identificarmos na obra nietzschiana um “Senhor Nietzsche” que argumenta, ataca, se defende e explicita seus gostos e repulsas mais particulares. Ainda que este *personagem* na obra

nietzschiana não possa ser confundido com o próprio autor<sup>98</sup>, ele também não é algo separado do autor, antes algo articulado com e a partir do autor.

Imagens de homem, que não são meras apresentações de sua realidade efetiva, mas que se mostram como figuras em si evidentes de suas possibilidades desenvolvidas, significa ou bem paradigmas, pelos quais eu me oriento, ou bem imagens de contraste, das quais eu me desvio, ou imagens diretrizes, que me indicam o caminho. (JASPERS, 2016, p. 224)

Essa ficção de si cria possibilidades para a ação. Quem age não é mais um sujeito substantivado, mas uma máscara<sup>99</sup>, um personagem articulado estrategicamente.

Nietzsche no mover das suas máquinas de guerra faz uso constante dessas estratégias, emblemático neste caso – como sublinhado por Paschoal (2018) - é a estratégia do prefácio da obra *Genealogia da Moral*, pois ao ser redigido em primeira pessoa permite ao autor destilar suas idiossincrasias, e no final afirmar “(...) nós homens do conhecimento, não nos conhecemos, de nós mesmos somos desconhecidos”. (GM, Prólogo, p. 7)

A assertiva final, ao admitir o desconhecimento de si, remete à ficcionalização do “senhor Nietzsche” apresentado inicialmente. O que temos na obra, portanto, é a apresentação de um personagem necessário à realização da genealogia da moral. Personagem este que inicia a obra fazendo uma genealogia de si.

---

<sup>98</sup> “De tal modo que, se tomamos a sua proposição: ‘uma coisa sou eu, outra são meus escritos’ (EH/EH, Por que escrevo livros tão bons, 1, KSA 6.298), torna-se necessário atentar para o fato de que a figura Nietzsche, incluindo as vezes em que aparece na forma do pronome pessoal ‘eu’, faz parte da obra, dos escritos, e não poderia ser tomado simplesmente como uma descrição biográfica do homem franzino, doente e atribulado, o filho da Dona Franziska e Karl Ludwig, que estaria sentado atrás da escrivaninha redigindo aquela passagem”. (PASCHOAL, 2018, p. 114).

<sup>99</sup> “Tudo o que é profundo ama a máscara (...)”. (ABM § 40, p. 45).

*Vontade de potência, si mesmo, ficção*, em suma, *devir*; todas essas nuances da dissolução do sujeito promovida por Nietzsche se apresentam muito mais como uma abertura de significados, ações e perspectivas do que um simples interdito do sujeito.

Essa saída da compreensão de um sujeito substancial para outras configurações e outros sujeitos, necessita reverberar em uma proposta educativa que se pretenda nietzschiana.

#### 4.3.4 ... devir

Conforme já argumentado anteriormente, a partir da filosofia de Nietzsche não há um sujeito enquanto indivíduo, sendo assim o que seria educado? Como podemos falar em pedagogia nietzschiana, se não há uma unidade que perpassa o processo pedagógico? Se o sujeito - agora compreendido como pessoa - é forjador de si mesmo, como ele poderia ser educável, formado, desenvolvido, aperfeiçoado pelo processo educativo?

Se não há um substrato primeiro, nem mesmo algo que permaneça no qual incidiria a educação, não poderíamos falar em uma proposta educativa a partir de Nietzsche, pois estaríamos flertando com uma antipedagogia. Afinal Nietzsche não questiona toda proposta educativa?

Saliento que Nietzsche abdica de qualquer proposta formativa ao pressupor que o humano não possui qualquer essência, forma ou natureza que receba essa forma. Não havendo uma substancialidade na qual incida a formação, que processo seria possível para o humano compreendido enquanto devir?

O humano é um puro devir, processo jamais findo, já o *sujeito* a ser formado é apenas uma palavra que remete ao caos belicoso que configura nosso corpo. O humano se configura de forma distinta a cada experiência, síntese fugaz de suas vivências que traz consigo amostras, resquícios, afetos, agenciando esse todo babélico em uma transformação para *tornar-se o que se é*.

Esta pessoa multifacetada e imprevisível aparenta impossibilitar a ação de uma pedagogia, porém ainda que algo não permaneça, na filosofia de Nietzsche o ser é apresentado como vir-a-ser, devir, jogo de forças.

Conforme Azeredo (2008), a pessoa humana configurada como um vir-a-ser, sem os predicados de ação, querer,

pensamento, consciência, eu, etc. adquire um caráter fatalista e se situa em um horizonte de inocência. “Ninguém é responsável pelo fato de existir, por ser assim ou assado, por se achar nessas circunstâncias, nesse ambiente”. (CI, Os quatro grandes erros, § 8, p. 46).

Inicialmente está posta a compreensão de Nietzsche acerca do ser como vir-a-ser, enfatizando a transitoriedade enquanto relação entre o vir-a-ser e o perecer. O que se conserva é um fluxo constante que possibilita o perecer vir-a-ser e ao vir-a-ser perecer, conferindo-lhe a característica de um passar, mudar, transformar. (AZEREDO, 2008, p. 52)

O devir existencial eleva esse fatalismo a tudo o que foi e será; como não somos produto de uma intenção, vontade ou finalidade, também não há um ideal a ser alcançado ou finalidade para nossas ações, apenas nos resta a necessidade.

Esta necessidade se configura meramente como manifestação humana, fragmento de existência inserido em um todo. “Esse mundo: um elemento descomunal de força, sem início, sem fim, uma grandeza fixa de força, com o caráter do bronze, que não se torna maior nem menor, que não se desgasta, mas apenas se transforma (...)” (FP, 1884 – 1885, 38 (12), p. 565).

O mundo do devir deixa de ser um espaço de redenção do humano para se tornar um espaço de manifestação, pois: “O decurso do mundo não é prévia ou externamente conduzido. Daí a possibilidade de restituir a inocência do vir-a-ser, já que a sua compreensão excluiria, terminantemente causas, deliberações, intervenções e direções internas e externas” (AZEREDO, 2008, p. 133).

A manifestação humana na existência não implica em um *laissez-faire* existencial. Enquanto ser múltiplo e ambiente do jogo de forças que agencia cada pessoa, o humano se apresenta como uma travessia, um movimento constante de superação.

O fato do homem ser uma pluralidade de forças, que se encontram em uma ordem hierárquica, de tal modo que há forças que comandam, mas que também o que comanda precisa criar para o que obedece tudo aquilo

que serve à sua conservação, e, com isto, é ele mesmo *condicionado* pela sua existência. (FP 1884 – 1885, 34 (123), p. 427)

A complementariedade entre quem comanda e quem obedece restitui a inocência no movimento de superação, pois a superação não implicaria em algo superior, mas sim uma necessidade.

O si mesmo, enquanto um movimento de constante superação - expresso na vontade de poder – ao se manifestar apresenta-se como uma individualidade radical que prescinde o sujeito. Seria portanto uma individualidade não unitária, a individualidade se daria na expressão individual da vontade de poder, mesmo que esta permaneça como processo múltiplo e vário.

Bingham (2001), em sua proposta educativa de reformulação de si, observa que essa individualidade radical – si mesmo – pode ser tomada como condutora da pedagogia, fazendo com que métodos e currículos se voltem para um projeto de criar outras subjetividades.

Nietzsche com sua crítica às instituições de ensino e aos valores apregoados pela educação, propondo a superação da condição humana, em última instância gostaria de agenciar novas configurações do eu.

Ao observar a educação alemã simplesmente adicionando bagagem – cientificismo, democracia, etc. – a uma mesma subjetividade, o filósofo criticou os penduricalhos acrescidos como solução para uma educação desconectada de seu tempo.

A crítica nietzschiana à educação não se apresenta como radical a ponto de negar a possibilidade educativa, pois Nietzsche compreendia que a educação produz subjetividades. Em suas obras tardias o filósofo não recomenda abandonar os processos formativos, mas cultivar a solidão, autoformação, superação de si, etc., como formas de agenciar outras configurações de *eu*.

Porém como ficam as instituições de ensino? Estão fadadas a apenas limitar essas novas configurações de *eus*? Penso, na esteira de Foucault (1999, p. 91), “- que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder.” O poder operado dentro das instituições de ensino não apenas limita

como também cria. Este poder criador agencia seus espaços de resistência, pontos de fuga.

Há um duplo significado para a natureza reprodutiva da educação. Onde por um lado, a educação reproduz a mesma sensibilidade normativa. Por outro lado, a educação é um local privilegiado para a produção, um lugar onde existe um potencial para outras formas de eu ser criado. Enquanto a educação se reproduz, também produz. (BINGHAM, 2001, p. 342)<sup>100</sup>

Uma das possibilidades de fomentar esse potencial para outras configurações de *eus* se dá na forma como a educação articula seus conteúdos e estrutura o seu processo. Certamente que um método hermético que vise apenas à repetição de verdades prontas se tornará um forte instrumento de reprodução e inibidor da assunção de potencialidades. Penso que um método estruturado a partir do perspectivismo se torna condição de possibilidade para a abertura, visando uma formação que contemple múltiplas configurações de *eus*.

---

<sup>100</sup> “There is a double significance to the re-productive nature of education. On one hand, education re-produces normed self-sensibilities. On the other hand, education is a prime location for production, a place where there is a potential for other forms of self to be created. While education re-produces, it also produces”. (BINGHAM, 2001, p. 342 - Tradução minha).

## 5. CAPÍTULO 5 - O PERSPECTIVISMO COMO...

Se por um lado a pessoa de uma pedagogia nietzschiana é encarada como um devir, por outro lado o método dessa pedagogia seria o perspectivismo, pois assim seria possível fazer frente ao pressuposto teleológico humanista, não definindo previamente o trajeto a ser trilhado, mas possibilitando que a trilha se torne o trajeto.

Nietzsche não desenvolve em nenhum lugar de sua obra, propriamente, a tão propalada doutrina do Perspectivismo; o que apresenta são ensaios dispersos, fragmentos de doutrinas, tentativas de elaboração de uma teoria, mas que nunca se efetivou de maneira clara. (JULIÃO, 2012, p. 218)

O perspectivismo é um termo tardio na obra de Nietzsche; apesar de aparecer nominalmente em *Humano demasiado Humano* (1878) é possível observar uma ideia embrionária do mesmo em *O Nascimento da Tragédia* (1872) e no ensaio *Verdade e mentira no sentido extra-moral* (1873), porém, este termo só ganha importância, definição e aplicação a partir da obra *Além de bem e mal* (1886).

A definição clássica de perspectiva, advinda da noção pictórica de perspectiva geométrica tem por característica um único foco, denominado *ponto de fuga*. Este ponto, ao centralizar o olhar, traça determinadas possibilidades de apreensão e condiciona um campo perspectivante.

A perspectiva, portanto, ocorre a partir do posicionamento de um existente dentro do seu meio, esta posição explícita não apenas a relação entre o existente e o meio, mas também determina o seu entorno. A forma como se dá essa relação – perspectiva - cria tanto o meio quanto o escopo de abrangência do existente.

Por definição a perspectiva é uma forma de individuação, uma posição que a princípio ninguém pode ocupar, exceto o existente para o qual o que se dá, se dá em perspectiva.

Nesta forma singular de se relacionar com o mundo o existente está sempre em uma perspectiva. A faceta do mundo

abarcada pela perspectiva é limitada e parcial, porém isso não impede que a mesma abranja as relações mais próximas e seu entorno, na qual ela afeta e é afetada.

Rosana Suarez (2011) argumenta que Nietzsche não faz uso da noção pictórica de perspectiva geométrica, mas sim do que se convencionou chamar de *perspectiva aérea*, onde a sensação de relevo e de profundidade é obtida a partir de diferentes *valores*<sup>101</sup>.

Isto é, a perspectiva é produzida pela disposição em contraste e tensão das cores, nuances, tons, brilho e sombra, onde: “Cores mais frias e rebaixadas são aplicadas para distanciar, crescendo em riqueza e em calor da meia distância ao primeiro plano” (SUAREZ, 2011, p. 158).

Pictoricamente a perspectivização é compreendida como a habilidade de criar a ilusão de relevo e de profundidade em uma pintura plana, a partir da disposição dos elementos constitutivos desta pintura.

Ou seja, o perspectivismo implica na ação de impor uma perspectiva; criar uma *ilusão*; direcionar a interpretação; condicionar a percepção; colocar *falsamente* algo que não está lá, mas que aparenta estar fazendo com que o expectador acredite na perspectiva criada.

Ainda em sua dimensão pictórica o perspectivismo pressupõe um ponto de vista que cria uma abrangência visual que exclui o próprio ponto que a torna possível. Assim o perspectivismo exige algo responsável pela perspectiva – neste caso o olho – e ocorre no tempo e no espaço.

Indiferente da abrangência do ponto de vista, haverá sempre um ponto que por definição estará sempre excluído desse alcance. O ponto de vista do sujeito da perspectiva, ou seja, o lugar daquele para quem o que se dá se dá em perspectiva. Portanto, a perspectiva para revelar precisa ocultar, ao mesmo tempo em que revela uma perspectiva, oculta a condição de perspectiva que a torna possível.

---

<sup>101</sup> “Não basta a suposição de graus de aparência, e como que sombras e tonalidades do aparente, mais claras e mais escuras, - diferentes valeurs [valores], para usar a linguagem dos pintores”. (ABM, § 34, p. 41).

Uma perspectiva não é algo que se possa ter de um objeto, é antes um espaço unicamente no interior do qual se pode falar em sujeito e objeto. O perspectivismo se estende ao sujeito e ao objeto, que não subsistem como polos independentes e exteriores, mas que são eles próprios efeitos deste espaço. (ROCHA, 2003, p. 108)

O pressuposto de perspectiva sugere que o objeto assume uma forma específica dada a posição do sujeito em relação ao objeto. Para Nietzsche trata-se de uma certa conformação do objeto ao ponto de vista humano, em função de certas características das nossas capacidades cognitivas.

O perspectivismo de Nietzsche, caso seja possível uma definição genérica do conceito, é uma práxis que o filósofo utiliza para desestabilizar e posteriormente desarticular aquelas perspectivas que ‘generalizam onde não pode ser generalizado’, onde todas falam ‘em tom incondicional’ ou tomam ‘a si de modo incondicional’ pretendendo portanto serem universais indo para além de um certo contexto do qual emergiram com a característica de validade eterna. (VIESENTEINER, 2006, p. 180)

O uso que Nietzsche faz do perspectivismo como estratégia de combate auxilia a entender o pluralismo que o perspectivismo agencia, pois a ênfase em uma perspectiva não invalida as outras. Demonstrar que uma perspectiva que se apresenta como universal é apenas uma perspectiva não anula suas pretensões universalizantes. O objetivo é apresentar uma alternativa a tudo o que solicita apenas aceitação, dissolvendo as certezas já arraigadas.

O perspectivismo é um convite para a pluralidade e a multiplicidade conflitual das perspectivas<sup>102</sup>. Uma perspectiva é

---

<sup>102</sup> “- o essencial do ser orgânico é uma *nova interpretação do acontecimento*, a pluralidade interna perspectivística que é ela mesma um acontecimento.” (FP 1885 – 1887, 1 (128), p. 29).

válida apenas no múltiplo conflitante da qual ela surgiu. A pretensão universal de uma perspectiva não pode exceder seu agenciamento, pois esbarraria na própria concepção de perspectivismo. Quando uma perspectiva advoga a universalidade, ela deixou de ser perspectiva e tornou-se outra coisa – um dogma; um preceito, etc..

A vida pode ser concebida como uma infinidade conflitante de perspectivas, todas elas agenciadas em uma perspectiva particular. Porém a validade dessas múltiplas perspectivas não resulta em um relativismo.

Como livrar-se da metafísica sem cair no relativismo? Essa é a questão que se coloca para a nossa reflexão. Se os princípios transcendentais perderam o seu poder eficiente, nem por isso se tornaram inócuos quadros referenciais que nos permitam pensar a nossa própria condição. Se a ideia de interpretação permite contestar o dogmatismo, nem por isso deixa de ser necessário um critério que nos permita distinguir entre as muitas interpretações. (MARTON, 2011, p. 197)

A ausência de uma metaperspectiva que atue como fundamento e critério para a hierarquia não implica na impossibilidade de se definir critérios para uma avaliação. Para Nietzsche todo e quaisquer critérios já decorrem de uma perspectiva, até mesmo a recusa das perspectivas se constituem como a imposição de uma perspectiva.

A solução para o problema do critério de avaliação das diferentes perspectivas está na avaliação da capacidade que elas apresentam de intensificação de poder. (...) Ou seja, o critério de distinção entre perspectivas está no resultado, no tipo de homem que ela produz. (PASCHOAL, 2009, p. 83).

A perspectiva que se impõe é o resultado das configurações de domínio orquestradas pelos nossos impulsos que, em perpétua mutação e conflito, configuram isso que chamamos vida. Dada

essa multiplicidade, cada perspectiva enquanto fruto desse conflito é provisória, contingente e circunstancial.

Cada existente se compõe de uma multiplicidade de impulsos que se digladiam permanentemente, pois cada organismo, cada órgão mesmo, tem sua efetividade a partir da alternância entre dominação e subjugação que propriamente o mantém. (AZEREDO, 2008, p. 55)

Em suma, a partir do perspectivismo os existentes, suas manifestações e relações se apresentam como Vontade de Potência<sup>103</sup>. Sendo assim, está interdita outra realidade, salvo impulsos, forças, instintos e vontades que ao exprimirem sua condição impõem uma perspectiva.

Uma perspectiva não é a expressão de um único instinto, mas o resultado da relação conflitante dos instintos e sua busca por domínio. Este combate incessante de forças<sup>104</sup>, onde uma intenta afirmar sua perspectiva em detrimento das outras, isso está na origem do conhecimento<sup>105</sup>.

## 5.1 ... TEORIA DO CONHECIMENTO

Tradicionalmente há uma compreensão corrente do perspectivismo como uma forma de conhecimento em Nietzsche. Esta filosofia do conhecimento radicaliza a tradição cética e sofística da relatividade de todo conhecimento

---

<sup>103</sup> “Onde encontrei seres vivos, encontrei vontade de poder”; (ZA, Da superação de si mesmo, p. 109).

<sup>104</sup> “Um quantum de força equivale a um mesmo quantum de impulso, vontade, atividade – melhor, nada mais é senão este mesmo querer e atuar (...)”. (GM I, § 13, p. 36).

<sup>105</sup> “São nossas necessidades que interpretam o mundo: nossos impulsos e seus prós e contras. Cada impulso é uma espécie de despotismo, cada um tem a sua perspectiva que ele gostaria de impor como norma a todos os outros impulsos”. (FP 1885 – 1887, 7 (60), p. 263).

Existe apenas uma visão perspectiva, apenas um 'conhecer' perspectivo; e quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso 'conceito' dela, nossa 'objetividade'. (GM III, § 12, p. 109)

Nesta famosa passagem o filósofo afirma o perspectivismo como a forma própria do conhecer. O termo *objetividade* entre aspas denota uma característica específica para esta objetivação. Longe de pressupostos universalistas de objetivação, o que temos é uma ampliação da *nossa* objetivação<sup>106</sup>.

A dificuldade de uma objetivação plena do conhecimento não se dá por uma incapacidade da nossa objetivação, mas porque o perspectivismo não tem como objetivo encontrar ou interpretar um sentido nas coisas, mas sim impor, inserir, outorgar um sentido nas mesmas<sup>107</sup>.

Esta multiplicidade de *olhos* que podemos utilizar no conhecimento de determinada coisa se dá a partir da multiplicidade dos nossos impulsos e não implica que o conjunto de perspectivas constituirá uma unidade. O caráter determinado de toda perspectiva interdita um conhecimento ilimitado e a sua multiplicidade não pode ser decomposta em uma síntese, pois algumas perspectivas são contraditórias.

“Conhecer, contudo, é sempre ‘se-colocar-em-uma-relação-qualquer-sob-uma-condição’” (FP 1885 – 1887, 2(154), p. 117). Desta forma um conhecimento totalizante não é apenas um ideal inatingível, mas até mesmo uma contradição nos termos.

A radicalidade do perspectivismo não reside em afirmar que o conhecimento varia segundo o ponto de vista, mas em negar a existência de um ponto de vista transcendente que

---

<sup>106</sup> “Até o ponto em que a palavra ‘conhecimento’ tem um sentido, o mundo é passível de ser conhecido: mas ele é interpretável de outro modo, ele não possui nenhum sentido por detrás de si, mas infinitos sentidos: ‘perspectivismo’”. (FP 1885 – 1887, 7 (60), p. 263).

<sup>107</sup> “Não buscar o sentido nas coisas: mas *inserir-lo* nelas!” (FP 1885 – 1887, 6(15), p. 202).

poderia reunir os demais em uma síntese ou totalização, e que seria a única condição pela qual poderíamos conceber uma “coisa em si” para além das perspectivas. (ROCHA, 2003, p. 32)

Apesar da ampla utilização do ponto de vista como analogia à perspectiva e da pintura como a efetivação da perspectiva, essa relação não pode ser radicalizada sem incorrer em equívocos.

O primeiro equívoco está em imaginar instâncias anteriores e posteriores entre o sujeito que observa e objeto observado, no caso da visão o sujeito e o objeto preexistem à relação de visão e subsistem fora dela. No caso do conhecimento não. O ato de conhecer se funda e se esgota na relação com o objeto, não existindo previamente a essa relação e não se mantendo fora dela<sup>108</sup>.

Da mesma forma a analogia com a visão pode levar a imaginar uma separação entre sujeito e objeto, pois a visão e o objeto aparecem como duas instâncias não apenas separadas, mas em uma relação de exterioridade. Novamente o conhecimento não pode exigir esse colocar-se à parte na relação, pois o olho é separado e exterior ao objeto observado, já o humano não é exterior e nem separado do mundo que se coloca em relação de conhecer<sup>109</sup>.

Outro equívoco seria imaginar que com o conhecimento ocorre o mesmo que com a visão, onde é possível percorrer vários ângulos e assim reunir as mais diferentes facetas e perspectivas, a tal ponto que chegamos a imaginar representar o objeto em sua totalidade. No conhecimento essa possibilidade de síntese está interdita, pois para que tal ocorresse seria necessária uma

---

<sup>108</sup> “Até onde vai o caráter perspectivista da existência, ou mesmo se ela tem algum outro caráter, se uma existência sem interpretação, sem ‘sentido’ [Sinn], não vem a ser justamente absurda [Unsinn], se, por outro lado, toda a existência não é essencialmente interpretativa – isso não pode, como é razoável, ser decidido nem pela mais diligente e conscienciosa análise e autoexame do intelecto: pois nessa análise o intelecto humano não pode deixar de ver a si mesmo sob suas formas perspectivas e apenas elas”. (GC, § 374, p. 278).

<sup>109</sup> GC, § 346, p. 239.

perspectiva que não estivesse submetida às condições de tempo e espaço, um certo olhar divino. Na impossibilidade desse fundamento, a própria existência é perspectivista<sup>110</sup>.

O que significa atribuir um caráter perspectivista à existência, e não somente ao conhecimento? Significa que a própria existência é desprovida de toda forma e medida, de todo sentido, valor e finalidade a não ser os que lhe são atribuídos pelas diferentes perspectivas. Se todo conhecimento é perspectivo é porque o próprio mundo o é. Se as perspectivas não encontram jamais um fundo que as suporte, é porque o próprio mundo é destituído de fundamento. (ROCHA, 2003, p. 34)

Ao retirar o fundamento do conhecimento, o perspectivismo rompe com a concepção tradicional de conhecimento, pois para Nietzsche todo o conhecimento que se pretenda objetivo ou verdadeiro já está direcionado por uma perspectiva. A perspectiva da *verdade* e da *objetividade* em sua pretensão única e universalizante nega a possibilidade de outras perspectivas, se tornando assim um dogma, uma declaração de fé e não uma perspectiva do conhecer.

Para que fosse possível o conhecimento, duas condições seriam necessárias: 1) que o mundo fosse inteligível; e 2) que houvesse algo capaz de apreender essa inteligibilidade. As duas condições foram interditas por Nietzsche: o mundo é caos e a nossa capacidade de apreensão é limitada, humana, demasiadamente humana.

O perspectivismo se apresenta como uma forma de conhecer, mas não apenas isso: Silvia Pimenta Velloso Rocha, em sua tese: *Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo* (2003) argumenta que o perspectivismo em Nietzsche se apresenta também como uma “doutrina da imanência” e uma “ontologia negativa”.

---

<sup>110</sup> “Não há nenhuma coisa em si, nem tampouco nenhum conhecimento absoluto, o caráter perspectivístico, ilusório, pertence à existência”. (FP 1884 - 1885 34(120), p. 426).

## 5.2 ... DOCTRINA DA IMANÊNCIA

O perspectivismo, ao ser articulado a partir de uma teoria do conhecimento ou filosofia do conhecimento, pode levar à compreensão de que a perspectiva se aplica a algo que seria objeto da perspectiva.

Não apenas a perspectiva, mas a interpretação e a avaliação<sup>111</sup>, parecem necessitar de um substrato ontológico no qual incidiram. Este substrato pode ser denominado *texto, mundo, situação, relação*, etc..

Abrir mão de qualquer instância que possa ser abrangida por uma perspectiva parece absurdo, excluir o objeto implicaria em excluir a perspectiva, uma perspectiva precisa ter algo sobre o qual ela incida.

Uma tal exclusão só parece destituída de sentido se tomarmos a noção de perspectiva como sinônimo de representação. De fato, se este fosse o caso, a recusa da coisa em si conduziria a um solipsismo ou idealismo cético que negaria a realidade exterior às representações. Ora, nada mais distante da filosofia de Nietzsche, que nega a possibilidade de distinguir sujeito e objeto, e com isso a própria possibilidade de representação. (ROCHA, 2003, p. 35)

Sem uma essência ou suporte para a aplicação das perspectivas o mundo se resume às múltiplas perspectivas que o compõem, a sucessão de seus diferentes acidentes e nada além disso<sup>112</sup>. São as próprias perspectivas que articulam aquilo que vem a ser como aquilo que é.

---

<sup>111</sup> Apesar do uso quase sinonímico de *perspectivismo* e *interpretação* nas obras de Nietzsche, Granier (1966) observa que em muitas passagens Nietzsche utiliza a interpretação num viés mais epistemológico e a perspectiva em um viés mais ontológico.

<sup>112</sup> "(...) uma 'coisa' é a soma de seus efeitos, sinteticamente ligados por meio de um conceito, imagem..." (FP 1887 – 1889, 14(98), p. 249).

O que há para além das perspectivas? Essa questão não pode ser respondida; aliás, partindo do pressuposto nietzschiano, a questão é capciosa, pois já supõe que este além existe, e apenas solicita sua definição.

É precisamente a existência deste ponto de vista supra-sensível, fora do tempo e do espaço que é recusada pela filosofia de Nietzsche. Longe de colocar a questão de saber a quê as perspectivas se referem, o perspectivismo recusa precisamente o pressuposto metafísico de um mundo constituído sobre o qual as perspectivas se aplicariam. (ROCHA, 2003, p. 37)

Sendo assim, não resta um fenômeno destituído da coisa em si<sup>113</sup>, mas o próprio mundo constituído unicamente por perspectivas. Essa perspectivação do mundo implica que não apenas estão admitidas múltiplas perspectivas, mas também que toda e qualquer interpretação terá origem no mundo e se apresentará como perspectiva.

Não havendo um ponto externo às perspectivas, que poderia ser utilizado como critério para contrapor as múltiplas perspectivas, e muito menos uma perspectiva tão privilegiada que se torne uma macroperspectiva, o perspectivismo como doutrina da imanência dissolve os pressupostos da metafísica.

Ser, Substância, Unidade, Absoluto e tantos outros termos clássicos da metafísica perdem o sentido quando inseridos em um mundo perspectivístico, por isso Rocha (2003) também aponta o perspectivismo como uma ontologia negativa.

### 5.3 ... ONTOLOGIA NEGATIVA

O perspectivismo, ao recusar uma instância extraperspectivista, exclui a possibilidade de se constituir uma

---

<sup>113</sup> “O oposto desse mundo fenomenal, não é ‘o mundo verdadeiro’, mas o mundo amorfo informulável do caos de sensações – ou seja, outro tipo de mundo fenomenal, um ‘incognoscível’ para nós”. (FP 1885 – 1887, 9 (106), p.327).

ontologia, e para além disso, explicita uma série de questões sobre a definição do que seria o mundo.

O mundo não possui fundamento<sup>114</sup>.

O mundo não possui sentido<sup>115</sup>.

O mundo não possui finalidade<sup>116</sup>.

O mundo não possui valor<sup>117</sup>.

O mundo não possui propósito<sup>118</sup>.

Este caráter negativo do mundo, ao percorrer a totalidade existencial permite pensar uma ontologia negativa.

A filosofia nietzschiana é uma ontologia negativa porque concebe o mundo como destituído de ser. De fato, o conceito de ser não designa apenas aquilo que é, mas aquilo que é necessariamente, em oposição ao que é de forma apenas contingente; aquilo que permanece idêntico a si mesmo, e que,

---

<sup>114</sup> “O mundo não é de tal e tal modo: e os seres vivos o veem, tal como ele aparece para eles. Ao contrário: o mundo é constituído a partir de tais seres vivos, e para cada um deles há um pequeno canto, a partir do qual se mede, se descobre, se vê e não se vê”. (FP 1885-1887, 7 (1), p. 211).

<sup>115</sup> “O medidor de grau da *força da vontade* é até que ponto se pode prescindir do *sentido* nas coisas, até que ponto se suporta viver em um mundo sem sentido (...)”. (FP 1885 – 1887, 9 (60) (46), p. 302).

<sup>116</sup> “(...) esse meu mundo dionisíaco do eterno-criar-a-si-mesmo, do eterno-destruir-a-si-mesmo, esse mundo-misterioso da dupla volúpia, esse meu para além de bem e mal, sem meta, se é que não reside na felicidade do círculo uma meta, sem vontade, se é que um anel não tem uma boa vontade em relação a si mesmo”. (FP 1884-1885, 38 (12), p. 566).

<sup>117</sup> “O devir possui o mesmo valor a cada instante: a soma de seu valor permanece igual a si mesma: expresso de outro modo: ele não possui nenhum valor, pois falta algo a partir do que ele poderia ser medido e em relação ao que a palavra valor teria sentido”. (FP 1887 – 1889, 11 (72), p. 27).

<sup>118</sup> “Quando vocês souberem que não há propósitos, saberão também que não há acaso: pois apenas em relação a um mundo de propósitos tem sentido a palavra *acaso*”. (GC, § 109, p. 136).

portanto, pode suportar a mudança, ser seu sujeito e seu substrato; finalmente, o ser é aquilo que é em si mesmo e para si mesmo, independentemente de seu aparecer. (ROCHA, 2003, p. 44)

A ausência de ser no mundo dissolve a dualidade ser e aparecer, sendo assim não há outro mundo que fundamente um suposto mundo efêmero e que permita pensar sentidos para o mundo.

O perspectivismo, ao possibilitar a recusa do ser – metafísico - não interdita o mesmo em uma instância ontológica, concluindo de forma estapafúrdia que não há seres de nenhum tipo. A ênfase da ontologia negativa de Nietzsche é o caráter incognoscível do mundo.

O que o perspectivismo nega é a duplicação ontológica que o ser exige. Onde a aparência é apenas expressão de uma suposta essência; o fluxo existencial uma manifestação do ser; a existência sensível se configura como o desdobramento de algo suprassensível; que as perspectivas se apresentem como uma representação de algo já constituído.

Para Nietzsche – como já argumentado anteriormente - a essência do mundo se esgota em seu aparecer; o mundo não tem outra substância senão a do conjunto de acidentes que o constitui. O mundo pode ser resumido ao movimento incessante do vir-a-ser, um eterno devir, que não decorre de um estado anterior e muito menos atinge um estado posterior ou final, movimento e apenas isso.

Ao retirar o fundamento do mundo ou interditar a crença em um mundo verdadeiro o projeto nietzschiano não é apenas argumentar teoricamente que o mundo verdadeiro não existe, mas demonstrar na prática e denunciar os efeitos da crença em um mundo verdadeiro.

Não se trata de substituir um mundo suprassensível por um mundo imanentista, vitalista, natural, etc., mas sim recusar a crença em fundamentos últimos para o mundo e para a existência.

O resultado da crença em um mundo verdadeiro - em oposição ao mundo das aparências - é a desvalorização do mundo das aparências, a crença em um mundo ideal leva ao desprezo do

mundo dito real<sup>119</sup>. A vida mesma se torna deficitária nessa comparação, pois o critério não é o que a vida apresenta, mas o que lhe falta.

A medida da afirmação é a capacidade de querer o que existe sem recorrer à garantia de um fundamento: afirmar a existência ainda que destituída de razão, sentido ou finalidade é a maior afirmação possível. É, portanto, precisamente na negação de um mundo do Ser que a filosofia nietzschiana apresenta sua face afirmativa. (ROCHA, 2003, p. 78)

Impossibilitados perspectivamente de representar o mundo como ele é, traduzindo em nossa linguagem algo já dado previamente, uno e imutável; o que nos resta é criar, projetando formas, valores, perspectivas e tudo o mais que é imprescindível à vida.

A 'ontologia' a que o perspectivismo nos conduz é tão paradoxal quanto a 'teoria do conhecimento' que ele implica, e esta dupla visão poderia ser assim formulada: o mundo é algo que não se pode pensar, e o conhecimento é a atividade de inventar um mundo que se *possa pensar*. (ROCHA, 2003, p. 170)

Uma teoria do conhecimento, uma doutrina da imanência, uma ontologia negativa; todas essas questões abarcam o perspectivismo, mas não esgotam o mesmo. Muitas outras abordagens seriam possíveis: o perspectivismo como interpretação; o perspectivismo como avaliação; o perspectivismo como manifestação da vontade de poder, etc., porém, seria possível o perspectivismo como método pedagógico?

---

<sup>119</sup> "A realidade foi despojada de seu valor, seu sentido, sua veracidade, na medida em que se *forjou* um mundo ideal..." (EH, prólogo § 2, p. 15).

## 5.4... MÉTODO PEDAGÓGICO

A ciência moderna consagrou o método como parte fundante do experimento. Porém, se por um lado o método ganhou em importância para as ciências duras, por outro lado passou a ser compreendido meramente como técnica ou procedimento.

Em sua etimologia grega, o radical *Meth* pode ser compreendido como: *atrás; em busca; pesquisa* e também como *através de*, em conjunto com o complemento *Thodo: caminho*, o método não se limita apenas a indicar o caminho a ser seguido, mas a busca por esse caminho.

Com a diferenciação kantiana entre: conhecimentos que descrevem os objetos (ciências duras) e os conhecimentos que se dedicam a forma como conhecemos (Método transcendental<sup>120</sup>), o que entendemos por método deixou de ser simplesmente: o caminho a ser seguido; o procedimento a ser realizado; a forma como a ação se realiza; o conjunto de regras ou princípios, etc..

O Método transcendental de Kant devolve ao método o seu pressuposto grego de *busca*, desta forma, para além das questões elencadas acima o método passa a englobar também: a possibilidade do conhecimento; os limites nos quais se dá a ação; a possibilidade da ação; as condições próprias da atividade; a configuração do mundo possível da experiência; as condições de possibilidade da ação; a forma do humano se portar diante do conhecimento; etc..

Sendo assim, não é possível uma ação sem método, pois não há algo para além de mim, à parte e independente das minhas percepções, que possa ser preponderante para a minha ação. A minha ação se dá a partir dos meus condicionantes e limites.

Por mais anárquico, independente ou a-metódico que se configure um processo, essa anarquia, independência e até mesmo a recusa do método seria o método propriamente dito.

Neste sentido o perspectivismo – enquanto condições de possibilidade de ação – pode ser concebido como um método pedagógico.

---

<sup>120</sup> “Chamo transcendental a todo o conhecimento que em geral se ocupa menos dos objetos, que do nosso modo de os conhecer, na medida em que este deve ser possível a priori”. (KANT, 2001, p. 79).

Ora, na ausência de fundamento, finalidade, substrato para ação, mundo, etc. o que nos resta é a ação perspectivante e apenas isso. O ato de perspectivar, como dito anteriormente, pressupõe a instauração do mundo a partir da imposição de valores, sentidos e até mesmo forma.

A instauração de uma forma, que possui sua existência apenas enquanto ato e não pode ser decomposta do ato que a constitui é o que compreendo por ato pedagógico.

Sendo o método pedagógico não apenas agenciado, mas também a condição do ato pedagógico, pressuponho então que os atuantes, o ato e até mesmo o resultado do ato estão em pleno devir. Em última instância, os atuantes, o ato e o resultado do ato não são três instâncias distintas, mas sim uma unidade que se apresenta como perspectiva.

Uma das dificuldades em definir e circunscrever um ato pedagógico se dá pelo fato de que atos possuem uma existência performática e não ontológica – justamente por se darem em perspectiva. Desta forma as situações de ação no escopo da relação entre os agentes pedagógicos – ato pedagógico - precisam ser observadas enquanto *ações na situação* e não apenas *ações*.

Considerando os atos pedagógicos como performances articuladas em momentos e situações específicas, abduco da compreensão de que existam atos em si e que atos poderiam ocorrer independentemente da situação que os agencia. Sendo assim não faz sentido perguntar pelo ato pedagógico em si, mas pelas relações que articulam o mesmo.

Mesmo sabendo que o ato pedagógico – e qualquer ato - se dá em um mundo perspectivista, não custa lembrar que as perspectivas são articuladas a partir de determinadas relações, sendo assim para pensar as relações que agenciam o ato pedagógico, parto dos seguintes pressupostos:

- Suspensão de MASSCHELEIN e SIMONS (2015);
- Ensino de BIESTA (2013);
- Orientação de STEGMAIER (2013).

## 5.5 ... SUSPENSÃO E PROFANAÇÃO

Em sua obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, Masschelein e Simons (2015), abordam a escola como uma

criação grega<sup>121</sup>. Situada no início das cidades-estados a *Skholé* era entendida como “tempo livre: descanso, adiantamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino” (p. 25).

O pressuposto que norteia a interpretação dos autores sobre o tempo livre é que este seria um tempo para o estudo e a prática onde os conhecimentos socialmente adquiridos seriam disponibilizados a todos de forma igualitária em um tempo não comprometido com outra coisa além desta relação com o conhecimento.

Não apenas o grego *Skholé* remete a esse tempo não produtivo, o *Sholae* e *Ludus*, de onde deriva escola no latim, remete ao espaço descompromissado, onde o mundo pode ser brincado, colocado em jogo. O jogo se dá utilizando o mundo como brinquedo. A escola é o espaço lúdico da sociedade, aqui as práticas, conhecimentos e relações estão liberados das suas funções produtivas usuais.

(...) a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente dos seus antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 11)

Masschelein e Simons defendem que cabe à escola - ao proporcionar *tempo livre* - suspender, destacar, colocar entre parênteses certos laços e vínculos que o estudante possui, com sua família, ambiente social, grupo, etc.. Os autores enfatizam a todo o momento o caráter temporário e circunstancial dessa “suspensão”, pois não se trata de destruir as relações de família,

---

<sup>121</sup> Em seu artigo: *Experimentum Scholae: The World Once More ... But Not (Yet) Finished* (2011) Jan Masschelein complementa essa hipótese inicial argumentando que: “O *Skholé*, não deve ser confundido com a instituição escola, pois pode acontecer também fora dela. Na verdade, a escola como instituição pode ser considerada, em muitos aspectos, como uma forma de apropriação do *Skholé*, para destiná-lo”. (p. 2)

Estado, religião ou de qualquer grupo definido, mas sim colocar temporariamente fora do efeito da ordem destes grupos, criando um microcosmo autônomo.

Esta suspensão permitiria que aquele que se apresenta à escola possa ser abordado exclusivamente como estudante. Com a suspensão das hierarquias e funções sociais é possível criar um espaço partilhável onde todos se portam igualmente, desta forma, as pessoas são retiradas de uma estrutura desigual – religiosa, social, econômica, valorativa, etc. – e inseridas em um tempo e espaço onde se portam como estudantes. Ou seja, suspende-se a desigualdade natural das pessoas e cria-se um microcosmo equalizador.

Obviamente que o pressuposto de afirmação de uma perspectiva (como dito anteriormente) não exclui e muito menos anula os efeitos das outras perspectivas, aliás, elas continuam operando, apenas a ênfase é dada a uma perspectiva específica.

A performance pedagógica (na escola) implica atuações de professores e de estudantes, ou seja, as pessoas neste ato específico se portam na perspectiva da sua performance, ficando suspensas outras perspectivas. “Quando ocorre a suspensão, os requisitos, tarefas e funções que governam lugares e espaços específicos, tais como a família, o local de trabalho, o clube desportivo, o bar e o hospital, já não se aplicam”. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 32)

Ao enfatizar a perspectiva de agente do ato pedagógico o professor suspende outras perspectivas que possam anular esta perspectiva específica – ideologia, credo religioso, valores, etc..

Desta forma, no ato pedagógico os condicionantes de onde e como se deu sua formação como professor, suas crenças e até mesmo o que ele faz quando não atua como professor ficam temporariamente em suspenso e o mesmo age e atua como professor.

Não é diferente com o estudante, pois sua ação no ato pedagógico é dada pela perspectiva de agente deste ato, desautorizando assim outras perspectivas – família, religião, valores, etc..

Qual a necessidade dessa suspensão? Por mais que pareça contraditório, a suspensão, ao enfatizar a perspectiva dos agentes como professores e estudantes não anula ou exclui outras perspectivas, mas sim permite que outras perspectivas não apenas apareçam, mas permaneçam em sua atuação.

A suspensão do espaço escolar na forma de um espaço onde ocorre o ato pedagógico permite que este espaço se porte como um espaço não regido pelas regras utilitárias da sociedade, mas tampouco descolado dela. O que fica suspenso é a perspectiva hegemônica de um mundo utilitário, onde as coisas e as matérias já têm uma ordem pré-definida.

Ao suspender os usos, sentidos, significados e as posições das coisas, o fundamento inicial, aquilo que dá sentido às coisas, a relação com a mesma também fica suspenso, permitindo a reinvenção da coisa e do mundo.

A escola, no tempo escolar, retira temporariamente algo de operação, desapropria e desprivatiza, retira os seus agentes de seu contexto usual de cidadãos e da sua produção cotidiana, para que os mesmos se dediquem ao *tempo livre*.

Ao enfatizar a perspectiva da suspensão a escola realiza uma interrupção do tempo social, econômico, político e religioso. O tempo da escola permite que os estudantes abandonem as particularidades outras que os compõem e atuem simples e singularmente como estudante. Desta forma a escola se configura como um espaço de igualdade para todos, uma igualdade de tempo livre.

Mas como suspender o tempo? Como expor e comungar o mundo? Isto não é apenas para tornar o mundo conhecido ou para oferecer uma experiência imediata de uma realidade, mas sobre a maneira pela qual uma certa modelagem ou estética nos obriga ou nos incita a participar de uma experiência sensorial na qual algo é revelado e comunicado, de tal forma que o mundo se divide e se torna compartilhado, de tal forma que uma relação puramente distanciada ou uma atitude desinteressada se torna difícil de manter e nos tornamos atentos. Trata-se de um arranjo estético e um trabalho com a matéria (implicando arquitetura, design, gestos, palavras, disciplinas, composição, limitações, protocolos) que coloca os estudantes ou pupilos no silêncio do começo e oferece a experiência de potencialidade

diante de algo<sup>122</sup>. (MASSCHELEIN, 2011, p. 5 – 6).

Esta suspensão do tempo cronológico, na forma de tempo livre, fixa os estudantes no momento, no instante, no aqui e no agora. Momentaneamente os estudantes estão liberados das suas potencialidades de futuro - predestinações, reprodução social, expectativas, promessas - e dos seus determinismos do passado – falta de habilidades, deficiências formativas, ausência de talento.

O perspectivismo aplicado ao tempo fixando o tempo da perspectiva não nega que outras perspectivas articulam a perspectiva fixada e muito menos que perspectivas são articuladas ao fixar uma perspectiva, apenas observa que a ênfase momentaneamente, temporariamente, fugazmente se dá em uma perspectiva.

A escola seria então um *meio sem fim*, pois ela é regida pelo tempo do escolar que é o tempo do presente, e não o tempo linear.

O que queremos enfatizar é que é através dessa suspensão que as crianças podem aparecer como alunos, os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes como a matéria na escola. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 36)

A separação dos agentes pedagógicos dos seus ambientes usuais permite que os mesmos pensem sobre a realidade que os cerca, o microcosmo escolar, deslocado da sociedade e ainda

---

<sup>122</sup> “But how to suspend time? How to disclose and communize world? This is not only to make the world known or to offer an immediate experience of a reality, but about the way in which a certain shaping or aesthetics obliges or incites us to take part in a sensory experience in which some thing is disclosed and communicated, such that the world divides and becomes shared, such that a purely detached relationship or dis-interested attitude becomes difficult to maintain and we become attentive. It is about an aesthetical arranging and dealing with matter (implying architecture, design, gestures, words, disciplines, composition, limitations, protocols) that places students or pupils in the silence of the beginning and offers the experience of potentiality in front of something”. (MASSCHELEIN, 2011, p. 5–6 – Tradução minha).

assim inserido na mesma possui um olhar privilegiado da sociedade, pois aborda a mesma como conteúdo a ser estudado.

Ao romper com o trâmite usual da existência na sociedade, a suspensão possibilita outras abordagens desse mover, retirando a fixidez, as certezas, as amarras, as vinculações, os contextos e os condicionantes históricos, econômicos, religiosos e sociais. Esse saber estático, verdadeiro, inquestionável é retirado dos seus fundamentos e abordado como possibilidade.

O mundo apresentado na forma de conteúdo a ser estudado, tem suspensa sua função prática, produtiva, convencional, cotidiana. Esta suspensão retira do uso essas funções e as apresenta como um objeto de estudo.

Assim sendo a matemática deixa de ter a função de resolver problemas e a sua aplicabilidade prática cotidiana, para se tornar uma habilidade relevante para ser desenvolvida.

Na escola as linguagens e as ciências não são ensinadas como adestramento dos estudantes nos seus usos, mas sim como tópicos construídos socialmente e relevantes para a apropriação.

Em suma, o perspectivismo aplicado aos conteúdos, suspendendo as perspectivas hegemônicas que visam apresentar os mesmos como verdade, permite a liberdade de uso dos mesmos para a profanação, experimentação, outro uso e transformação.

Assim, o conhecimento é expropriado dos seus círculos mais privilegiados – cientistas, filósofos, intelectuais, religiosos – e tornado profano, disponível a todos em um uso público. O espaço e o tempo escolar - no microcosmo que é a escola - se configura como o lugar privilegiado dessa experimentação e transformação. A suspensão desobstrui o caminho permitindo o livre acesso, a profanação retira os trilhos permitindo outros caminhos.

Em conjunto com a *Suspensão* temos a *Profanação*<sup>123</sup>. Ao articularmos uma perspectiva esta pode agenciar outras perspectivas, como complemento para maior afirmação.

A profanação pressupõe que o tempo, o lugar e os objetos no ato pedagógico têm suas funções suspensas, libertas, profanadas e colocadas à disposição dos agentes pedagógicos,

---

<sup>123</sup> Os autores esclarecem que fazem um uso *educacional* da noção elaborada *filosoficamente* por Agamben (2007).

sujeitando esses elementos à *reapropriação* de sentidos e significados.

O conhecimento é desapropriado da geração mais velha e levado para a escola como matéria disponível para uso novo e livre. O professor como representante da antiga geração na sala de aula, está autorizado a retirar do mundo toda e qualquer coisa julgada relevante para ser ensinada como matéria, porém não é o professor propriamente quem fala à nova geração, mas aquilo mesmo que ele levou para a sala de aula.

Ainda que o professor articule a profanação, a ênfase permanece no objeto profanado, por mais que o professor direcione este ato o objeto da profanação é central nessa relação, pois a perspectiva profanadora possibilita a dissolução de outras perspectivas.

São profanados os efeitos, as articulações e a validade dos mesmos, a perspectiva que impera sobre os conhecimentos é a dos conhecimentos como disciplina, matéria a ser estudada.

O conhecimento enquanto conteúdo permite uma ampla ação sobre o mesmo, não se limitando às articulações próprias do objeto destituído de sua função inicial o material profanado é imbuído de certo ineditismo.

A perspectiva da profanação possibilita a criação, pois com profanação dos seus sentidos originários as coisas se apresentam como novas e passíveis de imprimir sobre as mesmas uma nova perspectiva.

A profanação ocorre na medida em que a escola apresenta aos estudantes uma experiência distinta das experiências consagradas pela sociedade. Desta forma as palavras, os saberes, os valores são retirados do seu uso dominante e dispostos para o uso comum. Até mesmo os sentidos e valores essenciais da sociedade são profanados, levando muitas vezes a denúncias estapafúrdias da periculosidade da profanação engendrada na escola.

O autor joga com as palavras argumentando que para profanar se faz necessário “des-familiarizar, des-socializar, des-apropriar e des-privatizar”<sup>124</sup> (MASSCHELEIN, 2011, p. 3).

A profanação liberta para que aquilo que é consagrado possa mais uma vez se configurar de outra forma. Esta nova configuração é justamente o profanar, pois foram retirados os sentidos sacralizados em uma dinâmica determinada do domínio de um saber/poder de um dispositivo de disciplinar.

O ato de profanar cria uma margem de manobra para a atuação docente

‘Margem de manobra’ é um conceito ou imagem para regulamentação da validade de regras. Uma ‘margem de manobra’ é um espaço no qual alguém ou alguma coisa pode se comportar de acordo com ‘regras de atuação’ próprias; espaço que, não obstante, é limitado por regras ou dados de fato, sobre os quais nem um nem outro, nesse espaço, pode, ‘recreando’, impor-se. Os limites da margem de manobra na comunicação entre indivíduos são determinados pelos indivíduos que dela participam, voluntária ou involuntariamente. Esses limites se situam na respectiva força daqueles indivíduos de acolher mesmo a incompreensão como compreensão e, por seu turno, de esforçar-se por condescender a outros por meio de compreensibilidade, para não ‘ofendê-los’. (STEGMAIER, 2013 p. 143)

A margem de manobra em conjunto com a profanação e a suspensão cria microcosmos de atuação onde é possível uma ação docente para além das limitações ordinárias do processo educativo.

---

<sup>124</sup> “Suspension here could be regarded more generally as an event of de-familiarisation, desocialisation, de-appropriation or de-privatization de-familiarisation, de-socialisation, de-appropriation or de-privatization”; (MASSCHELEIN, 2011, p. 3 – Tradução minha).

## 5.6 ... ENSINO

O perspectivismo não pressupõe uma teleologia, pelo menos não uma teleologia definida previamente ao processo. Sendo assim, argumento a hipótese que perspectivamente o ato pedagógico se volta para o ensino (processo) e não para a aprendizagem (finalidade).

Do entendimento do que foi, do que se deu, podemos até vir a entender o que será, ou ao menos o que poderá dar-se. Todavia o que considerariamos impróprio, até mesmo proibitivo, é de lá do que foi, virmos a decidir o que deve ser. (MAYER, 2004, p. 57)

Gert Biesta (2013), em sua obra *Para além da aprendizagem*, pensa a educação como um processo em que novos inícios se tornam presença, como uma recepção a recém-chegados que possibilita que os mesmos se realizem, sem pressupor uma adequação a um mundo pré-configurado, muito menos a conformação a uma natureza pré-definida.

O que precisamos perguntar, portanto, é se as escolas podem ser lugares onde as crianças e os estudantes podem agir – isto é, onde podem introduzir seus inícios num mundo de pluralidade e diferença de tal maneira que seus inícios não obstruam as oportunidades de os outros também introduzirem seus inícios no mundo. (BIESTA, 2013, p. 182)

O educador, portanto, não pode abordar os processos educativos visando produzir, libertar, gestar algo, pois em última instância a formação precisa possibilitar que os novos inícios de cada um possam se tornar presença.

Para que estes novos inícios se tornem presença se faz necessária uma abertura de mundo, um desvã, um *locus* de manifestação dessas novas presenças - como já apontado anteriormente, um local que promova a *suspensão* e a *profanação*.

Biesta (2003) argumenta que o espaço de realização deste novo como presença é um *espaço disjuntivo*<sup>125</sup>. Um espaço que é articulado na presença de pessoa, ou seja, não há um *espaço puro* anterior à entrada de uma pessoa nesse espaço, bem como não há uma *pessoa pura* anterior à sua entrada nesse espaço.

Este espaço disjuntivo seria condição de possibilidade para que este novo não se submeta a um mundo já velho e pré-configurado, mas sim mantenha e realize sua potência de novo.

Certamente que este espaço é um espaço de “constantes transgressões mútuas”, pois o uso desse espaço pressupõe a configuração momentânea do espaço a partir do seu uso e não permanência.

A disjunção é a condição pela qual a pessoa interage no espaço, tudo aquilo que é realizado nesse espaço possibilita que essa pessoa torne-se presença. Na disjunção não se distinguem pessoa e espaço, pois um é condição para a realização do outro.

O espaço disjuntivo faz coro com o perspectivismo ao objetar as distinções entre pessoa e objeto e pessoa e espaço. Mais uma vez temos um todo que se articula a partir de certas demandas, mas que subsiste apenas como essa articulação.

Este espaço disjuntivo se dá na forma de escola, se configurando como um *locus* em constante disputa; ao observar as atuais tendências para a educação Biesta (2003) aponta que uma das disputas atuais da educação é pela sua linguagem.

Para o autor, atualmente a linguagem da educação se tornou a linguagem da aprendizagem de tal forma que o processo educacional pode ser visto como uma transação econômica;

(...) isto é, uma transação em que (1) o aprendiz é o (potencial) consumidor,

---

<sup>125</sup> A concepção de *Espaço Disjuntivo* advém de Bernar Tschumi (1996) e sua obra *Architecture and disjunction*. Nesta obra o autor advoga uma outra função para a arquitetura. Fugindo do pressuposto funcionalista da arquitetura que determina a forma *normal* de uso do espaço, onde a construção de um espaço se dá em função de um uso específico para o mesmo. Tschumi propõe uma arquitetura com base em um espaço que promova “pleasurable and sometimes violent confrontation of spaces and activities” (p. 4). Em suma, neste *confronto prazeroso* desfaz-se a ilusão de causa e efeito com o espaço e o uso do mesmo, permitindo um uso amplo, irrestrito e novo dos espaços.

aquele que tem certas 'necessidades', em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma 'coisa' – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente. (BIESTA, 2013, p. 38)

A disputa pela linguagem educacional não é compreendida apenas como uma contenda pelo universo simbólico que representa a educação, mas também como uma disputa pelo fazer educativo, pelos limites e possibilidades da educação, pela definição do que seria educação.

Desde Nietzsche sabemos que a linguagem não apenas representa, mas delimita o objeto representado, da mesma forma com Dewey e Wittgenstein sabemos que a linguagem é uma atividade prática e não apenas simbólica e por fim com Foucault sabemos que as práticas linguísticas constituem o objeto representado.

Por isso a transformação da linguagem da educação em uma linguagem de aprendizagem denota muito da prática educacional. Uma prática voltada para o estudante, porém com o pressuposto de que este sabe quais suas necessidades; o professor e a educação forneceriam meios para suprir as demandas dos estudantes.

Da mesma forma a afirmação do processo educativo como uma atividade econômica – dado seu caráter utilitarista e imediatista - interdita outras perspectivas mais amplas sobre a formação humana e assim o que temos é um empobrecimento da formação.

Reduzir o ato pedagógico às demandas da aprendizagem é castrar o ímpeto transgressor, criativo e renovador do mesmo, pois como argumentado anteriormente o objetivo, ao ser definido previamente à ação, normatiza, regula e limita a mesma.

Para Biesta (2003) se faz necessário reinventar a linguagem, para assim fazer frente a essa perspectiva que se apresenta hegemônica, a perspectiva da aprendizagem.

Reinventar a linguagem implica em abrir outras perspectivas para o embate com a perspectiva mercadológica. Conforme

Masschelein e Simons (2017) a língua escolar é sempre artificial, ninguém de fato fala a mesma, ela é agenciada na situação escolar. Essa língua necessita abordar a próxima geração como algo novo e não determinado, bem como realizar a *profanação* transformando os objetos do mundo em assuntos escolares.

A *língua escolar* seria a língua pela qual os estudantes aprendem, o que a torna escolar seria a sua atuação como prática pedagógica na escola. Desta forma essa língua é construída a partir da matéria ensinada, vide os jargões de cada área onde os termos pelos quais apreendemos filosofia, química, ou qualquer outra matéria não são termos usuais do cotidiano, mas sim uma língua própria.

A língua escolar precisa ser aberta, para que possa apresentar o novo sem delimitá-lo - retirando suas potencialidades - assim como para mostrar o mundo, porém sem determiná-lo.

A língua escolar não visa neutralidade ou objetividade, mas sim a tentativa insistente em manter abertas as possibilidades apresentadas, por isso essa língua convida para a perspectiva, mas sem a pretensão de já direcionar essa perspectiva. Perspectivas que demonstrem o caráter formativo e não apenas adestrador da educação.

De um lado uma linguagem de aprendizagem e mercadológica que adentra e limita, de outro uma linguagem de ensino que cultiva e expande os sentidos. Nietzsche, ao diferenciar cultivo de adestramento, aponta que o segundo busca apenas passar um lustre civilizatório sobre nossa mundana situação. Este lustre civilizatório é exigido por todos aqueles que observam no humano apenas questões desprezíveis que devem ser negadas, ou observam no humano questões revolucionárias que devem ser combatidas afirmando um tipo único de humano.

Ao incidir sobre as pulsões o adestramento visa enfraquecer e / ou erradicar as mesmas, e neste processo de domesticação – seguindo o uso zoológico do termo – ocorre um adoecimento do humano na tentativa de torná-lo civilizado.

O adestramento não se limita a impor uma estrutura civilizatória sobre um pressuposto selvagem, este procedimento visa também tornar o humano controlável, inofensivo, passível de conviver em uma determinada estrutura valorativa estranha a suas pulsões.

Nietzsche destaca o processo de domesticação realizado pelo cristianismo nas aristocracias guerreiras, onde o

enfraquecimento e consecutivamente adoecimento das “bestas louras” deu origem a “abortos humanos”:

Mas que aparência tinha depois esse germano “melhorado”, conquistado para o claustro? A de uma caricatura de homem, de um aborto: tornara-se um “pecador”, estava numa jaula, tinham-no encerrado entre conceitos terríveis... Ali jazia ele, doente, miserável, malevolente consigo mesmo; cheio de ódio para com os impulsos à vida, cheio de suspeita de tudo o que ainda era forte e feliz. Em suma, um “cristão”... Em termos fisiológicos: na luta contra a besta, tornar doente pode ser o único meio de enfraquecê-la. (Cl, Os melhoradores da humanidade, §2, p. 50)

Ao tornar o tipo forte doente a partir do adestramento o cristianismo gestava uma espécie de homem apequenado, um animal de rebanho, dócil, medíocre, abrandado. A beleza da espontaneidade, da força e da criação humana ficou limitada às questões utilitárias e morais determinadas previamente ao processo formativo.

Por outro lado, o cultivo implica em um livre jogo de forças visando à autossuperação do humano. Um jogo sem objetivos prévios, sem garantias ulteriores ao processo, apenas um mover constante, visando sempre mais das forças que nos constituem.

O cultivo - mesmo sem um objetivo direcionando o processo - favorece o surgimento de tipos singulares e também permite uma certa conservação - para posterior manifestação - das forças. Este jogo das forças na forma de cultivo possibilita ao humano a assunção de características pulsionais específicas, em suma, uma certa unidade de estilo.

Similar a um processo educativo o cultivo age sobre as pulsões visando o surgimento de tipos superiores, por outro lado

esses mesmos tipos superiores agem sobre a humanidade visando *cultivá-la*<sup>126</sup>.

Uma linguagem perspectivista, para o cultivo, rompendo com as amarras das causas e efeitos, da teleologia e da utilidade prévia, eis uma linguagem artística, não referencial, narrativa e não expositiva.

Esta linguagem articulada a partir da concepção do humano como devir, em um método perspectivista e visando a transvaloração dos valores, eis a pedagogia nietzschiana. Uma linguagem que possibilite esse giro em direção ao ensino e não apenas a aprendizagem, do objetivo para o processo.

## 5.7 ...ORIENTAÇÃO

O perspectivismo como método pedagógico nos permite reconhecer nossas permanentes performances de orientação. Werner Stegmaier (2013) advoga a necessidade de uma *filosofia da orientação*<sup>127</sup> e a influência de Nietzsche em uma nova filosofia da orientação.

Para Stegmaier (2013) a “Orientação é a capacidade, numa situação nova, de encontrar o caminho para abrir possibilidades de ação por meio das quais a situação pode ser dominada” (p. 307). Desta forma a necessidade de orientação é incessante.

O novo que se apresenta a cada instante exige uma nova atitude, essa atitude é direcionada por uma orientação, sendo assim não é possível viver sem estar orientado. Orientar-se é tomar uma direção em relação a algo, porém não necessariamente de acordo ou segundo esse ponto de referência.

---

<sup>126</sup> “O filósofo, tal qual o compreendemos, nós, espíritos livres, o homem da responsabilidade mais ampla, que tem a consciência do desenvolvimento mais completo do homem, este filósofo utilizar-se-á da religião como um meio de elevação e educação, como é habitual servir-se das contingências políticas e econômicas de sua época”. (ABM, § 61, p. 63).

<sup>127</sup> Mais informações: STEGMAIER, Werner. *Philosophie der Orientierung*. Berlin / Nova York: Walter de Gruyter, 2008. 738p.

Sob o termo “orientação”, compreende-se habitualmente a proficiência (*Leistung*) de localizar-se em uma situação para descobrir possibilidades de comportamento e de ação através das quais a situação se deixa, como se diz, “dominar” ou “assenhorear” (“*bewältigen*” oder “*beherrschen*”). (STEGMAIER, 2014, p. 213)

Ao determinar possibilidades de comportamento a orientação encontra não apenas abertura, mas também resistências, dessa forma no ato de orientar-se o humano faz uso dessas possibilidades para melhor agir na situação.

Situações que exigem orientação se apresentam como situações de necessidade, sendo assim, longe de uma ontologia ou metafísica, a orientação delinea uma heurística da necessidade.

Assim como ocorre com as perspectivas, não há uma anterioridade nas orientações, pois estamos sempre orientados. “Cada nova orientação liga-se a uma orientação anterior, e é determinada por esta” (p. 307). A orientação precede toda ação, pois toda ação necessita de orientação, da mesma forma que toda orientação é já reorientação.

Em sua relação direta com o novo a orientação se relaciona com o tempo. “O tempo significa, para a orientação, que tudo sempre pode tornar-se de outro modo” (p. 308). O *devoir* existencial transmutado na forma de tempo implica que a cada instante somos atropelados pelo novo e a cada novo uma nova orientação se faz necessária.

O tempo como elemento crucial da orientação leva a mesma a se apresentar como paradoxal<sup>128</sup> e incerta. Paradoxal, por se apresentar sempre como orientação e reorientação, como a mesma e como outra, inapreensível em sua forma *pura*. Incerta, pois “Sob a pressão do tempo, no entanto, nunca podemos

---

<sup>128</sup> Assim como tempo: sempre o mesmo e sempre outro. “O agora, contudo, não é uma parte do tempo, porque a parte mede o todo e é preciso que este seja composto de suas partes, mas o tempo não parece ser composto de agoras. Além disso, não é fácil saber se o agora, que manifestamente determina o passado e o futuro, permanece sempre um ou é a cada vez distinto.” (ARISTÓTELES, 2014, p. 24).

apreender uma nova situação com certeza completa, mas sempre com uma provisória” (p. 309).

Todos os conceitos, ideias, pensamentos, orientações e perspectivas se dão no tempo e em processos constantes de subjugação mais ou menos profundos, mais ou menos autônomos.

O que torna uma orientação passível de guiar uma ação – dado o seu paradoxo e incerteza - é sua plausibilidade: “Plausível é aquilo com que concordamos espontaneamente, sem ulteriores perguntas e fundamentações”. (p. 309). Se por um lado toda busca por fundamentos termina em metafísica ou em plausibilidades, por outro lado, as fundamentações são construídas a partir das suas próprias buscas, então, tudo repousa em plausibilidades não fundamentadas.

Para o autor a necessidade de uma filosofia da orientação repousa nas retiradas das pretensões absolutas ou cientificistas da filosofia, o que restaria aos filósofos seria se perguntar como se dão certas compreensões de mundo, neste caso a filosofia da orientação auxiliaria a compreender essas “compreensões” como orientações.

Dada a multiplicidade das orientações, bem como a possibilidade sempre aberta de outras plausibilidades, a filosofia da orientação, assim como o perspectivismo, poderiam colocar essas múltiplas orientações ou perspectivas em um processo de relação umas com as outras.

Essa relação seria possível devido à orientação ser uma metáfora geográfica - assim como a perspectiva é uma metáfora geométrica - porém a orientação - segundo Stegmaier (2013) - não é uma metáfora absoluta, pois permanece como metáfora, ao contrário de *perspectiva* que deixou de ser uma metáfora e tornou-se um conceito.

Assim como na perspectiva na orientação também não há um fundamento para a verdade, neste caso a verdade torna-se algo em relação a algo, não se configurando como uma verdade particular no contraponto a uma verdade universal e absoluta, mas sim em uma verdade agenciada na relação estabelecida.

Uma verdade agenciada certamente descortina um horizonte de incertezas e ao advogar a busca incessante da incerteza - para além de simplesmente admitir a existência da mesma - Nietzsche convida para um contínuo mover em direção ao desconhecido. Essas incertezas possibilitam que as

perspectivas e as orientações se desloquem para além do que está dado, em uma abertura incessante para o novo.

Para Stegmaier (2013) há uma filosofia da orientação em Nietzsche, pois o filósofo, ao pressupor a individualização da razão - abdicando da razão universal moderna e iluminista - abre a possibilidade para múltiplas orientações. A individualização aponta para as similaridades entre as perspectivas na filosofia nietzschiana e as orientações, pois assim como as orientações há uma percepção individual das perspectivas. Seria possível afirmar que perspectivas individuais se dão a partir de orientações individuais e vice-versa.

Outra característica de orientação na filosofia de Nietzsche é o pensamento paradoxal. Para não fixar interpretações o filósofo leva suas percepções a paradoxos, aporias e tautologias. O jogo livre de Nietzsche com os paradoxos implica no pressuposto que conceitos são metáforas enrijecidas, sendo assim a linguagem pode ter uma expressão mais viva e fluída do que habitualmente se apresenta.

Já a linguagem comunicativa, consciente e utilizada para compartilhar vivências possui um forte teor arbitrário e convencional que cria um mundo generalizado e tornado comum do qual desaparecem todos os indícios de individualidade.

Ao compreender o humano como autorreferente Nietzsche interdita as instâncias metafísicas como guias para as orientações humanas. Desta forma o *si próprio* de uma orientação não é nada mais que a própria orientação e suas plausibilidades.

Para o filósofo as plausibilidades que guiam nossas ações se dão a partir de necessidades constringentes, o que possibilita pensar as orientações para além de um movimento volitivo, mas situá-las em âmbitos anteriores, obscuros, fisiológicos. Desta forma as ações, o pensar e o agir moral seriam convencioneados, pois as plausibilidades morais se dão a partir das necessidades constringentes.

Apesar das orientações se darem neste ambiente fisiológico, é possível um certo direcionamento – sem determinação – das orientações. Ao pensar uma elevação do tipo humano a partir do *pathos da distância*, Nietzsche presume a possibilidade de separar, organizar, estruturar, sobrepor as orientações a partir das suas perspectivas. Ou seja, um tipo de humano elevado em um embate de si para consigo, com a exigência sempre constante de “alargamento das distâncias no

interior da própria alma”<sup>129</sup>, teria a possibilidade de conformar estados cada vez mais elevados, raros, remotos, tensionados e abrangentes.

Para Stegmaier (2013), essa hierarquia extrema, até mesmo na própria alma, permite que um indivíduo se torne soberano moralmente a partir da sua orientação. Para isso a mesma precisa se assentar no próprio indivíduo, de tal forma que a orientação pode ser redimensionada, redirecionada e tornada útil de acordo com suas necessidades.

Direcionar as orientações, criando, a partir do embate das mesmas, espaços de ação e atuação; essa liberdade se daria a partir de margens de manobras e linhas de fuga, desta forma haveria tanta liberdade quanto há margens de manobras. Essas múltiplas liberdades não remetem a uma liberdade anterior e fundamental, mas sim às relações estabelecidas a partir das margens de manobra.

A partir das orientações, estabelecer relações que possibilitem ações livres. Eis um uso pedagógico da filosofia da orientação, porém pensar normas reguladoras para essas relações seria ignorar todo o caráter perspectivista e fluído das orientações, por isso me limito a elencar possíveis “orientações pedagógicas” em uma pedagogia que se afirme como nietzschiana.

## 5.8 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Uma pedagogia nietzschiana atuando em um viés perspectivista, a partir de humanos entendidos como devir e visando uma transvaloração de todos os valores implicará em atos pedagógicos a partir de certa orientação pedagógica.

Na impossibilidade performática de estipular normas, regras e preceitos para a educação, a pedagogia nietzschiana não prescinde de propor “orientações pedagógicas”. Orientações estas

---

<sup>129</sup> “(...) o desejo de sempre aumentar a distância no interior da própria alma, a elaboração de estados sempre mais elevados, mais raros, remotos, amplos, abrangentes, em suma, a elevação do tipo “homem”, a contínua “auto-superação do homem”, para usar uma fórmula moral num sentido supramoral”. (ABM, § 257, p. 169).

válidas em sua aplicabilidade e sentido e não enquanto regras e normas.

### 5.8.1 Esquecer

Uma pedagogia inspirada na filosofia de Nietzsche certamente priorizará o esquecimento no lugar da memória. O esquecimento enquanto possibilidade de renovação, de continuidade de permanência no processo pedagógico. O Esquecimento compreendido como o processo digestivo da memória não implica em um abandono da memória, mas sim uma depuração da mesma.

Na segunda consideração extemporânea - *Da utilidade e desvantagem da história para a vida* – Nietzsche já distinguia o esquecimento enquanto força promotora da vida no contraponto à memória histórica que impede a renovação da existência.

Porém, é na *Genealogia da Moral* que as noções de *Memória* e *Esquecimento* são magistralmente abordados por Nietzsche. Nesta obra o filósofo aponta todo o esforço civilizatório para criar no humano a capacidade de fazer promessas a partir da memória, culpa, ressentimento, má-consciência, etc. todo esse processo violento de estabilização do humano, de estilização de um caráter.

Em *Além do bem e mal* o filósofo aponta o surgimento concomitante de memória, linguagem e consciência. A relação complementar e indivisível entre memória e consciência se dá a partir das necessidades do humano de sobreviver às vicissitudes da natureza.

Esse processo, pacificador, adestrador e domesticador, não se deu sem violência:

Como fazer no bicho-homem uma memória? Como gravar algo indelével nessa inteligência voltada para o instante, meio obtusa, meio leviana, nessa encarnação do esquecimento?"... Esse antiquíssimo problema, pode-se imaginar, não foi resolvido exatamente com meios e respostas suaves; talvez nada exista de mais terrível e inquietante na pré-história do homem do que a sua mnemotécnica. "Grava-se algo a fogo,

para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na memória” — eis um axioma da mais antiga (e infelizmente mais duradoura) psicologia da terra. (GM II, § 3, p. 50)

O pressuposto nietzschiano é que o processo civilizatório ao impedir que o humano manifestasse livremente seus impulsos, forças e pulsões obrigou o mesmo a interiorizar essas forças a partir da consciência e consecutivamente da memória.

Essa interiorização promoveu a má-consciência e a culpa, o outrora espontâneo “bicho-homem” a partir de longo e árduo adestramento tornou-se um ser racional, comedido, calculista e memorioso.

Certamente que este processo de interiorização das forças não inibe na sua totalidade nossos impulsos, não à toa os desregramentos irracionais como lembrança da nossa natureza humana, demasiadamente humana.

A memória como fruto da violência e da repressão dos impulsos nos torna seres doentios, pois saturados de passado e ansiosos pelo futuro, somos impedidos de viver o presente, para além de uma simples questão de perspectiva, a memória inibe a nossa capacidade de renovação do mundo e dos nossos hábitos.

Sendo assim, a memória nos torna reativos, pois atentos ao passado e a necessidade de prever os efeitos dos nossos atos somos incapazes de agir espontaneamente e a partir das condições agenciadas pelo momento.

Isolados do instante nossa ação se pauta em limites pré-estabelecidos – passado – ou, em objetivos pré-determinados – futuro.

Com a memória permanecemos atento a tudo e a todos, ruminantes, digerindo o passado e projetando o futuro, à espreita, sempre preocupados com as reações e as implicações.

Um ato pedagógico pautado pela memória é um ato pedagógico que direciona sua energia vital para ações de repressão, igualação e reprodução. Por isso, a necessidade do esquecimento.

Esquecer não é uma simples *vis inertiae* [força inercial], como crêem os superficiais, mas uma força inibidora ativa, positiva no mais rigoroso sentido, graças à qual o que é por nós

experimentado, vivenciado, em nós acolhido, não penetra mais em nossa consciência, no estado de digestão (ao qual poderíamos chamar “assimilação psíquica”), do que todo o multiforme processo da nossa nutrição corporal ou “assimilação física”. (GM II, 1, p. 47)

Para Nietzsche não poderia haver jovialidade, felicidade, esperança, orgulho, presente, sem a atuação do esquecimento, este guardião e zelador da energia psíquica permite a “digestão” das experiências, eliminando o supérfluo e tudo aquilo que intenta nos fixar.

O esquecimento se faz necessário na prática pedagógica, uma vez que aquilo que é constantemente reproduzido possui a tendência de se fixar, tornar-se memória; esquecer essa rigidez, recusando as fórmulas prontas, permite mais vez observar aquilo ao qual já estamos acostumados, reabilitando a beleza do devir.

O humano memorioso – na tipologia – do sacerdote é aquele que vive no passado, rancoroso, ressentido, recordando sempre a necessidade da vingança. Memória e esquecimento são duas forças contrapostas e complementares; nesta relação entre as mesmas nossa educação racionalista priorizou a memória, seria um absurdo *nonsense* priorizar o esquecer. O objetivo com a ênfase no esquecer é buscar o equilíbrio necessário entre essas duas forças.

Esquecer enquanto essa nossa capacidade seletiva para com as memórias; sendo assim não se trata de não cultivar a memória, mas impedir que certas memórias tomem raízes e se transformem em hábitos, a questão também não é volitiva, não basta não querer que uma memória se instale, se faz necessário um esforço maior para considerar o ato pedagógico como fugaz, momentâneo, performático.

Não engessar o ato pedagógico na repetição e nos condicionamentos do passado ou esperanças do futuro: este espaço de espontaneidade pode ser cultivado a partir do esquecimento.

O esquecimento é necessário não apenas para a criação, mas também para a saúde, pois o ato pedagógico como todo ato está sujeito ao devir existencial, não temos garantias da efetivação

plena do ato pedagógico conforme planejado, por isso a necessidade de esquecer.

Em uma sala de aula, faz-se necessário: esquecer para não repetir fórmulas prontas, esquecer para não partir do pressuposto de que uma única situação determina o todo, esquecer para reinventar-se e estar aberto ao novo, esquecer para novamente recomeçar, esquecer para reduzir a culpa, esquecer para não visar a recompensas imediatas. (HARDT, BOTELHO e MARTINS, 2016, p. 225)

Faz-se necessário esquecer para prosseguir, não paralisar, adoecidos de memória. Esquecer o não reconhecimento das batalhas campais que muitas vezes são as aulas; Esquecer as cobranças sociais sobre a educação, para mais uma vez educar; Esquecer a péssima aula, para mais uma vez voltar a dar aula; Esquecer a aula excelente, para não imaginar que há uma fórmula para a educação; Esquecer as condições de trabalho que nem sempre conspiram a favor da educação; Esquecer o desinteresse, para mais uma vez buscar o convencimento; Esquecer o esquecimento, para insistir como se algo permanecesse.

### **5.8.2 Igualdade**

Quando rememoramos nossa formação institucional é possível vislumbrar nuances onde o valor dominante levado a cabo demonstrou-se absurdo, por exemplo, a hierarquia rígida e passiva entre professores e estudantes se dissolve quando deslocada de um ambiente de obediência e posta à prova no que fundamenta espiritualmente essa hierarquia: o conhecimento.

Quando compreendemos os limites dos valores na relação pedagógica, espaços de ação se apresentam, no caso da hierarquia é possível deixar de resistir à autoridade e fazer uso da mesma como elevação espiritual. Assim como na moral a aceitação da hierarquia é uma possibilidade de transvaloração na educação.

Da mesma forma no embate com a igualdade, a massificação, os processos niveladores que ocorrem no mover pedagógico. As possibilidades de enfrentamento dessa moral

igualitária são múltiplas, da dissolução ao enfrentamento, passando pelo atravessamento desse valor.

Hodiernamente a igualdade está sendo atacada por todos os lados. Enfrentada por quem vivenciou profundamente a igualdade e agora desponta em condições de superá-la, desde as minorias étnicas, os movimentos feministas e até mesmo os movimentos políticos de afirmação.

Nem todo enfrentamento é ruidoso e violento - sem desprezar essas formas de enfrentamento -, muitas vezes a resistência se dá de forma tênue. Alguns enfrentamentos são sutis e nem por isso menos eficazes. Para enfrentar a igualdade dispomos de vários instrumentos pedagógicos, por exemplo a prova. O famigerado e tão vilipendiado teste individual se apresenta como uma excelente possibilidade de enfrentamento da igualdade.

A prova, quando utilizada não apenas para testar os conhecimentos dos estudantes, ou exigir que devolvam o que lhes foi repassado, permite uma aproximação das singularidades de cada estudante. A prova é a alternativa individual de diferenciar-se dos seus colegas, condição de possibilidade para expressão única.

Certamente que isso não se dá naturalmente, mas de um uso outro da prova, tanto por parte do professor quanto dos estudantes, uso este que deve ser construído previamente à aplicação da prova.

Outra forma de enfrentarmos a igualdade são as atividades individualizadas, enquanto possibilidade de solidão e diálogo para consigo. Essas atividades explicitadas na forma de seminários, textos, etc., quando revisadas, refeitas, experimentadas, permitem o cultivo de si mediado por uma atividade pedagógica.

A atividade pensada não como um produto a ser entregue e quantificado na forma de nota, mas como um processo de assunção e construção de uma perspectiva individual, o ir e voltar fazendo, refazendo, adequando e enriquecendo o mesmo texto, permite uma experimentação das possibilidades individuais de cada um.

Certamente que em nossas salas abarrotadas de estudantes há um limite – até mesmo físico – para o exercício e experimentação da individualidade, porém mais do que a expressão de uma individualidade, fugir da igualdade é valorizar uma cultura da exceção, da experimentação, do risco, do matiz,

da nuance, permitindo que cada um atinja suas potencialidades, seu máximo criativo, desenvolvendo suas forças vitais, fomentando suas possibilidades criativas tendo como norte o “tornar-se o que se é”.

### 5.8.3 Hábito

Uma pedagogia que vise à experimentação certamente enfrentará os hábitos - não uma resistência simplista contra a consolidação dos hábitos e da rotina advogando uma etérea espontaneidade - mas um enfrentamento radical dos mesmos na forma de uma aceitação do devir existencial.

O hábito se faz necessário na forma de rotina por ser a condição de possibilidade da assunção de um *Eu*, porém depois de consolidado convém recusar o hábito para não consolidar *identidades* estanques e limitadoras.

O hábito consolida uma *natureza* necessária permitindo a estruturação da sociabilidade no humano. O enfrentamento dos mesmos se dá quando estes deixam de ser *apenas* hábitos e se tornam incontestes.

Conforme nos educam hoje, adquirimos primeiro uma segunda natureza, e a possuímos quando o mundo diz que chegamos a maturidade, emancipados, tornados úteis. Somente um pequeno número é bastante serpente para largar, esta pele um dia, quando sob sua envoltura chegou a maturidade a primeira natureza. Mas na maioria das pessoas o germe se atrofia. (A, § 455, p.234).

A formação se dá na esteira dessa primeira natureza tornada madura. Formação como processo civilizatório e educacional que nos *humaniza* impregnando uma segunda natureza passível de ser usada socialmente. Consolidada como uma carta de boas-vindas à sociedade e salvo conduto da gregariedade, essa formação não dá conta de todo o espírito humano.

Alguns poucos configurados como serpentes - este ser vilipendiado e menosprezado - preservam os resquícios da

primeira natureza, uma espécie de reserva de forças, energias e pulsões, passível de no momento necessário dissolver a segunda pele.

A segunda pele - como hábito - nos é imposta dia-a-dia, instante a instante, momento a momento, nenhum espaço escapa deste invólucro que insiste em se apresentar como nossa identidade. Constituinte mais íntima da nossa existência, essa segunda natureza possui uma abrangência tal que muitas vezes é denominada *essência humana*.

Livrar-se dos hábitos e valores tão bem construídos e tantas vezes repetidos, implica em um dispêndio de força e energia que apenas uma primeira pele já madura consegue realizar.

Enfrentar os hábitos arraigados para mais uma vez renovar nossa atuação no mundo. Não se trata de um enfrentamento volitivo dos hábitos, mas uma forma de agir considerando o devir existencial. Enfrentar o hábito é lançar-se ao desafio de gestar a criação, o espontâneo, é permitir que o novo se manifeste.

Um sujeito fluído, manifesto como ficção e devir certamente cultivará hábitos breves<sup>130</sup>, momentâneos, fugazes. Esse cultivo se dá no enfrentamento dos hábitos duradouros, aqueles que buscam consolidar uma identidade a partir da repetição.

Tudo o que é habitual tece à nossa volta uma rede de teias de aranha cada vez mais firme; e logo percebemos que os fios se tornaram cordas e que nós nos achamos no meio, como uma aranha que ali ficou presa e tem de se alimentar do próprio sangue. Eis por que o espírito livre odeia todos os hábitos e regras, tudo o que é duradouro e definitivo, eis por que sempre torna a romper, dolorosamente, a rede em torno de si; embora sofra, em consequência disso, feridas inúmeras,

---

<sup>130</sup> “Eu amo hábitos breves e os considero o meio inestimável de vir a conhecer muitas coisas e estados, até ao fundo do que têm de doce e de amargo; minha natureza é inteiramente predisposta para hábitos breves, mesmo quanto às necessidades de sua saúde física e de modo geral, *até onde* posso ver: do mais baixo ao mais elevado”. (GC, § 295, p. 199 - 200).

pequenas e grandes — pois esses fios ele tem que arrancar de si mesmo, de seu corpo, de sua alma. Ele tem que aprender a amar, ali onde até então odiava, e inversamente. (HH, § 427, p. 232)

Dolorosa e árdua é a tarefa de romper com os hábitos, especialmente por estes criarem o nosso lugar confortável, o espaço no qual não somos perturbados e apenas reproduzimos a existência. Enfrentar os hábitos pedagógicos exige esse rompimento com a rotina em uma tentativa sempre presente de inovar e novamente pensar a mesma questão.

No mover educativo os valores educacionais, ao consolidarem um hábito, conseguem não apenas naturalizar o mesmo, mas tornar absurdo todo o enfrentamento ao mesmo.

Uma forma de enfrentar essa *pia fraus* da educação é alimentar pequenos egoísmos e idiosincrasias, para assim não se submeter passivamente aos hábitos gregários.

Não estabilizar as crenças; se recusar a apenas reproduzir os métodos; deixar de aceitar passivamente os objetivos; fugir de um mover meramente reativo; comprometer-se brevemente; cultivar hábitos fugazes com o propósito prévio de abandoná-los na primeira oportunidade; todas essas são formas de enfrentar o hábito.

#### 5.8.4 Erro

Uma pedagogia de inspiração nietzschiana certamente terá uma outra relação com o conceito de *erro*. O erro compreendido como inadequação, como desvio, como falso. Pois apenas erra aquele que sabe aonde se quer chegar, o que visa a um alvo estanque, uma finalidade, uma essência. Na inexistência desta finalidade, o caminho se desdobra incessantemente sobre si mesmo e, a cada momento, reinventa suas próprias regras e seus próprios critérios.

Este trajeto de autossuperação em que o humano se constrói e dá sentido à própria existência pode ser compreendido como uma pedagogia da afirmação existencial.

Como visto anteriormente, o perspectivismo, ao eliminar o fundamento, também elimina a objetividade e a verdade do mundo, por isso pensar em erro seria um contrassenso; não havendo verdade, não há erros.

Pedagogicamente, o que não há é o erro enquanto contraponto à verdade, pois inadequações, perspectivas estreitas, simplistas, etc., fazem parte do próprio mover pedagógico.

O fato de uma perspectiva apresentar uma interpretação simplista não decorre que esta interpretação está errada<sup>131</sup>. A ausência de um fundamento leva a perspectiva a criar uma interpretação que se desdobra sobre si mesma, pois se não há *uma* perspectiva correta, é porque só existem perspectivas e nada para além disso.

Redirecionar uma perspectiva não implica que a mesma está *errada*, mas sim que a perspectiva a ser afirmada naquele momento específico é outra. Em última instância estamos falando de adequação, plausibilidade e funcionalidade, não de verdade ou acerto.

Pensar o redirecionamento na esteira do erro e acerto é limitar o pensamento a uma estrutura binária onde um dos polos é verdadeiro, sendo assim a inadequação de uma perspectiva não se configura como uma perspectiva errada, mas sim... inadequada.

Como sustentado anteriormente, uma educação que se volte para o processo (ensino) abdica da ideia de erro ou acerto, pois o que está em jogo é o processo no qual se dá o ensino.

Certamente que abdicar da noção de erro implica em mudanças na nossa forma de avaliar, planejar e até mesmo desenvolver as atividades pedagógicas. Sem o erro não há o que ser *corrigido*, desta forma a ação docente deve se voltar para o todo do processo e não apenas às questões específicas que ao se alterarem alcançariam o objetivo inicial.

Na ausência do erro o processo pedagógico torna-se um todo orgânico e estruturado, pois o erro que denunciava a falha na tentativa de efetivar os objetivos deixa de existir.

O *erro* não encontra lugar em um processo onde o humano se apresenta como multiplicidade, ficção e devir e o

---

<sup>131</sup> “O mesmo texto permite inúmeras interpretações: não há nenhuma interpretação ‘correta’”. (FP 1885 – 1887, 1 (120), p. 28).

perspectivismo enquanto método interdita os fundamentos e os *acertos*. Se isso não bastasse ainda temos a pergunta de Nietzsche para Descartes “(...) mas, porque sempre a verdade?” (ABM, §16, p. 22).

## CAPÍTULO 6 - TRANSVALORAÇÃO

Depois de perpassar o humano no qual incide a educação - como devir, ficção e multiplicidade - bem como o método - perspectivista - que agenciaria o processo educativo de uma pedagogia nietzschiana, agora me resta explanar o objetivo dessa pedagogia, na forma de um horizonte para o qual ela aponta, ou seja, a transvaloração de todos os valores.

A transvaloração de todos os valores [*Umwerthung aller werth*], já foi pensada de muitas formas dentro da tradição de interpretação nietzschiana. Decorrência das análises de Nietzsche sobre a moral, a transvaloração pressupõe desde a autossuperação<sup>132</sup> e a autossupressão<sup>133</sup>, até mesmo a dissolução<sup>134</sup> da moral, tanto pelos atravessamentos dos valores vigentes, até mesmo pela negação, alteração, transformação e transmutação dos mesmos.

Compreendê-la pressupõe que se tenha clareza em Nietzsche: do conceito de valor; da constatação do advento do niilismo na modernidade (e, por conseguinte, de sua crítica à metafísica e à moral socrática-judaico-cristã); do conceito de vontade de potência e da teoria das forças; do além-do-homem enquanto alvo vislumbrado para escapar ao vazio de sentido decorrente da “morte de Deus”; e do maior e mais grave experimento de pensamento da filosofia nietzschiana perante todo e qualquer niilismo, o “mais pesado dos pesos”, a doutrina do eterno retorno: encruzilhada que pode fazer desembocar novamente no niilismo ou conduzir ao incondicional Sim à vida, ao amor fati. (RUBIRA, 2007, p. 114)

---

<sup>132</sup> PASCHOAL, 2009.

<sup>133</sup> GIACÓIA JR, 1997.

<sup>134</sup> AZEREDO, 2003.

Ao mesmo tempo em que a tarefa da transvaloração atravessa as principais noções filosóficas de Nietzsche, ela aparece na obra de Nietzsche como um objetivo, um horizonte para a ação, uma meta.

Ao perscrutar a tarefa da transvaloração dos valores é possível observar duas ações preponderantes. De um lado a criação de novos valores a partir de uma hierarquia, onde a transvaloração enquanto avaliação cria uma perspectiva de valor como afirmação de sua própria avaliação; não seria uma avaliação a partir de outra perspectiva preexistente a relação de avaliação, mas sim uma avaliação dos agenciamentos que valor engendra<sup>135</sup>.

Por outro lado, o enfrentamento dos valores vigentes, esvaziando, invertendo, se contrapondo e dissolvendo os valores arraigados, pressupõe uma *metavaloração* – os valores são avaliados – a partir da perspectiva da intensificação da vida<sup>136</sup>.

“Considerada metodologicamente ela [transvaloração de todos os valores] anseia por destruir criticamente, de forma histórico-psicológica, aquilo que no presente parece ter valor, mas ao mesmo tempo por elevar a um plano superior aquilo que é desprezado”. (NIEMEYER, 2014, p. 551)

Porém essa destruição dos valores, ao dialogar com estes valores a partir de um martelo<sup>137</sup> não é um simples contraponto de valores; para Nietzsche o que filosofa em nós são as forças, as riquezas, as carências. A filosofia aparece como uma necessidade

<sup>135</sup> “Numa *transvaloração de todos os valores*, num desprender-se de todos os valores morais, num confiar e dizer Sim a tudo o que até aqui foi proibido, desprezado, maldito”. (EH, Aurora, § 1, p. 79).

<sup>136</sup> “Tentativa de uma transvaloração de todos os valores – com essa fórmula expressa-se um *contramovimento* no que tange ao princípio e à tarefa: um movimento, que liberará em um futuro qualquer aquele niilismo perfeito; mas que pressupõe esse *niilismo*, lógica e psicologicamente, que não pode surgir senão *com vistas a ele e a partir dele*”. (FP 1887 – 1889, § 11 (411) 4, p. 175).

<sup>137</sup> “Fazer perguntas com o martelo e talvez ouvir, como resposta, aquele célebre som oco que vem de vísceras infladas — que deleite para alguém que tem outros ouvidos por trás dos ouvidos — para mim, velho psicólogo e aliciador, ante o qual o que queria guardar silêncio tem de manifestar-se...” (CI, Prólogo, p. 8).

vital de um corpo que diante das suas vicissitudes afirma sua condição vital.

A reabilitação que Nietzsche faz do corpo – enquanto *Selbst* – permite que o filósofo estabeleça uma relação entre a filosofia e os estados do *Selbst* – saúde – desta forma observa que as filosofias são frutos dos “estados valetudinários das almas<sup>138</sup>” dos filósofos.

Ao olhar para a história da filosofia o diagnóstico não é promissor: “(...) frequentemente me perguntei se até hoje a filosofia, de modo geral, não teria sido apenas uma interpretação do corpo e uma *má-compreensão* do corpo”. (GC, prólogo § 2, p. 12).

Para Nietzsche foi essa “*má-compreensão*” e calúnia do corpo que levou o humano a criar a metafísica e tantos outros sistemas filosóficos que negam a mundanidade da nossa condição humana.

Gradualmente foi se revelando para mim o que toda grande filosofia foi até o momento: a confissão pessoal de seu autor, uma espécie de memórias involuntárias e inadvertidas; e também se tornou claro que as intenções morais (ou imorais) de toda filosofia constituíram sempre o germe a partir do qual cresceu a planta inteira. (ABM, § 6, p. 13).

O *Selbst* ao afirmar outra compreensão do corpo - como condição de possibilidade do filosofar - também afirma outra compreensão da filosofia. Esta nova compreensão filosófica possui uma árdua tarefa, visitar os conceitos filosóficos observando o que suscitou o surgimento destes conceitos, se a abundância ou a carência de vida.

Conforme apresentado acima, eis a tarefa da transvaloração – metavaloração dos valores – esta *visita* aos valores arraigados deixa de ser uma simples reavaliação e tornar-se uma transvaloração, pois é o corpo o “fio condutor” desse passeio<sup>139</sup>.

---

<sup>138</sup> KLOSSOWSKI, 2000.

<sup>139</sup> FP 1884 – 1885, verão – outono de 1884, 27 (27), p. 262.

O corpo como valor e como perspectiva de valoração não apenas situa a tarefa da transvaloração como também consolida o lugar primordial da moral para a análise filosófica, pois a moral se apresenta como reflexo de quem somos e quem filosofa.

A moral é o tema por excelência ao qual Nietzsche se dedicou. Apesar de toda tradição de debate ético, o filósofo do martelo inova ao pressupor que todo juízo moral é determinado moralmente, desta forma desautoriza valores em si, ou valores absolutos.

Para Nietzsche quaisquer valores ou metavalores estão na esteira de um juízo moral. Como fugir dessa armadilha hermenêutica? O primeiro desafio hermenêutico: como analisar um conceito, uma ideia, um pressuposto em um autor que se contradiz a cada aforismo?

Em seus escritos Nietzsche se diz “imoralista”<sup>140</sup> argumentando que a moral deve ser enfrentada e repudiada; depois se afirma para além de qualquer moralidade em um certo amoralismo “extramoral”<sup>141</sup> declarando a necessidade de se colocar acima dos valores dados.

Para fugir da armadilha hermenêutica da moral – todo valor é determinado valorativamente de forma prévia - Nietzsche inova na abordagem da moral. Um primeiro passo que distingue Nietzsche dos outros pensadores sobre a moral é sua definição de moral como “semiótica dos afetos”<sup>142</sup>. A moral abordada como *expressão* dos afetos desloca a análise do seu campo habitual da normatividade e assenta as discussões morais em bases psicofisiológicas.

---

<sup>140</sup> “*Nós imoralistas!* – Este mundo que nos concerne a nós, no qual nós temos que temer e amar, esse mundo quase invisível e inaudível, de comandos e obediências sutis, um mundo de “quase” em todo sentido, espinhoso, insidioso, cortante, delicado (...)”. (ABM § 226, p. 132).

<sup>141</sup> “A superação da moral, num certo sentido até mesmo a autossuperação da moral, inclusive: este poderia ser o nome para o longo e secreto labor que ficou reservado para as mais finas e honestas, e também mais maliciosas consciências de hoje, na condição de ardentes pedras de toque da alma”. (ABM, §32, p. 40).

<sup>142</sup> “As morais como semiótica dos afetos: os próprios afetos, porém, como semiótica das funções de tudo que for orgânico”. (FP 1882 – 1884, 7 (60), p. 217).

Com a moral circunscrita nos afetos, pulsões, impulsos, etc., o filósofo faz uso da genealogia para deslegitimar os valores da moral que se tornaram dominantes. Outra vantagem do método genealógico é a possibilidade de um certo distanciamento da moral dominante, suscitando o pensar para além do seu escopo de abrangência.

A genealogia permite o enfrentamento da moral em seus múltiplos campos de atuação. De acordo com Niemeyer (2014), no exercício genealógico de Nietzsche é possível observar três formas estruturais de abordagem da moral. Essas abordagens não se situam cronologicamente nos escritos do filósofo, mas sim aparecem de maneira estratégica de acordo com a argumentação necessária ao ponto defendido ou atacado.

Em uma primeira abordagem Nietzsche analisa a moral enquanto *psicologia moral*. Executando uma espécie de heurística das ações morais o filósofo observa motivos egoístas em supostas ações altruístas. O caso exemplar desta análise é o valor da “compaixão”.<sup>143</sup> O filósofo do martelo argumenta que no ato de compaixão agimos muito mais de forma inconsciente do que de forma deliberada a auxiliar o *próximo*. O ato de compaixão é utilizado para aplacar uma suposta culpa e responsabilidade que sentimos diante do infortúnio alheio. Essa responsabilidade nos situa em certa superioridade diante do outro, sendo assim a compaixão se volta como benefício a quem se compadece e não ao alvo da sua compaixão.

Outra forma de abordar a moral seria como *história da moral*, nesta análise Nietzsche demonstra como historicamente construímos os valores a partir de pressupostos utilitaristas e gregários, revelando assim a proveniência amoral ou imoral dos valores morais. Neste caso a análise do cristianismo - enquanto fundante de valores e determinante de formas de pensar, sentir e agir - revela que a metafísica cristã, ao desprezar a terra e buscar a realização em um outro plano, autoriza uma série de ações imorais neste plano - desde que o objetivo da ação se manifeste como realização em outro plano. O exemplo cabal é a resignação com o mundo, pois este mundo é falho, injusto, etc., então, devemos esperar a redenção em um outro mundo.

---

<sup>143</sup> A, § 133, p. 102 e 103.

Por fim Nietzsche também analisa a moral como *Metacrítica aos conceitos morais fundamentais da filosofia*, implodindo a concepção da tradição moral onde a responsabilidade de uma ação é outorgada a um sujeito dotado de vontade e consciência moral. A implosão, ou a demonstração da fragilidade, incompreensão ou má compreensão dos conceitos de *sujeito; vontade; consciência*, etc. leva o filósofo à radical suposição que “Ninguém é responsável por suas ações, ninguém responde por seu ser; julgar significa ser injusto” (HH, § 39, p. 49).

Essas três análises se apresentam muitas vezes como contraditórias, quando no seu entusiasmo crítico Nietzsche aponta todas suas armas sobre o mesmo tema ou questão. A análise do cristianismo salta aos olhos, pois o filósofo do martelo usa as três estratégias para cercar a religião de Paulo e estrategicamente ora apregoa a prisão de todos os sacerdotes<sup>144</sup>, ora elogia Jesus como o “mais nobre dos homens”.<sup>145</sup> Para além da contradição – Nietzsche tinha predileção por ela - se faz necessário entender a estratégia utilizada, qual ponto que está sendo atacado ou defendido.

Além das três estratégias elencadas acima, Nietzsche também criou tipologias morais: *além do homem; último homem; espírito livre; individuo soberano*, etc., sendo duas das mais exemplares a do *senhor* e a do *escravo*.

Essas tipologias evidenciam como nos relacionamos com os valores; de um lado temos os valores *bom* e *ruim* fundamentados na ação, onde determinamos que o escopo da nossa ação é bom, ou seja, aquilo que está no alcance de uma ação específica é julgado como bom caso seja possível realizar a ação - indiferente

---

<sup>144</sup> “Artigo primeiro – Viciosa é toda espécie de antinatureza. A mais viciosa espécie de homem é o sacerdote: ele *ensina* a antinatureza. Contra o sacerdote não há razões, há o cárcere”. (AC, Lei contra o cristianismo, p. 81).

<sup>145</sup> “Apesar disso gostaria de saber o quanto, num balanço geral, devemos relevar num povo que, não sem a culpa de todos nós, teve a mais sofrida história entre todos os povos, e ao qual devemos o mais nobre dos homens (Cristo) (...)”. (HH, § 475, p. 258).

do resultado - e ruim caso fuja da abrangência da ação; essa é a moral dos senhores, uma moral fundamentada na ação<sup>146</sup>.

Por outro lado, temos a moral dos escravos, cuja base é a reação fundamentada nos valores de *bom* e *mau*<sup>147</sup>. Na incapacidade de agir, o escravo não apenas avalia a ação como ruim, mas desloca a avaliação ao agente denominando-o mau. O passo lógico seguinte é situar na oposição do mau o bom - deslocado da ação, mas na avaliação dos agentes da ação. Na oposição de quem pratica a ação está quem recebe passivamente o efeito da ação, ou seja, o escravo, por isso ele é provido de bem e o senhor de mal. Em última instância todos que praticam a ação são pessoas más e todos que recebem o efeito da ação são pessoas de bem.

A leitura rápida da defesa de um tipo nobre poderia filiar Nietzsche ao culto dos heróis, do gênio, do messias, etc., porém sabemos que - apesar dos flertes juvenis com o gênio - o filósofo em suas obras intermediárias e tardias se situa distante da figura de um redentor ou salvador. Então, por que essa apologia do tipo aristocrata? Mais uma armadilha hermenêutica; o tipo nobre é construído como contraponto e crítica ao tipo moderno, para apontar possibilidades para além de nós mesmos.

Vamos ao contraponto:

O tipo nobre coloca-se em destaque;

O tipo moderno necessita que reconheçam sua superioridade;

O nobre reconhece os superiores que o desafiam;

O moderno reconhece os superiores que o oprimem;

O nobre se afasta dos inferiores;

O moderno se compadece;

O nobre busca uma constante tensão diante da vida;

<sup>146</sup> “O *pathos* da nobreza e da distância, como já disse, o duradouro, dominante sentimento global de uma elevada extirpe senhorial, em sua relação com uma extirpe baixa, com um ‘sob’ – eis a origem da oposição ‘bom’ e ‘ruim’”. (GM I, §2, p. 19)

<sup>147</sup> “(...) imaginemos ‘o inimigo’ tal como concebe o homem do ressentimento – e precisamente nisso está seu feito, sua criação: ele concebeu ‘o inimigo mau’, ‘o mau’, e isto como conceito básico, a partir do qual também elabora, como imagem equivalente, um ‘bom’ – ele mesmo...” (GM I, § 10, p. 31).

O moderno busca uma vida harmônica;  
 O nobre cultiva a solidão;  
 O moderno se realiza no grupo;  
 O nobre cultiva o sofrimento;  
 O moderno evita o sofrimento;  
 O nobre honra o superior  
 O moderno inveja e despreza o superior;  
 O tipo nobre ama as hierarquias  
 O moderno a igualdade;  
 O nobre não necessita justificar as diferenças;  
 O moderno busca as causas da superioridade e da inferioridade.

Certamente que todo esse discurso aristocrata soa agressivo aos nossos ouvidos que alçaram à democracia a condição de valor, e a igualdade como premissa de sociabilidade. Para Nietzsche o humano moderno e pós-iluminista se situa tanto na tipologia do senhor quanto na tipologia do escravo.

Apresentar o tipo nobre como contraponto ao tipo moderno não pressupõe que Nietzsche apregoe a necessidade de nos tornarmos aristocratas – uma *contradictio in adjecto*. Seria contraproducente o filósofo dedicar tantos esforços para dissolver a moral para agora defender um tipo incontestável. O enfrentamento e a dissolução da moral vigente ocorrem a partir de uma transvaloração dos valores e não da simples construção de outra moral.

Não se trata de simplesmente negar uma moral, ou propor uma equação que negue uma moral enquanto afirma outra, mas de colocar a moral como meio de elevação do humano.

A crítica corrosiva de Nietzsche não deve ser compreendida como uma negação de toda moral, assim como a sua afirmação de elementos de uma moral não pressupõe a construção de uma nova moral. O que se faz necessário é tomar a moral dentro de um devir, da dinâmica da vontade de poder, para que o humano com todos os seus antagonismos possa permanecer em uma arena de combate.

A estratégia nietzschiana de ataque a moral pode ser observada no seguinte aforismo:

Assim, nego a moralidade como nego a alquimia, ou seja, nego os seus pressupostos; mas não que tenha havido alquimistas que

acreditaram nesses pressupostos e agiram de acordo com eles. – Também nego a imoralidade: não que inúmeras pessoas sintam-se imorais, mas que haja razão verdadeira para assim sentir-se. Não nego, como é evidente – a menos que eu seja um tolo –, que muitas ações consideradas imorais devem ser evitadas e combatidas; do mesmo modo, que muitas consideradas morais devem ser praticadas e promovidas – mas acho que, num caso e no outro, por razões outras que as de até agora. (A, § 103, p. 75)

Situada a estratégia de análise da moral, a pergunta persiste: qual é o problema com a moral vigente? Prossigo a citação: “Temos que aprender a pensar de outra forma – para enfim, talvez bem mais tarde, alcançar ainda mais: sentir de outra forma”. Melhor respondendo à questão: “(...) a moralidade opõe-se ao surgimento de novos e melhores costumes: ela torna estúpido” (A, §19, p. 26).

A moral não consiste em um problema *per se* - ela é condição de superação do humano - a fixidez dos valores que nos impedem de “alcançar mais”, estupidificando nossos costumes, eis o motivo pelo qual se faz necessário transvalorar a moral.

Outra questão relevante para as investigações sobre a moral em Nietzsche foi apresentada por Paul Tongeren (2012): Qual a moral da crítica de Nietzsche à moral? Questão essa respondida por Antonio Edmilson Paschoal (2009). “Não se trata, portanto, nem de negar a moral, nem de propor uma equação que negaria uma moral para afirmar outra, mas de uma filosofia que parte da afirmação da moral presente e passada” (p. 178).

Depois de recusar a confiança na moral, os valores absolutos e retirar os fundamentos da moral, o que restou? Uma outra relação com a moral, a moral não mais como pressuposto metafísico das ações, mas sim um instrumento de elevação do humano, ou seja, uma moral dessacralizada, profanada, colocada a serviço do devir, do acaso, do talvez, da experiência.

Certamente que essa “moral do futuro”<sup>148</sup> não terá fundamentos prévios a qualquer ação, ou valores absolutos. Para presentificar essa moral vindoura e tornar dinâmica a moral vigente - retirando a fixidez dos valores - se faz necessária uma educação e uma pedagogia.

## 6.1 MORAL E EDUCAÇÃO

Há uma correlação direta entre moral e educação, a moral não apenas se reproduz na educação como fomenta a mesma, em um processo de retroalimentação a moral fundamenta a educação e a educação justifica a moral.

Não basta criar valores morais e parâmetros para guiar os mesmos, se fazem necessárias estratégias de consolidação e mecanismos de instauração da moral, neste sentido a educação é um objeto privilegiado de atuação para a moral.

Qual seria nosso âmbito de ação diante desse determinismo? Uma possibilidade de ação se apresenta quando compreendemos a educação dentro de um escopo nietzschiano, ou seja, um processo que se dá no interior de um devir existencial, portanto esse determinismo se dissolve em múltiplas linhas de fuga.

Ver a educação como perspectivista, em contraste, significa ver o conhecimento que está no seu centro não como a representação de algo que está para além dele, mas como uma versão ou uma interpretação particular entre as muitas que poderiam igualmente ser forjadas, fabricadas e valoradas.

Nietzschianamente falando, valorar é apropriar-se de um sentido, imprimindo nele uma nova interpretação, criando assim uma multiplicidade de significações que, por sua vez, serão recriadas, reinventadas e repetidas sempre na diferença. Desta forma ao valorar a educação criamos sentidos fluídos, universais contingentes e não valores intrínsecos.

---

<sup>148</sup> “Nossas virtudes: indicações para uma moral do futuro, por Friedrich Nietzsche; Sobre a força da alma; sobre a probidade; sobre a serenidade; sobre a vontade da solidão. ‘O que é nobre?’” (FP 1885 - 1887, 2(31), p. 62).

Para transvalorar se faz necessário enfrentar os valores vigentes observando que a educação reprodutivista, castradora, medíocre, etc., é uma possibilidade de superação, pois nossas ações inseridas no fluxo existencial não se limitam a um único fim, aliás, pressupor um fim unívoco para uma ação é ignorar o dever.

Não são poucos os pensadores que tecem críticas à educação da qual foram *vítimas*. Não ignoro a relevância dessas críticas, muito menos gostaria de relativizá-las, porém, a mesma educação que os vitimou também possibilitou a sua crítica.

José Fernandes Weber (2008) argumenta que, em seus últimos escritos, Nietzsche abandona o tema da educação submetendo o mesmo às análises da moral. Neste processo as discussões sobre *formação* passam a ser discutidas como *educação* e por fim como *experimentação*, ou seja, se de um lado no jovem professor Nietzsche temos discussões específicas sobre educação, por outro lado na maturidade o filósofo Nietzsche não se dedica a esse tema, passando a falar de experimentação.

No escopo das análises sobre a moral, a possibilidade de superação se dá no atravessamento dessa mesma moral. Não é possível superar algo se situando fora ou à parte. Uma ação necessária para o enfrentamento da moral na educação seria a vivência dessa moral dominante e a explicitação dos seus limites na busca por tornar-se o que se é.

## 6.2 TORNAR-SE O QUE SE É

Para Nietzsche o homem é um animal inventor de linguagens, assim os mais distintos discursos, consciências e concepções não deixam de ser ficções; a diferença não está entre realidade e ficção, mas sim entre ficção *boa*, que afirma a singularidade e a vida, e ficção *ruim* que nega a singularidade e a vida.

A reflexão/construção de uma ficção pedagógica *boa* a partir de Nietzsche não pode se furtar da máxima de Píndaro: *torna-te o que tu és*. Esta máxima paradoxal diz muito em um contraponto ao humanismo em educação, pois não é possível *tornar-se o que se é* se já somos algo, por outro lado também não pressupõe que saibamos o que devemos ser.

Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o *que* é. Desse ponto de vista possuem sentido e valor próprios até os *desacertos* da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as “modéstias”, a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além d’a tarefa. Nisto se manifesta uma grande prudência, até mesmo a mais alta prudência: quando o *nosce te ipsum* [conhece-te a ti mesmo] seria a fórmula para a destruição, esquecer-se, *mal* *entender-se*, empequenecer, estreitar, mediocrizar-se torna-se a própria sensatez. (EH, Por que sou tão inteligente, § 9, p. 48)

Os “desacertos da vida” e as “vias secundárias” não combinam com uma proposta formativa tal qual o humanismo, onde o objetivo é definido e depurado previamente ao processo formativo. Ademais o *tornar-se o que se é* na argumentação nietzschiana é um resultado, porém dissociado de um efeito, pois – conforme argumentado anteriormente - com a dissolução do sujeito, também se dissolvem as causas.

Ao contrapor o *tornar-se o que se é* com o *conhece-te a ti mesmo*, Nietzsche evidencia o caráter movente do primeiro, inserido no devir existencial, enquanto a máxima do templo de Delfos<sup>149</sup> pressupõe um ser estável o suficiente para ser conhecido. De um lado o *devir*, do outro o *ser*. Enquanto o *devir* objetiva a transformação, levando de uma instância para outra, o *ser* reivindica um subsumir no mesmo.

O tornar-se quem nós somos não pode ser compreendido como uma tarefa, atividade ou simplesmente uma ação sobre si, pois não implica na prescrição de regras, ações e direcionamentos. Seria absurdo determinar previamente experiências a serem vivenciadas, forças a serem cultivadas, instintos a serem fortalecidos, etc..

Por isso o *tornar-se quem se é* insere-se na perspectiva de uma identidade fluída, de uma máscara. Implica no abandono do

---

<sup>149</sup> *Conhece-te a ti mesmo* [*gnothi seauton*] era uma de outras máximas afixadas no templo de Apolo pítico situado em Delfos.

humano depois da morte de deus, a identidade humana agora se dá como um destino, uma necessidade, um pedaço de fatalidade, não mais como um dever.

Este fatalismo não é uma simples resignação. Abdicar da obrigatoriedade de uma identidade estanque não é isentar-se da ação formadora. O tornar-se o que se é se configura como um ato de coragem, daqueles que não necessitam instrumentalizar a vida e o mundo para uma pretensa realização. Assim suspendem-se os direcionamentos determinados previamente e encaramos o mundo em toda a sua potência.

Em um ato extremo de autocriação: “Nós, porém, *queremos nos tornar aqueles que somos* – os novos, únicos, incomparáveis, que dão leis a si mesmos, que criam a si mesmos!” (GC, § 335, p. 224).

A educação tem um papel primordial no processo de tornar-se o que se é. Compreendendo esse processo como um aumento de potência, não compete à educação determinar os resultados, mas propiciar o crescimento e conseqüentemente a constante superação no processo de tornar se o que se é.

O “tornar-se o que se é” nada mais seria do que o processo de aumento de potência de uma configuração de impulsos que atinge seu quantum máximo de potência. Aqui as condições fisiológicas – a configuração, o arranjo, a hierarquia dos impulsos – teriam uma importância substancial e as condições culturais, subordinada. (FREZZATTI JR., 2004, p. 127)

Longe de promover valores, compete à educação promover espaços para o encontro e o entrelaço destes valores - pouco importando os valores em si - mas explicitar os atos que os instituíram como tais e as posições de onde eles são enunciados.

O tornar-se o que se é no *corpus* nietzschiano aponta para uma educação [*Erziehung*] interligada com a formação [*Bildung*], visando construir/alimentar uma cultura [*Kultur*] nobre, desta forma a tarefa da educação seria fazer com que cada um se tornasse quem ele pode vir a ser, atingindo sua própria altura, a melhor das suas possibilidades.

A formação só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para chegar a ser o que se é há que combater o que se é. (LARROSA, 2009, p. 53)

Esta autossuperação do humano implica em um certo retorno à natureza. Giacóia Jr (2005) nos diz que: “O retorno à natureza nietzscheano só pode ser entendida como reapropriação da imensa gama de impulsos e afetos renegados, proscritos, reprimidos, ‘caluniados’, anatemizados e, quando possível, extirpados pela tradição platônico-cristã” (p. 81).

O retorno a esses impulsos e afetos propiciou a energia necessária à autossuperação, compreendida aqui como um embate para consigo; longe de um *Eu* que vai para além da sua condição inicial, a autossuperação pressupõe um duro combate com o que se é na busca do *tornar-se o que se é*, a dissolução das identidades herdadas, buscando o avanço na direção de novas configurações de vida, uma entrega sem ressalvas ao devir existencial e ao seu movimento de eterno retorno.

Assim o tornar-se o que se é implica na capacidade de ser plenamente a cada momento aquele que nos tornamos, ou seja, no movimento do devir a afirmação de uma identidade fluída, que permanece pelo tempo necessário à sua superação.

Tomar ciência da atuação das forças que nos constituem não pressupõe um controle, direcionamento – racional e volitivo – ou negação das mesmas, mas sim uma afirmação, enquanto a afirmação de si na articulação com a vida.

Essa articulação do conjunto das nossas vivências permite nos apropriarmos das forças que nos constituem, afirmando o movimento constante de autossuperação implicado nessas forças; assim nos tornamos quem somos.

Essa afirmação, como um dizer sim à vida permite ir para além das configurações dadas, por isso a autossuperação na afirmação. A expansão das forças buscando a autossuperação permite o cultivo das vivências.

Cultivar vivências seria o movimento de fazer crescer as forças que nos constituem, lutando contra a estagnação, o

crescimento exacerbado de uma única perspectiva ou o domínio permanente de uma única força. Permanecer uma arena de batalhas, eis o mote nietzschiano.

Tornar-se o que se é pressupõe assumir a vida que se realiza em nós, ainda que provisoriamente e precariamente. O que somos não é a realização de uma existência dada previamente, mas uma descoberta, um acontecimento. Nos tornarmos aquilo que somos é a aventura da existência humana, na qual a todo o momento afirmamos e negamos uma identidade pautada em nossas vivências.



## CONCLUSÃO

Concluir, terminar, encerrar, finalizar... se faz necessário encerrar, porém gostaria de terminar essa tese abdicando de uma síntese, de uma finalidade, de um sentido, de uma compreensão, de uma resposta e de tudo o que caracteriza uma conclusão.

Minha aspiração seria uma afirmação de força tal qual proclama Nietzsche: “Uma medida para indicar o grau de força de uma vontade é saber até que ponto podemos prescindir de sentido nas coisas, até que ponto suportamos viver num mundo que não tem sentido” (FP 1885 – 1887, 9 (60) (46), p. 302).

Rir dos *sentidos*, das finalidades e das sínteses, eis minha pretensão, porém esta é uma tese acadêmica, ordena o manual que eu reitere a hipótese principal na forma de uma tese e reúna brevemente as premissas e os argumentos utilizados para sustentar a mesma.

Inicialmente quero advertir que não tenho como *provar* a validade, funcionalidade ou veracidade de uma pedagogia nietzschiana, posso apenas *sustentar* retoricamente minhas hipóteses e propugnar práticas e sentido que se estendem a partir delas. Práticas e sentidos comprováveis apenas na sua aplicabilidade e funcionalidade e não como um valor ou uma *verdade*, situados previamente ao seu agenciamento.

Assim como busquei me distanciar da verdade e da objetividade - tão caras as ciências – abduco da prescrição de fórmulas, normas ou determinismos, porém insisto em pensar e repensar algumas práticas, bem como provocar e produzir efeitos de sentido.

A pedagogia que podemos capturar em Nietzsche tem gosto pela crítica do usual, dos costumes; ensina de forma perspectivista, é corajosa no enfrentamento dos valores, sabedora que o resultado da crítica é a vontade de potência manifesta em outros arranjos, outras medidas, outros critérios.

Longe de concluir e mais distante ainda de prescrever qualquer fórmula mágica educativa, despeço-me desejando ver a educação como *Funes o memorioso*<sup>150</sup>, personagem de Jorge

---

<sup>150</sup> BORGES (2001).

Luís Borges que via a vida, a cada momento, a cada instante, sob uma nova perspectiva, como algo novo, desafiador, inaudito e inédito nos movendo e desafiando enquanto *Amor fati*, para mais uma vez dizer “SIM”.

### **Manifesto de uma pedagogia nietzschiana**

Herdeiro da modernidade, mas desconfortável com a pós-modernidade, não me situo em um ou outro polo valorativo. Enquanto leitor de Nietzsche me permito utilizar essas definições temporais como estruturas reguladoras de pensamento e não como determinismos.

Ao pensar minha herança observo a falência e a inadequação de muitas estruturas e valores que me foram legados, ao mesmo tempo em que nem todos os direcionamentos atuais da minha herança me são confortáveis.

Observo a herança moderna como possibilidade de superação e atravessamento dessa mesma modernidade, longe de evoluções ou progresso – outra herança moderna – observo movimento, devir, fluxo vital.

Este legado que recebo inclui uma educação humanista com um humano racional, um método aplicável a todos e objetivos pré-determinados. Essa herança eu recuso e ao mesmo tempo faço uso da mesma para pensar para além dela.

Porém o legado de individuação do humano, educação pública, liberdade de consciência, laicidade, etc., estes eu não apenas aceito como também faço uso dos mesmos para pensar criticamente o que fizemos com nossa herança moderna.

Este é o espólio, e qual o resultado do dispêndio dessa herança? Democracia alçada ao parâmetro de valor absoluto; igualdade compreendida como valor fundamental; enfrentamento das igualdades; afirmação de identidades; combate a toda forma identitária estanque; educação para todos; etc.. Nesse caldeirão buliçoso contemporâneo eu me situo e é a partir daqui que eu penso a educação, ainda que utilizando como lente o pensamento de um filósofo do século XIX.

Nesses dias de cosmopolitismo, multiculturalismo e globalização em que vivemos, soa estranho aos nossos ouvidos céticos uma educação que se fundamente em valores intrínsecos ao humano, ou uma proposta pedagógica de construir um humano *bom*. Esses princípios humanistas esbarram na fluidez e plasticidade do humano, bem como na variedade de valores que

se entrecrocamos cotidianamente e não permitem um discurso unívoco sobre o humano.

Isso não implica na impossibilidade de uma hierarquia de valores, mas sim no interdito de uma hierarquia absoluta onde um valor paira etereamente sobre os outros determinando o mover valorativo.

Os valores como construção humana se dão no embate uns com os outros e com a própria vida, eis uma estrutura valorativa que se situa além da estrutura humanista e permite pensar outros valores.

O humano como valor também não pode ser pensado apenas como autônomo, racional, consciente, etc., essa herança também é recusada. O humano necessita ser compreendido em sua totalidade vital, psíquica, afetiva, pulsional e racional.

Ao dissolver o sujeito moderno o objetivo não é abdicar do sujeito, mas sim abrir em sentidos e pluralidade isso que se apresenta como unívoco. Um sujeito fluído, múltiplo e ficcional não interdita a ação formativa, porém essa ação necessita ser reconfigurada e ir para além de causas e efeitos.

Esse sujeito moderno, agora na forma de um si mesmo, um devir, uma ficção, necessita de um processo formativo que dialogue com esse mover, por isso um processo perspectivista, onde não há predeterminações ao processo.

O perspectivismo como método interdita as verdades, os acertos, as totalidades e abre a possibilidade da ficção, do erro e das singularidades. Este processo perspectivista certamente não objetivará um modelo de humano ou um tipo humano específico, mas sim a transvaloração desse humano que realiza o atravessamento desse processo educativo.

Nessa transvaloração a pessoa que é atravessada pelo processo educativo torna-se quem se é, justamente por não objetivar ser algo para além desse processo de atravessamento.

Uma pedagogia nietzschiana se move na direção de uma educação para a transformação e não para a formação; buscando um processo educativo que nos ensine a abraçar o devir existencial; permitindo a construção de outras versões disso que denominamos “eu” e assim poderemos mais uma vez nos apresentar como novos em um mundo já velho.

Esta é uma pedagogia de inspiração nietzschiana e com esta pedagogia eu gostaria de:

Desqualificar a transparência

Defender a multiplicidade  
Desconsiderar a harmonia  
Deslocar o essencialismo  
Dissolver a interioridade  
Desconfiar da natureza  
Desenvolver o dissenso  
Desestruturar o sujeito  
Desprezar a teleologia  
Dispersar o significado  
Desconstruir o sentido  
Descartar o dualismo

Disseminar o desejo  
Descentrar a cultura  
Desarticular o todo  
Dissipar a dialética  
Diversificar o saber  
Duvidar do diálogo

Estabelecer o estético,  
...não apenas o científico;  
Eleger a afirmação,  
...não somente a contradição  
Encorajar a criação,  
...não exclusivamente a descoberta  
Estipular a diferença,  
...não meramente a identidade  
Estimular a invenção,  
...não unicamente a revelação  
Exortar a singularidade,  
...não simplesmente a totalidade  
Evidenciar o simulacro,  
...não puramente o original  
Estatuir a contingência,  
...não estritamente causalidade  
Escolher a ambiguidade,  
...não especificamente clareza

Esse é o ponto final da minha tese, final, mas não conclusivo – assim como o pensamento –, pois esta é uma tese das minhas leituras de Nietzsche e as minhas inquietações sobre educação.

Neste momento eu escrevo o último parágrafo, porém amanhã voltarei à tese, pois mais uma vez vou ler Nietzsche e muitos outros que me motivarão a mais uma vez pensar a educação, só que desta vez eu não escreverei aqui...



## REFERÊNCIAS

### OBRAS DE NIETZSCHE

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **eKGWB: Digitale Kritische Gesamtausgabe Werke und Briefe.**

<http://www.nietzschesource.org/><sup>151</sup>. Versão digital das edições críticas organizadas por Giorgio Colli eazzino Montinari; Berlin/New York, Walter de Gruyter 1967. Em sua versão digital essas obras são editadas e revisadas filologicamente por Paolo D'Iorio.

### TRADUÇÕES UTILIZADAS

Nietzsche, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência.** Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2001, 6ª reimpressão 2011. 362 p.

\_\_\_\_\_, **Além do bem e do mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 1992. 2ª edição, 10ª reimpressão 2003. 271 p.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2011. 359 p.

---

<sup>151</sup> O eKGWB disponibiliza em formato digital o texto da edição de referência crítica editada por Giorgio Colli eazzino Montinari: **KSA - Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe.** Berlim / Nova York, Walter de Gruyter, 1967 - e **KSB - Nietzsche Briefwechsel. Kritische Gesamtausgabe.** Berlim / Nova York, Walter de Gruyter, 1975 O projeto Nietzsche Source está sob a direção editorial e acadêmica de Paolo D'Iorio. O site é gerido pela Associação HyperNietzsche, organização sem fins lucrativos sediada na École Normale Supérieure, em Paris.

\_\_\_\_\_. **Aurora:** Reflexão sobre os preconceitos morais. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2004, 2ª reimpressão 2008. 330 p.

\_\_\_\_\_. **Correspondencia V:** Enero de 1885 a octubre de 1887. GUERVÓS, Luis Enrique de Santiago (org.). Tradução, introdução, notas e apêndices de Juan Luis Verma. Madrid: Editorial Trotta. 2011. 446 p.

\_\_\_\_\_. **Correspondencia VI:** Octubre de 1887 a enero de 1889. GUERVÓS, Luis Enrique de Santiago (org.). Tradução, introdução, notas e apêndices de Joan B. Llinares. Madrid: Editorial Trotta. 2012. 467 p.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos ídolos**, ou, Como se filosofa com um martelo. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2006, 5ª reimpressão 2013. 154 p.

\_\_\_\_\_. **Ecce Homo:** como alguém se torna o que é. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 1995, 2ª edição, 1ª reimpressão 2001. 153 p.

\_\_\_\_\_. **Fragmentos póstumos 1869 – 1874: Volume I.** Tradução, introdução e notas de Luis Enrique de Santiago Guervós. Madrid: Espanha. Editora Tecnos, 2007, 2ª edição corrigida e ampliada, 2010. 650 p.

\_\_\_\_\_. **Fragmentos póstumos 1875 – 1882: Volume II.** Tradução, introdução e notas de Manuel Barrios e Jaime Aspiunza. Madrid: Espanha. Editora Tecnos, 2008. 916 p.

\_\_\_\_\_. **Fragmentos do espólio: Julho de 1882 a inverno de 1883/1884.** Seleção, tradução e prefácio de Flávio R. Kothe. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 2002. 401 p.

\_\_\_\_\_. **Fragmentos Póstumos: 1884 – 1885:** volume V. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2015. 673 p.

\_\_\_\_\_. **Fragmentos Póstumos: 1885 – 1887**: volume VI. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2013. 480 p.

\_\_\_\_\_. **Fragmentos Póstumos: 1887 – 1889**: volume VII. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2012. 596 p.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 1998. 9ª reimpressão 2006. 179 p

\_\_\_\_\_. **Humano, demasiado Humano**: um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2000, 2ª reimpressão 2000. 349 p.

\_\_\_\_\_. **O Andarilho e sua Sombra** *in* Humano, demasiado Humano: um livro para espíritos livres volume II. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2008. 363 p.

\_\_\_\_\_. **O Anticristo** maldição ao cristianismo. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2007. 169 p.

\_\_\_\_\_. **O Caso Wagner**: um problema para músicos / **Nietzsche contra Wagner**: Dossiê de um psicólogo. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 1999. Segunda reimpressão 2009. 117 p.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia** ou helenismo e pessimismo. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras. 1992, 2ª edição, 6ª reimpressão 2003. 179 p.

\_\_\_\_\_. **Opiniões e sentenças diversas** *in* Humano, demasiado Humano: um livro para espíritos livres volume II. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2008. 363 p.

\_\_\_\_\_. **Sobre o futuro dos nossos estabelecimento de ensino.** in Escritos sobre educação. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho.. Rio de Janeiro: PUC-Rio. São Paulo: Loyola. 2003, 5ª edição 2011. 352 p.

\_\_\_\_\_. **Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral.** In *O livro do Filósofo*. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. 6 ed. São Paulo: Centauro. 2004. 110 p.

\_\_\_\_\_. **Primeira Consideração Intempestiva:** David Strauss, sectário e escritor. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala. 2008. Coleção grandes obras do pensamento universal. 107 p.

\_\_\_\_\_. **Segunda Consideração Intempestiva:** Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2003. Coleção Conexões. 102 p.

\_\_\_\_\_. **Terceira Consideração Intempestiva:** Schopenhauer Educador. in Escritos sobre educação. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho.. Rio de Janeiro: PUC-Rio. São Paulo: Loyola. 2003, 5ª edição 2011. 352 p.

## CÚMPLICES TEÓRICOS SOBRE NIETZSCHE

AZEREDO, Vânia Dutra de. **Nietzsche e a aurora de uma nova ética.** São Paulo: Humanitas; Ijuí: Unijuí, 2008. Coleção Sendas e Veredas. 328 p.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a dissolução da moral.** São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Unijuí, 2003. Coleção Sendas e Veredas. 230 p.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a modernidade:** ponto de virada. In *As Ilusões do eu: Spinoza e Nietzsche*. MARTINS, André; SANTIAGO, Homero; OLIVA, Luís César (org.). Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2011. 573 p.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche: Filosofia e Educação.** Ijuí. Ed. Unijuí. 2008. 200 p.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e o Corpo.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 144 p.

BENOIT, Blaise. **Nietzsche e a crítica da metafísica do sujeito:** por um “si corporal”? Tradução de Danilo Bilate. *In* As Ilusões do eu: Spinoza e Nietzsche. MARTINS, André; SANTIAGO, Homero; OLIVA, Luís César (org.). Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2011. 573 p.

BINGHAM, Charles. **What Friedrich Nietzsche cannot stand about education:** Toward a pedagogy of self-reformulation. *In*: Educational Theory, 51, 3, p. -337352. Illinois: University of Illinois, 2001.

BRITTO, Fabiano de Lemos. **Nietzsche, ensaio de uma pedagogia messiânica:** sobre as origens e o desenvolvimento do conceito de *bildung* em sua primeira filosofia da cultura. 2009. Tese (doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

CRAGNOLINI, Mónica. **Nietzsche como pensador do resto:** uma travessia pelos cinco prefácios para cinco livros *já* escritos. *In*: Filosofia e Cultura: festschrift para Scarlett Marton. SILVA Jr. Ivo da (org.). São Paulo: Editora Barcarolla, 2011. 603 p.

\_\_\_\_\_. **De bacteriana e as margens de Urmi à montanha e o ocaso:** como introdução à leitura de Assim falou Zaratustra”. Tradução de Rebeca Furtado de Melo. *In*: DIAS, Rosa; VANDERLEI, Sabina e BARROS, Tiago (Orgs.). Leituras de Zaratustra. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011a. 472 p.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia.** Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro-RJ. Editora Rio, 1976. 90 p.

DENAT, Céline. **A concepção nietzschiana de home moderno ou a modernidade como momento “crítico” da história.**

Tradução de Rafael Gargano. *In* As Ilusões do eu: Spinoza e Nietzsche. MARTINS, André; SANTIAGO, Homero; OLIVA, Luís César (org.). Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2011. 573 p.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador.** 2 ed. São Paulo: Editora Scipione. 1993. 117 p.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche, vida como obra de arte.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 154 p.

FREZZATTI JÚNIOR, Wilson Antonio. **A superação da dualidade cultura/biologia na filosofia de Nietzsche.** Revista Tempo da Ciência (11) 22: 115-135, 2º semestre 2004.

GIACÓIA JR, Oswaldo. **Labirintos da alma: Nietzsche e a auto-supressão da moral.** Campinas: Editora UNICAMP, 1997, 188 p.

\_\_\_\_\_. **Metafísica e subjetividade.** *In* As Ilusões do eu: Spinoza e Nietzsche. MARTINS, André; SANTIAGO, Homero; OLIVA, Luís César (org.). Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2011. 573 p.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche X Kant** uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e dever. Rio de Janeiro: Casa da palavra. São Paulo: Casa do Saber: 2012. 293 p.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche o humano como memória e como promessa.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2013. 343 p.

\_\_\_\_\_. **Pesadelos e sonhos da razão esclarecida:** Nietzsche e a modernidade. Passo Fundo: UPF, 2005. 220 p.

GRANIER, Jean. **Le Problème de la Verité dans la Philosophie de Nietzsche.** Paris: Éditions du Seuil, 1966. 651 p.

HAAR, Michel. **A crítica nietzschiana da subjetividade**. Revista Famecos. Porto Alegre: PUC-RS, número 13, p. 23 – 45, dezembro de 2000.

HARDT, Lúcia; DOZOL, Marlene; MOURA, Rosana. **Do conceito de formação humana: tensões entre natureza e cultura**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 22, p.155, maio/ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Lúcia Schneider. **Filosofia da educação e pesquisa educacional: diálogos com Nietzsche**. In: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. CAMPOS, Marília Andrade Torales e SILVA, Monica Ribeiro da (org.). Curitiba: Appris Editora, 2017. 291 p.

HARDT, Lúcia; BOTELHO, Danilo; MARTINS, Vilmar. **Formação e vivência - de como Nietzsche impacta a educação**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, América do Norte, v. 13, n. 30, jan/mar. 2016.

HERMANN, Nadja. **Nietzsche: uma provocação para a filosofia da educação**. In: GHIRALDELLI JR. Paulo (org.) O que é filosofia da educação?. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

JASPERS, Karl. **Introdução à filosofia de Friedrich Nietzsche**. Tradução de Marco Antônio Casanova. 1ª edição, 2015. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª reimpressão 2016. 664 p.

JULIÃO, José Nicolao. **Relativismo perspectivista em Nietzsche**. In AZEREDO, Vânia Dutra de & SILVA Jr. Ivo da (orgs.). Nietzsche e a interpretação. Curitiba: CRV, 2012. Coleção Nietzsche em perspectiva (vol. 1); Coedição: São Paulo – Humanitas, 2012. 316 p.

KLOSSOWSKI, Pierre. **Nietzsche e o círculo vicioso**. Tradução de Hortência S. Lencastre. Rio de Janeiro-RJ: Pazulin. 2000. 304 p.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. 120 p.

LOPES DE LIMA, João Francisco. **A crítica ao humanismo em educação e as repercussões sobre o discurso pedagógico no cenário contemporâneo.** Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 11, n. 1, p. 62-69, mar. 2011. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2115/1835>>

MARQUES, António. **Mapeando o sujeito em Nietzsche: a distinção entre o *Ich* e o *Selbst*.** Cadernos Nietzsche, São Paulo-SP, n.32, p. 263-279, 2013.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S2316-82422013000100011>.

MARTON, Scarlett. **Como ler Nietzsche?: Sobre a interpretação de Patrick Wotling.** Cadernos Nietzsche, São Paulo-SP, n. 26, p. 35-52, 2010.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a arte de decifrar enigmas:** treze conferências europeias. São Paulo: edições Loyola, Coleção Sendas & Veredas, 2014, 311 p.

\_\_\_\_\_. **Contra modernos e pós-modernos:** Nietzsche e as filosofias de fachada. *In* As Ilusões do eu: Spinoza e Nietzsche. MARTINS, André; SANTIAGO, Homero; OLIVA, Luís César (org.). Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2011. 573 p.

MAYER, Rui Carlos. **Letras canibais:** Um escrito de crítica ao humanismo em educação. Belo Horizonte-MG: Autêntica. 2004. 176 p.

MENDONÇA, Samuel. **Educação aristocrática em Nietzsche:** perspectivismo e auto-superação do sujeito. 2009. 161 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MOSÉ, Viviane. **A linguagem, nosso primeiro outro mundo.** *In* As Ilusões do eu: Spinoza e Nietzsche. MARTINS, André; SANTIAGO, Homero; OLIVA, Luís César (org.). Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2011. 573 p.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a grande política da linguagem.** 2ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2011a. 237 p.

MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. **Nietzsche: sua filosofia dos antagonismos e os antagonismos de sua filosofia.** Tradução de Clademir Araldi. São Paulo-SP: Editora UNIFESP. 2009. 312 p.

\_\_\_\_\_. **Décadence artística enquanto decadence fisiológica:** A propósito da crítica tardia de Friedrich Nietzsche a Richard Wagner. Cadernos Nietzsche, São Paulo-SP, n. 6, p. 11-30, 1999.

NIEMEYER, Christian (org.). **Léxico de Nietzsche.** Tradução de André Muniz Garcia (et all). Edições Loyola, São Paulo-SP, 2014. 686 p.

NEHAMAS, Alexander. **Nietzsche: la vida como literatura.** Traducción de Ramón J. García. Turner Publicaciones. Madrid, 2002. 301 p.

OLSEN, Michelle Christie. **Método, Erro e Realidade em Friedrich Nietzsche.** 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Nietzsche e a auto-superação da moral.** Ijuí: Editora Unijuí, 2009. Coleção Nietzsche em perspectiva. 200p.

\_\_\_\_\_. **Da crítica de Nietzsche ao sujeito ao sujeito de sua crítica.** Cadernos Nietzsche, Guarulhos/Porto Seguro, v.39, n.1, p. 93-119, janeiro/abril, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2316-82422018v3901aep>.

PELBART, Peter Pál. **Travessias do Niilismo.** *In* Nietzsche e os Gregos – Arte memória e educação: Assim falou Nietzsche V. FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel de & PINHEIRO, Paulo (Orgs.) Rio de Janeiro. Editora DP&A; Faperj; Unirio; Brasília-DF: Capes. 2006. 344 p.

ROBLE, Odilon José. **Transvaloração do corpo**: notas para uma educação ético-estética. 2008. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. **Os abismos da suspeita**: Nietzsche e o perspectivismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2003. Coleção Conexões, 182p.

\_\_\_\_\_. **Tornar-se quem se é**: educação como formação, educação como transformação. *In* Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação – Assim falou Nietzsche V. FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel de; PINHEIRO, Paulo (orgs). Rio de Janeiro: DP&A; FAPERL: Unirio; Brasília-DF, CAPES, 2006. 344 p.

RUBIRA, Luís. **Uma introdução à transvaloração de todos os valores na obra de Nietzsche**. Tempo da Ciência, [S.l.], v. 12, n. 24, p. p. 113-122, jun. 2007. ISSN 1981-4798. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/449>>

SILVA, Vagner da. **A educação pulsional em Nietzsche**. Campinas, SP: 2011. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

STEGMAIER, Werner. **As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche**. Jorge Luiz Viesenteiner e : André Luis Muniz García (Org.). Petrópolis: Editora Vozes. 2013, 323p.

\_\_\_\_\_. **O poder em situações de orientação**. Sobre o sentido do caráter „amorfo“ do poder. Tradução de Vicente A. Arruda Sampaio. in: André Luis Muniz García e Lucas Angioni (Org.) Labirintos da Filosofia: Festschrift aos 60 anos de Oswaldo Giacoia Jr., Campinas: Editora PHI. 2014, 492p.

SUAREZ, Rosana. **Nietzsche e a Linguagem**. Rio de Janeiro: 7 letras. 2011. 174 p.

TONGEREN, Paul van. **A moral da crítica de Nietzsche à moral**: estudos sobre Para além de bem e mal. Tradução de Jorge Luiz Viesenteiner. Curitiba: Champagnat, 2012. 319p.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **A grande política em Nietzsche**. São Paulo: Annablume. 2006. 216p.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação**: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche. Tese de doutorado. Orientadora: Lídia Maria Rodrigo. Faculdade de Educação. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. 2008.

## OUTROS CÚMPLICES

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução de Selvino Assmann. São Paulo: Boitempo editorial. 2007, 96p.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: editora Universidade de Brasília. 1985. 322p.

\_\_\_\_\_. **Aristóteles, “Tratado do Tempo”, Física Iv 10-14**. in PUENTE, Fernando Rey; BARACAT, José Júnior (Tradução e Organização). *Tratados sobre o tempo, Aristóteles, Plotino e Agostinho*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. 155 p.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo horizonte: Autêntica. 2013. 206 p.

BORGES, Jorge Luis. **Antología personal**. Barcelona: Editorial Sol 90. 2001. 172p.

CEPPAS, Filipe. **Uma visão crítica sobre as relações entre a filosofia da educação e as ciências da educação**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 493-508, jan. 2001. ISSN 2175-795X. Disponível em: doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Considerações sobre a relação entre filosofia e educação**. *In: Filosofia, educação e sociedade*. FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (organizadores). Passo Fundo-RS: UPF, 2003. 199 p.

FERREIRA, Líliliana Soares. **Pedagogia como Ciência da Educação**: retomando uma discussão necessária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. 152p.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: 13ª ed. Graal: 1998. 295 p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra. 2001. 144 p.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997. 3ª edição. 1999. 730 p.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 172p.

GARCIA, Walter E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977. 173 p.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983. 114p.

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 2001. 320 p.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2001. 694 p.

\_\_\_\_\_. **Para a paz perpétua.** Tradução de Bárbara Kristensen. RIANXO: Instituto Galego de Estudos de Segurança Internacional e da Paz, 2006. 123 p.

\_\_\_\_\_. **Textos seletos** – edição bilíngue. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes. 1974. 117p.

KNELLER, George Frederick. **Introdução a filosofia da educação.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 133 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 17, n. 17, p. p. 153-173, jun. 2001. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074>>.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1990. 183p.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa; 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009. 131 p.

MASSSCHELEIN, Jan. **Experimentum Scholae: The World Once More ... But Not (Yet) Finished.** *Studies In Philosophy And Education*, [s.l.], v. 30, n. 5, p.529-535, 9 jun. 2011. Springer Nature. <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-011-9257-4>.

MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Coleção Educação - Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 2ª edição, 1ª reimpressão, 2015. 174p.

\_\_\_\_\_. **A língua da escola:** alienante ou emancipadora? *In* LARROSA, Jorge (org.) *Elogio da escola.* Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção educação: experiência e sentido) 318 p.

MORAIS, Regis de. **Filosofia, educação e sociedade**: ensaios filosóficos. Campinas: Papirus, 1989. 220 p.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**. 4a ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1988. 118 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**; ou, Da educação. Tradução de Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592 p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 11. ed. [São Paulo]: Autores Associados, 1993. 319 p.

SEVERINO, Antonio Joaquin. **A compreensão filosófica do educar e a filosofia da educação**. *In*: ROCHA, Dorothy; SCHLESENER, Anita Helena. Filosofia da educação: diferentes abordagens. Campinas: Papirus 2004. 112 p.

TSCHUMI, Bernar. **Architecture and disjunction**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1996. 268 p.