

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

**A Formação Est (Ética) do Educador: A Aventura do Olhar em Busca de
Uma Pedagogia da Diferença**

Paulo Petronilio Correia

Orientador: Prof. Dr. Wladimir Antônio da Costa Garcia

Banca examinadora:

Dr. Wladimir Antonio da C. Garcia (Orientador-presidente)
Dra. Rosa Maria Dias- Examinadora-UERJ
Dra. Ida Mara Freire-Examinadora-UFSC.
Dr. Paulo Meksenas-Examinador-UFSC. (Suplente)

Florianópolis, 2004.

PAULO PETRONILIO CORREIA

**A Formação Est (Ética) do Educador: A Aventura do Olhar em Busca de
Uma Pedagogia da Diferença**

**Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do
grau de Mestre em educação pelo
curso de Pós-Graduação em
Educação pela Universidade
Federal de Santa Catarina UFSC**

**Orientador Prof. Dr. Wladimir Antonio da Costa
Garcia.**

Florianópolis, 2004.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado para um indivíduo, um grupo, uma formação social. (Gilles Deleuze e Félix Guattari. *Mil Platôs*, v.1, p.22)

Esqueceu-se o fato de que a meta é a própria educação, a própria formação, e *não* o “império”: o fato de que se precisava de *educadores* para alcançar essa meta – e *não* professores ginasiais e eruditos universitários...Educadores são necessários, educadores *que sejam eles mesmos educados*, espíritos superiores e nobres, que mostrem seu valor a cada instante. Através da palavra e do silêncio, culturas que se tornaram maduras e *doces*.- Não estes brutescos eruditos que os ginásios e as universidades oferecem hoje em dia à juventude como “amém superior”. *Faltam* educadores, descontadas as exceções das exceções, a *primeira* condição prévia da educação: *daí* a decadência da cultura alemã.”

Friedrich Nietzsche. *Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*, p.61).

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar a Formação est (ética) do educador diante da pedagogia da diferença. Assumir que formar esteticamente o educador tem implicações ético-políticas, é ter a consciência de um *éthos* da criação que instaura a partir de Nietzsche, da idéia de transvaloração de todos os valores e da valorização do sujeito que é dotado de uma dupla potência da subjetividade (crer e inventar), pois é essa dupla potência que mantém o mundo vivo. Mundo este que está em devir constante. Assim como a escrita é sempre um ato inacabado, a pedagogia da diferença é uma “máquina de guerra” capaz de fabricar novos conceitos e provocar no outro uma certa turbulência, procurando anestesiá-lo e timpanizar filosófico e politicamente o ouvido do outro, convidando-o a demolir pedra após pedra de toda representação clássica. Sendo assim, o educador esteta e ético é aquele que possui uma profunda obsessão pela figura do outro, dando a ele sempre uma possibilidade de pensar e sentir o mundo em que ele vive diante dos seus devires, revelando assim, uma profunda vontade de poder, de criar e de assumir a vida como traço fundamental de tudo que é, pois a vida precisa de arte. No entanto, Dionísio é o que realmente é. E, somente o fenômeno estético pode justificar nossa existência, mas para isso, é preciso que o educador eduque a si mesmo, contra si mesmo, est (ética) e politicamente.

Palavras-Chaves: Educação, Diferença, Alteridade, Estética, Ética, Responsabilidade, Linguagem.

ABSTRACT

This research aims at investigating the educator's esthetic and ethic education before the pedagogy of the difference. Assuming that educating esthetically the educator has ethic and political implications, is to be conscious of an ethos of creation that has been established since Nietzsche, the idea of cross valuing all of values and the value of the subject who is gifted with a double power of subjectivity, i.e. believe and invent, which keeps the world alive. A world that is always under construction as writing is an endless process, the pedagogy of the difference is a war machine able to produce new concepts and cause certain turbulence, trying to anaesthetize and eardrum philosophical and politically the hearing of the other, inviting him/her to demolish all classical representation stone by stone. Thus, the esthetic and ethic educator is the one who possesses a deep obsession of the figure of the other, providing him/her the possibility of thinking and feeling the world he/she lives in while facing his/her endless processes, revealing this way, a strong desire of power, creation, and of assuming life as a fundamental feature of what he/she is, because life needs art. However, Dionisio is what he really is. And, only the esthetic phenomenon can justify our existence, but for that, it is necessary that the educator educate him/herself, against him/herself esthetic and politically.

Key-words: Education, Difference, Alteration, Esthetic, Ethic, Responsibility, Language

Dedicatória

Eterno mestre...

Quando encontrei pela primeira vez o professor Wladimir, ele me disse: “aqui você pode criar”. Essa frase infelizmente não é muita ouvida no meio acadêmico, pois nos tiram a mais nobre possibilidade humana que é o poder de criar. Essa sempre foi a grande luta de Nietzsche: criar, inventar outras maneiras de falar do mundo. Essa foi a maior potência que encontrei: a arte de criar e deixar meu pensamento dançar e vagabundear pelos labirintos da linguagem. Tudo isso por que sempre teve do meu lado, nessa política da hospitalidade, nessa marcha e contra marcha de idéias, depositando em mim a vontade de desconstruir inclusive a mim mesmo. Ainda bem que encontrei alguém que faz a diferença, que dança como um bailarino, que viaja como um cometa, algo raro nesse espaço. No entanto, a única pessoa a quem poderia dedicar e agradecer profundamente, é ao meu eterno mestre Wladimir Garcia. Meu sincero muito obrigado por ter sido meu parceiro nessa dança e ter me dado a possibilidade de me entregar a essa música e... antes da música acabar, deixar-me dançar sozinho. Esse é o exemplo de educador-orientador: baila junto, depois larga e deixa o outro pegar seu próprio pé de dança. Wladimir, meu muito obrigado.

Agradecimentos

Ao professor Dr. Paulo Meksenas e à professora Dra. Ida Mara Freire, expresso meus sinceros agradecimentos e meu profundo respeito que sempre serão poucos diante do muito que a mim tens oferecido. Muito obrigado pelo cuidado que vocês tiveram ao ler esse texto, bem como as grandes contribuições que trouxeram a ele, pois o que mantém esse texto vivo é essa possibilidade de manter conexões com outras correntes maquinaicas, com o “fora”. E vocês são esse “fora” que está dentro do texto.

Ao Fernando, pela paciência que tem tido comigo em casa, sempre ouvindo minha angústias, suportando-me e pelas descobertas que fizemos juntos que, caro amigo-irmão, somente contribuíram para o meu crescimento. Muito obrigado. Ao Regino, obrigado e desculpas por alguns tropeços. Meus vizinhos inesquecíveis: Valéria e Pablo, eterna gratidão.

Aos meus amigos de Goiás, uai G, uai L, uai S: Marquinhos, Cris, Emerson, Tim, muitas saudades de nossos devires...Mas quando eu voltar em Goiás...Arrase pantera! À inesquecível Divinosa que sempre terá sua morada em meu coração. Saudades dos nossos risos, encontros e passeios pelos “nossos mundos” fantásticos. À prima Lorena pelos nossos tempos de Colandy sempre de olho nas frutas cristalizadas. Ao primo Nixon, pela nossa morada no Baiocchi e triste aventura para o Criméia. À Gloria Amaral, eterna gratidão. Aos colegas da filosofia Natália, Osdair, Nádia são centelhas dessa dissertação.

Às meninas que nos atendem no balcão da pós do CED, principalmente à Sônia que, com sua fineza e educação, sempre nos recebeu com sorrisos. Muito obrigado.

À Mãe Luiza, Carmen, Vó Dorinha, Mãe Landina, eterna família de santo que são parte de minha história. Muito axé. Dona Nice, que foi basicamente minha segunda mãe nessa ilha, acolhendo-me, com carinho e amor, dedicou muitos momentos de seu corrido e precioso tempo para me dar atenção e cuidar de mim como se fosse um filho. Como toda mãe, essa sempre terá sua morada em meu coração. Obrigado, D. Nice pela sua existência por ser essa grande mulher, guerreira que hoje posso inclusive chamar de mãe.

À CAPES, por ter me possibilitado essa aventura do olhar.

Ao Luciano, por ter entrado em minha vida e por brotar a cada dia a pulsão do meu amor. Luciano, obrigado por você existir.

Meus pais e irmãos, estrelas maiores de minha vida. Se esqueci de alguém, não esqueça que essa dissertação, assim como *Assim Falava Zaratustra*, é uma dissertação para todos e para ninguém.

SUMÁRIO

I - Introdução	9
1. Para além do bem	21
2. Intoxicando esteticamente	43
2.1. Platô “afecto-percepto”	51
3. Gaia Pedagogia	55
3.1- O Educador esteta e a transvaloração dos Valores	58
3.2- Mestre Zaratustra: A Pedagogia Dançante	72
4. O educador do futuro	80
5. O Espírito Livre	86
6. Educando com o martelo	99
7. O ético no estético?	107
7.1- Essa máquina do ensino	115
7.2- Da hospitalidade do educador	120
7.3- Dar aula: um ato performativo e de responsabilidade	124
7.4 - Devir- ensinar	129
7.5 - O Outro	135
7.6 - A Margem do Si-lên-cio da Diferença	140
II – Conclusão	146
III – Bibliografia	155
IV – Anexos	161

Introdução

Vou contar uma historinha. Tudo que vou contar é um “como se”. É uma ficção. Mas cuidado, pois ela carrega verdades. Aliás, toda ficção possui verdades que podem fazer sorrir ou chorar. Aqui tem também um segredo. Ora, se não houver segredo, não tem ficção. Por isso, não posso dizer tudo. O senhor, como é muito inteligente, ou, como dizia Riobaldo¹, personagem-mor do *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, o senhor é “cão mestre”. Então, tece comigo. Emenda-me e desemenda quando achar que é necessário. É assim que eu narro. É assim que eu conto. E o senhor vai me colocando enredo. Mire veja: Sobre a Formação Estética do Educador, vários pesquisadores se ocuparam em desvendar esse complexo universo do saber, como fez em 1998 Maria Cristina da Rosa com a dissertação “A Formação de professores de Educação artística e sua complexidade pedagógica”, a mesma focalizou alguns questionamentos acerca da possibilidade ou não da arte ser ensinada, centrando nas dificuldades encontradas por professores no processo ensino – aprendizagem, transformando-se assim, em uma atividade complexa. Em outra dissertação de mestrado com o título “Friedrich Schiller em a Educação estética do homem:

¹ A propósito de escolher Riobaldo como porta-voz desse texto, é ter sido ele um mestre, um sábio que, ao narrar seu complicado modo de vida no sertão da existência que é o mundo, está sempre nos lançando para outras bandas, para outras margens em um sertão que é e que não é, revelando assim o rio que esbalda, reflexo do ser-tão que é o próprio devir. Colocar esse texto em sua boca em um tom jagunço-letrado, é apelar para um convite a pensar além do limite e, nessa riobaldanza, perceber que estamos sempre dentro e fora do sertão tentando sair das margens. Assim é o rio, sem começo, sem meio e sem fim. Por isso Riobaldo chega a nos dizer que está falando do que não sabe, ninguém sabe, começo dele, meio dele, beira dele. Sem limite e essa é a nossa travessia.

entre razão e sensibilidade”, de autoria de José Dimas D’Ávila Maciel, é uma aventura pelo pensamento de Schiller acerca de sua política de educação estética. A partir de um olhar filosófico, o pesquisador argumenta a urgência de uma política de formação estética do homem. “Intencionalidade na construção do olhar estético e crítico do professor do ensino Fundamental” é uma pesquisa que visa interrogar o processo de ensinar e aprender arte na escola e da urgência de uma formação pedagógica do educador para que, desde o ensino fundamental ele esteja engajado político e teoricamente sobre o saber estético. Assim, esses pesquisadores vão nos conduzindo para descobertas que focalizam a figura do educador. Olhar necessário para pensarmos criticamente e filosoficamente um perfil de educador que pense filosoficamente, conheça cientificamente e aja politicamente. Essa é minha travessia que denominei “Aventura do Olhar”.

Mas, mesmo diante de tais especulações acerca da formação estética de professores, carece sempre de olhares que possam conduzir os educadores em vários momentos a refletirem acerca da importância e da urgência de uma formação estética que envolva, acima de tudo, um posicionamento político, crítico e filosófico. Então o que proponho aqui é, a partir de um olhar nietzschiano² e deleuziano, refletir acerca da formação estética do professor e perceber, assim, de que maneira o pensamento da diferença pode nos ajudar a pensar uma política de formação estética de educadores. Reconheço aqui como pensamento

² Devo esclarecer que irei ocupar-me da fase jovem de Nietzsche, debruçando-me em seus *Escritos Sobre Educação*, a “III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador” onde o mesmo revela suas preocupações acerca dos estabelecimentos de ensino de seu tempo e, em alguns momentos dessa pesquisa irei apontar alguns aforismos que possuem um certo caráter pedagógico em sua obras posteriores. Embora não seja uma pesquisa essencialmente sobre Nietzsche e educação, seria bem ingênuo se não situasse seu lado pedagogo e, já que é sobre a formação estética, percorrerei *O Nascimento da Tragédia*, bem como outros textos posteriores que revelaram esse Nietzsche filósofo-literato-educador. Ora, em que sentido podemos afirmar que Nietzsche encontra-se no pensamento da diferença? Encontramos em Gianni Vattimo em “As aventuras da Diferença” a reflexão acerca de Nietzsche e a diferença, onde, a partir da afirmação de que “tudo é apenas Dioniso” afirma, que Dioniso é diferença, fractura, mobilidade, enfim é o “uno-primordial”, esse eterno jogar na natureza.

da diferença personalidades pós-nietzschianos como Deleuze-Guattari, Derrida, o pensador da desconstrução, Levinas, o pensador da alteridade, pois acredito que é impossível pensarmos uma política de formação estética de educadores sem termos como horizonte esses teóricos que propagaram a multiplicidade e foram capazes de negar toda cultura universalizante.

Reconheço que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* tiveram uma excelente intencionalidade em tentar, diante das várias tendências pedagógicas e do vir -a- ser da educação brasileira, propor uma educação que vise o melhor preparo do homem para o chamado exercício da cidadania, mas se tornaram tímidos nas discussões que dizem respeito à natureza da arte e da educação ao não questionarem a importância de formar esteticamente o educador, atribuindo assim, esse caráter, simplesmente ao aluno. Acho uma postura interessante, uma vez que o aluno deve ser o sujeito (?) ou personagem no processo ensino-aprendizagem. Mas acredito que, se o educador não tiver uma postura crítica, ética, filosófica e política em torno do saber estético, não haverá, no processo ensino-aprendizagem, uma formação crítica e consciente.

Mas o que entendo por formar esteticamente o educador? Entendo que formar esteticamente o educador é fazer dele um sujeito (?) engajado com a política, onde demanda conhecer bem as várias dimensões da estética, da política educacional e, acima de tudo, um compromisso com a responsabilidade ética.

A aventura do olhar que proponho aqui começa a desconstruir a noção de que *aprender arte envolve simplesmente fazer trabalhos artísticos*,³ pois aprender arte,

³*Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*, p.15. Os chamados PCN's foram uma iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Irei utilizar em alguns momentos dessa dissertação apenas as siglas PCN para dialogar com suas propostas acerca da arte na escola. Diante dos PCN'S de arte acredito que possuem, até um certo ponto, uma excelente intencionalidade a ponto de se posicionarem em

evidentemente, não envolve simplesmente, é muito mais que isso. Mas a pergunta deve permanecer: O que é formar esteticamente o educador a partir do ponto de vista das filosofias da diferença? Se com Nietzsche nos vislumbramos com o surgir de uma pedagogia e de uma ética da criação, impossível seria dialogar aqui sem ele. No entanto, debruço-me nos seus *Escritos Sobre Educação* que fizeram parte da fase jovem do filósofo e da sua concepção de criação que, embora surja no *Nascimento da Tragédia* um convite a entrarmos nesse espírito de intoxicação dionisiaca, basicamente em todos os seus escritos posteriores, em vários aforismos, deparamos com uma certa reverência de gratidão à arte. Aliás, todo Nietzsche, poderia dizer, demonstrou seu lado artista, esteta, amador da vida, criador de personas como Zarathustra, em um tom essencialmente literário.

Temos então um Nietzsche educador-artista-filósofo, o dançarino que nos ensinou a dançar com a escrita, ou melhor, com a pena. Então, é esse Nietzsche que irei tentar anunciar⁴. Se irei conseguir? Não sei, pois como dizia Riobaldo, Ninguém sabe. Irei ter como foco o pensamento de Nietzsche por três motivos: Primeiro, porque trata-se de um filósofo que marcou uma revirada na tradição do pensamento, no sentido de nos fazer reconstruir novos valores de mundo após anunciar a morte de Deus. Para ele, é preciso romper com toda forma estática do pensamento, do platonismo cristão, em favor de uma cultura aliada à vida. O segundo motivo que leva-me a pensar Nietzsche e educação, é pelo fato de, em 1872 instaurar em seu pensamento um *ethos* da criação, pois em *O Nascimento*

torno da arte na escola. Concordo com muitas abordagens em alguns momentos e discordo em outros, como por exemplo, da falta de uma proposta que discuta filosoficamente de uma forma radical a formação ético-estético-política do educador, diante de uma seriedade bem mais complexa que envolve uma postura e uma profunda responsabilidade diante do pensar, pois somente a filosofia pode nos dar uma formação autêntica aliando, assim, cultura e vida. Esse era o ideal de Nietzsche ao propor um tipo de educação onde devemos primeiro educar a nós mesmos e contra a nós mesmos, contestando assim, toda educação que nos foi passada.

⁴ Digo anunciar porque está longe de minha capacidade em uma dissertação de mestrado fazer a leitura que um filósofo desse porte merece pela sua filosofia ou filosofias. Mas, como não é uma dissertação sobre filosofia, não posso deixar de questionar aquilo que é essencial aqui: o caráter pedagógico. Mas, se resolvi beber dessas águas, acredito que é de grande responsabilidade pensarmos alguns conceitos.

da Tragédia, revela Nietzsche uma sensibilidade para com a arte, pois para ele, somente a arte, a máscara, podem manter o mundo vivo, uma vez que tudo é mentira, é uma ficção. Outro motivo, é que desde o começo de seu pensamento ele revelou uma profunda preocupação com os estabelecimentos de ensino tentando não somente denunciar a cultura de seu tempo, como, ao falar para os alemães, está, de uma certa forma, falando para todos nós de uma urgência na formação do professor. Marca-se então, uma era de embaralhamento dos códigos, do saber artístico e do “mal estar” na cultura.

Assim, instaura uma pedagogia Nietzscheana, da constante necessidade de transvalorização de todos os valores. Nesse sentido, é na esteira Nietzscheana, que tento pensar a formação estética do educador. Se estamos situando Nietzsche como um pensador da diferença, temos que mostrar em que sentido podemos situá-lo como tal. Essa dissertação, embora tenha um foco Nietzscheano, não deixo de, em alguns momentos dialogar com a tradição à luz da pós-modernidade. Não podemos deixar de ressaltar que foi a brilhante proposta de Rosa Maria Dias⁵, autora de *Nietzsche Educador*, que nos levou a recorrer ao pensamento de Nietzsche a fim de compreendermos que ele está falando para uma sensibilidade pedagógica bem de nosso tempo.

Sendo a estética um campo específico da filosofia, o meio que encontrei para dialogar com a educação, que é o que justificaria desenvolver esse trabalho nessa área e aproximar

⁵ A filósofa Rosa Maria Dias em seu “Nietzsche educador”, se compromete em fazer mais que um estudo biográfico de Nietzsche. Pretende, todavia, nos revelar as críticas de Nietzsche aos estabelecimentos de ensino, bem como nos mostrar que por trás desse filósofo existe uma persona pedagoga, profundamente marcada pelo compromisso em formar os educadores, ou seja, o convite é constante na medida em que é preciso educar a nós mesmos. A partir desse horizonte, tento mergulhar em alguns aforismos do filósofo, de percorrer o Zarathustra como aquele que ensina, como o porta-voz do anúncio do novo homem e de uma retomada dessa ética da criação que instaura em 1872, no *Nascimento da Tragédia*, à luz de nosso tempo. Um outro trabalho curioso foi o de Jorge Larrosa em *Nietzsche & a Educação*. Embora ele percorra várias facetas do pensamento do Nietzsche, não deixa de questionar seu lado pedagógico-literato, focalizando o tipo de leitor dançarino que Nietzsche exige, bem como uma caminhada para além da Bildung e do sujeito. Mas minha travessia não muito mais que um ensaio sobre a formação estética do educador. É sim, um mergulho nas narrativas dos educadores, em suas vivências pedagógicas, ouvindo esse “como se” pedagógico. Já que “tudo é ficção”, encaro essas narrativas como “ficções políticas”.

mais da linha de investigação, foi manter um diálogo com alguns professores de Artes Cênicas da UDESC uma vez que a linha está alicerçada nas múltiplas dimensões dos processos pedagógicos e a dimensão que procuro tecer aqui, tem base ética, política, ontológica e epistemológica. Em outras palavras, é um convite a pensar o pensar.

Irei trabalhar paralelamente com essas teorias algumas narrativas de professores de Artes Cênicas. Como irei prosseguir? Ora, como sabemos, toda tentativa de selecionar algumas pessoas para fazerem parte de nossa escrita, ouvi-las, acaba sendo uma escolha, algo que é pessoal, e que quero compartilhar esse meu encontro com esses rostos, com essas vozes que, somente iriam dar um recheio para meu texto. Não suavizá-lo, mas revelar algumas subjetividades que cada educador carrega em sua experiência pedagógica. Seria leviano acredito, propor uma pesquisa que promete pensar filosoficamente, conhecer cientificamente e agir politicamente se não percorrer um ambiente onde a arte, a criação, a produção de “afectos” e de “perceptos”, pulsam a todo instante, pois percebi que não precisaria ir muito longe para falar de algo tão sublime que é o poder de criar. Mas, se ousar recorrer a algumas filosofias, é para reafirmar que é impossível falar de criação, de produção de subjetividades sem pensar de forma radical. E, tal pensamento somente a filosofia pode nos dar. Assim, teremos uma aliança entre filosofia- arte-educação. Foi assim que Alain Badiou nos ensinou ao dizer no seu *Pequeno Manual de Inestética*⁶ que “a norma da arte deve ser a educação e a norma da educação é a filosofia”.

No entanto, torna-se impossível falarmos de arte e educação sem possibilitar que nossos pensamentos comuniquem com outras correntes, com outras vozes. As vozes de professores são da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Esse ambiente vem tornando de um tempo para cá, objeto de estudos de pesquisadores das mais variadas áreas

⁶ *Pequeno Manual de Inestética*; tradução de Marina Appenzeller.- São Paulo: Estação Liberdade, 2002, p.13.

do conhecimento. Mas com o intuito de pensar uma formação estética dos professores tendo como horizonte o pensamento da diferença, essa é a primeira aventura que se lança a interrogar essas zonas de criação. As falas desses professores são discutidas com o intuito de pensar a formação estética do educador. Meu compromisso, diante dessas narrativas, é ouvir o que esses professores entendem por uma política de formação estética de professores, o que é essa aventura de trabalhar artes Cênicas e como encaram a questão da responsabilidade pedagógica. Essas entrevistas, que considero como “declarações dionisiacas”, vão aparecendo no decorrer do texto, pois não tem um lugar fixo. O objetivo na verdade, é que a sala de aula seja mais que um ambiente de ensino-aprendizagem. Seja sim, um ambiente de interpretação, declamação e revelação da produção de subjetividade teatral, fazendo da literatura um verdadeiro sarau poético, onde o educador é o revelador de personagens, em ritmo de constante criação e intoxicação estética.

Como sou artista de teatro, selecionei professores de Artes Cênicas para pensarmos uma política de formação de professores que pudessem revelar o seu devir-artista e valorizar a potência criadora, pois sabemos que, no plano da representação, estamos sempre nos lançando para outras esferas, outros devires, em metamorfoses constantes. É uma espécie de “sair de si” temporariamente e dar um novo sentido ao mundo. Escolhi artes Cênicas porque o palco é um dos ambientes que podemos mostrar nosso avesso, nosso não –eu e anestesiar, provocar no outro uma certa “inestética” e, ao falar de mim, estamos falando de todos. A arte tem esse poder e é desse poder que irei falar aqui. Em outras palavras, o que tento aqui é refletir, pensar a formação estética do educador, dos juízos e experiências estéticas, tentando perceber inclusive, em que medida a estética remete-nos à ética, uma vez que falar de formação estética do educador, é falar da responsabilidade com a alteridade.

Sendo assim, a pedagogia da diferença, deve ter como o a priori a figura do outro. Emmanuel Levinas é, sem dúvida o ético contemporâneo que conseguiu dar um novo estatuto à figura do outro preservando nosso cuidado com singularidade do outro. Nessa travessia, de mostrar o ético no estético tenho por um lado Levinas que desenraizou de uma ontologia para ter a ética, o rosto como filosofia primeira e, por um outro lado, Félix Guattari que nos colocou diante de um novo paradigma estético, que, segundo ele, tem implicações ético-políticas. Em outras palavras, depois de Nietzsche e, talvez Heidegger, Derrida, Guattari, Deleuze e Levinas formam uma dinastia e, sem ela, estamos impossibilitados de falar da diferença. Como podemos perceber, trata-se de uma dissertação de caráter bem teórico por acreditar que a formação estética do educador envolve um pensar rigoroso e radical nas malhas das filosofias.

O primeiro capítulo será denominado: “Para além do bem” e, neste, irei anunciar o pensamento nietzscheano sobre a necessidade do fenômeno estético, bem como confrontar com a concepção platônica de arte e mostrar que Nietzsche, diferentemente de Platão que expulsa o poeta no décimo livro da *República*, dá lugar à arte por acreditar que a vida sem arte não tem sentido. Tal confronto vale a pena por termos duas pedagogias bem distintas, uma do bem e outra do mal, ou melhor, além do bem e do mal. Com isto, a inspiração nietzscheana é uma revolta contra o pensamento platônico cristão e toda visão que tenta universalizar o pensamento.

O segundo capítulo terá como título “Intoxicando esteticamente”. Caberá aqui olhar do jovem Nietzsche acerca de sua vocação pedagógica, bem como situar rapidamente o pensamento humeano e schilleriano nessa atividade mediadora do fazer pedagógico. Por que Hume? Acredito que em algum momento eu teria que situá-lo nessa pesquisa, pois penso que, embora não seja ele o primeiro a utilizar a expressão estética, é com ele que

surge a estética propriamente dita, com o “Padrão do gosto”. Surge aí uma valorização da educação dos sentidos. Para ele, é preciso um gosto apurado e, somente educando nossos sentidos, apelando para as sensações que poderemos tornar isso possível. No que diz respeito a Schiller, vislumbramos uma visão específica de uma educação estética do homem. Em uma rápida passagem, situo sua importância não para o pensamento da diferença, mas para a valorização de uma política que assume o belo como traço fundamental, pois, para Schiller, é contemplando o belo que o homem desenvolve suas capacidades intelectuais. Mais ainda: foi na esteira humeana que Deleuze nos ensinou que a está relacionada a uma dupla potência da subjetividade. Além disso, em Deleuze, não se fala em criação sem fazermos uso da chamada linguagem deleuzeana das sensações, dos blocos de perceptos e dos afectos.

O terceiro capítulo terá como título “ Gaia Pedagogia”. Irei debruçar-me na *Origem da Tragédia* (1872) de Nietzsche para, diante da sua concepção de arte, de seu modo de valorização da subjetividade, e, ainda, por mostrar a importância da cultura para a vida, para a reconstrução de novos valores, é que posiciono o educador como aquele capaz de ser um profundo amante da cultura. Deste modo que, diante da aurora do mundo, o educador possa valorizar a subjetividade, o modo de ser, levando em conta uma ética que valorize a criação. Com efeito, Nietzsche encontrou na arte uma grande resposta para o homem continuar vivendo. A partir desse capítulo irei fazendo as possíveis imbricações textuais entre a teoria e as narrativas de professores de artes Cênicas da UDESC.

O quarto capítulo fará uma caminhada em desvio, pois percorrerei rapidamente os labirintos da fenomenologia, buscando linhas de fuga, e se chamará “O Educador do futuro”. Caberá uma rápida retomada dos *Escritos sobre educação*, onde Nietzsche situa uma de suas exigências relacionadas à importância de formar homens cultos.

O quinto capítulo irá denominar “O espírito livre”, onde caberá a pedagogia Nietzscheana que assume a criação, uma vez que ele mesmo considerou o *Humano Demasiado Humano* como um livro para “Espíritos livres”. Embora essa obra faça parte de uma outra fase de Nietzsche, ele não deixa de falar da cultura superior e somente a filosofia pode nos passar. Caberá então uma discussão acerca da importância de um desapego às certezas, às crenças e à afirmação da necessidade de reconstruir novos valores. Irei privilegiar aqui como reflexão o aforismo 24 e 41 de *Além do Bem e do Mal* e sua última gratidão à arte contida no aforismo 107 de *A Gaia Ciência*.

O sexto capítulo denominarei “Educando com o martelo”, farei uma abordagem de sua concepção de martelo, no sentido que Nietzsche nos convida a dismantelar os velhos valores. No *Crepúsculo dos ídolos* (1888) ele se refere à Alemanha ao dizer que ela perdeu a educação como meta. Então, esse capítulo consiste em uma breve caminhada nesse sentido pedagógico que ele pensa.

Por fim, o sétimo e último capítulo, intitulado “O ético no estético”, é uma caminhada bem mais demorada, pois aqui tento articular alguns conceitos como alteridade, hospitalidade e responsabilidade, pois acredito que esses conceitos são imprescindíveis para se pensar a natureza de qualquer formação humana, principalmente no que diz respeito ao educador. Farei uma rápida passagem nas concepções de estética da pós-modernidade, pois encontrei na teoria de Derrida, Guattari e Deleuze a emergência mais recente da diferença e da desconstrução. Ora, irei privilegiar para falar da desconstrução derridiana os momentos em que ele mais revelou seu lado pedagógico, preocupado em discutir acerca da universidade, seu pensamento ético herdado de Emanuel Levinas, enfim, sua ética da alteridade trabalhando assim, com conceitos como hospitalidade e responsabilidade. Deleuze-Guattari favorecem um plano de discussão acerca da noção do pensamento como

uma “máquina de guerra”, da valorização da produção de subjetividade est (ética). Surge aí uma visão política de se pensar a necessidade de um novo paradigma estético e ético diante de uma responsabilidade ética com o próprio homem frente a si, ao outro e ao mundo em que ele vive. Ao tentar mostrar que a tentativa de unir o ético ao estético já era uma invenção grega, trago essas discussões à luz da contemporaneidade, sem deixar de lado essa dança com o pensamento nietzscheano uma vez que esse é o foco desse texto. Aqui, poderia dizer, a dança não termina, mas começa, pois esse momento consiste em situar epistemologicamente alguns conceitos como de alteridade, responsabilidade, hospitalidade, o ensinar em seu devir em uma marcha e contra marcha de idéias, situando, assim, esses conceitos como fundamentais na tentativa de construir uma pedagogia da diferença, pois é impossível falar de diferença e educação sem levar em consideração esse solo de discussões filosóficas que permeiam a “máquina - ensino”. O último momento desse texto é uma homenagem ao pensador da desconstrução, Jacques Derridá, pois seria leviano se não revelasse um “A-Deus” àquele que nos ensinou que é preciso desconstruir para pensar.

Referencial Teórico

1-Para além do bem

O estilo e a visão artística dos Gregos surgem, em primeiro lugar, como talento estético.

Paidéia: A formação do Homem Grego
Werner Jaeger

“... Já no prefácio a Richard Wagner é a arte - e não a moral - apresentada como atividade propriamente metafísica do homem; no próprio livro retorna múltiplas vezes a sugestiva proposição de que a existência do mundo só se justifica como fenômeno estético”.⁷ Essa é a minha dança. O meu modo mais genuíno de narrar. Valorizar a arte como uma forma de intensificar e justificar a nossa existência no mundo. Uma dança, cujo parceiro é Dionísio, deus do vinho, da embriaguez, da desmedida. Essa é a pedagogia da intoxicação estética que é sempre carregada de vontade de poder, de potência e que sente o prazer de criar, de inventar e de reconstruir novos valores. A pedagogia cujo educador é um grande artista sem morada, sem casa. Ele é nômade. Não aceita a estaticidade. A arte é o poder de levar o homem à loucura. É um convite a sair de si, retornar a si, em um movimento interminável. Movimento.

Essa é a palavra que traduz a força do “uno-primordial” que é o eterno brotar, o incansável vir-a-ser na natureza. Essa dança melhor traduz a formação estética do educador que foi, de uma certa forma, negada por Platão. Ora, em que medida Platão não demonstrou a metáfora, o mundo da mimeses como necessário para o homem, uma vez que ele fez o mito da caverna e deu vida a essas metáforas para falar da escuridão que o homem vive?

⁷ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O Nascimento da Tragédia ou helenismo e pessimismo*, p.18.

Quem não se lembra de “ O Banquete”, onde alguns filósofos se reuniam para discutir sobre o amor e se preparam para recitar uma poesia? É verdade que existe no pensamento platônico um caráter pedagógico, uma certa “Paidéia”. Mas o universo da arte está distante em três graus da realidade. Tal distância já revela o mau trato, o abandono da arte e a expulsão do poeta, pois parece que Platão não dá um lugar privilegiado ao poeta na *polis*. Basta lembrarmos dessa passagem no Décimo livro da República:

Logo, a arte de imitar está muito afastada da verdade, sendo que por isso mesmo dá a impressão de poder fazer tudo, por só atingir parte mínima da cada coisa, simples simulacro. O pintor, digamos é capaz de pintar um sapateiro, um carpinteiro ou qualquer outro artesão, sem conhecer absolutamente nada das respectivas profissões. No entanto, se for bom pintor, com o retrato de um carpinteiro, mostrado de longe, conseguirá enganar pelo menos crianças ou pessoas simples e leva-las a imaginar que se trata de um carpinteiro de verdade. (X livro da República, p.391).

Ora, se a arte distancia em três graus da realidade, para Platão, a arte nem tem serventia, pois não se pode educar o guardião bem na mentira. A educação assim, para Platão, é baseada no bem, onde cada um deve fazer aquilo que lhe convém e deve sempre caminhar com o pensamento reto, rumo à *epistême*, ao passo que a poesia leva o homem a divagar com o pensamento e tal divagação é prejudicial, pois leva o pensamento a não ter uma certeza das coisas. Desordenando assim, o próprio pensamento rumo à opinião (*doxa*). Isso para Platão era inconcebível, uma vez que a educação deveria caminhar sempre em direção ao bem.

Diante disso, como trair o pai? Como assumir a arte, a invenção, a máscara como uma necessidade vital? Como pensarmos não uma pedagogia do bem, mas uma pedagogia do mal, ou melhor, que esteja para além do bem e do mal? Como derrubar os muros impostos

pela tradição? Essa é a aventura da diferença ou da *diferença*. Leva-nos a pensar o avesso daquilo que a chamada representação clássica tem nos inculcado. A aventura do olhar é aquela em que os prisioneiros que estavam acorrentados no interior da caverna não puderam se lançar, pois seus olhares eram retos, impossibilitando-os de enxergar o que estava mais além.

A arte nos leva para o além, mas é preciso uma educação estética, ou melhor, que o homem tenha uma sensibilidade, uma formação estética, para que ele possa despertar no outro uma sutileza no olhar. Ora, esse era o ideal de Nietzsche no *Nascimento da Tragédia*, pois a arte era para ele uma espécie de tônica vital. Para pensar é preciso desconstruir o modelo. Platão pensou um estado ideal, um modelo de estado baseado na justiça, onde devemos dar a cada um o que lhe convém. Afinal, o que convém a cada um? Que tipo de disciplina é possível falar na educação onde todos devem praticar a ginástica para o bem ao corpo e a música para o bem à alma? Quem deve instruir? A quem cabe o papel de educar? Aliás, quem ensina e quem aprende? Esse é um dos muros que temos de demolir, pois devemos falar do “uno primordial” ou do “espectro”. É basicamente falar do “uno primordial”, pois muda com tanta intensidade que, basicamente, não conseguimos falar dele. O espectro não é nem presente, nem ausente e, ao mesmo tempo, um e outro. Assumimos então a pedagogia do múltiplo assim como a filosofia é, segundo Deleuze, a teoria das multiplicidades, dos devires.

Essa pedagogia que estamos falando então, não tem uma definição, ou melhor, só se define, indefinindo e, só é indefinida porque é capaz de se definir. Qual a definição para a pedagogia da diferença? Como dar nome às coisas? As coisas se predicam de várias maneiras e de nenhuma. Quem ensina é o professor e é o professor quem também aprende. Mas quem ensina é também o aluno que também aprende. Sendo assim, ninguém ensina e

ninguém aprende, e, ao mesmo tempo, todos aprendem o que ninguém ensinou e todos ensinam o que ninguém aprendeu. Mas alguém começou. Quem? A *persona*, ou melhor, a pessoa e ninguém.

Assim é ousar falar da diferença, do fantasma, dessa presença ausente. È falar de alguém que é ninguém e ninguém que é, de um a certa forma, alguém. È falar do ser que de uma certa forma não é e do não ser que de uma certa forma é. Essa é a luta com o “Pai Parmênides” que foi o primeiro a dizer “só o ser é, o não-ser não é”. Toda luta deve começar por contestar a presença do pai. Incomodar o pai e convidá-lo a sair de seu lugar que não é “seu lugar”. O professor para existir nessa onda dançante, precisa “sair do lugar” e deixar o outro aparecer. Por que essa é a aventura do olhar, do pensar e do educar. Pensar sem limite, ou melhor “superar o limite”⁸. Para isso é preciso que a pedagogia se lance e se ouse a pensar o seu outro. Assim Derrida, o pensador da desconstrução nos ensina:

*Ater-se a pensar o seu outro: o seu próprio outro, o próprio do seu outro, um outro próprio? Ao pensá-lo como tal, ao reconhecê-lo, perdemos-lo. Reapropriamo-lo dispomos dele, perdemos-lo ou, mais ainda, perdemos-nos (de) o perder, o que, quanto ao outro, retorna sempre ao mesmo. Entre o próprio do outro e o outro do próprio.*⁹

A pedagogia que ousa pensar o **Outro**, sente a constatare sede de reconstruir novos valores e de cantar o eterno retorno. De negar que alguém um dia falou em *arché*. Platão insistiu em trilhar a pedagogia do bem. Na *República*, seu maior diálogo, assume a educação como o a priori para se formar bem o guardião, pois somente ao homem dotado de virtude e sabedoria cabe a tarefa de proteger e guardar a polis, pois o guardião, como

⁸ Essa era a proposta de Derrida. Nas *Margens da Filosofia*, segundo ele “tratar-se á quase constantemente neste livro de interrogar a superação do limite”(p.12)

⁹ DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*, p.12.

um “cão de guarda”, deve ser sempre ativo e preocupado com a guarda e com o bem da polis:

A instrução lhe disse, e a educação: porque, se nossos guardas forem bem educados e se tornarem homens esclarecidos, todos esses problemas serão por eles percebidos com facilidade (...) a educação e a instrução bem dirigidas formam constituições boas; por outro lado às boas constituições, sob a influência de semelhante educação, tornam-se ainda melhores do que as das gerações anteriores sob todos os aspectos, mas que principalmente no que entende com a procriação, tal como se observa nos outros animais¹⁰.

Acreditando que a polis somente funciona bem se houver uma boa educação, é que Platão articula seus diálogos sempre com um teor pedagógico, uma “Paidéia” que preocupa com o caminho do bem que os guardiões devem ser encaminhados. Em *Lísis*, apesar de ser um diálogo que discute a questão da amizade, do bom e do mau, Platão demonstra como no seu estado ideal deve funcionar a educação ligada à idéia de bem. Por isso ele vai mostrando a trajetória da formação de Lísis. Em *Lísis*, é o escravo, o pedagogo, a figura que o acompanha ao mestre-escola, pois Lísis ainda não tem idade e nem domínio para certas aptidões. Os pais de Lísis não delegam a ele certas tarefas porque supõe que ele não as domine. Para tomar partido de algo, precisa ser seguro no que ocupa. Deste modo, o jovem Lísis era proibido de fazer determinadas coisas pela falta de conhecimento, de domínio. Por isso, tudo cabia ao escravo, ao pedagogo, pois esse era treinado e desempenhava bem seu papel na polis que era o que contribuía para a ordem de um estado justo. Assim Platão articula suas idéias em torno da educação. O educador seria uma

¹⁰ PLATÃO. *A República*,. Tradução de Carlos Alberto Nunes. UFPR, 1976, p.171.

espécie de “Rei Filósofo”, pois somente a ele deverá ser delegado a competência de governar a polis. Mas Platão não pára por aí, pois para o filósofo grego:

Coisa mais ou menos parecida lhe falei, deves admitir, foi o que pusemos por obra, com todo o empenho, quando acolhemos nossos soldados e os educamos com a música e ginástica. Podemos ficar certo de que não tínhamos outra intenção a não ser a de prepará-los para absorverem as leis do melhor modo possível, como se deu com a cor, no exemplo apresentado há pouco a fim de que se tornem indelévels suas convicções a respeito das coisas de temer e de muitas outras, por isso mesmo que são todos de boa natureza e receberam educação adequada, e para que a tinta resista a esses sabões descorantes de ação tão violenta refiro-me aos prazeres muito mais ativos do que a cinza e todas as lixívias, e à dor, e ao medo, e às paixões, barrelas de ação mais rápida do que qualquer lavagem. Essa força salvadora da opinião verdadeira e legítima a respeito do que é ou não é de temer é que denomino coragem, se não tiveres nada que objetar.¹¹

O quarto livro da *República*, Platão demonstra uma especial atenção ao falar da educação dos guardiões. Para ele, o homem, para viver numa polis regida pela noção de que cada um deve viver na base da justiça, dando a cada um o que é seu, deve ser esse homem dotado de virtudes como a sabedoria, a coragem a temperança e a justiça, pois o estado ideal almejado por Platão é aquele que possui quatro virtudes cardeais, onde, segundo ele, *terá de ser, por conseguinte, sábia, valente, temperante e justa*¹².

E para alcançar esse ideal, é conveniente que esse homem pratique a ginástica para o corpo e a música para a alma, pois, como se depreende das palavras de Platão:

Logo, se tivermos de empregar as mulheres nos mesmos trabalhos que os homens, terão de receber educação igual.
Certo.
Os homens aprenderam música e ginástica.

¹¹ *IV Livro da República*, p.179.

¹² *Idem. Ibidem.* p.177.

Sim.

Nesse caso, estas duas artes terão de ser ensinadas também às mulheres, bem como a arte da guerra, que elas precisarão praticar do mesmo modo que os homens.

É o que se conclui, observou do que disseste.¹³

No V livro da *República*, Glauco, Sócrates e Trasímaco discutem a questão da educação, ou melhor, da melhor formação aos homens e às mulheres no estado ideal. Platão, acreditando que o reto caminho é necessário para o melhor andamento do estado, é que insiste no diálogo com Adimanto:

Por isso, Adimanto, voltei a falar, podemos afirmar que com uma educação viciosa as almas mais bem dotadas se tornam particularmente ruins. Acreditas que os grandes crimes e a maldade consumada provenham de uma alma medíocre e não de uma natureza exuberante, porém corrompida pela educação, ou que uma educação de natureza fraca seja capaz de produzir em qualquer tempo algo grandioso, para o bem e para o mal?¹⁴

Convencido da necessidade de transformar a alma medíocre em exuberante, é que Platão reflete em torno do poder que a educação exerce na vida do homem.

Embora Platão não estivesse pensado especificamente a figura do educador, é possível imaginar que em seu estado ideal caberia a ele uma grande responsabilidade. Ele deveria ser o amante da sabedoria, uma espécie de “modelo” para os outros. Eis aí um grande perigo e, nós que somos dessa dança nômade não podemos admitir o modelo ideal, pois voltar para isso, é negar o devir. Sendo assim, os guardiões deveriam ser fortes como um cão de guarda, dotado de muita sabedoria e virtudes e isso se a pessoa realmente nasceu

¹³ Idem. Ibidem.p.206.

¹⁴ Idem. Ibidem.p.257

para educar, pois no estado ideal de Platão, cada um deve fazer aquilo que lhe convém, pois se nasceu para a arte da sapataria, não deve ser professor, pois sendo, não irá formar bons guardiões e a polis caminhará para a desordem. O educador deveria assim, tomar consciência de seu papel enquanto agente transformador na polis.

O VII livro da *República*, Platão fala da Alegoria da Caverna, que revela os obstáculos que o homem encontra na investigação da verdade. Sócrates insiste sobre o fato de que a educação deve formar o filósofo não somente para a vida contemplativa, mas também para a vida ativa.

Esta educação especial somente começará depois de uma educação geral (música e ginástica) e só será dada a indivíduos escolhidos por meio de sucessivas eliminações. Será composta primeiramente das ciências matemáticas que deverão ser ensinadas na seguinte ordem: aritmética e geometria (a ser completada pelo estudo dos problemas sólidos), a astronomia e a música. Após um intervalo de dois ou três anos consagrados aos exercícios militares, o estudo das matemáticas será retomado com o fim de aprofundá-las e com o fito de se lhes apreender a unidade. A dialética somente será iniciada depois dos trinta anos.

Para Platão, é preciso nos libertar das correntes da ignorância para, numa mudança do olhar, percebermos as coisas, não como meras imagens, como representações, mas como reais, no mundo das idéias.

Além de uma experiência pedagógica, Platão nos leva a pensar a natureza da arte, mas isso ele fará melhor no *Fedro*, ao abordar a natureza do Belo. Na *República*, apesar de nos mostrar uma experiência trágica onde o poeta deve ser expulso, ele faz arte, ao escrever o mito da caverna. Basta lembrar que os personagens de *O Banquete*, ao se reunirem para beber e para discutir a questão do amor, estão acompanhados de Dionísio, espírito da música de flauta ou lira e da embriaguez. Ali, uma taça de vinho circulava pelos convivas,

as mais às vezes, e quem a recebia se obrigava a pronunciar um elogio ou formular uma pequena composição poética. Afinal, Platão, como todo filósofo sempre carrega em seu discurso, uma contradição. Talvez, o fato de, nas escolas e até mesmo nas universidades, o ensino de educação artística e de estética serem desvalorizados, pois desde Platão, a arte deveria ser apenas um meio para atingir fins.

O gênio Aristóteles, numa outra ótica, pensa a natureza do político ao definir o homem como *Zóon Politikon*:

É evidente, pois, que a cidade faz parte das coisas da natureza, que o homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade, e que aquele que, por instinto, e não porque qualquer circunstância o inibe, deixa de fazer parte de uma cidade, é um ser vil ou superior ao homem. Tal indivíduo merece, como disse Homero, a censura cruel de ser um sem família, sem leis, sem lar. Porque ele é ávido de combates, e, como as aves de rapina, incapaz de se submeter a qualquer obediência.¹⁵

O homem assim é definido por Aristóteles como um animal político, pois é de sua natureza viver em sociedade. E é, segundo Aristóteles, pela linguagem que o homem mantém o mundo vivo. Nesse sentido, devemos pactuar com a noção de que:

O professor precisa conhecer as principais questões da história do mundo e do país, da educação, dos movimentos sociais e da própria categoria: sem essa formação de base, dificilmente poderá compreender a realidade na qual está inserido do ponto de vista pessoal e profissional. Tais conteúdos são importantes para que possa compreender a natureza social da prática educativa e aprender a considerar as dimensões culturais, sociais e políticas implicadas no processo de aprendizagem-o que contribui também para que exerça com autonomia seu papel político como educador¹⁶

¹⁵ Aristóteles.*Política* p.13.

¹⁶ *Referenciais Para Formação de Professores*, p.91.

O educador, consciente de sua formação política e estética, deve ser capaz de se perceber inserido no mundo estabelecendo uma teia de relações com o outro, a fim de que ele possa motivar o homem a mudar o olhar e perceber no estético, seja através da pintura, da música, da literatura, enfim, que tudo isso não está dissociado da vida, pois, como se depreende das palavras de Aristóteles:

É por isso que os antigos não classificaram a Música entre as matérias de educação, como coisa indispensável, porque ela não constitui uma necessidade. Nem como coisa útil - como a literatura o é para o comércio, para a economia, para o estado e para a maioria dos atos da vida civil, como o Desenho que parece útil para um melhor julgamento dos artistas, e finalmente como a Ginástica para a saúde e para a força¹⁷

Convencido de que a arte tem um fim em si mesma, Aristóteles salienta que a música não constitui como uma matéria na educação porque nesse sentido a arte seria um meio para atingir fins. Para ele, diferentemente de Platão, que assumia a arte como um meio para atingir fins, é que Aristóteles dava a arte um fim em si mesma, pois, *o fim da arte e da educação em geral é substituir a natureza e completar aquilo que ela apenas começou* (Política, p.97). Diferente de Platão, por nos fazer perceber que a poesia e a música exercem influência muito grande sobre os nossos estados de ânimo e que afetam, positiva ou negativamente, o comportamento moral dos homens.

Mas, para atingir tal fim da arte e da educação na ótica aristotélica, é necessário que o educador reflita seu papel enquanto um ser político. Para isso, é preciso concordar com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* ao abordar que:

¹⁷ Idem Ibidem. P.101.

A atitude do professor em sala de aula é importante para criar clima de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer com que atue de maneira indisciplinada. Estabelecer regras de uso do espaço e de relacionamento entre os alunos é importante para garantir o andamento da aula. (...) é preciso dar condições para o aluno criar confiança para explorar movimentos, para estimular a inventividade e a coordenação de suas ações com a dos outros.¹⁸

O educador, preocupado com a formação estética, passa a ter um papel de líder, de coordenador ou de mediador entre os alunos no sentido de, ao mesmo tempo que proporcione a liberdade para a criação, a invenção, ele também mantenha a disciplina, pois estimular a criação não é deixar o aluno à mercê de seu material artístico mas, sim, estimular nele curiosidades para que ele possa desenvolver suas várias habilidades, respeitando desta forma, os movimentos e as ações dos alunos, que podem começar imitando, pois Aristóteles já se posicionava afirmando na *Poética Clássica* que,

Por serem naturais em nós a tendência para a imitação, a melodia e o ritmo-que os metros são parte dos ritmos é fato evidente - primitivamente, os mais bem dotados para eles, progredindo a pouco e pouco, fizeram nascer de suas improvisações a poesia¹⁹.

Aristóteles, ao privilegiar a liberdade criadora do homem, percebe que esse processo de criação e recriação se dá na medida em que o artista adquirisse o domínio do material criativo. Mas, para ele, isso apenas é possível com o uso da razão, do trabalho e da disciplina. O artista, adquirindo o domínio do material criativo, estaria aperfeiçoando a

¹⁸ *Parâmetros Curriculares - Arte*, p.69.

¹⁹ *A Poética Clássica*, p.22.

técnica que é essencial para o fazer artístico. Foi com essa ótica que Aristóteles chegou a enumerar os níveis de conhecimento na *Metafísica*.

O educador, por sua vez, encararia a imitação como uma possibilidade de criação, para que a criança, até possuir uma autonomia própria, consiga captar no outro alguns traços que poderá, posteriormente, desenvolver outras habilidades. Mas para isso, é necessário o uso da razão, do trabalho e da disciplina. Assim, ao conceber a imitação como próprio do homem, Aristóteles vê na poesia um fim em si mesmo. É diante disso que ele propõe:

(...) tratar da produção poética em si mesma e de seus diversos gêneros, dizer qual a função de cada uma deles, como se deve construir a fábula, no intuito de obter o belo poético; qual o número e natureza de suas diversas partes, e falar igualmente dos demais assuntos relativos a esta produção.²⁰

Na *Política*, ao tratar dos usos a que serve a música, Aristóteles fala da catarse, fazendo remissão para a poética, que garante a validade do que ali se diz para o problema que estamos discutindo. Afirma ele que a música deve ser estudada para a obtenção de vários benefícios, a saber: a educação, a catarse, a diversão intelectual, o relaxamento e a recreação após o esforço. Referindo-se à catarse, diz ele que ao falar da poesia tratará do assunto com mais exatidão. É de lamentar que não o tenha feito, ou que tal parte da poética tenha-se perdido. Dessa forma, ao invés de irmos da política à poética para inteirar-nos melhor da questão, somos obrigados a fazer o processo reverso, procurando na primeira dados que completem a segunda. Em outras palavras, não se separa a política da poética.

No livro quarto da *Política*, Aristóteles chama a atenção da vida perfeita, onde, para ele, não se pode esquecer da educação, da verdadeira maneira de formar os cidadãos:

²⁰ *Arte Retórica e Arte Poética*, 239.

Mas como, e porque meios a isso chegará? É o que precisamos examinar agora. Indicamos anteriormente três condições essenciais: a natureza, o hábito e a razão; determinamos também quais as qualidades naturais que se devem desejar. Resta-nos considerar se é pela razão ou pelos costumes que se deve começar a educação.²¹

Sobre o fim da arte e da educação, o gênio grego Aristóteles situou no contexto da política:

É melhor, nesta divisão, conformar-se à marcha da natureza; ora, o fim da arte e da educação em geral é substituir a natureza e completar e aquilo que ela apenas começou. Primeiramente, pois, se trata de examinar se convém estabelecer algum sistema sobre educação das crianças; depois, se há vantagem em submetê-las a uma vigilância comum, ou educá-las em particular na casa paterna, como é uso ainda hoje na maioria dos Estados; em terceiro lugar, qual deve ser essa educação.²²

Aristóteles, preocupado com a formação da criança, chama-nos a atenção para que tenhamos um cuidado com a formação da mesma. Mas, antes de se preocupar como e onde deve educar, deve-se questionar o tipo de educação que será aplicada. O educador consciente de seu papel pedagógico deverá, na ótica aristotélica, repensar na sua prática pedagógica, o tipo de educação que ele está submetendo seus alunos.

Pactuada com a visão de que estamos vivendo a morte da tradição e da necessidade de reafirmar a concepção aristotélica de homem, é que Hannah Arendt retoma o pensamento grego. É bem verdade que a contemporânea filósofa política Hannah Arendt não demonstrou interesse em seus textos pela estética propriamente dita, mas tratou da política e foi, até um certo ponto influenciada por Aristóteles. Por isso, achei coerente refletir o pensamento político de Hannah Arendt nesse item principalmente porque para ela pensar

²¹ *A Política*, p.93.

²² *Idem*.*Ibidem*.p.97.

política é pensar a polis grega. Não pretendo comparar, mas para questionar diante de sua teoria sobre a condição humana, a condição humana do educador no mundo da esfera pública e privada.

Para Aristóteles, uma das coisas que distinguia o homem dos outros animais era o dom da fala, pois através do discurso ele poderia manter relações com outros da sua espécie muito superiores às que ele possuía pela sua qualidade que o iguala aos demais animais, a de ser um dentre eles. Hannah Arendt tem uma semelhança quando ela retoma a idéia do mundo grego de que,

Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz.²³

Assim como Aristóteles, Hannah Arendt vê no discurso e na ação o único meio do homem manter o mundo vivo. Essa “teia de relações” só irá se concretizar no mundo público, se houver a interação entre as pessoas. E essa só se realizará através de atos e palavras, pois,

Esta qualidade reveladora do discurso e da ação vêm à tona quando as pessoas estão com as outras, isto é, no simples gozo da convivência humana, e não pró ou contra as outras.²⁴

²³ ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*, p.192.

²⁴ Idem. *Ibidem*

Consciente de que o homem só passa a ser com os outros na esfera pública, é que Hannah Arendt assume a esfera pública como o mundo onde os homens podem se revelar como agente do discurso e, a partir daí, as diferenças começam a se revelar.

Pensar o perfil do educador, a partir de uma visão Arendtiana, é submeter-se a questionar a condição humana de si, do outro e do mundo. O educador, disse Hannah Arendt, é aquele que procura fazer da sala de aula um mundo público, onde os alunos possam se revelar enquanto agentes do discurso. O verdadeiro educador seria aquele capaz de, juntamente com o aluno, refletir na sala de aula a condição do homem no mundo. Mas sabemos que, como disse a autora da *Condição Humana*:

Nem sempre esse espaço existe; e, embora todos os homens sejam capazes de ouvir e de falar, a maioria deles – o escravo, o estrangeiro e o bárbaro na antiguidade, o trabalhador e o artesão antes da idade moderna, o assalariado e o homem de negócios da atualidade – não vive nele. Além disso, nenhum homem pode viver permanentemente neste espaço. Privar-se dele, significa privar-se da realidade que, humana e politicamente, é o mesmo que aparência. Para os homens, a realidade do mundo é garantida pela presença dos outros, pelo fato de aparecerem a todos: pois chamamos de existência àquilo que aparece a todos; e tudo o que deixa de ter essa aparência surge e se esvai como um sonho – íntima e exclusivamente nosso, mas desprovido de realidade.

²⁵

Pensar sobre a formação estética do educador é pensar a condição humana, pois sabemos que o aluno nem sempre tem o espaço público aberto para se manifestar. As decisões que os educadores tomam no mundo privado acabam silenciando o aluno e retirando dele o direito de se manifestar. Quando Hannah Arendt aborda que esse espaço não existe para todos, podemos pensar a educação como um espaço que, ao mesmo tempo

²⁵ Idem. Ibidem.P.211

em que diz que o aluno deve ser formado para tomar decisões e serem agentes do seu próprio discurso, ela acaba fechando as possibilidades deles se revelarem. Nesse sentido, não há política, pois, para Hannah Arendt:

Segundo esta auto-interpretação, a esfera política resulta diretamente da ação em conjunto, da comparticipação de palavras e atos. A ação, portanto, não apenas mantém a mais íntima relação com o lado público do mundo, como a todos nós, mas é a única atividade que o constitui.²⁶

Esse valor à ação, Hannah Arendt o dá, por que ação humana corresponde à pluralidade e para que tenha um conjunto de opiniões, é necessário que eles tenham um espaço para que se encontrem. Assim, pensando a educação, é preciso um espaço para que, politicamente, o educador possa colocar em questionamento suas discussões inerentes ao processo ensino-aprendizagem.²⁷ Só haverá uma educação eficiente, se os educadores, coordenadores, pedagogos, faxineiros, pais, porteiros e demais funcionários e alunos da instituição de ensino, engajarem-se politicamente e criarem um espaço público onde eles

²⁶ Idem. Ibidem. P.210

²⁷ É importante salientar que política e estética estão interligados. Envolve uma discussão que transcende o mero ensinar-aprender. Ou melhor, o ensinar-aprender já é, por natureza complexo. Muitos estudiosos da educação assumem com a maior naturalidade a palavra processo ensino - aprendizagem. Quem é esse educador? Que espaço é esse que, na verdade, não é público? Quando Derrida questiona o espaço universitário e a figura do professor, vai, de uma certa forma, de encontro com o pensamento de Hannah Arendt, pois para ele, “A universidade deveria, portanto, ser também o lugar em que nada está livre do questionamento, nem mesmo a figura atual e determinada da democracia; nem mesmo a idéia tradicional de crítica, como crítica teórica, nem mesmo ainda a autoridade da forma “questão”, do pensamento como “questionamento”. Por esse motivo falei sem demora e sem camuflagem de desconstrução”. Sobre a figura do educador, Derrida tem algo a nos dizer. Para ele, o professor é aquele que professa, que declara abertamente, publicamente. E tal declaração é performativa, pois, como bem enfatiza, “Por um ato de fé jurada, ela empenha um sermão, um testemunho, uma manifestação ou uma promessa. É realmente, no sentido forte do termo, um compromisso [engagement]. Professar é dar um penhor, empenhando sua responsabilidade. “Fazer profissão de” é declarar abertamente o que se é, em que se acredita, o que se quer ser, pedindo ao outro para acreditar nessa declaração sob palavra”. Ora, o pensamento do filósofo da desconstrução nos torna público uma revelação acerca do educador e de seu ato performativo. O educador é, de uma certa forma, um personagem que tem uma performance que é unicamente sua. Mas essa performance exige uma responsabilidade ética. No caso o educador esteta, uma responsabilidade est (ética). Cf. *A Universidade Sem Condição* de Jacques Derrida; trad. Evando Nascimento. – São Paulo: Estação Liberdade, 2003, p. 18, 38-9.

possam repensar suas posturas no mundo da pluralidade, pois para falar da condição humana, é preciso que haja as diferentes opiniões. Pois, é no espaço público que pais, professores, funcionários e alunos podem aparecer entre si, assumindo uma clara aparência. Confiante nisso, é que Hannah Arendt, posiciona a importância da polis:

A rigor, a polis não é a cidade-estado em sua localização física; é a organização da comunidade que resulta do agir e falar em conjunto, e o seu verdadeiro espaço situa-se entre as pessoas que vivem juntas com tal propósito, não importam onde estejam. Onde quer que vás, serás polis: estas famosas palavras não só vieram a ser a senha da colonização grega, mas exprimiam a convicção de que a ação e o discurso criam entre partes um espaço capaz de situar adequadamente em qualquer tempo e lugar. Trata-se do espaço da aparência, no mais amplo sentido da palavra, ou seja, o espaço no qual eu apareço aos outros e os outros a mim; onde os homens assumem uma aparência explícita, ao invés de se contentar em existir meramente como coisas vivas ou inanimadas.²⁸

Assim, Hannah Arendt pensa a noção de política, pois vê na palavra, no discurso e na ação o meio mais genuíno do homem “brilhar”, ou se fazer ver no mundo da aparência. Na educação, o educador só é político no momento em que, no mundo da aparência, tanto para os alunos, quanto para a comunidade em geral, ele se revela como um profissional capaz de interagir com o mundo, mantendo assim, essa “teia de relações” com eles.

Aqui, poderíamos pensar o educador estético como aquele que, ao motivar o aluno a produzir a arte, fazer uma exposição, pois, por mais que o aluno tenha que se ocultar da luz dos holofotes para construir sua obra de arte, ele sente falta do espaço público, pois é através deste que ele pode expor, trocar, manter uma comunicação com o mundo. A arte, sendo para Hannah Arendt fruto do pensamento, é reafirmada nos termos que perseguem:

²⁸ Idem. Ibidem.P.211

A fonte imediata da obra de arte é a capacidade humana de pensar, da mesma forma como a propensão para a troca e o comércio é a fonte dos objetos de uso. Trata-se de capacidades do homem, e não de meros atributos do animal humano, como sentimentos, desejos e necessidades, aos quais estão ligados e que muitas vezes constituem o seu conteúdo.²⁹

A pensadora alemã tem a arte como reflexo do pensamento. Aristóteles, ao ver a arte como uma disposição relacionada com o ato de produção, não nega a necessidade do ‘reto raciocínio’. Na ética, ele vai mostrar o estatuto da arte:

Toda arte relaciona-se à criação e ocupa-se em inventar e em estudar as maneiras de produzir alguma coisa que pode existir ou não, e cuja origem está em quem produz, e não no que é produzido. De fato, a arte não se ocupa nem com as coisas que são ou que se geram por necessidade, nem com as que o fazem de acordo com a natureza (pois essas têm sua origem em si mesmas). Visto que existe diferença entre produzir e agir, a arte deve ser uma questão de produzir e não de agir; e de certa maneira, o acaso e a arte versam sobre os mesmos objetos, como diz Agaton: “A arte ama o acaso, e o acaso, a arte”. Assim, como já dissemos, a arte é uma disposição relacionada com produzir, porém envolvendo falso raciocínio. E ambas dizem respeito às coisas que podem ser de outro modo.³⁰

Uma pergunta que poderíamos fazer diante dessa explicitação aristotélica na *Ética a Nicômaco* sobre a arte, é a seguinte: o que levaria Aristóteles, um pensador didático que sabe posicionar os discursos nos devidos lugares, a questionar a arte dentro da ética? Afinal, qual é o lugar da ética na formação est (ética) do educador?³¹ Esse tipo de

²⁹ Idem. Ibidem. P. 181

³⁰ *Ética a Nicômaco*. P. 131-2

³¹ [Desde Aristóteles, na *Ética a Nicômaco* já se questionava que a estética nos remete à ética. Afinal, como isso acontece? Alguns estudiosos de filosofia tentam, hoje em dia buscar compreender isso com maior clareza e profundidade. Como, por exemplo, em uma recente publicação da Revista Filosofia Política do Departamento de Filosofia, no Curso de Pós Graduação em Filosofia da UFRGS editado pelo professor Denis L. Rosenfield, onde vários professores discutem ética e estética. Ao apresentar a intencionalidade dos textos, a

interrogação vou deixar para explicitar melhor mais adiante, pois é mais coerente pensarmos esse assunto no capítulo que iremos abordar o ético no estético que carece de um detalhamento.

Em outras palavras, podemos perceber que, por um lado, Platão tinha uma visão de que arte deveria ser um meio para atingir fins. A poesia não teria valor no estado ideal por estragar a mente, destruir a inteligência. O homem ideal deveria ser bem formado e tal formação deveria estar ligada à habilidade mental de ensinar a alma a discernir bem. Prova disso era que a virtude do guardião consistia em saber falar. Eis aí a importância que Platão dava ao discurso no Fedro:

FEDRO: Será preferível, na verdade, que eu recite o discurso como melhor puder, pois creio que não me deixarás em paz enquanto eu não recitar, sendo-te indiferente que o faça bem ou mal.

SÓCRATES: - Tens toda razão.

FEDRO: - Então farei como já te disse. Realmente, caro Sócrates, não me esforcei por decorar o discurso. Exporei, entretanto, com a exatidão que puder, todas aquelas coisas pelas quais, conforme diz Lísias, o apaixonado se distingue do que não ama. Explicarei tudo ordenadamente, começando pelo princípio.³²

professora Kathrin Rosenfield revela que a estética tem ganho progressivamente um grande realce, uma vez que é sempre necessário que a sociedade “se volte cada vez mais para dentro de si, para sua faculdade julgar”. E acaba concluindo que “A estética remete-nos, então, à ética”. Nessa mesma revista, Karl Heinz Bohrer escreve um texto intitulado “O Ético no Estético” e, ao retomar o pensamento nietzschiano de que “Só como fenômeno estético a existência e o mundo estão eternamente Justificados”, reflete acerca do *ethos* da criação que instaura desde o pensador do “Nascimento da tragédia”. Mas, seu fato marcante é quando explicita a justificativa maior de seu texto: (...) “Nessa direção, em todo caso, deve ser entendida a anotação subsequente de Musil, formulada como pergunta: “ O afeto colocado sob o objeto estético tem afinidade com o ético?” Afeto significa o surgimento de um estímulo imaginativo até agora não mencionado, o qual liga a ética e a estética, conforme a opinião de Wittgenstein: “Está claro que a ética não pode ser enunciada. / A ética é transcendental. / (A ética e a estética constituem uma unidade.)”.Essas reflexões fazem parte da Revista : Ética e estética / [organização] Denis L. Rosenfield.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p.7-12.]

³² Fedro, p.57.

Ora, Platão, como sabemos, dava uma grande primazia ao discurso, e esse deveria sempre conduzir o homem para o caminho do certo, do bem. Para isso, ele não deveria contar mentira. Por isso, o bom discurso é aquele que é depurado de excesso de imagens que poderiam conduzir o homem ao mundo da doxa, da opinião e esse mundo nos leva ao engano. Somente o rei filósofo pode ter a capacidade de julgar, discernir e avaliar.

Assim, se Platão expulsava o poeta por acreditar que a poesia não tem valor na República, é possível falar na formação estética do educador a partir do ponto de vista platônico? É claro que sim. O educador consciente de seu papel pedagógico deve ter sempre em mente que seu papel é essencialmente político. Por isso, deve sempre discutir o estatuto da estética diante dos vários pontos de vistas. Não penso que a formação esteta do professor se limite a uma mera disciplina chamada educação artística. É muito mais que isso. Envolve, acima de tudo:

Conhecer e refletir sobre a teia de relações sociais que constituem a escola, sobre a dinâmica educacional e as relações de poder que perpassam as instituições e a vida coletiva, é condição para que o professor possa dominar questões nucleares da realidade escolar: seu próprio papel, o papel do aluno e as formas de interação entre ambos; o significado sociopolítico do currículo, da escola e da educação escolar, sua organização, seus sujeitos e suas práticas³³

Platão, mais uma vez, poderia dizer que encara a arte na República como mimesis e é sempre comparada com a mentira, que é algo negativo na polis. Não podemos esquecer que Platão tem uma filosofia do belo. Mais do que isso. Ele faz do belo a idéia suprema, pois para o pensador grego, a idéia da coisa é que garante o que a coisa é. O Belo é aquilo que

³³ *Referenciais Para Formação de Professores*, p.91.

mais se mostra e é mais brilhante. É o que leva o pensamento na direção do conhecimento, do verdadeiro, pois, aquilo que tem mais beleza é aquilo que tem mais ser. A educação artística, então, para Platão, tem uma atitude civil e essencialmente pedagógica.

Destarte, o pensamento platônico em busca do bem, da verdade que, para ele, somente existe no mundo inteligível, acaba matando o mundo dos simulacros. Nesse sentido, o pensador do *Nascimento da Tragédia* não vê sentido na vida, uma vez que “O próprio mundo é um monstro coberto de lama”. Assim Zaratustra nos anunciava, pois se quisermos pensar, temos que olhar para frente, pois não há apenas uma lama no mundo e sim, muitas lamas, muitas verdades e não apenas duas vias (ser e não-ser) como nos ensinou o pai Parmênides e nem apenas um único caminho como nos ensinou Platão, mas, vários. Por isso, ouvir o mestre Zaratustra: *Ó! Meus irmãos! Não é para trás que a vossa nobreza deve olhar, mas para a frente! Sereis degredados de todas as pátrias e de todos os países dos vossos ascendentes. (Assim Falava, Zaratustra, p.156).*

Sendo assim, devemos olhar para trás e começar a desconstruir, pois transvalorar, é criar novos pressupostos, novas interrogações, a fim de colocar o “pai” em questão, incomodá-lo e retirá-lo do centro, pois não se desconstrói sem essa ousadia. Pensar o mundo das formas fixas é negar o pensar. Segundo Nietzsche, para a existência de uma cultura, é necessário que os indivíduos aprendam determinadas regras, adquiram hábitos e comecem a educar a si próprios e contra a si próprios – ou melhor, contra a educação que lhes foi inculcada.

Em outras palavras, o convite de Nietzsche é de nos envolver no universo da aurora do novo e, para isso, temos que violar as crenças. Em *A Gaia Ciência*, no aforismo 4 ele nos ensina que é preciso derrubar os antigos valores do bem:

O novo, de qualquer forma, é o mal, pois é o que quer conquistar, derrubar os limites, destruir as

antigas crenças; só o velho é o bem! Os homens de bem de todos os tempos são aqueles que plantam profundamente velhas idéias a fim de fazê-las frutificar, esses são os cultivadores do espírito. Mas todo terreno acaba por se esgotar, é preciso que o arado do mal o revolva.³⁴

No entanto, o pensador do helenismo nos convida a derrubar os muros dos doutores da finalidade da existência. Para isso, necessitamos esquecer o bem, as velhas crenças e assumir o mal como a possibilidade da transvaloração de todos os valores. O professor, então, deve estar acima do bem, pois agora ele é o “professor do novo”, pois passa a ter o gosto pelo inusitado, derrubando assim, as marcas das fronteiras, convidando sempre o outro a violar as crenças.

Assim, fazemos surgir uma Gaia pedagogia que rompe o limite, que contesta o bem e faz surgir o novo que está engendrado no mal, na transmutação dos valores, se entregando assim, ao universo da criação e da intoxicação.

O que fizemos nesse capítulo? Uma rápida abordagem acerca da pedagogia do bem de Platão, pois sabemos que Platão privilegiava uma educação baseada na música e na ginástica. Para ele, somente o rei filósofo poderia governar a polis, para isso, necessita de uma boa educação, pois deve ser bem treinado como um cão de guarda. Acredito que esse confronto com o pensamento nietzschiano é importante, uma vez que para Platão, é impossível educar na mentira, prova disso, é que ele condenava os poetas a ponto de expulsá-los no décimo livro da República. Com Nietzsche tudo passa a tomar um novo rumo, pois se antes a arte era menor que o conhecimento, com ele a arte passa a ser mais que o conhecimento, ou seja, a arte é uma forma de embelezamento da própria vida e nos convida a essa intoxicação em *O Nascimento da tragédia*.

³⁴ NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*; tradução de Márcio Pugliesi, Edson Bini [e] Norberto de Paula Lima. São Paulo, Hemus, 1976, p.41 (aforismo 4).

2- Intoxicando esteticamente

Eu lhes digo: é necessário possuir um caos dentro de si para dar à luz uma estrela brilhante.

(Assim Falava Zaratustra, p.12)

Nos *Escritos sobre Educação* o jovem Nietzsche, revela suas inquietudes acerca dos problemas relacionados à educação e à cultura. Ele tenta assim, aliar sua perspectiva estética à vocação pedagógica, procurando ensinar a seus alunos o espírito da Antigüidade clássica, sempre compromissado com a filosofia. Acreditava Nietzsche, que uma cultura sólida só é possível se nos comprometermos com a educação dos jovens com o intuito de desenvolvermos o espírito crítico, preocupado assim, com a singularidade de nossa existência. Assim ele nos revela:

Temos de assumir diante de nós mesmos a responsabilidade por nossa existência, por conseguinte, queremos agir como os verdadeiros timoneiros desta vida e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento (...) Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu.³⁵

Ora, para Nietzsche, cabe a nós mesmos nossa responsabilidade diante do existir. Para isso, precisamos ser responsáveis pela nossa formação. Se quisermos nos lançar no fluxo, no devir que a vida nos lança, temos que ser capazes de educar a nós mesmos. Diante disso, Nietzsche fez várias declarações ao seu educador Schopenhauer, que era, segundo ele o

³⁵ Nietzsche, F. *Escritos sobre Educação*, p.140.

exemplo de educador filósofo, pois via nele uma forte preocupação em educar o homem e fazer dele um homem. Assim, Nietzsche revela entusiasmado essa “mágica efusão” que seu mestre Schopenhauer provocou nele: honesto, sereno e constante são as características de um grande mestre. Para Nietzsche, então, uma educação que esteja para além do bem e do mal, deve se comprometer pedagogicamente e filosoficamente com o pensar. A arte, a cultura e a vida passam a ser encaradas a partir de uma indagação onde devemos sempre formar um espírito crítico e livre de todas as amarras.

O espírito criador deve ser envolvido nessa “mágica efusão” diante de uma profunda reflexão acerca do poder que a ilusão assume na cultura, uma vez que tudo é mentira, é “bela aparência”. A educação, em um sentido bem amplo, deve ser a responsável por propagar a elevação da cultura e do “engendramento dos fantasmas”. A educação dos professores assim consiste em uma força cultural, da grandeza e do caráter do educador para que eles possam transmitir essas “representações fantasmáticas” para seus alunos. Daí resulta uma eficiente formação do educador, onde o mesmo deve se submeter a um amadurecimento intelectual, procurando se desgarrar de um mero ensino técnico a fim de torná-lo consciente de seu papel enquanto personagem de seu fazer pedagógico.

A preocupação Nietzscheana vai assim, de encontro com nossa travessia aqui, que envolve um posicionamento diante dos nossos estabelecimentos de ensino, da nossa cultura, da nossa vida em busca de uma cultura que seja superior pelo uso da reflexão filosófica, apelando para uma pedagogia do “espírito livre”, onde o educador, deve-se aliar a esse duplo impulso dionisíaco e apolíneo. Assim, caminhando em busca de uma formação intelectual dos educadores, estamos procurando nos libertar de uma educação ginásial, popular e jornalística em busca de uma educação que nos dê uma ampla visão da vida e que seja sempre aliada à cultura, pois vida e cultura não se separam.

Diante disso, a educação estética do homem, nesses impulsos apolíneo e dionisíaco, privilegia acima de tudo, a formação filosófica e artística, pois somente os artistas e filósofos serão os verdadeiros educadores. Tendo essa educação estética e filosófica, o educador, mais que uma mera ponte ou intermediário entre o aluno e o saber, é um personagem que alia cultura e vida, procurando, assim, uma constante afirmação da vida e do mundo. Tendo essa consciência pedagógica, o educador estará lutando pela sua própria capacitação docente e, afetadamente, exercitando uma cultura.

Nietzsche, de uma certa forma, além de ter tido contato com o pensamento de seu mestre Schopenhauer, certamente inspirou-se em Schiller³⁶ que tanto direcionou seu olhar pedagógico em busca de uma educação estética do homem. Para ele, a educação estética do homem deveria inclinar-se no solo da sensibilidade com intuito de construir uma humanidade superior. Com isso, Schiller busca em suas cartas um fundamento objetivo para o belo. Assim, a lei do imperativo categórico de Kant, tem como imperativo o próprio belo nesse jogo de cultura e educação estética que Schiller nos convida a meditar. Suas reflexões permeiam todo pensar diante do belo que encara a força da criação como imperativo. No entanto, na sua primeira carta, ele defende a causa da beleza e vai nos mostrando que para tentarmos refletir acerca da experiência política, é necessário caminhar através do estético, uma vez que para chegar à liberdade, é necessário a busca da beleza, ou melhor, “é pela beleza que se vai à liberdade”.

³⁶ Nietzsche, no *Nascimento da Tragédia* faz mais de uma referência a Schiller e uma delas ele diz assim: “Acerca do processo de seu poeta, SCHILLER ofereceu-nos alguma luz através de uma observação psicológica, que se afigurava a ele próprio inexplicável, mas não problemática; ele confessou efetivamente ter tido ante si e em si, como condição preparatória do ato de poeta, não uma série de imagens, com ordenada causalidade dos pensamentos, mas antes um estado de ânimo musical (“o sentimento se me apresenta no começo sem um objeto claro e determinado; este só se forma mais tarde.”) (*O Nascimento da Tragédia*, p.43-4. Tradução, notas e Posfácio de J. Guinsburg.)

Começando assim, a edificar o edifício estético em busca de uma educação dos sentidos, caminhando rumo a uma sensibilidade de seu tempo, David Hume nos convidava à uma rigorosa educação dos sentidos, onde, devemos buscar livrar-nos de nossas inclinações, de nossos preconceitos, de nossas paixões. Para o pensador *Do Padrão do Gosto*, o crítico deve encarar a arte deixando de lado suas inclinações e, a partir daí, conservar seu espírito acima de todo preconceito, pois, para Hume, *o preconceito destrói a capacidade de raciocínio e perverte todas as operações das faculdades intelectuais*³⁷. Sendo assim, Hume revela em seu pensamento, a necessidade de um refinamento, de uma educação estética, pois aquele que aposta em uma boa educação estética, terá mais capacidade de bem julgar e fará o uso de mais sutileza e delicadeza. Como podemos evidenciar nesse olhar humeano:

É com muita razão, diz Sancho ao escudeiro de nariz comprido, que pretendo ser bom apreciador de vinho: é uma qualidade hereditária em nossa família. Dois de meus parentes foram uma vez chamados a dar sua opinião sobre um barril de vinho que era de esperar fosse excelente, pois era velho e de boa colheita. Um deles prova o vinho, examina-o, e depois de madura reflexão declara que ele seria bom, não fora um ligeiro gosto a couro que nele encontrava. O outro, depois de empregar as mesmas precauções, dá também um veredicto favorável ao vinho, com a única reserva de um sabor a ferro que facilmente podia nele distinguir. Não podes imaginar como ambos foram ridicularizados por seu juízo. Mas quem riu por último? Ao esvaziar o barril, achou-se no fundo uma velha chave com uma correia de couro amarrada³⁸.

Ora, esse exemplo dado por Hume é plausível e, acredito ser um exemplo que poderia ilustrar até um certo ponto essa pesquisa, pois, o educador de arte, para que possua

³⁷ HUME, David. *Do padrão do gosto*. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova, 2000. P.343.

³⁸ Idem, p.339.

essa sutileza diante do estético, é preciso que tenha uma certa educação. Será que pode ser ensinada? Será que a escola ou a universidade é capaz de ensinar o homem a ter uma certa sutileza nas sensações? Pactuado com a visão de que o “sujeito (?) criador” é dotado de uma capacidade de ser artificioso, Deleuze, apela para o poder das sensações, nos fazendo refletir acerca da capacidade humana de invenção. Em outras palavras, é essa dupla potência da subjetividade que é o âmbito da criação e da invenção que faz do sujeito³⁹ um sujeito. Assim, ao se debruçar em Hume, Gilles Deleuze nos adverte:

Em resumo, crer e inventar, eis o que faz o sujeito como sujeito (...) De uma outra maneira somos ainda sujeitos: pelo e no juízo moral, estético ou social (...) O sujeito inventa, ele é artificioso. É esta a dupla potência da subjetividade: crer e inventar; presumir os poderes secretos, supor poderes abstratos, distintos.⁴⁰

Destarte, Deleuze, quando retoma o pensamento humeano acerca da subjetividade, é porque está interessado em nos explicitar que existe um sujeito que é “síntese do espírito”, pois possui a capacidade de inventar e crer. Nesse sentido, temos nessa leitura deleuziana de Hume uma pedagogia que valoriza a capacidade de invenção e criação do sujeito. Deleuze-Guattari foi quem insistiram em *O que é filosofia* em revelar a força dos “afectos” e dos “perceptos”. Para eles, o que se conserva no que se diz respeito ao estético, é um “bloco de sensações”, tendo valores por si mesmos e capazes de excederem qualquer esfera do vivido. No entanto, Deleuze definiu a obra de arte como um ser de sensação.

³⁹ É de perguntarmos em que sentido podemos falar em um sujeito deleuzeano. Em Deleuze, o sujeito só é na própria gênese da criação, da revelação da dupla potência da subjetividade que é a crença e a invenção. Aristóteles já conectava a noção de sujeito à noção de substância, o mesmo (sujeito) tem uma certa autonomia em pleno cogito cartesiano, mas em Deleuze, somente podemos falar em sujeito espectral, múltiplo, não orgânico, não sujeito a si mesmo, mas um sujeito que chega a intensos devires paradoxais, engendrado de um fantasma ou é o próprio fantasma. Somente assim podemos falar em sujeito em Deleuze, pois combate o sujeito cartesiano a começar pela noção de máquina literária.

⁴⁰ DELEUZE, Gilles. *Empirismo e Subjetividade*, p.93-4.

O educador assim é um criador nato de perceptos e de afectos. O educador para isso deve educar seus sentidos e apelar para a criação de conceitos. Em outras palavras, o professor, assim como o filósofo, deve-se empenhar em criar constantemente novos conceitos e estimular o outro a entrar nesse clima e transformar-se em “personagens conceituais”. Sendo assim, competência e potência são duas expressões que devem fazer parte dessa política de formação de professores. Como não há um céu para os conceitos, eles devem ser fabricados, criados, inventados. A formação do professor consiste, então, no poder de criar conceitos e de dar ao outro a possibilidade de revelar essa potência, esse poder de entrar nesse “gai saber”, que é a criação. O professor não deve encarar os conceitos como algo que esteja pronto, acabado e, sim, ser criativo, criticá-los, fabricá-los e persuadir o outro a usá-los e desconfiar dos próprios conceitos. Disso Deleuze não abria mão, pois segundo ele, é preciso substituir a confiança pela desconfiança e é dos conceitos que devemos desconfiar mais. O educador, então, mais do que um desconfiador dos conceitos, deve-se submeter à substituição constante dos velhos pelos novos conceitos.

Em outras palavras, o educador, não é um mero mediador, não é um facilitador da aprendizagem, mas sim, um dificultador, um embaralhador dos códigos que não estão prontos, estão sempre por criar. Nietzsche tinha essa consciência de que para pensarmos uma “Gaia pedagogia”, devemos começar por embaralhar os códigos e convidar o outro a entrar nessa máquina de fabricar conceitos, pois os mesmos não estão flutuando no céu das idéias, tornado o conhecimento e os conceitos universais, pois era contra essa cultura de universalização do saber ético e estético que Nietzsche lutava, pois para ele, o homem que se anunciava, carecia de demolir toda cultura universal, padronizada e toda ética que servisse de base moral e que tentasse enquadrar o homem num sistema fechado, estático em que todos, universalmente não deveriam pactuar com essa forma fixa de pensar. Nesse

sentido, Nietzsche, é contra a filosofia Kantiana, pois para ele, o homem deve- se libertar de toda malha da representação e tentar reconstruir novos valores que farão a diferença em cada modo de ser , da própria vida no mundo. O educador foi assim anunciado pelo mestre Zaratustra que ousou subir no alto da montanha:

Ó meus irmãos! Ao pregar-vos que deveis ser para mim criadores e educadores-semeadores do futuro- emposso-vos de uma nova pobreza; não é, na realidade nobreza que possais comprar como vendedores de quinquilharias e com ouro dos mesmos, porque tudo quanto tem preço, pouco valor tem.⁴¹

Ora, Zaratustra nos anuncia que nossa missão na terra enquanto educadores é de ser semeadores do futuro, mas, para isso, é preciso olharmos para frente rumo a novos valores, destruindo, assim, os antigos, superando a si mesmo, desejando transcender potencialmente. Mas, esse desejo deve ser recheado de alegria, pois o super homem está próximo. No entanto, a educação estética do professor é um a caminho em direção ao canto de um novo dia. O educador, como o Zaratustra, é o verdadeiro artista que anuncia um novo ano, um novo saber, uma nova eternidade, mesmo diante das dificuldades encontradas em uma educação sofrida. Atravessando seus momentos de crise, é preciso anunciar o amor pela vida pedagógica, em um grito de entusiasmo, por surgir uma nova época em que se instauram novos valores. Transvalorar é sinônimo de jorrar, de reconstruir e fazer a vida valer a pena.

Ora, o que fizemos até agora? No capítulo anterior tentamos nos posicionarmo-nos politicamente no mundo grego, pois acredito que falar em política é falar em polis grega,

⁴¹ *Assim Falava Zaratustra*, p.155.

pois existe aí uma especificidade quanto à natureza da formação do homem grego (Paidéia). Já nesse capítulo discutimos o estatuto pedagógico da filosofia de Nietzsche, com sua vontade de criar e a concepção de criação em Deleuze. Esse capítulo é um convite a percorrermos esse *pathos* da alegria de intoxicação estética. Mas acredito que é necessário colocarmos em miúdos a noção de perceptos e de afectos , pois dentro desse “bloco de sensações”, esses conceitos são essenciais para compreendermos a noção de criação em Deleuze. Essa será nossa próxima travessia.

2.1 Platô “percepto-afecto”

O escritor torce a linguagem, fâ-la vibrar, abraça-a, fende-a, para arrancar o percepto das percepções, os afectos das afecções, a sensação da opinião- visando, esperamos, esse povo que ainda não existe.

Deleuze-Guattari. *O que é a filosofia*, p.228.

Retomando o capítulo anterior, acredito que é de fundamental importância esclarecermos a noção de “percepto” e “afecto” utilizada por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *O que é filosofia?* Afinal, em que consistem esses pares conceituais? Eles nos anunciam que a obra de arte é um ser de sensação. Existindo em si, a arte não destoa das sensações, pois o que se conserva é esse “bloco de sensações”, um composto de afectos e de perceptos que são capazes de exceder o vivido e valerem por si mesmos.

Assim, o educador em seu devir-artista, é um criador de blocos de perceptos e de afectos. Em que sentido podemos falar do complexo pedagógico afecto-percepto? Para Deleuze-Guattari,

os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles a cidade) são as paisagens não humanas da natureza. (Deleuze-Gattari1992, p.220)

Destarte, tudo passa a ser devir. Os afectos são os devires revelados pelo homem dentro de suas paisagens perceptivas. Sendo assim, os perceptos não se separam dos afectos

e nem estão fora do mundo. É impossível pensarmos o afecto e o percepto fora do mundo, pois ao tornarmo-nos universo, já estamos lançados a essa condição de “devires animal, vegetal, molecular, devir zero”, como diziam Deleuze e Guattari. É assim que entramos na fabulação e na fabricação de gigantes. Entrando cada vez mais nessa “máquina” de fabricar, mantendo viva essa teia de afectos, onde o devir não humano do homem não se desliga da própria vida, pois a vida é essa corrente contínua responsável por criar essas zonas que fazem com que os vivos se turbilhonem. Sendo assim:

Só a vida cria tais zonas, em que turbilhonam os vivos e só a arte pode atingi-la e penetrá-la, em sua empresa de co-criação. É que a própria arte vive dessas zonas de indeterminação, quando o material entra na sensação como numa escultura de Rodin (1992, p.225)

A vida assim, passa a ser pensável sempre junto com esses “blocos de perceptos e de afectos”. A arte não sobrevive fora dessas zonas de criação. Arte e vida parecem manter uma estreita relação que ninguém na face da terra pode ser capaz de destruir. Nietzsche foi quem nos ensinou que a vida e a arte se prendem dinamicamente. Para ele, a vida precisa de arte assim como Apolo precisa de Dionísio.

Em outras palavras, a formação estética do educador consiste em habilitá-lo a desenvolver no processo ensino-aprendizagem um ambiente onde se desabrocha e emerge o platô da criação, dos blocos de sensações. O educador-artista é um inventor de afectos conhecidos ou desconhecidos e faz, no encontro com o outro, vir a luz do dia em devir constante. O educador - artista deve se servir das palavras, enfrentá-las, criá-las e recriá-las, em uma metamorfose constante, convidando o outro a entrar nessa corrente maquínica que é o pensamento.

O educador deve se tornar sensível diante do poder de criar e de assumir o “bloco de sensações” como o a priori da criação. Mas o processo de criação não se separa da fabricação de conceitos. Cabe ao educador ser esse criador, esse inventor de conceitos e, acima de tudo, responsável por estimular o outro a fabricar novos conceitos e criar novas possibilidades para falar do mundo.

Se o mundo deve ser encarado como uma corrente contínua, um puro devir, os conceitos devem ser constantemente destruídos, construídos e reconstruídos, dobrados e desdobrados. Com essa difícil travessia que o educador tem em mãos, ele deixa de ser um mero mediador ou um humilde facilitador da aprendizagem. É, sim, um dificultador, um embaralhador dos códigos como fez Nietzsche ao nos convidar a reconstruir novos valores. Os códigos devem ser embaralhados de tal maneira que devem ser capazes de violentar o tímpano do outro e convidá-lo a fazer parte dessas personas conceituais.

Dito de outro modo, para falarmos de um platô afecto-percepto⁴², é necessário unirmos um outro percepto que é o conceito. Daí temos uma tríade pedagógica que é inseparável, mas que é substituível, pois o educador-artista deve primeiro desconfiar dos conceitos.

O aluno não é esse receptáculo de informações e muito menos deve receber os conceitos prontos e acabados emitidos pelo educador, mas deve acima de tudo fabricar

⁴² Júlia Almeida em *Estudos Deleuzeanos da linguagem*, ao tentar nos explicar a linguagem das sensações que Deleuze nos lança, nos mostra o que ela entende por esses pares conceituais. Para ela, “o percepto é esta visão não humana, hiperdimensionada, que a arte alcança e cria. O afecto é o devir não humano do homem, a criação de uma zona de indiscernibilidade na qual alguma coisa ou alguém não cessa de tornar-se outra”. Essas concepções acerca dos perceptos e dos afectos, estão em ALMEIDA, Júlia. *Estudos deleuzeanos da Linguagem*.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p.157.

Tendo como horizonte a indagação acerca das *Linhas da escrita*, nesse devir imperceptível, é que o Platô composto por Tomaz Tadeu-Sandra Corazza-Paola Zordan, assume que “Os afectos vão para além dos pesquisadores – os quais passam pelos afectos, e não são os afectos que passam pelos pesquisadores – e são impessoais, inumanos ; os perceptos não são modos de apresentar a ação pedagógica, por exemplo, perante um olho,mas paisagens pedagógicas, nas quais os pesquisadores-artistas devem se perder para que possam ver com novos olhos-artistas”. (maiores curiosidades, ver *Linhas de escrita* / Tomaz Tadeu, Sandra Corazza, Paola Zordan.- BH: Autêntica, 2004, p.39.

outros conceitos. Assim ele vai aos poucos entrando nessa máquina pedagógica de fabricar conceitos. Mas afinal, o que significa entrar nessa máquina de fabricar conceitos? Como podemos pensar uma pedagogia do conceito? Ora, se criar sempre conceitos novos é objeto da filosofia, o papel da pedagogia é de se lançar nessa luta, pois não há um céu para os conceitos como uma espécie de modelo no qual todos devem copiar. Todo educador deve ser um amigo e também um inimigo da filosofia, assim como ele deve ser amigo e inimigo dos conceitos. Ou melhor, o educador deve encarar o conceito em potência, capaz sempre de fabricar, inventar, de torcer a linguagem e fazê-la vibrar, pulsando na intempestiva vida do homem e envolvendo-o nesse mapa de perceptos e de afectos, revelando, a cada momento, seu devir outro e construindo novas paisagens, em um constante enfrentamento do caos. Assim, a pedagogia é enfrentamento do caos, sempre se lançando no universo dos conceitos e dos signos, pois são eles que nos forçam a pensar. Para isso, precisamos penetrar nessa máquina de conceitos.

Em suma, nem a pedagogia, nem a filosofia são contemplações, reflexões ou comunicações. Mas sim, fabricação de conceitos. Assim, a relação entre pedagogia e filosofia perpassa em um entrelaçamento, em apenas uma voz, um único clamor: a arte de criar e fabricar conceitos e de reconstruir constantemente os valores e de entrarmos nessa “gaia pedagogia” E é sobre isso que iremos falar mais adiante.

3 -Gaia pedagogia

É preciso amar a vida, porque...! O homem deve trabalhar para a sua vida e para a de seus semelhantes, porque...! e outros “deve-se” e outros “é preciso” e, outros “porque” de ontem, de hoje ou de amanhã! É porque tudo que sempre acontece necessariamente, o que acontece por si mesmo e sem nenhuma finalidade aparece doravante como tendendo a um fim e parece ao homem razão e lei suprema. É por esta razão que o mestre de moral sobe para sua cátedra de professor de “objetivo da vida”, é por isso que ele inventa uma outra vida, uma segunda vida e que por meio de uma nova mecânica faz soltar de seus velhos e vulgaríssimos gonzos nossa velha existência tão vulgar. (*A Gaia Ciência*, p.37)

Esse é um dos convites que Nietzsche nos faz: amar a vida e aceitá-la no que ela tem de mais belo e também no que ela tem de mais feio. O educador, amador da vida, deve se entregar a essa gaia pedagogia que, segundo Nietzsche em *Além do bem e do mal*⁴³, deve se transformar em um “gai saber”, trabalhando para a sua vida e para a vida dos outros. O professor é lançado a essa clínica do objetivo da vida e da existência. É ele, o afirmador do *pathos* da alegria. Por isso, a gaia pedagogia é a do riso-esquizo, em busca de uma alegria revolucionária. Assim como ler Nietzsche, é impossível ler Deleuze sem dar gargalhadas. É preciso começar a rir dos doutores da finalidade da existência e, principalmente de nós mesmos. O educador, mais que um transmissor de conhecimentos, é um inventor da vida.

⁴³ No aforismo 260 de *Além do bem e do mal*, Nietzsche chega a nos falar dos cavaleiros-poetas provençais, que são chamados de inventivos homens do “gai saber” [gaia ciência], p.175”.

No entanto, *A Gaia Ciência* se constitui como pensamento alegre, leve e que encara a vida em sua multiplicidade, onde o educador, em seu devir – artista, é um inventor de vidas transbordantes de alegrias, envoltas de perceptos e de afectos.

Para que ele possa entrar nesse “bloco de sensações” é preciso entregar-se a esse movimento do devir imperceptível, envolvendo-se profundamente com esse mapa pedagógico que é sempre aberto e conectável. Tentando reafirmar esse riso pedagógico, Zaratustra anunciou-nos que é preciso abençoar a taça que quer transbordar para que possamos entregar-nos a esse ritmo frenético da alegria e levá-la a todos os lábios, pois segundo ele mesmo, devemos rir pelo menos dez vezes ao dia e estar alegre. O mestre Zaratustra, o amador da vida, ao ouvir o sábio falar, começou a rir para si mesmo, ao perceber que esse raio chamado super homem, esse fantasma surgia de suas próprias cinzas. Mas não podemos, ao querer falarmos de uma “gaia pedagogia”, deixar de falar de algo que é essencial: o eu criador, pois, segundo o mestre Zaratustra, é este eu que cria, que deseja, que se entrega a esse universo de fantasmas, de monstros em devir constante.

Assim, o educador-escritor, nesse universo do gai saber, encara a literatura intimamente conectada ao devir da vida, em um fluxo constante de delírio, pois é isso que Gilles Deleuze entende por literatura. No entanto, nessa perspectiva deleuziana, a clínica pedagógica entrelaça-se com o mundo da fabulação. O educador, como um clínico, é responsável por envolver os alunos nessa máquina da criação, envolvendo-se e envolvendo o outro nesse mundo das *personas*, convidando-o a escrever, a revelar-se enquanto produtor da escrita, encarando-a como um processo:

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir -mulher,

num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir imperceptível⁴⁴

A escrita, então, tanto para Nietzsche quanto para Deleuze, não é dissociada da vida. A pedagogia nômade, dentro de suas fronteiras com a linguagem dos afectos e dos perceptos, encontra sua glória na própria gênese da criação em ritmo frenético de um devir imperceptível. Isso é válido tanto para o escritor que se metamorfoseia quando escreve, quanto para o educador que vive o mundo do delírio da criação e da fabulação, inventando e reinventando uma outra vida, pois escrever é tornar-se sempre uma outra coisa, difícil, talvez, de ser nomeada.

Em outras palavras, o educador, como um fabulador, deve ser também um escritor. Ora, sabemos que o educador “ressentido” pouco revela sua potência enquanto escritor, pois carece que ele comece a entusiasmar-se com a escrita e a encará-la como um fluxo constante, pois a escrita é um ato que está sempre por fazer. Assim, o educador é capaz de inventar uma outra vida, envolvendo-se nessa mecânica que é a escrita e desprendendo dessa vulgar existência pedagógica que ele está submetido, destruindo os velhos e construindo novos valores. Portanto, o educador artista deve se lançar nessa eterna corrente de transvaloração de todos os valores, envolvendo-se cada vez mais com essa complexa unidade entre pensamento e vida, fazendo do pensamento filosófico uma grande força.

⁴⁴ Deleuze, Gilles. *Crítica e clínica*; tradução de Peter Pál Pelbart.- São Paulo: Ed. 34, 1997, p 11.

3.1-O Educador esteta e a Transvaloração dos Valores

Porque as duas virtudes do filósofo legislador eram a crítica de todos os valores estabelecidos, quer dizer, dos valores superiores à vida e do princípio de que eles dependem, e a criação de novos valores, valores da vida que reclamam um outro princípio. Martelo e transmutação⁴⁵

A idéia de transmutação ou transvaloração de todos os valores é essencial no pensamento nietzschiano, pois o filósofo a todo o momento nos convida a essa luta em torno do pensar. No entanto, o educador filósofo deve ser uma espécie de legislador, pois deve ser capaz de criticar os valores superiores, lutando por uma vida que deseja sempre a transmutação de todos os valores. Essa pedagogia somente funciona à base de marteladas. Se o ideal dessa pedagogia é o de acordar as idéias de Nietzsche para pensar a formação estética do educador, é necessário termos a consciência da ética da criação, da vida, da medida e da desmedida. É preciso reconhecer nessa pedagogia a necessidade de reconstruir novos valores e perceber que a vida sem arte não tem sentido de existir. Nietzsche, como foi bem evidenciado pela professora Rosa Maria Dias, autora do livro *Nietzsche Educador*, se esforçou em aprender como deve ser um mestre, e não estudar apenas o que se estuda na universidade. O objetivo de Nietzsche era tornar-se um mestre verdadeiramente prático e, antes de tudo, despertar nos jovens a reflexão e a capacidade

⁴⁵ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Tradução de Alberto campos.- Lisboa-Portugal: Ed. 70, p.19.

crítica. E assim, “conduzi-los” de modo a poderem criar uma humanidade rica e transbordante de vida.

Já sabemos que filosofia na Grécia, desde os tempos remotos, concentrou-se, depois de identificados estes fenômenos, em três áreas que, posteriormente, foram chamadas de metafísica, ética e estética, respectivamente. A estética é o pensamento filosófico que estuda a arte e o belo, bem como remete à compreensão proveniente da apreensão sensível, a intuição da beleza. Nietzsche encara a arte como estimulante vital, tônico contra o pessimismo da decadência platônico - cristã. Podemos, para ilustrar, compreender melhor o olhar da professora X acerca da sensibilidade artística que foi, de uma certa forma, privilegiada por Nietzsche:

Arte faz parte da educação, mas a gente não pode perder de vista os conteúdos que definem a Arte como área do conhecimento. Se estamos trabalhando a Arte para exercitar um pensamento crítico-social, por exemplo, é através de seus conteúdos intrínsecos (embora particularmente eu considere esse “aprender a pensar” bem mais importante do que a linguagem específica) que eles serão trabalhados. Se há um trabalho sobre meio ambiente e os alunos constroem maquetes, não existirá um trabalho de arte-educação se a Arte não for contemplada como área de conhecimento integrada ao conhecimento integrado ao conhecimento ecológico, ao invés de simplesmente ter uma função secundária ou decorativa. A relação da arte e da educação passa pela transdisciplinaridade. Todos os campos de conhecimento trabalhando seus conteúdos específicos e integrando-os num exercício de pensamento integrado. (X, 28 anos)

A professora X revela uma séria preocupação em articular arte-vida. O conhecimento, segundo ela, não está dissociado da vida. Nietzsche, de uma certa forma, iria pactuar com esse modo conceber a arte, pois o autor do *Nascimento da Tragédia* somente concebe a vida interligada com a arte, ou melhor, com a experiência estética.

Em o *Nascimento da Tragédia*, Nietzsche compreende a arte com uma composição de dois instintos da natureza, o apolíneo e o dionisíaco, sendo a tragédia uma arte que nasce no equilíbrio da tensão harmônica entre esses dois instintos fundamentais.

Apesar de em Nietzsche não encontrarmos mais uma divisão de seu pensamento nas três áreas da investigação filosófica, ele [Nietzsche], não rompe definitivamente com a tripartição da questão ontológica e conduz o problema da arte para o belo conforme os tradicionais estudos da estética.

Nietzsche inicia a sua obra falando do drama musical grego, em que o arrebatamento dionisíaco opõe-se a serenidade apolínea:

Teremos ganho muito a favor da ciência estética se chegarmos não apenas à intelecção lógica mas à certeza imediata da intuição de que o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do apolíneo e do dionisíaco, da mesma maneira como a procriação depende da dualidade dos sexos, em que a luta é incessante e onde intervêm periódicas reconciliações⁴⁶

Para Nietzsche, a arte está profundamente ligada ao Apolo que é a justa medida, a beleza, e ao Dionísio, que é a desmedida, a embriaguez. O deus da embriaguez, da música, da desmedida, ou melhor, “do que é”, Dionísio, levava em seus cultos, à experimentação estática e irracional na vivência do mundo, bem como no conteúdo artístico (contrapondo, evidentemente, ao comedido, ao racional).

O dionisíaco é como um apolíneo, uma pulsão cósmica, visto de outra forma em que se aniquilam as fronteiras e limites habituais da existência cotidiana e dionisíaca é separada um do outro, assim quando passa o turbilhão perceptivo do culto a esse deus Dionisíaco

⁴⁶ *O Nascimento da Tragédia*, p.27.

volta-se ao estado normal, desejando uma vida ascética. O símbolo de Dionísio encarna no pensamento de Nietzsche o devir como destruição e criação incessantes.

Ao contrário, Apolo, deus da medida e do limite entre os gregos, remete, em Nietzsche, a tudo o que é nítido, claro, distinto, limitado. Esse deus surge, na cultura grega, depois de Dionísio. Assim Nietzsche descreve:

Essa alegre necessidade da experiência onírica foi do mesmo modo expressa pelos gregos em Apolo: Apolo, na qualidade de deus dos poderes configuradores, é ao mesmo tempo o deus divinatório. Ele, segundo a raiz do nome o “resplendente”, a divindade da luz, reina também sob a bela aparência do mundo interior da fantasia⁴⁷.

Ainda debruçado na esteira de Schopenhauer, Nietzsche passa a encarar o mundo como uma representação, onde tudo é uma grande mentira e está escondido no ‘véu de maia’. Para ele,

A bela aparência do mundo do sonho, em cuja produção cada ser humano é um artista consumado, constitui a precondição de toda arte plástica, mas também, como veremos, de uma importante metade da poesia. Nós desfrutamos de uma compreensão imediata da figuração, todas as formas nos falam, não há nada que seja indiferente e útil. Na mais elevada existência dessa realidade onírica temos, ainda, todavia, a transluzente sensação de sua aparência. Pelo menos tal é minha experiência, em cujo favor poderia aduzir alguns testemunhos e passagens de poetas⁴⁸.

⁴⁷ Idem. Ibidem, p.29.

⁴⁸ Idem. Ibidem, p.28.

O pensador do *Nascimento da Tragédia* poder-se-ia dizer, está para arte, assim como Wagner está para a música⁴⁹, pois a arte grega era a união desses dois ideais (Apolo e Dionísio), assim como a música e o mito são inseparáveis. O mito trágico expressava toda a crueldade do mundo dionisíaco. O coro é dionisíaco e o diálogo, apolíneo. Quanto ao pessimismo, este estava presente na arte, pois os gregos conheciam a dureza da vida. Essa dureza leva à desilusão, que é vencida na arte. Portanto, segundo Nietzsche, a única vivência possível é através da arte com o qual o mundo só se justifica com o fenômeno estético em que o belo é apolíneo.

Voltando olhar para a educação, formar esteticamente o educador seria, numa ótica Nietzscheana, aliar-se ao exercício da sensibilidade e da subjetividade, para buscar na arte um sentido para continuar vivendo, pois os gregos encontraram na arte, o modo mais genuíno de fazer da arbitrária e trágica vida um uma maneira singular de superar a dor do mundo.

Na época em que vivemos uma educação onde se esquece a noção do que é educar, é preciso repensar a prática pedagógica, a fim de reconstruir novos valores de educação, de vida e de homem. Para isso, Nietzsche nos coloca diante da reflexão estética, pois é possível que a arte seja uma poderosa arma para preparar o homem para o futuro. Tudo isso, exige um educador consciente de que a arte revela e oculta o mundo.

⁴⁹ É importante salientar que Nietzsche teve uma influência muito grande de Wagner e Schopenhauer. Em Seu texto *O Caso Wagner, Um Problema para Músicos, Nietzsche contra Wagner Dossiê de um Psicólogo*, Nietzsche, apesar de revelar que odeia Wagner e que é necessário tomar partido de tudo o que é doente nele, envolvendo Wagner e Schopenhauer, assume que Wagner resume a modernidade e que, quer queira, quer não, é preciso primeiro ser wagneriano, pois através dele, a modernidade fala sua linguagem mais íntima. Wagner é capaz de levar o homem ao êxtase dionisíaco. É claro que tudo tem que ser relativizado, pois devemos imaginar até que ponto o autor do *Nascimento da Tragédia* faz um elogio à arte, pois, na segunda fase de Nietzsche, em *Humano Demasiado Humano*, ele faz ataques ao pensamento científico na modernidade. Mas, afinal, como ele entende o pensamento científico na modernidade? Nietzsche coloca o cientista em um lugar privilegiado em *Humano Demasiado Humano*. Sendo assim, nessa obra, não será a arte, nem a religião a saída para a humanidade, pois são entorpecentes. Em *Gaia Ciência*, não faz ele também um elogio à ciência? Todo pensamento deve ser relativizado.

A arte, em geral, torna-se, em Nietzsche, uma invenção de formas harmoniosas, uma produção destinada a um embelezamento de toda a existência. Ela harmoniza tudo o que é feio.

O campo da vida criadora compreende a atividade do artista, o trabalho autêntico e, de uma maneira geral, tudo o que diz respeito à edificação positiva de valores. Assim, o verdadeiro “trabalho” que dá forma às coisas, ligadas a alegria e ao prazer, difere profundamente do miserável trabalho para o ganho, encobrindo, dessa forma, um fundo de absoluto sofrimento. Consciente de que existe uma pedagogia que se instaura na fase jovem de Nietzsche e pactuada com a visão de que é preciso uma tarefa essencialmente educativa, a filósofa Rosa Maria Dias nos ensina:

Esse sentimento de desesperança ensombrece toda educação e cultura superiores e impede que o novo venha a existir. Contudo, para se ter uma cultura superior, não basta despojar a cultura de sua artificialidade, de sua crença no fim do mundo, de seu “verniz histórico”. Também é necessária uma tarefa educativa, um trabalho árduo, lento e penoso.⁵⁰

Assim, para ela, na esteira nietzschiana, só é possível uma educação e uma cultura superior se levarmos em consideração uma tarefa educativa que implica, por sua vez, um exercício do pensar, do refletir penosamente, laboriosamente a cultura que nos foi inculcada e a todo mundo que nos cerca. Como o prazer estético é conhecimento, então, passamos a maior parte de nosso tempo no apolíneo, pois o artista tem que ser apolíneo para transformar e precisa ser dionisíaco para ter conteúdo para a mudança.

É bem verdade que Nietzsche faz um elogio ao Dionísio, à alegria, mas não é um ato excludente, pois ele parte do fato de que a vida é arbitrária, a vida é dor e a arte passa a ser

⁵⁰DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche Educador*, p. 63.

o espelho embelezado da vida. O artista, por exemplo, reflete e mostra a vida, como fez Van Gogh ao pintar os sapatos da camponesa no qual Heidegger em 1936 na *Origem da Obra de Arte* se debruçou para afirmar que é ali, nos sapatos da camponesa pintado, que se revela a verdade do ser do ente do camponês.

Assim, fica claro entender que para o autor do Zarathustra, não dá para compreender arte grega sem se compreender esses dois elementos que são o Apolo e o Dionísio.

O gosto pelo Dionísio, está na música, pois a música tem o poder de tomar as pessoas e provocar uma intoxicação estética. O Apolo é aparência, é sonho. No entanto, Nietzsche vai afirmando que a vida precisa de cultura e a cultura precisa de vida, pois, para ele, vida é auto superação, pulsão e instinto.

O educador estético estaria no rol daquele sábio e sensível à medida e à desmedida para, diante da dor do mundo, perceber que a arte é o caminho mais genuíno e autêntico para a auto superação. Mas, para isso, precisa ele compreender que a arte é forma, medida, e que o homem precisa da arte para intensificar a vida, pois só ela produz alegria. Que seja capaz, assim, de perceber o mundo como uma bela aparência e ali, habita Apolo, o deus da aparência, da mentira, assim como há uma interdependência entre vida e cultura.

A arte para Nietzsche está ligada ao sonho, pois, é a primeira atividade artística da humanidade e mostra na sua riqueza de forma e de cores e será, a arte, uma espécie de imitação do apolíneo e do dionisíaco.

Na esteira de Dionísio, Nietzsche esclarece o sentido do Uno primordial, pois, para ele, tudo é uma confusão, onde as coisas são um puro devir. Um fluxo permanente, onde nada pára. Estão sempre mudando, assim como o mel de Heráclito que ora é azedo, ora é doce. Para Nietzsche, só o fluxo é. Só o fluxo é verdadeiro. Não existe verdade em si. Só o fluxo é realidade verdadeira. O uno - primordial é fluxo, é eterno devir, é bela aparência.

Mas apesar dessa oposição entre Apolo e Dionísio, Nietzsche admite que Apolo precisa de Dionísio para ser verdadeiro e Dionísio precisa de Apolo para ser aparente, visível.

Na ficção moderna vários escritores tentaram falar do devir do mundo. Guimarães Rosa,⁵¹ um escritor consciente da relação dialética entre a arte e a vida, transcende o regional, ao falar do sertão enquanto mundo, assumindo assim, que ambígua não é somente a vida do sertanejo, mas de todo homem que habita na face da terra. Entre o “Tudo é e não é”, vive Riobaldo no sertão da existência que está em eterno devir.

Para que esse “uno-primordial” seja agradável à vista, ele precisa ser mediado pela bela aparência. A aparência prazerosa é aquela que nos faz aceitar o uno primordial. Se a natureza é um jorrar incessante, se torna impossível apreender o uno-primordial, que é o único verdadeiramente existente. Sendo assim, todo indivíduo é sonho, mentira e aparência.

A vida, na ótica Nitzschiana, não deve ser negada, deve ser aceita como ela é. É preciso possuir assim, uma espécie de ‘amor ao destino’. Nesse sentido, o Zaratustra é aquele que não nega a terra e sua vida diante do destino é aceitá-la como ela é, pois é preciso ser capaz de, mesmo afirmar que a vida é ruim, dizer que a ama.

Convencido de que o ritual dionisíaco tem uma celebração estético - místico, Nietzsche assume que a própria natureza tem necessidade da existência da arte. O homem,

⁵¹ Trata-se de um grande nome na literatura brasileira. Guimarães Rosa, diante daquilo que nós convencionamos chamar tradição literária, rompe, até um certo ponto, com essa tradição ao criar uma nova linguagem para falar do sertão, não enquanto especificidade regional e sim, enquanto mundo. Sua mais importante literatura que é o *Grande Sertão: Veredas*, tem chamado a atenção de todos os críticos interessados em conhecer uma literatura que, ao falar do jagunço, da singularidade de Riobaldo Tatarana, revela o modo -de -ser do homem no mundo. É, a meu ver, uma literatura que traduz esse mundo cheio de “ocultos caminhos” em que vivemos. A preferência de Rosa pela metáfora do Rio, é o reflexo do devir que vivemos no mundo. *Grande Sertão: veredas*, literatura de 1956, foi revelado por Antonio Candido, grande crítico literário, no seu texto “O homem dos avessos” como a primeira grande literatura metafísica no Brasil. Já que estamos falando em educação, o que é ensinar uma literatura tão espantosa como essa, tida como difícil? Não precisa responder, é só para pensarmos.

assim, age como porta-voz da natureza, da revelação divina. Rosa Maria Dias⁵², ao assumir Nietzsche como um filósofo educador, nos revela:

Como filósofo e educador e “médico da cultura” Nietzsche repensou as questões de educação a partir das necessidades vitais (que não se resumem à sobrevivência), e não às do mercado de trabalho, criada para satisfazer as exigências do Estado e da burguesia mercantil. Adotou a vida como critério fundamental para todos os valores da educação e, com isso, destruiu as convicções que sustentavam o sistema educacional de sua época.⁵³

Sendo assim, o ideal pedagógico apóia-se na vida, na força que pulsa na vontade de criação, diante de um pleno e eterno vir-a-ser. O educador, consciente de seu papel pedagógico, percebe o mundo não como algo estático e sim, em eterno devir, pois o seu aluno de hoje, não é o mesmo de ontem. Em entrevista dada, a professora X de artes cênicas que tem um particular interesse pela música, disse-me o porque a música é importante na formação humana:

Desde pequena sempre ouvia música e aposto nela, pois acredito que é a arte pela arte, e ela mexe profundamente com nossas emoções, com nossos sentidos. Acredito que a música na escola é uma arma poderosa para conduzirmos o aluno a voltar para o seu eu, para seu silêncio interior. (X, 28 anos).

⁵² É válido salientar que a pesquisadora Rosa Maria Dias, ao demonstrar seu profundo interesse pela filosofia de Nietzsche, publica, juntamente com uma coletânea de textos intitulada “Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade”, publicado em um Simpósio Nacional de Filosofia (2000: Fortaleza (CE)), com a coordenação de Daniel Lins.- Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da cultura e Desporto do Estado, 2001. Em seu texto “O gênio e a Música de Wagner no *Humano, Demasiado Humano* de Nietzsche”, Rosa Maria Dias nos revela que em *Humano, demasiado humano* é uma obra que marca definitivamente a passagem de Nietzsche para uma nova fase, que pode ser identificada em termos biográficos com o seu afastamento da filosofia de Schopenhauer e com a sua ruptura com Wagner. Segundo ela, é Nietzsche mesmo quem anuncia sua modificação, numa anotação feita na época de *Humano demasiado Humano*: “Eu quero expressamente declarar aos leitores de minhas obras anteriores que abandonei as posições metafísico-estéticas que aí dominam essencialmente: elas são agradáveis, porém insustentáveis. Quem se permite falar prematuramente em público, normalmente é obrigado a se contradizer publicamente logo após”.Essa declaração foi retirada de seus fragmentos póstumos, 1876-1877, 23 [150]

⁵³ Idem. Ibidem. P.114

A professora X tem assim um olhar sensível para a abstração da música, com o sentimento e com o que ela provoca no eu dos alunos. Nessa esteira da música, foi Nietzsche o grande representante no campo da filosofia que pensou a música como:

A linguagem imediata da vontade, e sentimos a nossa fantasia incitada a informar aquele mundo de espíritos que nos fala, mundo invisível e no entanto tão vivamente movimentando, e a no-lo corporificar em um exemplo análogo.⁵⁴

Para o pensador do helenismo, estamos, no ato musical, em sintonia com o mundo dos espíritos, com o invisível, pois a música é a arte mais abstrata que nos conduz para além do mundo sensível. Talvez seja por isso que os simbolistas apostaram no espírito da música, na musicalidade das “Evocações” de Cruz e Sousa, nas *Correspondências* de Baudelaire, enfim todos os poetas que buscaram a sensibilidade na música, nas “vozes veladas” e buscaram transcender a mera forma, pois a aí está a essência da arte, que assim Nietzsche a concebeu:

Da essência da arte, tal como ela é concebida comumente, segundo a exclusiva categoria da aparência e da beleza, não é possível derivar de maneira alguma, honestamente, o trágico; somente a partir do espírito da música é que compreendemos a alegria pelo aniquilamento do indivíduo⁵⁵.

Convencido de que é somente pela música que podemos compreender a alegria, a individualidade, a singularidade, a essência interna do mundo, é que Nietzsche percebe na música a mais diferente de todas as artes:

⁵⁴ *O Nascimento da Tragédia*, p.101.

⁵⁵ Idem. Ibidem

Pois a música, como dissemos, difere de todas as outras artes pelo fato de não ser reflexo do fenômeno ou, mais corretamente, da adequada objetividade [Objektivität] da vontade, porém reflexo imediato da própria vontade e, portanto, representa o metafísico para tudo que é físico no mundo, a coisa em si mesma para todo fenômeno.⁵⁶

Assim, diante do pensamento nietzschiano, podemos evidenciar uma pedagogia de valorização da cultura e da pulsão. Uma pedagogia da mentira e da representação que todos nós vivemos. O conhecimento é sempre coberto pelo “véu de maia”, pela bela aparência. O educador, assim, vive uma pedagogia da intoxicação, da desmedida e da medida justa. Só tem sentido viver no mundo, diante do saber, da educação e da cultura. E para a existência de uma cultura, é necessário que os indivíduos aprendam determinadas regras, adquiram hábitos e comecem a educar-se a si mesmos e contra si mesmos - ou melhor, contra a educação que lhes foi inculcada. Para isso, é mais que necessário que ele [o educador] busque conhecimentos fora da sala de aula, pois assim evidencia essa carência através da fala da professora Y:

O ensino superior tem primado por uma formação teórico-humanística que na maior parte das vezes constitui de um discurso bonitinho que em nada tem a ver com a realidade com que nos deparamos. Não é a universidade que forma o educador. Educador tem que pensar o aluno, a realidade, o meio. A universidade tenta formar a pessoa que é o educador, mas não o educador. Ainda tem uma distância bem grande. Os conteúdos intrínsecos da linguagem artística são relevantes para o professor criar materiais para as suas aulas, mas na maior parte das vezes o recém-formado sai sem saber o que fazer com essa bagagem de informação. É a sensação do “eu sei muito sobre nada”. Mesmo que, em alguns momentos, o ensino superior se esforce para munir o seu aluno de conhecimento, o que forma realmente o educador é a aprendizagem informal. A pessoa que é

⁵⁶ Idem. Ibidem. P.99

o educador deve estar sempre procurando coisas fora das salas acadêmicas, estar em contato e ter interesse em conhecer outras linguagens, outras abordagens. Tocar numa banda, fazer parte de um grupo de teatro, ir numa exposição, vivenciar arte, isso ajuda muito. Acho que também muito vem da pessoa que você é. É como uma frase que diz “não se pode separar o educador da pessoa que ele é”. Embora essa frase se referia, quando li sobre ela, sobre o professor dentro e fora da sala de aula, acho que também é sua postura como ser humano, da consciência de suas falhas e da busca de soluções. Acima eu respondi que arte deveria ensinar a pensar. (Y, 35 anos)

Ora, é de se perceber que a universidade, que deveria ser o ambiente onde, politicamente, poderia melhor preparar o educador de arte, na verdade essa ação não existe. Qual o papel da universidade no que diz respeito ao ensino de professores de arte? Será que ela promove um ambiente político e crítico no que diz respeito à formação estética do professor? Mas é dessa “universidade sem condição” que Derrida nos leva a pensar. Por isso, é impossível não situar o pensamento derridiano:

Eis, portanto, o que poderíamos, valendo-nos dela, chamar a Universidade sem condição: o direito de princípio de dizer tudo, ainda que a título de ficção e de experimentação do saber, e o direito de dizê-lo publicamente, de publicá-lo. Essa referência ao espaço público permanecerá como o elo de filiação das novas humanidades à era das luzes. Isso distingue a instituição universitária de outras instituições fundadas no direito ou no dever de dizer tudo. Por exemplo, a confissão religiosa. E mesmo a “livre associação” em situação psicanalítica. Mas é igualmente isso que liga fundamentalmente a Universidade, e por excelência as Humanidades, ao que se chama literatura, no sentido europeu e moderno do termo, como direito de tudo dizer publicamente, até mesmo de guardar um segredo, ainda que sob forma de ficção⁵⁷

⁵⁷ JACQUES DERRIDA. *A Universidade Sem Condição*, p.18-9.

O pensador da desconstrução, consciente de que a universidade deve se transformar em um ambiente que deve ter como preocupação a humanidade, deve, por assim dizer, estar aberta a todo tipo de questionamento, onde envolve uma crítica até mesmo em torno da crítica. Ela se cala diante das indagações pelo fato dela mesma não saber quem é ela. Que espaço é esse chamado universidade? Que fantasmas são esses que circulam na universidade? Para falar em desconstrução, é preciso demolir muro após muro das barbáries que a própria universidade (de) forma. Sem esse convite ao “questionamento” em torno da menoridade que o meio acadêmico vive, viveremos sempre a ilusão, a ficção que a própria universidade nos faz viver. Ela [a universidade] sempre guardará, como a literatura esse segredo e nós todos, seremos eternamente essas *personas* onde ela chega e, a cada dia, retoca nossa maquiagem, iludindo-nos e nos fazendo crer em mentiras. Com isso, somos meros personagens que vomitamos o que ela quer. O vômito não pode, nem sequer ser nosso. É possível formar esteticamente? Onde a ética? Alteridade? Que palavras estranhas na universidade. Pedagogia da mentira, do fingimento, da dissimulação. Mas essa pedagogia das máscaras, cujos espectros estão rondando, não será mais que uma mera ficção. O educador é o próprio fantasma, o passador de mentiras, de ilusões que vive da ficção, acredita na ficção e morre sendo a própria ficção. Mas se tudo é ilusão, é mentira, como dizia Zaratustra, não há como negar que a vida precisa de ilusão para existir. A vida pedagógica só será suportável se, como na ficção, tivermos uma responsabilidade que ultrapasse os muros da instituição que é imposta pela nossa cultura. E o educador esteta é aquele que entra e aposta nessa dança, nesse espírito de intoxicação da alegria de ensinar e, todos os dias, no carro de Dionísio, coberto de flores, festejando o delírio pedagógico, anunciando como o Zaratustra, ao se dirigir para a montanha na aurora da manhã, diante do sol, e, diante do grande astro, anunciar o super-homem como o “bom senso da terra”.

Está nas mãos do educador ser não somente o porta-voz desse “raio”, dessa “alucinação”, que é o “super- homem”, mas de ter uma profunda obsessão por esse homem que se anuncia. Obsessão esta, carregada de responsabilidade com esse novo homem que começa, como o sol , a brilhar. O professor, assim, é o responsável para que esse brilho nunca apague, demonstrando, em sua atitude pedagógica, seu engajamento com a vida desse super homem que é, em seu devir.

Dito de outro modo, é preciso ser esse dançarino em busca da criação, da pulsão e ser, como o mestre Zaratustra, o anunciador do novo homem.

3.2- Mestre Zaratustra: A Pedagogia dançante

Quem é professor nato considera cada coisa apenas em relação aos seus alunos – inclusive a si mesmo. *Além do bem e do Mal: Prelúdio a uma Filosofia do futuro*, p.67.

Falar em uma pedagogia dançante é encarar três grandes dimensões humanas que são a sabedoria, a existência e a arte. É na esteira Nietzscheana que percebo que o Zaratustra⁵⁸ é aquele que não nega a vida e muito menos a arte. Em outras palavras, o Zaratustra é o próprio “fenômeno literário”. O personagem criado por Nietzsche compreende a relação que existe entre essa tríade que é a sabedoria-existência-arte. Mas, diante disso, a vida é o que, a meu ver, mais sobressai dessa tensão triangular.

⁵⁸ A propósito da pergunta **Quem é o Zaratustra de Nietzsche?** foi ocupada pelo Heidegger tardio em seus *Ensaio e Conferências*, onde reúne ensaios proferidos pelo pensador de *Ser e Tempo* nos primeiros anos da década de 50. Esse especificamente interrogando “Quem é o Zaratustra de Nietzsche”, é de 1956. Atendo-nos a essa leitura heideggeriana de Nietzsche, Heidegger assume que Zaratustra fala, ou melhor, ele é um falador (Sprecher), uma espécie de “porta voz” (Fürsprecher), a favor da vida, da dor, do círculo. Ele, segundo Heidegger, “alguém que ensina”, um “mestre”. Por esse viés pedagógico, o pensador de *Ser e Tempo* já demonstra uma sensibilidade com o pensamento Nietzscheano. Em *Nietzsche: Metafísica e Nihilismo*, Heidegger vê Nietzsche como o último metafísico. Mas, se olharmos com mais cuidado a interpretação heideggeriana de Nietzsche, Heidegger nos mostra a possibilidade da filosofia Nietzscheana se reduzir a uma simples reiteração da metafísica. Para Heidegger, o pensamento Nietzscheano, por fim, não somente opera um encerramento do pensamento ocidental, mas também a sua transmutação. É válido ainda lembrar que, quando Heidegger estuda a filosofia de Nietzsche, ele liga o eterno retorno ao mecanismo de desenvolvimento e desdobramento do pensamento ocidental e pergunta pelo seu significado nessa tradição, chegando a admitir que o eterno retorno é o ponto alto do pensamento de Nietzsche. Nesse sentido, como apelarmos para uma pedagogia cujos saberes é sempre o eterno retorno do mesmo? Mas devemos ser cuidadosos ao assumir essa leitura heideggeriana de Nietzsche, pois Derrida nos adverte nas “Margens da Filosofia”: “Dever-se-á ler Nietzsche, seguindo Heidegger, como o último dos metafísicos? Dever-se-á, pelo contrário, entender a questão da verdade do ser como o último sobressalto sonolento do homem superior? Como guarda montada junto à casa do ser ou como despertar para o dia que vem, na véspera do qual nos encontramos?” (*Margens*, p.177). .

Já afirmava Zaratustra, que o que mais ama é a vida. E o que justifica a existência é o fenômeno estético. O educador - Zaratustra é aquele que encara a vida, o bailar da pedagogia. É aquele que assume que só pode fazer educação empenhado com a vida e é através da arte que se manifesta a vida e a sabedoria.

Sendo assim, se o educador quer compreender seu aluno, é preciso que ele entre nessa onda dançante de ilusão, pois ela [a ilusão] é a mais “verdadeira”, pois são as ilusões que possuem pretensões de serem verdadeiras. Sendo assim, precisamos da arte, da ilusão para morrermos de verdade. Em outras palavras, o ser humano precisa de ilusão, de “véu de maia”, de bela aparência para viver.

A verdade é feia e a arte é o que possibilita um embelezamento da vida. O educador não é somente o dançante da pedagogia da intoxicação, da desmedida, mas aquele capaz de ensinar o homem a voar. Disso Zaratustra tinha a plena convicção:

Aquele que um dia ensinar os homens a voar, aniquilará todas as barreiras; para eles as próprias barreiras irão para os ares; batizará novamente a terra chamando-a a 'leve'.
(Assim Falava Zaratustra, p.147)

Nessas sábias palavras de Zaratustra está o ápice da pedagogia dançante que estamos pensando, pois o educador é aquele capaz de ensinar os homens a voar. Dar vôos altaneiros em busca do conhecimento e, para isso, devemos apelar à vida, e aniquilar todas as barreiras que o conhecimento nos confere. O Zaratustra – educador é aquele que, sem medo se lança para embelezar e mascarar a própria vida que já é cruel e insuportável.

Até mesmo para encarar os desafios da educação, é necessário deixar pular, latejar o sangue nas veias para que pulse a pedagogia da sabedoria em busca da aurora, do novo, do futuro em busca de novos valores. Não podemos deixar de lado a doutrina de Zaratustra:

(...) O que deseja aprender a voar um dia, deve logo aprender a manter-se de pé, a andar, a correr, a saltar, a subir e a dançar: não se aprende a voar desde o início! (*Assim Falava Zaratustra*, p. 149) .

Em outras palavras, a doutrina de Zaratustra, é a da pedagogia do “ ficar de pé”, do erguer. São palavras relacionadas à vida, à pulsão, ao vôo em busca da sabedoria. Dançar é uma forma de se envolver com Dionísio, com o fluir que é o próprio conhecimento, pois pela música se dança, sai da estaticidade. É dessa pedagogia do movimento, da embriaguez que tento falar. Ou melhor, falo da crença no Deus do vinho, do oscilar e, a partir daí, buscar caminhos diversos que o conhecimento nos proporciona e buscar a sua verdade que, na verdade, não existe:

Cheguei à minha verdade por caminhos diversos e de muitas maneiras; não subi por uma escada apenas até a altura de onde os meus olhos vêm ao longe (p. 149)

Para Zaratustra existem vários caminhos para se chegar até mesmo a essa verdade, mas afinal como se chega a essa verdade? Quando sei se realmente cheguei? Será que chega? Zaratustra nos diz:

Provando, interrogando foi assim que caminhei, e naturalmente é necessário aprender também a responder a semelhantes perguntas. (p. 149)

Afinal, o que justifica nosso viver uma pedagogia que tem medo de alçar vôos? É a certeza de que precisamos viver essa mentira, essa ilusão, essa ficção que nos é passada, pois é essa pedagogia insuportável que torna a vida mais suportável. Então mesmo assim essa pedagogia é necessária? Desde que apele para a cultura e para a transvaloração de todos os valores. E que saiba fingir bem, pois o fingimento, a máscara é o que pode justificar o mundo. Retomando Zaratustra, ele continua dizendo:

Também aprendi intimamente a esperar, porém, a esperar-me a mim. E aprendi, sobretudo, a manter-me de pé, a andar, a correr, a saltar, a subir e a dançar. (p.149)

Ora, é preciso, segundo Zaratustra, saber esperar, mas é necessário também que o educador não deixe essa pedagogia fracassar, pois é mais que necessário a transvaloração. Transvalorar é ter a coragem de, mesmo diante do nada, do caco, ficar de pé, andar, correr, saltar, subir e dançar. Tudo isso com sabedoria, apelando para o dionisíaco, para o “uno – primordial”, que é o eterno brotar na natureza. Nesse sentido, quando Zaratustra afirma: “É verdade: a vida é uma carga pesada”, é necessário, mesmo assim, apelar para a vida e continuar vivendo. Mesmo tendo a consciência do fracasso da vida, Zaratustra não deixa de

nos mostrar a necessidade do conhecimento, pois foi provando, buscando e interrogando que Zaratustra aprendeu o caminho. Mas afinal, qual é o caminho? Zaratustra fala:

Este é agora o meu caminho; onde está o vosso? Era o que eu respondia aos que interrogavam pelo “caminho”. Que o caminho... O caminho não existe. Assim Falava Zaratustra (p.150)

Sendo assim, qual o método, qual o caminho que o educador deve seguir? Que pedagogia é essa que cria um modelo de educação? Se no olhar de Zaratustra, não existe um caminho, então estamos falando de uma pedagogia-fantasma. De uma presença-ausente, de um “espectro”. Mas esse espectro deve estimular o aluno a dar vôos, pois o homem que não souber voar será como uma avestruz, pesada:

A avestruz corre mais célebre que o mais veloz corcel; enterra a cabeça na terra pesada; assim é o homem que ainda não sabe voar (p. 147)

A avestruz transforma-se na metáfora do homem que nega subir na montanha e alçar vôos. Sendo uma avestruz, se inclinará em seu peso e o mesmo dificultará até mesmo sair do lugar, pois é ave e não voa, apenas corre para esconder a cabeça sob a terra, mas não consegue ser muito profundo. Dito de outro modo, somente quem aprender a ficar de pé é que poderá voar, correr, subir e dançar. Somente assim podemos afirmar a existência, a vida na terra, ou seja, o movimento, a multiplicidade que é possível atingir o ápice da

afirmação da existência. No que diz respeito ao saber, esse nunca se completa. Por isso

Zaratustra diz:

Tem-se sede dela e não se fica saciado. Olha se para ela através de véus, procura-se caçá-las com redes. É bonita? Sei lá! Mas é uma isca com que as mais velhas carpas ainda se deixam fugar. Mutável é ela, e voluntariosa; via-se freqüentemente, morder os lábios e passar o pente no cabelo a contrapelo. Talvez seja má e falsa e, em tudo, feminina; mas quando fala mal de si mesma, é então que mais seduz (p.122)

Destarte, Zaratustra sente-se também insaciável, por isso, ele fica triste e pede perdão pela sua tristeza. Todos nós educadores sentimos esse vazio, uma tristeza como o Zaratustra, pois nunca estamos saciados. O conhecimento é sempre falta. No entanto, já sabemos que Nietzsche propõe dançar a vida, ou seja, em Nietzsche, filosofia se faz com dança. A dança é, como entendeu Alain Badiou em seu *Pequeno manual de inestética*, uma metáfora do pensamento como devir e poder ativo. Por isso Zaratustra se une às dançarinas e o canto que foi entoado por Zaratustra narra o primeiro encontro com a vida e, no término da dança, quando os jovens vão embora, Zaratustra, sozinho, se entristece. Embora tenha participado somente com o canto, não dançou. Talvez seja porque, apesar de Zaratustra não negar a vida, ainda não a aceita plenamente, pois mesmo assim tenta julgá-la, ou seja, apesar da dança e do canto serem leves, a vida lhe é pesada, pois o deus que dança dentro de si não foi suficiente para entusiasamá-lo. Nesse sentido, a vida é sim uma carga pesada, como bem afirmou Zaratustra.

Em outras palavras, nós educadores somos, de alguma forma, o Zaratustra, o mestre, o porta-voz, o anunciador do homem do futuro. Mas nosso compromisso com essa dança é de profundas responsabilidades diante do conhecimento. Devemos sempre buscar um

amadurecimento intelectual para que possamos conduzir o outro nesse espírito de intoxicação, de dança e de leveza. Mas mesmo assim, sempre existirá um peso que instala em nossos ombros que nos impossibilita voar. Mas esse é o sentido da vida. A vida pedagógica somente será suportável, se nós encararmos com alegria a própria vida. Talvez tenha sido esse amadurecimento intelectual que tenha levado Zaratustra a anunciar no alto da montanha o advento do super-homem. Para isso, precisaremos chegar a uma idade mais madura, pois Zaratustra é um grande exemplo de mestre. O fato de Nietzsche ter dado 30 anos a Zaratustra, pode ser um indício de que nós, para sermos educadores, precisamos nos amadurecer intelectualmente e, acima de tudo, termos coragem de deixar a nossa terra natal, irmos para a montanha e, a partir daí, cultivar nosso espírito de solidão como fez o mestre Zaratustra.

Mas não podemos esquecer que a dança que Nietzsche nos fala é com a escrita e com o pensamento, pois segundo ele, devemos aprender a pensar. Assim ele nos ensina:

Aprender a pensar: a não se tem mais em nossas escolas nenhuma noção do que isso significa. Mesmo nas universidades, até mesmo entre os eruditos da filosofia começa a extinguir-se a lógica enquanto teoria, enquanto prática e enquanto ofício. Lê-se livros alemães: não há mais a mais remota lembrança de que é necessário ao pensamento uma técnica, um plano de estudo, uma vontade de domínio – de que o pensar deve ser aprendido, como o dançar é aprendido, como um tipo de dança⁵⁹

No entanto, Nietzsche nos ensina que devemos nos ater a querer pensar e que as escolas e até mesmo as universidades perderam a noção do que significa pensar. Tanto ele quanto Gilles Deleuze entendem que o pensamento não se separa da vida. Deleuze

⁵⁹ NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos Ídolos (ou como filosofar com o martelo)*, p.64).

aprendeu com Kafka que a escrita deve ser dançante e que é uma metamorfose constante. Com Proust, ele entendeu que é necessário entrarmos no universo dos signos e decifrá-los se quisermos ser sujeitos (personagens ou espectros) pensantes, pois são os signos que nos forçam a pensar. Mas acima de tudo, não podemos esquecer que Nietzsche nos mostrou no aforismo sétimo de *Crepúsculo dos Ídolos* que devemos aprender a dançar com os pés, com os conceitos, com as palavras, mas que devemos acima de tudo, aprender a dançar com a pena. Sendo assim, a pedagogia dançante é essa que baila junto com a escrita que é sempre um ato inacabado. Devemos então, enquanto educadores, ser sedutores diante do ato de escrever e seduzir o outro a entrar nessa intempestiva dança pedagógica de pensar, criar e fabricar intensamente novos conceitos fazendo emergir a todo instante novos platôs.

Somente assim, nos entregando a essa dança pedagógica da escrita em constante metamorfose, é que podemos perceber um tipo de “educador do novo”, nos entregando a essa corrente contínua. Esse é um tipo de educador do futuro, pois alia pensamento e vida e, que acima de tudo, aprende a ver. Acredito que é necessário esclarecer melhor essa noção de “educador do futuro”. O senhor, com sua fineza se tiver discordando de certas posições, pode ir me desmentando.

4-O Educador do futuro

A educação consiste em transmitir os resultados e nossas experiências definitivas

Murilo Mendes

Nietzsche, no aforismo seis do *Crepúsculo dos Ídolos*, nos apontou o porque da urgência de necessitarmos de educadores. Segundo ele, precisamos de educadores que ensine a pensar, a ver, a falar e a escrever. O educador deveria preparar o outro a ver, pois esta é a primeira preparação para a espiritualidade. Deve-se ensinar a pensar por que essa é a atividade que deve ser sempre mantida em exercício, pois devemos fazer do pensamento uma verdadeira atividade plástica, *como se* fosse uma “máquina de guerra” nômade. Devemos ensinar a escrever porque a escrita é um fluxo permanente, um “devir-intenso”, onde o educador-escritor é, como salientou Deleuze-Guattari no volume 4 de *Mil Platôs*, um “feiticeiro”, ao se envolver com estranhos devires-rato, inseto. Deleuze –Guattari nos colocou diante de uma “pedagogia dos monstros”, para nos mostrar que se trata de uma pedagogia da multiplicidade, do puro devir. Retomando o pensador do *Nascimento da Tragédia*, ele não pára por aí, pois, ao se preocupar em falar “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino”, anuncia no 2º. Prefácio dos seus *Escritos sobre educação*, o seguinte:

Vejo certamente vir um tempo em que os homens sérios, a serviço de uma cultura inteiramente renovada e purificada e num trabalho comum, se

tornarão os legisladores da educação rotineira – da educação que leva a esta cultura; é verdade que então eles produzirão quadros – mas este tempo está ainda distante! E o que deve ser produzido neste meio - tempo? Talvez entre esse tempo e o tempo presente se vá assistir à destruição do ginásio, talvez mesmo à destruição da Universidade, ou pelo menos a uma transformação tão completa destes estabelecimentos de ensino, que seus quadros antigos, aos olhos vindouros, parecerão restos de uma civilização lacustre. (*Escritos Sobre Educação*, p.46)

Ora, Nietzsche almejava, sem dúvida, um educador que fosse sério e que vivesse pela cultura renovada e purificada. Mas, acredita o pensador, que esses homens ainda estão longe de nossa existência. Preocupado com um tipo de educação onde deveriam destruir os ginásios e, com certeza, a universidade não está fora dessa falta de interesse e responsabilidade diante da propagação da cultura. Nietzsche, de uma certa forma, escrevia para todos, mas não fazia questão se era lido por todos ou por ninguém. Fazia questão sim, de exigir um tipo de leitor⁶⁰ que fosse calmo, sem pressa de ler escritos e, acima de tudo, de um leitor que não privilegie a si mesmo e à sua cultura, pois Nietzsche tinha uma profunda adoração por todos aqueles que, acima de toda experiência individual, possam se envolver com os “verdadeiros problemas da cultura”.

De uma certa forma, esse é o educador-esteta que estamos falando. Que seja um amante do conhecimento, que propague a cultura. Que esteja disposto a meditar sobre ela. Assim, a formação do professor consiste também na meditação, na especulação e no amor pelo conhecimento. Sem dúvida, somente o conhecimento filosófico pode atuar profundamente na formação do educador e transformá-lo. Mediante a reflexão e a análise teremos um educador que ousa pensar de uma forma radical, demonstrando sua sensibilidade enquanto leitor da vida, do mundo e da palavra, procurando assim, uma

⁶⁰ Essa exigência que Nietzsche fazia do leitor, fazia parte de seus Pensamentos sobre o futuro de nossos institutos de formação, que é o segundo prefácio contido nos Cinco prefácios para cinco livros não escritos.

profunda meditação em torno do conhecimento. “Ser calmo e ler sem pressa”. Esse era o ditado que Nietzsche não abria mão. Parece vivermos uma educação apressada onde temos pressa em formarmos e, nossos estabelecimentos de ensino parecem que têm pressa de aprovar e, com tal pressa, corremos sempre o risco de (de) formar. Devemos ser calmos porque o conhecimento exige tempo, pois deve ser refletido e analisado criticamente. Por isso não podemos ter pressa, pois devemos preocupar com a qualidade de nosso ensino e com a qualidade do que queremos conhecer.

Uma outra exigência que Nietzsche não abria mão considero fundamental para pensarmos essa nossa travessia, esse nosso “a caminho” da formação do educador, a saber:

A terceira e a mais importante de nossas exigências é enfim que, num caso, à maneira dos homens de hoje, ele não coloque, a si e a sua cultura, como medida e critério seguro de todas as coisas. Desejamos antes que seja bastante culto para não ter da sua cultura senão uma opinião modesta, ou seja, desprezível; ele poderia então abandonar-se com toda confiança à condução do autor que ousou falar-lhe assim, somente por não-saber e saber de seu não-saber. (*Escritos Sobre Educação*, p.47).

Em outras palavras, Nietzsche parece ter escrito esse texto no presente momento para todos nós ouvirmos. Ele conseguiu entrar no espírito de nosso tempo, na educação e nas nossas vidas. Revelou criticamente o mundo educacional em que vivemos, pois os professores de nossa época são personas que impõem suas verdades, impondo sua cultura como modelo e, em alguns casos, ninguém pode se valer contra eles. Consideram-se donos da verdade e colocam a si mesmos como referência primeira. Parece que a figura do educador, num primeiro momento, é de assassinar a figura do outro, impondo-se assim,

como o soberano do saber. O educador, no entanto, não deve ter uma modesta e ingênua visão diante do mundo e sim, devem ser cultos, bem preparados a ponto de reconhecer sua própria ignorância e, acima de tudo, que é um sujeito que sabe que não sabe.

No entanto, a formação estética do educador, é carregada de um engajamento crítico e reflexivo que ultrapassa todas as barreiras dos estabelecimentos de ensino. Para isso, antes de pensar a arte como fenômeno educativo, não podemos deixar de pensar a noção de vida que se transformou basicamente em uma indagação primordial no pensamento nietzschiano que, desde *O Nascimento da Tragédia* vem nos conduzindo a pensar sob a ótica da vida. Zaratustra, aquele que anuncia o super-homem, apesar de não negar a vida, passa a encará-la como uma “carga pesada”. Mas o convite de Zaratustra de nos fazermos quebrar as “tábuas antigas”, nos leva à vontade de poder e de transvalorar. Todos esses poderes que dão ao super-homem é devido à vida, à vontade que pulsa e do desejo de criação. Essa vontade⁶¹ que estamos falando é carregada não somente da instância criadora, mas da vontade enquanto possibilidade de encarar a força da expressão como um traço fundamental do ser humano. Essa é a nossa incansável busca de valorização da sensibilidade, do modo-de-ser do humano. Pactuado com essa visão que permeia o campo de indagação da obra de arte diante de sua dimensão crítica e estética, consciente de que a obra de arte está atada a uma relação de figura e fundo, Merleau-ponty⁶², indagava a obra

⁶¹ A noção de vontade em Nietzsche é uma grande aporia. Gilles Deleuze em sua leitura sobre Nietzsche, assume que a relação da força com a força chama-se vontade. Devemos, segundo ele, evitar alguns contrasensos sobre esse princípio nietzscheano de vontade de poder. Não devemos, segundo Deleuze, encarar a vontade de poder no sentido de desejo de dominar, pois para Nietzsche a vontade de poder consiste em criar e em dar e não em cobiçar. Assim, podemos pensar a vontade de poder como arte como nos conduziu Gianni Vattimo nas “Aventuras da diferença”. A vontade não seria Dionísio em pessoa?

⁶² Apesar de termos Merleau-ponty e Martin Heidegger como herdeiros de uma tradição fenomenológica, ambos, caminharam juntos com Husserl até um certo ponto. Não irei aprofundá-los aqui, embora Ponty, enquanto um questionar acerca da expressão, transcende o mundo da percepção ao questionar a intencionalidade operante, onde o pensamento é uma palavra que institui como horizonte de novas palavras. A linguagem, por sua vez, para Ponty, não consegue apanhar nela mesma sua origem. O pensamento assim, é o modo de ser do corpo diante de uma presença retirada de meu corpo passado com meu corpo presente. A

de Cézanne e nos mostrava o estatuto do artista enquanto tecelão que escreve sempre do avesso e, nesse entregar-se ao fenômeno da criação, ele possui seu modo próprio de fazer uma “prosa do mundo”.

A obra de arte, assim para Ponty, é o reflexo de um ato inacabado e que o artista sempre encontra nela uma interrogação que jamais terminará de responder, uma vez que a obra nunca está pronta. Assim, estamos apelando para uma pedagogia que seja capaz de percorrer os labirintos da linguagem e, diante dessa sensibilidade possamos, com criticidade, perceber o mundo na obra de arte e ter a consciência estética que, acima de tudo, ela carrega esse indizível, esse silêncio que toma conta da expressão de tal modo que, ao dizer, o indizível aparece. Assim, o gesto é tomado como linguagem e a ontologia merleau-pontyana passa a ser indireta. Rumo, até um certo ponto com uma indagação subjetiva com a força da poesia em sua profundidade, Heidegger, nos lança ao enigma que a própria arte carrega em seu interior. O espírito estético transforma-se no acontecer da verdade⁶³ como velamento e desvelamento do ser.

O pensador da diferença ontológica entre ser e ente nos posiciona diante da obra de arte como clareira, como uma abertura no rasgo de sua possibilidade. Ao instaurar a verdade do ente que nós mesmos somos, a arte é capaz de manter o combate entre o mundo e a terra. O mundo histórico sendo capaz de fazer aparecer, de fazer mostrar, é o reflexo da

hermenêutica heideggeriana está pairada no questionamento acerca do ser que ficou esquecido em favor de um ente. Mas, o Heidegger que, nos interessa aqui, a princípio é um Heidegger tardio “de passagem para o poético”, que a pela para a força da poesia ao se ocupar demoradamente com Hölderlin, o chamado poeta dos poetas, aquele que falava para os alemães ao poetizar a poesia.

⁶³ Embora Heidegger tenha utilizado a noção de verdade como velamento e desvelamento do ser, a noção da arte como verdade já foi apresentada por Hegel, mas tal verdade é primeiramente religiosa, onde se entrelaçam arte e sagrado, numa malha de historicidade e eternidade. A verdade da arte assim tem um caráter de liberdade do espírito. Ora, como situar Heidegger no pensamento da diferença, uma vez que toda filosofia da diferença vai contra um estar-aí, uma noção de pre-sença? Mas Heidegger tem o seu lugar nem que seja no não-lugar. É preciso lembrar que a diferença já estava em Heidegger com a noção de diferença ontológica entre ser e ente.

arte, especificamente do sapato do camponês que Heidegger tomou como discussão no seu ensaio de 1936, *A Origem da Obra de arte*, pois para ele, o sapato do camponês é capaz de nos mostrar o seu rústico e laborioso mundo, como é capaz também de esconder essa malha historial do Dasein que é sempre uma possibilidade da obra de arte. Assim, o homem, como esse “a caminho”, em busca de uma educação estética, na ótica heideggeriana, deve ser capaz de buscar na obra de arte, na sua origem que, segundo Heidegger, apesar do artista não existir sem a obra, essa nossa busca deve ser na própria arte, fazendo-a se mostrar e deixar a verdade da obra aparecer no eterno combate entre mundo e terra.

Em outras palavras, a formação estética do educador percorre, de uma certa maneira, o horizonte ontológico, pois a arte, como reveladora do ser- no- mundo, possui seu pleno estatuto, por ser capaz de abrigar o nosso mundo, velar e desvelar o ser como uma clareira. Mas, a atitude pedagógica do educador, diante de uma profunda responsabilidade com a criação, com o outro enquanto criador, não circula simplesmente no ato de transmitir o saber, mas, esteticamente de revelar seu espírito liberto de todas as amarras que possam impedir sua criação e sua capacidade de ser livre enquanto criador e revelar, na atitude pedagógica, seu “espírito livre”. Livre para criar, para dançar e, acima de tudo, para engajar e comprometer com a transmissão do saber.

5- O Espírito Livre

(...) Mas nós, que não somos jesuítas, nem democratas, nem mesmo alemães o bastante, nós, bons europeus e espíritos livres, nós ainda as temos, toda a necessidade do espírito e toda a tensão do seu arco! E talvez também a seta, a tarefa e, quem sabe? A meta... (F. Nietzsche. *Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*, p.8

No capítulo segundo de *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*, Nietzsche nos fala do Espírito livre. Especificamente no aforismo 24 ele chama nossa atenção para pensarmos nossa condição de “homens de saber” e da necessidade de tornarmos as coisas claras, livres, leves e simples à nossa volta e, acima de tudo, o amor à vida. Segundo Nietzsche, devemos evitar o martírio, o sofrimento pela verdade porque nenhum filósofo até hoje teve razão. Por isso Nietzsche nos convida a nos afastar, fugir, esconder, usar máscara e sutileza para que possamos ser confundidos com os outros. O educador, enquanto um homem que se dedica ao saber, nessa ótica nietzschiana, deve ser dotado desses adjetivos: ser leve, simples, claro e, acima de tudo, livre de todas as amarras, de toda verdade que possa lhe aprisionar e impossibilitar que busque outras maneiras de falar do mundo. Mais adiante, no aforismo 41, Nietzsche parece não apenas anunciar o prelúdio a uma filosofia do futuro, como parece nos conduzir a reflexões acerca do homem educador. Para ele, não devemos nos prender a uma pessoa, pois toda pessoa é uma prisão, nem devemos nos prender a uma pátria, nem a uma compaixão e muito menos às próprias virtudes. Com isso, Nietzsche nos anuncia que parece nascer um novo homem, um filósofo do futuro que é tentador. O educador, enquanto possuidor do espírito livre, deve ser esse

tentador, devendo ser capaz de varrer para longe o tolo e velho equívoco apontando um novo espírito livre e desapegado de todas as certezas, de toda verdade que possa nos impedir de nos lançar no alto da montanha e anunciar o advento de um novo dia, de um novo homem que está por vir, sendo sempre capaz de testar a si mesmo, dando a si mesmo provas de que é independente e desapegado de valores que possam impossibilitá-lo de conhecer o mundo a partir de outros olhares.

A pedagogia que estamos falando, é a do espírito livre. Por isso ela é sempre tentadora. Sempre ela quer criar. Na liberdade das palavras, ela tenta retirar o “véu de maia” e rasgar todas as barreiras que lhe impedem de lançar o espírito que só é na liberdade de invenção e de criação. O espírito livre já vive em um mundo onde tudo é ilusão. Qualquer fato é um espírito livre. Cada espírito livre pode interpretar o mundo de várias maneiras. Não tem apenas essas duas vias do ser e do não-ser como pensou aquele considerado o “pai”⁶⁴, a primeira voz. O espírito livre tem sempre possibilidades de vozes. Assim, a subjetividade é plural. Ela somente existe no meio de seus devires, de suas possibilidades.

⁶⁴ Quando refiro-me ao “pai”, estou referindo-me ao filósofo eleata Parmênides, pois Segundo ele, “só o ser é e o não-se não é”. O ser parmenídico é carregado de características como imutável, indizível, perene e inexaurível. Segundo a leitura nietzschiana dos pré-socráticos, o mesmo questiona o conceito de imobilidade da filosofia parmenídica, dizendo que se o pensamento da razão por conceitos existe, conseqüentemente, a multiplicidade e o movimento também precisam ter realidade, pois o pensamento racional é imóvel, sendo um movimento entre conceitos, logo entre uma quantidade de realidades. Diz, ainda, que é impossível qualificar o pensamento como um rígido permanecer, como um eterno e imóvel pensar-se-a-si mesmo da unidade. Nietzsche diz, também que o mundo está em movimento eterno e que os seres verdadeiros movimentam-se de diferentes maneiras, opondo-se à teoria parmenídica da ausência de movimento nos seres e no mundo. Para afirmar o ser, Parmênides tem que negar a multiplicidade e a variedade do mundo. Em outras palavras, negando o múltiplo, nega a possibilidade para a diferença, pois tanto para Nietzsche, quanto para Deleuze, a filosofia é um eterno jorrar de multiplicidades constantes. No entanto, esse “âmago inabalável da verdade bem redonda”, falado por Parmênides nos fragmentos “Sobre a Natureza”, cai por terra, pois se tentamos falar de uma pedagogia tendo como horizonte as filosofias das diferenças, temos que quebrar esse mundo que fecha as possibilidades e que é comparado como uma esfera redonda, um todo, em si, não carente e, com isso, não necessita gerar. Por isso devemos começar a contestar o logos paterno, o poder do lugar. Essa deve ser nossa travessia: sermos loucos (manikós), doidos, maníacos e sacudir o logos paterno.

Por trás dessa pedagogia sempre tem um “eu penso” que está oculto, ou melhor, por trás de toda representação, sempre haverá um “eu penso”. Mas tudo é, na verdade, segundo Nietzsche, uma maneira de interpretar. E o espírito só é livre, por que ele é capaz de criar novos pressupostos, novas possibilidades e novos conceitos para interpretar o mundo. O educador então, na ótica nietzscheana, é aquele que martela, provocando o outro, pois o educador é tentador, mas é uma tentação para sair do lugar e convidar o pensamento a ser esse andarilho. Neste sentido, ele não está em lugar nenhum. È ser nômade, desterritorializado. O espírito do nômade é livre por não se deixar prender a dogmas, e se aceitar em seus devires, em seu vir-a-ser. Assim já nos ensinou Zarathustra ao falar “das três transformações do espírito”, ao mostrar-nos “como o espírito se transforma em camelo, o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança” . Desse modo, como o espírito livre, Deleuze-Guattari mostraram-nos no quinto volume de *Mil Platôs*, no “Tratado de Nomadologia”, que os peões do go é algo que avança, “que pode ser um homem, uma mulher, uma pulga ou um elefante”.⁶⁵ O espírito livre, assim é aquele que se abre para o universo da criação e de sua possibilidade de novas interpretações diante de um puro devir que é o pensamento, agindo como uma “máquina de guerra”, e sempre capaz de estabelecer conexões com o fora, com o exterior. Nietzsche, então, e de uma certa forma Deleuze, encaram o espírito livre como sendo sempre a possibilidade de interpretar, pois estamos sempre diante de uma multiplicidade de interpretações e, para isso, ele precisa despedir de toda crença, da convicção, da busca da certeza.

⁶⁵ DELEUZE, Gilles. *Mil Platôs* – Capitalismo e esquizofrenia; trad de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa.- são Paulo: Ed. 34, 1997. P.13.

Destarte, para a pedagogia do espírito livre se edificar, ela precisa entrar nessa dança dionisíaca, ou melhor, precisa se envolver com essa “potência dionisíaca”. Assim Nietzsche convida-nos:

Para conceber tudo isso, precisamos demolir pedra após pedra, por assim dizer, o artístico edifício da cultura apolínea, até vislumbrarmos os fundamentos nos quais se assenta⁶⁶

Ora, demolir pedras após pedras é o convite que o pensador do *Nascimento da Tragédia* nos faz, e que não é simplesmente de deixarmos de lado a medida justa, o Apolo, pois para ele, a vida precisa de arte, assim como Apolo precisa de Dionísio. Mas acima de tudo, preservar um Deus para pensarmos uma cultura dionisíaca, rumo ao “uno-primordial”, para acreditarmos que somos movidos pelo “véu de maia” da bela aparência.

Ao falar do espírito livre, Nietzsche nos fala de subjetividade. Subjetividade esta que precisa de ilusão para continuar vivendo. Assim, em *A Gaia Ciência*, que são escritos de 1880-81, Nietzsche nos dá, no aforismo 107, (Nossa última gratidão para com a arte), o seguinte pensamento:

- Se não tivéssemos aprovado as artes e inventado esta espécie de culto do erro, a compreensão da universalidade do não-verdadeiro e da mentira - esta compreensão da ilusão e do erro como condições do mundo intelectual e sensível – seria insuportável. A lealdade teria como consequência o desgosto e o suicídio. Ora, à nossa lealdade opõe-se uma potência que nos ajuda a escapar de tais consequências: a arte enquanto boa vontade da ilusão. Não impedimos sempre nosso olhar de concluir, de inventar uma finalidade; então, não é mais a eterna imperfeição que trazemos pelo rio do devir – acreditamos então portar uma deusa e essa idéia nos torna altivos e infantis. A existência considerada como fenômeno estético sempre nos parece suportável e através da

⁶⁶ NIETZSCHE, F. *O Nascimento da Tragédia*, p.35.

arte nos são dados o olho e a mão e antes de mais nada a boa consciência para poder criar, com nossos recursos, tal fenômeno. É preciso que, de tempos em tempos, nos repousemos de nós mesmos; olhandonos do alto com o distanciamento da arte para rirmos, chorarmos sobre nós mesmos; é preciso que descubramos o herói e também o louco que se dissimulam na nossa paixão pelo conhecimento; é preciso que sejamos felizes com nossa loucura, para que possamos vê-lo com nossa sabedoria. E é precisamente por isso que somos no fundo homens sérios e pesados e sendo mais pesos que homens nada nos faz melhor do que o cetro de guisos; necessitamos dele diante de nós mesmos, necessitamos toda arte petulante, flutuante, dançante, trocista, infantil e contente para não perder essa liberdade que nos coloca acima das coisas e que nosso ideal exige de nós. Seria para nós um recuo recair na moral, precisamente com nossa lealdade irritável e pelas exigências muito severas que nos impomos neste ponto, monstros e espantalhos de virtude. É preciso que possamos nos sobrepor à moral e não somente com a inquieta rigidez daquele que receia a cada instante dar um passo em falso e cair, mas com o à vontade de alguém que pode planar e brincar por sobre ela. Como poderíamos nesse campo dispensar a arte e o louco? Enquanto tiverdes vergonha de vós mesmos não podereis fazer parte dos nossos!⁶⁷

Para o pensador de *A Gaia Ciência*, a existência estética é a possibilidade mais plena que pode exprimir a vontade de poder do homem na face da terra. É através da arte que o rio do devir nos leva a repousar diante de nós mesmos, numa espécie de “conheça-te a ti mesmo” e a partir dessa consciência estética, temos os olhos, as mãos e a boa consciência para poder criar. Mas, para que possamos viver sempre essa possibilidade da pulsão criadora, é necessário que nos dêem a oportunidade para sermos loucos e dissimularmos nossa paixão pelo conhecimento, pois, para Nietzsche, sempre necessitamos dessa liberdade criadora, para criarmos uma arte petulante, flutuante, dançante, trocista, infantil e contente. O educador esteta deve ser movido por tal loucura dionisíaca, capaz, assim, de valorizar a alegria de ensinar sendo, num modo, infantil, pois sempre será um espírito

⁶⁷NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*, p.119-20.

alegre e amador da vida. Dito de outra maneira, a pedagogia-nômade está sempre nos convidando a essa fascinante exaltação da vida, a colocar flores e grinaldas e entrar no carro de Dionísio nesse estágio de intoxicação e alegria.

O educador esteta que se apela, é o que possui o espírito livre, autárquico, independente e que seja um “Humano, Demasiado Humano”. Mas esse humano sempre se verá diante das máscaras, pois o espírito livre não possui limites. O humano pode ser demasiado alegre ou pode ser demasiado triste. Sendo assim, o espírito livre sempre é sua possibilidade, até mesmo na impossibilidade. Assim, o espírito livre sempre se vê diante das personas, ou melhor, da pessoa e de ninguém. Em outras palavras, o espírito livre é sempre desapegado. Ele é o próprio Nômade.

Destarte, a política não irá ser baseada na verdade, mas, sim, na justiça, na criação, onde o educador é um vagabundo que não se prende a dogmas nenhum e que não deixa que nada empece sua mente de pensar, de jorrar eternamente. Assim se constrói a figura do espírito livre no esconder-se diante das máscaras e nas possibilidades dos devires diante de uma multiplicidade de intervenções, de marchas e contramarchas lançadas pelo próprio pensar. A escrita assim é esse fluxo entre outros fluxos. Nesse sentido, o educador esteta tem em mãos o papel político e estético de conduzir o aluno a pensar a escrita política e polifonicamente acerca do poder que a mesma assume e instaura na arte da palavra, capaz de mostrar e ocultar o mundo do próprio homem. É assim que a poesia alcança proporções. Mas, esse espírito livre precisa ser motivado a pensar e a compreender a profundidade da criação poética, pois ela tem o poder de instaurar o mundo, mas, para isso, carece que o educador busque esse sentido na própria escrita.

Desse modo, de tentar perceber a escrita como uma arma política, Jacques Rancière nos convence que é uma travessia necessária para que todos os educadores conscientes de

seu papel político, possa se engajar seriamente, pois o ensino da literatura só passa a ter sentido se o educador for capaz de perceber que a escrita é uma forma de se revelar no mundo, por isso, é de se concordar com Jacques Rancière :

A palavra política, assim como a palavra escrita, é certamente tomada em uma multiplicidade de sentidos, e a conjunção das duas está submetida à lei dessa multiplicação. No entanto, quando se fala aqui de políticas da escrita, não se quer inferir da polissemia da escrita e da dispersão do político que a conjunção das duas é determinada.⁶⁸

O autor de *Políticas da Escrita*, ao conceber tanto a política quanto a escrita como uma multiplicidade de sentidos, faz nos perceber que não existe apenas a política e muito menos a escrita, pois cada um poderá conceber tanto a política quanto a escrita de uma forma diferente, pois, continua ele:

O conceito de escrita é político porque é o conceito de um ato sujeito a um desdobramento e a uma disjunção essenciais. Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade com a sua própria alma.⁶⁹

Rancière, convencido de que a escrita é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação, é encarar o mero ato de escrever uma autonomia política que se assume no mundo. Nesse exercício de sensibilidade e de ter a consciência de que a escrita não pode deixar de ter um papel político, é que escritores conscientes da relação dialética

⁶⁸ RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da Escrita*, p.107.

⁶⁹ Idem. *Ibidem*

arte e vida, como Murilo Mendes, Pablo Neruda, Guimarães Rosa, Clarice Lispector e muitos outros engajaram-se com a escrita poética para revelar o mundo. Mas, se o educador não possuir uma educação estética que o capacite a buscar esse sentimento profundo de sua existência na criação literária, de nada valerá a figura do educador diante dos alunos. Nem mesmo conseguirá, no processo ensino-aprendizagem motivá-los a encarar a arte, a pensar a sua origem e buscar seu fundamento na própria arte. Assim fizeram outros que brotaram em si esse espírito tentador e liberto de todas as amarras que, somente tendo a consciência da obra de arte, da criação, é que se pode anestesiar o outro e provocar várias sensações que ninguém na face da terra pode explicar, pois somente o fenômeno estético, ou, como bem dizia Allain Badiou, somente a “inestética”, pode sensibilizar o homem acerca de si, do outro e do mundo em que ele vive. Mas, de nada vale se o educador não possuir um refinamento, uma educação dos sentidos, capaz de esteticamente encantar-se com o belo, com o sublime e sentir-se como parte de outra esfera que não está nem aqui nem acolá, e que está em toda parte e em parte alguma.

Dessa experiência, Heráclito já fazia parte, ao pensar o mundo em devir constante e que o mundo é essa eterna guerra dos contrários. O devir da linguagem tornou-se assim plano de discussões em busca da compreensão do homem no mundo. Dessa “prosa do mundo” em torno de um olhar epistemológico foi bem tecida por Michel Foucault que, ao fazer uma análise dos saberes, preocupa-se com a atividade pedagógica relacionada a um fundo micro e macro política, num contexto de vontade de saber, que já se fazia discussão em pleno pensamento Nietzscheano como revelação da vontade de criar, de poder e de transvaloração de todos os valores, diante de uma política do devir e da intensificação da própria vida, já que o sujeito educador na ótica Foucaultiana, não está fora da política que

permeia o saber e o poder dentro de uma malha histórica. O educador assim é aquele que possui o desejo de ensinar, o poder de liderar e o interesse pela figura do outro.

Esse olhar de que as coisas estão em eterno devir, é um olhar necessário para que o educador possa perceber o processo ensino-aprendizagem em constante dinamismo. Mas a travessia do educador, politicamente engajado com a arte, é de levar o aluno a perceber que por trás da tinta de Pablo Picasso existe um grito, um clamor, uma revelação do mundo. De nada vale o ensino de arte se o educador não tiver a sensibilidade estética e política para convidar os alunos ao desvelamento, a retirar o “véu de maia” para perceber o intraduzível que só se traduz se olhar as entrelinhas que, na maioria das vezes, só se traduz no intraduzível e no silêncio.

Já que tudo é uma ficção, é uma historinha, é um “como se” ouça mais essa:

Era dia de conselho de classe em uma escola. A diretora e a coordenadora pedagógica eram as primeiras a sentarem naquela enorme mesa que parecia um tribunal, um “açougue”, onde cada professor estava ali com sua faca na mão tentando cortar, aleijar, matar aqueles alunos que são considerados por eles como problemáticos. Não se lembram que estão revelando suas próprias fraquezas. Aqueles educadores vigiando e punindo aqueles alunos começam o conselho de classe, sem classe e sem conselho. A professora de Português é a primeira a gritar:

-Vamos começar, que já estou cansada. A maioria ficou reprovado em minha disciplina. Não sabem nada de português. O número 2 da chamada é muito fraco e não tem condições. A professora de matemática, na outra ponta da mesa, era uma senhora gorda, com ar de cansada, berrava: - Somente duas conseguiram ir para frente. O resto não tem condições. O professor de Geografia aproveitava a situação para gritar:- Essa menina não quer nada. Está basicamente reprovada.

Essas vozes foram escutadas e presenciadas por mim em pleno conselho de classe. E, com certeza, todos nós já ouvimos e até mesmo falamos algo parecido, ou não? Ora, essa pedagogia da punição, da violência, é uma pedagogia cega que não consegue olhar nem para si mesma. Lembrar de Foucault, nesse contexto, é para perguntarmos por uma pedagogia que massacraliza, que pune, que adestra, que não se olha. O educador, ao falar da fraqueza de seu aluno, deve primeiro perguntar pela sua fraqueza. É preciso voltar para a linguagem e, a partir dela buscar compreender a loucura da própria arte, pois quando Foucault fala em loucura, ele fala de linguagem e de Literatura.

Ora, voltar para um questionamento acerca da figura do educador esteta, é voltar para um fundamento, para uma pedagogia que seja menos tradicional, e (de) formadora. Mas para isso, é mais do que preciso que o aluno saia dessa rotina, desse quartel que marca horário para chegar e para sair. Que esses “corpos dóceis” não vivam o mal trato que a pedagogia punitiva lhes obriga viver. Esteticamente falando, a liberdade criadora jamais se revelará em um ambiente escolar que dita regras a “corpo dos condenados”, deformados e disciplinados. Assim Foucault nos relata:

Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas segundo a rapidez e a eficácia com que se determina.⁷⁰

⁷⁰ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*, p.119.

Essa é uma demonstração viva da política de coerção que os alunos vivem na escola. Em todas as instâncias do processo ensino-aprendizagem o aluno é enquadrado em um certo lugar dentro da sala de aula. Os “espelhos de classe” que os professores fazem para determinar onde cada aluno vai se sentar é o reflexo de uma educação que se diz dinâmica, dialética e construtivista. Ela é tão contraditória que, ao dizer a palavra devir, logo está procurando um ponto fixo, onde o aluno possa estar ali envolvido nessa “anatomia política”, para que eles possam fazer as vontades de seu mestre que não percebe que o ponto está em toda parte. Mas a pedagogia até hoje não conseguiu se repensar e, nesse movimento, perceber que “a disciplina fabrica assim corpos submissos exercitados, corpos dóceis⁷¹”. Ora, acordar o olhar foucaultiano para pensar a figura do educador é mais do que importante para que ele possa sempre repensar sua prática que é punitiva por excelência e, através de um olhar mais sensível, ele possa perceber sempre sua falha, seu erro e, que, a fraqueza de seu aluno, é, de uma certa forma, a sua fraqueza. Antes de “Vigiar e Punir” seu aluno, é preciso que ele, o educador reconheça sua incompetência e, a partir daí, repense sempre sua postura pedagógica.

Desse modo, podemos pensar uma formação estética liberta das práticas punitivas diante do poder que o educador possui diante de seus alunos.

Em outras palavras, pensar a formação estética do educador, é apelar para uma subjetividade que volte olhar para si sem esquecer o outro. É procurar libertar-se de certas práticas punitivas que já se revelam na sua postura, no seu modo de ser diante dos alunos.

Com uma prática punitiva, de docilidade, de adestramento, o aluno somente se inibe e esse ato vai contra a própria criação e espontaneidade.

⁷¹ Idem. Ibidem

Diante da busca de uma linguagem poética que seja capaz de explicar o sentido das coisas nas palavras, elas (as palavras) são insuficientes para traduzir o que realmente a coisa é. Aliás, nunca conseguimos falar da coisa, pois não tem palavra que possa abarcá-la. Somente a poesia em sua luminosidade e obscuridade pode, em um toque, em um silêncio, revelar o nada que é o tudo da poesia. A poesia sempre estará velada por uma imagem que cada homem carrega dentro de si. A imagem que é, ao mesmo tempo eu e o outro. O mundo somente passa a ter significado porque posso ser capaz de representá-lo em minha mente.

Convencido da instância criadora e da riqueza imagética que a poesia carrega dentro de si, é que Gaston Bachelard⁷² leva-nos para o mundo do devaneio, pois, como ele mesmo dizia, “Quer queira ou não, as metáforas seduzem à razão”. Estamos então no plano onde podemos cruzar ciência e poesia. Eis a justificativa de pensarmos as bases de um novo paradigma estético, pois o mesmo só existe por que é capaz de unir filosofia, ciência, política e poesia. O novo paradigma estético de Félix Guattari não nega a possibilidade de pensarmos a estética junto com a ciência. Nesse sentido, como bem enfatizou Bachelard, “a filosofia científica deve ser essencialmente uma pedagogia científica”. Em outras palavras, a pedagogia só existe porque ela cria possibilidade de pensar epistemologicamente, poeticamente e politicamente.

⁷² É importante observarmos que Gaston Bachelard parece nos propor uma dupla fenomenologia do imaginário. Por um lado *La Formation de l'Esprit Scientifique*, onde ciência e poesia aparecem como dois mundos distintos e, pela exigência do rigor e da necessidade de se pensar reto, geograficamente, o cientista deveria se libertar das imagens, da *doxa*, se bem quer construir uma carreira epistemológica, pois uma ciência que aceita imagens ela corre o risco de ser vítima das metáforas. Por um outro lado, a imagem é o a priori da construção poética. Na *Poética do Devaneio* e na *Poética do Espaço* vimos o erguer da imagem, da possibilidade do devaneio na linguagem poética e no devaneio da imaginação. Mas devemos tomar cuidado com certos mergulhos, pois já que estamos falando do pensamento nômade e estamos tomando partido da filosofia deleuziana, para ele, arte não se relaciona à imaginação e sim, a experiência, pois para Deleuze, Empirismo não se separa da subjetividade. Arte, não se resume em mergulhar no universo da imagem e sim, relaciona-se profundamente ao blocos de perceptos e de afectos, numa produção de subjetividades e na revelação da potência criadora. Já em Nietzsche, arte é intoxicação. Mas uma intoxicação capaz de intensificar a própria vida

Em outras palavras, só é possível a existência do espírito livre, se ele desapega das amarras impostas e que seja capaz de, à marteladas quebrar as tábuas dos velhos valores. Sendo assim, é necessário a urgência de uma educação à marteladas.

6- Educando com o martelo

A vontade liberta, porque a liberdade é criadora:
Assim ensino eu. Precisais aprender só para criar.

F. Nietzsche. *Assim Falava Zaratustra*, p.158.

Se percorrermos cuidadosamente os aforismos de *Crepúsculo dos Ídolos*, que são aforismos escritos por Nietzsche em 1888, iremos perceber que ele não deixa de falar da educação, revelando aí seu lado extremamente pedagógico. Em cada aforismo, existe um rastro pedagógico que nos faz pensar radicalmente acerca da educação. Especialmente nos aforismos intitulados “O Que Falta Aos Alemães”, onde ele faz uma espécie de justiça ao povo alemão, pois ele mesmo reconhece que necessita posicionar se diante de uma cultura que, segundo ele, está em decadência e a causa é falta da educação, em especial, da valorização da cultura e principalmente da falta de educadores.

Vemos surgir um Nietzsche que nos ensina educar à marteladas. Assim como ele falou para uma sensibilidade alemã, parece estar falando para nós mesmos, pois o povo deve ter emburrado, pois vem se tornando mais rude. Mas a denúncia de Nietzsche não deixa de alcançar a figura docente. Sem deixar de ser crítico e polêmico, Nietzsche tem uma língua afiada para posicionar nos diante de nós mesmos e dar risadas de nós mesmos:

O duro hilotismo, à qual a monstruosa extensão da ciência condena hoje todos os indivíduos, é um dos fundamentos principais para o fato de as naturezas mais plenas, mais ricas, mais profundamente constituídas não encontrarem mais nenhuma

educação e nenhum educador que lhes seja adequado. Nossa cultura não padece em nada mais do que em uma superabundância de serviços pretensiosos e humanidades fragmentárias. Nossas universidades são, contra a sua vontade, as próprias estufas para esse tipo de estorvamento dos instintos do espírito.⁷³

No entanto, ao denunciar os estabelecimentos de ensino de seu tempo, fala uma sensibilidade bem de nosso tempo, pois para Nietzsche, necessitamos urgentemente de educadores que sejam eles mesmos educados. Poderíamos concordar com Scarlett Marton ao assumir que “nas mãos de Nietzsche, a idéia do eterno retorno converte-se em “martelo”: permite-lhe dismantelar o velho ideal de interpretação do mundo, fazendo ver que são inúteis e demolir os velhos ídolos – o Estado, as instituições, a cultura filistéia, a moral, a religião, as ilusões da filosofia”⁷⁴, concebendo, assim, a filosofia como criação de novos valores. O professor-esteta à luz da pedagogia do martelo, passa a ter o conhecimento como um eterno ato de criação. Nesse sentido, o ato de conhecer do educador é criar e seu ato de criar transforma-se em uma legislação e sua vontade de verdade transforma-se em uma vontade de potência. Em outras palavras, a formação estética do educador é permeada por uma constante vontade de cultura, buscando assim, criar novos valores, sem deixar de adotar diferentes perspectivas. Para isso, o pensar transforma-se assim, como a arte, em uma necessidade vital.

Ora, se na falta da arte a vida é sem sentido, a atividade e o exercício incessante do pensar passa a perder seu sentido diante da criação. Com isso, precisamos mergulhar fundo na própria época da cultura em que estamos inseridos com o intuito de ultrapassá-la, pois se

⁷³ NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos, ou, Como filosofar com o martelo*; tradução de Marco Antonio Casa Nova.- Rio: Relume Dumará, p.59

⁷⁴ MARTON, Scarlett--. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*.—São Paulo: Moderna. 1993.—(Coleção logos)

não houver essa luta na tentativa de ultrapassar os valores, não haverá, na face da terra, uma educação política, ética e estética sem essa política da vontade e transvaloração de todos os valores. A vontade de poder diante do saber deve, por sua vez, ultrapassar todos os muros que tentam tornar nos prisioneiros de uma seita e de um contexto que aprisiona o homem e amarra seu espírito, tirando sua liberdade de criação.

Mas, para que o educador possa se educar esteticamente é preciso disciplina para desfazer –se de hábitos, abandonar comodidades, despedindo assim, de toda crença, de toda certeza e deixar fluir esse espírito livre que se anuncia.

Ainda tentando ensinar nos uma pedagogia à marteladas, seguindo a trilha do *Crepúsculo dos Ídolos*, o pensador alemão, ao falar do espírito dos alemães, revela nos que a paixão alemã pelas coisas do espírito está em declínio. Ele refere com isso, às universidades, sobre a atmosfera que permeia o mundo erudito. Nietzsche, que falou para além dos estabelecimentos de ensino, leva em conta uma cultura marcada pela responsabilidade e pela seriedade. Com isso, ele foi quem falou diretamente para o professor para que ele empenhe sua própria responsabilidade. É preciso lembrar que existe uma meta que é a própria educação, a própria formação. A universidade, assim, assume um papel de responsabilidades constantes com o indivíduo para que ela possa ampliar os horizontes culturais e buscar seu sentido na formação humana. Em seus *Escritos Sobre Educação*, Nietzsche revela a importância de se preocupar com os estabelecimentos de ensino, ou melhor, sobre seu futuro. Em *Crepúsculo dos Ídolos* ele nos fala de uma Alemanha que perdeu a educação como meta, pois essa meta somente seria alcançada, na ótica Nietzscheana, se houvesse uma séria preocupação com a formação do educador. Assim ele nos adverte:

Esqueceu-se do fato de que a meta é a própria educação, a própria formação, e *não* o império: o fato de que se precisava de *educadores* para alcançar essa meta – e não professores ginasiais e eruditos universitários...Educadores são necessários, educadores *que sejam eles mesmos educados*, espíritos superiores e nobres, que mostrem seu valor a cada instante, através da palavra e do silêncio, culturas que se tornaram maduras e *doces*.- não estes brutescos eruditos que os ginásios e as universidades oferecem hoje em dia à juventude como “amém superior”. *Faltam* educadores, descontadas as exceções das exceções, a *primeira* condição prévia da educação: *daí* a decadência da cultura alemã.⁷⁵
(grifos do autor)

Em outras palavras, ao denunciar os estabelecimentos de ensino de seu tempo, Nietzsche traduz basicamente a realidade em que vivemos. Realidade que vive o drama da falta de educadores. De pessoas compromissadas com a educação e que estejam preocupadas com nossos estabelecimentos de ensino. Vivemos uma educação que, com certeza, Nietzsche não iria gostar, pois para ele não estamos necessitando de professores ginasiais e eruditos universitários. Necessitamos mais do que isso. Ou melhor, a nossa cultura carece desesperadamente de um educador que tenha uma formação política, crítica e filosófica que seja capaz de transcender todo ambiente escolar. Para além das paredes de nossos estabelecimentos, é urgente que o educador se empenhe em buscar uma formação de si mesma. E, a partir daí, transformem-se em espíritos livres, superiores, nobres e que sejam capazes de mostrar seu valor, seja no discurso, no falatório ou no silêncio, pois silenciar é um ato de educação. Somente o educador bem educado pode educar e, a partir dessa educação, eles serem capazes de tornarem homens “maduros e doces”. Ser doce, entendendo, é ser crítico inclusive consigo mesmo.

⁷⁵ NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos Ídolos (ou como filosofar com o martelo)*, p.61.

Mas para que haja tal compreensão, é mais que necessário que est (eticamente) o educador valorize as múltiplas potencialidades que seus alunos possuem diante do processo ensino-aprendizagem, valorizando assim, cada aluno com seu modo- de- ser e de se exprimir diante do mundo. Onde o *éthos* aí é fundamental, pois o outro é que passa a ser a preocupação do educador, pois como bem evidenciou Levinas:

O outro é significação, mas significação sem contexto nem horizonte nem fundo cultural. De ordinário, vive-se num contexto e dele se recebe significação. Porém, uma redução fenomenológica levada até o fim transpõe os cenários todos e a própria mundaneidade. O outro é sentido por si só. Tu és tu absolutamente. Compreensão alguma pode abarcá-lo, superando os poderes do Eu ou da totalidade. O outro é o que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser.⁷⁶

Dito de um outro modo, Levinas nos leva ao cerne da pedagogia que é ou que deveria ser aquela que tem como fundo e pano de fundo o outro, no caso aqui, o próprio aluno na sua dimensão infinita. Nesta, não existe nenhuma compreensão que possa abarcá-lo, pois a pedagogia nunca conhecerá seu aluno, pois só busca compreendê-lo em sua particularidade, em um certo ângulo. Esquece assim, que deve ser analisado como um infinito. Mas, mesmo assim, é preciso ter a consciência de que nunca conhecemos. Temos apenas a ilusão de que esse aluno eu o conheço. O ato performativo do educador acaba sendo uma ficção. Assim como a literatura é um “como se”. O professor é, em outras palavras, a própria ficção, a mentira. Assim como na literatura, o ato performativo, o ato de fabular do educador, de

⁷⁶LEVINAS. E. *Entre Nós: Ensaios sobre a Alteridade*, p.15.

contar uma historinha deve ter como princípio a responsabilidade carregada de uma certa liberdade democrática. Derrida assim, nos ensina:

A literatura liga, assim, seu destino a uma determinada não-censura, ao espaço da liberdade democrática (liberdade de imprensa, liberdade de opinião etc.). Não há democracia sem literatura, não há literatura sem democracia⁷⁷.

O ensino da literatura está profundamente ligado à liberdade democrática, de valorização da singularidade, do respeito à liberdade de criação e da exposição da subjetividade. Mas, para que haja tudo isso, é indispensável na formação estética do educador, a força política:

A possibilidade da literatura, a autorização que uma sociedade lhe dá, o fato de levantar suspeitas ou terror a seu respeito, tudo isso vai junto – politicamente- com o direito ilimitado de fazer todas as perguntas, de suspeitar de todos os dogmatismos, de analisar todas as pressuposições, quer as da ética, quer as da política da responsabilidade⁷⁸.

A literatura, enquanto arte da palavra, da criação humana, está sempre aberta a novos questionamentos, a novos olhares e pressuposições. O educador que ensina literatura, passa a ser aquele que assume uma política da responsabilidade de valorizar e respeitar os vários olhares e, sobretudo, suspeitar das posições a fim de conduzir o aluno a um esforço de pensar mais criticamente o texto literário para que ele mesmo perceba por si só a ingenuidade que ele está submetido. Mas, em todo momento da ficção, ele estará sempre

⁷⁷ DERRIDA, Jacques. *Paixões*, p.47.

⁷⁸ Idem, p.48.

submetido com um certo “segredo”, com o indizível. Esse é o segredo exemplar da literatura:

Há na literatura, no segredo exemplar da literatura, uma chance de dizer tudo sem tocar no segredo. Quando se permitem todas as hipóteses, sem fundamento e até o infinito, sobre o sentido de um texto ou as intenções finais de um autor, cuja pessoa não é mais representada do que não - representada por um personagem ou por um narrador, por uma frase poética ou ficcional, que se separam de sua fonte presumida e permanecem assim *au secret*, quando já não faz mais sentido decidir sobre um segredo por trás da superfície de uma manifestação textual (essa é uma situação que chamo texto ou rastro), quando é o apelo desse segredo que remete, entretanto, a uma coisa ou a outra, quando é isso mesmo que mantém nossa paixão na expectativa e nos prende um ao outro, então o segredo nos apaixona. Mesmo se não houver segredo, se ele não existir, oculto atrás do que quer que seja. Mesmo se o segredo não for secreto, mesmo se jamais houver existido um segredo. Nem um.⁷⁹

Para o pensador da desconstrução, a literatura, ao mesmo tempo que tem o poder de dizer tudo, ela carrega em si o segredo que remete a um coisa ou a outra. Temos as possibilidades de existir ou não o segredo, o enigma que não deixa se mostrar. O texto literário passa a ser velado ou (des) velado pelo segredo. Enfim, ao mesmo tempo que a literatura possui o direito de dizer tudo publicamente, ela também guarda um segredo. Nesse sentido, Derrida como um herdeiro de uma tradição fenomenológica, aproxima-se do olhar heideggeriano sobre a obra de arte, pois para o filósofo alemão, a arte é um enigma que vela e desvela o ser do ente que nós mesmos somos no eterno combate entre mundo e terra. Mas de qualquer maneira que encaremos a arte, a produção de subjetividade,

⁷⁹ DERRIDA, J. *Paixões*. Tradução Lóris Z. Machado – Campinas, SP: Papyrus, 1995. p.49.

estaremos sempre em busca de uma explicação ético-estético, pois toda bela obra de arte passa a surgir dessa árvore est (ética).

7- O ético no estético?

As palavras elegem o poeta

Derrida.

O que permite-me quebrar a palavra est-ética, é que desde os gregos existia essa tentativa de pensar a questão ética entrelaçada com a estética. Werner Jaeger na *Paidéia*, ao nos falar da formação do homem grego, afirma nos que a não – separação entre estética e ética é o que caracteriza o pensamento grego primitivo. No entanto, a ética e a estética passam a ter a mesma raiz. Assim ele nos admite:

A poesia só pode exercer uma tal ação se faz valer todas as forças estéticas e éticas do homem. Porém a relação entre os aspectos ético e estético não consiste só no fato de o ético nos ser dado como “matéria” acidental, alheia ao desígnio essencial propriamente artístico, mas sim no fato de o conteúdo normativo e a forma artística da obra de arte estarem em interação e terem até na sua parte mais íntima uma raiz comum. (*Paidéia*, 1994. p.62)

Desse modo, a poesia enquanto arte da palavra, somente pode exercer um poder no mundo, quando ela apela para uma anestesia que permeia o âmbito ético-estético, capaz de entrecruzar o ético no estético a ponto de serem geradas pela mesma estrutura. Assim, a estética passa a ter significação, poder de “conversão espiritual”. Em outras palavras, é esse conteúdo ético que dá uma dimensão anestésica capaz de provocar uma certa paixão no outro. Assim, aliado com esse exercício de sensibilidade, preocupado em revelar o caráter ético no estético diante de uma produção de subjetividade plural, política e polifônica, Félix

Guattari, posiciona nos diante de um novo paradigma estético, nos fazendo, de uma certa forma, voltar para o mundo da “Caosmose” grega, que encarava tanto a ética quanto a estética pairando pelo mesmo terreno. No entanto, declara nos:

O novo paradigma estético tem implicações ético - políticas porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas.⁸⁰

Guattari, assim, ao conceber as implicações políticas e éticas no mundo da criação, não deixa de lado o estado de coisas que remetem à responsabilidade com o ato de criar, que implica com o rompimento de esquemas prontos e pré-estabelecidos, pois, para ele,

(...) temos que nos desfazer das visões mecanicistas da máquina e promover uma concepção que englobe, ao mesmo tempo, seus aspectos tecnológicos, biológicos, informáticos, sociais, teóricos, estéticos. E aqui, mais uma vez, é a máquina estética que nos parece a mais capaz de revelar algumas de suas dimensões essenciais, muitas vezes desconhecidas- a da finitude relativa à sua vida e à sua morte, a da produção de proto-alteridade no registro de seu entorno e de suas múltiplas implicações, a de filiações genéticas incorporais⁸¹

O pensador de *Caosmose* demonstra-se preocupado em assumir diante do estético uma concepção plural, que englobe as múltiplas implicações humanas. Para isso, é preciso libertar nos da máquina estética que nos faz negar outras filiações, pois para ele, o “mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de

⁸⁰ GUATTARI, Félix; *Caosmose: Um novo paradigma estético*; tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992, p137.

⁸¹ Idem. *Ibidem*

receber modificações constantemente”.⁸² No entanto, a pedagogia nômade se confirma como a possibilidade com o devir da escrita, pois a mesma é sempre suscetível de receber novas modificações e ser desmontada a todo momento. Por isso, posso criar novos mapas, novas paisagens com as palavras, dando a elas novos sentidos e fazendo-as torná-las novamente vida, numa corrente interminável.

A abertura se estende assim, ao mundo da ética. Não essa ética que tem como base o imperativo, a soberania do dever, pois esse tipo de ética foi criticada por Derrida:

Tanto na amizade quanto na cortesia, haveria um duplo dever. Não seria exatamente evitar, *a qualquer preço*, a *linguagem do rito* e também a *linguagem do dever*? (...) Não se deve ser amigo ou cortês por *dever*. Aventuramo-nos tal proposição, provavelmente contra Kant. Haveria, pois, um dever de não agir *segundo o dever em conformidade*: nem *com o dever*, diria Kant (*pflichtmässig*), nem mesmo por *dever* (*aus pflicht*)? Como um tal dever, um tal contra dever nos endividaria? Com relação a quê? Com relação a quem? ⁸³ (grifos do autor)

Como sabemos, Kant propôs uma ética do dever, e a mesma deve servir de base moral para todo ser racional. O que impera, na ótica kantiana, é o agir por dever e não por inclinações. Esse modo de encarar a ética, tendo o grito do imperativo, criando leis universais, acaba deixando de lado o que é fundamental: o outro, o rosto em sua especificidade, pois é tendo o outro como horizonte da alteridade radical, que podemos pensar não uma pedagogia da maioria, nem da ação por dever, mas da pedagogia que assume o belo como imperativo, apelando constantemente para uma educação estética, pois é através desse imperativo que nos envolvemos nessa máquina de produção de subjetividades e ampliamos nossa paisagem artística, apelando assim, para um constante

⁸² DELEUZE, Gilles. *Mil Platôs-capitalismo e esquizofrenia*, Vol I. P. 22.

⁸³ DERRIDA, Jacques. *Paixões*, p.13-4

refinamento est (ético). Mas então, o que devemos é apelar por uma ética fortemente ligada ao ato criador de responsabilidade e valorização à alteridade em suas múltiplas manifestações. Uma ética que não seja engendrada em uma pedagogia do Eu e do Tu e sim, uma pedagogia do nós. Um “Entre nós”. Assumir a ética na educação é não esquecer que existe uma mola polarizadora chamada alteridade. Levinas foi quem nos mostrou essa experiência ao elaborar um pensamento que procura se desarraigar das amarras do primado ontológico para assumir o primado ético como filosofia primeira.

Dito de outra maneira, o novo paradigma est (ético) está ligado ao rosto com rosto e do encontro do significado ético de outrem. A consciência moral só passará a existir, se houver um olhar mais cuidadoso para a formação do “sujeito ético” que implica uma abertura do diálogo para pensar no - outro. Assim o “entre nós” passa a existir pedagogicamente. Desse modo, Levinas confere seu estatuto ético:

(...) Não sei se podemos falar de fenomenologia do rosto, já que a fenomenologia descreve o que aparece. Assim, pergunto-me se podemos falar de um olhar voltado para o rosto, porque o olhar é conhecimento, percepção. Penso antes que o acesso ao rosto é, num primeiro momento, ético. Quando se vê um nariz, os olhos, uma testa, um queixo e se podem descrever, é que nos voltamos para outrem como para um objeto. A melhor maneira de encontrar outrem é nem sequer atentar na cor dos olhos! Quando se observa a cor dos olhos, não se está em relação social com outrem. A relação com o rosto pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele.⁸⁴

Ora, o autor de *Totalidade e Infinito*, com sua preocupação ética, fala demoradamente do rosto. Mas a maneira como ele vê o rosto não é dissociada do mundo,

⁸⁴LEVINAS, E. *Ética E Infinito*, p.77.

ou melhor, da relação social, pois, olhando uma parte do aluno, por exemplo, o educador não o percebe, pois a percepção não se dá pela mera cor dos olhos, ou um detalhe que lhe chamou a atenção. A ética do educador, na ótica levinasiana, está fortemente ligada à percepção, pois, segundo ele, o rosto não se separa do discurso. O rosto é sempre uma comunicação com o mundo. Ele fala e torna possível o discurso. O rosto é mais do que o rosto.

Enfim, preocupar em formar o educador, diante dos múltiplos desafios que a educação nos lança a cada dia, é mais que necessário que haja um compromisso, ou melhor, um discurso que ultrapasse o mero ensino técnico-científico. É preciso, um empenho, como dizia Derridá, ao falar da figura do professor. Entendendo que professar é dar um penhor, mas um penhor ligado à responsabilidade:

O discurso de profissão é sempre, de uma maneira ou de outra, livre profissão de fé; ele ultrapassa o puro saber técnico-científico no compromisso da responsabilidade. Professar é se comprometer declarando-se, fazendo-se passar por, prometendo-se isso ou aquilo. *Grammaticum se professus*, diz Cícero nas Tusculanes (2, 12): fazendo-se passar por gramático, por mestre de gramática. Não é necessariamente nem apenas ser isso ou aquilo, nem mesmo ser um especialista competente, mas prometer sê-lo, empenhando a própria palavra. *Philosophiam profiteri* é professar a filosofia: não simplesmente ser filósofo, praticar ou ensinar a filosofia de maneira pertinente, mas, por uma promessa pública, comprometer-se a se consagrar publicamente, a se dedicar à filosofia, a testemunhar, até mesmo a lutar por ela. E o que conta aqui é essa promessa, esse compromisso de responsabilidade. Vê-se que ele não é redutível nem à teoria, nem à prática. Professar consiste sempre num ato de fala performativo, embora o saber, o objeto, o conteúdo do que se professa, do que se ensina ou se pratica permaneça de ordem teórica ou constativa. Como o ato de professar é um ato de fala e o acontecimento que ele é ou produz só depende dessa promessa linguageira, pois bem, sua proximidade da fábula, da

fabulação e da ficção, do “como se”, será sempre temerária.⁸⁵

Ora, para o pensador da desconstrução, o professor, sendo esse propagador de um sermão, de uma profecia, ele deve, no ato de sua fala, revelar abertamente o que se acredita, pois, seu discurso tem o poder de se comprometer performaticamente. Esse compromisso [*engagement*] deve ser capaz de ultrapassar “o puro saber técnico-científico”. Engajados com esse tipo de discussão, onde o educador deve ultrapassar o tecnicismo, os *Referenciais para Formação de Professores* nos esclarecem, acerca de sua proposta político-pedagógica quanto à formação do sujeito-educador:

Trazida para o processo de formação de professores, a perspectiva de competência permite realizar a formação prática sem ater-se aos limites do tecnicismo, de modo que o professor aprenda a criar e recriar sua prática, apropriando-se de teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos, desenvolvidos por outros educadores, sem submeter-se a um receituário, nem à mera aplicação de teorias ou de um repertório de ações prévias e extremamente programadas por outros. O desenvolvimento da competência profissional permite ao professor uma relação de autonomia no trabalho, criando propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de recursos e conhecimentos pessoais e disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder a situações reais, complexas, diferenciadas. Em síntese, favorece uma verdadeira apropriação dos saberes já produzidos pela comunidade educativa para elaborar respostas originais.⁸⁶

O educador em geral, diante do compromisso com o processo ensino-aprendizagem, deve se valer de uma concepção pedagógica engajada com a interdisciplinaridade, levando

⁸⁵ DERRIDA, J. *A Universidade Sem Condição*, p.39.

⁸⁶ *Referenciais Para Formação de Professores* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999, p.62.

seu aluno a construir sua autonomia diante dos saberes. O ensino, se é realmente possível dizer que a arte pode ser ensinada e até que ponto isso ocorre, deve ser sempre encarado de um profundo questionamento envolvendo arte e mundo, pois a mesma não está dissociada do mundo. Para que haja esse exercício, é preciso apelar por uma sensibilidade que ultrapassa o mero ambiente escolar. É necessário que o educador esteja aberto para

A dimensão cultural da vida humana e a importância dos conhecimentos, símbolos, costumes, expressões, atitudes e valores dos adultos, crianças e jovens que se encontram -e muitas vezes se confrontam – na escola são temáticas imprescindíveis à formação de professores, pois lhes permitem entender o significado que os alunos, suas famílias e sua comunidade atribuem à escola e às aprendizagens; adotar uma visão pluralista de sociedade; desenvolver a capacidade de compreender o “outro” – base da ética, da autonomia, da solidariedade.⁸⁷

Ora, falar em formação estética do professor é falar em uma visão global, plural da sociedade, comprometida, com o outro, mantendo, assim, uma visão cultural em busca da compreensão humana, valorizando as várias expressões simbólicas, os diferentes costumes e expressões que o sujeito revela no mundo. Somente tentando buscar compreender o outro e a “teia de relações” em que está inserido, é que poderemos encontrar um sentido na educação. A educação, nesta perspectiva, só terá sentido de existir se houver uma preocupação essencialmente ética, pois se não tiver como alvo o outro, não há educação. Há apenas uma mentirinha, uma historinha do eu, fingindo que ensina, e do eles, fingindo que estão aprendendo. Parece-me que há muito tempo a educação perdeu a dimensão do que é o outro, ou melhor, parece que ela nem se

⁸⁷ *Referenciais Para Formação de Professores*, p.91.

interessa com o outro e nem consigo mesma. Por isso, ela precisa, primeiro rever-se e lançar-se em uma máquina de construção de conceitos e da possibilidade constante de criar e inventar. Somente assim ela torna mais viva essa “máquina do ensino”.

7.1- Essa Máquina do Ensino

O Estado não pára de produzir a reproduzir círculos ideais, mas é preciso uma máquina de guerra para fazer um redondo. Gilles Deleuze-Félix Guattari, *Mil Platôs*, vol.4 p.34.

A máquina do papai batia tac-tac...tac-tac-tac... O relógio acordou em tin-dlen sem poeria. O silêncio arrastou-se zzzzzz. O guarda roupa dizia o quê? roupa-roupa-roupa. Não não. Entre o relógio, a máquina e o silêncio havia uma orelha à escuta, grande, cor-de-rosa e morta. Os três sons estavam ligados pela luz do dia e pelo ranger das folhinhas da árvore que se esfregavam umas nas outras radiantes.

Clarice Lispector. (*Perto do Coração Selvagem*, p.13)

Gilles Deleuze e Félix Guattari formam uma dinastia ao encarar o pensamento como uma “máquina de guerra”⁸⁸. Estamos no limiar de uma pedagogia que funciona como uma máquina. Ora, de que ensino estamos falando? Para situarmos esse contexto pedagógico do pensamento nômade não podemos deixar de fazer referência ao segundo volume de *Mil Platôs* que começa assim:

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não

⁸⁸ Em *O Vocabulário de Deleuze*, François Zourabichvili nos mostra o sentido de máquina de guerra [machine de guerre]. Segundo ele, esse conceito comporta dois níveis de dificuldade, referentes ao conteúdo (a máquina de guerra é dita com insistência não ter a guerra como objeto) e ao estatuto (será um agenciamento histórico, universal, metafórico?). Tudo parte de uma meditação sobre a relação entre a guerra e o desejo, sobre a recorrência da imagem da guerra nos escritores arrastados em uma “linha de fuga”. Esse modo de interpretação da noção de máquina de guerra em Deleuze encontra-se em Zourabichvili, François. *O vocabulário de Deleuze/* tradução de André Telles.- Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004- (conexões;24).

são a consequência de informações; a ordem se apóia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é abundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações. Mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo- verbo, sujeito de enunciação, etc). (1925-1995, p.11-12)

Ora, para o pensamento nômade, o professor, sendo aquele que ensina, que comanda o saber dando ordens ao outro, deixa de lado aquilo que é essencial no processo ensino-aprendizagem, ou seja, o ato de questionar, de interrogar, de pensar. O educador, ao envolver-se nessa “máquina”, deixa de lado o ato de comunicação, em detrimento de uma imposição, de uma força, de um poder, onde o aparelho de Estado e a máquina de guerra atuam em um mesmo terreno. Assim, o pensamento da diferença revela uma pedagogia ousada, que preza acima de tudo a comunicação de informações. E tal comunicação só é valorizada na medida em que possamos pensar o mundo a partir de uma dimensão ético-política dentro de uma malha filosofante em busca de uma autêntica relação com o outro. E, somente a indagação filosófica com sua natureza crítica, reflexiva, pode-nos manter em constante indagação com o mundo que nos cerca. Em outras palavras, a formação estética do educador caminha em um terreno que assume o pensar filosoficamente como o *a priori* de todo pensar, de todo conhecer e todo agir.

A pedagogia da diferença encara o filosofar como uma peça fundamental na arte de criar e fabricar novos conceitos. Sendo a filosofia a teoria das multiplicidades, estamos apelando para uma pedagogia do múltiplo, mas uma multiplicidade capaz sempre de criar novos conceitos, mantendo uma constante conexão com outras correntes maquínicas. Diante disso, o pensamento da diferença transforma-se no tema por

excelência da filosofia deleuzeana. Libertar o pensamento das rígidas malhas da representação, foi o intuito deleuzeano e seríamos levianos se não situássemos Nietzsche nesse contexto político-pedagógico e se não reafirmássemos a ânsia por uma plena transvaloração de todos os valores. Poderíamos dizer então que tanto Nietzsche quanto Deleuze pactuam com essa luta em torno de uma fazer pedagógico mediado por um exercício constante do pensamento, em busca de um refinamento da razão. Desse modo, podemos falar legitimamente de um poder de criação e na atividade plástica do pensamento.

Assumir o pensamento como uma “máquina de guerra” é libertar o pensamento do sedentarismo e lançá-lo no nomadismo, atingindo, assim, a máxima força criadora, apelando para uma pedagogia que acredita puramente na capacidade de criar, de inventar, de fabricar novos conceitos para falar do mundo. A sala de aula deixa de ser um espaço de repetições constantes para se inserir em uma máquina pensante, original, autêntica. Ora, o que entendemos por autenticidade? Toda forma de libertar o homem de certas amarras, em busca de um ponto de vista novo e de novas maneiras criativas e aguçadas diante do mundo.

Esse modo pedagógico de existir ético e estético somente passa a ter sentido se houver uma intencionalidade pedagógica em querermos dar sentido ao pensamento, encarando-o como uma atividade criadora capaz de inventar e reinventar constantemente a existência e não se submeter a valores preestabelecidos. A aventura do olhar aqui somente se justifica quando assumimos o pensar como afirmação plena da diferença. Para isso, precisamos encarar a diferença como um “modo de existência”, uma experiência de vida. Esse era, de uma certa forma o modo como Nietzsche tentou abrir nossos olhos ao lutar contra todo tipo de pensamento que tinha a verdade como absoluta.

A vontade Nietzscheana de criar, apelando para um ritual dionisíaco, é um marco de explosão da valorização das singularidades. Por isso mais uma vez, seria leviano se não situasse a pedagogia nietzscheana e seu estado de intoxicação, de embriaguez e de vontade de potência.

Ora, retomando o título desse capítulo, “Essa máquina do ensino”, como podemos assumir essa corrente maquínica? Essa corrente somente passa ter sentido em nossa discussão se formos capazes de, nessa aventura do olhar, perceber essa “máquina literária” que estamos envolvidos e nos inserir cada vez mais nela, pois é ela que nos força a pensar. Disso Deleuze tinha a plena convicção, pois para ele, são os signos que nos forçam a pensar e para isso, precisamos nos entregar a essa máquina que atinge a própria gênese da criação no ato de pensar.

A sala de aula então, deve ser transformada em um ambiente de criação, pois como bem concebeu Deleuze, “a criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento”⁸⁹. O educador, então, deve convidar sempre o outro a entrar nessa máquina literária de decifração dos signos, pois essa passa a ser nossa potência enquanto educadores:

Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura. Nem existem significações explícitas nem idéias claras, só existem sentidos implicados nos signos; e se o pensamento tem o poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo em uma idéia, é porque a Idéia já estava presente no signo, em estado obscuro daquilo que força a pensar (2003, p.91)

Assim, temos mais uma difícil travessia diante do conhecimento: forçar o outro a pensar, a entrar nessa máquina de signos, tentar traduzi-los, decifrá-los e desenvolver as

⁸⁹ DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*; tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.91.

formas de criação pura. No entanto, para Nietzsche-Deleuze, a atividade do pensar não se separa da constante atividade de interpretação e tradução desses signos. Se a obra de arte nos emite os signos, cabe a nós, diante dela, encará-los, pensado-os e sendo responsáveis pelo que a obra de arte nos força. Temos então o surgir de uma pedagogia que nos força a pensar os signos, dando a cada momento um novo sentido ao mundo e ao nosso complicado modo de ser no mundo. Para isso, não podemos deixar de falar de algo que é essencial nesse mundo maquínico deleuzeano que é a linguagem⁹⁰, pois existe aí uma especificidade da linguagem das sensações que define toda estrutura literária e estética do pensamento deleuzeano.

Em outras palavras, a formação estética do educador reclama por um tipo de formação que assume a criação como uma instância fundamental na formação intelectual do outro. Mas devemos sempre envolvê-lo pedagogicamente na “máquina literária” de criação, decifração e interpretação dos conceitos. Para isso, o outro precisa transformar-se em um problema diante de meus olhos, pois é esse outro que mantém a atividade e o exercício pedagógico vivo. Deixar o outro entrar em cena no discurso pedagógico, é abrir-me para seu enigmático mundo e, a partir dessa abertura, acolhê-lo, dando a ele uma certa morada, uma certa hospitalidade.

⁹⁰ A propósito Júlia Almeida, autora dos *Estudos deleuzeanos da Linguagem*, convida-nos a penetrar no miolo da linguagem das sensações deleuzeanas para compreendermos o entrelaçamento dos perceptos e dos afectos emitidos pela obra de arte, que Deleuze chama de “vivências subjetivas”. Segundo Júlia Almeida, para entrarmos na noção de literário em Deleuze, necessitamos compreender a sua linguagem que é a das sensações. Para ela, o percepto é esta visão não humana, hiperdimensionada, que a arte alcança e cria. O afecto é o devir não humano do homem, a criação de uma zona de indiscernibilidade na qual alguma coisa ou alguém não cessa de tornar-se outra. Assim, existem duas potências da sensação, aos perceptos ou as visões, aos afectos ou os devires. Acerca dessa visão dos perceptos e dos afectos penso que é importante estarmos nos envolvendo com essa linguagem deleuzeana, pois é através dela que compreendemos a noção de criação em Deleuze. Maiores interesses, percorrer ALMEIDA, Júlia. *Estudos deleuzeanos da Linguagem*. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p.157.

7.2- Da hospitalidade do educador

Hospitalidade – O sentido dos usos da hospitalidade é o seguinte: paralisar no estranho o elemento hostil. Desde que não se considere inicialmente o estranho como inimigo, a hospitalidade regride; ela floresce tanto quanto florescem os seus pressupostos maus.

F. Nietzsche. *Aurora*, aforismo 318, p.175.

Há muito tempo, pois. Há muito tempo, pode-se dizer que o animal nos olha?

Que animal? O outro.

J. Derrida. *O animal que logo sou*, p.15.

No rastro do pensamento de Emmanuel Lévinas, Derrida, com sua audácia dá boa vinda ao pensamento ético. Afinal, que é o educador se não aquele que dá uma guarida, um abrigo, uma hospitalidade ao outro? Acolher o outro implica uma postura ética, pois é um convite esse “estrangeiro” a entrar na sua casa e, inclusive, mexer em seus códigos. No entanto, hospedar consiste em se abrir para o outro. Devo colocar essa expressão “outro” com O maiúsculo? Afinal, qual o sentido dessa política da hospitalidade? Finalmente Derrida nos declara:

(...) estar em casa, e que em casa se recebe, convida ou oferece hospitalidade, apropriando-se de um lugar para *acolher* o outro, ou pior ainda, acolhendo aí o outro para apropriar-se de um lugar e falar então a linguagem da hospitalidade⁹¹

Ora, a hospitalidade que Derrida nos fala só se dá na relação com o outro, pois acolhimento é sempre acolhimento do outro. Logo, “um ato de hospitalidade só pode ser

⁹¹ DERRIDA, Jacques. *Adeus A Emmanuel Lévinas*, p.33.

poético” nos diz Derrida. Todos nós damos guarida, acolhemos, abrigamos o outro. No momento em que faço esse ato, assumo imediatamente uma responsabilidade com esse rosto que está diante de mim. Esse “estrangeiro” passa a ser o “outro”, sendo eu. Pois devo revelar o meu cuidado para com o outro. O educador é aquele que dá abrigo. Sendo assim, ele tem uma dívida com o outro, seu aluno. Eu tenho uma dívida com o outro. O aluno, independente quem seja, de que família pertence, tenho sempre que acolhê-lo. Essa é a lei da alteridade radical. Essa pedagogia não tem lugar para mim. Somente para o outro. Acolhendo o outro, estou acolhendo-me. Falar da hospitalidade do educador, é falar de sua ausência, ou melhor, de sua retirada de cena, pois ele precisa saber o momento em que deve sair de cena e deixar esse outro aparecer, brilhar no palco. Se não faz isso, será a pedagogia egocêntrica. Não é essa a pedagogia da diferença.

Sendo assim, qual o lugar, ou melhor, o estatuto do professor na sala de aula? Talvez seria possível falar de um não-lugar, pois o professor somente passa a ter lugar na medida em que o aluno aparece. Quando o educador pergunta o nome do aluno e sua origem, ele já busca seu estatuto social. Então, é preciso ceder lugar mesmo ao anônimo. Em outras palavras, devo acolhê-lo sem exigir dele uma reciprocidade, nem mesmo seu nome. Então temos aí a noção de segredo. A hospitalidade está relacionada ao segredo, à ética, ao rosto. A hospitalidade radical é essa acolhida inquestionável, pois ela deve se dar ao outro antes que ele se identifique, pois antes dele se identificar, ele já é um sujeito de direito. Então, quando o educador realmente hospeda, acolhe seu aluno? Quando, nessa relação, hóspede-hospedeiro, o hospedeiro, no caso o professor torna-se um hóspede do hóspede.

Não deveria exigir de seu aluno até mesmo seu nome, pois o nome dele remete à família e não a ele, à sua singularidade. Ora, em que consiste então a figura do educador? Ele é apenas um espectro. Um oscilar, uma presente-ausente ou uma quase presença. O que

é isso afinal? A figura do educador se define? Define-se, mas indefinido-se. Poderíamos assumir que o educador é uma mentira, é uma ficção, é o próprio “como se” que deve constantemente ser educado. O educador é uma invenção performativa que conta historinhas e depois exige que façamos a narrativa contando uma outra historinha, um outro “como se” do ensino. Mas essas historinhas, essas ficções que o professor conta devem ser recheadas de responsabilidades diante de outrem. Portanto, cuidado com o que se conta. O senhor está me escutando? Dê ouvido a isso seu moço e seja também contra isso.

Ora, falar em hospitalidade é falar do “outro”. É falar acima de tudo em uma ética da responsabilidade, de uma política da hospitalidade, de um acolher o outro na anarquia, pois é apenas o outro que pode dizer sim. No entanto, quem deve construir a postura do educador, os modos de conduzir as aulas, seu planejamento são, na verdade, os alunos. Pensar uma pedagogia que tem como princípio o outro, é assumir a margem que não está aqui. Está em toda parte. É estar para o “Outro” modo, para o “Outro” lado. É quebrar o véu dessa pedagogia estática e que nega o “Humanismo do Outro homem”.

Assim, no processo ensino-aprendizagem, o ato de acolhimento do outro é indispensável, pois envolve uma responsabilidade que o educador carrega diante do outro. Mesmo que o ato de professar aproxime a um ato performativo, a uma ficção, a um ato de fabular sobre o mundo, esse ato deve ser visto em seu devir no seio de uma responsabilidade no ato de ensinar. Dar aula, então, transforma-se em mais que um gesto de ensinar-aprender, é, sim, um compromisso, em um engajamento político e ético, onde a figura do aluno começa aparecer no momento em que a figura do educador desaparece. O aluno não é apenas um receptáculo de informações e não deve ser educado como aquele cão de guarda, aquele guardião do estado ideal de Platão, submetido à música e à ginástica,

mas como sujeitos capazes de desfazer de toda educação que lhes foi inculcada, desconstruindo a si mesmo. O educador então, em uma atividade pedagógica, crítica e filosófica é o responsável não para a educação do aluno, mas por convidá-los e motivá-los a educar-se a si mesmos, contra si próprios. Daí, então começa uma de suas responsabilidades no acontecer da aula no processo ensino-aprendizagem. Mas afinal, o que é dar uma aula?

7.3- Dar aula: Um ato performativo e de responsabilidade

Para a Educação – Pouco a pouco faz-se em mim sobre o defeito mais espalhado do nosso tipo de formação e de educação: ninguém aprende, ninguém aspira, ninguém ensina – a suportar a solidão. Nietzsche. Aurora, aforismo 441.

Uma profissão de fé, um compromisso, uma promessa, uma responsabilidade assumida valem-se não de discursos de saber, mas de discursos performativos que produzem o acontecimento de que falam. J. Derrida. *A Universidade Sem Condição*, p.26.

Um ato de hospitalidade só pode ser poético.
Jacques Derrida

Afinal, o que é dar aula? Quem realmente dá sentido a uma aula? O que é o professar? Dar aula é impor um sentido no mundo e sobre o mundo? Quem impõe? Por que esse sentido é dado e não outro? Baseado em que responsabilidade se tenta dar um certo sentido no mundo? Ora, um ato de dar aula não seria uma performance, uma representação, um ato de dar um penhor sobre as coisas no mundo? Em um recente texto que tive contato chamado “O Olho da Universidade”, de Derrida, ele fala da responsabilidade do corpo docente e da universidade. Michel Peterson⁹², ao fazer uma longa introdução de seu livro, fala da responsabilidade do corpo docente. Afinal, o que Derrida entende por responsabilidade? O que é afinal o ato de dar aula? Michel Peterson declara:

Uma aula é, antes de mais nada, o que um corpo discente ao que se ensina é obrigado a saber. O estudante que aprende sua lição recebe uma ordem no sentido de que deve ser capaz de repetir fielmente o que lhe mandaram dizer. Assim, o docente conta com o fato de que o discente repetirá o que sabe.

⁹² Michel Peterson além de tradutor, crítico, foi professor da UFRGS, e, se encarregou de fazer a introdução desse texto “O Olho da Universidade” de Jacques Derrida. Como um filósofo e com uma visão crítica acerca do pensamento da diferença, aborda sua maneira de encarar a filosofia de Derrida acerca da noção de responsabilidade e de ensino.

Disso depende o sucesso ou o fracasso do ensinado. O estudante, para se ver legitimado, deve narrar, fazer a narrativa do saber⁹³.

Ora, segundo Peterson, o ato de dar aula está relacionado à postura do corpo docente diante do corpo discente, pois o docente, ao empenhar uma responsabilidade, deve, unicamente preocupar com o outro. O outro assim, no caso o aluno, deve narrar, estabelecer um ato performativo sobre a aula, fazendo sua narrativa do saber. Acredito que esse modo de ver a aula do professor Peterson, por mais verdade que possui, tem um certo exagero em algumas expressões como, por exemplo: “é obrigado a saber”, “o discente deve repetir fielmente o que lhe mandaram dizer”. Até que ponto é possível fazer uma afirmação dessa? Não haveria um certo exagero? Mas vamos continuar com sua visão acerca da aula:

A aula se dá igualmente como uma série de conselhos, de preceitos. Em outras palavras, como um conjunto de regras de conduta. Toda aula é moral, visto que conselhos comandam um ensino salutar e desejado como tal. O ensino acaba sempre por tornar-se, como o mundo, uma fábula.⁹⁴

O professor Peterson assim, ao expor sua concepção de aula, vai de encontro com a visão derridaiana acerca da *Universidade Sem Condição*, pois para o pensador da desconstrução, o professor sendo aquele que professa, que declara publicamente sob profissão de fé, empenhando um sermão, dando conselhos ao outro, fazendo assim, com que o outro acredite em sua historinha, em seu “como se”. Em outras palavras, dar aula é uma mentira? Mas uma mentira, que, como essa que estou contando, carrega verdades e é

⁹³ DERRIDA, Jacques. *O Olho da Universidade*, p.25.

⁹⁴ Idem, p.25..

essa mentirinha que mantém o mundo vivo. Esqueceu que essa é uma historinha? Um “como se”. Desde o começo eu disse que é uma ficção. Começo? Onde está o começo? O senhor não está acreditando nessa historinha, não? Pois não acredite, é uma mentira. Ou melhor, acredite, mas desacreditando. Duvide dessa historinha. Duvide de mim. Duvide de você também. Duvido, logo existo.

O senhor já ouviu muita historinha? Meu “como se”? Agora está ouvindo outra historinha. Mas a vida é feita de historinha. E a responsabilidade? É preciso, diante dessas historinhas um compromisso com o outro.

Ora, acolher o outro é se submeter à anarquia. É negar que existe um princípio ordenador no mundo. É dar a oportunidade para que esse outro entre em sua casa e comece a lhe interrogar. Mexer nos seus códigos. O que significa deixar ele mexer em seus códigos? Questionar sua casa, o modo de ordená-la. O educador, diante da pedagogia da diferença, é aquele que deixa ser questionado, que não tem nada pronto e acabado. Sempre pode mudar seus códigos. Depende do aluno, ou melhor, do hóspede. Então, diante do outro, sempre vou falar declarações diferentes, pois cada hóspede que eu hospedo, preciso recebê-lo de uma forma diferente. Não existe apenas uma única forma de hospedar alguém, assim como não existe uma palavra mestra, como falou Derrida. Mas o ato de hospedar, de trazer o outro para meu mundo existe, existe em si um desconfiar. Mas esse paradoxo sempre vai existir quando me deparo com o outro, com esse “estrangeiro”. E o que move a relação com o outro é esse paradoxo, ou seja, o confiar desconfiando. Mas essa relação com o estrangeiro só existe no “como se”. Tudo se passa como se fosse. Mas estamos, eu e meu aluno, ou melhor, eu e o “estrangeiro”, vivendo a historinha, o “como se”.

Retomando a questão da responsabilidade, não poderíamos deixar de tornar explícito nossa preocupação com a figura do outro de uma forma radical, pois como bem nos ensinou

Levinas em alguns diálogos com Philippe Nemo. Em um texto intitulado *Ética e Infinito* Emmanuel Levinas retoma o seu interesse pela questão da responsabilidade, vista como estrutura essencial, primeira, fundamental da subjetividade. Para ele, existe uma profunda relação entre ética e subjetividade, pois para o autor de *Totalidade e Infinito*, é em termos éticos que descreve a subjetividade.

Nesse sentido, a responsabilidade tem uma dimensão ético, estética e política, pois esse rosto que se encontra diante de mim, já passa a ter significações na minha interioridade. A formação estética do educador, passa a ter uma dimensão ética, principalmente porque a subjetividade não é algo para si e, sim, para o outro. Logo, essa indagação começa a se revelar na quebra da palavra (est) ética, pois, na medida em que eu me responsabilizo em fazer alguma coisa para alguém, eu já passo a assumi-lo, a deixá-lo aparecer à luz dos holofotes. Não importa se ele possui ou não essa consciência ética com a responsabilidade comigo, pois devo simplesmente preocupar com o outro sem esperar alguma reciprocidade.

O ato de dar aula passa a ser um ato performativo no momento em que, nessa performance, nessa ficção, eu passo a assumir um compromisso com esse outro, revelando nas minhas ações minha obsessão pela sua figura. Sendo assim, não devo entregar essa responsabilidade à direção da escola, à coordenação pedagógica e, sim, assumir um compromisso, sendo eu que sou o responsável pela responsabilidade de outrem, como pretendia Levinas. Assim, Levinas nos confirma: “A minha responsabilidade não cessa, ninguém pode substituir-me⁹⁵”. Assim, eu me comprometo e me responsabilizo pelo outro de uma tal maneira que eu reafirmo diante do outro minha própria identidade; do meu ser humano diante da responsabilidade com ele no processo-ensino aprendizagem; eu não

⁹⁵ LEVINAS, E. *Ética e Infinito* p.92.

assumo apenas um papel de mediador, de intermediário entre os saberes e os alunos. Mais que isso: encarar com responsabilidade o rosto do outro diante de seus devires, de seus estágios epifânicos, das suas possibilidades e capacidades intelectuais.

Em outras palavras, Levinas nos fala de uma responsabilidade como estrutura essencial, primeira, fundamental da subjetividade. É somente em termos éticos que ele descreve a subjetividade. Segundo Levinas em *Ética e Infinito*, a ética não aparece no sentido de uma base existencial prévia e sim, a ética entendida como responsabilidade onde se dá o próprio nó do subjetivo. Responsabilidade pelo Outro na minha relação com esse outro que é sempre complexa.⁹⁶ Minha responsabilidade então, deve ser capaz de, diante do rosto, assumir que a responsabilidade diante da figura do outro não interessa a ele e sim, a mim. Sou eu enquanto educador que devo abrir-me para esse universo enigmático desse outro que sempre será um “estrangeiro”. Assumir o outro em seu devir, em sua possibilidade é uma responsabilidade que diz respeito ao educador que se depara sempre com o outro, o qual é sempre uma figura inédita em minha vida. Cabe aí, uma responsabilidade em encarar o ato de ensinar em seu puro devir.

⁹⁶ A propósito de evidenciarmos esses questionamentos acerca da responsabilidade diante da figura do outro, justifica-se por existir um forte entrelaçamento entre a produção de subjetividade. A formação est-ética do educador se desenvolve na relação com a alteridade, ou melhor, na constante responsabilidade que passo a ter diante do outro. Assim, esses conceitos tais como responsabilidade, hospitalidade, alteridade e estética parecem fundirem em apenas um, de tal modo que, est-eticamente há uma mudança do olhar infinitamente diante do outro. Há uma responsabilidade no sentido forte do termo.

7.4 - O devir-ensinar

O senhor... Mire veja; o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. È o que a vida me ensinou. (Guimarães Rosa, GSV, p.21)

Já que estamos falando em atividade plástica do pensamento, em devir intenso, nada melhor que uma citação roseana que é o próprio devir. Na literatura, ele é mestre em nos conduzir para vários rios da existência. Ele é, poderia dizer, o literato nômade por excelência, pois encara a escrita como um processo contínuo. Afinal, como podemos falar em um devir-ensinar? Para isso, precisamos perguntar o que Deleuze-Guattari entendem por devir. Para eles,

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reluz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir”. (1997, p.19)

Para Deleuze-Guattari, o que realmente é, é o devir, o “bloco de devir” e pode ser qualificado como devir-animal. Ou seja, o devir não produz outra coisa senão ele mesmo. Assim, o complexo devir homem-animal implica sua própria multiplicidade. O educador, como um “homem de guerra”, deve se lançar a esse rizoma que é o devir que, na verdade,

não são sonhos e nem fantasmas, são reais. Sendo assim, entrar nessa corrente rizomática que é o ato de ensinar é poder entrar nessa intensidade do devir animal do homem, ou melhor, nessa “piolhiferação” da multiplicidade, pois como bem salientou Deleuze, o homem de guerra tem todo um devir que implica multiplicidade, metamorfose e potência de afecto.

O ato de ensinar então, já não é mais um ato. É um ato enquanto ato que já não é mais ato. É uma atividade que somente se faz no ato que não há, pois tudo é devir. Quando o educador retoma o conteúdo da aula passada, ali não há mais nem o conteúdo e nem a aula passada. Nem ele nem os alunos escapam disso. Mas como falar de algo que me escapa a todo momento? Heráclito, para quem somente o devir é, nos coloca no contínuo vir – a – ser que as coisas estão constantemente. Agora, como podemos pensar uma pedagogia do devir? Das multiplicidades? Do devir-animal, devir-mulher, devir-corpo, devir-gay. Aceitar a multiplicidade.

O professor é um sujeito (?) que deve estar aberto às multiplicidades, às *personae* que são criadas e recriadas a todo momento no processo de ensinar e aprender. Na sala de aula, não há a voz do professor e a voz do aluno. Tudo é uma voz. Assim como não há duas vias como chamou o pai Parmênides.

Estamos falando das multiplicidades. Das possibilidades que o devir ensinar me lança. Aliás, ensinar já é assumir o devir, pois nunca ensino da mesma forma e nunca me apresento para os alunos da mesma forma. Mesmo se eu entrar na mesma sala novamente. É uma outra sala.

Ora, como suportar o devir? Lançando-se nele, buscando linhas de fuga. Aliás, o devir sempre nos tira das margens, das linhas. Por isso o uno - primordial de Nietzsche é esse eterno brotar na natureza, pois ele está sempre mudando. Falar do devir-ensinar, é

pensar os sujeitos que estão envolvidos nesse contínuo processo. Viver para abertura, para o fora. Negar o ponto, o fixo, o começo, o arché. Começar a anarquia na educação é se abrir para o novo no sentido de nunca se fechar. Sempre abrir, lançar para fora. O professor tende a negar o devir. O plano de aula, apesar de todos afirmarem que está aberto, é flexível, já é uma tentativa de fechar, de negar o devir. A educação cria leis. Paradigmas, como os Manuais de Formação de professores. É para todos. Talvez a educação precise libertar-se de si mesma. Mas quando acontece o devir do professor? Quando ele deixa o aluno se mostrar. Quando ele sai de cena e deixa o “outro” se inserir no movimento. Mas sabemos que o aluno é esquecido. O professor nega o devir porque ele é ainda, estático, sedentário por si, em si, redondo como uma esfera no sentido parmenídico do termo. O ser para Parmênides não gera, pois não é carente. O professor sendo o todo, não precisa gerar. Não é carente. Por isso já é satisfeito. Sendo assim, ele é anti - devir. Mas ele somente passa a ser, quando ele deixa de ser. Deixar de ser é dar espaço e permitir que esse outro seja. Assim o devir acontece, pois o devir-ensinar só ocorre, quando há o devir aprender.

Sendo assim, ensinar e aprender não se separam. È o que gera o devir. Afinal, quem ensina e quem aprende? Pela pedagogia da diferença, é basicamente impossível dizer quem ensina e quem aprende. È impossível apontar como um “aí” do Dasein (Ser-aí), pois o devir é tão incessante que, ao apontar, já não é mais. È um “desmanchar no ar” continuamente. Mas, para que haja o devir ensinar, é necessário o **desejo** de ensinar, diante de uma profunda valorização da produção de subjetividade. È tendo o desejo que se provoca no outro o desejo incansável de construir, destruir e reconstruir novos valores. A gestão da vida só ocorre tendo a consciência da criação e, a partir daí, empenhar-se em uma luta pela produção de subjetividade. Assim, como bem dizia Félix Guattari, “o desejo é sempre o

modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo”⁹⁷. Ora, desejar ensinar é esse empenhar à afirmação da singularidade, diante de uma intensa valorização da criação humana, pois a subjetividade é sempre vista como um movimento que permeia os conjuntos sociais e que são subjetividades vividas e assumidas pelos indivíduos em suas particularidades. Por isso, podemos dizer que a produção de subjetividade acontece tanto na esfera pública, na “teia de relações” que os indivíduos estabelecem e, nessa pluralidade, o indivíduo é capaz de trazer algo para sua particularidade, para a esfera privada da sua subjetividade. Para falarmos de um desejo de ensinar, é necessário perguntarmos o que compreendemos por desejo, que assume, por sua vez, um caráter político. Não estamos falando aqui de um desejar banal tal como estamos habituados a pensar. É preciso pensar o desejo diante de sua complexidade filosófica. Guattari, em suas cartografias, nos esclarece:

(...) O desejo permeia o campo social tanto em práticas inéditas quanto em projetos muito ambiciosos. Por não querer me atrapalhar com definições complicadas, eu proporia denominar desejo a todas as formas ou vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amor, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores.⁹⁸

Dito de outro modo, o desejo do ensinar parte de uma política da vontade do sujeito em, diante dos modos de produção de subjetividade, ele, sujeito, que entendemos por excelência ser um criador, se lance no mundo da criação e liberte essa grande potência que somente a subjetividade de cada um em sua singularidade é capaz de exprimir. Esse era o ideal de Nietzsche ao construir ética da criação voltada para a vontade de poder, de criar e

⁹⁷ *Micropolítica: Cartografias do Desejo*, p.216.

⁹⁸ *Idem*, p.215.

de transvalorar. E, acima de tudo, a vontade de viver com um mundo da cultura e da pulsão. O sujeito somente produz quando lhe é tocado o desejo de criar e inventar novas subjetividades diante de uma certa “micropolítica da subjetividade”, como bem pretendeu o autor das “Cartografias do desejo”.

Em outras palavras, o desejo amoroso pelo devir-ensinar, conjuga-se no momento em que o outro passa a se manifestar. O outro passa, assim, a ser figura e fundo do discurso. Desta forma, essa pedagogia da pulsão e da valorização do outro como criador, é que nos move a buscar no plano da singularidade a presença do outro como um sujeito autêntico. Essa obsessão pela figura do outro se entrelaça na tríade desejo-alteridade-ensinar. Nesse sentido, a formação es (ética) do educador consiste essencialmente em falar do outro, ou melhor, dessa perturbação que o outro provoca em mim, capaz de edificar-me enquanto sujeito que é, por excelência a de um “mestre ignorante”, como disse Jacques Racière. É ignorante porque estamos longe de conhecer esse outro que está diante de mim. Esse outro é sempre um estrangeiro que é, por sua vez, incompleto. De que forma a pedagogia pode completar o outro? Ora, desejo, é essa falta, essa sensação de vazio, de ausência e incompletude que o outro sempre terá diante de mim. Assim Guattari nos confere:

(...) Há um certo tratamento serial e universalizante do desejo que consiste precisamente em reduzir o sentimento amoroso a essa espécie de apropriação do outro, apropriação da imagem do outro, apropriação do corpo do outro, do devir do outro, do sentir do outro. (Cartografias do desejo, p.281).

No entanto, no devir-ensinar, há, no contato do eu com o outro, uma certa apropriação do modo como o outro percebe e sente o mundo. Essa pedagogia que tenta olhar para o outro sendo aquele capaz de formular novos conceitos acerca de si e do mundo. E mais

ainda: o outro possui, assim, o poder de criar, de pensar e de produzir sua diferença. Encontramos aqui uma sintonia Nietzsche, Deleuze e Guattari, uma vez que para eles a filosofia é uma arte de invenção, que forma e produz no outro uma vontade de criar e fabricar conceitos. Para isso, é preciso romper com a representação clássica e pensar a diferença em seu estado puro e, a partir daí, atingir a máxima força criadora capaz de, com novos conceitos, criar novas conexões entre as idéias. Para que haja então esse poder de criação é necessário que o pensamento entre nessa dança, mantendo um exercício interminável diante da plasticidade do pensar. Mas para isso, é preciso dar voz à figura do outro, assumido-o como um problema a ser enfrentado filosoficamente, cientificamente, politicamente e est(eticamente). Mas em que solo filosófico repousa a figura do outro? Ora, quanto mais percebo que caminho, mais percebo o como a estrada é longa. Mas é preciso compreender essa figura enigmática e nebulosa que é o outro. A postura pedagógica da diferença exige pensar o outro de maneira radical e, a raiz não está nem no Eu e nem no Tu como pensou Buber e sim, é o próprio Outro.

7.5 -O Outro

<<A verdadeira vida está ausente.>> Mas nós estamos no mundo. A metafísica surge e mantém-se neste álibi. Está voltada para o outro lado, para o <<doutro modo>>, para o <<outro>>. (Emmanuel Lévinas. *Totalidade e Infinito* p.21).

No processo do ensino da arte a capacidade de perceber o outro opera a partir da compreensão das questões centrais do outro é fundamental para fazer da arte um instrumento de identidade. Só é possível pensar na construção artística como espaço da subjetividade que se expande para o terreno interpessoal, por isso no ensino da arte, particularmente do teatro onde se exercita o próprio corpo, o outro é elemento axial do processo criativo e assim deve ser pensado no ensino (professora y, 35 anos)

Ora, como exprimiui a professora y, o outro é um elemento essencial no momento de produção e revelação de subjetividades, principalmente porque no campo teatral, a corporeidade está integrada em uma teia de linguagem. No entanto, é necessário que o educador tenha a capacidade de compreender o outro para fazer da arte um instrumento de identidade. Na ótica da professora, a produção de subjetividade no campo artístico está intimamente relacionada com a identidade. No entanto, isso não é somente para o educador. Mas para todos nós, pois sempre estamos diante do Outro. O Outro com letras maiúsculas. Falar do outro não é uma travessia muito fácil. Mas é necessária. Quem é o outro? Nunca vou conseguir responder. Assumimos a pedagogia onde o outro passa a ser a significação plena que a educação sempre esqueceu. Mas estou falando do Outro como desejo. Ora, o

que é esse desejar o outro? É aceitá-lo como ele é em seu devir. Em sua possibilidade. Mas para que haja tal aceitação, é preciso vê-lo como interioridade, pois assim como eu estou no outro, o mesmo se encontra em mim. Estamos na possibilidade do reconhecimento, pois eu somente me reconheço no outro. Ou melhor, para que o professor exista, é preciso esse outro que é o aluno em sua especificidade com seu modo de ser.

O Outro somente existe porque ele é capaz de ser-com. Retomemos o desejo. O desejo que falo é do “absolutamente Outro”. Mas, é a linguagem que me coloca diante do Outro. Ora, a pedagogia precisa rever a noção de alteridade. Pois, O Outro é uma figura variável. Assumir o devir, pois o outro é a possibilidade de ser e de não ser assim como tem algo que me aproxima do outro, há também algo que me distancia. Ora, é permanente uma cisão entre o eu e o outro. Como um professor esteticamente formado assume o Outro? Perguntando constantemente quem é esse Outro que “se desmancha no ar” a todo o momento. Torna-se mais complicado ser-com. Pois estamos diante de devires. O rosto é sempre sua possibilidade. Antes de olhar no rosto, aceitar o outro. A educação parece criar leis, normas pedagógicas, propostas, sem antes conhecer o rosto. Quando olho o outro, já passo a ter uma responsabilidade diante dele. Por isso, não se fala em alteridade sem falar em responsabilidades que devo ter em relação ao outro.

Dentro de uma formação estética, o educador que está constantemente trabalhando no plano da produção de subjetividade, jamais pode se mostrar e deixar o outro para depois. Ele (o professor) precisa sair de cena para deixar o Outro se envolver com o saber. Mas o professor precisa “dar asas”, envolver seu aluno ao desejo de conhecer. Aristóteles, o gênio grego assumia na Metafísica que o homem tem, por natureza o desejo de conhecer. Mas, cabe ao educador essa responsabilidade de fazer desse outro um conhecedor. Para isso, o

educador não deve ver o aluno como mera exterioridade, como algo que se opõe a mim. E sim, inseri-lo em uma totalidade, pois como evidenciou Levinas:

O outro não se opõe a mim como uma outra liberdade, mas semelhante à minha e, por conseguinte, hostil à minha. Outrem não é outra liberdade tão arbitrária como a minha, sem o que freanquearia de imediato o infinito que me separa para entrar sob o mesmo conceito. A sua alteridade manifesta-se num domínio que não conquista, mas ensina. O ensino não é uma espécie de um gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade. (*Totalidade e Infinito*, p. 153)

Em outras palavras, eu somente passo a existir na relação de totalidade com o outro infinitamente. Para isso, é preciso deixar o outro ocupar os espaços que somente ocupo egoisticamente. O professor é egoísta. É preciso dar ao aluno a possibilidade de sentir e pensar. Assim estaremos revelando um desejo pelo outro: a partir do momento em que encaro a relação com o outro como uma relação problemática. Mas é um problema para sempre ser tratado diante do rosto, do “entre nós”. Assim, a formação do professor consiste em falar do outro, da perturbação que o outro me provoca. Assim me torno Outro e faço acontecer a alteridade. Desde aí, começo a desconstruir: a partir do momento em que penso o outro de uma forma radical.

Mas em que fundo repousa a alteridade radical? O que entendemos por alteridade radical? Para Derrida, pela lei da alteridade radical, minha ação diante do outro é de pleno acolhimento, pois sem mesmo saber do nome que o outro carrega, ele, já é, por direito, alguém a quem devemos dar a hospitalidade e, nesse ato, que é poético e político, uma vez que toda idéia de homem é política, quando estou com ou outro, ele passa a fazer parte de minha teia de significações no mundo. E, sendo assim, sentirá como um direito, pela

alteridade radical, de questionar meu universo e não aceitar passivamente minhas ordens. É hora desse outro começar a fazer uso de sua hospitalidade no sentido de sentir-se no direito de questionar meus códigos, minha casa, meu ser.

Mas a consciência do educador, então, será constante, pois o Outro sempre será um ente problemático e devo encarar esse Outro diante de uma relação intersubjetiva e, no momento em que me responsabilizo pelo outro, não devo exigir, pela lei da alteridade radical, uma reciprocidade. Eu, educador, passo a ter uma responsabilidade inclusive pela responsabilidade do outro. Nesse sentido, o papel pedagógico do educador, não é de ser um mero intermediário ou mediador do saber e, sim, um sujeito comprometido com o outro em todas as suas instâncias. O educador, é o “culpado” de tudo e todos perante todos. Se sou responsável pelo Outro, devo suportá-lo. Pela lei da alteridade radical, percebemos, é bem complicado viver na educação. Pois essa complicação pedagógica se revela no momento em que me deparo com o Outro. Se esse Outro é um inferno ou não, não importa. Pela lei da alteridade radical, devo, desde já acolhê-lo. Faz parte do meu engajamento, de meu professor, assumir a presença do outro e ser mais responsável pelo outro que por mim mesmo. O senhor que está acompanhando-me nessa travessia, o que acha disso? Se estiver discordando, pode me conduzir para outras margens.

A-deus Jacques Derridá.

É buscar aproximar-se de um silêncio em torno do qual o discurso se ordena, e que às vezes o poema descobre, mas que sempre, no próprio movimento da palavra e da escrita, esquiva-se ao desvendamento.

Anne Dufourmantelle.

7.6 - A Margem do Si-lên-cio da Diferença

Nossa travessia não acabou. Aqui a historinha começa. Começar no fim? Essa historinha está no fim porque é o começo. De que falaremos? Do silêncio ou da diferença? Ou da Diferença? Ou da Différance?⁹⁹ Mas o que é isso? Um jogo. Jogar na educação? O educador é aquele que aprende a jogar com a linguagem. Foi Derrida quem nos alertou para não esquecermos que estamos tratando da linguagem, pois segundo ele, em *A Voz e o Fenômeno*, quer queira quer não é preciso antes de qualquer coisa, passarmos pelo problema da linguagem, pois é ele o “médium” desse jogo da presença e da ausência. Em outras palavras, para falarmos em uma “farmacéia pedagógica”, precisamos assumir a linguagem em suas possibilidades. Assim, é impossível falarmos desse jogo sem entrarmos no universo da linguagem Mas esse jogo deve ter uma certa responsabilidade. Há como

⁹⁹ Apesar de Derrida ser o filósofo da Desconstrução, não podemos deixar de evidenciar que ele veio de uma tradição filosófica. Heidegger, o pensador da diferença ontológica, separa ser de ente ao fazer uma análise existencial e ontológica do Dasein (Ser-aí). Derrida utiliza o termo diferença, sendo-nos advertido que, em um rodapé de seu livro *Margens da Filosofia* [“O neografismo différence desencadeia em português um naturalmente complexo problema de tradução. O jogo *semelhança fônica / alteridade gráfica* instaurado pela troca do e “legítimo” (différance) pelo a transgressor não é para nós, como o é em francês, (in-) audível e, por isso, é igualmente impossível que (o que era para Derrida, pensado em francês, é decisivo) apenas escrito o possamos apreender”] (grifos do livro). Mas de toda maneira não irei ater-me aqui às diferenças que existem entre ambos. Seria um outro momento. Mas, em nível de observação, Derrida não fala de uma presença como fez Heidegger (esse termo foi traduzido por Márcia de Sá Cavalcante em seus dois volumes de *Ser e Tempo* (1927). Alguns estudiosos preferem a tradução Dasein (Ser-ai). Se olharmos por esse ângulo, podemos, no mero apontar, no “aí” já dar uma existência. Algo que para Derrida, até onde pude perceber, seria um problema, pois o filósofo da diferença assume o “espectro” que é na verdade algo que não se define nem como presença nem como ausência. E, ao mesmo tempo um e outro. Então tal mergulho seria comprometedor, exigindo alguns cuidados ao aproximá-los. Heidegger retoma o ser da tradição que ficou no esquecimento. Derrida tenta desconstruir um caminho trilhado desde os pré – socráticos até a hermenêutica heideggeriana. O Espectro derridiano aproxima e aqui eu tenho uma ousadia de aproximar, do “uno – primordial” nietzschiano, pois o mesmo é esse eterno brotar, o jorrar constante na natureza, tornando-se impossível falar dele, pois no mero apontar, ele já não é mais. É uma espécie de “tudo que é sólido se desmancha no ar”. Assim percebo o uno – primordial e o Espectro. Ora, é possível encontrarmos muito de Nietzsche em Derrida, assim como em Heidegger assumia que a arte é um enigma, talvez Derrida tenha aprendido com eles, ao dizer em “Paixões” que a literatura carrega em si um segredo.

falar em silêncio? A *diferença* aceita? Mas afinal, o que é a diferença? É hora da diferença entrar? Estamos na possibilidade da palavra, pois não existe uma palavra única, não existe o modelo, o padrão, uma palavra “mestra”. A diferença só é porque me possibilita falar diferença. A pedagogia que se aventura é aquela da possibilidade, do devir. É essa que é outra dentro e fora do lugar. Ou melhor, ela só é dentro, sendo fora. Assim podemos assumir essa “farmacéia pedagógica”, pois a educação é remédio e é também veneno.

É um operar por dentro, ou melhor, por fora. Admitimos os contrários. Nem ser e nem devir. É uma pedagogia que não é nem um nem outro e, ao mesmo tempo um e outro. O espectro revela. Mas revela se escondendo, ou se esconde se revelando. Que pedagogia é essa? É da inquietude, é a do não, mas também é a do sim. O professor fala, faz uma declaração, uma promessa como enfatizou Derrida na “Universidade Sem Condição”. O professor é sempre o que arrisca, o que é, o que se lança. È o que fala para todos e para ninguém como fez o mestre Zarathustra ao subir na montanha e começar a falar para fantasmas.

Mas afinal, o que é a *diferença*? Ela difere de que? De quem? A diferença tem um segredo que não se revela. É esse traço, esse tom silencioso que só existe no jogo. A palavra não é pronta, acabada. Ela é sempre sua possibilidade. Até mesmo na impossibilidade? Mas a impossibilidade é uma modalidade de possibilidade. Ou melhor, é um dos modos da possibilidade.

A pedagogia que se mostra, ou melhor, que se esconde é dançante porque não obedece a uma coordenada. A dança é essa roda que move por si só. Não tem uma cartilha para se ensinar a dançar, porque cartilha é um modo de se prender. Assim o espírito se aprisiona. É preciso rir, dar gargalhada da cartilha, do livro, do pronto, do modelo. Pedagogia do riso? Ora, o riso é duplo, pois é demoníaco, é maléfico, irônico, mas é

também jocoso, capaz de libertar das amarras do estático. Talvez seja por isso que Platão tenha negado o riso. Em um de seus diálogos *Teeteto*, Tales, com suas inclinações para estudar astronomia, olhando para cima, cai em um buraco e a escrava Trácia começa a dar risadas. Risadas necessárias. É preciso rir de tudo. Inclusive de nós mesmos. Esse era, de uma certa forma, o sentimento de Zaratustra, pois ele declarava o riso santo e nós, homens, devemos aprender a rir. Assim falou Zaratustra: “Esta coroa do ridente, esta coroa grinalda –de- rosas: a vós, meus irmãos, eu vos atiro essa coroa! O riso eu declarei santo: vós, homens superiores, aprendei – a rir!” (*Assim Falou Zaratustra, quarta parte*). Platão, de uma certa forma, como um filósofo sério, não admitia o riso. Zaratustra era um “mestre”, alguém que nos ensina o eterno retorno e o super –homem que ouve, por sua vez, o sábio falar e, “ouvindo o sábio falar, Zaratustra riu-se para si mesmo”¹⁰⁰. Essa pedagogia, cujo mestre é Zaratustra, anuncia o sentido da vida que somente se justifica com a arte, pois a vida precisa de ilusão, de máscara.

Retomamos nossa pergunta: O que é a diferença? Talvez falar da diferença é não falar dela. É silenciar diante dela. Mania de querer falar de tudo. Há um segredo que não pode ser revelado. Assumiremos a margem. O que é a margem? Onde começa e onde termina? Não tem começo não tem fim. *Arché* ou anarquia? Assumimos a anarquia. Para tentar superar o limite é preciso a anarquia? Em que sentido a anarquia? No sentido de negar a *arché*. Como falar do professor? Falando do aluno, do outro. Falar do professor é falar de sua ausência ou de sua presença ausente; é falar do fantasma que Zaratustra já anunciava:

Era homem, apenas um fragmento de homem e de mim. Esse fantasma surgia das minhas próprias cinzas e da minha própria

¹⁰⁰ *Assim Falava Zaratustra*, p.22.

chama, e realmente nunca veio do outro mundo. (...)

Que aconteceu, meus irmãos? Eu, que sofria, consegui dominar-me; levei minha própria cinza para a montanha; descobri para mim uma chama mais clara. E vede! O fantasma desapareceu! Agora que me sinto curado, seria para mim sofrimento e tormento crer em semelhantes espectros. Assim digo aos que crêm em além-mundos. (Assim *Falava Zaratustra*, p.23,4)

Assim Zaratustra, já nos falava do espectro, ou melhor, da presença ausente. Desse fantasma que surge dentro de nós mesmos, da nossa própria chama que é a vontade de criar, de inventar, pois é esse confuso e contraditório que cria, que deseja e, que de uma certa forma, professa, é que dá dimensão e sentido às coisas. É fazer o sentido brotar do não sentido, das cinzas, do caos, do nada. Afinal, como falar desse estar aí e não estar aí? É não falando. É permanecer oscilando, nas margens ou no indizível, no silêncio.

Como ser fiel ao que propus? Sendo infiel a mim mesmo. Mas infidelidade, onde existe um pacto, uma fidelidade com o animal que é o outro. Sendo responsável com o outro, estamos sendo responsáveis conosco. Política da Responsabilidade? Como falar de uma pedagogia do caos? Mas existe uma ordem na desordem? Admitimos que sim. A pedagogia é dançante. Dança em todo lugar e em lugar algum. Está aí a beleza da educação. Em não se firmar em lugar nenhum. Não podemos apontar onde a educação está. A educação é nômade. Não tem lugar. É a única que não se mostra, o que se mostra se escondendo. Onde começa a educação? Ela, quem? A dança ou a pedagogia? Ambas aparecem desaparecendo. A diferença não é, não existe. Ela é tudo. Ela quem? A diferença, a dança, ou a educação? Mas tudo é apenas um, pois falar em educação, é falar em

diferença e falar em diferença, é falar da dança. Por que a diferença é tudo? Por que é nada. Como falar do nada. É afirmando seu contrário.

Ora, se a diferença não é “nem uma palavra, nem um conceito”, o que é, então? Está aí a diferença. Não é nem isso e nem aquilo. E, ao mesmo tempo isso e aquilo. Qual o lugar do professor na sala de aula? Onde o aluno deve sentar? Quem começa aula? A aula já foi começada. Não foi ali na sala de aula que aula começou. Se calar para falar da diferença. Admitir uma falta da voz no texto, é deixar o texto falar. Qual é a questão, afinal? Talvez falar da diferença é não falar dela. Mas já estou falando. É isso: falar não falando, ou melhor, não falar, falando. Falar do professor então, é trair. Traição necessária para falar do outro, do aluno. É deixar o aluno se mostrar, para isso, prometo falar não do professor, mas de sua retirada. Dar voz ao aluno encará-lo, enxergá-lo, acolhê-lo, assumi-lo dando uma certa hospitalidade.

Mas o que permanece é o silêncio, esse hiato entre eu e o outro. Entre professor e aluno há um indizível que, na tentativa de dizer, algo desaparece, o indizível se mostra. È o fundo quem torna visível e não a figura.

È no silêncio da diferença que podemos pensar nossa travessia, porque o jogo é por sua natureza silencioso. Assim como esse “silêncio piramidal da diferença” e da diferença, há o hiato entre o professor e o aluno que não conseguimos apanhar e muito menos explicar. Há um reconhecimento constante de que eu estou no outro e esse outro está em mim. Mas é um silêncio que sempre permanecerá. Há um “rastros”, uma “margem” um eterno silêncio que se cala “entre nós”. Por isso irei calar-me. Por que sei que esse silêncio, esse batimento, essa pulsão desordenada sempre existirá oculto pelo “véu de maia”. Talvez esse capítulo deveria começar esse trabalho porque devemos começar por nos calar e dar voz ao outro e fazer dele um problema. O senhor não acha? Se não quiser responder,

pode permanecer em silêncio. Por que eu já estou calado. Um dia o silêncio chegou. Aquele que nos ensinou que existem as margens para o silêncio, a voz que é o silêncio. Meu silêncio. Nosso silêncio. Silêncio de boas vindas. Nosso “Adeus” àquele que nos ensinou a falar diferença, da voz e do fenômeno. Que nos ensinou a falar do fantasma, da farmácia pedagógica. Esse adeus é “a-deus”, mas um adeus que revela que você está aí, “entre nós”, pois vejo você, “vejo que você está aí”. Por isso, sou capaz de dizer “bom dia”, pois toda relação com o outro é, antes de tudo esse a-deus. A-deus, Jacques Derrida. Todos nós tememos dar adeus. Todos nós tememos encerrar. Nós, que estamos nessa dança nômade, nunca terminamos, nunca respondemos, pois sempre tem uma voz que se cala, que silencia. Silêncio.

II - Conclusão

Essa não é apenas uma conclusão. É sim, uma declaração, uma “promessa”, um “testemunho”, uma profissão de fé onde devemos começar a por em marcha a tentativa de desconstruir se quisermos pensar. Encarar o pensamento da diferença para pensarmos a formação estética do educador, é um convite não somente a desconstruir uma tradição universalizante, como também de valorização à política da vontade de criar e de reconstruir novos valores, diante de uma concepção pedagógica que vai além de todos os muros escolares estendendo, assim, a uma discussão epistemológica em exercício do pensar as bases ético-políticas que estão fortemente ligadas à vida estética e educacional.

Foi Nietzsche quem nos ensinou a sermos mestres críticos a ponto de criticar a própria crítica e a nós mesmos. Com ele, poderia dizer, instaurou-se não apenas uma ética da criação, como nos foi mostrada uma pedagogia, pois ele sempre se revelou um grande educador preocupado com os estabelecimentos de ensino, com a criação, com a cultura e, acima de tudo, com a urgência de formação de professores. Ao denunciar o ensino de seu tempo, parece estar falando para nós mesmos, pois sua luta pedagógica é uma autêntica busca da formação filosófica. Ele tinha Schopenhauer como um grande mestre porque exigia deveres e responsabilidades. Em busca de uma educação autêntica, Nietzsche privilegiou a cultura e a vida, pois para ele a cultura autêntica exige do homem uma visão de mundo global que somente o saber filosófico pode conceder. No entanto, educação e filosofia jamais podem se separar. Como nos lembrou Alain Badiou, em seu *Pequeno*

manual de Inestética, existe um entrelaçamento entre arte e filosofia porque, segundo ele, a norma da arte é a educação e a norma da educação é a filosofia.

Em outras palavras, formar esteticamente o educador, envolve uma postura crítica acerca da ética, da dinâmica educacional, da *poiesis*, da ontologia, enfim, da cultura. É convidar a educação a voltar o olhar para si mesma e buscar o seu sentido no mundo do outro, pois jamais faremos a diferença sem nos convidar constantemente a pensar o Outro. Para isso, a pedagogia precisa se reconhecer enquanto ignorante, começando por violentar filosoficamente o seu tímpano e reconstruir novos valores de mundo e de cultura.

É preciso um esforço bem mais profundo diante da seriedade filosófica e, no que diz respeito à estética, uma sensibilidade para que, nessa aventura do olhar, exista um esforço em querer voltar o olhar para si mesmo e se abrir para várias experiências estéticas. A vida educacional só será mais suportável, diante dessa pedagogia mesquinha, “de menor”, se realmente houver um interesse por parte do educador de se lançar à aventura e assumir um compromisso que transcende o mero ensino da educação artística.

Longe de querer pensar a arte como mera disciplina, onde o educador acaba reduzindo a criação a um programa, às normas, “como se” fosse uma disciplina que pudesse aprisionar certas leis fechadas e isoladas do próprio mundo. Devemos, sim, voltar o olhar para o ato de criar, para a instância criadora e para o sujeito (?), que é, por excelência, um criador. Mas para isso, é preciso que antes se pergunte o que é um ato de criar. Tentar definir, estabelecer paradigmas pode ser um grande perigo, pois o poder da criação extrapola todos os limites e todas as fronteiras. Por mais que tentamos filosofar, a filosofia não possui o poder da obra de arte. A filosofia, com todo seu rigor e método torna-se fraca diante das pressões secretas da obra de arte. O educador, em seu devir artista, deve fazer da sala de aula um ambiente de pura criação, declamando a literatura e fazendo dela uma nova

realidade. O ambiente escolar transforma-se em um verdadeiro palco de interpretação, declamação e revelação das subjetividades. Para isso, o educador não pode negar seu lado artístico e deve envolver os seus alunos nessa magia dionisíaca assumindo a arte como um elemento vital capaz de transformar a humanidade de tal maneira que, ninguém na face da terra pode se valer contra ela. As pressões secretas da obra de arte são capazes assim, de violentar o tímpano e anestesiar o homem. Mas, para isso, é necessário um forte apelo à educação estética, à vontade de criar, pois somente os signos da obra de arte são capazes de nos *forçar a pensar*. Assim, teremos um educador capaz de pensar filosoficamente, de conhecer cientificamente, de agir politicamente e, acima de tudo, sentir artisticamente.

Cabe ao educador essa responsabilidade ética e esse engajamento em seu professor, em seu fazer publicamente o saber pedagógico. Mas para que haja tal empenho, é mais que necessário que ele se transforme em um verdadeiro amante da sabedoria, da arte, da vida e, a partir daí, ele reconheça que a vida é a própria arte, uma vez que tudo é uma ficção, é uma mentira, é “véu de maia” e que nunca iremos compreender, pois a realidade está em toda parte e em parte alguma.

Nesse sentido, estamos apelando para o educador-artista-filósofo, pois ele já está representado um papel, mas é uma representação que exige um empenhar diante de uma política da responsabilidade com o outro. Mas precisamos, nesse ato performativo, nessa ficção, comprometendo-nos, engajar-nos politicamente e dar uma promessa, prometendo ser. Mesmo tendo a consciência de que vivemos uma historinha, um “como se”, mesmo em termos de ficção a promessa é necessária. Se for nisso que acredito, é preciso dar ao outro esse testemunho, essa declaração sob palavra. Assim, passo a encarar o pensamento como filosofia de vida e passo a deixá-lo dirigir meus passos de tal maneira que nenhum outro pensamento pode ser capaz de mudar meu destino. O educador, assim, mesmo contando sua

historinha, ele precisa acreditar no que conta e fazer o outro acreditar em sua historinha, convidando-o a contar sua própria historinha, seu próprio “como se”, sua própria ficção. Em outras palavras, o educador não deixa de ser a própria mentira, a própria ficção, o “fantasma”, ou a presença-ausente. O educador, mais que um mero mediador, é uma invenção que necessita em todos os seus atos pedagógicos se responsabilizar ética e politicamente com o outro, dando a ele possibilidades de criar e inventar novos pressupostos, novas maneiras de interpretar o mundo e, nesse passo de dança, inseri-lo no universo dionisiaco, convidando-o a subir na montanha como fez Zaratustra e anunciar o advento de um novo tempo.

Vivemos a pedagogia das máscaras, do disfarce, da historinha, do “como se, pois como lembrou Deleuze, em Nietzsche tudo é máscara. Não há como negar. Se eu fizer todos vocês acreditarem nessa historinha, acredite, pois é um sermão, é uma profissão de fé, como bem dizia Derrida, pois estou declarando *sob palavra* naquilo que eu acredito. Mais ainda, o educador será sempre aquele que oferece uma “hospitalidade”, pois acolhe, impõe e, ao mesmo tempo, deixa esse estrangeiro que é o aluno mudar seus códigos. Para isso, é preciso que ele esteja aberto às possibilidades, ao vir –a -ser e que se permita à mudança. No entanto, caro educador, dê a oportunidade para que o aluno, esse “estrangeiro”, modifique seus códigos, pois nenhum código por mais secreto que seja, é fechado às possibilidades de mudar.

Formar esteticamente o educador envolve, sim, uma postura política. Portanto, é necessário retroagir ao mundo grego para buscarmos o sentido da educação, pois é impossível falarmos em política sem falarmos em *polis* grega. Para começarmos a desconstruir, é preciso trazer a pedagogia do bem à tona, porque, desde Platão, a educação passou a ser um grande problema para a humanidade, pois, ao analisar e propor a formação

do cidadão ideal para a sociedade ideal, Platão analisa demoradamente o processo educativo. Este visa, antes de tudo, a formação do guardião, que é quem deve exercer a liderança e garantir a subsistência do Estado ideal em sua forma ideal. Platão é mesmo explícito no que diz respeito à formação dos guerreiros e dos artesãos. Porém, a escolha do candidato para cada tipo de educação será baseada no talento, na capacidade natural. Não sei se Platão fez um mal em expulsar o poeta, pois acredito que fez um bem, uma vez que o poeta já nasceu habitando poeticamente essa terra. Mas, para além da pedagogia do bem, estamos além do bem e do mal, convidando a todos a se enfeitarem e entrarem no carro de Dionísio nesse ritmo frenético de criação, nessa “fantástica exaltação da vida”, entoando o hino de constante vontade de poder, de criar e de reconstruir novos valores.

Libertar das correntes e sair da caverna é apenas uma ilusão, pois estamos sempre com um pé dentro da caverna e impossibilitados de perceber os verdadeiros objetos que são ocultados pelo véu da aparência. Buscar uma formação estética do educador é estar em luta constante com o conhecimento, no sentido de estarmos sempre praticando a ginástica e esforçando-nos para enxergar nítido após os ofuscamentos do olhar.

Pensar o estatuto do educador de arte é buscar uma compreensão mais crítica, plural e política, para que, diante dos vários olhares ele possa conduzir o outro a pensar sua humanidade. O desafio do educador no processo ensino - aprendizagem, é carregado de responsabilidades constantes com o homem, com a linguagem, com a obra de arte, com a alteridade e com o ser. É, em outras palavras, um convite a retirar esse “fantasma” que nega a participação do aluno e que se transforma em um centro fixo do saber, buscando, assim, a sua autonomia para que possam ser capazes de combater a barbárie na cultura em que estão inseridos.

Negar esse olhar é fechar as possibilidades para que o homem reconheça na arte o mundo. A educação, a arte, assim como as linguagens, devem ser concebidas em movimento, em devir constante, assim como a escrita, pois é sempre um processo, um puro devir que está sempre aberto a novas intervenções, pois a escrita sempre necessita do outro para que possa se manter viva. E o pensamento, nesse movimento, transforma-se em uma “máquina de guerra” capaz de estabelecer novas conexões com outras máquinas.

O papel político do educador é de desvelamento, e sempre uma tentativa de retirar o “véu de maia” e deixar arte se mostrar. É de conduzir o aluno a perceber o indizível no dizível da arte, pois sempre há um pano de fundo, o que está por trás dos holofotes, das personas, das letras, da tinta, do som e do gesto, algo que não se exprime e que pode estar em toda parte e em parte alguma. E, acima de tudo de uma sensibilidade no olhar capaz de valorizar a produção de subjetividade e a certeza de que o conhecimento não está dissociado da vida, pois cultura e educação não se separam.

Mais do que nunca vivemos a pedagogia do riso, do fingir, da ilusão que nos é passada e nós continuamos a passar. Estamos longe de conhecer a nós mesmos e, sobretudo, nossos alunos. É preciso que a pedagogia volte o olhar para si mesma e se reveja sempre, com o objetivo reconstruir novos valores de mundo, de vida, de postura, de olhares.

O educador assim transforma-se em um mero fantasma que não se vê, não vê o outro e muito menos o mundo em que ele vive. A sala de aula, que deveria ser um ambiente de propagação da cultura e da constante indagação acerca do mundo e do exercício crítico, transforma-se em ambientes isolados do mundo, fechados, em micro saberes onde, cada um defende a sua verdade, inclusive a Universidade, que fecha as possibilidades para esse universo crítico e construtivo. Eis aí a “Universidade sem Condição”. A pedagogia então,

deve se entrelaçar com a vontade de criar, convidando constantemente o outro a entrar nesse movimento frenético da criação e da fabricação de novos conceitos, pois muito mais que a ciência e até mesmo que a filosofia é a arte a soberana capaz de manter o mundo vivo. É somente o poder de criar que pode justificar o nosso estar no mundo. Se sempre houve uma íntima relação entre a filosofia e a arte, com certeza, aí nasce o pedagógico, pois ao nos forçar a pensar, a arte nos leva para além da nossa existência. A educação no sentido mais amplo, somente passará a existir, se nós apostarmos na atividade fabuladora do conhecimento, pois o mundo é uma mentira, é uma ficção. Quer queira quer não, estamos cobertos pelos “véu de maia”, pela “bela aparência”. A vida precisa de arte, pois ela é uma forma que temos de embelezar e tornar a vida mais suportável. Disso Nietzsche não esqueceu de nos dizer nos *Cinco prefácios para cinco livros não escritos*, onde, no terceiro prefácio dedicado ao estado grego, diz Nietzsche, eles (os gregos) revelaram uma “assustadora luta pela existência” e pela “necessidade de arte”. No entanto, é arte que nos mantém vivos, pois não podemos viver o pathos da verdade. No entanto, nossa pedagogia somente passa a ter sentido se ela mergulhar no universo dos fantasmas, da criação e assumir essa monstruosidade que criamos a todo momento e nos conduzir para um constante devir - animal, devir- mulher, até um devir imperceptível. No entanto, precisamos nos lançar a esse universo de devires e de criação apelando para a linguagem fabuladora e instauradora de novos sentidos no mundo. Para isso, é preciso termos a coragem de olhar para o outro e dizer “não” e resistir a todos que pregam uma verdade e queiram te convencer dela. É preciso sair da ingenuidade, da “menoridade” que estamos submetidos não só pelo sistema educacional, mas pelo mundo.

Em outras palavras, o convite deve ser sempre a fazer a diferença no sentido de reconstruir novos valores de educação, pois é através dela que se cria perspectiva para

novas interpretações, pois conhecer é interpretar e interpretar é criar novos valores, novos pressupostos e impor um sentido no mundo. Esse era o ideal que Nietzsche teve ao falar da transvaloração de todos os valores de ver o mundo, tendo sempre uma consciência e uma responsabilidade est (ética). Sempre em luta consigo mesmo na tentativa de se libertar de certos preconceitos e buscar assim um constante refinamento, visando uma excelente educação estética, que, por sua vez, pode não estar na escola nem na universidade. Mas para isso, é preciso quebrar essa pedagogia mesquinha que fracassa e nega a ela mesma. Mais do que isso, ela precisa voltar para si mesma para que ela possa enxergar-se e, a partir daí, tentar olhar o outro. O educador assim é aquele que sempre cria e recria novas possibilidades para interpretar e compreender o mundo. Se não houver a construção de uma consciência pedagógica capaz de dialogar com a ciência, com a atividade criadora e com a política, de nada valerá o acontecer de novas tendências pedagógicas, pois o educador será incapaz de olhar para si, para o outro e para o mundo em que ele vive. Essa é a pedagogia de ontem, de hoje e pode vir a ser a de sempre.

A aventura do educador é a do espírito livre, pois ser livre é ser tentador, é ter a possibilidade de interpretar, pois estamos sempre diante da multiplicidade de interpretações. E o espírito livre é aquele que faz tentativa, pois precisamos da ilusão para continuar vivendo.

Dito de outro modo, a aventura do olhar é aquela que não nega o outro e que questiona o homem diante de diversos olhares. A sala de aula, deve ser sempre encarada a partir de uma visão política, inserindo um contexto micro e macro, pois tudo é política e toda política é, ao mesmo tempo esse jogo duplo. Mas esse sistema político deve ser concebido de forma segmentária e global ao mesmo tempo, pois a subjetividade é dupla, como bem pretendia Guattari, pois ela é individual e coletiva. Mas, acima de tudo, de nada vale se não

houver uma responsabilidade diante da experiência est (ética). Eis aí o novo paradigma est [ético], pois é uma subjetividade polifônica, plural e ao mesmo tempo individual, existencial e coletiva.

Em outras palavras, aquele que não possui um refinamento, uma educação estética, jamais reconhecerá, ou vivenciará uma experiência estética, porém será incapaz de possuir uma faculdade de julgar. Se não temos o que mais dizer, é preciso calar e deixar o silêncio revelar o “clamor” de meu ser. Aqui a historinha não acaba. Começa. Agora o senhor vai me contar o que leu. Mais é para contar a sua historinha, o seu “como se”, do seu modo. Meu modo é esse. E o seu? Comece a colocar enredo que eu estou calado para lhe ouvir. Dessa tentação, de instigar o outro a construir seu próprio caminho, o mestre Zaratustra nos ensinou que o caminho, na verdade não existe.

III - Bibliografia

ALMEIDA, Júlia. *Estudos deleuzeanos da linguagem*.- Campinas, SP: Editora da unicamp, 2003.

---. “ Estética deleuzeana e poéticas do diverso: estratégias para abordagem da produção estética e cultural no Brasil”, *Poiesis*. Niterói, ano3, 2001, pp.81-94.

ADORNO, T. W. *Filosofia da Nova Música*; Tradução de Magda França; 3^o.ed. São Paulo: Perspectiva, 2002

---. *Teoria estética*. Trad. Artur morão. Lisboa: Ed 70, 1988.

ALLIEZ, Eric. *A Assinatura do mundo: o que é a filosofia de Deleuze e Guattari?* ; tradução de Maria Helena Rouanet, tradução dos apêndices I e II de Bluma Villar. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994, 112 p. (coleção TRANS)

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*; Tradução de Roberto Raposo; pós-fácio de Celso Lafer.- 9. ed.- rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ARISTÓTELES. *A Poética Clássica / Aristóteles, Horácio, Longino*; introdução por Roberto de Oliveira Brandão; tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna.—7 .ed.—São Paulo: Cultrix: 1997.

---. *A Política*.2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

---. *Ética A Nicômaco*. Ed. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*; seleção de textos de J. Américo; Trad. De J. M. Ramos. (et al.).- 2 ed.- São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores)

BADIOU, Alain. *Deleuze: o clamor do ser*; tradução, Lucy Magalhães; revisão técnica, José Thomaz Brum.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

---. *Pequeno Manual de inestética*; tradução Marina Appenzeller.- São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*; tradução de Michel Lahud.- São Paulo: HUCITEC, 2002.

---. *A Cultura Popular na idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* ; tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1993.

---. *Diálogos com Bakhtin*.---ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999. 365 p.

---. *Problemas da poética de Dostoiévski*; tradução de Paulo Bezerra.- 3 ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

---. BAUDRILLARD, Jean. *Tela total: mito - ironias da era do virtual e da imagem*/ tradução de Juremir Machado da Silva. 2º. ed.- Porto Alegre: Sulina, 1999.

BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte*; traduções de José Lino Grünnewald... [et al.]- ed.- São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

BERMAN, Marshall. *Tudo Que é Sólido se Desmancha no Ar: a aventura da modernidade*; [tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Iaoriatti].—São Paulo: Companhia da Letras, 1986.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura brasileira*. 3 . ed. São Paulo: Cultrix, 1989, 582p.

CHÂTELET, François. *Uma História da Razão: entrevistas com Emile Noel*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, c1994. 159p ISBN 8571102821

DELEUZE, Gilles. *Lógica Do Sentido*; tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes; Revisão: Mary Amazonas Leite de Barros; Produção: Ricardo W. Neves e Adriana Garcia. – São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

---. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*; tradução de Luiz B. L. Orlandi.- São Paulo: Ed. 34, 2001.

---. *Nietzsche et la philosophie*. Paris, Presses Universitaires de France, 1973; em português, Nietzsche e a filosofia. Rio, Ed. Rio de Janeiro, 1976.

---. *A dobra: Leibniz e o barroco*; tradução Luiz B. L. Orlandi.- capinas, SP: papyrus, 1991.

---. *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia* / Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa.- Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

---. *O que é a filosofia?/* Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.- Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 288p (Coleção TRANS)

---. *Nietzsche*; Tradução de Alberto Campos.- Lisboa-Portugal:Ed.70, 1965.

---. *Proust e os signos*; tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DERRIDÁ, Jacques. *Paixões*; tradução Lóris Z. Machado – Campinas, SP: Papyrus, 1995.

---. *Espectro de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume-Damara, 1994. 234p.

---. *A Farmácia de Platão*. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1991e.

---. *A escritura e a diferença*. Tradução Maria Beatriz M. Nizza da Silva. Revisão Mary A. L. de Barros. São Paulo: Perspectiva, 1971.

---. *Margens da Filosofia*; tradução Joaquim Torres da Costa, António M. Magalhães; revisão técnica Constança Marcondes César.- Campinas, SP: Papyrus, 1991.

---. *A Universidade sem condição*; tradução de Evando Nascimento.- São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

---. *O Olho da Universidade*; introdução de Michel Peterson; tradução de Ricardo Iuri Canko e Ignácio Antonio Reis.—São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

---. *Adeus A Immanuel Lévinas*; tradução de Fábio Landa. São Paulo: Perspectiva, 1997.

---. *O animal que logo sou*; tradução Fábio Landa.- São Paulo: Editora UNESP, 2002.

---. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*; tradução de Antônio Romane; revisão técnica de Paulo ottoni.- São Paulo: escuta, 2003.

---. *A voz e o fenômeno; introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl*; tradução de Lucy Magalhães.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche Educador*. Série Pensamento e Ação no Magistério. Editora scipione.

Ética e estética / [organização] Denis L. Rosenfield.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001- ((Filosofia política. Série III; n.2)

FERRY, Luc. *Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática*. São Paulo: Ensaio, 1994.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*. Tradução por Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

---. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

GARCIA, Wladimir. “Essa coisa-evento, a poesia”. In *Babel*.n.2.maio/ agosto 2000
---. *O Cometa e o bailarino: a modernidade em Murilo Mendes*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Comunicação e Expressão, 1990.
---. “ Quem é o Narrador de GSV? TRA, pp. 96-103, 1987.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*; tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão.- São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix / Suely Rolnik. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*.- Rio: Vozes, 1986

HEGEL, G. W.F. *Curso de Estética: O belo na Arte*; trad. Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro – São Paulo: M. Fontes, 1996.- (Paidéia)

HEIDEGGER, Martin. *A Origem da Obra de Arte*. Trad. De Maria da Conceição Costa, Lisboa- Portugal. Ed.70

---. *Ensaio e Conferências*; tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

---. *Carta Sobre o Humanismo*; tradução Editora Moraes Ltda, São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

---. *Arte y Poesia* (trad. S. Ramos), FCE, México- Buenos Aires, 1958.

---. *Nietzsche: metafísica e nihilismo*; tradução Marco Antonio Casa Nova.- Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

---. *Ser e Tempo I e II*; Tradução de Márcia de Sá Cavalcante.- Petrópolis: Vozes, 1999.

---. *Os Conceitos Fundamentais da Metafísica: Mundo, Finitude e Solidão*; tradução de Marco Antonio Casanova.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

---. *Caminos de bosque*. Versión española de Helena Cortés y Arturo Leyte Alinaza Editorial

HUME, David. *Do padrão do gosto*. Trad. Anuar Aiex. São Paulo: Nova, 2000.

JAEGER, Werner. *Paidéia: A Formação do Homem Grego*; [tradução Artur M. Parreira; Adaptação para a edição brasileira Mônica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza].- 3 ed.- S. Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANT, Immanuel. *A Crítica da Faculdade do Juízo*. Trad. Valério Rohden. Rio de Janeiro: Forense, 1995

--- *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3^a. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

---. *Réflexions sur l' éducation*. Traduit de l' allemand par J. Philonenko. Paris: Urin, 1967.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*; traduzido por Alfredo Veiga –Neto.- BH: Autêntica, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*; coordenador da tradução Pergentino Stefano Pivatto.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

--- *Ética e Infinito*; Trad. De João Gama. Lisboa- Portugal. Ed.70, 1982

--- *Humanismo do outro homem*.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

--- *Totalidade e Infinito*; Trad. De José Pinto Ribeiro.- Ed. 70, Ltda., Lisboa- Portugal, 1980

LISPECTOR, Clarice. *Perto do Coração Selvagem*. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a Filosofia e a Literatura*.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

MARCUSE, H. *A dimensão estética*. Trad. De Maria Elisabete costa. Lisboa/ Portugal: Ed. Livraria Martins Fontes, 1977.

MARTINS, Joel. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*, Maria Aparecida Viggiani Bicudo.- São Paulo: Moraes, 1983.

MARTON, Scarlett: *Nietzsche: a transvaloração dos valores*.—São Paulo: Moderna, 1993.— (Coleção logos)

MENDES, Murilo. *Poesia completa e prosa*, volume único; organização, preparação do texto e notas Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

--- *As Metamorfoses*; [prefácio, Fábio de Souza Andrade].- Rio de Janeiro: Record, 2002.

MERLEAU - PONTY. *Em toda e nenhuma parte*. São Paulo, Abril Cultural, 1975.

---. *Fenomenologia da Percepção*.- São Paulo: Martins Fontes, 1994. – (coleção Tópicos).

---. *Signos*.- São Paulo: Martins fontes, 1991.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*; tradução Edgar de Assis Carvalho.- 3^a. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 72p.

MÜLLER, Marcos José. *Merleau-Ponty : acerca da expressão*. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. 343p.; (Coleção Filosofia, 122).

---. *Leitura Merleau-pontyana da teoria fenomenológica da expressão*. In: VERITAS: Revista Trimestral de Filosofia da PUCRS. V517 Veritas – vol.1 (nov. 1995)

---. *Expressão Fenomenológica e Ontologia*. In: Linguagem e Filosofia: Anais do Segundo Simpósio Internacional Principia- NEL- Núcleo de Epistemologia e Lógica - UFSC, 2002.

NASCIMENTO, Evando. *Derrida e a Literatura: “notas” de literatura e filosofia nos textos de desconstrução*. - Niterói: EDUFF, 1999.

NERUDA, PABLO. *Antologia Poética*; tradução de Eliane Zagury . 4 ed. Rio de Janeiro, J. Olímpio, 1976.

NIETZSCHE, F. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*; tradução, notas e pós-fácio J. Guinsburg.- São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

---. *Além do bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*; tradução, notas e pós-fácio Paulo César de Souza.- São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

---. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Hemus, 1979.

---. *O caso Wagner; um problema para músicos / Nietzsche contra Wagner: dossiê de um psicólogo*; tradução, notas e pós-fácio Paulo César De Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

---. *Assim falava Zaratustra*. Trad. de Eduardo Nunes Fonseca.- Ed. Humes, 1985.

---. *A Gaia Ciência*; tradução: Márcio Pugliesi, Edson Bini [e] Norberto de Paula Lima. São Paulo, Hermus, 1976.

---. *Ecce homo: de como a gente se torna o que gente é*; tradução, organização e notas de Marcelo Backes.—Porto Alegre: L&PM, 2003.

---. *Escritos sobre educação*; tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho, - Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2003,.

---. *Cinco Prefácios para cinco livros não escritos*; tradução e prefácio de Pedro Süsskind,- Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2000.

---. *Genealogia da Moral*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo, Brasiliense, 1987.

---. *Humano, demasiado humano*. Madrid: Edaf, 1984.

---. *El Anticristo*. Madrid: Alianza, 1974.

---. *Aurora*; tradução de Rui Magalhães. Portugal, Rés, 1978.

---. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets, 1977.

---. *Schopenhauer como educador*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

NIETZSCHE e DELEUZE : *pensamento nômade* / coordenação de Daniel Lins. – Rio de Janeiro : Relume Dumará ; Fortaleza, CE : Secretaria da Cultura e Desporto do Estado, 2001.

NUNES, Benedito. *Passagem Para o Poético* (Filosofia e poesia em Heidegger) – São Paulo. Ed - Ática, 1992.

Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte - Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/ SEF, 1997. 130p.

PLATÃO. *A República*; tradução de Carlos Alberto Nunes. Universidade Federal do Paraná, 1976.

---. *Diálogos: O banquete; Fedon; Sofista*; político. 5. ed. São Paulo: nova cultural, 1991, 261p.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da Escrita*. Trad. De Raquel Ramallete, Laís Eleonora Vilanova, Lígia Vassalo e Eloísa de Araújo Ribeiro. Ed.34

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas – 2*, J. Olímpio. São Paulo, 1977.

SCHILLER, F. *A Educação Estética do Homem*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki.- S. Paulo: Iluminuras, 1989.

--- *Poesia Ingênua e Sentimental*. Tradução de Márcio Suzuki.- São Paulo: Iluminuras, 1991.

SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*.- Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

Referenciais para formação de professores / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

TADEU, Tomaz. *Linhas da Escrita / Tomaz Tadeu, Sandra Corazza, Paola Zordan*.- BH: Autêntica, 2004.

VATTIMO, Gianni. *O Fim da Modernidade; niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*; tradução Eduardo Brandão.- São Paulo: Martins Fontes, 1996.

--- *As Aventuras da Diferença*; Tradução de José Eduardo Rodil. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1980.

ZOORABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze / tradução André Telles*.- Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. – (Coleções; 24).

IV - Anexos

Perguntas feitas para os professores de Artes Cênicas da UDESC – Universidade Federal de Santa Catarina:

- 1) O que é trabalhar Artes Cênicas?
- 2) O que a senhora entende por responsabilidade docente?
- 3) A senhora acha que é importante que o educador tenha uma formação estética?
- 4) Como a senhora vê a questão relacionada à ética no ensino, principalmente essa questão da alteridade no ensino da arte, envolvendo a valorização da produção de subjetividades?

Quantidades de professores entrevistados: 2

Sexo: Feminino

Departamento: Artes Cênicas da UDESC.

Respostas Transcritas: (Professora y, 35 anos)

- 1) O que é trabalhar Artes Cênicas?

É produzir conhecimento que discuta e define o campo do teatro como um conhecimento específico dentro do território das artes. Além disso, o ensino/pesquisa/extensão no campo do teatro implica na formação de profissionais criativos que têm como tarefa fundamental produzir ou organizar a vida teatral em suas mais diferentes formas e modos.

- 2) O que a senhora entende por responsabilidade docente?

O compromisso por fazer da prática do ensino um espaço de discussão ética que utiliza a difusão de técnicas e informações históricas ou éticas é um meio para a reflexão sobre o papel do teatro como forma de conhecimento.

3) A senhora acha que é importante que o educador tenha uma formação estética?

Como diz Marco de Marisis, para o pesquisador é necessário ter experiência da arte, ainda que se entenda isso como de forma diversa para a prática do ensino, parece fundamental experimentar ou haver experimentado a construção do objeto artístico. O fazer contribui de forma decisiva na formação do professor.

5) Como a senhora vê a questão relacionada à ética no ensino, principalmente essa questão da alteridade no ensino da arte, envolvendo a valorização da produção de subjetividade?

No processo do ensino da arte a capacidade de perceber o outro opera a partir da compreensão das questões central do outro é fundamental para fazer da arte um instrumento de identidade. Só é possível pensar na construção artística como espaço da subjetividade que se expande para o terreno interpessoal, por isso no ensino da arte, particularmente do teatro onde se exercita o próprio corpo, o outro é elemento axial do processo criativo e assim deve ser pensado no ensino.

Professora X, 28 anos

-Arte faz parte da educação, mas a gente não pode perder de vista os conteúdos que definem a arte como área do conhecimento. Se estamos trabalhando a arte para exercitar um pensamento crítico-social, por exemplo, é através de seus conteúdos intrínsecos embora particularmente eu considere esse “aprende a pensar” bem mais importante do que a linguagem específica) que eles serão trabalhados. Se há um trabalho sobre meio ambiente e os alunos constroem maquetes, não existirá um trabalho de arte-educação se a arte não for contemplada como área de conhecimento integrada ao conhecimento integrado ao conhecimento ecológico, ao invés de simplesmente ter uma função secundária ou decorativa. A relação da arte e da educação passa pela transdisciplinaridade. Todos os campos de conhecimento trabalhando seus conteúdos específicos e integrando-os num exercício de pensamento integrado.

- Desde pequena sempre ouvia música e aposto nela, pois acredito que é arte pela arte, e ela mexe profundamente com nossas emoções, com nossos sentidos. Acredito que a música na escola é uma arma poderosa para conduzirmos o aluno a voltar para o seu eu, para seu silêncio interior.
- O ensino superior tem primado por uma formação teórico-humanística que na maior parte das vezes constitui de um discurso bonitinho que em nada tem a ver com a realidade com que deparamos. Não é a universidade que forma o educador. O educador tem que pensar o aluno, a realidade, o meio. A universidade tenta formar a pessoa que é o educador, mas não o educador. Ainda tem uma distância bem grande. Os conteúdos intrínsecos da linguagem artística são relevantes para o professor criar materiais para as suas aulas, mas na maior parte das vezes o recém-formado sai sem saber o que fazer com essa bagagem de informação. É a sensação

do “eu sei de nada”. Mesmo que, em alguns momentos, o ensino superior se esforce para munir o seu aluno de conhecimento, o que forma realmente o educador é a aprendizagem informal. A pessoa que é o educador deve estar sempre procurando coisas fora das salas acadêmicas, estar em contato e ter interesse em conhecer outras linguagens, outras abordagens. Tocar uma banda, fazer parte de um grupo de teatro, ir numa exposição, vivenciar arte, isso ajuda muito. Acho que também muito vem da pessoa que você é. É como uma frase que diz “não se pode separar o educador da pessoa que ele é”. Embora essa frase se referia, quando li sobre ela, sobre o professor dentro e fora da sala de aula, acho que também é sua postura como ser humano, da consciência de suas falhas e da busca de soluções. Acima eu respondi que arte deveria ensinar a pensar.

Obs: A propósito da marca d’ água que se encontra na capa desse trabalho foi retirada do livro *Mil Platô* (Gilles Deleuze e Félix Guattari), volume 4.