

FRIEDRICH NIETZSCHE E A CONTEMPORANEIDADE:
ESCOLA, CULTURA, CORPO E SUBJETIVIDADE

José de Assis Moraes Júnior*

Resumo: O presente artigo trata dos problemas da composição das subjetividades e suas interconexões com a Escola, com a Cultura e com o Corpo. Fazer ouvir, no campo da pesquisa em Educação, os conceitos nietzschianos da transvaloração dos valores, do *übermensch*e da *fortitute* são nossas propostas. A questão central que se coloca como objeto é: que tipo-homem, que subjetividades, tem forjado nossas instituições de ensino?

Palavras-chave: Friedrich Nietzsche, Educação, corpo, cultura, subjetividade.

Resumen: El presente artículo se ocupa de problemas de la composición de las subjetividades y de sus interconexiones con El Colegio, con la Cultura y con El Cuerpo. Hace oír, en el campo de la investigación de la Educación, los conceptos nietzschianos de la transvaloración de los valores, del *übermensch*e de la *fortitute* son nuestras propuestas. La cuestión central que se plantea como objetivo es: ¿qué clase de hombre, qué subjetividades, han causado nuestras instituciones de enseñanza?

Palabras claves: Friedrich Nietzsche, Educación, cuerpo, cultura, subjetividad.

O presente artigo advém das inquietações provenientes da imersão no ensino. A incerteza da fluidez, fundamento primeiro da contemporaneidade, e a habitualidade com o incômodo da transitoriedade são as sensações que ratificam a escolha pela temática da relação entre os conceitos de valor e educação. A questão da composição das subjetividades-adolescentes nos atravessa diariamente. Um inconfessável fastio, fruto da experiência docente e, ainda, um indigesto mal-estar, ante a composição do modelo atual do processo educacional, constituem o germe da presente escrita. A experiência professor, na sua imanência, atravessada pelo desgosto com relação às investidas no enfraquecimento das potências e das sensações humanas, radica nossas questões, profundamente filosóficas, no campo, também, da Educação. A máxima nietzschiana da transvaloração de todos os valores e do além-do-homem, o *übermensch*e, como projé-

* Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos. moraes_moncaio@yahoo.com.br.

til de uma humanidade da *fortitute*, impetrou, no núcleo das questões aqui pretendidas, um irremediável desassossego, um desconforto intranquilo.

Sobre a gênese da inquietação

A leitura do *Assim Falava Zaratustra*, do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, impõe-nos uma questão severíssima. Eis a advertência nietzschiana: “o homem é algo que deve ser superado. Vós que haveis feito para o superar?” (NIETZSCHE, 1998, p.12). Como vislumbrar o *übermensch*, projeto nietzschiano de humanidade, e, concomitantemente, alocar-se ante o projeto político de homem levado a termo por meio de nossas instituições escolar?

Nesse sentido, a questão nietzschiana do além-do-homem, quando deslocada para o campo da experiência educacional, parece nos provocar em direção a um projeto de escrita inevitável. Para tanto, retomemos o pensamento inicial: que tipo-homem, que subjetividades, tem forjado nossas instituições de ensino? E quais configurações de valor estão presentes nas linhas e entrelinhas das pro-

postas do ensino e, sobretudo, do ensino da Filosofia?

A experiência professor, aqui, parece concorrer para a intuição de uma dualidade: de um lado, o mergulho na condição docente nos afeta, na medida em que nos lança dentro de um campo significativo e arrebatador; e, por outro lado, a experiência didático-burocrática com o sistema educacional nos impõe a sensação de uma educação desanimada, desabilitada e incapaz de contaminar educador e educando. Nessa perspectiva, o sistema educacional contemporâneo, envolto no fastio e no desgosto, parece arregimentar, nos termos nietzschianos, um imenso rebanho, cujo fundamento consiste numa espécie de moral do ressentimento com a vida.

Estamos, no entanto, diante do confronto com a experiência educacional do Ensino Médio e, portanto, com a experiência da adolescência. Por isso, nossa questão substancial se reapresenta nos seguintes termos: em que momento do processo educacional, percorrido pelos adolescentes, instalou-se um agressivo sintoma de cansaço?

A constatação cotidiana comprova, sobretudo na infância, um sentimento alegre, nos pequeninos, quando de sua entrada no processo educacional. Em inúmeras oportunidades deparamo-nos com o sorriso infantil que, orgulhoso e radiante, anuncia: “vou à escolinha!”. É a relação dançante com a primeira experiência escolar. Escola e corpo, aqui, encontram correlações potencializadas e potencializadoras. A novidade, encarada com entusiasmo, com frescor, traduz-se pelo elemento vivo da afirmação do caráter orgulhosamente estudantil. A condição discente, ou seja, o ir “à escolinha”, nesse momento, significa e, ademais, re-significa a própria experiência com a vida. A escola constitui um elemento da vida. A celebração presente na exultação “vou à escolinha!” demonstra mais do que uma inexperiência pueril perante uma realidade que, nós adultos, ouvimos ultrapassada, tola e infantil. Decerto, a imagem arquetípica da instituição escolar, produzida nas crianças, e a escola mesma, como dado da realidade, são fatos absolutamente distintos. Isso é evidente. No entanto, nosso problema central, com

isso, não perde sua potência questionadora: por meio de que mecanismos a educação petrificou os infantis espíritos bailantes? Nossa pergunta, portanto, parece ainda mais irrecusável: em que momento, e por meio de que dispositivos, o frescor de estar na escola se esvai? Sabemos que tais questões não nos permitirão um diagnóstico esquadrihado de uma suposta crise educacional. O que, no entanto, não nos desvencilha da importância da questão central: por meio de que mecanismos-dispositivos? Nossa hipótese, contudo, intui que a sensação de cansaço com o processo educacional resulta de uma contínua experiência de sujeição moral a que os educandos são submetidos no desenrolar de sua vida acadêmica.

Por isso, encarar o ensino, sobretudo o ensino da Filosofia, como objeto de análise, implica a suposição de que, nas relações que se entrecruzam no espaço escolar, a composição das subjetividades e dos processos de subjetivação tornou-se elemento profundamente problemático.

Nessa esteira, outra questão fundamental surge: quais as

configurações de valor que estão em jogo no espaço da escola e por que tais configurações resultam numa espécie de revolta/fastio em relação à própria prática do ensino escolar? E ainda: como compreender o ensino da Filosofia, lançado desprevenidamente nas redes burocráticas do sistema educacional sob o caráter da *obrigatoriedade*, como um instrumento para pensar a tríplice relação cultura/escola/corpo? E, finalmente, relendo Nietzsche: que tipo-homem – ou seja, que modelos de subjetivação? – são continuamente forjados em nossas instituições de ensino, sobretudo no e a partir do ensino da Filosofia?

Para começar a pensar tais questões, lancemos uma visada específica ao tema da relação corpo/valor, ancorados pela leitura do *Assim Falava Zaratustra*, de Friedrich Nietzsche.

Da relação corpo/valor

Para compreendermos a relação corpo/valor, façamos um lacônico apanhado da leitura contemporânea do tema. Lembramos, contudo, que o caráter ligeiro e propedêutico de

nossa exposição, permite uma empreitada a partir de um recorte profundamente específico, que é a história do pensamento contemporâneo pós-68.

O corpo foi, desde sempre, revestido de esquemas e modelos valorativos. O filósofo francês Michel Foucault analisa a problemática do corpo em *Vigiar e Punir*, escrito em 1970. Segundo Foucault, o século XVIII, em seus dispositivos, instaura uma “descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (1987, p.117). Foucault, mais adiante, repõe a referência a uma “arte do corpo humano” (1987, p.119) e ao surgimento de uma nova “anatomia política” do corpo (1987, p.119). E, ainda, continua: “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados” (FOUCAULT, 1987, p.118). E ainda:

O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico (...); o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo

(FOUCAULT, 1987, p. 117-118).

Na esteira do pensamento foucaultiano, os autores Félix Guattari e Suely Rolnik denunciam a respeito da urgência de uma reflexão do conceito de corpo, sobremaneira do corpo representado nas sociedades industriais desenvolvidas. Eles afirmam: “Existem outros sistemas antropológicos onde essa noção de corpo individualizado não funciona do mesmo modo” (GUATTARI & ROLNIK, 2005, p.336). Os autores apresentam, desse modo, uma noção de corpo como produção do sistema de fluxos capitalísticos. Corpo e valores subjetivos entram, aqui, num jogo incessante. Nos termos de Guattari e Rolnik,

O corpo, o rosto, a maneira de se comportar em cada detalhe dos movimentos de inserção social é sempre algo que tem a ver com o modo de inserção na subjetividade dominante (2005, p.336).

Portanto, agora, toda uma economia do corpo, uma economia do valor-corpo como imposição de um modelo de subjetivação dominante, está presente nos diversos discursos e, inclusive, no discurso

educacional. Desde os séculos XVIII e XIX, o corpo tornou-se alvo de uma economia política e micropolítica do campo do valor.

O jogo educação/corpo, travado no espaço escolar, portanto, se efetiva no campo da valoração, como resultado dos discursos valorativos dominantes ou, na melhor hipótese, em contrapartida, como resultado das possibilidades de resistência.

Segundo Foucault, o conjunto das estratégias políticas para a administração dos corpos funciona, finalmente, como elemento constitutivo do poder numa sociedade disciplinar. O autor, ainda, denuncia como tais dispositivos se traduzem em técnicas específicas no campo escolar.

Com a noção de estratégia, Foucault esclarece a dimensão política do corpo como espaço de conquista e dominação. O corpo, para o filósofo francês, investido de uma “mecânica do poder”, determina um campo onde se pode ter domínio sobre os outros (FOUCAULT, 1987, p.119). Michael Hardt e Antonio Negri apontam, exemplarmente, a importância do pensamento de Foucault nos seguintes termos:

Em primeiro lugar, a obra de Foucault nos permite reconhecer uma transição histórica, de época, nas formas sociais da *sociedade disciplinar* para a *sociedade de controle*. Sociedade disciplinar é aquela na qual o comando social é construído mediante uma rede difusa de *dispositivos* ou aparelhos que produzem e regulam os costumes, os hábitos e as práticas produtivas. Consegue-se pôr para funcionar essa sociedade, e assegurar obediência a suas regras e mecanismos de inclusão e/ou exclusão, por meio de instituições disciplinares (...) que estruturam o terreno social e fornecem explicações adequadas para a razão da disciplina (HARDT & NEGRI, 2004, p.42, grifo do autor).

A sociedade disciplinar descrita em Foucault, no entanto, como paradigma do poder de toda a primeira fase da acumulação capitalista (HARDT & NEGRI, 2004, p.42), é substituída, mais tarde, pela produção biopolítica, da sociedade de controle.

Para Hardt e Negri, biopoder é uma forma de regulação da “vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e rearticulando” (2004, p.43). Os mesmos autores, mais tarde, reafirmam: “O biopoder, portanto, se

refere a uma situação na qual o que está diretamente em jogo no poder é a produção e a reprodução da própria vida” (2004, p.43). A inserção de todo o corpo social no campo do poder rompe com o antigo paradigma, onde a disciplina atuava como uma biopolítica parcial (HARDT & NEGRI, 2004, p.43), na medida em que exercia apenas um poder corroborado por “lógicas relativamente fechadas, geométricas e quantitativas” (HARDT & NEGRI, 2004, p.43). O controle agora eclode para todos os campos, maximiza sua eficácia, ocupa os espaços deixados vazios pela disciplina. Essa intensificação do controle, portanto, exige, para atualizarmos a sua resistência, uma experiência radical com a vida, uma percepção mais fina de seu caráter, de seu caráter de indeterminação e de abertura. Nessa perspectiva, a diferença da análise proposta, aqui, circunscreve essa radicalidade, onde imanência e transcendência podem ser avaliadas a partir do aspecto tensional.

Ancorados por uma leitura deleuziana, Hardt e Negri falam do aprofundamento e da passagem da

relação corpo/disciplinarização para corpo/controle, que resulta num tipo diferente de sociedade. Deleuze, por sua vez, já havia diagnosticado esse processo de transição. Ele previa: “são as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares” (DELEUZE, 1992, p.220).

Da relação escola/corpo

Compreendemos que alocar a temática do corpo no centro das preocupações com os problemas educacionais correlativos ao ensino e, particularmente, ao ensino da Filosofia, parece uma urgência. O que se diagnostica no cotidiano da escola aponta para uma espécie de estremecimento em relação à sujeição, à disciplinarização e ao controle exercido sobre o educando e sobre seu corpo, tanto no espaço escolar quanto, em alguns casos absurdos, no espaço não-escolar. Há um controle intenso da vida, um policiamento da vida, exercido pela autoridade imediata, um assoberbar da autoridade sobre os limites da existência do outro, do corpo do outro, de seus movimentos, do

milímetro de seus gestos. Uma dominação que se realiza no campo simbólico do discurso e, mais efetivamente, no campo da vida.

Pensar a escola – no sentido de sua extensão e de sua intensidade – implica, também, pensarmos seu papel num tempo absolutamente outro. A contemporaneidade implica a convivência tempestuosa de questões distintas daquelas que se arregimentavam quando da proposição dos modelos escolares tradicionais. Afinal, outros são os tempos. Zygmunt Bauman expõe, nos seguintes termos, a questão:

Em geral, o mundo em que os homens e as mulheres pós-modernos precisam viver e moldar suas estratégias de vida põe a prêmio (...) um tipo de aprendizado que nossas instituições educacionais herdadas, nascidas e amadurecidas no moderno alvoreço da ordem estão malpreparadas para oferecer, no qual a teoria educacional, desenvolvida como uma reflexão sobre as ambições modernas e suas concretizações educacionais, só pode ver, com uma mistura de perplexidade e horror (2008, p.163-164).

Resgatemos a pergunta que circunscreve nosso interesse central:

como compreender a composição do corpo/valor que se constrói nas entrelinhas da relação educador/educando, a partir da compreensão da problemática contemporânea?

Para Bauman, preparar o educando para a vida “deve significar, primeiro e sobretudo, cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência”, próprias da pós-modernidade (2008, p.176). Bauman, ainda, descreve o potencial da “incerteza” pós-moderna: “o sentimento dominante, agora, é a sensação de um novo tipo de incerteza” (1998, p.32). Hardt e Negri, por sua vez, afirmam que “os processos de modernização e industrialização transformaram e redefiniram todos os elementos do plano social” (2004, p.305) e que “os processos para nos tornamos humanos, e a própria natureza do humano, foram fundamentalmente transformados na passagem definida pela modernização” (HARDT & NEGRI, 2004, p.306).

A proposição do tema da transvalorização nietzschiana, portanto, se justifica, aqui, na medida em que a relação com a incerteza instaura um

novo modo de leitura da realidade, um modo que se encontra para além das identidades seguras dos discursos educacionais contemporâneos e, portanto, para além da urgência dos sistemas de disciplinarização e controle. Não nos parece apropriado, aqui, atuar a partir de um movimento de resistência, dado que resistir implica, necessariamente, no embate entre duas forças opositoras e não na transvalorização das forças.

Deste modo, diante da imensa profusão semiótica da contemporaneidade, cuja habitação demanda um trato com o incerto, o instável, com a diferença e com o devir, a escola, nos parece, sofre uma fragilidade significativa. A contemporaneidade exige uma experiência com a existência que a escola não aprendeu a fomentar. E, segundo nossa tese, o ensino da Filosofia, nas escolas de Ensino Médio, ocupa esse espaço vazio e referencial da lida com a existência.

Então, para além dos discursos da disciplina de Filosofia e de seus conteúdos programáticos oficiais, o tema do corpo/valor, sob a égide existencial, emerge com uma potência

irresistível e significativa no que se refere à construção das subjetividades contemporâneas que se compõem no jogo do ensino. Compreender, portanto, os esquemas de corpo/valor imanescentes a esse espaço da relação, do cruzamento de linhas, forças e vetores existenciais que se trava entre educador/educando, é um problema próprio da pesquisa filosófica em educação. E a pertinência de um estudo a respeito dos sistemas de valor e sua relação com a educação e com o corpo perpassa, inclusive, o tema da crise – e da crise da Educação, anunciado por Hannah Arendt, por exemplo – como elemento fundante da problemática da moralidade.

No entanto, crise, aqui, não se configura como aquele sentimento fantasmagórico de desespero diante da aparente demolição das antigas respostas aos sempre-problemas humanos. Ao contrário, o espaço mesmo de uma crise, “que dilacera fachadas e oblitera preconceitos” (ARENDR, 1972, p.223), implica um movimento criativo, implica a criação de outras e novas respostas para a contemporaneidade. Podemos

pensar, nesse sentido, a contribuição do ensino da Filosofia para a confecção das tramas e urdiduras que comporão o novo como linha de fuga, como escape das subjetividades enlatadas, feitas nas linhas de produção do capitalismo. Hannah Arendt define a sensação da crise e seus resultados nos seguintes termos:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (1972, p. 223).

Assim, a urgência de demarcações específicas em relação aos temas da cultura/escola e da cultura/educação, no âmbito mesmo da contemporaneidade enquanto espaço de risco-crise, se evidencia. Michel de Certeau, problematizando a respeito da relação entre escola, currículo e cultura, expõe, em seus termos, as questões aqui apresentadas:

Dezenas de milhares de estudantes partilham hoje desse sentimento [*o de compreender a cultura como um bem proibido por um interdito*]. Submetidos a grades intelectuais que não lhes parecem organizadas nem em função de suas questões, nem em função do seu futuro, não percebem mais, no ensino que lhes é “dado”, seu valor de instrumentalidade cultural e social. Muitas vezes resta-lhes apenas um muro a transpor, um obstáculo a superar, uma condição imposta, para chegar às profissões que se encontram do outro lado (1995, p. 104, grifo do autor).

A relevância – não mais utilitária – da educação para o educando, desde que este encontre no exercício educacional referenciais de sentido para a vida, é uma questão de suma importância para o estudo das relações cultura/escola.

Parece, portanto, haver um papel fundamental para o ensino da Filosofia. Em que proporções o estudo está colado à vida e fornecendo elementos para sua significação? Mais especificamente: de que modo o ensino da Filosofia está atrelado à vida, subvertendo e, até mesmo, negando as exigências burocráticas do ensino quantificado para fins de políticas meritocráticas? Ademais, como a pesquisa em

educação responde às exigências das novas problemáticas no campo educacional? Vejamos algumas indicações propostas por Silvio Gallo:

Parece-me que vivemos hoje, na pesquisa em educação no Brasil, a tensão entre um **estilo** “clássico” de pesquisa, articulado com uma perspectiva positiva, disciplinar, universalizante, e um **estilo** “transversal” que investe na errância da curiosidade, apostando na emergência de possibilidades distintas, articulado com uma lógica da diferença, não universalizante (...) uma “pesquisa nômade ou menor”, que escapa, vaza, passa pelas grades disciplinares, proliferando saberes menores, distintos, inusitados (...) produzido mesmo como desejo de fuga, ciente do risco de perecer, de ser apagado, negado, vilipendiado (GALLO, 2006, p. 562, grifo do autor).

É nesse caminho que procuramos as referências de uma filosofia da moral para pensar a temática da educação, do valor e da cultura. E, ainda, no cerne de tais referências, a obra do filósofo alemão Friedrich Nietzsche.

A escolha pelo filósofo de Sils Maria se justifica pela relevância com que seu pensamento não-sistemático responde às questões cernes dos

temas tratados no campo educacional contemporâneo.

Nietzsche e a Educação

Embora o tema específico da educação pouco tenha sido o centro das preocupações filosóficas de Friedrich Nietzsche, são inúmeras as indicações que encontramos em seus escritos a respeito das questões pedagógicas. Rosa Maria Dias, em *Nietzsche educador*, afirma que, “em seus primeiros anos como professor no Pedagogium e na Universidade da Basileia”, Nietzsche se debruçara “sobre os problemas concretos do ensino secundário e superior” (2003, p.16). Filósofo das imagens, do conceito-estética, da escrita aforística tempestuosa, bailando em meio às tramas da filosofia sistemática e trocando de sua seriedade senil, Friedrich Nietzsche, um andarilho, um caminhante, se permite a luxúria da incerteza, do móvel, do conhecimento-devir. Filósofo, também, da *virtù*, da potência, do martelo, da dureza-consigo-mesmo, da re-interpretação do corpo e de seu lugar no pensamento, atua, aqui, como possibilidade epistemológica

para pensarmos o campo educacional, sobretudo o tema do ensino da Filosofia.

A crueldade com que se tem educado as crianças, afirmaria Nietzsche, se avistasse os esquemas de ensino atuais, deve necessariamente ocupar nossas questões filosóficas. Com que barbárie se tem pesquisado o tema da educação, sempre à espreita de soluções tecnocráticas, burocráticas e disciplinares. E, ainda, com que frialdade são forjadas as subjetividades no âmbito escolar, a partir dos agenciamentos de enunciações dominantes que ali circulam.

No que se refere à imposição da moral, Nietzsche, descortina um aspecto que parece ser crucial:

Colocar em evidência a *partie honteuse* [o lado vergonhoso] de nosso mundo interior, e procurar o elemento operante, normativo, decisivo para o desenvolvimento justamente ali onde o nosso orgulho intelectual menos desejaria encontrá-lo (NIETZSCHE, 1998, p.17, grifo do autor).

Nietzsche descreve, com maestria, aquilo que parece ser a tarefa essencial de uma educação escolar pautada no apequenamento moral e

na anulação estética do corpo. Eis a funcionalidade da educação contemporânea: produzir sempre uma inconveniência do corpo como fenômeno estético na produção das subjetividades. Nessa perspectiva, o corpo abandona, com uma postura submissa, o exercício livre e reflexivo do pensamento e assume o caráter encurvado do assujeitamento.

Sem dúvida, a escola é um espaço privilegiado para a formação dos indivíduos e de seus espíritos e, como pretendia Nietzsche em questões educacionais, espíritos livres. Na escola, os indivíduos opor-se-iam ao pronto, ao comum e ao medíocre que as sociedades, a indústria cultural, as mídias e a moralidade identitária insistem em fomentar, criando subjetividades estanques e/ou pílulas de subjetividade.

No entanto, a escola parece, gradativamente, reivindicar para si a égide do adestramento, onde os indivíduos, por exemplo, aprendem a louvar em alta e sonora voz o hino pátrio, debaixo da agressiva ameaça de advertência e da severidade da punição. Essa disciplinarização perpassa as linhas e as entrelinhas das

propostas curriculares, inclusive as que se referem ao ensino da Filosofia.

A preocupação com a normatização moral das crianças, gênese do fastio escolar adolescente, ainda que escamoteada na transversalidade dos discursos e do discurso, dito filosófico, da “cidadania”, cada vez penetra a raiz das posturas mais procuradas nos profissionais dedicados ao ensino. Eis o diagnóstico nietzschiano:

É quase logo no berço que nos dão como dote graves palavras e valores: “bem” e “mal”, assim se chama esse dote. Em virtude dele, é-nos perdoado que vivamos.

E manda-se vir a si as criancinhas, para as impedir a tempo de se amarem a si próprias (NIETZSCHE, 1998, p.225, grifo do autor).

Um leitor atento, portanto, perceberia nos escritos de Nietzsche certo mal-estar com relação aos problemas da educação e da infância. Portanto, desse modo, a possibilidade do deslocamento nos permite alocar os conceitos nietzschianos no interior de um plano conceitual educacional.

E, ainda, nos permite compreender a crítica férrea que Nietzsche dirige a um tipo de moralismo, herdeiro de Sócrates e do Cristianismo, sob o prisma de uma formação cultural entendida como fundadora do corpo/subjetividade na escola.

Um viés pedagógico do projeto filosófico de Nietzsche, o projeto do *übermensch*, do além-do-homem, como resultado de um processo de educação para a intuição artística, afigura-se, portanto, como um destino irrecusável. Arte, educação e corpo assumem, aqui, um papel importantíssimo.

Para além de educar para a liberdade, sempre ficcional e falaciosa, é preciso reformular o conjunto dos valores sobre os quais repousa a mentalidade do homem contemporâneo. É preciso reconstruir o sentido mesmo das vivências no ambiente social. Nos termos de Nietzsche.

Quanto ao homem singular, a tarefa da educação é a seguinte: torna-lo tão firme e seguro que ele como um todo não possa mais ser desviado de sua rota. Em seguida, porém, o educador deve causar-lhe ferimentos, ou utilizar os ferimentos que o

destino lhe faz, e quando desse modo tiverem surgido a dor e a carência, pode também, nos lugares feridos, ser inoculado algo novo e nobre. Sua natureza inteira o acolherá em si e mais tarde, em seus frutos, fará sentir o enobrecimento (NIETZSCHE, 1983, p.107).

A retomada do exercício da leitura de Friedrich Nietzsche e o deslocamento conceitual para o campo da educação demonstram-se, como dissemos, uma urgência. A configuração das paisagens existenciais, sua multiplicidade inerente, requer daqueles que se aventuram na pesquisa em educação um olhar fino para as questões nietzschianas.

Sobre o desafio nietzschiano aos “homens de conhecimento”, as palavras de Silvio Gallo parecem esclarecer profundamente: “é o desafio da multiplicidade [...] a multiplicidade de olhares, a multiplicidade de afetos sobre um mesmo objeto” (GALLO, 2006, p. 561).

O tema do ensino de Filosofia, sobretudo quando imerso no espaço da obrigatoriedade curricular, exige um caráter múltiplo e multifocal, alicerçado na capacidade de adotar,

no trajeto, muitas perspectivas. Alojjar essa temática sem correlacioná-la com a urgência do corpo como instrumento do pensamento é travar com a Filosofia um debate desonesto e infrutífero. O ensino da Filosofia deve proporcionar o cultivo do espírito livre e os questionamentos advindos de seu caráter mais íntimo.

Nietzsche, subjetividade e ensino de filosofia

Compreender os processos de subjetivação que circulam na escola, a partir da filosofia de Friedrich Nietzsche, implica a audácia de sua questão mais dura: a partir da ótica do valor, que tipo-homem tem produzido nossas instituições de ensino?

No *Assim Falava Zaratustra*, de 1886, Nietzsche parece vivenciar a potência de um fastio diante do homem, da “caricatura de homem” (2006, p.50).

Neste sentido, adotar o referencial de Friedrich Nietzsche nos remete à ousadia da dureza do questionamento. Scarlett Marton adverte sobre a urgência de “abandonar comodidades, renunciar a segurança” (2008, p.18). É preciso habilidade com o

intranquilo, com o incerto. Vislumbrar a questão da subjetividade e do corpo, a partir de Nietzsche, pressupõe uma inquietude própria.

A experiência com as instituições de ensino nos tem conduzido a determinados pontos de interrogação. Apregoar estabilidades, oriundas de um excessivo racionalismo com a vida, repatriadas na educação moral para o trabalho, profundamente contemporânea, como elemento constitutivo, deve ser necessariamente a ênfase da educação dos sujeitos? Que modelos existenciais são aqui considerados? Da *fortitude*? Da *decadence*? Da potência? Da miséria? Essas são as questões dos escritos nietzschianos.

Para um leitor atento, as inquietações diante das linhas de Nietzsche serão pequenos demônios. Nietzsche é o filósofo do “martelo” (NIETZSCHE, 2006, p.8), das “perguntas feitas com o martelo” (NIETZSCHE, 2006, p.7). O martelo, entendido como o doloroso exercício do questionamento, faz-se então necessário. A filosofia nietzschiana, neste sentido, é um estado permanente de [r]evolução. A atitude filosófica, em Nietzsche, portanto, é a atitude bélica,

que dista, em muito, dos discursos atuais que advogam por uma escola pacífica, de paz, e por uma cultura identitária.

Dado a impossibilidade de manter-se incontaminado, um leitor severo, diante da eloquência de Friedrich Nietzsche, vê-se tomado como que por um demônio, por um excesso de força. Para Nietzsche, a transvaloração de todos os valores, “esse ponto de interrogação tão negro” (NIETZSCHE, 2006, p.7), mergulha em sombras àqueles que têm a ousadia de colocá-lo.

Para tanto é que Nietzsche, testemunhando a respeito de si, nos adverte: “quem sabe respirar o ar de meus escritos sabe que é um ar das alturas, um ar forte. É preciso ser feito para ele, senão há o perigo nada pequeno de se resfriar” (NIETZSCHE, 1995, p.18).

Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

BAUMAN, Zigmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

Neste sentido, é a partir da estrutura de pensamento e da estilística de argumentação nietzschianas, que tentamos provocar o pensamento no sentido de compreender como o sistema educacional desabilita os sujeitos para a incerteza, quando propõe a imponência da identidade.

O que se espera compreender é como Nietzsche escapa a uma filosofia da identidade, a partir da noção de *devenir*, ao mesmo tempo, a uma filosofia da representação, a partir da noção da diferença.

E, finalmente, retomar a perspectiva estética de sua filosofia da arte apolínea e dionisíaca como reconstituição da habilidade ao incerto, caráter constitutivo do mundo contemporâneo, isto é, como processo eminentemente educacional.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. Campinas: Papirus, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set/dez. 2006.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARTON, Scarlett. Claustros vão se fazer outra vez necessários. In: AZEREDO, Vânia Dutra (org). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém**. Tradução de Paulo Osório de Castro. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Recebido em 27/02/2013
Aprovado em 17/10/2013