

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

NIETZSCHE REEDUCADOR

ALEXANDRE LEÃO LEONARDO-PEREIRA

RIO DE JANEIRO
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

NIETZSCHE REEDUCADOR

ALEXANDRE LEÃO LEONARDO-PEREIRA

ORIENTADOR: MIGUEL ANGEL DE BARRENECHEA

Monografia apresentada ao curso de pedagogia da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
como requisito para a obtenção do título de bacharel
em Pedagogia

RIO DE JANEIRO
2007

“Nós freqüentamos outras escolas, adotamos outro método. Tornamo-nos, em todos os aspectos, mais modestos. Já não fazemos descender o homem do ‘espírito’, da ‘divindade’, voltamos a colocá-lo entre os animais”.

NIETZSCHE, *O Anticristo*

RESUMO

Nesse trabalho monográfico procuro desenvolver reflexões acerca da relação entre Educação e Conhecimento. Utilizo como referencial teórico para estas análises a obra filosófica de Friedrich Nietzsche, particularmente, os textos: “Introdução Teorética Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extramoral” e “Como o ‘mundo verdadeiro’ acabou por se tornar fábula”. Ambos os textos proporcionam um panorama abrangente sobre a postura de Nietzsche em relação ao conhecimento e à Educação. Nietzsche analisa como nessas duas esferas prepondera um tipo de pensamento abstrato, racionalista, que tende a homogeneizar a presença do homem no mundo a partir de generalizações. Nesse sentido, analisarei o papel e a relevância das palavras, dos conceitos e da Pedagogia tradicional. Ao final, tentarei elucidar como Nietzsche propõe novos valores para a Educação que honrem a originalidade da vida através da reeducação de nossos afetos, incluído o intelecto.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO | 7 |
| CAPÍTULO II: “COMO O CONHECIMENTO VERDADEIRO ACABOU POR SE TORNAR FÁBULA” | 28 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 36 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 39 |

INTRODUÇÃO

Minha pesquisa se enquadra nos estudos de Filosofia da Educação. Porém, isto não se trata da formulação de princípios educativos universais, como por muito tempo atribuiu-se à filosofia. Nesse aspecto, a filosofia se tornou mais modesta, não busca acessos irrevogáveis às questões da vida, mas procura propor o despertar de noções adormecidas sob um conceito. Partindo da aceitação dessas limitações, procuro desenvolver neste trabalho algumas reflexões sobre a relação entre Educação e Conhecimento a partir do ensaio redigido por Nietzsche, em 1873, denominado: “Introdução Teorética sobre a verdade e a mentira no Sentido Extra-moral” Neste ensaio, Nietzsche já desenvolve o que ficou conhecido em sua obra como uma “análise genealógica”.¹ Esta consiste, basicamente, numa investigação das raízes ocultas das atitudes e dos juízos que tecemos sobre a vida. Portanto, não se trata de um projeto científico que procura estabelecer uma verdade ou uma certeza acerca do conhecimento, nem tampouco confinar suas reflexões a uma esfera moral. Nietzsche procura uma posição *fora* do âmbito moral, *extra-moral*, considerando a vida como instinto, como uma força ou valor. A partir da relação intrínseca entre vida e moral procura-se desvendar uma *sintomatologia*. Não se trata da veracidade, mas da “força” do conhecimento.² Se existe um conhecimento *ativo*, produto da abundância das potências

¹ Nietzsche, em *Genealogia da moral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, Prólogo, [6], apresenta seu método genealógico, que visa analisar não só a moral e os valores, mas as diversas construções sociais – direito, justiça, arte, religião, educação etc. -, a partir de um olhar histórico que tente esclarecer as condições efetivas de gestação de cada uma de suas instituições. Assim, afasta-se das interpretações *azuis*, isto é, *celestiais* da metafísica e da religião para tecer hipóteses *cinzas*, discutindo o constatável, o realmente havido do passado humano: “Meu desejo, em todo o caso, era dar a um olhar tão agudo e imparcial uma direção melhor, a direção da efetiva *história da moral*, prevenindo-a tempo contra essas hipóteses inglesas que se perdem no *azul*. Pois é óbvio que uma outra cor deve ser mais importante para um genealogista da moral: o *cinza*, isto é, a coisa documentada, o efetivamente constatável, o realmente havido, numa palavra, a longa, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado moral humano!”

² É necessário analisar as condições de surgimento das instituições, dos valores, do conhecimento e das diversas morais. Trata-se de discutir os aspectos vitais dessas manifestações, portanto será necessário um olhar *fisiológico, médico e psicológico* para determinar se representam manifestações *saudáveis* ou *doentias*: “-E igualmente necessário, por outro lado, fazer com que fisiólogos e médicos se interessem por

vitais, que representa algo autônomo, e por outro lado encontramos um outro saber *reativo*, produto do esgotamento e empobrecimento das pulsões, devemos levantar o problema nuclear dessa dissertação: a serviço de qual desses tipos de conhecimento se encontra nossa Educação? O olhar nietzschiano discute não só a instituição escolar, mas os diversos produtos da cultura a partir de uma visão corporal. Ele indaga que tipo de manifestação vital, que *sintomas* corporais, encontramos nas diversas filosofias, nos diversos conhecimentos:

“(...) freqüentemente me perguntei se até hoje a filosofia, de modo geral, não teria sido apenas uma interpretação do corpo e uma *má-compreensão* do corpo. Por trás dos supremos juízos de valor que até hoje guiaram a história do pensamento se escondem *má-compreensões* da constituição física, seja de indivíduos, seja de classes ou raças inteiras. Podemos ver todas as ousadas insânias da metafísica, em particular suas respostas à questão do *valor* da existência, antes de tudo como sintomas de determinados corpos (...).³

Este trabalho está estruturalmente dividido em dois capítulos. O primeiro aborda a primeira parte de *Introdução teórica sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral*, no qual Nietzsche empreende sua crítica à linguagem, e à noção de verdade. Ele considera como fonte originária da linguagem não a lógica, mas a imaginação, a capacidade de se criar metáforas.⁴ Minhas reflexões sobre estas questões e sua relação com a Educação são centrais neste momento inicial da pesquisa. Ainda neste capítulo, também analiso a segunda parte do aludido livro de Nietzsche, que

este problema (o do *valor* das valorações até agora existentes). (...) De fato, toda tábua de valor, todo ‘tu deves’ conhecido na história ou na pesquisa etnológica, necessita primeiro uma classificação *fisiológica*, ainda mais que psicológica; e cada uma delas aguarda uma crítica por parte da ciência médica. A questão: que vale esta ou aquela tábua de valores, esta ou aquela ‘moral’? deve ser colocada das mais diversas perspectivas; pois ‘vale para quê? Jamais pode ser analisado de maneira suficientemente sutil”. NIETZSCHE, Friedrich. *Op. Cit.*, I Dissertação, [17].

³ NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, Prólogo, [2].

⁴ “(...) Nietzsche diz que a capacidade de criar metáforas (*metaforicidade*) é a essência da linguagem. Deste ponto de vista, falar é jogar com metáforas. Todas as palavras são metáforas; o que acontece é que *esquecemos* a origem e natureza metafórica de nossas palavras. Nós esquecemos que nossas palavras são metáforas porque tendemos a reifocar e naturalizar as estruturas metafóricas da linguagem: tendemos a fixar as metáforas que usamos e as tratamos como se fossem descrições neutras ou retratos precisos do mundo natural à nossa volta”. MEDINA, José. *Linguagem*. Porto Alegre-São Paulo: Artmed, 2007, p. 130.

propõe problematizar a relação entre uma filosofia da arte em contraposição com uma filosofia racionalista. Situei tal conflito no âmbito da educação.

No segundo capítulo pretendo analisar as relações que Nietzsche estabelece entre a escola e o conhecimento, focalizando um aforismo do livro *Crepúsculo dos Ídolos*, escrito em 1888, intitulado: “Como o mundo verdadeiro acabou por se tornar fábula”.

A obra nietzschiana é geralmente dividida em três fases: Pessimismo romântico (1869-1876), Positivismo cético (1876-1881) e Período de reconstrução da obra (1882-1888).⁵ Mais especificamente, analisarei os textos da primeira fase “Introdução Teorética sobre a verdade e a mentira no Sentido Extra-moral” (1873) e “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino”⁶ (1872).

A escolha desses dois textos iniciais da obra nietzschiana e de outro relativo ao último ano de sua produção filosófica (*Crepúsculo dos ídolos*), mais do que uma “sistematização” representa um mapeamento geral das reflexões de Nietzsche acerca do Conhecimento, visando estabelecer as suas relações com a Educação.

Para aqueles que se dedicam ao estudo da obra nietzschiana resulta claro o fato de que Nietzsche nunca se propôs a realizar uma reflexão sistemática e exaustiva do

⁵ Para maiores detalhes sobre esta periodização da obra de Nietzsche, cf. MARTON, Scarlett. *Nietzsche. Das forças cósmicas aos valores humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1990, Introdução.

⁶ Os textos que serão analisados estão, respectivamente, nos livros: *O Livro do Filósofo*. Tradução Rubens Frias. São Paulo: Centauro: 2001, p. 64 – 78; *Crepúsculo dos ídolos*. Tradução Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 31 – 32; *Escritos sobre a educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2003, p. 41 – 137.

intelecto visando estabelecer uma Teoria do Conhecimento.⁷ Tampouco encontramos, na obra nietzschiana, uma Teoria do Conhecimento articulada com as questões da educação. No entanto, o Conhecimento constitui-se para o filósofo como um problema fundamentalmente educativo, articulado com as premências vitais do homem, com suas necessidades formativas. O método genealógico – que indaga: “Para que conhecemos?” – vai se constituindo à medida que analisa as motivações pelas quais criamos os signos, os conceitos, os números, com os quais pressupomos conhecer algo. Assim, a partir de uma reflexão sobre a origem do conhecimento, inicialmente, Nietzsche não se insere taxativamente no debate pedagógico. Contudo, podemos encontrar, na sua interpretação, fecundas observações sobre a questão da educação. Ao ponto dele sustentar que o essencial de toda reflexão filosófica é equacionar a questão da educação: “Um dia virá em que só se terá um único pensamento: *a educação*”.⁸

Em resumo, a questão principal deste trabalho não é elaborar teorias para uma melhor aprendizagem do “conhecimento”, mas discutir o processo de gestação desse saber e posteriormente esclarecer o seu papel no processo educativo. Esta proposta se distancia bastante de numerosas pesquisas, no campo da pedagogia, que privilegiam o debate sobre a função econômica e outros aspectos institucionais da escola. Nessas pesquisas, a função da escola é vista como o âmbito de formação para o emprego. O papel da educação é vinculado principalmente com o desenvolvimento econômico. Conforme essa perspectiva, seríamos todos consumidores de conhecimentos para a

⁷Machado sustenta que Nietzsche vai discutir o conhecimento não desde uma ótica epistemológica, mas desde um olhar social ou político para mostrar a origem moral da verdade e da mentira: “(...) a análise de Nietzsche nunca se situa em um nível propriamente epistemológico, que teria por objetivo estabelecer critérios de demarcação entre o verdadeiro e o falso conhecimento. (...) mas o articula com nível propriamente político ou social com o objetivo de mostrar que a oposição entre verdade e mentira tem uma origem moral (...) a exigência de verdade surge da exigência da coexistência pacífica entre os homens, da exigência da vida gregária. Paz, segurança e lógica estão intrinsecamente ligadas”. MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 38.

⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *Fragments Póstumos*. Apud DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1991, p. 15.

competição e para a produção em um mercado de trabalho. Nietzsche detecta na perspectiva educacional e cultural de sua época uma limitada visão economicista: “[procura-se] uma cultura *rápida*, para que alguém pudesse rapidamente se tornar um ser que ganha dinheiro (...) para que alguém pudesse se tornar um ser que ganha *muito* dinheiro. Não se permite cultura a um homem senão na proporção com o que demanda seu interesse de ganho, mas é também na proporção que se exige algo dele”.⁹

Ainda na primeira parte do trabalho, analiso mais cuidadosamente essas questões – a tendência a restringir a educação e a cultura à produção, ao consumo, a variáveis apenas *quantitativas* - a partir da tese nietzschiana de que haveria “três egoísmos” dominando a Educação de sua época. Ele vai questionar o fato de que todos os estabelecimentos de ensino estejam voltados para a produção econômica, que o sentido de toda formação consistisse em fornecer “mão de obra” para o mercado, para o Estado e para as universidades.¹⁰

Tendo em vista a atividade interpretativa característica do homem em sua relação com o mundo, focalizarei neste trabalho a questão das condições de surgimento dessa atividade cognitiva. Conforme a leitura nietzschiana, parte-se da tese de que não existiriam verdades *a priori*, noções universais que pré-existiriam a atividade interpretativa do homem. Conhecer, para Nietzsche, é interpretar, é criar conceitos, visões do mundo; não se trata de desvendar verdades que estariam dadas desde sempre, desde a eternidade. A atividade interpretante do homem coloca num primeiro lugar a questão educativa, uma vez que o Conhecimento é visto sob seu prisma formativo,

⁹ NIETZSCHE, Friedrich. “Sobre os estabelecimentos de ensino”, Primeira Conferência. In: *Escritos sobre educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC/LOYOLA, 2003, p. 62.

¹⁰ Rosa Maria Dias vai comentar a denúncia nietzschiana de que os estabelecimentos de ensino da época do filósofo não se ocupavam com a cultura, mas com o fomento de três egoísmos: “(...) sua finalidade é outra. Esse desvio ocorre (...) por interferência de três egoísmos: o *egoísmo das classes comerciantes*, o *egoísmo do Estado* e o *egoísmo da ciência*”. DIAS, R. M. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1990, p. 81-2.

como um processo, em que o homem modela o mundo e *modela a si mesmo*, isto é, ao conhecer o ser humano *conserva e transforma* o universo, ao tempo que modela sua própria vida: conhecendo humaniza-se, reeduca-se.



CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO

Nos estudos sobre educação, a problemática que envolve a escola e o conhecimento é freqüentemente focada muito mais em termos históricos do que filosóficos ou epistemológicos. Essa constatação deveria nos surpreender, já que aquilo que em uma escola devemos aprender ou não é estabelecido *a priori* através de currículos, projetos pedagógicos etc. Assim, toda organização do processo escolar deve levar em conta questões epistemológicas. No entanto, essas questões geralmente são deixadas para serem abordadas por filósofos, colocando-se o foco em problemas didáticos, institucionais, de organização escolar, de psicologia, de sociologia etc. Parece, então, existir um vácuo na discussão propriamente epistemológica no âmbito escolar.

Abordarei essa problemática epistemológica da educação, por um meio particular de acesso às relações entre conhecimento e escola, isto quer dizer, através de uma abordagem que poderia ser considerada “não científica”. Em outras palavras, não discutirei o problema do conhecimento com um enfoque lógico, abstrato, mas pretendo abordar os impulsos primários¹¹ no intelecto em um âmbito pré-lingüístico, desenvolvido por Nietzsche no texto “Introdução Teorética sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extra-moral”.¹² Nele, abandona-se a interpretação do conhecimento entendido como a concordância entre o homem e o mundo, sendo empreendida uma análise a respeito de sua natureza enquanto valor prático e útil, a partir de sua função

¹¹ Nietzsche vai sustentar que todas as atividades intelectuais, até as consideradas mais abstratas, derivam de instintos: “(...) toda grande filosofia foi até agora a confissão pessoal de seu autor, uma espécie de memórias involuntárias e inadvertidas (...) não creio que um ‘impulso ao conhecimento’ seja o pai da filosofia, mas sim que um outro impulso (...) tenha se utilizado do conhecimento (e do desconhecimento) como um simples instrumento. (...) Pois todo impulso ambiciona dominar: e *portanto* procura filosofar”. *Além de bem e do mal*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. [6].

¹² Neste texto de 1873, já encontramos uma perspectiva sobre o conhecimento que se manterá ao longo da obra nietzschiana.

vital no homem. É marcante nesse texto a tentativa de transformar uma compreensão epistemológica em estética, de tornar uma visão abstrata em criadora.

Um dos problemas recorrentes relacionados à investigação que proponho diz respeito ao próprio padrão filosófico que tende a tratar o conhecimento de maneira globalizante, buscando origens ou totalizações sistemáticas ou ideais. Nietzsche empreende a tentativa de destrinchar tais relações a partir de um tipo de conhecimento “não científico”, em seu nível ainda não-conceitual. Sua análise sobre o conhecimento não se restringe à atividade consciente e sistêmica da mente, mas, fundamentalmente, trata-se de considerações sobre a *intuição*.¹³ Este âmbito pelo qual percorre Nietzsche não preexiste já pronto, mesmo sendo “pré-científico”, traça complexas relações e, principalmente, se torna objeto para uma ação educativa de intervenção. Não poderíamos considerar a abordagem nietzschiana de teoria do conhecimento, já que ele não analisa os sistemas abstratos dos conceitos, mas reflete sobre as metáforas mais primárias elaboradas a partir dos sentidos, a primeira reunião de frágeis impressões.

Nietzsche sabia que assim o fazendo se aproximava muito mais de um “psicólogo” da Cultura Ocidental do que de um filósofo preocupado em estender teorias sobre a compreensão. Cabe ressaltar que a investigação empreendida pelo “filósofo” afasta-se daquelas feitas por outros psicólogos, não se tratando de uma concepção abstrata do conhecimento ou de uma formulação das certezas gerais a respeito daquilo que podemos conhecer.

¹³ “INTUIÇÃO (...) Relação direta (sem intermediários) com um objeto qualquer; por isso, implica a presença efetiva do objeto”. ABBAGNANO, Nicola. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1999, p. 581.

O conhecimento, tradicionalmente associado aos conceitos, é tratado por Nietzsche através de uma elaborada investigação sobre as *metáforas* que, consideradas como a origem de todo conhecimento, indicariam uma relação analógica originária, instaurando uma nova dimensão para a criatividade no que constitui um intelecto. Nietzsche, nesse sentido, coloca diversas questões: A partir de quais matérias erguemos nossos saberes? Que relações estabelecemos com o mundo a partir desses “objetos” de conhecimento? Por seu vínculo às palavras, o Conhecimento, fundamentalmente, constitui-se, também, um problema da Educação. As reflexões de Nietzsche sobre o conhecimento têm como ponto de partida a relação do homem com as palavras. Não tanto por ser tratado em seu aspecto abstrato, mas como “valor”, o Conhecimento parece ser um problema novo e insolúvel levantado por Nietzsche.

Aquilo que lhe interessa nas palavras são as imagens que elas revelam em sua relação indissociável com as pulsões que constituiriam o intelecto. Sob influência da idéia darwinista de um condicionamento biológico, *vital*, no homem, em suas relações de conservação e procriação, é comum encontrar nos comentários sobre a obra de Nietzsche a definição de sua ótica sobre o conhecimento como uma “interpretação naturalista” do entendimento humano.¹⁴ Suas análises sobre o conhecimento estão voltadas para aquilo que concerne às funções vitais, à relação do homem no mundo enquanto ser natural, não tanto focando os fundamentos e funções conceituais, mas sob a perspectiva da vida em uma análise relativa às suas necessidades, ou seja, ao modo pelo qual o homem encontrou uma forma de sobreviver: “Nietzsche transforma tanto os *instrumentos do intelecto* (categorias, linguagem), quanto o seu *produto* (o mundo conhecido) em valores úteis à vida. A atividade cognoscente está submetida à vida

¹⁴ MARIETTI, Angéle. Nota. In: *Lê livre du Plihosophe*. Paris: Aubier-Flammarion, 1969, p. 249.

enquanto valor útil”.¹⁵ É nesse sentido que a Educação, para Nietzsche, a partir de uma nova concepção do conhecimento, constitui um projeto da vida, torna-se a própria travessia do homem pelo mundo. Lembremos que ele destaca a importância vital do conhecimento, colocando como exemplo os gregos antigos que colocavam o saber ao serviço da vida: “(...) sonham com um tipo de educação que não se afaste da vida. Admitem que a árvore do conhecimento e a da vida não são o mesmo, mas recusam a idéia de que devem estar separadas”.¹⁶

A partir da crise da concepção de verdade clássica, entendida como *correspondência* entre sujeito/ objeto, Nietzsche se torna um pioneiro de uma nova visão do conhecimento ao interpretar a consciência como um impulso seletivo, ou seja, um modo seguro e formalizado de representação da vida. A coerência formal ligada ao ato de conhecer estaria erguida sobre a instabilidade do “inconsciente”, de uma força primordial – como vontade de potência¹⁷ –, para além de qualquer previsibilidade ou predestinação racional. Segundo essas afirmações, o conhecimento seria apenas a superfície de um processo profundo, para além das representações conscientes. Nietzsche repensa o intelecto além de qualquer interpretação abstrata, idealista, para tratá-lo de maneira interpretativa, vinculada aos processos vitais. O pensamento volta para si mesmo não para se mostrar como enunciado da Verdade, mas como um processo que busca forças para resistir, desdobrando-se em novos atos, novas interpretações. Assim, todo pensamento – incluindo anseios, volições, desejos, até nos processos ditos morais - exprime pulsões vitais, atividades corporais, até nas especulações ditas

¹⁵ BRUM, 1986, p. 14.

¹⁶ DIAS, 1993, p. 21.

¹⁷ “Nietzsche nega que a ‘consciência’, ou a ‘razão’, seja a estrutura estável ou a ‘unidade interna’ do homem, assinalando que ela consiste em uma diversidade ou *luta psíquica*, alheia a qualquer *unificação*” (BARRENECHEA, 2000, p. 52). Nesse sentido, a noção nietzschiana de *vontade de potência* alude à luta de forças e impulsos que encontramos em todo ser vivo e que, peculiarmente, influencia todas as representações e processos psíquicos do homem.

filosóficas: “No filósofo (...) absolutamente nada é impessoal; e particularmente a sua moral dá um decidido testemunho *de quem ele é* – isto é, da hierarquia em que se dispõem os impulsos mais íntimos da sua natureza”.¹⁸

Nietzsche focaliza os processos que se desenrolam até mesmo nos níveis microscópicos da biologia humana. Incluído o intelecto, tudo o que vive, diz o filósofo, o faz por meio de apropriações, criações, ocorrendo nos diversos âmbitos da vida até chegarmos às relações sociais.¹⁹ Desde o processo pelo qual uma célula se apropria da outra, às metamorfoses do complexo fenômeno da digestão – em um ato de procriação pelos quais se constitui um *corpo*. O conhecimento sempre é o resultado de processos biológicos, naturais no homem, não havendo uma origem ou uma procedência racional, supostamente *não orgânica*, para as funções básicas do intelecto, “assim, quando falamos de ‘consciência’ ou de ‘razão’ estamos aludindo a forças orgânicas que chegam à representação por meio de signos”.²⁰

Nascido da necessidade dos homens para se manterem por um pouco mais de tempo no mundo, apesar de não disporem para tal os chifres e as presas pontiagudas que outros animais mais fortes possuem (alusão caracteristicamente nietzschiana), o conhecimento, instintivamente, passado de geração em geração, aparece no homem, primeiramente, como um instinto de *conservação*. A partir desse instinto, o intelecto cria “a mentira e o engano, as intrigas, os ares de importância, o brilho fingido, o emprego da máscara, o véu da convenção, a comédia para os outros e para si mesmo,

¹⁸ NIETZSCHE, 1993, [6].

¹⁹ “A vida mesma é *essencialmente* apropriação. ofensa. sujeição do que é estranho e mais fraco, opressão, dureza (...) incorporação e, no mínimo e mais comedido, exploração – mas por que empregar sempre essas palavras que há muito estão marcadas de intenção difamatória?”. *Ibidem*, [208].

²⁰ BARRENECHEA, 2000, p. 53.

em poucas palavras, que quase nada se torna mais inconcebível que o aparecimento de um puro e honesto instinto de verdade”.²¹

Como o homem precisa organizar-se para sobreviver, e ainda obter certa paz para conservar-se, e não permitir o caos sintetizado no aforismo “*bellum omnium contra omnes*” (luta de todos contra todos), são necessárias convenções claras e válidas na própria legislação da linguagem que contém as primeiras leis da verdade. Já devem estar presentes na palavra as funções básicas do intelecto subordinadas à dicotomia entre a verdade e a mentira. Assim que nascemos, já estamos inserimos em um contexto de palavras comuns entre os homens transmitidas de geração em geração. Cada uma dessas palavras diz respeito às relações que *outros* estabeleceram com o mundo a partir de suas impressões. Longe de constituir um acesso privilegiado ao real, este legado lingüístico tende a impor uma suposta unidade, uma suposta coerência nos processos vitais, por meio das abstrações do pensamento. Tendo em vista a concepção nietzschiana do intelecto, não podemos esquecer que “os verdadeiros motivos da conduta estão muito longe das explicações intelectuais”.²²

Um modo de progredir na complexa questão epistemológica, levantada por Nietzsche, pode ser levando-se em conta a palavra, entendida como o “fragmento de mundo onde algo novo se combina”.²³ Através dos olhos construímos às noções de espaço; através dos ouvidos, temos acesso às relações de tempo; através do tato, geramos a noção de “causalidade”. Todas essas são apropriações de um corpo que organiza o material sensível para ordenar e dar sentido ao mundo. Essa organização conceitual do mundo torna possível a existência humana. No entanto, nenhum dos

²¹ NIETZSCHE, 2001, p. 65.

²² BARRENECHEA, 2000, p. 48.

²³ KLOSSOWSKY, 2005, p. 09.

sentidos é capaz de uma interpretação supostamente *pura*, direta, da realidade, cada um deles se apropria das palavras, também em um processo metafórico pelo qual podem existir²⁴. Como é impossível decodificar o movimento pulsional do corpo, constituído por sensações primárias, devemos admitir que a tarefa conceitual do intelecto é algo comparável a uma tradução, uma interpretação dos movimentos corporais profundos, que sempre permanecem longe da consciência: “Aquilo que parecemos ser, conforme os estados para os quais temos consciência e palavras (...) *nenhum de nós o é*, por essas manifestações grosseiras, as únicas que nos são conhecidas, nós nos *conhecemos mal* (...) nós nos equivocamos na leitura da escrita aparentemente clara de nosso ser”.²⁵

Vejamos agora, conforme a interpretação nietzschiana, como a atividade *metafórica* operaria a construção de conhecimento ao tentar decodificar os estados corporais. Primeira metáfora:

Quem, por exemplo, não soubesse distinguir com bastante freqüência o “igual”, no tocante à alimentação ou aos animais que lhe eram hostis, isto é, quem subsumisse muito lentamente, fosse demasiado cauteloso na subsunção, tinha menos probabilidades de sobrevivência do que aquele que logo descobrisse igualdade em tudo o que era semelhante²⁶.

No primeiro momento metafórico, os diferentes, tornam-se *iguais*. Após isso, cria-se no homem uma “série” de necessidades que já responderiam ao impulso de *conservação*, respondendo à *utilidade*. Ao desenvolver essas idéias, Nietzsche chega a uma importante conclusão sobre a psicologia humana: “Os homens não evitam tanto o engano quanto o fato de sofrer prejuízo por serem enganados”.²⁷ Aquilo que nos impele a conhecer depende de nossa vida instintiva, provém do contato com nossas sensações de prazer e desprazer. Nem mesmo as denominadas regras internas do pensamento, a

²⁴ Segundo Maria Cristina Franco Ferraz (“Da valorização estratégica da metáfora em Nietzsche”, in: FEITOSA & BARRENECHEA, 2003, p. 168): “A relação instaurada por Nietzsche entre metáfora e conceito, no ensaio em questão, investe contra toda uma tradição metafísica herdeira de Aristóteles, segundo a qual a metáfora é sempre referida ao conceito: no texto de Nietzsche, ao contrário, é o conceito que passará a ser referido à metáfora”.

²⁵ NIETZSCHE, *Aurora*, 2004, [115].

²⁶ NIETZSCHE, 2001, p. 139.

²⁷ NIETZSCHE, 2001, p. 66.

lógica, se desenvolveriam de forma desinteressada. Em outras palavras, sempre que conhecemos existem afetos, interesses, vontades. Para a educação isto representa, entre outras coisas, uma exigência contra a impessoalidade, contra as generalizações. A educação, como veremos posteriormente, sempre deve se articular com as necessidades vitais, com as premências corporais.

Retomando as observações nietzschianas, vemos que toda palavra é um ato de generalização. Cada uma delas é o resultado do esquecimento deliberado das diferenças que constituem aquilo que se reúne sob um signo. O intelecto realiza uma seleção daquilo que leva em consideração, ignorando a pluralidade que inviabilizaria qualquer signo, qualquer processo de abstração. O que aconteceria se tivéssemos uma memória e uma percepção *infalíveis*, que registrassem todos os dados, todos os eventos?

Deixam-nos vislumbrar ou inferir o vertiginoso mundo de Funes. Este, não o esqueçamos, era quase incapaz de idéias gerais, platônicas. Não só lhe custava compreender que o símbolo genérico *cão* abrangesse tantos indivíduos díspares de diversos tamanhos e diversa forma; aborrecia-o que o cão das três e catorze (visto de perfil) tivesse o mesmo nome que o cão das três e quarto (visto de frente). Seu próprio rosto no espelho, suas próprias mãos, surpreendiam-no todas as vezes²⁸.

Conforme o relato de Borges, um indivíduo, como o personagem Funes, que reparasse em todas as diferenças perceptivas, todos os detalhes, todas as sensações, seria incapaz de abstrair, de pensar através de símbolos que subsumissem diversos indivíduos. Teria a quase dramática impossibilidade de pensar a noção de *cão*, já que estaria atento aos inúmeros cães, aos inúmeros detalhes de cada cão.

Lembramos, retomando o assinalado, que a construção de conceitos, conforme Nietzsche, é um processo metafórico que nos leva a esquecer a feição concreta das

²⁸ BORGES, 2000, p. 545, in: "Funes, o Memorioso", *Ficções*.

sensações. Assim, num primeiro momento, a excitação nervosa transposta em imagem, gera a primeira metáfora. Num segundo momento, se dá a transformação da imagem em palavra e som, segunda metáfora. Ou seja, no conhecimento, há saltos de uma esfera à outra; vemos a transposição de interpretações particulares e contingentes para símbolos, para representações. Porém: “a cristalização e a solidificação de uma metáfora não garantem absolutamente nada quanto à necessidade ou à exclusiva autorização dessa metáfora”²⁹.

Nessa escala de transposições e apropriações, o conceito é uma “espécie de antropomorfismo superior à palavra, que tem em sua origem um projeto de aplicação ampla e abarcadora”:

(...) toda palavra se torna imediatamente conceito pelo fato de que não deve servir justamente para a experiência individual única, absolutamente individualizada, à qual deve seu nascimento... Mas deve servir ao mesmo tempo para inúmeras experiências, mais ou menos análogas³⁰.

O conceito é desde sua origem uma *analogia*, ou seja, estabelece relações entre “propriedades” (qualidade que não apreende mais do que relações) e por fim se torna um conhecimento sintético. Vejamos como o conhecimento, surgido desse processo metafórico que leva à abstração de um conceito, tem influência na educação. É importante refletir se o raciocínio abstrato que gera conceitos, não impõe, na formação dos indivíduos, um afastamento do concreto, da sensibilidade, das percepções.

Chamarei *icônica* a educação que toma parte do conhecimento por suas características gerais, amplas e não a partir daquilo que o constitui, a interpretação, as nuances metafóricas da linguagem, a criatividade. Assim, essa educação tende a se

²⁹ NIETZSCHE, 2001, p.73.

³⁰ BRUM, 1986, p. 47.

tornar abstrata, os conceitos com os quais trabalha passam a ser considerados como entidades autônomas logicamente compostas em sistemas de juízos. Nesse sentido, Platão é o mais conhecido representante da concepção idealista-abstrata de Educação. Sua teoria do Conhecimento e da Educação está presente, dentre outros textos, no conhecido “mito da caverna”, do Livro VII *A República*.³¹ Por meio do que denomina “dialética ascendente”, os homens deveriam passar das intuições e sensações imediatas, ligadas ao mundo sensível, dos *simulacros*, para as noções abstratas e gerais que conduziriam ao “mundo verdadeiro”. Nesse *diálogo* da razão consigo mesma, partiríamos da esfera das opiniões para tentar atingir o mundo da Verdade, da razão. Ora, o que argumenta Nietzsche, ao questionar as teorias idealistas, é que essas “noções abstratas” já são criações humanas e respondem às necessidades e valores constituídos no seio de suas necessidades. As idéias não são independentes ou autônomas da atividade interpretativa humana, não refletem coisas em *si mesmas*, não constituem uma “natureza” se manifestando no homem. Em outras palavras, podemos dizer que “A escolha de um conjunto de axiomas nunca é ela mesma axiomática – ao contrário, resulta de uma deliberação para a qual devem concorrer argumentos”.³²

O caminho educativo ascendente preconizado por Platão constitui um projeto pedagógico questionável para a Educação. Nietzsche, por sua vez, parece propor algo muito diferente para a Pedagogia. Desde que começa a viver em sociedade, o homem divide símbolos e conceitos transmitidos de geração em geração que constituem generalizações e interpretações acerca do real. A partir dessas abstrações, o homem

³¹ No famoso mito da caverna, Platão mostra a existência de duas dimensões diferentes: o mundo aparente, de sombras, de falsas impressões sensíveis e o mundo verdadeiro, ideal, fora da caverna, onde encontraríamos *idéias* puras, eternas e imutáveis, paradigmas perfeitos que as sombras reproduzem de forma grosseira. Nesse sentido, a educação seria a tentativa de tirar os véus, de afastarmos das sombras, de colocarmos em contato com o verdadeiro mundo, com os conceitos *puros*. Cf. PLATÃO. *A república*, 1996, Livro VII.

³² PIMENTA, Olímpio. “Ainda sobre Nietzsche e a verdade”, in: FEITOSA & BARRENECHEA, 2003, p. 184.

deveria buscar a sua singularidade em relação àquilo que nomeia, estendendo, assim, a delimitação imposta por um signo sobre a realidade. Lembremos que a partir das flutuações pulsionais, em seu modo descontínuo, que determinam as diversas representações, pode se dar o pensamento. Pensar não se limita a manter quaisquer normas de entendimento, correspondência a abstrações, mas trata-se de um permanente processo interpretativo, de simbolização ou metaforização de sensações primárias. Conhecer, assim, é avaliar, é interpretar. O saber não é neutro, mas axiológico, na ótica nietzschiana os conceitos sempre remetem a um processo de avaliação, a valores.³³ Como esclarece Fink: “A metafísica é tomada como um processo vital que Nietzsche avalia segundo o seu valor. (...) o problema do ser é recoberto pelo problema do valor”.³⁴ Em resumo, o conhecimento, como a aprendizagem é um processo ativo de criação, não se trata de *descrever* ou *descobrir*, mas de *inventar*, de *criar*, de *avaliar*.

As preocupações tão presentes na pedagogia sobre a relação entre teoria e prática podem ser superadas a partir da análise nietzschiana do conhecimento. Para ele, todo conceito é uma força capaz de perdurar, um ato eficaz, o triunfo de um processo de criação, de uma *produção* de valores e interpretações. A Pedagogia tem que lidar com valores gregários em contraposição àqueles que dizem respeito a uma convivência autêntica, ela reside na dualidade entre aquilo que se é e aquilo que se quer ser. O processo educativo pelo qual uma forma específica de conhecimento é eleita e transmitida sucessivamente, sendo geralmente mantida por sua suposta coerência *lógica*, tende a *uniformizar* a condição inconclusa dos seres, em seu caráter criativo capaz de transformar *o mundo* e, por isso, de construir *o seu mundo*.

³³ Maria Cristina Franco Ferraz nos explica que “o termo alemão para “conceito” – *Begriff* –, remete ao verbo *greifen*. tomar. arrancar com a mão; toda abstração passa então a ser vinculada a necessidades vitais bem concretas” (FERRAZ. “Da valorização estratégica da metáfora em Nietzsche”, in: FEITOSA & BARRENECHEA, 2003, p. 174).

³⁴ FINK, 1983. p. 15.

Nietzsche denuncia que a Educação legitima a obrigação de uma vida em comum, de forma gregária e útil. No entanto, esta maneira de ser gregária e útil também está condicionada por necessidades práticas e já configura um quadro de interesses que atende a convenções e imposições. Uma pessoa que se mantém fiel às convenções, é confiável, desperta nos outros admiração e respeito social, garantindo para si a honra daquilo com o qual adquire respaldo, transformado essa condição em algo válido em si, uma qualidade positiva, uma verdade. Nietzsche retira a questão da “verdade” e da “mentira” do âmbito da transcendência, de uma suposta *objetividade*. Essas características dos conceitos dependem de situações sociais, de convenções. A esse respeito Nietzsche diz que “a falsidade de um juízo não é uma objeção contra esse juízo. A questão está em até que ponto estimula a vida, conserva a vida, conserva a espécie, mesmo, educa a espécie”.³⁵ Nietzsche aponta como o “verdadeiro” e o “falso” têm sua origem comum na ficção, numa convenção social a respeito do uso dos conceitos. A hierarquia ontológica que diferencia *verdade* e *mentira* não está fundada na “realidade” última das coisas, mas resulta de posturas interessadas sobre a vida.

O autor, partindo da crítica da verdade e mentira, entendidas como convenções sociais, tece considerações sobre uma prática escolar afirmadora da vida a partir do impulso para a criação, para a autonomia e avaliação crítica; essa proposta perpassa sua obra como um todo. Algumas passagens dos seus livros são marcantes, lapidadas com extrema beleza e simplicidade. Uma dessas muitas, em *Assim falou Zaratustra* nos diz: “Retribui-se mal a um professor quando se permanece sempre e somente discípulo”.³⁶ Nesse sentido, na sua ótica, a escola deve deixar de propor a cópia e a reprodução de

³⁵ Cf. HESSEN, 2003, p. 54.

³⁶ NIETZSCHE, *Assim falou Zaratustra*, I, Da virtude dadivosa.

modelos eleitos que não tenham o sentido de algo vivo e indispensável para a constante auto-superação dos alunos.

Auto-superação - é um conceito indispensável para se pensar a relação entre o conhecimento e os estabelecimentos de ensino de maneira geral. Não se trata apenas da aquisição de conteúdos úteis à vida, mas de exemplos capazes de modificar nossa relação valorativa e transformadora do mundo. O professor deve instigar seus alunos para um movimento de reflexão crítica. Interpretado como 'valor', o conhecimento está ligado ao despertar para tudo o que seja indispensável para alguém chegar a ser aquilo que intimamente deseja e se sente impelido a alcançar, para suas forças principais: "O que tu verdadeiramente amaste até agora, que coisas te atraíram, pelo que tu te sentiste dominado e cumulado?"³⁷.

Deve estar claro que existe uma "ficção lingüística" naquilo que consideramos a *unidade* constitutiva de cada ser humano. O "ser" dos sujeitos não existe sem o "ser" gramatical. O Eu gramatical é um procedimento ficcional que forja uma *identidade* pela qual os diversos fenômenos psíquicos são alinhados – são "substancializados" - em continuidade ao longo do tempo: "Sujeito: tal é a ficção que nos leva a pensar que muitos estados semelhantes são em nós o efeito do mesmo *substratum*, mas fomos nós primeiro que criamos a 'analogia' entre esses diversos estados".³⁸ A educação, por exemplo, tende a encarar o aluno como um suporte ou um fundamento no qual se deve dar a "construção" do conhecimento. É bastante comum perguntarmos aos alunos: "O que você aprendeu hoje?" Que freqüentemente tem como resposta: "Eu aprendi que...". Nessas formulações das práticas educativas convencionais, vemos que não apenas estão

³⁷ NIETZSCHE, 2003, p. 141.

³⁸ BARRENECHEA, 2000, p. 53.

pressupostas, de maneira geral, uma duração e uma *interioridade* nos alunos, assim como se acredita nesse suposto *substratum* que deve servir de fundamento para a produção do conhecimento. Nietzsche vai contestar a existência desse substrato subjetivo, o que existe é uma multiplicidade de pulsões, um jogo de forças que se desenrola ao longo da vida de cada indivíduo.

Nietzsche ressalta a importância de que no processo de aprendizagem, o aluno não seja visto como possuidor de uma identidade fixa, de uma substância subjetiva ou um “eu”, mas como uma pluralidade de forças e impulsos que com os estímulos adequados promove sua auto-superação rumo aos seus anseios mais íntimos e singulares.³⁹ Parafrazeando Píndaro, Nietzsche nos concede um guia brilhante para uma postura genuinamente pedagógica: “É preciso chegar a ser o que se é”. É preciso cultivar aquilo que é próprio, pois é único, raro. Nietzsche diz ser preciso que os mestres deixem seus alunos formarem-se a si mesmos, auxiliando, por outro lado, a formarem-se contra si mesmos, recriando-se, desfazendo-se de hábitos adquiridos que não tenham relação com suas inclinações mais íntimas e engrandecedoras. Como afirma Larrosa: “para se chegar a ser o que se é, tem que se combater o que já se é”.⁴⁰ É preciso despojar-se daquilo que não é “nosso”, daquilo que nos foi imposto de modo impessoal e uniformizador. É tempo de uma Educação criativa.⁴¹

³⁹ “Não há nada estável, tudo está por realizar-se. Não somos entidades cristalizadas, acabadas, definidas. (...) Ser é, então, sempre chegar a ser. Portanto, é tarefa do mestre instigar o aluno para que possa dar vazão à sua multidão criadora, às suas múltiplas forças”. BARRENECHEA, Miguel Angel de. O questionamento radical da pedagogia moderna: Nietzsche e a proposta de uma transformação pedagógica fundamental. In: GOUVEA, Guaracira et al. (Org.). *Pesquisas em educação*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2007, p. 133.

⁴⁰ LAROSA, 2002, p. 61.

⁴¹ “Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás para atravessar o rio da vida, ninguém exceto tu, somente tu. Existem (...) inúmeras veredas e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te do outro lado do rio; mais isso te custaria a tua própria pessoa (...) Existe no mundo um caminho único, por onde só tu podes passar. Para onde leva? Não perguntes, segue-o”. NIETZSCHE, F. Schopenhauer educador. In: *Escritos sobre educação*, 2003, pp. 140-1.

No diagnóstico que realiza sobre os estabelecimentos de ensino de sua época⁴², Nietzsche aponta a predominância de três tendências na educação, ao que ele denominou de “três egoísmos”. Cada um deles se apropriando dos “fins” da educação, tomando-a como um instrumento para seus objetivos. O “egoísmo dos comerciantes” é o primeiro deles. Espera-se que a educação seja produtora de mão-de-obra qualificada que atenda às necessidades do sistema de consumo e produção de bens materiais. Visam à formação de um homem “corrente” que se condicione para possuir alta *empregabilidade*, que possa desempenhar diversas funções práticas e lucrativas. Por esses mesmos motivos, esse tipo de educação tende a tornar o processo educativo mais rápido e direcionado aos parâmetros de funcionalidade. Porém, há que se ter cuidado com um argumento bastante difundido sob a *lógica* dos “comerciantes” que alega que se mais pessoas tivessem esse tipo de educação haveria mais empregos, conseqüentemente mais poder aquisitivo e por fim melhores condições materiais de vida. Ora, basta um pouco de clareza sobre as atividades econômicas para perceber que as demandas de trabalho provêm dos meios de produção e não da disponibilidade da reserva de mão-de-obra qualificada. Uma educação para o trabalho não aumenta a quantidade de empregos ou de recursos para a produtividade. Essas são demandas econômicas e não dizem respeito a uma educação transformadora, criadora, preocupada com a qualidade de vida dos educandos.

O segundo egoísmo é aquele do Estado. Sua educação visa atender às demandas das instituições existentes, fortalecendo a burocracia estatal em seu domínio. Assim como ela criará seus centros de excelência para as funções administrativas mais relevantes, também negligenciará aqueles que ficarão excluídos da participação ativa de

⁴² NIETZSCHE, 2003.

sua organização e de seu funcionamento: “Se a maioria não conta para a construção da cidade, não há por que refinar os **instrumentos** com os quais ela deveria contribuir para tal construção⁴³” O caráter participativo necessário para a constituição da Democracia que, em última análise, delega aspirações e direito, autonomia e responsabilidade para a inserção social de um povo está diretamente ligado a uma educação transformadora. Ainda assim, numa visão economicista, prefere-se ter como política a instrumentalização de uma pequena parte da população para o gerenciamento de questões e instituições estabelecidas, ao invés de serem fomentadas práticas em que a participação consistente da sociedade leve ao desenvolvimento de suas capacidades, de suas potencialidades.

O Estado, ao assumir o controle da Educação, tornando-se esta obrigatória após a Revolução Francesa, adquire a função de unificar seu povo e manter seu controle. Nietzsche analisa dois processos que então passam a ocorrer: “extensão” e “redução” da cultura. Ao analisar estas categorias, Nietzsche mostra como que esses processos são apenas aparentemente antagônicos, pois convergiram em um aspecto primordial de controle: o empobrecimento da cultura. Nietzsche argumenta que essa “extensão” que visa o maior número de pessoas está voltada para o mercado que não precisa de homens cultos apenas de consumidores e trabalhadores ordinários que realizem suas tarefas diárias de produção. Em sua época, já é bastante difundida a tendência de ensino profissionalizante, cujo objetivo primordial não é a *formação* dos indivíduos, mas sua capacitação para desempenhar funções práticas.

Esta extensão é um dos dogmas da economia política mais caros da época atual. O máximo de conhecimento e cultura possível – portanto o máximo de produção e necessidades possível (...)

⁴³ SAVIANI, 1987, p.

Temos aqui como objetivo e fim da cultura a utilidade, ou, mais exatamente, lucro, o maior ganho de dinheiro possível⁴⁴.

A tendência à redução da cultura é aquela dos eruditos, dos “especialistas”. Aspectos estanques da realidade são priorizados, a vida é fragmentada em abstrações que acabam formando sistemas ideais nos quais se desconhecem as necessidades concretas dos indivíduos. Junto a essas tendências educacionais fomentadas pelo estado moderno, podemos citar outra característica de ensino que prepondera em diversas sociedades até os dias de hoje, a cultura jornalística. Esta deturpação cultural está presa ao instantâneo, à pressa do aqui e agora que logo deve ser esquecido. Assim, ao invés de ensinar-se para o estudo, para desenvolver o pensamento e a escrita, precisos e elegantes, cobram-se resumos instantâneos, banais, em uma espécie de jornalismo acadêmico. Os textos devem ser superficiais, a leitura fácil e rápida sem maiores aprofundamentos.

A terceira tendência na educação apontada por Nietzsche é chamada de o “egoísmo da ciência”. A respeito dessa tendência as ponderações tecidas até aqui já podem servir para sua compreensão. Nela são priorizadas técnicas e abstrações como se estas não fizessem parte das questões relativas ao *valor da existência humana*. O conhecimento parece constituir-se como um problema alheio, afastado dos aspectos concretos da existência:

A principal característica do cientista é a avidez insaciável por conhecimento (...) Míope para tudo o que está fora de sua lente de aumento, é incapaz de olhar para além de suas próprias botinas (...) transforma o próprio conhecimento numa sanguessuga que escarifica e mutila a própria vida⁴⁵.

⁴⁴ NIETZSCHE, 2003, p.61.

⁴⁵ DIAS, 1993, p.83.

No último parágrafo da *Introdução teórica...*, Nietzsche coloca o “homem racional” ao lado do “homem intuitivo”. Este último exprime “demasiada alegria”; para ele, tudo se torna motivo para poder manifestar a sua existência exultante, “enquanto que o homem dirigido pelos conceitos e abstrações não faz senão uma defesa contra a infelicidade”. O homem intuitivo parece não ser capaz de prescrever muitas lições a partir de suas experiências, o outro, o racional, sempre está disposto a adquirir “proteções contra as surpresas enganosas, agora na infelicidade monta a obra-prima da dissimulação, do mesmo modo que o outro na felicidade”. Nietzsche, no mesmo parágrafo, conjectura sobre as diferentes atitudes desses indivíduos: Começa a se precipitar uma tempestade sobre os dois homens (uma nova época, novos valores, uma nova educação?). Um desses dois personagens se protege “com seu casaco e afasta-se sob o aguaceiro, com um passo lento⁴⁶”. Assim, lá vai, a ciência abandonando a vida novamente.

Ainda para aprofundar nossa compreensão sobre este assunto, voltemos a refletir sobre o caminho que Nietzsche empreende para desvendar a origem social da verdade, não tanto pelo seu caráter histórico, por uma base empírica criada a partir de “fatos”, mas focalizando aquilo que é útil para o homem. Nesse sentido, a questão da Verdade é fundamental para a Educação assim como o foi para Nietzsche. No entanto, cabe acrescentar a isso o fato de que Nietzsche nunca tratou o problema da verdade como algo *apenas objetivo*. Como já apontamos, suas considerações sobre o conhecimento tratam-se mais de um jogo radical, que lança um desafio aos nossos hábitos intelectuais: *estamos conduzindo um experimento com a verdade!* O fato de que todo conhecimento traduz um empenho, um desejo, uma necessidade antropomórfica. não sendo capaz de

⁴⁶ NIETZSCHE, 2001, p.77.

ultrapassar a dimensão do que é humano, por mais restritivo para nossa vaidade, não deve constituir um aspecto negativo para o valor *instrumental* do conhecimento. O autor reconhece que nosso saber é apenas uma *ferramenta vital*, limitada e própria de uma espécie. Assim, “se pudéssemos nos entender com a mosca, saberíamos que ela também evolui no ar com esse *pathos* e sente em si o centro voador desse mundo”.⁴⁷

Para além dessa sua contingência, o conhecimento é uma atividade reguladora. Imperativa. O conhecimento não é visto sob uma ótica *objetiva*, ele está presente na análise nietzschiana como uma força que absorve tudo em sua volta em uma imperativa apropriação, como uma ferramenta que o animal-homem possui para lidar com o mundo.

A partir da compreensão nietzschiana do conhecimento podemos extrair algumas conclusões para o campo educativo. Para a educação deve ficar claro que os conteúdos transmitidos na escola não surgem de um puro olhar sobre as crianças nem sobre o que supomos ensinar. Não há muita espessura, nem uma validade absoluta, por detrás da nossa compreensão sobre o “cotidiano”, sobre o mundo, sobre nós mesmos – “só encontramos nas coisas o que nós mesmos introduzimos”.⁴⁸ É recorrente a postura de Nietzsche sobre esse ponto, haja vista, por exemplo, a *morte de deus*, mote em toda sua obra, como a possibilidade de uma nova função legisladora para o homem.⁴⁹ Sem fundamento transcendente, a criação adquire um novo sentido e valor no homem e pelo homem. A maneira “indicativa” pela qual tendemos a pensar o conhecimento aparece

⁴⁷ NIETZSCHE, 2001, p.64.

⁴⁸ BRUM, 1986, p. 70.

⁴⁹ A afirmação nietzschiana da “morte de Deus”, para além de qualquer conteúdo teológico, está assinalando um processo de esvaziamento de todos os valores, acontecido na modernidade. Tudo aquilo que mais valor tinha para a humanidade, a base de todas as crenças, ancorada num suposto mundo do além, com a crise da visão transcendente de mundo, deixa todos os valores, todas as escalas axiológicas sem fundamento, sem sustentação.

sempre como a “adequação” a uma justa forma de representação, como o *ajuste* do nosso pensamento a um suposto âmbito objetivo. Nietzsche aponta como o saber é dominado pela idéia de demonstração ancorada na pressuposição da solidez de ‘conteúdos’ do conhecimento. No âmbito educativo, tradicionalmente, dos três elementos do conhecimento: sujeito (psicologia), imagem (lógica) e objeto (ontologia) destaca-se a primazia dada pelas escolas às abstrações. A imagem (lógica), nas salas de aula, privilegia o aspecto lógico dessa tríade, valorizando os parâmetros predominantemente racionalistas.

Tão caro para a Educação o lema “Conhece-te a ti mesmo” é exemplo típico dessa postura epistemológica que em última instância traduz uma necessidade de racionalização da vida. Essa sentença foi criada por Sócrates, o pedagogo e *décadent* por excelência, que valorizou exageradamente o conhecimento e, correlativamente, depreciou a vida: “(...) temos de observar mais de perto esses mais sábios de todos os tempos! Todos eles talvez não estivessem tão firmes sobre as pernas? Talvez estivessem atrasados: Cambaleantes? *Décadents?*”.⁵⁰ Porém, para além da valorização socrática da racionalidade, a “consciência” não é algo que traduziria o mais “próprio” e essencial do homem, mas, pelo contrário, aquilo que decorre das pressões sociais e educativas às quais está submetido:

*Entender a si próprio da maneira mais individual possível, de “conhecer a si mesmo”, sempre traz à consciência justamente o que não possui de individual, o que nele é “médio” – que nosso pensamento mesmo é suplantado, digamos, pelo caráter da consciência*⁵¹.

E por tanto tempo na história do pensamento ocidental, o conhecimento permaneceu como a morada da Verdade que qualquer enunciado considerado *falso* não

⁵⁰ NIETZSCHE, 2001, p. 17.

⁵¹ NIETZSCHE, 2001, p. 249.

poderia ser reconhecido como conhecimento. Aquilo que era vital, emocional, instintivo não poderia ser reconhecido como saber, como conhecer. Era preciso sustentar conteúdos abstratos e desvitalizados. Assim, nas escolas, em detrimento das experiências concretas, foram transmitidas as generalizações dos conceitos que devem abranger as mais amplas designações válidas para toda vida; essas noções abdicavam das circunstâncias concretas de cada indivíduo para impor parâmetros gerais, anônimos, impessoais.

Como já visto, a produção de metáforas é de ordem fisiológica, apenas como o resultado de uma criação pode algo ser inteligível. Ora, se o intelecto está em justa relação com as pulsões e os sentidos, por que predomina uma ótica racionalista e abstrata do conhecimento, nas visões tradicionais da educação? Uma concepção abstrata, conceitualista de educação é em si mesma paradoxal, já que deprecia a vida, as emoções, as percepções. Não há um modo incondicionado conforme o qual se possa viver, por conseguinte, conhecer. O pensamento não é algo herdado, nem pode ser adquirido por empenho, por repetição, por burocrática insistência. Criar um contexto lógico-categórico-lingüístico é uma atividade vital do homem. A educação escolar é uma ordenação arbitrária e funcional em cujas esquematizações devem ser contempladas as necessidades vitais daquele que as apreende. O fascínio do conhecimento não reside em sua suposta transcendência, ou acesso privilegiado ao “real”, apenas no fato de que não podemos viver sem ele, de que não podemos criar e interpretar sem exercer nossa atividade cognoscitiva.

CAPÍTULO II: “COMO O CONHECIMENTO VERDADEIRO ACABOU POR SE TORNAR UMA FÁBULA”

No primeiro capítulo, abordei inicialmente a interpretação nietzschiana do processo de conhecimento, entendido como atividade metafórica. Num segundo momento, mostrei a importância dessa visão do conhecimento para reinterpretar as atividades escolares. Agora vou discutir um importante texto nietzschiano que alude à história do “mundo verdadeiro”, mundo inteligível ou transcendente, na tradição metafísica, para posteriormente refletir a relação dessas ponderações com uma nova visão da educação, proposta por Nietzsche.

As passagens que analisarei a seguir são parte do livro *Crepúsculo dos Ídolos*, reunidas no capítulo: “Como o ‘mundo verdadeiro’ acabou por se tornar fábula”. O subtítulo desse capítulo é “História de um erro”, que está dividido em seis proposições.

A primeira delas diz:

O mundo verdadeiro passível de ser alcançado pelo sábio, pelo devoto, pelo virtuoso. – Ele vive no interior deste mundo, *ele mesmo é este mundo*.
(Forma mais antiga da idéia, relativamente inteligente, simples, convincente. Transcrição da frase: “cu, Platão, sou a verdade”).

Aqui, talvez, logo de início, encontremos a concepção de conhecimento que esteve em voga na maior parte da história ocidental. A partir de Platão, a noção grega arcaica de conhecimento como *aletheia*, des-(encobrimento), des-ocultamento passa a ser vista como retidão, *orthotes*, como algo alcançável graças ao exercício da *virtude*. E isto faz toda a diferença para a educação. Essa visão da verdade terá importantes conseqüências para a formação do homem. A partir dessa concepção do conhecimento, surge uma idéia de *paidéia* (formação), essencialmente ligada a uma visão transcendente de mundo. Na ótica platônica, todo processo educativo, conforme mostra

o mito da caverna, deve preparar os alunos, os “prisioneiros” de um mundo de sombras, no percurso rumo ao mundo da Verdade. A educação se torna rito de passagem no qual os ajustes necessários são feitos, pois se educar não é libertar-se de imediato, é preciso manter-se na correção, pois o sol e as cores de fora da caverna são fortes demais para olhos despreparados, a subida pela caverna é perigosa e acidentada. Não é difícil perceber aí procedimentos corriqueiros de muitas de nossas escolas atuais. Nessas instituições, são estimulados, desenvolvidos, afetos muito presentes em nossos corpos, que até mesmo seus nomes são incorporados em nosso vocabulário corriqueiro. Um exemplo bastante interessante é a palavra portuguesa Virtude. Essa noção ainda serve para aludir à retidão, correção... Isso fica bem claro no termo “desvirtuar” que enuncia claramente um desvio, em suma, erro. Talvez aqui, neste primeiro “estágio” do conhecimento, conforme a periodização proposta por Nietzsche, tenha ocorrido uma profunda mudança de valores na história do Ocidente. No entanto, a visão do conhecimento se modificou ao longo do tempo. Uma mudança importante nessa visão é assinalada na segunda proposição da “História de um erro”:

O mundo verdadeiro inatingível por agora, mas prometido ao sábio, ao devoto, ao virtuoso (“ao pecador que cumpre a sua penitência”). (Progresso da idéia: ela se torna mais sutil, mais insidiosa, mais inapreensível – *ela se torna mulher, torna-se cristã...*).

Na segunda concepção sobre o mundo inteligível, vemos a valorização do além, do mundo das idéias, e um correlativo rebaixamento da vida na terra ao erro. Para Nietzsche, essas são as condições que marcam o surgimento do cristianismo. A partir dessa concepção do mundo, podemos extrair algumas ponderações para o campo educativo. Para a educação, no momento em que a idéia torna-se cristã, vemos o começo do doutrinamento, da virtude ensinada. O modo deste novo conhecer pode ser ilustrado da seguinte maneira: Se perguntamos o que é uma cor, podemos obter primeiramente como resposta vermelho, ou verde etc... Se perguntarmos, então, o que é

o vermelho, verde... Provavelmente receberíamos como resposta: uma superfície que reflete a luz de tal modo... Se insistirmos e perguntarmos por esta superfície, talvez obteremos como resposta: um conjunto de partículas que se ligam por tal ou qual maneira. E ainda, ao perguntarmos sobre estas partículas teremos como resposta átomos e elétrons que serviriam, basicamente, para explicar qualquer coisa. Portanto, partimos da cor para abstrações tão distantes daquilo pelo qual perguntamos que uma contradição entre Forma e Idéia é quase insustentável. Esse tipo de conhecimento nos faz crer em um mundo abstrato, de essências: “artigos de fé, que foram continuamente herdados, até se tornarem patrimônio fundamental da espécie humana chamou-se “Conhecimento”⁵². Conforme Nietzsche, o Cristianismo pode ser identificado com uma concepção de virtude equiparável a uma *mulher* submissa e casta; idéia no além que a tudo serve e por isso desejável. No terceiro momento veremos importantes mudanças na concepção do mundo inteligível:

O mundo verdadeiro inatingível, indemonstrável, impassível de ser prometido, mas já enquanto pensado um consolo, um compromisso, um imperativo. (No fundo, o velho sol, só que obscurecido pela névoa e pelo ceticismo; a idéia tornou-se sublime, esvaecida, nórdica, Königsberguiana.).

Na terceira proposição da “História de um erro”, Nietzsche aponta a progressão do conhecimento que nos leva até Kant. Nesse autor de Königsberg, mesmo afastada do mundo sensível, a Idéia (Verdade) se mostra como necessidade, pois é manifesta em tudo aquilo que “é”. Em que sentido? A verdade torna-se imperativo, dever, moral. Se em Platão a idéia se identifica ao Bem, à virtude, se no cristianismo, a idéia torna-se piedosa e devota, agora, para Kant, o ideal é interpretado como razão prática, obediência a normas impessoais, universais. Essa tendência ao universal, ao abstrato, é uma espécie de “idolatria dos conceitos”. de negação do que é vital e concreto. Diz

⁵² NIETZSCHE, 2001, p. 110.

Nietzsche, ao referir-se aos filósofos que, como Kant, esquecem da história, da vida, visando o abstrato: “Eles acreditam que desistorizar uma coisa, torná-la uma *sub specie aeterni*, construir a partir dela uma múmia, é uma forma de honrá-la” (...) idólatras de conceitos” (...) “A morte, a mudança, a idade, do mesmo modo que a geração e o crescimento são para eles objeções – e até refutações”⁵³. Segundo esses pensadores abstratos, se a Idéia determina o modo de ser daquilo que existe, é preciso, então, compreender o “funcionamento” do mundo. Compreender as relações de causa e efeito poderia revelar a essência da dinâmica do mundo. À razão, na esteira desses pensadores abstratos, coube formular leis para a natureza. Um representante desses pensadores, Galileu no século XVI diz que a tarefa dos filósofos “está escrita nesse grande livro que sempre se encontra à frente dos nossos olhos; porém não podemos entendê-lo se não aprendermos antes a linguagem e os caracteres nos quais ele está escrito. Essa linguagem é a matemática, e os caracteres são triângulos, círculos e outras figuras geométricas”⁵⁴. Um antecedente desse tipo de pensamento encontramos na porta da Academia de Platão, na tabuleta que diz: “Não entre aqui se não estiver familiarizado com a Geometria”. Se compreendermos geometria não apenas como uma atividade de medição, mas toda uma compreensão sobre o conceito de mundo e conhecimento, perceberemos, então, as origens desses valores. Apesar dessa concepção de “geometria” também se deixar representar em seu caráter cultural de atividade de aferição, é necessário apontar que ela funda uma ontologia e também ergue essa tabuleta sobre as portas da educação. Enfim, nesta compreensão do mundo – afinada com a perspectiva kantiana - a objetividade é entendida como obrigação, como meta, como imperativo.

⁵³ NIETZSCHE, 2000, p. 25.

⁵⁴ CAPRA, 1997, p. 55.

A quarta proposição da “História de um erro” sintetiza o que me parece ser o cerne da questão que ainda hoje influencia nossa maneira de pensar e condiciona a educação, colocando ao serviço de uma visão do conhecimento, entendido como cristalização da Verdade:

O mundo verdadeiro – inatingível? De qualquer modo, não atingido. E, enquanto não atingido, também *desconhecido*. Conseqüentemente tampouco consolador, redentor, obrigatório: Ao que é que algo de desconhecido poderia nos obrigar?...
(Manhã cinzenta. Primeiro bocejo da razão. O canto de galo do positivismo.).

A noção de “mundo verdadeiro” durante muito tempo foi considerada um imperativo, após isso a suposta efetividade desse *mundo essencial* começou a ser questionada: esse âmbito ideal foi considerado como impossível de ser conhecido. Já no âmbito científico, com Leibniz e Newton, encontramos uma mudança radical e ao mesmo tempo declina frente à “in-veracidade” do real. Nietzsche define esse momento como *canto de galo do positivismo*. Trata-se de uma etapa de descobertas: os fenômenos regulares e simples, determinantes das relações de causa e efeito, são considerados como resultado de atividades caóticas e infinitamente pequenas, constituindo uma teia infinita de inter-relações. Nesse período, destaca-se o cálculo e sua infinitamente tênue e irredutível ligação com a História. Finalmente o terreno histórico estava preparado para a quinta etapa da *História de um erro*:

O “mundo verdadeiro” – uma idéia que já não serve mais para nada, que não obriga mesmo a mais nada – uma idéia que se tornou inútil, supérflua; *conseqüentemente*, uma idéia refutada: suprimamo-la!
(Dia claro; café da manhã; retorno do *bon sens* e da serenidade; rubor de vergonha de Platão; algazarra dos diabos de todos os espíritos livres.)

É aqui, neste momento, que Nietzsche anuncia a irrupção de sua filosofia e a apresenta como um movimento de ruptura com toda tradição ocidental que se inicia em Platão a respeito de um “mundo verdadeiro”. “Mundo verdadeiro” uma idéia refutada!”, reza a formulação nietzschiana. Aquilo que não diz respeito à existência humana, na sua

dinâmica vital, histórica e valorativa se torna *inútil, supérfluo*. Nos *ídolos*⁵⁵ que reinariam em um mundo supra-sensível um forte “golpe de martelo” é dado para que seus valores sejam testados, para que finalmente possam ser reavaliados. Nesta última fase do devir do mundo verdadeiro, resta agora avaliar o mundo aparente do positivismo. Última fase das marteladas nietzschianas, questionamento de todos os valores da tradição ocidental:

Suprimimos o mundo verdadeiro: que mundo nos resta? O mundo aparente, talvez?...
Mas não! *Com o mundo verdadeiro suprimimos também o aparente!*
(Meio-dia; instante da sombra mais curta; fim do erro mais longo; ponto culminante da humanidade; INCIPIT ZARATUSTRA.).

O que nos resta, então? Se não há mundo aparente nem mesmo “mundo verdadeiro” não estamos, então, jogados em um vazio completo e irreversível? Será que Nietzsche finalmente sucumbe ao *niilismo*: à rejeição de todo sentido na realidade?⁵⁶ É necessário arriscar uma resposta para esta última pergunta: Não! O mundo aparente é refutado, pois o sentido platônico e positivista aplicado à expressão revela uma dicotomia entre dois mundos, dois âmbitos de avaliação que em última instância resultam em uma depreciação de tudo que passa, morre, muda, cria, ou seja, da vida. Ao abolir esses dois mundos o que resta é uma afirmação do mundo sensível. O sensível era chamado de aparente por uma incorreta interpretação do platonismo. É nesse momento que surge para Nietzsche uma nova era, a necessidade de afirmar o mundo sensível ou sucumbir ao vazio deixado pela retirada de fundamentos para além do mundo.

⁵⁵ Nietzsche assinala, em *Crepúsculo dos ídolos* “(...) no que concerne à auscultação dos ídolos, é importante ressaltar que os que estão em jogo, os que aqui são tocados com o martelo como com um diapasão, não são os ídolos em voga, mas os *eternos*; (...) não há de forma alguma ídolos mais antigos, mais convencidos, mais insuflados... Também não há de forma alguma ídolos mais ocultos...” (NIETZSCHE, 2000, 7). Nietzsche designa como *ídolos* todas as noções abstratas que apontam para um mundo utópico, transcendente, como “Deus”, “alma”, “espírito”, “mundo inteligível” etc.

⁵⁶ Nihilismo é o termo empregado por Nietzsche para denominar o estado espiritual que se segue à “morte de Deus”: após o esvaziamento de todos os valores da tradição, o homem sente que *nada* se sustenta, que *nada* tem valor.

Literalmente Nietzsche nos adverte: Estamos conduzindo um experimento com a verdade! Talvez a humanidade pereça por sua causa!

Com o fim da crença em um mundo ideal, supra-sensível, e a partir da descaracterização da dicotomia entre “mundo verdadeiro” e “mundo aparente”, entre essência e aparência, Nietzsche manifesta a superação de qualquer dicotomia, ao sustentar a junção entre conhecimento e vida. O conhecimento é compreendido como uma malha de um sem-número de impulsos diversificados, como perspectivas vitais sobre o mundo. E tudo isso é motivado por experiências e juízos valorativos, variando, portanto, com as disposições de “espírito” de cada indivíduo e de cada comunidade. Aqui se faz novamente a pergunta sobre o tipo de homem ao qual nos dirigimos. Na tradição ocidental, todas as instituições incluindo a Escola, foram fundamentais os valores da conservação, em detrimento da criação, da inovação. Assim, nossos valores prediletos foram ordem, rotina, previsibilidade, tendo os conceitos de substância, identidade, Liberdade, como aparatos técnicos do conhecimento. Por outra parte, Nietzsche indicou uma outra possibilidade, um outro caminho para o saber: fazer do nosso conhecimento uma celebração do ritmo incessante e transformador da vida, uma manifestação das nossas pulsões e forças.

Muitas escolas tendem a apresentar seus conteúdos em uma rotina amena, sem maiores sobressaltos, disfarçando o aspecto conflituoso e problemático da vida. Em muitas dessas instituições escolares tudo parece estar resolvido, testado e aprovado, pronto para usar. Contudo, após as reflexões de Nietzsche sobre o conhecimento e sobre os estabelecimentos de ensino de sua época, acredito que a educação pode se ver livre desse “conhecimento” manso, rotineiro; do ideal de cientificidade, do peso mórbido da

representação e da objetividade. A Pedagogia, numa perspectiva nietzschiana pode, então, instigar seus alunos a agirem como mediadores sociais que constantemente reinventam maneiras de ser no mundo, a partir de sua ligação fundamental com o social, com a natureza e com as subjetividades. A escola, nessa ótica, deve enfrentar o desafio de abrir mão das recomendações gerais e abstratas, de seu papel de formação e “construção” social para assumir um caráter de experimentação, criação, re-educação. É nesse reinventar-se que a escola pode estimular a criatividade; nele o processo de aprendizagem se aproxima da criação artística. Do aluno exige-se singularidade. E para tal, o aluno não precisa estar necessariamente amparado por “conhecimentos acadêmicos” consolidados, talvez ele só possa chegar a “ser o que é” ao desfazer-se desses saberes e voltando-se para o que ocorre sub-repticiamente, subjetivamente subversivo em relação à “autoridade” do real.

A educação e o conhecimento sempre foram os suportes pelos quais o homem se ergueu para apresentar uma visão totalizadora do mundo e sustentar um conjunto de normas que conservassem e consolidassem suas crenças e valores. No entanto, essa nova educação, uma prática inserida no meio de perspectivas afirmativas do tipo sensível da vida, deve “arriscar a destruição do sujeito de conhecimento na vontade, indefinidamente desdobrada, de saber”.⁵⁷

Assim, a educação pode ser o “espaço” onde seja factível re-educar nossos sentidos, o intelecto incluído, para um conhecimento que honre a originalidade da vida, sempre em mudança, sempre exigindo nossa autotransformação, nossa criação de novas modalidades de existência.

⁵⁷ FOUCAULT, p. 37.

CONCLUSÃO

É quase cômico ver os filósofos exigirem que a filosofia comece necessariamente por uma crítica da faculdade de conhecer.

Nietzsche

Exigir que um estudo pedagógico comece por uma crítica da faculdade de conhecer parece ser ainda mais questionável do que se esta pretensão fosse proposta em uma pesquisa propriamente filosófica. Tentei mostrar que era viável propor um trabalho monográfico pedagógico visando esclarecer os problemas epistemológicos, para depois articular essa reflexão com a problemática da Educação. Sendo assim, na primeira parte do trabalho me refiro à “*anti-teoria* do conhecimento” de Nietzsche, que pretende partir de um âmbito pré-científico do conhecimento para analisar suas relações com as pulsões e com a origem interpretativa/criadora do intelecto na elaboração das metáforas que estão na base de todos os conceitos. Tal atividade foi bastante aprofundada ao longo do trabalho dada a relevância que acarreta o *deslocamento* proposto por Nietzsche, segundo o qual o conceito passará a ser referido à metáfora, e não o contrário. Em relação à educação tradicional, isto representa uma transformação na maneira “indicativa” pela qual tendemos a pensar o conhecimento, tomado como “adequação” a uma justa forma de representação. Nietzsche aponta como a educação é dominada pela idéia de *demonstração*, de *adequação*, ancorada na pressuposição dos ‘conteúdos’ abstratos do conhecimento, que necessariamente deveriam ser repassados e conservados nos estabelecimentos de ensino.

Dado este primeiro passo, tornou-se fundamental aludir a Platão e seu “mito da caverna”, quando ele expõe suas concepções sobre o conhecimento e sobre a Educação.

Para Platão, o *sensível* é um obstáculo para o pensamento, cabendo à educação propor o acesso ao “inteligível”, ao conhecimento das “essências”. Neste trabalho mostramos como Nietzsche sustenta que o *sensível* (longe de ser uma “aparência”, “representação” ou “sombra” do real) é um estímulo não apenas importante como imprescindível para nós. Como desdobramento destes argumentos, indico os problemas que concernem à exagerada valorização da ‘racionalidade’ pela função do intelecto que tende a controlar e a sistematizar o mundo, tornado uma abstração, transformado em um conjunto de conceitos. Essa tendência ao saber abstrato, afastado da vida, tem sido o ponto central sobre o qual recaem as críticas nietzschianas sobre a Educação.

No segundo capítulo do trabalho, focalizei o ‘erro’ que tomou conta do conhecimento na história Ocidental, pelo qual surge a cisão essência/ *sensível*, ideal/real. Aos efeitos de esclarecer esse “erro” epistemológico, analisei o texto “Como o mundo verdadeiro acabou por se tornar fábula”, de *Crepúsculo dos ídolos*, para repensar o conhecimento e tentar elucidar suas conseqüências em seu caráter educativo. Escolhi, assim, como título para o segundo capítulo desta monografia: “Como o conhecimento verdadeiro acabou por se tornar fábula”.

Essa modalidade educativa que privilegia o abstrato e conceitual, em detrimento do concreto e corporal, questionado no trabalho, ainda encontra alicerces no grande princípio norteador da modernidade, a Razão. Esta é considerada o aspecto mais valioso do ser do homem e, conseqüentemente, guia dos princípios escolares. Caberia à Educação aperfeiçoar esta característica distintiva dos homens para melhor se desempenharem no mundo. Infelizmente, junto a isso, coube à escola também negar os instintos, os sentidos, as emoções.

Nietzsche usa metáforas fisiológicas para se referir ao conhecimento e à intuição, para mostrar que em toda construção de conceitos há processos corporais e instintivos. Ele diz que o “excesso de conhecimento” não permite ao homem “digerir”, incorporar, tornando próprio, vivo, seu pensamento. O excesso de ‘razão’ seria uma *doença* do corpo que já não encontra em si a energia necessária para a criação, para poder estabelecer a singularidade daquilo que é próprio. Pretendi mostrar no trabalho que um dos pontos mais importantes para tal é a reconciliação entre pensamento e ação, que todo saber deve instigar ações e criações vitais.

Concordo com Nietzsche ao frisar a importância de empreender uma genealogia pela qual seja possível perceber como o corpo passa dos seus primeiros movimentos celulares, gerando interpretações realizadas pelos sentidos, até culminar na consolidação de imagens no intelecto. Na hierarquia dessas imagens, os conceitos se impõem como um instrumental superior às metáforas, auxiliando o homem a sobreviver no mundo por sua praticidade.

Em última instância a análise nietzschiana sobre o conhecimento representa para a educação o deslocamento de um ensino centrado na racionalidade e nas abstrações para uma pedagogia desenvolvida a partir das intuições e dos sentidos para o desenvolvimento da criatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1999.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e a Liberdade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

_____. O questionamento da pedagogia moderna: Nietzsche e a proposta de uma transformação pedagógica fundamental. In: GOUVÊA, Guaracira et al. (Org.). *Pesquisas em educação*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 125-136.

BORGES, Jorge Luis. *Obras Completas de _____*. V. 01. São Paulo: Globo, 2000.

BRUM, José Thomaz. *Nietzsche – As Artes do Intelecto*. São Paulo: LP&M Editores, 1986.

CAPRA, Fritjof. *Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1997.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche Educador*. Rio de Janeiro: Scpione, 1993.

FEITOSA, Charles & BARRENECHEA, Miguel Angel de (org.). *A Fidelidade à Terra (arte, natureza e política) – Assim Falou Nietzsche IV*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FINK, Eugen. *A filosofia de Nietzsche*. Tradução de Joaquim Lourenço Duarte Peixoto. Lisboa: Presença, 1983.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal, 2001.

HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLOSSOWSKY, Pierre. *Nietzsche y el círculo vicioso*. La Plata: Terramar Ediciones, 2005.

LAROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2002.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche*. Das forças cósmicas aos valores humanos. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MARIETTI, Angéle. Nota in *Le livre du Philophe*. França, Aubier-Flammarion, 1969.

MEDINA, José. *Linguagem*. Tradução Fernando José da Rocha. Porto Alegre-São Paulo: Artmed, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Além do bem e do mal*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Assim falou Zarathustra*. Tradução Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. *Crepúsculo dos ídolos*. Tradução Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. *O livro do Filósofo*. Tradução Rubens Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *A Gaia Ciência*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Escritos sobre a Educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2003.

_____. *Genealogia da Moral*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PLATÃO. *A república*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. *A república*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.

SAVIANI, Dermeval [et alii]. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1987.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação - EE
Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Alexandre Leão Leonardo Pereira (20011351026)

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: N. ETZSCHE REEDUCADOR

ORIENTADOR(A): Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

Nota: 10,0 (DEZ)

Considerações:

Da monografia de Alexandre apresenta uma ótima fundamentação teórica, com argumentos bem estruturados demonstrando que ele mergulhou em reflexões significativas sobre o viés nietzscheano de educar. O Alexandre apresenta com muita propriedade como Nietzsche propõe uma educação fundamentada na criatividade. Por isso, confiro-lhe nota 10,0 (dez). AMM

DATA: 13/12/2007

Assinatura: Angela Maria Souza Martins



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação – EE
Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Alexandre Leão Leonardo Pereira (20011351026)

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: Nietzsche Reducador

ORIENTADOR(A): Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Segundo

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado:

Miguel Angel de Barrenechea

Nota:

10,00

Considerações:

O trabalho de Alexandre Leão, "Nietzsche Reducador" é importante análise do pensamento educativo nietzschiano. Surpreende a maturidade, a clareza e o rigor lógicos do trabalho monográfico. Leão demonstra um grande conhecimento das fontes primárias e secundárias da obra de Nietzsche. Ele realiza uma abordagem minuciosa sobre a reflexão nietzschiana do conhecimento na sua articulação com o problema educativo de sua época. Ele apresenta as críticas ao conhecimento e a educação tradicionais, assinalando também as propostas para uma "Educação do futuro". O aluno, na monografia, já apresenta reflexões que servirão para a elaboração de sua dissertação. TRABALHO DE EXCELÊNCIA

DATA:

RJ, 12/12/2017

Assinatura:

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: _____

Nota: _____

Considerações:

Data: _____ Assinatura: _____

TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

Nota : 10,0

Considerações:

O trabalho contém os principais elementos de uma monografia.

Data: 14/12/07 Assinatura: *Janaina S.S. Menezes*

RESULTADO FINAL

| Avaliador 1 | Avaliador 2 | Avaliador 3 | Média final |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 10,0 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |