

Filosofia da educação e pesquisa educacional

Diálogos com Nietzsche¹

Lúcia Schneider Hardt/UFSC

Resumo:

A pesquisa, por meio da filosofia da educação, deseja consolidar-se por intermédio do enfrentamento da vontade de verdade. Em vez de demonstrar, suspender o juízo para pensar, argumentar em múltiplas direções. Assim, cabe reconhecer em Nietzsche uma filosofia da orientação, ou seja, saber-se sempre orientado, no entanto, reconhecer as permanentes performances de orientação que jamais findam. Filosofia da Educação e da orientação na perspectiva nietzschiana implica em uma liberdade no pensar e agir, de modo a apreender a liberdade também como margem de manobra. Retomar a sutil relação entre *Bildung* medida.

Palavras-chave: Formação. *Spielräume*. Genealogia. Nietzsche. Filosofia da Educação.

Philosophy of education and educational research

Dialogues with Nietzsche

Abstract:

The research, by means of the philosophy of education, want to consolidate itself through the confrontation of the will to truth. Rather than demonstrate, suspend your mind to think, argue in multiple directions. So, it is recognizing in Nietzsche a philosophy of guidance, i.e. to know always oriented, however, recognize the permanent guidance performances never end. Philosophy of education and guidance in Nietzschean perspective implies a freedom to think and act in order to seize the freedom as well as room for maneuver. Resume the subtle relationship between *Bildung* and measure.

Keywords: Formation. *Spielräume*. Genealogy. Nietzsche. Philosophy of education.

Reconhecer em Nietzsche uma filosofia da orientação (STEGMAIER, 2013) significa saber-se sempre orientado, contudo, reconhecer as permanentes performances de orientação que jamais findam. Nessa medida, orientação é sempre reorientação e a filosofia da educação e da orientação na perspectiva nietzschiana implica em uma liberdade no pensar e agir, de modo a apreender a liberdade também como margem de manobra. Esses são os pressupostos do

¹ Os temas aqui abordados retomam algumas de minhas pesquisas nos últimos cinco anos comprometidas com uma vontade de fazer avançar uma interface entre educação e filosofia considerando a proposta nietzschiana, por vezes tão indigesta para os educadores.

projeto de pesquisa² iniciado em 2015 e com validade até 2018 junto ao departamento de Estudos Especializados em Educação/CED/UFSC e que, em alguma medida, orientam uma relação possível entre filosofia e educação.

A interpretação é para Nietzsche uma espécie de antídoto em relação à verdade (NIETZSCHE, 2007). Interpretar significa reconhecer que não existe uma origem asséptica das coisas, que possa ser buscada, alcançada e defendida. O que existem são perspectivas e autorias de modos de olhar e compor a formação. Refletir sobre a ideia de formação em Nietzsche significa afirmar a prática da interpretação materializada pela vontade de potência que deseja criar sentidos novos em uma realidade em constante devir. Trata-se assim de uma espécie de autoformação. Ativar em nós a capacidade de suspeita. Ativar em nós a função da dúvida. Suspender o juízo sempre que a dúvida suscitar a suspeita. Instaurar no interior do discurso educativo o regime argumentativo, não o demonstrativo. Conforme indica Lopes (2006, p. 214), o pressuposto que o mundo pode ser totalmente decifrado é o pressuposto de que O SER pode ser esgotado pelo PENSAR e pode ser comunicado pelo LOGOS. Infelizmente, é com esse procedimento, em geral, que educamos e formamos. Nietzsche é um incentivo para enfrentar essa lógica.

A dinâmica da formação é oriunda de uma complexa relação entre a conservação e a superação. A vida é uma disputa entre essas duas forças que faz pensar e, por fim, ter amor ao destino e sua dimensão trágica. O tema da superação em Nietzsche está ligado à crítica que faz da cultura configurada pelo princípio da conservação, que tende à estagnação produzindo uma cultura decadente. A pesquisa no campo da educação, e por meio da filosofia da educação, deseja consolidar-se como um recurso pedagógico para enfrentar a vontade de verdade. Em vez de demonstrar, suspender o juízo para pensar, argumentar em múltiplas direções. Afinal, por que teríamos que sempre estar anunciando o que fazer com os humanos? E mais, por que pensar que é preciso levá-los todos a um mesmo destino?

Nesse ponto a nossa suspeita poderia iniciar, inclusive, avaliando algumas políticas públicas e seus desdobramentos. Pensar formação em Nietzsche implica tomar as noções de virtude e de valor para secundarizar as noções de dever e de regras para configurar uma ideia pedagógica a partir da noção de normatividade prática como exercício de uma formação capaz de destacar a criação de medidas como uma espécie de função educativa. Neste contexto, a *formação como margem de manobra* implica admitir que educadores precisam aprender a

²Parte da pesquisa financiada pelo CNPq, contemplada com bolsa de pesquisa por meio do Edital Universal MCTI/CNPq 14/2014, com vigência até 2017 está aqui também compartilhada.

conduzir suas vidas nas instituições inventando algumas manobras que não estão, a priori, inseridas em um terreno do perverso e do mal.

Azeredo(2010), em um artigo destaca a relação entre a ideia de educação em Nietzsche e sua relação com uma filosofia dos valores, sugere pensar a educação desde a consideração de que a avaliação dos valores é fundamental para a pesquisa considerando conteúdos educacionais. Azeredo começa sua análise destacando o livro *Nietzsche, cultura e educação* (Nietzsche, cultura e educação), no qual Thomas E. Hart reúne sete artigos que, desde ângulos, perspectivas e recortes teóricos diferenciados, procuram analisar o tema da educação e da cultura no pensamento de Nietzsche. Escolho destacar um desses artigos que Azeredo analisa entre outros. O artigo é de Tongeren e discute a relação entre *Bildung* e medida. Esta é uma questão do projeto de pesquisa que destaquei inicialmente e que apresenta uma forte relação com a filosofia da orientação em Nietzsche destacada por Stegmaier.

A crítica de Nietzsche à cultura na voz de Tongeren implica uma separação entre conhecimento e vida, ao predomínio de um conceito de medida dogmática, ou o que seria ainda mais complexo: seu oposto, o *laissez-faire*. Tongeren destaca em Nietzsche outra definição de medida oriunda dos gregos, assim como sua reformulação latina em Cícero. Considera o conceito de medida como central para a filosofia de Nietzsche. Quero crer que é também um conceito fundamental para a educação. Conforme diz Azeredo, inspirada em Tongeren:

Uma medida de proporção que não pode ser a mesma para todos e também não pode ser para todas as circunstâncias. Nela inclui o Agón grego e a compreensão de que deve ser aberta ao crescimento e à autossuperação. Daí, a *Bildung* nietzschiana seguir uma medida de batalha, porque a vida é vontade de potência. Tanto a filosofia quanto a filologia constituem uma *Bildung* prática que rejeitam, ao mesmo tempo, a medida dogmática e a ausência de medida. Na avaliação de Paul van Tongeren, seu sentido encontra-se na prática da *sophrosine*, conforme os gregos e a interpretação latina de Cícero. (AZEREDO, 2010, p. 28).

Uma medida que não oscila entre a utilidade e a indiferença, uma vez que está atrelada a uma ideia de *Bildung*, enquanto ligada ao Agón grego, segundo Tongeren. “Em termos de valores, remete à criação, já que, ao recusar a igualdade em uma medida de proporção, passa a requerer a diferença como elemento definidor seja do tratamento humano, seja das circunstâncias”(2010, p. 28). Criação e diferença, temas centrais da educação e,

portanto, adequados para pensar a relação entre educação, pesquisa e filosofia. Nessa direção podemos afirmar que a pesquisa em filosofia da educação tem como propósito fazer aparecer a criação bem como dar lugar à diferença. Para alcançar uma medida própria na pesquisa, na análise da orientação que como intelectual seguimos, é preciso uma disposição para operar por diferenciação e não oposição. Não pesquisamos apenas para fazer oposição, marcar resistência, produzir prescrições educativas, muito antes talvez possamos pesquisar para recusar a orientação que seguimos e deixar aparecer a diferença, que só pode nascer quando enfrentamos o excesso de otimismo com aquilo que já nos orienta.

Afirma Azeredo:

Se propomos uma educação que questione o valor dos valores e estimule a criação deles, é porque nosso objetivo final consiste em mostrar a necessidade de reverter o processo de nivelamento em direção à autossuperação, cujas possibilidades se encontram na comunhão entre pensamento e vida, forma e conteúdo, “escrita e sangue” nietzschianos.(2010, p. 28).

Nietzsche apresenta-se como um filósofo desprovido da vontade de sistema, contudo, mostra interesse em orientar-se para habitar o mundo dos sistemas e enfrentá-los.

Segundo Viesenteiner:

Toda “vontade de sistema” expressa através de uma doutrina é, pois, a exigência incondicional por uma compreensão inequívoca e de validade universal. Acrescente-se ainda que a instrumentalização desse imenso processo de des-individualização de argumentos é a criação de um sistema de conceitos e uma lógica que seja capaz de proceder às suas derivações, cujo fundamento é o “pendor predominante de considerar o semelhante como igual”, bem como a negação da “fluidez” mesma da vida (FW/GC 111, KSA 3.471). À base dessa exigência por compreensão universal está a des-individualização do próprio homem e das suas condições peculiares de vida, quer dizer, a exigência por ter algo “em comum” (*gemein*) com as coisas e com os outros. *Gemein* é uma palavra que também pode significar “vulgar” e “inferior”. Neste aspecto, a exigência de compreensão universal é a des-individualização da própria vida em proveito de um gigantesco processo de vulgarização, na medida em que os indivíduos se comunicam sempre sob determinadas condições de vida em que possuem algo ‘em comum’ entre si e com o mundo. (2013, p. 299).

A luta contra o sistema e uma defesa da diferença autoriza estabelecer margens de manobra sobre múltiplas interpretações entre o que seja o bem e o mal, condutas certas e erradas, incentiva e defende a radical individualidade de um pensamento, do homem, da vida, enfim, retira sem culpa tudo aquilo que é comum a todos para dar visibilidade ao que é único.

Nesses termos, pode ser importante um único pensamento político, diferente da maioria, contudo, capaz de também anunciar o que é legítimo ainda que desprovido de categorias matemáticas implicadas pela maioria, quantidade, representatividade. Recusar sistemas também é fazer acontecer/habitar entre os sistemas o próprio indivíduo. Nesses termos, Nietzsche sugere uma superação da compreensibilidade assumindo os paradoxos como uma estratégia para

se distanciar precisamente da des-individualização da argumentação, desestabilizar os conceitos e ampliar as margens de manobra de interpretação: “Através do auto-emprego de diferenciações (como verdadeiro e falso, bem e mal, forte e fraco), Nietzsche intencionalmente produziu paradoxos a fim de desconcertar as diferenciações filosóficas fixadas e, com isso, conquistar novas margens de manobra (*Spielräume*) para o pensamento.” Nesse caso, como estratégia literária, o paradoxo se relaciona também indiretamente com a individualização do pensamento, tão logo paradoxaliza aquilo que pretensamente arroga a universalidade. Não apenas amplia margens de interpretação, como também, ao ampliá-las, distancia-se das pretensões unívocas e universalizantes do discurso, relegando ao indivíduo as possibilidades de interpretação. Assim, na medida em que Nietzsche desestabiliza um conceito e inverte a compreensibilidade através do paradoxo, ele cria, portanto, novas *Spielräume* de interpretação. Isso significa que o horizonte e o sentido de algo podem ser continuamente deslocados e reinterpretados, assim que as “margens de manobra” do conceito sejam ampliadas. Nietzsche emprega a palavra *Spielraum* tanto em seu sentido geral quanto no âmbito de uma filosofia da interpretação e dos signos. (VIESENTEINER, 2013, p. 302-303).

O conceito de *Spielräume* foi definido por Stegmaier, pesquisador alemão e aqui referido por Viesenteiner, para colocar em movimento a própria atividade da interpretação e a discussão da compreensibilidade. Ao resgatar este conceito nesse texto proponho um debate sobre a formação convertida prioritariamente em autoformação, viabilizando o exercício da manobra que se desdobra em múltiplas margens para colocar-se diante do cenário pedagógico para atuar, pensar e decidir considerando as contingências e as necessidades. Autoriza um pensar sem ancorar-se em regras prévias e critérios estabelecidos por uma suposta maioria. Não é legítimo apenas o que todos aprovam, nem o que a maioria aprova. Contudo, o singular admite toda a avaliação. E nesse horizonte interpretativo a *Spielräume* configura-se como uma ação legítima.

Tomando a vida como vontade de potência, a filosofia nietzschiana solicita uma medida que não pode ser a mesma para todos, deve ser aberta ao crescimento e à autossuperação. Nesse processo de crescimento o que fica recusado são medidas dogmáticas e

também a ausência de qualquer medida. O conceito “margem de manobra” não é um caminho para a perversidade ou para fins utilitários, antes, é a imagem da diferenciação capaz de promover o crescimento e autossuperação possível em cada indivíduo, sem precisar apelar para o princípio da igualdade e da maioria para ter legitimidade.

A superação dos próprios limites, enquanto autossuperação é um impulso inerente ao ser vivo. Maior inclusive que o impulso à adaptação exigido pelas noções de dever. Nesses termos, é possível pensar em uma singularidade da autocriação como o modo próprio que o ser humano encontra para conduzir-se em relação a si mesmo, aos outros e ao ambiente onde vive. Essa seria uma dimensão estética da vida, o caminho para *tornar-se o que se é*. Nesse cenário, faz sentido tomar o conceito de *Spielräume*, apropriando-se dele para desenhar uma espécie de singularidade no campo da educação.

Assim sendo, afirma Azeredo:

propomos repensar os valores educacionais a partir da crítica nietzschiana sem a prévia definição de determinado ideal de educação, mas através do resgate do sentido de avaliador enquanto algo que deveria atravessá-la. Isso faz com que a discussão em torno do tema da cultura e da educação a partir do pensamento de Nietzsche seja importante para esse resgate, sob pena de nossos estabelecimentos de ensino produzirem o homem domesticado. (2010, p. 30).

A dimensão ética em Nietzsche rejeita a dimensão do dever como obediência às lógicas institucionais, destaca a necessidade de uma vida comprometida com o crescimento e com a autossuperação. Nesse contexto, resgata o modelo antigo de normatividade prática tomando os valores como artefatos da cultura e passíveis de análise e modificação. Afinal,

quando Nietzsche pergunta pelo valor dos valores morais, ele indaga sobre o conjunto de valores que, com certeza, norteia a educação, e que, nesse sentido, subjaz ao currículo, à disciplina, à relação professor-aluno, à organização dos espaços na escola e às instituições de formação. No limite, o questionamento acerca do valor dos valores, juntamente com o conjunto da filosofia de Nietzsche, leva-nos a pôr em questão nosso modo de pensar e de agir. Trata-se da necessidade premente que se põe de reavaliar nossas crenças, nossos princípios, enfim, nosso conjunto de valores. (AZEREDO, 2010, p. 31).

Uma análise inspirada aqui novamente pela filosofia da orientação, já que está em questão “livrar o humano de uma enfermidade, qual seja o tormento dogmático em busca da definição de crenças, verdades e condutas”. A argumentação, atitude da qual o cético não abdica (LOPES, 2006) afirma que a teoria normativa de Nietzsche é uma teoria acerca dos valores cujo cultivo produz uma vida singular que rejeita, repetimos, tanto a medida

dogmática como a ausência de medida (TONGEREN, 2012). Esse ponto é fundamental para pensar uma pedagogia e uma política de formação de professores e mais, pensar a pesquisa na educação. Ainda que no discurso dos programas de formação de professores conste um incentivo à criatividade, as múltiplas possibilidades de invenção, as fronteiras estão bem delineadas – trata-se de movimentos previsíveis e ajustados a uma ideia de um *telos* educativo imerso no pressuposto de um princípio universal. Alargar esse horizonte, ampliar as possibilidades, garantir outros movimentos pedagógicos é o objetivo principal desse texto. Pesquisa que pode iniciar ao lado de outras iniciativas, uma espécie de estetização da ação docente/pesquisador tendo como referência um autor como Nietzsche.

Afinal, de onde e como surgiu uma ideia de humanismo, de formação centrada na vontade de melhoramento, de correção dos humanos em uma única direção?

A força normativa e prática de Nietzsche advém de uma capacidade intelectual e de uma vontade de criar outra medida em um contexto que a perfeição no homem é sempre uma manifestação mutável considerando sua performance. Nesses termos, a proposta formativa de Nietzsche estaria desprovida de qualquer tempero moral? Talvez sua prerrogativa moral seja exatamente a defesa do cultivo de si, capaz de criar medidas visando a outra inserção nos cenários turbulentos das organizações sociais e institucionais. Devemos suspeitar de crenças já incorporadas, cuja adesão ocorreu segundo métodos epistemicamente pouco confiáveis. O que fica indicado é a afirmação da proibidade vista por Nietzsche como uma virtude que mobilizou sua crítica à moral. Contudo, essa virtude precisa também voltar-se contra nós mesmos, uma vez que no horizonte estão delineados muitos outros desafios e que certamente ainda nos surpreenderão. Nesses termos, não tem ponto de chegada nem o sossego e o consolo nos aguardam. Especialmente aqui educadores têm uma tarefa infinita, já que incorporamos em nossa pedagogia determinada ideia de humanismo dada, por vezes, como indiscutível e desenhada segundo princípios universais. Seguimos aqui os estudos de Biesta(2014), que recomenda uma pedagogia da interrupção. O que precisamos parar de dizer para que outros dizeres e fazeres possam nascer?

Interromper, segundo Nietzsche, uma compreensão determinada dos valores, pois eles

não se encontram prontos, não são entidades absolutas, mas produtos de avaliações e, portanto, com uma ascendência humana, demasiado humana. Os valores são criados pelo homem e têm, por isso, uma história que os remete às oscilações de poder que se manifestam no seu devir. Essa perspectiva também tem reflexos diretos sobre as concepções de educação, pois nesse caso o ponto de partida para a formação do homem é a

compreensão de que ele é um criador de valores e não deve, em vista disso, cultivar valores em curso. (AZEREDO, 2010, p. 32).

Operar com a pedagogia de Nietzsche talvez signifique subordinar a normatividade prática à normatividade epistêmica (a exigência de sermos intelectualmente honestos e consistentes) por meio de uma ressignificação da *prática da sophrosyne*³ para construir uma outra ideia de formação e atuação humana. Nietzsche foi um dos poucos filósofos a insistir na tese de que a perspectiva do imoralismo deve ser levada a sério, ressaltando que há bons argumentos a favor de uma reforma de nossas práticas de atribuição de responsabilidade moral e justamente a partir dessa prática inauguramos a possibilidade da criação de novas “medidas” para fazer acontecer outra relação com a vida.

Nesse ponto pretendo destacar dois aspectos na trajetória de Nietzsche e que podem nos ajudar considerando a pesquisa em educação: o caso Wagner e o seu entendimento no aforismo 333 do livro *Gaia Ciências* sobre o que é o “conhecer”. Defendo a ideia que o próprio Nietzsche nos apresenta como no decorrer de sua vida alterou sua orientação em termos de pensamento. Vale aqui destacar o caso Wagner. Em sua obra sobre o tema ele diz muitas vezes: “a adesão a Wagner custa caro”. Ela, a adesão, diz Nietzsche, corrompeu meu gosto. Mais perigosa ainda é a corrupção dos conceitos, nos converte em idealistas. E Nietzsche não cansa em apontar o que a adesão a Wagner custou a ele. Não importa aqui repetir seus argumentos, mas pensar com Nietzsche: Afinal, quais são as nossas adesões? A quê? Já refletimos quanto elas podem custar caro, corromper nosso gosto, determinados conceitos? Tomar isso como problema parece ser a função da pesquisa em filosofia da educação. Diz Nietzsche: ficamos seduzidos por alguém que desejou impor seu gosto a todos, queria de toda forma a multidão, o consenso (NIETZSCHE, 1999, p. 40).

Será preciso lembrar outra vez do próprio gosto e a única condição parece ser indicar a condição de tornar-se um extemporâneo. “Um filósofo sente necessidade de lavar as mãos, após haver se ocupado tão longamente como o caso Wagner.” (NIETZSCHE, 1999, p. 43). Nele está expressa uma decadência, a cultura empobreceu quando a política se fortaleceu. Wagner fez a música adoecer. Importa menos aqui concordar com Nietzsche sobre Wagner ou não, importa verificar como ele próprio percebe-se orientado, reconhece as permanentes performances de orientação que jamais findam e, nessa medida, orientação é sempre reorientação e a filosofia da educação e da orientação na perspectiva nietzschiana implica em

³Temperança, prática do comedimento.

uma liberdade no pensar e agir, de modo a apreender a liberdade também como margem de manobra. Uma espécie de estética do deslocamento para não perder o folego da vida e não se distanciar excessivamente da curiosidade que nos indaga o que é o conhecimento, como ele se materializa.

Nesse ponto vale visitar o aforismo 333 de *Gaia Ciência*. Nietzsche indaga: O que significa conhecer? E numa espécie de ironia afirma que não é o que Spinoza teria indicado: conhecer é não rir, não lamentar, não detestar, não maldizer, mas compreender. Conhecer não seria exatamente uma espécie de conciliação dessas três forças (rir, maldizer e lamentar), desses três contraditórios impulsos que querem zombar da vida antes de qualquer conhecimento? Cada uma dessas forças quer dizer algo e disputar espaço, “depois vem o combate entre essas unilateralidades, dele surgindo aqui e ali meio-termo, uma tranquilização, uma justificação para os três lados, uma espécie de justiça e de contrato” (NIETZSCHE, 2001, p. 220). Vejo esse aforismo como fundamental para entender aquilo que se materializa como conhecimento, afinal é uma espécie de justiça e contrato que vai apaziguar os impulsos e dar existência e conservação a um tipo de conhecimento. Nós, afirma Nietzsche, chegamos depois

das cenas de conciliação e ajustes de contas desse longo processo, e por isso achamos que *intelligere* é algo conciliatório, justo, bom, essencialmente contrário aos impulsos; enquanto é apenas *uma certa relação dos impulsos entre si*. (2001, p.221).

Existe um campo de batalha, uma exaustão dos impulsos que necessita temporariamente de uma suspensão das forças e nessas condições precisa e quer o contrato. Mas nada repousa eternamente, nos diz Nietzsche, e talvez fosse necessário sempre lembrar que antes do conceito esteve o riso, o maldizer, o lamento. Eles foram fortes até a exaustão, são as forças vigorosas do pensamento; contudo, o que aparece depois é menos do que a força de cada um. Precisamos desse apaziguamento, de acordos e conciliações temporárias, mas não podemos esquecer da realidade antes do conceito, antes do conhecimento, o que nos permite enfrentar a verdade. Parece que na escola temos exemplos bem claros disso: no exercício de nossas atividades recorremos muitas vezes ao regimento da instituição, a definições de aprendizagem, efeitos de avaliação. No entanto, o que quer que escolhemos praticar na escola, antes houve também a disputa, o riso, a ironia, o maldizer de algumas práticas e conceitos que, por fim e ao cabo, estão entre nós. Uma escola sem regimento, sem definições, sem

práticas de avaliação não sobrevive, depende de contratos e períodos de conciliação. Os contratos orientam nosso pensamento e nossa ação e o que pretendo defender neste texto é que sempre está no horizonte a possibilidade de rir e maldizer essas práticas, mudar a orientação de nosso pensamento para autorizar-se a fazer outros contratos e outro apaziguamento.

Este texto deseja configurar outra pedagogia para encontrar em Nietzsche um viés educativo capaz de oferecer outra imagem formativa para compreender como o jeito racional de “ser” (SILVA, 2011), estabelecido pela perspectiva socrático-platônica, incorporou e agregou ao conhecimento uma ideia de moralidade, virtude, perenidade, comprometida com um ideal que enxerga no real antes de tudo um déficit a ser ultrapassado. E nesse ponto precisamos de verdade, de conceitos para encaixar e preencher o que está vazio. Tudo com muita seriedade, com a certeza que é o único caminho.

Infelizmente, como afirma Viesenteiner (2013) não há *Spielraum* em doutrinas, entre sistemas e, portanto, nenhuma “sutileza de interpretação”. Segue ainda dizendo:

Na amizade, há muito mais sutilezas de interpretação, nuances e mais fluidez nos significados, pois no horizonte de um determinado conceito, concede-se, entre “bons amigos”, ampla *Spielraum* para “mal-entendidos”, ou seja, seu sentido se desloca de modo muito mais livre. Conceder *Spielraum* para “mal-entendidos” é uma prerrogativa daqueles que abandonaram as doutrinas e sistemas para comunicar uma perspectiva. Ora, quando se tem sutileza na interpretação, como é o caso entre “bons amigos”, um pensamento é propriamente tomado simplesmente como “signo” e, enquanto tal, fluido. (2013, p. 305).

A *Spielraum* é a própria possibilidade de não esquecer o riso, o maldizer, o lamento sempre presentes antes das certezas, que podem nos lembrar das disputas, da exaustão que nos conduz a acordos, sejam eles pedagógicos, administrativos, políticos e/ou econômicos. Assim como a vida altera-se também o sentido dos conceitos deslocam-se em função de contingências. Não será possível fixar um conceito e por isso a recusa dos sistemas, o exercício de formação é aprender a deslocar, dar margens de manobra ao conceito em função da prioridade da vida que altera-se constantemente. Segundo Viesenteiner, apenas aos “bons amigos” é concedida *Spielraum* a mal-entendidos, pois apenas eles possuem a prerrogativa da “sutileza de interpretação. Significa dizer que a ausência desta sutileza pode produzir uma distância e uma incompreensibilidade que impedirá a comunicação. Instaura-se por vezes o

silêncio, a menor plateia, o que para Nietzsche não é um problema, já que interessa ter leitores com “ouvidos aparentados aos seus”. Esses leitores são aqueles que:

Preferem “intuir”, ao invés de “deduzir”; e que são atraídos “com flautas” e não com fórmulas. Selecionar os leitores pelos ouvidos significa pôr em curso a caríssima hipótese, segundo a qual o texto nietzscheano deve ser lido tal como se ouvisse música. Trata-se então da ideia de que um tal texto não pode ser compreendido conceitualmente, ou seja, buscando por significados ou tentando “pôr em fórmulas” (FW/GC 373, KSA 3.626), mas apenas como signo: “Isso significa que seus leitores devem ao ler, ouvir, devem poder ler um texto como se ouve música: não apenas melodias e *Leitmotive*, mas também tons maiores e menores, tempo, ritmo, fraseados, etc.”. A seleção dos bons ouvintes significa, portanto, escolher aqueles que, por um lado, não exigem mais uma compreensibilidade unívoca e, por outro lado, que são capazes de ler um texto sem conceituá-lo sistematicamente, mas sim como música, linguagem esta que está aquém da sistematização conceitual. (VIESENTEINER, 2013, p. 315).

Formar professores nessa direção implica operar com a pedagogia de outro modo, com outro propósito. Implica, inclusive, deslocar o próprio conceito de formação, desfiar margens de manobras sutis, contudo sensíveis às inúmeras possibilidades de, afinal, ser educador em um país como nosso e mais, fazer pesquisa.

A genealogia no texto nietzschiano é este lento trabalho de escavação dos nomes, dos tecidos mais superficiais até os mais ocultos. A genealogia é uma história das interpretações que deve ser escavada para verificar a emergência do aparecimento de um conceito e a proveniência de um valor. Também seu deslocamento.

Ao afirmar a possibilidade desta referência teórica, consolidam-se espaços de diálogo com outras perspectivas, visando a tornar consistente um efetivo campo de pesquisa para a filosofia da educação ao preservar sua dimensão plural e polifônica. O texto não tem como propósito iniciar a defesa de uma universalização da perspectiva nietzschiana, o que por si só já seria um paradoxo, mas sim fortalecer a própria ideia do autor em questão, qual seja o perspectivismo e a inocência do devir que não cessa de afirmar-se como vida. Por meio da suspeita e da genealogia cavar outros espaços para pensar a formação humana e apresentar outras auroras possíveis.

Tomar a referência de Nietzsche como parâmetro não significa negar outra tradição, mas estabelecer diálogos e até enfrentamentos com essas outras abordagens sem perder a dimensão de que o critério de análise implica uma perspectiva. Estender esta análise para o campo da educação deve evitar aderências a classificações e definições de condutas

anunciadas como mais corretas para não cair na própria armadilha de um suposto “otimismo”, da defesa incondicional de um valor no qual estaria presente uma abordagem melhor capaz de tudo corrigir e promover a redenção da educação. Trata-se de preservar o jeito trágico de ser, proposto por Silva (2011), reconhecendo as ambiguidades e ambivalências da educação para então inventar rotas de fuga que, se possível, possam efetivar-se esteticamente, garantindo um tanto de beleza para a educação e para a pesquisa que se faz neste país.

Referências

ABDOUNI, I. H. *O espírito livre na obra de Nietzsche*. 2006. Dissertação (Mestrado), Filosofia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

AZEREDO, V. D. *Nietzsche e a dissolução da moral*. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. Filosofia dos valores e educação em Nietzsche. © *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n.1, p.25-45, dez. 2010.

_____. *Nietzsche e a aurora de uma nova ética*. São Paulo: Humanitas; Ijuí: Unijuí, 2008.

AZEREDO, V.D.; SILVA, I da Júnior. (orgs.). *Nietzsche e a interpretação*. Curitiba: Ed. CRV/Fapesp/Humanitas, 2012.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DIAS, R. M. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 2003.

GIACÓIA, O. Jr. *Nietzsche*. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____. A autossupressão como catástrofe da consciência moral. In: AZEREDO, V.; SILVA Jr. I. *Nietzsche e a interpretação*. Curitiba: CRV; São Paulo: Humanitas, 2012. (Coleção Nietzsche em Perspectiva, v. 1).

_____. *Nietzsche X Kant*. Uma disputa permanente a respeito da liberdade, autonomia e dever. RJ: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2012.

HARDT, L.S. Entre as manobras da mão e do espírito: o assombro da formação humana. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 769-788, jul./set. 2013.

MARTON, S. (org.). *Nietzsche abaixo do Equador*. A recepção na América do Sul. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Unijuí, 2006.

NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*. Prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *A gaia ciência*. Trad. notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Humano, demasiado humano*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

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

_____. *Assim falava Zaratustra*. Um livro para todos e para ninguém. Trad. Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Genealogia da moral*. Trad. Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2009.

PASCHOAL, A. E. A arte de ler nuances. In: AZEREDO, V. D.; SILVA, I. J. (orgs.). *Nietzsche e a interpretação*. Curitiba: CRV, 2012.

PARMEGGIANI, M. Nietzsche: pluralismo e a pós-modernidade. *Cadernos de Nietzsche*, n. 16, p.121-140, 2004.

SILVA, S. P. Pedagogia do ressentimento: otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. *RBEP*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011.

STEGMAIER, W. *As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche*. Petrópolis: Vozes, 2013.

TONGEREN, P. van. *A moral da crítica de Nietzsche à moral: estudos sobre “Para além de bem e mal”*. Trad: Viesenteiner. Curitiba: Champagnat, 2012.

VIESENTEINER, J. O conceito de vivência (*Erlebnis*) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. *Kriterion*, Belo Horizonte, v.54, n.127, June 2013.

_____. *Aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever: condições do conceito de Bildung no Crepúsculo dos Ídolos de Nietzsche*. Artigo no prelo disponibilizado em Palestra/UFSC-2011.

_____. Nietzsche e o projeto crítico de superação da compreensibilidade. *Cadernos Nietzsche*, n. 32, 2013.