
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O SUJEITO ARTISTA E A EDUCAÇÃO COMO RE-SIGNIFICAÇÃO DO
ESPÍRITO LIVRE SEGUNDO FRIEDRICH NIETZSCHE**

JOSÉ DE ASSIS MORAES JÚNIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Romualdo Dias.

Setembro – 2011

JOSÉ DE ASSIS MORAES JÚNIOR

**O corpo artista e a Educação como re-significação do espírito livre
segundo Friedrich Nietzsche**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Romualdo Dias

Rio Claro, SP
2011

370 Moraes Júnior, José de Assis
M827s O sujeito artista e a Educação como re-significação do
espírito livre segundo Friedrich Nietzsche / José de Assis
Moraes Júnior. - Rio Claro : [s.n.], 2011
85 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Romualdo Dias

1. Educação. 2. Valor. 3. Arte. 4. Corpo. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: O corpo artista e a Educação como re-significação do espírito livre segundo Friedrich Nietzsche

AUTOR: JOSÉ DE ASSIS MORAES JÚNIOR

ORIENTADOR: Prof. Dr. ROMUALDO DIAS

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



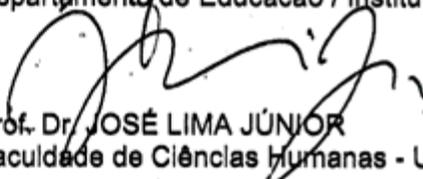
Prof. Dr. ROMUALDO DIAS

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Prof. Dr. JOSÉ LIMA JÚNIOR

Faculdade de Ciências Humanas - UNIMEP

Data da realização: 31 de agosto de 2011.

A meus pais,

José de Assis e Maria Helena,

gêneses de minhas pretensões acadêmicas.

AGRADECIMENTOS

À **Romualdo Dias**, pela ousadia com que abraçou meus devaneios, minhas incoerências, minhas inquietações. Pela assunção do risco e da *corda bamba*. Pela coragem de assumir um projeto escrito pelo pensamento artista, malandro e andarilho dos que nunca assentam caminhos, dos que andam trôpegos, dos que trançam as pernas no bailar insano da existência mesma. Pela leitura das letras tortas. Pela [in]correção das tortuosas ideias. Pela liberdade de pensar, raridade acadêmica.

À minha tia **Teresa de Arruda Campos**, pela inteligência, pelas idas e vindas aos temas da filosofia e da educação, por Deleuze e sua *Lógica da Sensação*, pelo estampido silencioso da admiração que faz brotar nos seus, pela vasta biblioteca, pelo desapego com que se deixa assaltar os livros, pela instrução muda dos olhares que traçam os [des]caminhos das possibilidades do pensamento e, finalmente, pela máxima, colhida em uma das idas à Deleuze: *Compreensão? Como? Compreensão das multiplicidades? Quase impossível! Leiamos, apenas!*

À **Jussara Valéria de Miranda**, pela compreensão, pelas leituras, pelas intermináveis [re]discussões, pelo ensino das burocracias da ABNT e, finalmente, pela companhia.

À **Renata Cristina Bovi**, pelo carinho dos últimos dias, pela insistência na conversão responsável das irresponsabilidades daquele que foi confeccionado no estardalhaço da vida sambista.

À **José Lima Júnior**, pela filosofia, pela estética, pela amizade da *bola*. Pelo vulgo carinhoso *Zeção*, que carrego como a um prêmio, na medida em que o compreendo em seu caráter semiótico: diminutivo majestático de José Lima Júnior. Pela estada na Comissão Examinadora, espaço destituído de sentido, se sua presença não se fizesse. Pela leitura do escrito. Pelas indicações, sempre tolerante ao espírito abrupto de minha inteligência rala.

À **Cesar Donizeti Pereira Leite**, pela presença afetiva na Comissão Examinadora, pela dedicada leitura, pela salutar discussão, pelo estímulo que faz prosseguir pensando.

EPÍGRAFE

O homem é uma corda amarrada entre o animal e o super-homem – uma corda por cima de um abismo [...] O que é grande no homem é que ele é uma ponte e não um fim; aquilo de que se pode gostar no homem é que ele é uma travessia e um afundamento.
(NIETZSCHE, Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém)

O homem é algo que deve ser superado.
(NIETZSCHE, Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém)

Aquele que, no trato com os homens, eventualmente não percorre as muitas cores da aflição, que não enrubesce e empalidece de nojo, fastio, compaixão, tristeza, isolamento, não é certamente um homem de gosto elevado; mas se ele não assume voluntariamente todo esse fardo e desgosto, sempre se esquiva dele e permanece, como foi dito, quieto e orgulhoso em seu castelo, uma coisa é certa: ele não foi feito, não está predestinado para o conhecimento.
(NIETZSCHE, Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto o conceito “valor” em educação, com o olhar atento sobre os possíveis desdobramentos para a elaboração de uma proposta de formação moral dos educandos presente no corpo do material didático.

Neste sentido, o conceito “valor” é assumido como dispositivo de análise para alcançar uma compreensão sobre os fundamentos políticos do projeto pedagógico da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Utilizamos como matéria prima de análise o material didático para o ensino de Filosofia, elaborado pela SEE-SP, através do projeto São Paulo Faz Escola, e direcionado ao Ensino Médio.

O material selecionado é analisado sob a ótica do pensamento de Friedrich Nietzsche, filósofo alemão do século XIX. Desta forma, torna-se possível entender o fato de que nossa pesquisa se aproprie do sentido artista como ressignificação do espírito trágico. O termo “sujeito-artista”, recolhido nos textos de Nietzsche, é apresentado como sugestão para a elaboração de um projeto pedagógico que sustenta um modo artista de educar.

Esta proposta se desenvolve instalada no campo no qual se concebe os valores. A hipótese do presente trabalho se apropria do conceito “espírito livre”, formulado por Nietzsche, para estabelecer as críticas sobre o valor nesta ambivalência de significado para a esfera do pensamento, território das possibilidades, bem como para a esfera da economia, território das necessidades.

Nosso estudo perscruta o material de apoio didático de Filosofia para detectar nele a dinâmica dos sentidos sobre o conceito de valor; atenta, conseqüentemente, aos desdobramentos para uma formação moral dos sujeitos no interior da escola, especificamente no Ensino Médio.

Desenvolvemos o estudo sobre o tema do valor nestes três campos de observação: em primeiro, rastreamos o material didático; em seguida, identificamos as marcas capazes de configurar os fundamentos políticos do projeto pedagógico da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na gestão de governo que abrange o período de 2006 a 2010; e, finalmente, identificamos as marcas de possibilidade do disruptivo, da possibilidade de ultrapassagens.

ABSTRACT

This research has as a purpose the concept of "value" in education, with a careful eye on possible developments for the preparation of a propose for moral education of the students present in the body of the pedagogical material.

In this sense, the concept "value" is assumed as a analytical device to achieve an understanding of the political foundations of the education program of the Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

We have used as basic material for analysis, the pedagogical material for the teaching of philosophy, developed by SEE-SP through the project São Paulo Faz Escola and directed to high school.

The selected material is analyzed from the perspective of Friedrich Nietzsche thought, 19th Century German philosopher. Thus, it becomes possible to understand that our research appropriates of the meaning of the artist as reframing of the tragic spirit. The term "subject-artist", collected from Nietzsche's writings, is presented as a suggestion for the creation of a pedagogical project that supports an artist way of education.

This proposal develops installed in the field in which conceives the values. The hypothesis of this work appropriates the concept of "free spirit", formulated by Nietzsche, to establish critics about value in this ambivalence of meaning into the sphere of thought, the territory of possibilities, as well as to the sphere of economy, territory of needs.

Our study investigates the support teaching material of philosophy to detect on it the dynamics of the senses about the concept of value; careful to its developments for individuals moral education inside the schools, specifically in high school.

We develop the study on the subject of value in three fields of observation: first, we have tracked the educational materials, then we identify the signs that can set the political foundations of the education program of the Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, in the management of government covering the period of 2006 to 2010, and finally we have identified the possibility of signs of disruptive, the possibility of overtaking.

SUMÁRIO

Agradecimentos	05
Epígrafe	06
Resumo	07
Abstract	08
Sumário	09
Introdução:	
 Ou das inquietações do Corpo Vibrátil	11
Capítulo 1:	
 Para um dispositivo de intervenção:	
 Sobre o método da cartografia	20
Capítulo 2:	
 Composição do <i>corpus</i>:	
 O material didático do Ensino de Filosofia e as marcas do “valor”	40
Capítulo 3:	
 Nietzsche: uma saída para o pensamento	48
Capítulo 4:	
 Nietzsche, educação e transvaloração dos valores	61
Capítulo 5:	
 O homem como fenômeno estético em Nietzsche	68
Considerações Finais	78

INTRODUÇÃO: OU DAS INQUIETAÇÕES DO CORPO VIBRÁTIL

O tema desta pesquisa, que tem como título “O sujeito artista e a educação como re-significação de *espírito livre* segundo Friedrich Nietzsche”, nasceu como resultado das diversas leituras dos textos do filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Nesse período, a leitura dos escritos nietzschianos nos lançou para o centro da questão de uma dupla determinação: a dimensão epistemológica do pensamento e a dimensão ontológica da escrita. Neste sentido, pensamento e vida são como elementos indissociáveis. Entre idas e vindas pelo percurso das leituras, nos deparamos, no campo do pensamento e da existência, com uma provocadora relação que, posteriormente, se configurou nosso núcleo de pensamento: há uma estreita relação entre a possibilidade de um conceito de educação, em Nietzsche, e a experiência do arrebatamento extático irrompido pelo estupor do rito artístico-dionisíaco, desenvolvido em seus escritos.

Outro confronto, surgido também nas leituras de Nietzsche, indaga as relações de uma estética do corpo na composição das subjetividades. Este tema teve sua dimensão ampliada a partir de outras e novas leituras que, aos poucos, somaram-se às leituras nietzschianas. Essas leituras se referem aos estudos ancorados em Nietzsche sobre os processos de subjetivação realizados por Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. O contato com novos autores nos auxiliou para confirmar a [in]pertinência da aguda percepção de Friedrich Nietzsche sobre os modos de vida da contemporaneidade.

O objeto de nosso estudo, portanto, circunscreve dois aspectos fundantes na leitura do processo educacional: em primeiro, versa sobre a possibilidade de um modo artista de estar na vida e suas relações com o conceito de espírito livre, em Nietzsche; em segundo, lê no projeto político e pedagógico do Projeto São Paulo Faz Escola, da SEE-SP, uma direção ontológica, de produção de sujeitos. Realizamos, contudo, a síntese de um conjunto de leituras, preocupados em constituir um dispositivo válido de interpretação. Este dispositivo, por sua vez, será aplicado ao material didático para o ensino de Filosofia que está em uso na SEE-SP.

Para tanto, nosso percurso de síntese de algumas obras de Nietzsche explora o conceito de valor em sua ambivalência: no primeiro aspecto, o conceito está remetido para o plano da necessidade, âmbito da economia, o que nos coloca em contato direto com a materialidade da

existência. Esta compreensão de materialidade concentra o seu foco no corpo e nos remete de encontro com a dimensão trágica da existência. No segundo aspecto, o conceito está remetido para o plano da possibilidade, âmbito do pensamento, e nos coloca em contato com as ultrapassagens, um modo especial do sujeito se relacionar com a transcendência. O desenvolvimento da reflexão sobre o valor, deste modo, garante a compreensão do quadro teórico.

Em seguida passamos para desdobramentos práticos que incidem no campo educacional. Então, remetemos toda a reflexão sobre o valor para suas imediatas conexões com a formação moral do sujeito. Para tanto, utilizamos o material didático elaborado para o ensino de Filosofia, na medida em que ele atua como um propositor de subjetividades.

Este primeiro desdobramento possui um caráter, em maior medida, educacional. Em seguida, passamos para o segundo desdobramento, cujo caráter se afigura essencialmente político. Isto é, rastreamos o uso do conceito de valor para explicitarmos as bases políticas do projeto pedagógico em curso na SEE-SP, no período dos anos de 2007 a 2010. Este período foi selecionado pelo fato de se limitar a proposta de governo do Estado de São Paulo no qual foi implantado o uso, quase obrigatório, do referido material didático.

A questão a que se dedica o presente trabalho, portanto, consiste em ler o território existencial-educacional como *jogo*, como *luta*, como correlação de forças constitutivas. No jogo, as tramas e urdiduras são traçadas no mo[vi]mento. Material Didático, projeto político-pedagógico, educador e toda carga de valoração possível assumem, aqui, um papel fundamental no jogo. São partes constitutivas dele, do jogo das composições dos sujeitos. Ademais, nossa proposta consiste também na leitura das relações que se compõem quando da produção de subjetividades e que consolidam uma espécie de moral do corpo, do assujeitamento do corpo e, até mesmo, uma espécie de embrutecimento do corpo, empedernido do seu componente estético – corpo e anestesia – quando da apreensão da moralidade que circula na escola – entendendo o uso do material didático como elemento constitutivo da escola – e que é captada pelo educando na sua relação direta e/ou indireta com os esquemas semióticos das subjetividades.

Ressaltando, o que se pretende aqui é delinear a compreensão de algumas questões problemáticas: em primeiro, captar os aspectos transversais e processuais que compõem as subjetividades no campo educacional, a partir do exercício da cartografia; em segundo,

compreender como a reestruturação dos mecanismos intelectivos, a partir da experiência da arte e sua relação com a urgência de ressignificação da moralidade no campo específico da educação são possíveis; e, em seguida, entender a inferência do corpo como instrumento estético originário e sua imanência como propositor da questão da produção de subjetividades artistas.

Quando nos deslocamos para o campo da educação, na medida em que se pretende compreender os processos de consolidação das subjetividades vigentes no ambiente escolar, a revisão dos pontos centrais da filosofia de Nietzsche faz-se uma urgência – sobretudo quando a investigação circunscreve os elementos da moralidade e da modelização dos sujeitos. Neste sentido, compreendemos que os desenhos das formas de moralidade e a fabricação dos modelos podem ser observados no material didático selecionado. As entrelinhas – e mesmo as linhas escritas – do material didático, segundo nossa perspectiva, compõem subjetividades, ou melhor, ditam subjetividades. E, para tanto, a noção de valor assume inegável relevância para a análise, na medida em que o pesquisador, como cartógrafo, rastreia as marcas do desenho das formas de moralidade e da fabricação dos modelos.

Outro aspecto importante que está na gênese da escolha dos temas tratados aqui diz respeito à experiência professor. Há uma radicalidade da imersão na vida escolar que é vivenciada inevitavelmente em sua potência máxima. Estar na escola, no cotidiano escolar, instaura no educador uma relação de profundo pertencimento. Neste sentido, olhar a escola com a frieza da mera profissionalidade, para alguns, se configura um exercício extremamente penoso. Essa estada na escola, portanto, inaugurou em nosso espírito uma espécie de fastio revoltoso com relação aos modos como os sujeitos são compostos em seu interior, aos modos como os sujeitos são alinhados quando da execução da disciplina corretora, aos modos como os sujeitos são decompostos diante dos discursos proferidos, que apregoam uma centelha dos valores que, ao que nos parece, soam vazios.

Uma experiência profundamente significativa, por exemplo, que podemos citar como paradigma desse arcabouço em que a escola se transformou, desfigurando a infância e sua vitalidade, são os discursos proferidos nos sistemas sonoros, instalados em todas as salas de aula.

De uma sala central, o corpo gestor, no início de cada período, faz ouvir em todos os cantos considerações suas sobre determinados assuntos. Desde as mensagens de *auto-estima*, que quase sempre circunscrevem os temas do empresariamento cristianizado da vida, até os discursos

morais, ou moralizantes, proferidos sempre fundamentados em um acontecimento da realidade, o que se ouve nesses instantes nos pareceu relevante, sobretudo quando estamos tratando dos temas da educação, da moral e da apropriação da vida, segundo Nietzsche. Ouvir, por exemplo, o corpo gestor dedicar-se ao tamanho das saias femininas com as quais as alunas circulam pela cidade e, mais especificamente, pelo Shopping Center, advogando uma falha no caráter das que dessa maneira escolheram se vestir, nos lança para o centro da seguinte questão, nossa inquietação primeira: que tipo de sujeito esta sendo forjado na escola? Ademais, que tipo *homem* é o homem do projeto político e pedagógico das escolas? E, ainda mais sutil e cruel, que tipo *homem* esta no núcleo das nossas expectativas com relação ao sujeito artista, ao sujeito que potencialmente lida com a vida do modo artista? Na medida em que estamos propondo a arte como ultrapassagem, como desmedida, como abertura infinita para as possibilidades ontológicas, nessa disputa acirrada com as configurações artificiais da subjetividade, que anestesia o sujeito para a vida, criando subterfúgios para existir além da condição trágica e real da existência, como pensarmos a possibilidade de uma vida artista, considerando esse massiva exposição dos sujeitos aos discursos que circulam o ambiente escolar?

Para alguns pensadores o que se impõe como verdade absolutamente irrefutável é o fato de estarmos lançados em um momento de crise dos sistemas educativos. Nos termos de Hannah Arendt:

A crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas. Na América, um de seus aspectos mais característicos e sugestivos é a crise periódica na educação. (ARENDR, 1972, p.221)

É no espaço de uma crise, o espaço do não-sentido, que “dilacera fachadas e oblitera preconceitos” (ARENDR, 1972, p.223), no espaço caótico da crise, que nos arremetemos a fim de operar, através do deslocamento e da metodologia cartográfica, com os conceitos de arte, êxtase, corpo e subjetividades para, enfim, no plano de imanência da educação, propor as resignificações possíveis no que diz respeito à construção de si – no sentido próprio da *poiésis* artística – dos sujeitos.

Portanto a noção de crise, compreendida como o modo de exposição de uma tensão, um paradoxo, funciona a partir do embate entre os modos de ser artista e o modo de ser da contemporaneidade que se encontra ancorado no conjunto dos valores da formação moral da identidade, da medida. O que se propõe, portanto, é a possibilidade da transvaloração, não como um viés para se escapar à crise, mas, ao contrário, como um bem estar, uma estada na crise, na medida em que esta expõe os modos como os indivíduos são afetados pelo mundo ou os modos como os indivíduos são afetados pelos mecanismos que compõem a realidade. É nessa dimensão da crise, substanciada pela relação que o indivíduo trava com a realidade, na qual, inclusive, se habilita para a tensão entre imanência e transcendência, ou ainda, para a tensão entre a necessidade e possibilidade, que se inaugura nosso pensamento. O caráter contingencial da docência, alijado – quase que integralmente? – de sua autonomia, na medida em que se submete aos esquemas burocráticos das atribuições de aulas, da sujeição aos modelos de aula etc., desperta uma espécie de condição trágica do estar na escola. A crise, neste sentido, atua como um dispositivo de imersão. Essa dimensão ontológica da crise, desta forma, suscita o campo do pensamento como possibilidade.

Ademais, é no caos, afirma Suely Rolnik, que as subjetividades são confeccionadas. Nos termos de Rolnik,

a subjetividade não se define por uma só e mesma figura, que se estabeleceria na infância e se desenvolveria ao longo da vida. As figuras são várias; elas tomam consistência a partir de limiares caóticos que vão se produzindo, um após outro, do começo ao fim da existência (ROLNIK, 1999, p.210).

Crise e caos, portanto, são espaços onde a produção dos sujeitos se realiza. Pensar a subjetividade requer o dado empírico e psicossocial da crise, do caótico, da profusão, quase perturbadora e infinita de signos, segundo os quais as produções e as reinvenções se perpetuam. Contudo, aqui, os termos crise e caos referem-se ao campo da possibilidade, da abrangência do possível como aspecto positivo no processo de invenção e re-invenção dos sujeitos. Crise e caos, portanto, devem ser reinterpretados a partir da ótica da possibilidade, da criação. Na crise dos

esquemas atuais de ensino e de seus modelos de subjetivação, novas e outras formas de constituição dos sujeitos deverão emergir, sobretudo no campo da moralidade estética.

No “Assim Falava Zarathustra”, de Friedrich Nietzsche, por exemplo, o *bailante*, parece invocar sempre delicadamente uma espécie de benção à condição “infância”. Ele afirma,

A criança é inocência e esquecimento, um começar de novo, um jogo, uma roda que gira por si próprio, um primeiro movimento, um sagrado dizer que sim. Sim, meus irmãos, para o jogo da criação é preciso um sagrado dizer que sim. (NIETZSCHE, 1998, p.30)

Ao contrário do diagnóstico nietzschiano, a tarefa essencial da educação escolar, pautada no apequenamento moral, parece ser a de produzir uma inconveniência do corpo, um dever-dizer-não, quando da produção de subjetividades. O corpo, na escola, submetido ao jugo da moralidade, é encar[n]ado como doença e não como afirmação, como potência. A infância, destituída de sua força, deve ser adestrada, educada, moralizada. O caráter afirmativo do infante, como lembra Nietzsche, é aqui submetido ao arcabouço dos valores e dos modelos da contemporaneidade. A infância, dessa forma, adentra o plano da carreira empresarial adulta. Crianças pequenas são submetidas a agendas, a compromissos intermináveis, cuja única função é alijá-los do jogo, do risco, da berlinda.

O trabalho de pensamento nietzschiano, realizado ao modo de uma errância, ao modo do caminhar andarilho, um tipo de entrega para a aventura dos sentidos na mais intensa materialidade, permite-nos encontrar uma multiplicidade de entradas no esforço de imersão na existência. Caminhar, aqui, pressupõe a concretude da vida como chão. Ou ainda, o andarilho, referindo-se ao modo de estar na pesquisa, experimenta a força do chão, é afetado por ela, comandado por ela.

A filosofia nietzschiana, neste sentido, nos possibilita uma multiplicidade de olhares, necessária para a compreensão dos processos constitutivos da subjetividade. Para Silvio Gallo,

O desafio nietzscheano aos “homens de conhecimento” é o desafio da multiplicidade (...), é a multiplicidade de olhares, a multiplicidade de afetos

sobre um mesmo objeto (isto é, um perspectivismo) que pode possibilitar-nos um conhecimento mais completo desse objeto. (GALLO, 2006, p. 561)

O exercício de pensamento, elaborado por Nietzsche, permite a proliferação dos saberes, característica dos modos intempestivos de estar na vida e sobre ela pensar.

Ao leitor que saberá perdoar a insistência das citações, certamente ocorreu estarmos de posse de uma questão central da pesquisa que circula o campo educacional: deslindar os diversos aspectos, as múltiplas possibilidades de re-significação das subjetividades, a partir do dispositivo de análise que adotamos: a noção de valor.

Portanto, nos interstícios dos olhares possíveis, lançamos mão aqui da problemática da arte apolínea e do êxtase dionisíaco, desenvolvidos em Nietzsche, para buscar suas implicações na contemporaneidade. A composição de ambos os impulsos, em Nietzsche, nos interessa para pensar a transvaloração como possibilidade de uma pedagogia estética.

O conceito de artista, elaborado por Friedrich Nietzsche, a partir de uma ontologia apolíneo-dionisíaca nos servirá como instrumento de re-significação das subjetividades. Na concepção nietzschiana, o homem atua com a vida no espaço limítrofe existente entre o estado apolíneo e o estado dionisíaco. Nesta perspectiva, conceitos como medida e desmedida, oriundos dos escritos sobre os conceitos apolíneo e dionisíaco, respectivamente, sobretudo quando relacionados ao corpo, implicam necessariamente uma visada ao campo da educação como problema.

Suely Rolnik retoma o tema da subjetividade do artista e do papel da arte na composição das subjetividades, nos seguintes termos:

Notamos que efetivamente os grandes criadores culturais, seja qual for o âmbito de sua produção, tendem a ser especialmente capazes de suportar a vertigem da desestabilização provocada por uma relação de forças inusitada – aquela agitação que (...) víamos agitar a pele como se algo estivesse fora do lugar (ROLNIK, 1997, p.28).

No trecho supracitado, por exemplo, Suely Rolnik detecta uma espécie de habilidade ao lidar com a desestabilização que resulta do caráter processual da existência. Habilidade que, nos parece, pertence fundamentalmente, ainda que não de modo exclusivo, à subjetividade do artista.

O artista, desta forma, na sua relação afetiva com a realidade, segundo Rolnik, compreende melhor, na agitação da pele, os movimentos constitutivos da subjetividade, sobretudo quando referido à tragicidade da existência no sentido da reconstrução efetiva da mesma e à efemeridade dos planos existenciais, dos movimentos próprios desses planos e dos afetos que os penetram.

A partir das questões referentes à problemática da moral, nosso estudo se dedica a análise da relação entre a prática educacional e o conceito de valor circunscrito ao ambiente escolar.

O percurso de nossa leitura, tanto a que se fará sobre os materiais didáticos, quanto a que se dedica a obra de Friedrich Nietzsche, se desenvolverá por meio do exercício da cartografia, de modo tal que possamos experimentar um dispositivo de subjetivação de nossa parte, na medida em que pudermos acionar o corpo vibrátil, como trabalhadores do pensamento. Este dispositivo consiste em descobrir os modos de habitar a fronteira da alteridade, o território no qual nossa subjetividade se constitui.

Outros aspectos estarão presentes no percurso de nosso estudo. Atentos ao risco da dispersão, também, rastreamos aspectos que estão diretamente relacionados com nossas inquietações no exercício do magistério, especificamente no Ensino da Filosofia para o nível médio, como citamos anteriormente.

Fazemos, ademais, considerações sobre os seguintes temas: 1.) compreender os aspectos fundamentais da crise dos sistemas de educação, sobretudo no que diz respeito aos processos de subjetivação, 2.) alocar a questão da corporeidade e suas correlações com o projeto de sujeito levado à cabo nas instituições de ensino, com ênfase nos mecanismos de controle há muito denunciados pela ciências humanas e sua efetiva relação com a solidificação de uma moralidade do enfraquecimento, 3.) descortinar o papel exercido pela arte – mais especificamente, pelo sentimento de arrebatamento e de esquecimento-de-si dionisíacos – na criação de sujeitos fortes e independentes e suas conexões com o conhecimento que, como bem lembra Silvio Gallo, “é sobretudo vida, é encarnado, é ligado ao mundo” (GALLO, 2006, p.558) e, finalmente, 4.) propor

a re-significação – enquanto possibilidade da multiplicidade – da educação como elemento ético/estético formativo não-técnico e humanista.

Estes temas nos auxiliam na elaboração das análises e na apresentação de referências no primeiro campo escolhido para o exercício da cartografia. Isto é, enquanto desenhemos as paisagens emergentes com a passagem do conceito de valor para a formação moral do sujeito, manteremos o nosso corpo à espreita, vibrátil e, em alguma medida, implicado, para captarmos sinais dos temas, aqui, enumerados.

PARA UM DISPOSITIVO DE INTERVENÇÃO: SOBRE O MÉTODO DA CARTOGRAFIA

Neste estudo adotamos o método cartográfico, cujo aspecto fundamental consiste em acompanhar um processo, abstendo-se dos esquemas representativos. Nossa aposta pela cartografia se efetiva na medida em que percebemos a possibilidade de um deslocamento: para além de uma filosofia da representação, nossa aposta consiste na diferença, na percepção da diferença como elemento epistemológico. A cartografia foi desenvolvida primeiramente pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari. “Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção”, afirma Virgínia Kastrup (KASTRUP, 2007, p.15), de produção de subjetividades.

O campo específico da subjetividade advoga um tratamento também específico, no sentido de remontar idiosincrasias características do objeto de pesquisa. Deste modo, a cartografia não é uma metodologia neutra do ponto de vista teórico. O cartógrafo está imerso no campo de pesquisa, até mesmo, participando efetivamente dele. Virgínia Kastrup defende a cartografia como um método sempre “ad hoc”, na medida em que abarca casos específicos (KASTRUP, 2007, p.15). No entanto, ela afirma, “sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que tem em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo” (KASTRUP, 2007, p.15). Desta forma, o cartógrafo produz o comum na partilha.

Indissociável da ideia de produção, o conceito de subjetividade emerge no campo do pensamento como possibilidade substitutiva do conceito de sujeito e da noção de indivíduo, esta circunscrita essencialmente na dicotomia indivíduo/sociedade. Desta forma, o tratamento dado ao conceito de subjetividade instaura um novo olhar que se dirige para além do processo de individuação, na medida em que este encarna uma concepção unívoca da constituição do sujeito “eu”, da noção de totalidade do ego, aspecto amplamente discutido na psicanálise freudiana. Esse desaparecimento da identidade, do sujeito como “eu”, nos remete imediatamente aos escritos nietzschianos. Prova da experiência dionisíaca, o completo esquecimento-de-si e a união ao Uno Primordial, condição trágica da existência, estão presentes desde o primeiro texto publicado por Nietzsche, em 1871.

Traçar uma perspectiva de apreensão dos mecanismos que compõe as subjetividades requer que aloquemos o conceito no espaço específico do social. “A subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social”, afirma Félix Guattari (GUATTARI & ROLNIK, 2005, p.40). A produção de subjetividade não se cola, portanto, na representação do indivíduo, ela é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor. A subjetividade é sempre um coletivo, um agenciamento, encontra-se sempre imbricada na articulação de um coletivo de forças. Não deve ser, portanto, associada a um psiquismo, a uma interioridade. Ao contrário, a subjetividade se define pela sua conectividade com o mundo por estar associada à noção de paisagem, território existencial.

“Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário”, afirma Gilles Deleuze (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.83). Dirigir o olhar para os segmentos que nos compõem é o aspecto fundamental do exercício cartográfico. Destituída do caráter identitário e modelar, a subjetividade deve ser entendida como multiplicidade. Linhas e vetores nos atravessam. Redes momentâneas, que consolidam subjetividades maleáveis, aglutinam forças em agenciamentos e fazem amarrações e formas temporárias. Sempre expostas ao devir da relação com o mundo das sensações, na medida em que toda forma tem uma espécie de adjacência, de franja de processualidade, essas formas temporárias são submetidas a novas e outras formas que são compostas e/ou recompostas.

Desta forma, Guattari, insiste na necessidade de se

forjar uma concepção transversalista da subjetividade que permita responder ao mesmo tempo as suas amarrações territorializadas idiossincráticas (Territórios existenciais) e suas aberturas para sistemas de valor (Universos incorporais) com implicações sociais e culturais (GUATTARI, 1992, p.14).

Portanto, parece que retomamos, aqui, uma questão nuclear, quando nos referimos ao tema da subjetividade. Imanência e transcendência são novamente lançadas no jogo. Há, neste sentido, uma tensão entre a realidade e a possibilidade. Habitar esse paradoxo configura o exercício cartográfico.

Esse aspecto relacional da subjetividade e a estrutura semiótica – de produção de signos – que se configura e se reconfigura continuamente determina o trabalho de pesquisa da cartografia. A cartografia estará sempre olhando para aquela zona de processualidade onde as configurações são momentaneamente consolidadas, questionando seus mecanismos e investigando espaços possíveis em composições, aparentemente, endurecidas e enrijecidas. Portanto, poderíamos pensar o processo educacional, na tensão com o processo de subjetivação, como espaço de experimentação de um modo artista de educar. Situar-se nas frestas das configurações consolidadas, endurecidas e enrijecidas, em suas rachaduras, buscando os espaços de fragilidade, implica a pergunta pela diferença. Ou seja, olhar para o processo como fresta é perguntar pela possibilidade do devir e, ainda, é tentar compreender os mecanismos que o interditam.

Alguns autores identificam similaridades entre o método cartográfico e outras metodologias. Em primeiro, o método etnográfico. O conceito de “observação participante” adotado pelos autores que praticam a etnografia é um conceito que diz um pouco da postura do cartógrafo e sua relação com o objeto de pesquisa. A cartografia insere o pesquisador no campo de pesquisa como elemento constitutivo daquele campo e dos signos que são confeccionados e captados ali. Georges Lapassade, por exemplo, a respeito do método etnográfico, a fim de explicitar o conceito de “reflexividade”, afirma:

Se eu descrevo uma situação, eu contribuo para a constituição da situação que estou descrevendo. Na prática etnográfica, o observador participante colabora para produzir, por meio de suas descrições, a situação que ele descreve (LAPASSADE, 2005, p.46).

Há, ainda, outros conceitos fundamentais da metodologia etnográfica que são caros à pesquisa da cartografia. São eles: a escolha do campo como espaço de inserção do pesquisador, ou seja, o pesquisador é aquele que habita eventualmente um território a fim de compreender – e não explicar – os mecanismos detectáveis naquele campo. Trata-se, portanto, de uma entrada na cultura. A cultura, em sua materialidade, se apresenta como um campo de forças que captura e/ou é capturado pelo pesquisador. Dessa forma, o pesquisador não se põe fora do campo de análise. O pesquisador está imerso no campo, vivenciando sua potencialidade.

A adoção de uma postura de negação do etnocentrismo é, também, uma das contribuições importantes da etnografia para a pesquisa realizada pelo método cartográfico.

Um segundo método no qual são encontradas alianças com a metodologia cartográfica é o método da análise institucional e toda sua discussão sobre pesquisa e intervenção. Finalmente, uma terceira perspectiva metodológica que se avizinha das problemáticas instauradas pela cartografia é a psicanálise, sobretudo com o conceito de “atenção flutuante” freudiano. A esse respeito, Virgínia Kastrup tece as seguintes afirmações:

Dentre as contribuições teóricas sobre variedades atencionais envolvidas no estudo da subjetividade, destaca-se a de S. Freud sobre a atenção flutuante, apresentada no conjunto de seus “estudos sobre técnica”. No texto “Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise” Freud (1912/1969) aponta que a mais importante recomendação consiste em não dirigir a atenção para algo específico e manter a atenção “uniformemente suspensa” (KASTRUP, 2007, p.16, grifo da autora).

A despeito das aproximações possíveis com outras tendências metodológicas, a cartografia sustenta uma série de elementos que lhe são peculiares e de suma importância na relação com o objeto a ser pesquisado.

O trabalho do cartógrafo consiste em detectar e acompanhar processos que não são necessariamente processos históricos. O trabalho que se pretende desenvolver na cartografia visa captar a processualidade inerente às formas, ainda que sejam formas do presente. Sabemos que as configurações subjetivas não resultam exclusivamente de processos históricos. A subjetividade, como vimos, escapa ao campo das determinações, à radicalidade da imanência. Ao contrário, elas são essencialmente constituídas de processualidade e potência de mo[vi]mento como possibilidade, na lida com a transcendência. Neste sentido, compreender os elementos constitutivos da subjetividade implica compreender o espaço no qual tais movimentos se atualizam.

Uma questão fundamental: como configuramos nossa percepção da subjetividade? Superficialmente, compreendemos a subjetividade como perfil de um modo de ser, onde a pele atua como o limite que determina uma espacialidade demarcada em dentro/fora. No entanto, assim que ativamos o dispositivo vibrátil de nosso olhar, começamos a refinar nossa perspectiva.

Nessa perspectiva, podemos compreender a subjetividade a partir de uma dupla tensão: subjetividade como limite *pele/corpo* e como processo de subjetivação numa relação de afeto com o mundo. Como *pele/corpo*, a subjetividade pressupõe o reconhecimento como desafio permanente e esforço sem fim; como *mundo*, a subjetividade implica pertencimento como experimentação, num esforço sem medida.

Um primeiro movimento: “a pele é um tecido vivo e móvel, feito das forças/fluxos que compõem os meios variáveis que habitam a subjetividade” (ROLNIK, 1997, p. 26). Percebemos, portanto, certa inquietação da pele, uma espécie de afecção – para lembrar Espinosa. A pele afetada configura-se nos modos de existência. Cada modo de existência, por sua vez, será traduzido em desenhos de subjetividade. O que se percebe é uma intensa relação – absolutamente comum – dos elementos dentro/fora. O dentro, afirma Rolnik, é a “desintensificação do movimento das forças do fora, cristalizadas temporariamente (...) o fora é uma permanente agitação das forças que acaba desfazendo a dobra e seu dentro” (ROLNIK, 1997, p. 27). O fora é uma nascente de linhas de tempo que se fazem ao sabor do acaso – territórios de existência. Acaso, aqui, implica a desmedida como além. Ou seja, aquilo que escapa as artimanhas dos dispositivos de controle do poder.

Então, a percepção desse movimento dentro/fora, constituinte do processo de subjetivação, determina o bom resultado de uma pesquisa que se afirme como cartográfica.

Na especificidade do tema proposto pela educação, a cartografia circunscreve os limites da seguinte problemática: se os elementos que resultam na composição das subjetividades perpassam o ambiente escolar – considerado, aqui, como espaço privilegiado na formação do homem contemporâneo – quais são os componentes processuais em jogo e por que insistem, há tempos, em fomentar configurações subjetivas permeadas de uma espécie de ressentimento moral diante da vida? Ou seja, ao invés de proporcionar gradativa conquista de si, no sentido do enobrecimento e fortalecimento, a educação, ao que nos parece, resulta exatamente naquilo que seria o seu contrário: um apequenamento e enfraquecimento constante do caráter humano, sujeitado, cada vez mais intensamente, aos processos de “produção da subjetividade capitalística” (GUATTARI & ROLNIK, 2005, p.22), fruto irremediável do poder capitalístico e da cultura de massa.

No tratamento dos textos a serem coletados, utilizaremos a Análise de Discurso pelo fato deste procedimento considerar o funcionamento da linguagem em sua materialidade, isto é, atravessada pela ideologia e pelo inconsciente. Este labor será articulado com a Cartografia, como um recurso que nos permite reconhecer a emergência das paisagens existenciais na dinâmica dos vínculos entre os corpos.

A cartografia, enquanto método de pesquisa, “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2009, p.32). Pretendemos cartografar as paisagens emergentes neste território de fronteira situado na cultura, especificamente pelo campo de fronteira estabelecido pelas relações entre educando/educador. Enquanto cartógrafos, nosso esforço é identificar as marcas e os sinais do movimento do corpo em sua reinvenção permanente das configurações para transitar pelo território urbano contemporâneo, que é este lugar no qual a escola está situada. Privilegiando a atenção com o espaço, é-nos possível considerar, também, a dimensão da temporalidade. Interessa-nos pensar todos estes temas provocados pelo estudo sobre o conceito de valor para a escola atual. Portanto, situamos o nosso estudo sobre a educação em uma escola localizada no meio urbano e vinculada ao tempo vivido por nós como pesquisadores.

Nessa perspectiva, adotamos alguns pressupostos para assumirmos esta posição de pesquisador-cartógrafo. Primeiro, queremos nos deslocar de um trabalho de construção de conceitos, que aposta fundamentalmente na representação, para investirmos na compreensão dos elementos que escapam às forças advindas de algum funcionamento de poder. Como já afirmamos acima, a cartografia não visa representar um objeto, mas acompanhar um processo de construção de significados em uma prática cultural. Aqui, assumimos deliberadamente um movimento conceitual, coerente com a categoria de mo[vi]mento, pelo fato de efetuarmos o deslocamento da ênfase na representação e investirmos no que poderíamos chamar de “presentação”. Ou seja, a pesquisa, aqui, parte do pressuposto da implicação, condição material de cada sujeito se fazer presente no campo de relações com a alteridade e com o mundo. Essa implicação pressupõe a habilidade de [re]instaurar o corpo vibrátil na percepção da realidade.

O segundo pressuposto consiste em situar o trabalho do desejo no campo da cultura. Na esteira de Suely Rolnik, compreendemos o desejo como “processo de produção de universos psicossociais” (ROLNIK, 1989, p.25). E, ainda, como “o próprio movimento de produção desses universos” (ROLNIK, 1989, p.25). Assim, nosso olhar estará atento aos sinais do desejo

emergentes nos campos de interação entre ciência e ideologia, para nos referirmos ao campo teórico, bem como entre movimentos de interdição e reinvenção de si, tal como se dá nos corpos dos alunos pela força da vida.

Como vimos, o método cartográfico se constitui “ad hoc”. Mesmo assim o cartógrafo sai a campo com a posse de algumas pistas para a orientação de seu trabalho. O cartógrafo quer desenhar as paisagens emergentes a partir da ação do desejo na cultura, sem perder a atenção no movimento que ocorre nas suas relações com o próprio desejo. Identificamos de início uma composição de duas linhas, enquanto balizas para o pesquisador. Ele está atento à articulação entre seu trabalho específico no âmbito da epistemologia e aos efeitos que se configuram no âmbito da ontologia. O cartógrafo sabe que a produção do conceito desdobra, em efeitos, sobre as escolhas dos indivíduos quanto aos modos de estar na vida.

Em seu primeiro trabalho, este que se refere ao esforço investido na produção do conceito, o cartógrafo se associa a um conjunto de pensadores que oferecem os recursos de estudos experimentados noutras épocas. Essa busca de aliados, essa composição de um povo de minorias, é o primeiro passo para constituirmos nosso olhar sobre a realidade.

A partir das leituras de Deleuze e Guattari, por exemplo, o cartógrafo desenvolve a “atenção à espreita” e a condição de diferenciar os dados que se referem à competência para escolher aqueles que indicam uma *artimanha*. De Husserl, compreende a necessidade de operar a “suspensão do regime de intencionalidade”, como a condição para se deixar afetar pelos dados advindos do território por onde transita. Da leitura de Henri Bergson, o cartógrafo aprendeu o uso do “reconhecimento atento”. Da leitura de Freud, ele se aplica à “atenção flutuante”. De Varela, o cartógrafo compreendeu a imersão na experiência da “aprendizagem por cultivo” e, por vezes, se permite algumas releituras do mestre Humberto Maturana, para rever o conceito de “autopoiesis”. Com Suely Rolnik, o cartógrafo aprende a ativar seu “corpo vibrátil” como condição para captar o movimento do desejo, operando sobre um determinado território por intensidades. Com Virgínia Kastrup o cartógrafo descobre a necessidade de ativar a “atenção” e sabe como manejar o “rastreamento, o toque, o pouso e o reconhecimento atento”. As categorias “corpo paradoxal”, extraída da obra de José Gil, e “corpo sem-órgãos”, formulada por Gilles Deleuze, se somam aos instrumentos necessários aos desenhos das paisagens, feitos pelo cartógrafo, ao analisar as políticas de subjetivação nesta sociedade em nosso tempo.

Em seu segundo trabalho, este que se refere ao campo das escolhas dos modos de estar na vida, o cartógrafo quer apresentar as paisagens que revelam uma ontologia. Mesmo que o desenho das paisagens esteja atento à fluidez das figuras, há que mostrar a força do entrelaçamento entre o conceito e a ação. Pois a ação se deixa orientar por uma compreensão de mundos.

Neste seu segundo trabalho, portanto, o cartógrafo encontrou um forte aliado em Michel Foucault e aproveita as suas orientações sobre os modos de reativação de um *éthos* filosófico. Aqui, trata-se de efetuar o trabalho de uma crítica constante sobre o nosso ser histórico, uma crítica do que dizemos, pensamos e fazemos através de uma ontologia histórica de nós mesmos.

De acordo com Foucault,

a crítica vai se exercer não mais na pesquisa das estruturas formais que têm valor universal, mas como pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos. Nesse sentido, essa crítica não é transcendental e não tem por finalidade tornar possível uma metafísica: ela é genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método (FOUCAULT, 2000, p. 347-348).

No esforço de realização da crítica sobre os limites do que nos constitui, o cartógrafo opera com a Arqueologia e com a Genealogia. Por meio da Arqueologia, o cartógrafo “não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos com os acontecimentos históricos” (FOUCAULT, 2000, p.348). E no uso da Genealogia, o cartógrafo “não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas (...) deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (FOUCAULT, 2000, p.348).

Mas o cartógrafo expande o seu trabalho para além da crítica daquilo que foi produzido como resultado dos processos de subjetivação em meio à cultura. Ele vai além da compreensão dos limites históricos colocados sobre cada sujeito para investigar as marcas daquilo que rompe com o estabelecido. Isto significa que o cartógrafo articula o trabalho da crítica sobre os limites

históricos com uma atitude experimental, tudo isso a partir do apoio que obtém deste seu último aliado.

Assim nos orienta Foucault:

Quero dizer que esse trabalho realizado nos limites de nós mesmos deve, por um lado, abrir um domínio de pesquisas históricas e, por outro, colocar-se à prova da realidade e da atualidade, para simultaneamente apreender os pontos em que a mudança é possível e desejável e para determinar a forma precisa a dar a essa mudança. O que quer dizer que essa ontologia histórica de nós mesmo deve desviar-se de todos esses projetos que pretendem ser globais e radicais. (FOUCAULT, 2000, 348).

O que Foucault chama de ontologia histórica, portanto, está circunscrito a duas rupturas básicas. Em primeiro, a ruptura com a universalidade e a totalidade; em segundo, a ruptura com a perfeição e com a idealização.

Neste exercício da cartografia como método de pesquisa aprendemos, com Foucault, que “a experiência teórica e prática que fazemos de nossos limites e de sua ultrapassagem possível é sempre limitada, determinada e, portanto, a ser recomeçada” (FOUCAULT, 2000, p.349). E, ainda, aprendemos mais. Nos termos de Foucault, “isso não quer dizer que qualquer trabalho só pode ser feito na desordem e na contingência. Esse trabalho tem sua generalidade, sua sistematização, sua homogeneidade e sua aposta” (FOUCAULT, 2000, p.349). Na medida em que é preciso produzir o comum, o método cartográfico exige prudência e estabelece acordos.

Enfim, utilizamos a cartografia como método de pesquisa para compreendermos os processos de subjetivação em meio à realização de processos educacionais que delimitamos neste nosso projeto.

Nesta análise sustentamos a atenção diante das relações existentes entre políticas de subjetivação, processos de subjetivação e processos educacionais. Mesmo em meio a situações de extrema administração do movimento dos corpos, sinais de descontrole dos mecanismos de poder, advindos das instituições pelas quais transitam os educandos, escapam. Explorar essas frestas e identificar essas rachaduras, que rompem com os limites do poder sobre o corpo, é parte do trabalho do cartógrafo. O campo de análise delimita o foco no cruzamento das linhas da política de subjetivação, dos processos de subjetivação e dos processos educacionais.

Portanto, para um trabalho de investigação cuja metodologia se pretende fundado no método da Cartografia, a construção de modelos estruturais prontos, com questões *a priori*, metas específicas e caminhos traçados, configura-se, desde o início, em grave erro.

A questão nuclear, portanto, é: como deslocar a pesquisa sobre educação e, mais especificamente, sobre os processos nos quais as subjetividades são compostas nos interstícios das relações educacionais?

Ainda que sustente certa diretriz na proposição dos mapas e da prudência em seu percurso – o que veremos mais adiante – a cartografia consiste, inicialmente, em trilhar os processos e *devires* que compõem um campo social, que é a realidade, ela mesma em contínuo arranjo e desarranjo. “A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” (BARROS; KASTRUP, 2009, p.73).

No entanto, o trabalho do cartógrafo não se define a partir do exercício da aventura sem direção e desprovida absolutamente de orientação. Ao contrário, trata-se do desafio de inverter o sentido tradicional de *método*, sem, contudo, abandonar certa concepção de trajeto de pesquisa. Portanto, não se trata mais do antigo *caminhar* – lembrando a ortodoxia do conceito de *método* em Descartes – com resultados dados de antemão, com metas pré-fixadas minimamente vislumbradas, mas, ao contrário, trata-se do primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (PASSOS; BARROS, 2009), alterando inevitavelmente, e acintosamente, a produção dos dados de sua pesquisa.

Neste sentido, o método cartográfico deve ser traçado no e a partir do plano da experimentação. Primordialmente, o cartógrafo mergulha para dentro da malha dos agenciamentos que emergem entre sujeito e objeto de pesquisa. O cartógrafo percebe – no sentido específico da *sensibilidade* – mundos, configurações territoriais da existência, efemeridades, transitoriedades. Virgínia Kastrup, ao tratar das especificidades do método cartográfico, fala em *atenção sensível* (KASTRUP, 2009, p.49). E, ainda mais, descreve como característico da prática cartográfica uma espécie de “acionamento no nível das sensações” (KASTRUP, 2009, p.42).

A cartografia é um “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” subjetivas (ROLNIK, 1989, p.15). Transportá-la, portanto, para o campo das paisagens psicossociais, como a educação, por exemplo, é afirmá-la como instrumento de análise da composição e desmantelamento de mundos, dos afetos que os

atravessam e das intensidades que são captáveis pelo corpo. “A cartografia, diferentemente do mapa, é a integibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações”, explica Suely Rolnik (ROLNIK, 1989, p.62).

Parece-nos, portanto, que o que legitima a análise do cartógrafo são as apreensões de uma realidade que se apresenta, ainda que provisoriamente, sob o aspecto da territorialidade, da máscara.

No entanto, o trabalho do cartógrafo extrapola a análise das constituições estanques dos mundos existenciais, seus territórios, suas identidades. O cartógrafo, na verdade, acompanha um campo extremamente dinâmico. O que ele procura incansavelmente são processos e *devires*. A subjetividade sempre pressupõe um entre, na medida em que é, irrevogavelmente, relacional. Neste sentido, a cartografia consiste numa espécie de abertura ao finito ilimitado das possibilidades da existência humana.

Suely Rolnik, por exemplo, define o trabalho cartográfico em sua proximidade com quatro aspectos distintos da prática de pesquisa: com o exercício do *psicólogo social*, do *micropolítico*, do *esquizoanalista* e do *analista do desejo* (ROLNIK, 1989, p.74). Cada uma dessas facetas da atividade do cartógrafo configura uma especialidade no campo da análise. Ele será *Cartógrafo*, na medida em que não revelar sentidos, mas criar sentidos a partir de um contínuo movimento de re-significação. Será *Psicólogo social*, por sua vez, na medida em que assumir a “indissociabilidade entre o psíquico e o social” (ROLNIK, 1989, p.75). Doutra forma, encarnará o *Micropolítico*, quando compreender, em sua prática, uma dimensão política, uma política de análise da produção de subjetividade. Será *Esquizoanalista*, na medida em que pretender “evocar a ideia de que a análise do desejo é, necessariamente, análise de suas linhas de fuga, linhas esquizo por onde se desmancham os territórios” (ROLNIK, 1989, p.75). E, finalmente, *Analista do desejo*, remontando a uma espécie de parentesco com relação à prática da psicanálise, com o “*know-how* da escuta psicanalítica do invisível” (ROLNIK, 1989, p.75).

O vivido é segmentarizado espacial e socialmente”, afirma Gilles Deleuze e Félix Guattari (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.83). Somos compostos por segmentos que nos constituem, por linhas que se entrelaçam, compondo territórios. Deleuze descreve, de maneira mais específica, três linhas segundo as quais somos compostos: 1. a linha de *segmentaridade dura*, ou de *corte molar*, 2. a linha de *segmentação maleável* ou de *fissura molecular* e 3. uma espécie de

linha de fuga ou de *ruptura*. Essas linhas nos atravessam, compondo nossos mapas. Nos termos de Deleuze e Guattari,

de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo ou acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 76)

Como veremos, essas linhas compõem-nos em invizíveis territórios. Territórios que, por sua vez, conjugam-se num jogo incessante e frenético, formando *redes*, malhas existenciais e configurando subjetividades no campo do *socius*.

Passemos agora aos detalhes, aos desenhos específicos de cada uma dessas linhas.

A linha de segmentação dura ou molar, segundo Deleuze, composta não somente por grandes conjuntos molares – Estados, instituições, classes – mas ainda por “pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 67), possui um caráter de previsibilidade excessiva. Deleuze fala de uma linha em que há muitas “falas e conversações, questões ou repostas, intermináveis explicações, esclarecimentos” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.70). Há uma ênfase na identidade muito clara nessa linha, uma garantia de identidade muito forte ou, minimamente, uma busca insaciável pela identidade, em que cada instância da vida se deixa esquadrihar numa escritura pessoal marcante e definida, configurando *máscaras*.

No que se refere à produção de identidades, Rolnik fala em um movimento de produção de “*kits* de perfis-padrão” (ROLNIK, 1997, p.20). Em um mundo em que a globalização da economia e a tecnologia das mídias eletrônicas colocam “n” universos em circulação, pensando a perspectiva dos cruzamentos de uma rede informacional em *ondas*, a persistência na referência identitária, ainda que substituída por identidades globalizadas flexíveis, parece alcançar um estado patológico, que Suely Rolnik define como uma “toxicomania” generalizada (ROLNIK, 1997, p.21). A abertura para a recepção do *novo* que circula em tais redes de comunicação “não envolve necessariamente abertura para o estranho nem tolerância ao desassossego que isso

mobiliza e, menos ainda, disposição para criar figuras singulares orientadas pela cartografia desses ventos, tão revoltos na atualidade” (ROLNIK, 1997, p.21).

Neste sentido, o uso da tóxico-identidade se justifica na medida em que são essas *próteses*, como afirma Rolnik, que fornecerão a ilusória segurança com a qual o reconhecimento em alguma órbita do mercado estará garantida.

Portanto, Suely Rolnik define aquela linha de composição da realidade como “linha finita, visível e consciente da organização dos territórios” (ROLNIK, 1989, p.50). Segundo a autora, essa linha compõe um *script* existencial calculável, uma espécie de “operacionalização para a consciência pilotar os afetos” (ROLNIK, 1989, p.50). A consciência, aqui, quer apoderar-se da vida, encaminhá-la, impor-lhe uma estabilidade, um enrijecimento. Ela quer dirigir – no sentido cinematográfico mesmo – a vida. Uma composição de cenas *duras*, demarcáveis territorialmente no espaço definido que é o palco físico dos traçados. Ela quer escapar ao palco imaginário e pessoal de cada espectador por meio de uma segmentação fixa. Enfim, trata-se de uma linha cuja operacionalidade compõe territórios que se configuram por meio de “grandes cortes perfeitamente designáveis” (ROLNIK, 1989, p.50).

Por sua vez, a linha de segmentação maleável ou molecular atua com segmentos que são, para Deleuze, como *quanta* de desterritorialização, pequenas segmentações em ato, “captadas em seu nascimento como em um raio de lua ou em uma escala intensiva” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 67). O que se propõe, agora, são intensidades, uma vida molecular intensa, e não estagnações, identidades.

Nos termos de Deleuze e Guattari,

Essa linha molecular mais maleável, não menos inquietante, muito mais inquietante, não é simplesmente interior ou pessoal: ela também põe todas as coisas em jogo, mas em uma outra escala e sob outras formas, com segmentações de outra natureza, rizomáticas ao invés de arborescentes. Uma micropolítica (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.72).

Vemos, aqui, o aparecimento do conceito de *micropolítica*, ou seja, determinações menos localizáveis, que são como fluxos ou partículas que escapam às segmentações mais duras. O *micro* é a política do plano gerado nessa linha, afirma Rolnik (ROLNIK, 1989, p.60). O

identitário escoa pelo corpo. Há o prevaecimento do *rizoma*, uma “multiplicidade substantivada, devires imprevisíveis e incontroláveis” (ROLNIK, 1989, p.62). O *micro* se compõe na imanência, como um *pedaço de imanência* (ROLNIK, 1989, p.63). Ele nada tem a ver com a *transcendência* ordenadora, todo um mundo modelar e ideal a partir do qual são tomadas cópias no plano dos acontecimentos. O *micro* se faz ao tempo de seu processo de composição.

O que notamos, desta feita, são “*micromovimentos*, segmentações finas distribuídas de modo totalmente diferente, partículas inencontráveis de uma matéria anônima, minúsculas fissuras que não passam mais pelas mesmas instâncias, mesmo no inconsciente, linhas secretas de desorientação ou de desterritorialização: toda uma subconversaço na conversaço” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.69).

Essa segunda linha, a de segmentação maleável, comporta, segundo Rolnik, um “duplo traçado inconsciente e ilimitado” (ROLNIK, 1989, p.48), caracterizando-a como *duble-face*.

Essa ambigüidade característica se dá em função de sua dupla estada em campos que são distintos: por um lado, ela habita a intensidade e, por outro, a expressão. Neste sentido,

Ela está sempre prestes a oscilar na direção do fluxo puro e desencantar a matéria, provocando desabamento de território (...). E isso, em termos subjetivos, traduz-se como sensação de irreconhecível, de estranhamento, de perda de sentido – em suma, de crise. Mas ela está sempre prestes, também, a oscilar na direção do encantamento, da imediatez do movimento de simulação. É quando um território “pega”, ganhando credibilidade, o que em termos subjetivos se traduz como sensação de reconhecimento, de familiaridade. E dá alívio (ROLNIK, 1989, p.49).

Portanto, essa linha é maleável, na medida em que se compõe numa espécie de duplicidade inerente e uma flexibilidade própria. São como lascas, afirma Rolnik, que descolam de configurações duras, desmanchando mundos existenciais e expondo pequenas fissuras, microrachaduras, que, gradativamente, comporão, por sua vez, novas configurações, mundos novos.

Uma terceira linha que compõe, segundo Deleuze e Guattari, o campo de análise do método cartográfico, é a *linha de fuga* ou de *ruptura*, denominada por Suely Rolnik como *linha dos afetos* (ROLNIK, 1989, p.47).

Deleuze a define como “uma linha que não mais admite qualquer segmento, e que é, antes, como que a explosão das duas séries segmentares” anteriores (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.69). Há um *quantum maximum* manifesto nessa terceira linha, uma espécie de desterritorialização absoluta. Por sua vez, Rolnik a define como “um fluxo que nasce ‘entre’ os corpos” (ROLNIK, 1989, p.47). A *linha dos afetos* escapa à definição de *linha*, ela atua, ao contrário, como *fluxo*, como afetos que se fazem do encontro com outros corpos. Nos termos de Rolnik:

Isso implica, necessariamente, novas atrações e repulsas; afetos que não conseguem passar em nossa forma de expressão atual, aquela do território em que até então nos reconhecíamos. Afetos que escapam traçando *linhas de fuga* – o que nada tem a ver com fugir do mundo. Ao contrário, é o mundo que foge de si mesmo por essa linha, ele se desmancha e vai traçando um devir – devir do campo social: processos que se desencadeiam; *variações infinitesimais*; rupturas que se operam imperceptivelmente; mutações irremediáveis (ROLNIK, 1989, p.47-48).

Compreender, desta forma, o modo de composição das redes que se produzem, fundamentalmente, a partir de tais linhas, representa o trabalho do método cartográfico. A pergunta *como são compostas tais redes?* assume, nesse momento, relevância fundamental. A geometria produzida no emaranhado que essas linhas compõem, configura-se num *plano de imanência*, descrito por Deleuze como “não mais a afirmação de uma substância única” (DELEUZE, 2002, p.127), mas um *plano* no qual “estão todos os corpos, todas as almas, todos os indivíduos” (DELEUZE, 2002, p.127). Como vemos, é no plano que o jogo se efetiva.

O *plano de imanência*, segundo Deleuze, reconhecível na medida em que se aventura no embrenhar na vida, fundamento da análise cartográfica, é o plano em que os corpos – potência de afetar e ser afetado – percebem e, ao mesmo tempo, compõem a realidade.

Ao contrário do *plano transcendente*, plano de organização e desenvolvimento do todo real, o *plano de imanência* é quando “o processo de composição deve ser captado por si mesmo, mediante aquilo que ele dá, naquilo que ele dá” (DELEUZE, 2002, p.133). No *plano de imanência*, o sujeito se desfigura, na medida em que cria territórios e, no instante seguinte,

desterritorializa-os. O que há, efetivamente, portanto, são “estados afetivos individuantes” (DELEUZE, 2002, p133), estados moventes de afecção.

Um projeto de pesquisa que se lança para dentro da análise da composição de subjetividades, deve necessariamente compreendê-las na perspectiva do seu estado dinâmico e de sua correlação com outros mundos existenciais. Deve, ainda, abandonar um modelo universal de subjetividade, a partir do qual generalizações são possíveis. A definição de subjetividade, para a investigação cartográfica, não admite – como vimos – a sua indissociabilidade com o campo social. O homem, a composição de suas subjetividades, é jogo. O corpo, a epiderme como veículo da sensação na afecção, é também luta.

Segundo Deleuze, “nunca, pois, um animal, uma coisa, é separável de suas relações com o mundo: o interior é somente um exterior selecionado; o exterior, um interior projetado” (DELEUZE, 2002, p.130).

Deleuze não define o sujeito a partir da noção de indivíduo, de identidade. Ele, ao contrário, prefere abandonar tais noções. A definição do sujeito, aqui compreendido unicamente na sua dimensão de corpo, se estabelece a partir de dois conceitos que Deleuze toma emprestado da geografia: o conceito de *longitude* e o conceito de *latitude*.

Nos termos de Deleuze,

Tomando emprestados termos da Idade Média, ou então, da geografia, nós o definiremos por *longitude* e *latitude*. Um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um *corpus* lingüístico, pode ser um corpo social, uma coletividade. Entendemos por *longitude* de um corpo qualquer conjunto das relações de velocidade e de lentidão, de repouso e de movimento, entre partículas que o compõem desse ponto de vista, isto é, entre elementos *não formados*. Entendemos por *latitude* o conjunto dos afetos que preenchem um corpo a cada momento, isto é, os estados intensivos” (DELEUZE, 2002, p.132).

Diante de um cenário tão profuso de *devires*, da própria dinâmica do *devenir* que constitui as subjetividades, a cartografia desenha mapas. O objetivo da cartografia, afirmam Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup, é “desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão está conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente”

(POZZANA de BARROS & KASTRUP, 2009, p. 57). Demarcações efêmeras, transitórias, brotam e se esfumaçam, constituindo mapas, descodificando mapas significacionais e sobrecodificando-os dinamicamente. É nesse embrolho semiótico, que é a realidade, que personagens subjetivos, individuais e coletivos, estão se compondo, emergindo a cada instante para o centro do palco do plano social.

O cartógrafo, com seu trabalho de caráter atencional, tem como instrumento uma realidade sempre em movimento. Está, acima de tudo, imerso nela, em tal realidade heterogênea, metamórfica, transmutante.

Se preferirmos, Luiz B. Lacerda Orlandi, em seu texto “Que estamos ajudando a fazer de nós mesmo?”, descreve a problemática da nossa inserção na realidade. Compreender, segundo ele, a dimensão de rede do plano social, requer a percepção de uma sensação fina, tênue. Ele diz,

Por minúsculo que seja cada um desses eus, e por mais irrisória que seja sua atividade principal, ao fazer isto ou aquilo seu fazer está sempre sobrefazendo outras coisas, seja num plano de composição molar, onde cada tarefa em cada lugar implica ou remete a outra, estando todas como que enredadas numa composição plural, seja num plano molecular de imanência, onde o fazer está imerso em trans-lugares, em complexas zonas intensivas de indeterminação (ORLANDI, 2005, p. 219).

Desta forma, estamos lançados num jogo contínuo e labiríntico de questões cada vez mais problemáticas. Questões que se sobrepõem às antigas questões de um passado tão presente, num rodopio incessante. Isso não significa, contudo, como afirma Orlandi, no que se refere à catástrofe e ao desespero da existência, que estamos num grau diferente daquele que a humanidade vivenciou até agora. “Essa impressão de viver no âmago do problemático, talvez seja a mesma sentida pelos vivos em qualquer lugar e em qualquer época histórica”, afirma ele (ORLANDI, 2005, p. 219). No entanto, a evidência de um momento ímpar, “marcada por um excesso de sinais que apontam para a dramaticidade de um vasto e onipresente paradoxo” (ORLANDI, 2005, p. 220), parece indicar o caráter único da realidade presente. Eticamente, “nunca se viveu tão sistemático, cotidiano e envolvente sucateamento da humanidade”, afirma Luiz Orlandi (ORLANDI, 2005, p. 220).

A leitura do *Assim Falava Zaratustra* significaria, portanto, uma prospecção da possibilidade de existir no campo do desassossego imanente a organização social. Como experimentar a vida sem as anestésias contemporâneas? Como encarar a existência, e sua dramaticidade, para além das composições subjetivas *enlatadas*, cuja solidificação é sempre dada de antemão, através dos mecanismos midiáticos? Pensar o elemento anestésico como negação da *aesthesis* e, ademais, propor, em Nietzsche, uma re-significação da estética como elemento primordial para a vida, ou ainda, como única justificação possível para a existência metafísica.

Neste sentido, a prática cartográfica, aqui, se justifica. Desenhar e re-desenhar os interstícios das composições e re-composições subjetivas do personagem Zaratustra, projeto máximo de uma perspectiva nietzscheana de existência digna e legítima, requer uma finura própria do exercício cartográfico.

O que significa, portanto, cartografar o *Assim Falava Zaratustra*, de Friedrich Nietzsche? Captar nele possíveis intensidades? Afetos? Afetos que compõem o território existencial de seu escritor? Compreender em que medida o escrito nos remete ao campo das forças, das intensidades, dos afetos que circulam na atualidade? O texto é composto por linhas e “linhas que estão *entre as linhas* escritas”, lembra Deleuze (DELEUZE & GUATARRI, 1996, p.66). Tais linhas de escrita se conjugam com outras linhas. Não apenas linhas de escrita, portanto. Mas, linhas que configuram um campo de sensações. O escrito – *plano de imanência* – precisa, aqui, ser encarado sob a perspectiva do *rizoma*, como esforço de experimentação permanente. Não há um núcleo exegético, um modelo referencial central, a partir do qual se arvora uma homogeneização do exercício de leitura. Cada linha escrita mascara e expõe *rostidades*, lascas de realidade que se conectam, linhas múltiplas que se entrecruzam. Linhas escritas, neste sentido, são *perceptos*.

Em *Assim Falava Zaratustra*, os afetos saltam, escapam, pululam. Infestam os campos existenciais com as centelhas de suas personagens, de seus encontros. Fazem-se notar num campo intensivo de forças de atração e repulsa. Há, no escrito nietzscheano, incontáveis agenciamentos dinâmicos que resultam de encontros fortuitos e previstos. O velho santo, a multidão, o moribundo, o jovem recostado a árvore, a águia, a serpente. Enfim, são inúmeros os encontros que emergem da investida de Zaratustra em anunciar suas verdades. Captar nas linhas

de composição do escrito de Nietzsche forças e compor cartografias é o exercício que se pretende aqui.

No entanto, o deslocamento para o campo educacional que deverá se realizar em nosso trajeto de pesquisa é significativo. O Assim Falava Zaratustra, de Nietzsche, serve-nos de referencial para a composição das possibilidades de existir apesar da escola. Uma questão permanente, aqui, diz respeito ao aspecto de incerteza da condição humana. Transitar nesse espaço arriscado do incerto requer uma habilidade que a escola não mais oferece, tampouco estimula. Esse trato com o *devir-vida*, com o caráter transitório da existência, com sua efemeridade trágica – aspectos, há muito, percebidos como fundantes de um modelo específico de existência a que denominamos pós-moderno, hipermoderno – parece, sobretudo a partir dos discursos das identidades capitalísticas e neoliberais, estar irremediavelmente envolto numa problemática da dor e de suas possíveis resoluções, seja no campo da medicina psiquiátrica e de toda prática *psi*, no campo do *conhece-te a ti mesmo* ou no campo da prática anestésica das sensações.

Friedrich Nietzsche, em um dos seus primeiros escritos, parece diagnosticar essa tendência que configura nossa doença mais atual e contemporânea: uma espécie de inabilidade ao caráter trágico do existir.

A ânsia por uma *serenojovialidade*, retomada, hipoteticamente, dos gregos antigos e de sua arte apolínea, parece denunciar um princípio profundamente outro a que Nietzsche anuncia como a *socratização* da vida. Nietzsche, aqui, está ocupado com questões que, irrevogavelmente, ressoam hoje contemporâneas. O ponto fundamental, ele afirma, diz respeito ao *valor da existência* (NIETZSCHE, 1992, p.14). O que haveria introduzido no espírito dos gregos antigos, signo de uma existência da *fortitude*, oriunda da aberta receptividade ao aspecto dionisíaco e trágico da vida, uma propensão ao declínio, ao cansaço, à doença, à dissolução dos instintos? Se nos deslocarmos, agora, para o campo educacional, essas perguntas ressoarão noutras indagações ainda mais significativas: como uma educação para a autonomia e uma educação para a cidadania podem estar na origem de um projeto político-pedagógico decadente, da fraqueza, da sujeição dos corpos aos esquemas morais do raquitismo do espírito.

Portanto, a questão reaparece: que modos de perceber a vida devem ser reinstaurados, no campo do acionamento do caráter vibrátil do corpo, para que os aspectos dionisíacos da

existência possam ser novamente experimentados em sua potencialidade? Ou seja, que dispositivo – referindo-se, aqui, à questão própria da educação – nos devolveriam a habilidade para o caráter *duro* da vida para a composição de sua plenitude?

Portanto, é no bojo dessas questões que a pergunta pelo método de investigação suscita outra questão proporcionalmente relevante: a questão a respeito do objeto de pesquisa.

Pesquisar o campo social – a educação, em nosso caso – considerando sua efervescência, seu dinamismo como produtor de *devires* múltiplos, requer a escolha de uma metodologia consistente, que condiga ao propósito do exercício que é o de descrever os processos de subjetivação.

Então, compreender as redes que constituem tais processos – *circularmente*, aquém e além dos muros escolares, em nosso caso – exige que estejamos atentos a dimensão de processualidade dos sujeitos, eles mesmos inseridos num plano social dinâmico e de ininterruptas transformações.

COMPOSIÇÃO DO *CORPUS*: O MATERIAL DIDÁTICO DO ENSINO DE FILOSOFIA E AS MARCAS DO “VALOR”

Neste capítulo, iniciaremos uma análise da leitura dos materiais didáticos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nossa pesquisa compreende a coletânea de escritos produzidos a fim de orientar a produção e regulação das aulas de Filosofia nos diversos níveis de ensino. Essa regulação, segundo cremos, compõe-se a partir de dois âmbitos principais. O primeiro, inscrito na relação do educador com o ensino, propõe-nos a seguinte questão: quem ensina o professor? O segundo aspecto dessa regulação, adstrito à temática do conteúdo, pode ser resumido na questão do que é ensinado o currículo. Mais especificamente, o núcleo da nossa investigação circunscreve a categoria valor; ou seja, como o tema do valor se constitui em um dispositivo de interpretação da dinâmica do poder no processo de subjetivação de nossa sociedade. E ainda, como a compreensão sobre o tema do valor nos ajuda a identificar os deslocamentos para uma possível formação moral do sujeito? Como a categoria valor nos auxilia no rastreamento do material didático elaborado para o ensino de Filosofia como condição de nos indicar os elementos políticos do projeto pedagógico da SEE-SP?

Esse conjunto de textos é constituído, em três níveis, pelo Caderno do Gestor, Caderno do Professor e, finalmente, Caderno do Aluno.

O Caderno do Gestor, obviamente, corresponde às funções, pedagógicas e administrativas, do corpo gestor. Nele são definidos alguns dos princípios básicos que regem a gestão escolar, tais como o Plano de Gestão, a Proposta Pedagógica, os planos de Curso, de Ensino e de Aula. A escolha por uma terminologia oriunda do campo da Administração, desde já problemática, nos indica um tipo, um caráter, um viés que reflete a expectativa da SEE-SP, de cunho empresarial. As diretrizes adotadas, que refletem, sobretudo, um ideal com relação à quantificação do processo ensino/aprendizagem, possuem estrutura e linguagem empresarial. Referindo-se, por exemplo, aos resultados apresentados na avaliação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – o Saesp – e nas suas relações comparativas com os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – o Saeb, o Caderno do Gestor traduz a relação humana da educação nos seguintes termos:

Os resultados do Saresp poderão ser comparados aos resultados das avaliações nacionais – Prova Brasil e Saeb 2007 – em relação às medidas de proficiências e interpretações pedagógicas da escala do desempenho do Saeb nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (SÃO PAULO, 2009b, p.22).

Ainda que ínfimo, o exemplo supracitado nos garante a percepção da ideologia e da lógica empresarial que adentrou na escola, constituindo-se parte substancial de sua intencionalidade. No exemplo, a relação educador/educando, suprimida nos meros resultados de uma avaliação, é quantificada nos conceitos administrativos de medidas de proficiência. Há, ainda, um disparate, a nosso ver, mais sério. O texto citado pressupõe a possibilidade de uma interpretação pedagógica da escala do desempenho na avaliação do Saeb, o que nos indica uma postura absurdamente mecanicista, como se houvesse a possibilidade de partir, no processo educativo, dos números, dos resultados fictícios dos indicadores gráficos para a realidade em sala de aula. Neste sentido, nosso espanto, nosso fastio com relação aos discursos administrativos, forjados no campo educacional, encontra, aqui, um fundamento forte. Segundo podemos perceber, há um delineamento claro nas propostas políticas e pedagógicas da SEE-SP, sobretudo no que tange às relações entre educação e subjetividade.

Por sua vez, o Caderno do Professor, naturalmente, descreve as funcionalidades da docência e as esperanças da SEE-SP com relação à atuação do professor. Neste caderno, os professores são orientados quanto ao planejamento e execução de suas atividades. Ainda que preconize certa liberdade docente, o Caderno do Professor impõe determinados caminhos e experiências. E, sobretudo no que se refere aos métodos avaliativos, com as exigências próprias quanto às habilidades e competências esperadas, o Caderno do Professor parece impor-se rigorosamente, sempre ancorado pelas exigências das diversas avaliações externas como, por exemplo, o Saresp, o Enem, a Prova Brasil, entre outras.

O Caderno do Aluno, finalmente, corresponde à especificidade do caráter de material didático. Nele, os textos filosóficos e os exercícios práticos, compõem as diversas situações de aprendizagem.

Em nossa perspectiva, a análise do conjunto dos cadernos que compõem o material didático para o ensino de Filosofia no nível Médio nos fornece os elementos necessários para compormos as paisagens subjetivas inerentes aos discursos da SEE-SP e, ainda, diagnosticarmos as diretrizes da mesma com relação ao tema do valor, veementemente apregoado na escola contemporânea, ainda que de modo sorrateiro. Por essa razão, a questão nuclear a que nos dedicamos nesse momento é: que noção de valor atravessa as linhas escritas nos três níveis do material didático produzido pela SEE-SP? E, ainda, que tipo de sujeito o material didático produzido pela SEE-SP intenciona legitimar? Ademais, que marcas e sinais esse valor inscreve nos educandos, que os carregarão posteriormente, parte constitutiva de seu lidar com a vida?

Como vimos na primeira parte de nosso trabalho, os educandos, imersos na diversidade de relações que compõe o processo educacional, são como elementos significativos de um jogo, de um entrelaçamento de poderes constitutivos. Como lembra Roland Barthes, “o poder está presente nos mais finos mecanismos de intercâmbio social” (BARTHES, 2004, p.11). Há relações de poder em todos os campos da experiência humana. Na experiência escolar, por exemplo, as relações de poder podem, até mesmo, ultrapassar o elemento meramente humano. O aluno, na experiência da escola, estabelece diversas e inusitadas relações. Prédios, grades, cadeiras, carteiras, sistemas de som e material didático. Todos são signos. E signos de uma espécie de valoração. São signos do poder que circula no ambiente escolar. Nos termos de Barthes, há um “desejo de agarrar” em todas as relações, uma “*libido dominandi*” (BARTHES, 2004, p.10, grifo do autor) em todos os níveis da experiência com o conceito de “valor” na escola.

Nosso foco, no entanto, pretende circunscrever apenas a relação de poder, de constituição de subjetividades, de construção de modelos subjetivos, de um padrão subjetivo que se encontra nas linhas escritas do material didático preparado pela SEE-SP.

Segundo cremos, o material didático, imposto como currículo mínimo, representa a consolidação de um modelo, de um tipo de ser e de estar na vida que caracteriza claramente um ideário de sujeito e de relação com a existência, o que nos remete imediatamente ao conceito de valor. A escolha dos conteúdos disciplinares, dos métodos de ensino/aprendizagem e dos métodos de avaliação, por exemplo, denuncia as expectativas da SEE-SP com relação ao

direcionamento moral dos educandos, levado a cabo segundo determinado conjunto de valores constituintes.

A via epistemológica adotada no presente trabalho, portanto, é a de seguir, por meio das pistas do método de análise da cartografia, os trilhos do aparelhamento moral da SEE-SP e a efetiva implantação de uma moralidade da negação, do dizer “não” à vida, da moralidade de “rebanho”, como afirmava Nietzsche, que se instaurou definitivamente no processo educativo por meio dos discursos capitalísticos da onipotência da educação técnica e da educação para o trabalho. Implantação ocorrida, sobretudo, nos discursos ditos “reflexivos” do material didático, direcionado à disciplina de Filosofia.

Seguiremos, nesta etapa do presente trabalho, algumas pistas no sentido de explicitar como a organização das lições a serem ministradas, nos diversos níveis do processo de ensino/aprendizagem, torna evidente a proposta da SEE-SP, sobretudo em relação aos temas que delimitam certa concepção de valor moral.

No Caderno do Professor, por exemplo, onde as orientações transmitidas abrangem a organização e o andamento das aulas, há uma série de indicações dos limites da SEE-SP quanto à realização moral dos indivíduos e, conseqüentemente, quanto ao tema do valor.

No segundo volume da 1ª Série do Ensino Médio, por exemplo, quando o conteúdo deveria tratar, de modo propedêutico, do tema da Filosofia da Cultura, o professor é orientado a iniciar a aula da seguinte forma:

Para começar, escreva na lousa a seguinte questão: *Quem governa a sua vida, seus impulsos ou suas ideias?* Depois de ouvir as respostas dos alunos, você pode introduzir a problemática sobre a cultura. (SÃO PAULO, 2009, p. 31, grifo do autor).

Nessa ínfima proposição de caminho, observamos muito claramente as direções atribuídas, ainda que indiretamente, ao tema do valor. A contraposição entre impulso e ideia, que nos parece remeter a clássica dicotomia socrático-platônica da materialidade do impulso, eticamente menor, porque relacionado ao corpo como dado da imperfeição, e da imaterialidade

da ideia, eticamente superior, na medida em que assume um estatuto de perfeição, nos insere num projeto valorativo do modo de estar na vida.

Se atentarmos para a filosofia de Friedrich Nietzsche, por exemplo, essa simples proposição de exercício e seus encaminhamentos se afigurariam, indubitavelmente, como severos projetos de assujeitamento e apequenamento moral da vida. O corpo, na virulência da potencialidade de sua materialidade, segundo Nietzsche, está associado a um determinado conceito de saúde. Nietzsche fala em termos de um corpo são. O corpo doente, para Nietzsche, anseia por um estado inerte, balsâmico. A negação do impulso, neste sentido, e a domesticação dos instintos constroem, por sua vez, uma moralidade doentia. Segundo Nietzsche, “sabemos agora para onde o *corpo* doente, com sua necessidade, inconscientemente empurra, impele, atrai o espírito – para sol, sossego, brandura, paciência, remédio, bálsamo em todo e qualquer sentido” (NIETZSCHE, 2001, p. 11, grifo do autor).

Mais adiante, por exemplo, sob o subtítulo de Liberdade e determinismo, ainda discorrendo a respeito da temática da natureza *versus* cultura, as diretrizes do Caderno do Professor indicam a seguinte direção:

A natureza estaria apenas posta diante dos homens, exigindo deles não mais que uma vida animal, submetendo-os aos destinos dos que não pensam antes de agir, dos que não imaginam nem planejam uma vida mais significativa. A natureza impõe o corpo, a fome, o impulso sexual, a necessidade de saciar a sede, a doença, o cansaço, o calor e o frio. Com a natureza o destino do homem está traçado. Um destino nada significativo, assim como a vida e a morte de qualquer animal. (SÃO PAULO, 2009, p. 31)

Vemos aqui, novamente, o tratamento dado ao conceito de corpo e sua nítida referência a um estado moral.

Em primeiro lugar, o autor define o conceito de natureza. Segundo ele, a natureza atuaria como aquilo que, em certa medida, nos devolveria ao estado animal, submetendo-nos a uma vida “menos” significativa do ponto de vista do “valor”. Desta forma, os impulsos e instintos da natureza são diminuídos em sua potencialidade e condenados ao caráter de baixeza. A natureza, segundo a SEE-SP, arregimenta o homem a uma vida menor, “assim como a vida e a morte de qualquer animal” (SÃO PAULO, 2009, p. 31).

O tema da natureza e da cultura poderia nos introduzir num campo argumentativo ainda mais profícuo. Essa ânsia em moralizar a natureza, assumida pela SEE-SP, no indica uma estratégia para mascarar a contingência e colonizar o precário como condição trágica e existencial. Natureza e determinismo, segundo os escritos da SEE-SP, são aqui filiados, expondo, desta forma, uma perspectiva moral de escapar ao risco da existência.

Em contraposição poderíamos recordar o escrito nietzscheano, em *Crepúsculo dos Ídolos*: “A moral *antinatural*, ou seja, quase toda moral até hoje ensinada, venerada e pregada, volta-se [...] justamente *contra* os instintos da vida” (NIETZSCHE, 2006, p.37, grifo do autor). Aqui, Friedrich Nietzsche percebe, com a fineza e agudez de seu olhar, que toda moral é uma afronta à vida, aos seus instintos. Toda moral, segundo ele, na medida em que pretende dominar as “paixões” (NIETZSCHE, 2006, p. 33) configura-se como um violento ataque às paixões, cuja ênfase é, na verdade, erradicá-las. Neste sentido, continua Nietzsche, “atacar as paixões pela raiz significa atacar a vida pela raiz” (NIETZSCHE, 2006, p. 34). Desta forma, a prática moral, perpetuada pela Igreja e assumida, em nossa perspectiva, como baluarte na elaboração dos materiais didáticos para o ensino de Filosofia, é inevitavelmente “*hostil à vida*” (NIETZSCHE, 2006, p. 34, grifo do autor).

Em Assim Falava Zaratustra, por exemplo, mais uma vez, Friedrich Nietzsche evoca uma ética do corpo como “grande razão” (NIETZSCHE, 1998, p. 38).

Nos termos nietzschianos:

Aos que desprezam o corpo eu tenho uma palavra a dizer. Por mim, o que eles devem não é mudar de método nem de doutrina, mas, simplesmente, dizer adeus ao seu próprio corpo – e, portanto, emudecerem (...). O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. (...). Há mais razão no teu corpo que na tua melhor sabedoria (NIETZSCHE, 1998, p. 38-39)

Mais adiante, vemos que há um evidente posicionamento moral no texto elaborado pela SEE-SP: o corpo passa a ser encarado como problema, como um obstáculo a ser vencido a fim de se conquistar uma vida significativa segundo a ótica da moralidade. O corpo, portanto, passa a ser visto como imposição.

Ainda mais adiante, o texto didático caminha no seguinte sentido:

Quando pensamos que a cultura constrói cada um de nós, o nosso eu, podemos supor uma divisão em nós: o *eu inferior* e o *eu superior*. Nessa relação, a natureza estaria no *eu inferior* como desejo e paixão, e a cultura estaria no *eu superior*, como vontade e razão. (SÃO PAULO, 2009, p. 32, grifo do autor)

De modo mais claro, nesse trecho do material didático, o tema do corpo é tratado a partir da perspectiva da moralidade do apequenamento, do enfraquecimento do corpo com potência. O corpo, aqui, com sua potencialidade desejante, é indiscriminadamente descrito como inferior. Mais uma vez, o corpo é submetido a uma tábua de valoração que prescreve sua negação e não sua afirmação. Há, aqui, um corpo a ser negado, vilipendiado, exterminado. Nietzsche, por sua vez, constrói uma moral do corpo. Do corpo como espaço do êxtase dionisíaco, do artista dionisíaco. Segundo Nietzsche, o corpo, enriquecendo todas as coisas com sua própria plenitude (NIETZSCHE, 2006, p. 68), na medida em que pele e afeto se transformam continuamente (NIETZSCHE, 2006, p. 69), já não imita e representa tudo aquilo que sente (NIETZSCHE, 2006, p. 69). O corpo, imerso no estado dionisíaco, uniu-se à natureza, por meio da música. O que resta, aqui, é um estado de arrebatamento dionisíaco. E nesse estado de embriaguez, que é a arte apolíneo-dionisíaca, o “ser humano frui a si mesmo enquanto perfeição” (NIETZSCHE, 2006, p. 68).

As linhas didáticas do projeto educacional da SEE-SP, no entanto, apontam claramente para uma espécie de adestramento dos indivíduos a partir de uma valoração do corpo. Um adestramento, portanto, que perpassa a temática do corpo, do valor do corpo. O corpo, como espaço de poder, esteve desde sempre no centro dos investimentos das políticas públicas. Nos termos de Foucault, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1987, p.118). O corpo, como alvo de uma “anatomia política” (FOUCAULT, 1987, p.119), há muito ocupa um espaço privilegiado no campo dos saberes científicos, políticos e econômicos, denuncia o filósofo francês.

Desta feita, o projeto político-pedagógico da SEE-SP parece sempre encaminhar no sentido da sujeição, da sujeição dos corpos, do adestramento dos indivíduos por meio do adestramento do corpo como fenômeno. O centro de nossa investigação, portanto, é perceber em que medida esses discursos estão inscritos nos materiais didáticos destinados ao ensino da Filosofia.

NIETZSCHE: UMA SAÍDA PARA O PENSAMENTO

Impossível evitar a inquietude e o desassossego diante de proposições tão densas quanto as que encontramos no pensamento de Friedrich Nietzsche. Como ignorar o projeto pedagógico, elaborado no escrito/música (NIETZSCHE, 1995, p.82) do filósofo de Sils Maria? Retomá-lo, ouvi-lo reverberar nos atuais muros escolares, remonta uma experiência no campo da Educação e, mais especificamente, do ensino da Filosofia.

A vivência escolar consolida marcas, cicatrizes indeléveis e que serão re-configuradas dinamicamente a cada instante e em cada relação com o processo educacional. Todos os elementos da experiência com a escola estarão, em alguma medida, colados nas subjetividades emergentes daquele campo.

Sofrer no corpo as inquietações da imersão no ensino. Impor-se o ponto turvo e audaz da incerteza, característica fundante da contemporaneidade. E, ademais, transitar voluntariosamente na pertença ao incômodo. Essas são sensações que ratificam a escolha pela temática da relação entre o conceito “valor” e a educação.

A profusão de questões sobre a composição das subjetividades adolescentes que nos atravessam diariamente resultou no projeto da presente dissertação. Um inconfessável fastio diante da adolescência – fruto da experiência professor – ou ainda, um indigesto rancor diante das expectativas no processo educacional, na estruturação de suas tábuas de valoração e na exigência de um tipo específico de valor e sua intrínseca relação com o apequenamento do corpo como potência a ser negada, dominada, estão naquilo que constitui o germe da presente escrita. O estado professor, na sua imanência, perpetuado no desgosto com relação às investidas da escola no enfraquecimento, como diria Nietzsche, da potência das sensações humanas, estão na raiz do presente trabalho.

A máxima nietzschiana da urgência de transvaloração de todos os valores e do surgimento do além-do-homem, do *übermensch*, como projeto de uma humanidade da *fortitute*, arremessou para o núcleo de minhas questões um irremediável desassossego, já citado: “o homem é algo que deve ser superado. Vós que haveis feito para o superar?” (NIETZSCHE, 1998, p.12).

Deste modo, estar diante do projeto nietzschiano de além-do-homem e, ao mesmo instante, estar diante do projeto político de homem, levado a cabo por meio da instituição escola

– ainda que, lembremo-nos, um projeto educacional que é, a rigor, específico, ou seja, que circunscreve o espaço único da escola na qual a experiência professor se efetiva – traduziu-se em angústia e fastio.

Parafrasear a questão nietzschiana do além-do-homem para tentar deslocá-la para o campo educacional, instigando o surgimento de uma centelha de indagações, afigurou-se como um projeto inevitável. Neste sentido, é necessário retomar o pensamento central, que se apresenta da seguinte maneira: que tipo-homem, que subjetividades, tem forjado nossas instituições de ensino? E que configurações de valor estão presentes nas linhas e entrelinhas do material didático elaborado para o ensino da Filosofia?

A experiência professor, desta forma, parece concorrer para a percepção de uma dualidade: de um lado, o mergulho na condição docente nos inquieta, na medida em que nos lança para dentro de um campo significativo e arrebatador; e, doutro lado, a experiência didático-burocrática com o sistema educacional nos impõe a sensação de uma educação desanimada, desafetada e incapaz de contaminar educadores e educandos. Nesta perspectiva, o sistema educacional contemporâneo, envolto no fastio e desgosto, parece arregimentar um imenso rebanho, nos termos nietzschianos, fundado numa espécie de moral do ressentimento com a vida.

Especificamente, dado estarmos diante do confronto com a experiência da adolescência, a questão mais elucidativa se apresenta da seguinte forma: que momento do processo educacional instalou-se o desgosto em relação à educação como sintoma de cansaço?

A experiência escolar cotidiana prova a existência de um sentimento alegre, quando da entrada no processo educacional. Em inúmeras oportunidades deparamo-nos com o sorriso infantil que, orgulhoso e radiante, anuncia: “vou à escolinha!” É a relação dançante com a primeira experiência escolar. Escola e corpo, aqui, ainda encontram correlações potencializadas. O novo, nesse momento, encarado entusiasticamente, com frescor próprio, traduz-se pelo elemento vivo da afirmação do caráter orgulhosamente estudantil. Ir à “escolinha”, nesse momento, significa e re-significa uma experiência da vida. Aqui, estudar é elemento vivo. A celebração presente na sentença “vou a escolinha!” demonstra mais do que uma inexperiência juvenil perante a realidade que, por certo, para adultos, soa ultrapassada, tola e infantil. É verdade, a imagem arquetípica da instituição escolar produzida pelas crianças e a escola mesma, como dado da realidade, são fatos absolutamente distintos. No entanto, nosso problema central,

com isso, não perde sua potência: por meio de que mecanismos a educação petrificou os infantis espíritos bailantes? Nossa pergunta, neste sentido, parece irrecusável: em que momento, então, e por meio de que mecanismos, o frescor do estar na escola se esvai? Sabemos que as respostas para tais questões não nos permitirão um diagnóstico esquadrihado de uma suposta crise educacional. O que, no entanto, não nos desvencilha da importância da questão central: por meio de que mecanismos? Essa sensação de cansaço diante da educação, segundo nos parece, resulta do contínuo processo de sujeição moral a que são submetidos no desenrolar da vida acadêmica.

Neste sentido, encarar a ensino, sobretudo o ensino da Filosofia, como objeto de análise implica na suposição de que, nas relações que se entrecruzam no espaço escolar, a composição das subjetividades e do processo de subjetivação, tornaram-se elementos profundamente problemáticos.

Portanto, outra questão fundamental que surge é: quais as configurações de valor que estão em jogo no espaço da escola e por que tais configurações resultam numa espécie de revolta/fastio em relação à prática do ensino escolar? Ou ainda, e mais especificamente: como compreender o ensino da Filosofia, lançado desprevenidamente nas redes burocráticas do sistema educacional, como instrumentos para pensar a tríplice relação cultura/escola/corpo? E, ainda, relendo Nietzsche: que tipos-homem – ou, que modelos de subjetivação? – são continuamente forjados em nossas instituições de ensino, sobretudo a partir do ensino da Filosofia?

Para começar a pensar tais questões, lançaremos uma visada específica ao tema da relação corpo e valor, ancorado pela leitura do Assim Falava Zaratustra, de Nietzsche.

O corpo é, desde sempre, revestido de esquemas e modelos valorativos. Michel Foucault, em Vigiar e Punir, pensa em uma “descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (FOUCAULT, 1987, p.117). O filósofo francês, mais adiante, faz referência a uma “arte do corpo humano” (FOUCAULT, 1987, p.119), e ao surgimento de uma nova “anatomia política” (FOUCAULT, 1987, p.119). Ele continua: “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados” (FOUCAULT, 1987, p.118). E ainda:

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

empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo (FOUCAULT, 1987, p. 117-118).

Na esteira do pensamento foucaultiano, Félix Guattari defende a urgência de uma reflexão do conceito de corpo representado nas sociedades industriais desenvolvidas. Ele afirma: “Existem outros sistemas antropológicos onde essa noção de corpo individuado não funciona do mesmo modo” (GUATTARI & ROLNIK, 2005, 336). O autor apresenta, desse modo, uma noção de corpo como produção do sistema de fluxos capitalísticos. Corpo e valores subjetivos entram, aqui, num jogo incessante. Nos termos de Guattari:

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

Toda uma economia do corpo que é, sobretudo, uma economia valorativa do corpo, como imposição de um modelo de subjetivação dominante, está presente nos diversos discursos, inclusive no discurso educacional, e prolifera monstruosamente. Desde os séculos XVIII e XIX, o corpo é alvo de uma economia política e micropolítica e que se apresenta como economia do valor. O jogo educação/corpo, travado no espaço escolar, só é possível no campo da valoração, como resultado de um discurso valorativo dominante ou de sua resistência. O trabalho cartográfico, aqui, recolhe os sinais desse jogo, sinais de captura e resistência.

Como vimos, Foucault descreverá um conjunto de estratégias políticas para a administração dos corpos como elemento constitutivo do poder numa sociedade disciplinar. Mais adiante, dirá como elas se traduzem em técnicas específicas do campo escolar. A própria linguagem foucaultiana evidencia o caráter lúdico e, ao mesmo tempo, bélico da relação educação/corpo.

O filósofo francês, falando em estratégia, torna clara a dimensão política do corpo como espaço de conquista e dominação. O corpo, segundo ele, é investido de uma “mecânica do poder” que “define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros” (FOUCAULT, 1987, p.119). Michael Hardt e Antonio Negri apontam a importância do pensamento de Foucault nos seguintes termos:

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

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

Para Hardt e Negri, “biopoder é a forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando” (HARDT & NEGRI, 2005, p.43). Os mesmos autores, mais tarde, reafirmam: “O biopoder, portanto, se refere a uma situação na qual o que está diretamente em jogo no poder é a produção e a reprodução da própria vida” (HARDT & NEGRI, 2004, p.43). A inserção de todo o corpo social no campo do poder rompe com o antigo paradigma, no qual a disciplina atuava como uma biopolítica parcial (HARDT & NEGRI, 2004, p.43), na medida em que exercia apenas um poder corroborado por “lógicas relativamente fechadas, geométricas e quantitativas” (HARDT & NEGRI, 2004, p.43). O controle agora explode para todos os lados, age com maior eficácia, ocupa os espaços deixados vazios pela disciplina. Essa intensificação do controle, portanto, exige uma experiência radical com a vida, uma percepção mais fina de seu caráter trágico, de seu caráter de indeterminação e de abertura. Nessa perspectiva, a diferença da análise proposta aqui circunscreve essa radicalidade, onde imanência e transcendência podem ser avaliadas a partir do aspecto tensional.

Ancorados por uma leitura deleuziana, Hardt e Negri falam do aprofundamento e da passagem da relação corpo/disciplinarização para corpo/controle, que resultaria num tipo diferente de sociedade. Deleuze já havia diagnosticado essa substituição: “são as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares” (DELEUZE, Conversações, p.220).

Logo, alocar a temática do corpo no centro das preocupações com os problemas educacionais correlativos ao ensino da Filosofia parece uma urgência. O que se diagnostica no cotidiano escolar é uma espécie de estremecimento em relação à sujeição, a disciplinarização e ao controle exercido sobre o educando no espaço escolar e, em alguns casos absurdos e específicos, no espaço não-escolar, ou extra-escolar. Há um controle intenso da vida, um policiamento da vida, exercido pela autoridade imediata, um asoberbar da autoridade sobre os limites da existência do outro, do corpo do outro, de seus movimentos, do milímetro de seus gestos. Uma dominação que se realiza no campo do discursivo e, mais efetivamente, no campo da vida.

Ademais, pensar a escola – no sentido extenso – requer a consideração do seu papel num tempo absolutamente outro. A composição da contemporaneidade, cunhada por vezes em terminologias como pós-moderna e/ou hipermoderna, implica a convivência tempestuosa de questões profundamente distintas daquelas que se arregimentavam quando da proposição dos modelos escolares. Afinal, outros são os tempos. Zygmunt Bauman expõe, nos seguintes termos, a questão:

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

Por isso, a pergunta que circunscreve nosso interesse central foi composta nos seguintes termos: como compreender a composição do corpo/valor que se constrói nas entrelinhas da relação educador/educando, a partir da compreensão da problemática contemporânea?

Para Bauman, preparar o educando para a vida “deve significar, primeiro e sobretudo, cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência” (BAUMAN, 2008, P.176), próprias da pós-modernidade. Ele, por sua vez, descreverá o potencial da “incerteza” pós-moderna. Nos seus termos: “o sentimento dominante, agora, é a sensação de um novo tipo de incerteza” (BAUMAN, 1998, p.32). A proposição do tema da transvalorização nietzschiana, portanto, se justifica, aqui, na medida em que essa relação com a incerteza instaura um novo

modo de leitura da realidade, um modo que se encontra para além das identidades seguras dos discursos contemporâneos.

Hardt e Negri, por exemplo, afirmam que “os processos de modernização e industrialização transformaram e redefiniram todos os elementos do plano social” (HARDT & NEGRI, 2004, p.305). E, novamente: “os processos para nos tornamos humanos, e a própria natureza do humano, foram fundamentalmente transformados na passagem definida pela modernização” (HARDT & NEGRI, 2004, p.306).

Deste modo, a profusão semiótica, profundamente pós-moderna, cuja habitação pacífica demanda um trato com o incerto, o instável, com a diferença e com o devir exige habilidades que a escola não consegue fomentar e que, segundo cremos, o ensino de Filosofia poderia contribuir.

Então, para além dos discursos da disciplina de Filosofia e de seus conteúdos oficiais, o tema do corpo/valor, sob a égide da transversalidade, emerge com uma potência semiótica irresistível, significativa no que se refere à construção das subjetividades contemporâneas que se compõem no jogo do ensino.

Compreender, portanto, os esquemas de corpo/valor imanentes a esse espaço da relação, do cruzamento de linhas, forças e vetores existenciais que se trava entre educador/educando, é um problema próprio da pesquisa filosófica em educação.

A pertinência de um estudo a respeito dos sistemas de valor e sua relação com a educação e do corpo perpassa, inclusive, o tema da crise – e da crise na educação, anunciado por Hannah Arendt, por exemplo – como elemento fundante da problemática da moralidade.

Entende-se, no entanto, como crise, não o sentimento de desespero diante da aparente demolição das antigas respostas aos sempre-problemas humanos. Ao contrário, o espaço mesmo de uma crise, “que dilacera fachadas e oblitera preconceitos” (ARENDR, 1972, p.223), implica na criação de outras e novas respostas para problemas que nos são contemporâneos. Podemos pensar, nesse sentido, a contribuição do ensino da Filosofia para a confecção das tramas e urdiduras que compõem o novo como linha de fuga, como escape das subjetividades enlatadas, feitas nas linhas de produção do capitalismo. Hannah Arendt define a sensação da crise e seus resultados nos seguintes termos:

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

Assim, se evidencia a urgência de demarcações específicas em relação aos temas da cultura/escola e da cultura/educação, no âmbito mesmo da contemporaneidade enquanto espaço de crise.

Michel de Certeau, problematizando a respeito da relação entre escola – no sentido estrito do currículo – e cultura expõe, a seus termos, as questões aqui apresentadas:

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

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

Parece, portanto, haver um papel fundamental para o ensino de Filosofia aqui delineado. Em que proporções o estudo está colado à vida e fornecendo elementos para ela? Mais especificamente: de que modo o ensino de Filosofia está atrelado à vida, subvertendo e, até mesmo, negando as exigências burocráticas do ensino quantificado para fins de políticas meritocráticas? Ademais, como a pesquisa em educação responde às exigências das novas problemáticas no campo educacional? Vejamos algumas indicações propostas por Silvio Gallo:

Parece-me que vivemos hoje, na pesquisa em educação no Brasil, a tensão entre um **estilo** ‘clássico’ de pesquisa, articulado com uma perspectiva positiva, disciplinar, universalizante, e um **estilo** ‘transversal’ que investe na errância da

curiosidade, apostando na emergência de possibilidades distintas, articulado com uma lógica da diferença, não universalizante (...) uma “pesquisa nômade ou menor”, que escapa, vaza, passa pelas grades disciplinares, proliferando saberes menores, distintos, inusitados (...) produzido mesmo como desejo de fuga, ciente do risco de perecer, de ser apagado, negado, vilipendiado. (GALLO, 2006, p. 562)

Neste sentido, procuramos aqui as referências de uma filosofia da moral para pensar a temática da relação entre educação e cultura. E, ainda, no cerne de tais referências, se encontra a obra do filósofo alemão Friedrich Nietzsche.

A escolha pelo filósofo de Sils Maria situa-se na relevância com que o pensamento não sistemático de Nietzsche responde às questões cernes dos temas tratados no campo educacional contemporâneo.

Embora o tema específico da educação não tenha sido o centro irradiador das preocupações em questões filosóficas de Friedrich Nietzsche, são inúmeras as indicações que encontramos na literatura nietzschiana a respeito de questões pedagógicas. Como afirma Rosa Maria Dias, “foi em seus primeiros anos como professor no Pedagogium e na Universidade da Basileia que [Nietzsche] se debruçou sobre os problemas concretos do ensino secundário e superior” (DIAS, 2003, p.16).

Nietzsche é o filósofo das imagens, da construção estética dos conceitos. Nietzsche é o filósofo da escrita tempestuosa dos aforismos, um dançarino que baila levemente em meio às tramas da filosofia sistemática, troçando de sua suposta seriedade. É, ainda, um andarilho, um caminhante que se permite a luxúria da incerteza, do móvel, do conhecimento-devir. Nietzsche é o filósofo da *virtù*, da potência; é o filósofo do martelo, da dureza consigo mesmo, da re-interpretação do corpo e de seu lugar no pensamento.

Assim, enxergamos em Nietzsche uma possibilidade epistemológica clara para o campo educacional, sobretudo para o tema do ensino da Filosofia.

Com que crueldade se tem educado as crianças, afirmaria Nietzsche se avistasse os esquemas de ensino atuais. Com que barbárie se tem pesquisado o tema da educação, sempre à espreita de soluções tecnocráticas, burocráticas e disciplinares. E, ainda, com que frialdade é forjada a subjetividade no âmbito escolar, a partir dos agenciamentos de enunciações dominantes que ali circulam.

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

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

Nietzsche descreve com maestria a tarefa essencial de uma educação escolar pautada no apequenamento moral e na anulação estética do corpo. Para ele, tal tarefa resume-se em produzir uma inconveniência do corpo como fenômeno estético na produção das subjetividades. Nessa perspectiva, o corpo abandona, com sua postura submissa, o exercício livre e reflexivo do pensamento e assume o caráter encurvado do assujeitamento.

Sem dúvida, a escola é um espaço privilegiado para a formação de indivíduos de espírito livre, como pretenderia Nietzsche em questões educacionais. Indivíduos que, de alguma forma, opor-se-iam ao pronto, ao veiculado massivamente, ao comum e medíocre que a sociedade, a indústria cultural, as mídias e uma moral da identidade insistem em fomentar, criando subjetividades estanques e pílulas de subjetividade.

No entanto, a escola parece, gradativamente, reivindicar para si a função do adestramento dos indivíduos que, por exemplo, aprendem a louvar em alto e bom som o hino pátrio, debaixo de agressiva ameaça de advertência e severa punição. Essa disciplinarização perpassa as linhas e as entrelinhas das propostas curriculares, inclusive naquilo que se refere ao ensino da Filosofia.

A preocupação com a normatização moral das crianças, gênese do fastio escolar adolescente, ainda que na transversalidade dos discursos e, inclusive, do discurso da Filosofia, cada vez mais, adentra as posturas mais procuradas nos profissionais dedicados ao ensino. Eis o diagnóstico nietzscheano:

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

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

Um leitor atento, portanto, perceberia em grande parte dos escritos de Nietzsche certo mal-estar com relação aos problemas da educação e da infância.

Desse modo, a possibilidade do deslocamento nos permite alocar os conceitos nietzscheanos no interior de um plano conceitual educacional específico. E, ainda, nos permite compreender a crítica férrea de Nietzsche a um tipo de moralismo, herdado do socratismo e do Cristianismo, sob o prisma de uma formação cultural entendida como fundadora do corpo/subjetividade na escola.

Uma investigação pedagógica do projeto filosófico de Nietzsche, o projeto do *übermensch*, do além-do-homem nietzscheano, como resultado de um processo de educação para a intuição artística, afigura-se um destino irrecusável para aquele que pretende encontrar-se sob a égide de educador. Arte, educação e corpo assumem, dessa maneira, um papel importantíssimo.

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

Quanto ao homem singular, a tarefa da educação é a seguinte: torna-lo tão firme e seguro que ele como um todo não possa mais ser desviado de sua rota. Em seguida, porém, o educador deve causar-lhe ferimentos, ou utilizar os ferimentos que o destino lhe faz, e quando desse modo tiverem surgido a dor e a carência, pode também, nos lugares feridos, ser inoculado algo novo e nobre. Sua natureza inteira o acolherá em si e mais tarde, em seus frutos, fará sentir o enobrecimento. (NIETZSCHE, 1983, p.107)

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

Sobre o desafio de Nietzsche aos “homens de conhecimento”, as palavras de Silvio Gallo parecem esclarecer profundamente. O autor afirma: “é o desafio da multiplicidade [...], é a

multiplicidade de olhares, a multiplicidade de afetos sobre um mesmo objeto” (GALLO, 2006, p. 561).

Assim, tratar o tema do ensino de Filosofia, sobretudo quando imerso no espaço da escola, exige um caráter múltiplo e multifocal, alicerçado na capacidade de adotar, no trajeto, muitas perspectivas.

Alojar essa temática sem correlacioná-la com a urgência do corpo como instrumento do pensamento é travar com a Filosofia um debate desonesto e infrutífero. O ensino da Filosofia deve proporcionar o cultivo do espírito livre e os questionamentos advindos de seu caráter mais íntimo.

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

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

Neste sentido, ler Friedrich Nietzsche nos remete à ousadia da dureza do questionamento. Scarlett Marton adverte sobre a urgência de “abandonar comodidades, renunciar a segurança” (MARTON, 2008, p.18). É preciso habilidade com o intranquilo, com o incerto. Vislumbrar a questão da subjetividade e do corpo a partir de Nietzsche pressupõe, desta forma, uma inquietude própria.

A experiência com as instituições de ensino nos tem conduzido a determinados pontos de interrogação. Apregoar as estabilidades, oriundas de um excessivo racionalismo com a vida, repatriadas na educação moral para o trabalho contemporânea como elemento constitutivo deve ser necessariamente a ênfase da educação dos sujeitos? Que modelos existenciais são aqui considerados? Da *fortitute* nietzschiana? Da *decadence*? Da potência? Da miséria? Essas são as questões que emergem – e fazer imergir! – nos escritos nietzschianos e, mais especificamente, do escrito de 1886.

Para um leitor atento, as inquietações, diante das linhas de Nietzsche, pululam freneticamente. Nietzsche é o filósofo do “martelo” (NIETZSCHE, 2006, p.8), da filosofia feita a marteladas, das “perguntas feitas com o martelo” (NIETZSCHE, 2006, p.7). A exigência do martelo, entendido sob a égide do doloroso exercício do questionamento, faz-se então necessária.

A filosofia nietzschiana, neste sentido, é um estado permanente de [r]evolução. A atitude filosófica, em Nietzsche, portanto, é a atitude bélica, que dista, portanto, dos discursos atuais que advogam por uma escola de paz.

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

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

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

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

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

NIETZSCHE, EDUCAÇÃO E A TRANSVALORAÇÃO DOS VALORES

Um outro ideal corre à nossa frente, um ideal prodigioso, tentador, pleno de perigos, ao qual ninguém gostaríamos de levar a crer, porque a ninguém reconhecemos tão facilmente o direito a ele: o ideal de um espírito que ingenuamente, ou seja, sem o ter querido, e por transbordante abundância e potência, brinca com tudo o que até aqui se chamou santo, bom, intocável, divino (NIETZSCHE, 2001, p. 287)

Como sabemos, ler o escrito nietzschiano torna evidente uma impossibilidade: a de dissociar temas como valor e educação. Com frequência, encontramos Friedrich Nietzsche ao redor dos problemas educacionais, ainda quando não os está tratando especificamente, tarefa realizada apenas nos trabalhos de 1870 a 1874. São do período compreendido entre 1870 e 1874 as conferências *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (1872), as *Considerações extemporâneas – Da utilidade e desvantagem da história para a vida* (1874) e *Schopenhauer como educador* (1874).

Desde os “pontos de interrogação que havia oposto à pretensa ‘serenojovialidade’ dos gregos e da arte grega” (NIETZSCHE, 1992, p. 13), núcleo do pensamento d’*O Nascimento da Tragédia*, de 1871, à “ferida aberta que a música, despojada de seu caráter afirmativo, transfigurador do mundo” (NIETZSCHE, 1995, p. 102), lhe havia pungido, centro das atenções do filósofo em *O Caso Wagner*, último livro publicado por Friedrich Nietzsche, o conceito de transvaloração dos valores, deslocado, aqui, em função de sua proximidade com os temas em análise, para o campo educacional, parece conduzir-nos como uma espécie de Fio de Ariadne no interior do pensamento nietzschiano.

Mesmo quando silencia em relação à educação, Nietzsche parece tocar o âmago do problema educacional: que tipo homem tem-se sempre forjado nos processos constitutivos do caráter humano?

Um exemplo desse discurso encontra-se na primeira parte de “Assim Falava Zarathustra”, no famoso discurso “Das três metamorfoses”, a que nos dedicaremos mais adiante. Nele veremos como o processo educacional, para Nietzsche, deveria resultar na transvaloração de todos os valores, fim último do projeto homem a que Nietzsche se atém quando trabalha o conceito de *übermensch*.

A esta altura, deparamo-nos com a emergência das seguintes questões: ao se referir à urgência do além-do-homem¹, não é aos temas da educação que Nietzsche se debruça, ainda que indiretamente? Segundo cremos, quando Nietzsche faz Zaratustra proclamar o ensinamento do além-do-homem à multidão, parece estar nos apresentando uma clara proposta educacional, imanente ao campo da Grande Política².

Nos termos de Rosa Dias, “Nietzsche, durante toda sua vida, preocupou-se com a educação e a cultura” (DIAS, 2001, p. 34), ainda que se tenha detido nesses temas apenas nos primeiros escritos, quando exercia o professorado na escola secundária e na Universidade da Basiléia.

Portanto, tentar dissociar Nietzsche de toda problemática educacional, atitude dos que relegam a educação aos temas de menor importância no campo da filosofia, parece soar como ingênua ignorância. Ainda que transversalmente, Nietzsche sempre esteve de posse dos problemas educacionais. Neste sentido, Oswaldo Giacóia Júnior afirma:

De acordo com a firme convicção de alguns comentadores, a filosofia de Nietzsche se distingue sobretudo por sua crítica da religião, genealogia da moral e desconstrução da metafísica, sob a égide e interesse foram abordados, ocasional e subsidiariamente, também alguns dos temas magnos da economia, da sociedade, da política e da educação. (GIACÓIA, 2005, pág. 7)

O famoso discurso “Das três metamorfoses”, no “Assim Falava Zaratustra”, como dissemos, serve-nos como referencial do pensamento político-pedagógico de Friedrich Nietzsche.

¹ A opção pela tradução proposta por Rubens Torres Filho se justifica na medida em que se pretende escapar à ambiguidade presente na tradução corrente para “super-homem”. Uma definição do conceito, segundo Oswaldo Giacóia Jr., poderia remeter à figura do “último homem”, funcionando mesmo como seu antagonismo. Nos termos de Giacóia: “ele constitui um contra-ideal da tendência ao nivelamento e à uniformização que, para Nietzsche, caracteriza a moderna sociedade de massa. Para ele, o homem pode ser visto não como um fim – como o deseja o último homem –, mas como um meio para conquistar possibilidades mais sublimes de existência” (GIACÓIA, 2000, p. 57)

² Para Barrenechea, o conceito de “grande política”, se insere na teoria sócio-política de Nietzsche, que afirmava a crença num “regime ecumênico”, que, por sua vez, “imporá uma dominação universal, que levaria ao estabelecimento de uma ‘nova era trágica’, em que seriam recriados valores do passado arcaico” (BARRENECHEA, 2004, p. 94). No entanto, Barrenechea afirma que uma tal transformação política só poderia ser efetivamente concluída a partir de um “processo educativo”, a que Nietzsche chama de “educação superior da humanidade” (BARRENECHEA, 2004, p. 95).

A correlação dos conceitos que estão ali imbricados – tais como valor, peso e dever – parecem indicar, inevitavelmente, questões educacionais. E, da mesma forma, a proposição da criança como o espaço do jogo de criação de novos valores, de um sagrado dizer que *sim* como *pathos* afirmativo por excelência, demonstra-nos o papel do projeto educacional na constituição do tipo de homem mais elevado, o além-do-homem.

Zaratustra, ao iniciar o discurso, propõe-nos três transmutações:

Três metamorfoses do espírito vos vou indicar: como o espírito se transforma em camelo, e o camelo em leão, e o leão, por fim em criança

Há muita coisa pesada para o espírito, para o espírito forte, que agüenta muito e está imbuído de respeito, pois a sua força exige o que é pesado e até pesadíssimo.

“O que há de pesado?”, assim pergunta o espírito resistente, que se ajoelha, tal como o camelo, e quer ser bem carregado (NIETZSCHE, 1998, p. 28)

O processo de transmutação descrito por Nietzsche no discurso em questão, segundo Pierre Heber-Suffrin, nos ensina que,

partindo-se da obediência passiva do camelo, que sempre aceita as cargas que lhe são impostas, se deve derrubar todo o fardo dos valores, com a selvagem brutalidade do leão, e depois passar à criação de valores novos, com a originalidade inocente da criança (HEBER-SUFFRIN, 2003, p. 120-121).

A fim de compreendermos mais detalhadamente os elementos que estão presentes no discurso, passemos a análise de alguns dos seus pontos essenciais.

Em primeiro, para o camelo, aquele que se ajoelha para receber uma carga pesadíssima e que, além disso, se regozija no seu próprio espírito resistente, Nietzsche propõe uma série de questões que, em certa medida, constituem a imagem mais evidente da moralidade que está ali em jogo: a moralidade a abnegação de si, do assujeitamento.

“O que há de mais pesado, ó heróis?”, assim pergunta o espírito resistente, para que eu o ponha às costas e tenha prazer na minha força.

Não é uma pessoa humilhar-se, para magoar a sua soberba? Deixar aparecer a sua insensatez, para zombar da sua sapiência? (NIETZSCHE, 1998, p 28, grifo do autor)

Eis como o camelo, configurado a partir da imposição moral, se apropria desta moralidade na constituição de seu caráter resignado e respeitoso. Esse rebaixamento, denunciado por Nietzsche, como sintoma de decadência do tipo homem, transparece desta forma como resultado de um enfraquecimento da cultura. Em uma belíssima passagem da terceira parte de “Assim Falava Zaratustra”, Nietzsche, numa evidente alusão ao Evangelho, esclarece:

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

E manda-se vir a si as criancinhas, para as impedir a tempo de se amarem a si próprias. Assim dispõe o espírito de gravidade.

E nós... nós carregamos fielmente o que nos é dado como dote sobre os nossos duros ombros e através de ásperas montanhas. E se suarmos, dizem-nos: “Sim, a vida é um pesado fardo!” (NIETZSCHE, 1998, p. 225)

E, mais tarde, referindo-se aos “melhoradores da humanidade”, em “Crepúsculo dos Ídolos”, de 1888, Friedrich Nietzsche adverte:

Eis um primeiro exemplo, bastante provisoriamente. Sempre se quis “melhorar” os homens: sobretudo a isso chamava-se moral. Mas sob a mesma palavra se escondem as tendências mais diversas. Tanto a *amansamento* da besta-homem como o *cultivo* de uma determinada espécie de homem foram chamados de “melhora”: somente esses termos zoológicos exprimem realidades – realidades, é certo, das quais o típico “melhorador”, o sacerdote, nada sabe – nada *quer* saber...Chamar domesticação de um animal sua “melhora” é, a nossos ouvidos, quase uma piada. Quem sabe o que acontece nas *ménageries* duvida que a besta seja ali “melhorada”. Ela é enfraquecida, tornada menos nociva; (...), ela se torna uma besta *doentia*. – Não é diferente com o homem domado, que o sacerdote “melhorou” (NIETZSCHE, 2006, p. 49-50, grifo do autor).

O fastio, portanto, com que Nietzsche encara o homem, “melhorado” a partir da imposição da educação moral, sobretudo no campo referencial que é a metafísica platônica e a

religião judaico-cristã, aponta-nos para uma urgência: “o homem é algo que deve ser superado” (NIETZSCHE, 1998b, p. 12). Essa é a linha mestra do pensamento político-pedagógico de Friedrich Nietzsche. Essa é, por sua vez, a questão central de nosso trabalho: a superação do homem pelo próprio homem.

O horror e a repulsa fisiológica diante do enfraquecimento do caráter humano, diante da caricatura homem, resultado de uma domesticação, anunciam uma inevitável revolução, que Miguel Angel de Barrenechea caracteriza mesmo como uma “revolução educativa” (BARRENECHEA, 2004, p. 96). A transvaloração de todos os valores surge, portanto, como um processo necessário. Para tanto, Zaratustra lança mão, no encadeamento do discurso, da figura do leão como segunda metamorfose. Nos seus termos:

Mas no mais ermo dos desertos, ocorre a segunda metamorfose: aí, o espírito transforma-se em leão, quer apoderar-se da sua liberdade e ser amo e senhor do seu próprio deserto (NIETZSCHE, 1998, p. 29)

Na interpretação de Heber-Suffrin,

é a partir daí que Zaratustra, o “leão”, vai denunciar o dualismo, simultaneamente fundamento e resultado de uma moral medrosa, e vai voltar-se contra a cultura medíocre que simultaneamente nutre essa moral e dela se nutre, e contra os representantes “estabelecidos” dessa moral (HEBER-SUFFRIN, 2003, p. 122, grifo do autor).

A insatisfação com o homem atual leva Nietzsche a propor a transvaloração dos valores. No entanto, havia inicialmente a necessidade de vencer uma etapa do desenvolvimento da humanidade, simbolizada pela figura do último homem. O leão, neste sentido, é aquele que dá início a tal processo opondo-se, beligerante, às antigas tábuas de valores. Nos termos de Nietzsche:

É aí que ele procura o seu último amo: quer tornar-se o seu inimigo e inimigo do seu último deus, quer lutar com o grande dragão e vencê-lo.

Qual é o grande dragão, a quem o espírito já não gosta de chamar seu senhor e seu deus? “Tu deves”, chama-se o grande dragão. Mas o espírito do leão diz: “Eu quero” (NIETZSCHE, 1998, p. 29, grifo do autor)

Vemos operar-se, aqui, uma revolução. A essa altura, o espírito, agora leão, opõe-se à constituição do valor, à imposição da valoração moral como regulamento para a vida. O leão quer apoderar-se de sua vontade. Mas, para tanto, precisa inicialmente desconstruir o conjunto dos valores morais forjados historicamente, cuja finalidade é amortizar a vida e anestesiá-lo o corpo. Desta feita, o próprio Zarathustra antevê a funcionalidade do espírito como leão. Ele diz:

Criar novos valores – isso até mesmo o leão ainda não consegue; mas criar para si a liberdade necessária a uma nova criação – isso consegue a força do leão. Para criar liberdade para si e dizer um sagrado “Não” mesmo ao dever, para tanto, meus irmãos, é necessário o leão (NIETZSCHE, 1998, p. 29-30)

Essa limitação da atividade do leão, no entanto, faz Zarathustra operar ainda mais uma transmutação. É preciso que o espírito se torne “criança”. Nesse trecho do discurso, Zarathustra parece entoar um cântico jubiloso, uma celebração de elevada perspicácia: “a criança é inocência e esquecimento, um começar de novo, uma roda que gira por si própria, um primeiro movimento, um sagrado dizer que sim” (NIETZSCHE, 1998, p. 30)

Aqui nos aparece, ainda que pela fresta de outros conceitos, o mais sublime pensamento de Nietzsche em relação à temática da educação. E ainda, o diagnóstico mais mordaz de sua crise e falência.

O processo que escapa ao embrutecimento causado pela demasiada carga dos valores morais desemboca na criança, tradicionalmente compreendida como início do processo educacional, pretensamente emancipatório, como regem os discursos pedagógicos que vigoram nos sistemas de ensino atuais. Destacar na criança o caráter de jogo, de “roda que gira por si própria”, de esquecimento e, ademais, imputar-lhe a condição mais elevada do *pathos* afirmativo, soa-nos, irresistivelmente, como uma louvação, uma ode à potencialidade criadora da infância. Sabemos que, para Nietzsche, a verdade, que se arvora como sentido, perde sua força quando da afirmação do esquecimento, da dinamicidade do esquecimento.

No entanto, o que Nietzsche apresenta, em uma entusiástica crítica aos modelos de ensino das escolas superiores da Alemanha, configura um prognóstico que funcionaria incrivelmente ainda nos dias atuais. Nesse texto, ele demonstra o processo de “adestramento” a que os jovens são submetidos, a partir da racionalização do tempo e da busca utilitarista pelo preparo dos jovens para o serviço ao Estado.

O inteiro sistema de educação superior da Alemanha perdeu o mais importante: o *fim*, assim como os *meios* para o fim. Esqueceu-se que educação, *formação* é o fim – e não “o *Reich*” –, que para esse fim é necessário o educador – e não professores de ginásio e eruditos universitários... Precisa-se de educadores que sejam *eles próprios educados*, espíritos superiores, nobres, provados a cada momento, provados pela palavra e pelo silêncio, de culturas maduras, tornadas doces – não doutos grosseirões (NIETSCHE, 2006, p. 58, grifo do autor).

Eis como se vinculam, na figura do educador proposto por Nietzsche, a urgência da desvalorização dos valores no interior do processo educacional. A erudição parece ocupar, aqui, um lugar secundário. A crítica de Nietzsche circunscreve, acima de tudo, a problemática do método educacional, dos meios para o fim.

No entanto, o que ele propõe não é a substituição das metodologias, mas, antes, a inteira reestruturação dos paradigmas valorativos do campo educacional. A transformação metodológica não implicaria, necessariamente, na transposição do engodo nuclear, que é a tábua de valoração cujo resultado é tornar medíocre o homem, diminuindo sua potencialidade criadora a partir da racionalização das forças e da educação utilitarista. É preciso reeducar a humanidade, afirmaria Nietzsche, mais do que propor caminhos metodológicos alternativos, que permaneceriam, por sua vez, fincados às bases valorativas do Ocidente.

O HOMEM COMO FENÔMENO ESTÉTICO EM NIETZSCHE

Conquanto se pretenda analisar o conceito de arte, e aloca-lo no centro das concepções pedagógicas de Friedrich Nietzsche, o tema que se coloca à nossa frente parte da investigação dos conceitos de apolíneo e dionisíaco. Ambos os impulsos, forças artísticas da natureza, aparecem aqui como elementos constitutivos da filosofia nietzschiana. Em seguida, ainda sob a ótica educacional, analisaremos qual a relação que tais potências da natureza exercem na construção de um tipo de sujeito, o sujeito artista, como núcleo fundamental para a elaboração daquilo que, mais tarde, Nietzsche descreverá a partir do conceito de além-do-homem.

Portanto, os conceitos apolíneo e dionisíaco, aqui, serão trabalhados em três frentes interligadas: na proposição de um espírito livre, em primeiro lugar; de uma subjetividade artista e de uma estética da existência, em segundo; e, finalmente, de uma transcendência, ancorada no conceito de além-do-homem.

Desta forma, a partir de uma dada experiência teórica com o conceito de sujeito artista – acontecimento que marca a importância do “Nascimento da Tragédia”, sobretudo quando Nietzsche se refere à música alemã de Richard Wagner – se estabelecerão nos textos posteriores a 1871 as bases da análise ontológica da transvaloração dos valores humanos e da existência inegável do eterno retorno, que é a “mais elevada forma da afirmação que se pode em absoluto alcançar” (NIETZSCHE, 1995, p.82).

Portanto, a proficuidade dos conceitos nietzschianos, elaborados a partir de 1871, está indiscutivelmente referenciada nos conceitos de apolíneo e dionisíaco, frutos do pensamento juvenil do filósofo problemático.

Neste sentido, o próprio Nietzsche afirmará que o advento que marca a gestação de sua obra poética, o “Assim Falava Zaratustra”, encontrara espantosa ressonância com uma “súbita e profundamente decisiva mudança” em seu gosto (NIETZSCHE, 1995, p.82), sobretudo em questões referentes à música. Isso torna evidente o lugar de preeminência que em sua obra, sobretudo naqueles tempos de gestação dos princípios do Zaratustra, é alocado, na experiência estética da vida, os conceitos elaborados nos escritos de juventude.

Aproximar, desta forma, os conceitos de arte apolínea e arte dionisíaca ao projeto pedagógico do “além-do-homem”, lançado efetivamente nos escritos de meados de 1886, configura uma tarefa irrecusável. Neste sentido, afirma Roberto Machado:

Uma boa maneira de compreender, tanto do ponto de vista da forma de conteúdo quanto da forma de expressão, o projeto de Assim falou Zaratustra é situá-lo com relação a O nascimento da tragédia, primeiro livro de Nietzsche (MACHADO, 2001, p.11).

A propósito, neste mesmo período de gestação do Zaratustra, Nietzsche ocupa-se da escrita de “A Gaia Ciência”, encarada por ele como uma espécie de anúncio dos elementos fundamentais do Zaratustra e, ainda, da composição musical intitulada “Hino à Vida”. Ambas instauram na literatura nietzschiana, como ele mesmo testemunha, um “pathos afirmativo *par excellence*”, a que ele denomina como “pathos trágico” (NIETZSCHE, 1995, p.83). Portanto, como vemos, cabe ao trágico, ou seja, a um espírito imensamente sensível ao trágico, ao sentimento do trágico, e a música, intimamente relacionada à tragédia, a rebentação, na experiência filosófica e pessoal nietzschiana, as vivências que culminarão na composição de sua obra especificamente poética, o “Assim Falava Zaratustra”. Aqui, a habilitação ao trágico, uma espécie de vulnerabilidade profícua ao trágico, a arte e a vida são imersos no jogo. A história dos escritos nietzschianos nos coloca diante da afirmação da vida como obra de arte apolínea/dionisíaca. O projeto político que pode ser lido nos escritos nietzschianos desse período pressupõe a temática da alegria como recusa da vida triste nos imposta pelas determinações do poder.

Ademais, nossa proposta é perceber que toda a carga de genes filosóficos que configuram o Zaratustra nietzschiano já está, de certo modo, presente naquele primeiro escrito do jovem filólogo Nietzsche, o “Nascimento da Tragédia”.

O que se apresenta, então, irremediavelmente necessário, a partir das conclusões supracitadas, é delimitar o espaço privilegiado ocupado pela arte como propedêutico à própria definição do modo de vida artista.

Vale lembrar que, subscrito em cada afirmação do “Nascimento da Tragédia”, é a questão a respeito da origem da tragédia na Grécia arcaica e dos seus “porquês”, como dado teórico que permite a proposição de outro referencial metafísico para a correção do problema da metafísica tradicional, que permeia e circunscreve todo o empenho de Nietzsche na elaboração do escrito polêmico. Nietzsche descreve, nos seguintes termos, o foco de sua investigação:

Algumas semanas depois, e ele próprio encontrava-se sob os muros de Metz, ainda não liberto dos pontos de interrogação que havia oposto à pretensa “serenajovialidade” dos gregos e da arte grega, até que, por fim, naquele mês de profunda tensão em que se deliberava sobre a paz de Versalhes, também ele chegou à paz consigo próprio e, lentamente, enquanto convalescia em casa, de uma enfermidade contraída em campanha, constatou consigo mesmo, de maneira definitiva, “o nascimento da tragédia a partir do espírito da música”. – Da música? Música e tragédia? Gregos e música de tragédia? Gregos e obras de arte do pessimismo? A mais bem-sucedida, a mais bela, a mais invejada espécie de gente até agora, a que mais seduziu para o viver, os gregos – como? Precisamente eles tiveram necessidade da tragédia? Mais ainda – da arte? Para que – arte grega?... (NIETZSCHE, 1992, p.13-14).

No bojo de uma discussão a respeito da origem da arte grega, sobretudo da especificidade do nascimento da tragédia grega, ainda mergulhado nas entranhas da filologia acadêmica e nas reminiscências metafísicas herdadas de Schopenhauer, o jovem Nietzsche adentra o centro de toda problemática corrente em sua época. Compõe, então, uma interpretação marginal, uma “terceira possibilidade” (CHAVES, 2006, p.11), ainda que confeccionada a partir da influência marcante da música de Richard Wagner.

A proposta nietzschiana consiste, inicialmente, em desconstruir, como dado fundamental para o nascimento da arte, toda linha epistemológica que imputava aos gregos um pretensioso sentimento de serenidade ou “serenajovialidade” diante da vida. Ou seja, Nietzsche queria demonstrar que a existência de um sentimento de [in]afecção diante do problemático da vida, transfigurado num otimismo grego inocente e vigoroso, tese defendida pelos autores filólogos, seus contemporâneos, era uma falácia e, ainda mais, um sintoma de cansaço, e não constituía o nascimento da arte trágica grega. “Sob os muros de Metz” (NIETZSCHE, 1992, p.13), enquanto convalescia de uma enfermidade contraída no campo de batalha, Nietzsche trará à luz uma

convicção pessoal: a de que o nascimento da tragédia grega dá-se a partir de certo “espírito da música” (NIETZSCHE, 1992, p.13). Como ele próprio afirma:

Adivinha-se em que lugar era colocado, com isso, o grande ponto de interrogação sobre o valor da existência. Será o pessimismo necessariamente o signo do declínio, da ruína, do fracasso, dos instintos cansados e debilitados – como ele o foi entre os indianos, como ele o é, segundo todas as aparências, entre nós, homens e europeus “modernos”? Há um pessimismo da fortitude? (NIETZSCHE, 1992, p. 13-14).

Sua questão central, portanto, questiona o núcleo exegético/filológico cuja premissa da serenojovialidade grega não circunscreve outra coisa senão uma degenerescente vontade de razão que helenistas germânicos, contemporâneos a Nietzsche, nutriam em relação à Grécia arcaica. A questão fundamental, portanto, surge nos seguintes termos: qual a possibilidade de ainda sustentar a afirmação de que a arte grega tenha sua origem numa harmonia imanente ao espírito grego, ao caráter grego, ou ainda, num otimismo em relação à existência que, supostamente, o grego alimenta como seu em-si, como seu elemento mais natural?

Tais proposições conduzem Nietzsche à conclusão de que os gregos necessitaram da experiência do pessimismo, do duro, do horrendo, a fim de superar o caráter inexplicavelmente doloroso da vida, sua dor primordial. E ainda, somente tais experiências puderam fazer irromper do pathos grego, segundo a interpretação nietzschiana, uma significação mais verdadeira, mais coerente e eficaz à vida e à arte grega da tragédia. Segundo Rosa Maria Dias, em Nietzsche, “a questão metafísica ‘que é a arte?’ coincide com a questão existencial ‘qual o sentido da vida?’” (DIAS, 1994, p.23).

Ademais, foi como redenção e salvação para o horror da existência que os gregos confeccionaram a arte, primeiramente a arte apolínea, única justificativa possível para um caráter “tão singularmente apto ao sofrimento” (NIETZSCHE, 1992, p.37) e à dor primordial, como era o caso do homem grego arcaico, um tipo de homem “infinidamente sensível e tão brilhantemente dotado para o sofrer” (NIETZSCHE, 2005, p.16).

O homem atua com a arte na mesma intensidade e proporção com que atua com a religião, como afirma Roberto Machado, referindo-se ao tipo grego arcaico. Uma espécie de inclinação

artística, aqui, se aproxima, na perspectiva de re-significar uma existência repleta do sentimento de dor, a atuação da religiosidade mítica grega, uma religião exuberante, onde os deuses bailam um canto *allegro* de uma existência circunscrita em abundância e fartura. Nos termos de Nietzsche:

De que outra maneira poderia aquele povo tão suscetível ao sensitivo, tão impetuoso no desejo, tão singularmente apto ao sofrimento, suportar a existência, se esta, banhada de uma glória mais alta, não lhe fosse mostrada em suas divindades? O mesmo impulso que chama a arte à vida, como a complementação e o perfeito remate da existência que seduz a continuar vivendo, permite também que se constitua o mundo olímpico, no qual a “vontade” helênica colocou diante de si um espelho transfigurador (NIETZSCHE, 1992, p.37, grifo do autor)

Parafraseando Nietzsche, é necessário estender ao máximo as mãos a fim de abarcar a delicada e fina compreensão de que a religiosidade grega inaugura, com seus deuses olímpicos, perfeitamente descritos em Homero, não a rebentação da penúria e da necessidade, não o abandono à vida, o cansaço em relação à vida, ainda que fundado na expectativa de uma experiência além-mundo, mas um glorioso sentimento de superabundância da vida, embora ainda envolta na aparência e alijada, portanto, de sua verdade numênica. Como o afirma Nietzsche:

não foi para voltar as costas à vida que uma genial fantasia projetou suas imagens no azul. A partir delas fala uma religião da vida, não do dever, da ascese ou da espiritualidade. Todas estas figuras respiram o triunfo da existência, um sentimento exuberante de vida acompanha o seu culto (NIETZSCHE, 2005, p.15).

Desta forma, é preciso entender, segundo Nietzsche, a íntima relação que se estabelece, sobretudo na origem da civilização grega, entre a arte e a vida. A arte, em primeira instância, é uma espécie apolínea de representação que ilude a verdade horrível da vida na bela aparência do sonho, uma máscara por detrás da qual a vida se torna possível de ser vivida. Portanto, a simples referência à pergunta a respeito do sujeito artista da primeira fase do pensamento nietzschiano exige a delimitação de um dado conhecimento a respeito da arte como lugar do acontecimento da

vida. A arte, na perspectiva apolínea, lida com o dispositivo da ilusão e de sua relação com o esquecimento. Aqui, podemos perceber uma relação dinâmica do inconsciente como recusa da consciência.

A arte, como vimos, foi sempre confeccionada diante do sentimento da dor perante a vida e, mais especificamente, a arte apolínea, a arte da representação onírica, um tipo primeiro da arte originalmente grega. A arte do grego homérico tem a função médica de salvaguardar a vida, de soerguê-la da percepção terrível de sua verdade imanente. Os deuses do Olímpo são, na verdade, a doce falácia de que a vida é, agora, digna de ser vivida. Segundo Nietzsche, “os deuses legitimam a vida humana pelo fato de eles próprios a viverem” (NIETZSCHE, 1992, p.37). Tudo o que havia de terrível e de cruel no existir, agora, vê-se imerso, sob a crosta do embelezamento apolíneo, na aparência do sonho. Em sua gênese, a arte é a única significação moral possível para a existência. A aparência artística aqui esconde as cicatrizes da vida cotidiana, atua com o devir terrivelmente experimentado de maneira a mascará-lo, forjando uma realidade que é, no fundo, a aparência da aparência, como afirma Nietzsche. A arte apolínea torna inconsciente uma realidade que a consciência do fenômeno não quer e, tampouco, pode suportar. Segundo Roberto Machado, “trata-se de uma aparência necessária [...], é que o ser verdadeiro, o ‘uno originário’ tem necessidade da bela aparência para sua libertação; uma libertação da dor pela aparência” (MACHADO, 1999, p.19, grifo do autor).

A fim de estender diante da compreensão do fenômeno da arte, na Grécia antiga, uma via epistemológica que transite na marginalidade do tipo de interpretação da metafísica tradicional, é que Nietzsche determina a experiência estética como singular quanto à realidade metafísica do homem. O homem e o mundo só são possíveis como fenômenos estéticos, ou seja, fenômenos artísticos. Como lembra Roberto Machado, “a arte tem mais valor do que a ciência por ser a força capaz de proporcionar uma experiência dionisíaca” (MACHADO, 1999, p.29).

A ciência, portanto, deixa de sobrepor-se à existência humana como única possibilidade de estruturação da metafísica enquanto sentido – o que determinará profundamente o tipo de discurso esmagadoramente poético produzido pelo filósofo de Röcken. Nietzsche parece ser o primeiro a anunciar uma contradoutrina que se lançará em oposição à “interpretação e a significação moral da existência” (NIETZSCHE, 1992, p.19), corrente contemporânea sua, advinda das influências socrática e cristã. Talvez seja essa uma das primeiras oportunidades em

que Nietzsche direcionará, mesmo que indiretamente, sua severa crítica ao cristianismo como “a mais extravagante figuração do tema moral que a humanidade chegou até agora a escutar” (NIETZSCHE, 1992, p.19), na medida em que o diagnostica como negação, reprovação e condenação à arte. Segundo Roberto Machado, para Nietzsche, “a valorização da arte – e não do conhecimento – como atividade que dá acesso às questões fundamentais da existência é a busca de uma alternativa contra a metafísica clássica criadora da racionalidade” (MACHADO, 1999, p.29).

Assim pode-se afirmar que Nietzsche inaugura, de certo modo, uma via exegética que pretende encontrar na arte o terreno conceitual da gama de significações da existência; o que acaba por destituir, assim, a ciência do seu antigo papel de única intérprete das vicissitudes humanas e, finalmente, por atribuir à experiência estética da tragédia o de doadora do sentido imanente e natural da vida.

Mas ainda nos resta determinar o conceito de arte na filosofia de Friedrich Nietzsche. E, ainda, compreender quais os limites da ontologia estética, elaborada pela filosofia nietzschiana, no âmbito da proposição de uma filosofia da diferença. Para tanto, encaminhamos nossa leitura a partir da análise da relação Dioniso-Apolo, presente desde os primeiros escritos publicados pelo filósofo de Sils-Maria. Neste ponto, nossa interpretação dos conceitos nietzschianos encontrará referência nos escritos elaborados por Gianni Vattimo, entre os anos de 1961 e 2000.

O autor italiano nos oferece um referencial substancial para pensarmos a relação Dioniso-Apolo e sua ligação com a composição da arte e, ainda, do papel desta na produção das subjetividades a partir de uma ontologia da diferença.

Gianni Vattimo parte de um olhar que compreende a relação Dioniso-Apolo como “potências em guerra uma contra a outra, as quais chegam a um acordo e a um tratado de paz, mas (...), nem por isso deixam de tentar prevalecer e estabelecer cada uma o seu domínio” (VATTIMO, 2000, p. 187). Nessa relação que, segundo Gianni, nos serve também para metaforizar a dicotomia entre mundo verdadeiro e mundo aparente, entre coisa em si e aparência/fenômeno, não pode haver uma estrutura fixa e permanente, ou seja, um acordo. Vattimo, mais adiante, afirma: “O destino dessa dicotomia entre coisa em si e fenômeno [relação Dioniso-Apolo], tanto dos limites que os separam quanto da própria identificação dos dois termos, depende totalmente dos resultados daquela luta” (VATTIMO, 2000, p. 188). Ambos os

impulsos, portanto, estão em eminente conflito. A recusa de reconciliação na relação Dioniso-Apolo, segundo Vattimo, é evidenciada pela preferência nietzschiana ao termo “gregos dionisíacos”, e quase nunca ao termo “gregos apolíneos”. Apenas historicamente a predominância de Apolo se evidenciou. A morte da tragédia e, de certa forma, da arte, como evento perpetuado com a “imposição do otimismo socrático e, depois, de toda a moral platônico-cristã” (VATTIMO, 2000, p.188), só ocorreu porque historicamente houve um predomínio de Apolo sobre Dioniso. No entanto, é sabido que a proposta nietzschiana, sobretudo quando Nietzsche está pensando a possibilidade do renascimento do trágico, é instaurar a inversão do modelo estético apolíneo. Nos termos de Gianni Vattimo, no que se refere à relação Dioniso-Apolo, devemos compreender que

As imagens que insistem no parentesco dos dois “princípios” (...) são desviantes, também elas pertencem àquelas fórmulas schopenhauerianas e kantianas de que fala o prefácio de 1886. São mais fiéis às genuínas intenções de Nietzsche as páginas que falam da luta entre Dioniso e Apolo como luta de estirpes, de povos, de ordens sociais e políticas diferentes: a parte conclusiva do quarto capítulo do *Nascimento da tragédia* esboça até uma subdivisão da história grega antiga em quatro períodos, que não são apenas períodos de história da arte, mas correspondem a momentos diferentes no âmbito da história político-social (VATTIMO, 2000, p.190).

Vemos, aqui, que o projeto nietzschiano é, sobretudo, um projeto político-social. O que Nietzsche faz é compreender a arte como instrumento político. Desde a entrada do Dioniso dos bárbaros no seio grego, que se deu apenas sob a égide de um tratado de paz, toda relação estética entre Dioniso e Apolo foi fundamentalmente uma relação político-social.

É nessa perspectiva que queremos ler o papel fundante da arte na contemporaneidade. Esse papel, ademais, implica numa retomada política dos modos de subjetivação.

Desde aquela primeira reconciliação das duas divindades, que se configura, no próprio Nietzsche, na distinção entre um dionisíaco bárbaro e num dionisíaco puro ou, segundo Vattimo, num dionisíaco *tout court*, o que há é sempre uma relação de insegurança apolínea. E essa insegurança se traduz, aqui, como elemento político. O acesso às referências mitológicas, em

Nietzsche, configura não só um exercício de linguagem, mas uma questão política. Mais adiante, Vattimo conclui:

Depois de entrar em acordo com Dioniso, Apolo já não está em segurança. Isso significa que o mundo das formas nascido da conciliação de Dioniso e Apolo, o mundo do ditirambo, da tragédia, e em suma de todo o mundo dos símbolos artísticos, é movido e agitado pela força de Dioniso; no fim (...) é Dioniso quem se apodera dele, e nisso reside o efeito supremo de toda arte (VATTIMO, 2000, p. 192).

Aqui podemos perceber como Nietzsche, segundo Vattimo, retoma a arte a partir do referencial dionisíaco. Nietzsche não elabora um pensamento que opõe a condição sub-humana ou pré-humana, do dionisíaco bárbaro, cuja ligação a Apolo ainda não se efetivou, e a condição humanizada ou culta, na qual Dioniso, agora mantendo certo acordo com Apolo, assume, deste, as características que fundarão o mundo da arte, da civilização e do conceito. Embora tal relação tenha se instaurado apenas no momento da reconciliação, quando , de Apolo, o elemento dionisíaco toma emprestado as noções de medida, de limite e, em suma, a forma artística, esse caráter sub-humano do dionisíaco bárbaro permanece, segundo Vattimo, bastante dúbio. Na arte, a dominação dionisíaca se concretiza como multiplicidade dos símbolos artísticos. A experiência de Dioniso, segundo Vattimo, “tende a multiplicar os símbolos e a pôr em jogo em sua produção todas as faculdades do homem, e isso não no interesse das formas, mas no interesse da negação das distinções, no interesse da alienação de si” (VATTIMO, 2000, p.193). E, mais adiante, Vattimo continua:

O que caracteriza a simbolização dionisíaca do ditirambo, da tragédia, da arte é apenas a negação do princípio de individuação, que se manifesta no desencadeamento de todas as faculdades simbólicas de uma forma tão radical que comporta também, necessariamente, a saída de si mesmos (VATTIMO, 2000, p.194).

A proposta nietzschiana, portanto, como vimos até aqui, pressupõe certa habilidade com o incerto da experiência de Dioniso. O elemento extático, neste sentido, cuja experiência resulta na quebra com a identidade, ou seja, na intensificação da abertura ao infinito das subjetividades

possíveis, na união ao que Nietzsche chama de Uno Primordial e na negação do indivíduo como unidade, nos devolve ao nosso problema primeiro, que é a assunção da diferença como elemento ontico-estético. Não há mais indivíduos no rompimento com o princípio de individuação. Neste sentido, a individualidade desaparece. Ao contrário, observamos, aqui, o ressurgimento transcendente como relação de intensificação da experiência dionisíaca. A arte, neste aspecto, dissolve o indivíduo como fronteira, devolvendo-o à relação com a natureza. Toda a moral da identidade é, portanto, suprimida no esquecimento-de-si. O que se instaura é uma transvaloração, a partir da recomposição das subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dupla travessia, realizada ao longo do presente trabalho, pelo material didático composto para o ensino da Filosofia elaborado pela SEE-SP através do Projeto São Paulo Faz Escola e, paralelamente, pelos escritos nietzschianos, suscitou questões a que nos dedicaremos nesta etapa do trabalho. As configurações do conceito “valor” nos servirão, ainda, como espinha dorsal para a análise conclusiva.

Nosso primeiro esforço consistiu em compreender os aspectos que estão na gênese da crise dos modelos educacionais, sobretudo no que se refere às composições dos sujeitos, aos processos de subjetivação.

No entanto, nossa inquietação diante dos modos de subjetivação presentes nas escolas, ainda que, como pesquisadores, estivéssemos adstritos ao campo específico de uma única escola, como dissemos anteriormente, na qual a docência se efetiva como experiência diária, deu-se em primeiro lugar pelos seus resultados. Ou seja, a nossa percepção do tipo moral propagado nos assentos escolares, da moralidade do apequenamento, da sujeição quase servil aos mecanismos impostos pelo mercado, da alienação diante da precariedade da vida e, sobretudo, do servilismo quase inocente a uma espécie de poder sobre a vida em cada educando das séries do Ensino Médio, nos fez questionar os caminhos traçados desde os primeiros anos da experiência discente. Mais especificamente, a inquietude de estarmos diante daquilo que acreditamos ser o resultado final da crise dos modelos educacionais nos lançou uma questão que julgamos fundamental, que é compreender o processo constitutivo dessa crise.

A crise a que nos referimos não é, no entanto, somente uma crise estrutural, uma crise de caráter administrativo e/ou financeiro. Ao contrário, e ainda mais problemática, a crise que diagnosticamos é a crise dos processos de subjetivação, dos modos de produção de sujeitos. A questão, portanto, que colocamos pode ser retomada nos seguintes termos: a escola, atravessada, por um lado, pelas exigências da vida-mercado e pela vida-trabalho e, por outro lado, pelo caráter imanente das incertezas da pós-modernidade, não mais suporta a produção da subjetividade. Os processos de subjetivação levados a cabo nos limites internos dos muros escolares, admitindo que o referencial pedagógico lido, aqui, é o corrente nas escolas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, estão no bojo de uma tentativa quase desesperada de retomar as diretrizes morais

da identidade. Portanto, romper com o modelo identitário e, conseqüentemente, assumir a multiplicidade como possibilidade, e como transcendência, parece uma tarefa por demais árdua. Esse mal-estar com a incerteza, com o caráter trágico da existência, com a ambigüidade e com o risco não só expõe uma inabilidade diante da vida, mas também demonstra a urgência de repensarmos os modelos valorativos impostos como paradigma para a vida dos educandos.

Neste sentido, alocar a temática do corpo, admitindo-o como espaço em que o projeto valorativo da subjetividade do enfraquecimento, assistido nas instituições escolares, com base nos mecanismos de controle há muito denunciados pelas ciências humanas, se concretiza, se torna uma investida irrecusável.

Os educandos, em seus corpos, são submetidos, desde a tenra infância, a um regime de controle microscópico, onde cada movimento e cada gesto, por mais imperceptível e inatingível, é vigiado, esquadrihado e regulado. Desde a simples posição que o corpo ocupa no assento escolar até os modos de relacionamento sexual que o corpo assume na satisfação do desejo, tudo está continuamente submetido a um rigoroso controle.

Nessa perspectiva, percebemos que o sistema de controle, ou ainda, a intensificação dos sistemas de controle, quando da produção da subjetividade, coopera para a solidificação de uma moral da fraqueza. Elencamos aqui, ancorados em Friedrich Nietzsche, sob a insígnia do termo “fraqueza”, toda gama de valores morais que desapropriam os sujeitos de si mesmos, no sentido de uma infinita abertura a si, no que se refere a uma produção de si como sujeito. Essa desagregação entre a subjetividade, produzida aqui como massa uniforme e/ou informe, e a assunção consciente da precariedade, como elemento constitutivo da vida, resulta na farsa da identidade, na falácia de que a vida pode ser vivida alijada de sua condição mais íntima, que é a transitoriedade. Essa máscara, portanto, produzida pelo discurso moral, serve para salvaguardar o sujeito da dor primordial, caráter mais severo da vida mesma, e sua função, neste sentido, é anestesiá-la a vida, insensibilizá-la a vida.

Outro aspecto fundamental de nossa análise foi descortinar o papel da arte e seu caráter de ressignificação para o campo educacional, na medida em que percebemos a arte como projeto pedagógico. A proposição do elemento estético, segundo cremos, como possibilidade de olhares múltiplos, se afigura como saída possível aos sistemas empedernidos de educação. Como

fenômeno estético, a vida é possível. Ainda mais, alijada de sua condição estética, a vida torna-se apenas máscara.

Portanto, percebemos a urgência de redimensionar o ensino da Filosofia, na medida em que se percebe que a Filosofia pode contribuir no sentido de recuperar o caráter artístico da vida, sobretudo essa dimensão trágica, advinda da arte grega antiga. No entanto, se permanecermos pautados pelo projeto pedagógico do programa São Paulo Faz Escola, da SEE, que relega à arte os dispositivos do mecanicismo acadêmico, e não a encar[n]a como experimentação da vida, ainda estaremos restritos ao campo da moralidade do embrutecimento. A desmedida dionisíaca, proposta por Nietzsche, como saída para a arte e para sua experiência se constrói na seguinte perspectiva: reconduzir os sujeitos para o âmbito da vida mesma, da sua experimentação mais visceral. É preciso, neste sentido, propor a transvaloração dos valores, na medida em que a arte dionisíaca, como valor, ultrapassa os limites impostos pelos mecanismos de controle e se situa na possibilidade das ultrapassagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ARCOS-PALMA, Ricardo. Foucault e Deleuze: a existência como uma obra de arte. In: GONDRA, José, KOHAN, Walter (orgs). **Foucault: 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

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

AZEREDO, Vânia Dutra. Das vantagens e desvantagens da História da Filosofia para o Ensino de Filosofia. In: AZEREDO, Vânia Dutra (org). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

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

BRANDÃO, Eduardo. Nietzsche e seu compromisso: a transvaloração e a “necessidade metafísica” em Schopenhauer. In: AZEREDO, Vânia Dutra (org). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, José, KOHAN, Walter (orgs). **Foucault: 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

CHAVES, Ernani. Nas Origens do Nascimento da Tragédia. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Introdução à Tragédia de Sófocles**. Tradução de Ernani Chaves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

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

DELEUZE, Gilles & GUATTARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche e a música**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1994.

_____ **Nietzsche educador**. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

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

_____ O que são as luzes. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Págs. 335 – 351. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____ O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul e DREYFYS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Págs. 231 – 249. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____ **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____ **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____ **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

GIACCOIA JÚNIOR, Oswaldo. Friedrich Nietzsche: A “Grande Política” Fragmentos. In: **Clássicos de Filosofia: Cadernos de Tradução n. 3**. Introdução, seleção e tradução de Oswaldo Giaccoia Jr. IFCH/UNICAMP, 2005.

_____ **Nietzsche**. 1º edição. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____ **Labirintos da alma: Nietzsche e a supressão da moral**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

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

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

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

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

HEBER-SUFFRIN, P. **O “Zaratustra” de Nietzsche**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acessos em 16 de Julho de 2009.

_____ **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre**. *Educação e Sociedade* v. 26, n. 93, set./dez, pp.1273-1288.

_____ **A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP Virgínia, TEDESCO, Silvia e PASSOS, Eduardo. **Políticas de cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LAPASSADE, Georges. **As Microsociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LIMA, Márcio José Silveira. **As máscaras de Dioniso. Filosofia e tragédia em Nietzsche**. São Paulo: Discurso Editorial: Ijuí: Editora UNIJUI, 2006.

LOSURDO, Domenico. **Nietzsche: o rebelde aristocrata: biografia intelectual e balanço crítico**. Tradução de Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a Verdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

_____ A terceira margem da interpretação. In: MÜLLER-LAUTER, W. **A doutrina da vontade de poder em Nietzsche**. São Paulo, Annablume, 1997.

_____ **Das forças cósmicas aos valores humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____ **Nietzsche: a transvaloração dos valores**. São Paulo: Moderna, 2006.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998

MISKOLCI, Richard. Estética da existência e pânico moral. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (orgs). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOSÈ, Viviane. Nietzsche e a genealogia do sujeito. In: PIMENTA NETO, Olímpio José & BARRENECHEA, Miguel Angel de (orgs) **Assim Falou Nietzsche**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. **A doutrina da vontade de poder em Nietzsche**. Tradução de Oswaldo Giacóia Jr. São Paulo: ANNABLUME, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **A visão dionisíaca do mundo, e outros textos de juventude**. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Maria Cristina dos Santos de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

_____ **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

_____ **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992a.

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

_____ **Aurora: reflexões sobre preconceitos morais**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

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

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

_____ **O Anticristo**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, s/d.

_____ Introdução teórica sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral. **O livro do filósofo**. Tradução de Ana Lobo. Porto: Rés, 1999.

_____ **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo.** Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992b.

ONATE, Alberto Marcos. **O crepúsculo do sujeito em Nietzsche ou como abrir-se ao filosofar sem metafísica.** São Paulo, Discurso Editorial-Editora Unijuí, 2000.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROLNIK, Suely. Novas figuras do caos mutações da subjetividade contemporânea. In **Caos e Ordem na Filosofia e nas Ciências.** SANTAELLA, Lucia (org.); VIEIRA, Jorge Albuquerque. Face e Fapesp, São Paulo, 1999; pp. 206-213.

_____ **Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

_____ Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel (org.). **Cultura e subjetividade: saberes nômades.** Campinas, SP: Papyrus, 1997, págs. 25-34.

SARDINHA, Diogo. **Reinventando o sujeito e a crítica. Os Antigos, Kant e Baudelaire.** In: GONDRA, José, KOHAN, Walter (orgs). **Foucault: 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno: filosofia, ensino médio, - 1º Série, volume 2.** São Paulo: SEE, 2009.

_____ **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola. Volume 2.** São Paulo: SEE, 2009.

VATTIMO, Gianni. **Diálogos com Nietzsche: ensaios 1961 – 2000.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2000.

VENTURINHA, Nuno. Sobre a Metamorfoseabilidade da Experiência em Die Geburt der Tragödie. In. MARTON, Scarlett (coord.) **Cadernos Nietzsche,** São Paulo, n. 16, pp. 99-119, 2004.