

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

THABATA FRANCO DE OLIVEIRA

**VALOR E VERDADE EM NIETZSCHE
E OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**



ARARAQUARA – S.P.
2011

THABATA FRANCO DE OLIVEIRA

VALOR E VERDADE EM NIETZSCHE E OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura

Orientadora: Prof^a Dra Vera Teresa Valdemarin

Bolsa: FAPESP

ARARAQUARA – S.P.
2011

THABATA FRANCO DE OLIVEIRA

VALOR E VERDADE EM NIETZSCHE E OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientadora: Prof^a Dra Vera Teresa Valdemarin

Bolsa: FAPESP

Data da defesa: 06/07/2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa Dra VERA TERESA VALDEMARIN

Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Membro Titular:

Prof. Dr. SÍLVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Membro Titular:

Prof. Dr. DENIS DOMENEGUETTI BADIA

Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha avó Louriana, que
“se soubesse ler e escrever, já teria viajado este mundo todo”.

“Um deus é o homem quando sonha e mendigo quando reflete.”
Friedrich Hölderlin

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os professores da graduação que, das formas mais variadas, trouxeram tantas experiências configuradoras de grande parte do que sou hoje. Gostaria de agradecer especialmente àqueles que me conduziram para a descoberta de uma identidade não só profissional, mas também pessoal na construção de uma leitura do mundo. Daqueles que posso tomar a liberdade de dizer que me ofereceram o “fio de Ariadne” nesta constituição identitária, quero agradecer especialmente à profa Dra Paula Ramos de Oliveira, pela sensibilidade, cuidado e carinho que dedica às palavras, à filosofia e às pessoas; ao Prof. Dr. Denis Domenegueti Badia, pela atenção e acolhimento sincero às pessoas e ao conhecimento; ao Prof. Dr. José Vaidergorn e Profa Dra Roseana Costa Leite, que com alegria e perspicácia conduzem seus alunos às questões graves e sérias; à profa Dra Marilda da Silva e à Profa Dra Rosa Fátima de Souza, que compartilham com seus alunos a responsabilidade e o amor ao conhecimento; e à Profa Dra Maria Iolanda Monteiro, que nos brinda com sua “Gaia Pedagogia”, com o comprometimento intelectual e com sua fé no ofício.

Acho que só depois de me apropriar um pouco destes seres exemplares é que posso finalmente agradecer minha orientadora Profa Dra Vera Teresa Valdemarin, pessoa que me possibilitou amadurecer muitas ideias no decorrer do mestrado. Seu tom elegante e rigor intelectual ofereceram-me apontamentos precisos e múltiplas pistas de reflexão, que me pôs em constante confronto com as palavras e com o pensamento. Reconheci nela também uma forma brilhante de ser e estar no mundo. Obrigada pela formação, paciência, respeito, confiança e estímulo.

Estendo meus agradecimentos ao Prof. Dr. Sílvio Gallo e ao Prof. Dr. Denis Domenegueti Badia pela participação na banca de qualificação. Ambos enriqueceram o trabalho com a leitura atenta e contribuições que foram essenciais para o encaminhamento da pesquisa.

Ao GEPFC (Grupo de Estudos e Pesquisa Filosofia para Crianças) e ao GEPCIE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Instituições Educacionais), que me possibilitaram a vivência em diferentes contextos formativos e a troca de experiências e saberes com muitas pessoas queridas.

Agradeço aos meus amigos da República Curtiço (Peneira, Jacaré e Paquito), que num ambiente de acolhimento e renovação sempre estiveram de portas abertas para compartilhar ideias, planos, sentimentos e perspectivas. Às minhas estimadas amiga Elaine Scarlatto e

Janaína Martins que, próximas ou distantes, estiveram do meu lado neste percurso acadêmico e me apresentaram com força, beleza, inteligência e carisma.

À minha mãe, ao meu pai e às minhas irmãs Thuany e Thalita, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim, dando todo o suporte possível nos momentos críticos e os sorrisos mais belos nos momentos de alegria.

Ao queridíssimo e magnânimo Marcos, que esteve incondicionalmente ao meu lado nesta jornada unespiana desde o início da graduação, e que se manteve forte e corajoso – mais que o bastante – para suportar com leveza e seriedade a todas as intempéries e bonanças que o devir nos proporcionou nestes sete anos de venturas.

À FAPESP pelo apoio financeiro que permitiu os dois anos de pesquisa e dedicação intelectual.

Agradeço também - e peço desculpas – a todos os “esquecidos”: pessoas que compartilharam comigo algum momento nestes dois anos e que com certeza contribuíram e me modificaram de alguma forma, com raros instantes reveladores. Talvez na indicação de um livro, ou num comentário surpreendente, ou por ter me mostrado onde habitava a calma no meio do caos.

Despossuído do sentido da sua vida, o indivíduo tenta, desesperadamente, deixar a marca de sua possessão nos objetos pessoais: iniciais bordadas num lenço, estojos, bolsinhos, caixinhas, tantas tentativas de repetir no mundo dos objetos o ideal de moradia.

Jeanne Marie Gagnebin (1999, p.60)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar o estatuto das categorias verdade e valor no âmbito das instituições educativas contemporâneas. Para tanto, toma como referência as proposições de Nietzsche, uma vez que assinala as convergências entre sua filosofia e as principais características do projeto epistemológico e cultural hodierno. É realizada a análise da verdade e do valor como tema e como conceito nas obras de maturidade do filósofo e apresentada as diferentes apropriações de suas ideias pelo campo da educação. Ao pensar a escola no contexto da pós-modernidade, aponta para o processo de dissolução do caráter metafísico destes conceitos, tendo em vista verificar as consequências deste fenômeno na sociedade e na configuração do conhecimento escolarizado. Por meio da acepção de verdade em Pareyson, articulada aos pressupostos dos teóricos do campo da Cultura Escolar, busca situar a função social da escola no contexto da contemporaneidade, analisar seus paradoxos e seus mecanismos de resistência e/ou adaptação frente às demandas da sociedade do século XXI. Na tensão entre sua função mnemônica e instrumental, a escola convive com diferentes expectativas e afirma sua natureza tempestiva ao refundar permanentemente seus referenciais veritativos e valorativos. Apesar de a escola ser uma instituição difusora de práticas e saberes altamente questionados, verificamos que sua centralidade permanece, se amplia e subsidia cada vez mais nosso repertório social e cultural.

Palavras-chave: Verdade, Valor, Cultura Escolar, Nietzsche, Pós-modernidade.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo investigar la situación de las categorías verdad y valor en el contexto de las instituciones educativas contemporáneas. Con este propósito, parte del pensamiento de Nietzsche, señalando las similitudes entre su filosofía y las características principales del proyecto cultural y epistemológico de hoy. Es realizada el análisis de la verdad y del valor como tema y como concepto en las obras de madurez del filósofo y presentada las distintas apropiaciones de sus ideas por el campo de la educación. Al pensar en la escuela en el contexto de la posmodernidad, señala el proceso de disolución del carácter metafísico de estos conceptos a fin de verificar las consecuencias de este fenómeno en la sociedad y en la configuración de los conocimientos escolares. A través del significado de la verdad en Pareyson, articulado con los supuestos de los teóricos del campo de la Cultura Escolar, se pretende situar la función social de la escuela en el contexto contemporáneo, examinar sus paradojas y sus mecanismos de resistencia y/o adaptación a las demandas de la sociedad del siglo XXI. En la tensión entre su función mnemónica e instrumental, la escuela convive con diferentes expectativas y afirma su naturaleza tempestiva al refundar permanentemente sus ideales de verdad y valor. A pesar de que la escuela sea una institución difusora de prácticas y saberes altamente cuestionados, verificamos que su centralidad permanece, se amplía, y se vuelve cada vez más subsidiaria de nuestro repertorio social y cultural.

Palabras-clave: Verdad, Valor, Cultura Escolar, Nietzsche, Posmodernidad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	20
1.1 A lógica da modernidade no século XIX	20
1.2 A condição humana na contemporaneidade.....	29
1.3 A instituição escolar no contexto da pós-modernidade.....	41
2. NIETZSCHE E A PÓS-MODERNIDADE.....	54
2.1 Breve biografia.....	54
2.2 A influência de Nietzsche no pensamento contemporâneo.....	56
2.3 Nietzsche e a Filosofia da Educação	62
2.4 Verdade e valor sob a ótica do perspectivismo nietzschiano	67
3. CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI.....	81
3.1 A dissolução da verdade e do valor nas orientações pedagógicas	81
3.2 Escola: entre memória e racionalidade técnica	88
3.3 Possibilidades veritativas e valorativas para a educação	95
REFERÊNCIAS	102
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	108

Valor e Verdade em Nietzsche e os dilemas da educação contemporânea

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição moderna por excelência, uma vez que se justifica pelos processos de criação de expectativas e objetivos para o “aperfeiçoamento simultâneo da pessoa do aluno e da qualidade da vida social” (PINTASSILGO, 2005, p. 58), de acordo com as aspirações historicamente construídas. Podemos identificar neste tipo de lógica institucional a marca do período moderno, no qual as ideias de razão, progresso, unidade e finalidade eram os elementos discursivos fundantes e estruturantes da função social da escola. Oriundas da tradição iluminista, tais noções constituem o substrato do ideal civilizatório, em torno do qual foi erigida uma série de dispositivos escolares¹ com distintos objetivos, que reunidos em torno deste mesmo projeto e complementares entre si promovem experiências cognitivas, morais e estéticas de longa duração. Enquanto referência e mediação, a instituição escolar estabelece a relação entre sociedade e cultura e se situa no delicado e complexo processo de inserção das novas gerações à época a qual pertencemos.

No desenvolvimento histórico da instituição escolar, Julia (2001, p. 14) identifica certa semelhança com as instituições judiciais e militares, pois além da transmissão de conhecimentos, a escola é um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*”. Ao agregar à análise da cultura escolar o fator resistência, inscrito nas atitudes de recusa por parte dos alunos e do entorno (pais e comunidade), Julia pondera que a cultura escolar será sempre produzida a partir dos limites e possibilidades que são engendrados na relação entre objetivos educacionais e delimitações advindas da esfera social. Portanto, o estudo da cultura escolar não pode estar desvinculado da análise das relações que esta mantém com outras culturas que lhes são contemporâneas, tais como a cultura popular, religiosa ou política; enquanto atividade do campo da cultura, a educação formal delineia suas características de modo

¹ Compreendemos aqui por dispositivos escolares todos os elementos que representam a cultura escolar e que configuram “uma técnica de poder e um dispositivo de saber”: currículo, regras, procedimentos, ritos, conteúdos, técnicas, hábitos, normas, programas, arquitetura, organização do tempo e do espaço, manuais, entre outros.

inventivo e dinâmico, pois reelabora seus aspectos já consolidados e se apropria de elementos novos, de acordo com as condições que cada época oferece.

Considerando os modos dinâmicos de apropriação, recusa e elaboração dos elementos advindos da sociedade e que integram o universo escolar, propomos uma reflexão sobre a função social da escola na contemporaneidade. Tendo como pano de fundo a transição da modernidade para a pós-modernidade, buscaremos situar os fenômenos que desencadearam a fragilização dos pilares modernos da educação.

O pós-modernismo, cujas origens remontam à década de 60, rompe com um século de alto modernismo. A principal marca deste período consiste no decreto sobre o “fim”: do sujeito, da ideologia, da arte, das classes sociais, etc. No campo das artes, por exemplo, a produção artística agora é vista como um “texto”, não mais como “obra”. Neste sentido, Jameson elabora um quadro interessante sobre as características das manifestações culturais anteriores e posteriores a esta virada, que citaremos para ilustrar o fenômeno:

[...] o expressionismo abstrato em pintura, o existencialismo em filosofia, as formas derradeiras da representação no romance, os filmes dos grandes *auteurs* ou a escola modernista na poesia [...] são agora vistos como a extraordinária floração final do impulso do alto modernismo que se desgasta e se exaure com estas obras. Assim, a enumeração do que vem depois se torna, de imediato, empírica, caótica e heterogênea: Andy Warhol e a *pop art*, mas também o fotorrealismo e, para além deste, o “novo expressionismo”; o momento, na música, de John Cage, mas também a síntese dos estilos clássico e “popular” que se vê em compositores como Phil Glass e Terry Riley e, também, o *punk rock* e a *new wave* [...]; no cinema, Godard, pós-Godard, o cinema experimental e o vídeo, mas também um novo tipo de cinema comercial; Burroughs, Pynchon ou Ishmael Reed, de um lado, e o *nouveau roman* francês e sua sucessão, do outro, ao lado de um novo, e alarmante, tipo de crítica literária baseada em uma nova estética da textualidade ou da *écriture*... (JAMESON, 2004, p. 27-28)

Este breve recorte de algumas das manifestações culturais mais significativas que caracterizaram a modernidade e a pós-modernidade nos dá uma dimensão da natureza das transformações ocorridas no campo da produção cultural. Para o autor, uma forma de evitar a periodização simplista destas modificações é pensar as produções culturais de cada período como dominantes culturais, e não como manifestações de duas épocas dotadas de estilos específicos. Nestes termos, é possível aglutinar uma série de manifestações distintas e relacionadas, mas que, ao mesmo tempo, pertencem a contextos diferentes. Jameson argumenta a favor da ideia de dominante cultural nos seguintes termos:

[...] mesmo se todos os elementos constitutivos do pós-modernismo fossem idênticos e contínuos aos do modernismo [...] os dois fenômenos ainda

continuariam radicalmente distintos em seu significado e função social, devido ao posicionamento muito diferente do pós-modernismo no sistema econômico do capitalismo tardio e, mais ainda, devido à transformação da própria esfera da cultura na sociedade contemporânea. (JAMESON, 2004, p. 31)

Esta íntima relação entre acumulação flexível do capital e cultura delineou algumas especificidades na configuração do período pós-moderno, que em linhas gerais se caracteriza: pela ausência de profundidade, tanto na teoria como na ênfase da imagem e do simulacro; pelo enfraquecimento da historicidade, abarcando as relações que se estabelecem com a história pública e as novas formas de vivência da temporalidade privada (intensidades); e pela estreita relação entre superficialidade e desistoricização com a tecnologia recente, ambas articuladas à organização econômica multinacional.

Ao pensarmos nesta conjunção entre capital e cultura, verificamos que seus desdobramentos afetaram profundamente os fundamentos da educação, uma vez que estes já não se sustentam sobre referenciais sólidos e estáveis. O projeto educativo que caracterizava a escola até a década de 60 do século anterior foi suplantado por novos projetos, que apresentam eixos múltiplos, variados e flexíveis. Muitos esforços são realizados para a elaboração de um projeto capaz de atribuir sentido à educação formal, já que, devido às profundas transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no decorrer do século XX, os tradicionais fundamentos que legitimavam a ação educativa se encontram desgastados e já não são suficientes para imprimir a relevância da educação escolarizada no processo de constituição cultural do sujeito e da sociedade. Com a gradual desmitificação do papel ético e formativo da escola, vemos que o formato tradicional de educação já não corresponde às exigências epistemológicas e subjetivas que se delinearam a partir das reivindicações de 1968, tornando-se necessário verificar não somente que tipo de escola melhor atenderia a estas novas demandas, mas, primeiramente, investigar as possíveis causas da mudança dos quadros mentais que afetaram a escola.

Frente à complexidade destas instituições e à dificuldade de apreensão dos processos simbólicos que permeiam a relação entre escola e sociedade, este trabalho nasce de uma inquietação diante das condições em que se promove a educação formal hoje. Neste caso, não nos referimos às condições materiais ou às questões subjacentes à qualidade do ensino público, mas a alguns dos alicerces simbólicos nos quais a escola até então se amparou para legitimar sua atividade, a saber, o horizonte instaurado pelas noções de verdade e de valor enquanto fundamentos do ato educativo. Evidentemente, as condições materiais e qualitativas

intervêm para a construção daquilo que se considera legítimo no campo institucional, além do que são instâncias reveladoras dos níveis de valoração que são atribuídos à determinada dimensão da vida coletiva²; contudo, para os limites deste trabalho, buscaremos estabelecer algumas aproximações a respeito das relações entre verdade e valor e o processo de constituição da Cultura Escolar: a relevância destas noções para a configuração do pensamento ocidental; o cenário político, cultural e epistemológico da modernidade que possibilitou a desconstrução destas noções; as consequências da ausência de um marco de veracidade e de valoração para os indivíduos e para as instituições educativas; suas articulações e desdobramentos na educação formal.

Partimos da hipótese de que a dissolução da dimensão metafísica da ideia de verdade e de valor foi um dos componentes que contribuíram para as transformações ocorridas no campo simbólico a respeito da escola e do conhecimento escolarizado. Deste modo, este trabalho propõe desenvolver, na perspectiva da Cultura Escolar, um estudo introdutório acerca do estatuto das categorias verdade e valor no âmbito das instituições educativas. Partindo da filosofia de Nietzsche, acompanharemos a emergência do marco epistemológico que colocou em perspectiva estas categorias, na tentativa de avaliar em que medida a escola lida com este cenário de ruptura com seus pressupostos.

Para tecer tais considerações, somos conduzidos pela questão de como os conceitos de verdade e de valor se articulam para a construção das representações que se tem da educação formal. A escola, enquanto lugar privilegiado da transmissão cultural, da seleção de conteúdos, de valores, da prática de ritos que reafirmam a importância do empreendimento educativo (FORQUIN, 1993), constitui um arcabouço cultural que precisa estar sedimentado em processos que legitimem sua atividade por meio do reconhecimento da sociedade: a crença nestes processos reivindica um domínio do campo da verdade e a estima por estes processos reivindica um domínio no campo do valor; se há descrença e/ou se é subestimado, a atividade da instituição escolar talvez se torne ilegítima aos olhos daqueles que dela participam.

Bento Prado Jr (2008), ao propor uma reflexão sobre os percursos possíveis na investigação de textos filosóficos, pondera que não existe uma única via para abordar determinado tema; “o que encontramos é a emergência do tema em contextos diferentes”. Assim, propõe retomar o percurso e “reencontrar o tema no momento em que ele nasce, dentro de sua paisagem, antes de tentar a apressada construção do sistema. É preciso

² Apesar de ser relativamente recente o interesse pelas funções simbólicas da organização do tempo, do espaço e da arquitetura escolar, hoje contamos com diversos estudos se dedicam à temática. Cf: GODÍNEZ (1990), RUIZ (1994), ESCOLANO (1997) e VIÑAO FRAGO (1994, 1997, 2000, 2001). Na produção nacional, LIMA (1989, 1994, 1995), FRANÇA (1994), FARIA FILHO e VIDAL (2000), SALES (2000), COSTA (2002).

experimental a dificuldade da articulação das perspectivas, a resistência dos hiatos que as separam [...]” (PRADO JR, 2008, p. 376-377).

Estas considerações preliminares se justificam devido ao modo como pretendemos encaminhar este trabalho: apesar da “dificuldade da articulação das perspectivas” e da “resistência dos hiatos” que separam a perspectiva teórica de Cultura Escolar da filosofia de Nietzsche, nossa proposta é delinear um percurso de pesquisa inspirado nas proposições de Prado Jr, ou seja, na ausência de uma ordem formal ou de um roteiro. Mas isto não implica na ausência de critérios ou de rigor analítico, pois, apesar de ser um empreendimento sujeito a alguns riscos, se mostra promissor no seu potencial explicativo e na riqueza das experimentações. Portanto, é deste modo que tomamos a liberdade de estender suas considerações metodológicas para o tratamento que será dado ao nosso objeto de estudo, já que, segundo o autor, “é o próprio estilo do autor e o movimento de seus textos que nos obrigam a um itinerário tortuoso” (2008, p.376). Uma consideração metodológica também interessante é a que Jameson (2004) tece para a análise de seu objeto, e que de certo modo se aproxima do que pretendemos realizar aqui:

Minha experiência [...] me diz que não dá para pensar sobre as coisas por decisão própria: as correntes profundas do pensamento muitas vezes precisam ser surpreendidas por via indireta, e até mesmo pela traição e pela artimanha, como quando nos desviamos de um objetivo para atingi-lo de forma mais direta, ou olhamos um objeto mais de longe para registrá-lo de forma mais exata. (JAMESON, 2004, p.94).

Seguindo o esteio destas possibilidades analíticas, elegemos Nietzsche como pensador privilegiado para o debate das questões propostas, uma vez que este foi o primeiro filósofo a colocar em questão os fundamentos da civilização ocidental – a moral, as artes, o ideário sociopolítico e a religião – e a se perguntar pelo valor desta civilização (MOURA, 2005). A partir deste questionamento, acompanhamos a emergência de diversas análises que colocaram em suspensão praticamente todos os pressupostos de âmbito metafísico. Se Nietzsche critica a vontade de verdade, então podemos estender sua crítica à instituição educativa, uma vez que esta se enquadra neste conceito ao articular ordem moral – valor - e ordem epistemológica - verdade. (MACHADO, 1999).

Por romper com a necessidade do fundamento, por realizar a crítica da pretensão de verdade e por antecipar muitas das consequências da modernidade, Nietzsche pode ser considerado o precursor da filosofia pós-moderna. Vattimo (2007) identifica no pensamento pós-modernista - no campo das artes, da filosofia, da sociologia e da crítica literária – uma atitude bastante próxima das intuições filosóficas que Nietzsche - e posteriormente, Heidegger

- delineou em suas respectivas obras. Ao erigir a crítica ao peso que a história do pensamento adquiriu sobre a civilização ocidental, articulada com as ideias de “iluminação progressiva” e “apropriação dos fundamentos”, entendida aqui como possibilidade de apreensão das “origens”, Nietzsche se distancia do pensamento dominante e nega a ideia de fundamento, recusando desta forma qualquer tipo de proposição que tenha como fio condutor a lógica da superação enquanto desenvolvimento progressivo do pensamento. É neste horizonte que, de acordo com Vattimo (2007, p. VII), eles “podem ser considerados filósofos da pós-modernidade”.

Seja pela proposição do método genealógico, seja pelo modelo alternativo que oferece ao colocar em causa os paradigmas de seu tempo por meio da “filosofia da suspeita”, seu pensamento se tornou referência para teóricos como Martin Heidegger, Michel Foucault, Jean François-Lyotard, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, entre outros. Deste modo, propomos resgatar suas concepções acerca da verdade e do valor tendo em vista melhor compreensão do processo de desconstrução destas categorias, já que suas ideias tiveram profunda repercussão no campo da epistemologia e das ciências humanas como um todo.

Considerando a projeção que o pensamento nietzschiano adquiriu a partir dos movimentos de contracultura dos anos 60 do século XX, propomos pensar a escola neste cenário, ou seja, averiguar de que forma as ideias engendradas a partir da filosofia de Nietzsche se relacionam com a sociedade contemporânea e com a educação no contexto geral. Deste modo, pretendemos nos aproximar dos mecanismos de resistência e/ou de adaptação da instituição escolar diante da multiplicidade de discursos que colocam em xeque os tradicionais pressupostos que norteiam sua atividade. Portanto, pensar o estatuto da verdade e do valor sem nos remetermos à Nietzsche nos parece deixar lacunas na compreensão dos novos contornos que a verdade e o valor assumiram na condição pós-moderna.

Quando nos referimos à condição pós-moderna, e às derivações que encontramos na literatura sobre a temática – pós-modernismo, pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade tardia, modernidade radicalizada -, nos aproximamos do sentido que Vattimo atribui ao termo. Para o autor,

O pós de pós-moderno indica, com efeito, uma despedida da modernidade, que, na medida em que quer fugir das suas lógicas de desenvolvimento, ou seja, sobretudo da ideia da ‘superação’ crítica em direção a uma nova fundação, busca precisamente o que Nietzsche e Heidegger procuraram em sua peculiar relação crítica com o pensamento ocidental. (VATTIMO, 2007, p. VII)

Verificamos com Vattimo que o prefixo pós não explicita uma condição já conquistada e consolidada, mas se aproxima muito mais de um desejo, de uma busca e de uma vontade de se libertar dos princípios que regem a lógica moderna. Ao compreendermos a condição hodierna como uma modalidade de experiência distinta da experiência da modernidade, gostaríamos de salientar que a definição apresentada por Vattimo corresponde à uma chave de análise no campo da epistemologia e das artes, o que, para efeito de nossa pesquisa, apresenta algumas limitações ao considerarmos o cenário social, político, econômico e cultural mais amplo da contemporaneidade. Como nosso objeto de estudo é a instituição escolar, que está inserida de forma multifacetada nas mais diversas instâncias sociais, propomos a problematização das diversas conceitualizações e seus respectivos alcances.

Para a composição desta pesquisa, foi realizada a seleção de alguns excertos da obra de Nietzsche, nos quais identificamos a verdade e o valor como tema e como conceito. Por se tratar de um filósofo assistemático, que recusa a dogmática fixada pelos sistemas filosóficos, ele revisita e articula o tema da verdade e do valor no decorrer de toda sua obra. Deste modo, dividimos em duas etapas o processo de pesquisa: na primeira etapa, foi realizada a leitura de alguns dos principais comentadores da filosofia nietzschiana, concomitante à leitura e análise de algumas obras da maturidade: *A Gaia Ciência* (1882), *Para além de Bem e Mal* (1886), *Genealogia da Moral* (1887), *Crepúsculo dos Ídolos* (1888) e *Ecce Homo* (1888). Por abordar especificamente o tema da verdade, incluímos *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, cujo texto foi ditado a um amigo em 1873 (devido a problemas relacionados à visão) e publicado postumamente. Priorizamos as obras consideradas do período de maturidade porque podemos verificar nesta fase a consolidação e o refinamento dos principais tópicos de seu pensamento. Apesar das críticas sobre a pretensão de demarcar temporalmente as obras de Nietzsche, utilizamos como critério o argumento de Giorgio Colli (2000), para o qual *A Gaia Ciência* pode ser considerada um escrito decisivo no conjunto da obra de Nietzsche:

Na realidade, este livro é “central” na vida de Nietzsche, não só no sentido exterior de ocupar uma posição mediana dentro da sua produção literária, mas também no significado mais [sutil] de inserir-se nos seus escritos como um momento mágico de equilíbrio, como a sua única experiência de “saúde” total, onde todos os extremos estão presentes, mas ligados delicadamente, mantidos sob [controle], esvaziados de qualquer fanatismo. E Nietzsche sabia muito bem que para ele o fanatismo - ou com maior precisão, o impulso irresistível para descomedir-se em atitudes pessoais, usando pensamentos astrais como armas [sanguinárias] - era um sinal de doença. (COLLI, 2000, p. 82).

Na segunda etapa foram consultados artigos, teses e dissertações da área da filosofia e da educação que tiveram como objeto de análise estes conceitos na obra do filósofo. Neste percurso, que consistiu em recorrentes consultas à obra de Nietzsche, aos seus principais comentadores e às produções acadêmicas, além de participações em eventos científicos voltados à temática, foi possível estabelecer conexões, delinear o panorama do debate acerca da verdade e do valor no contexto nietzschiano e realizar alguns recortes dentro de sua obra.

Nota-se que não faz parte dos objetivos desse estudo apresentar ou defender abordagens específicas em relação aos pressupostos nietzschianos ou sobre questões teóricas sobre as quais não haja consenso. Partimos de algumas pistas dos principais comentadores de Nietzsche, mas não temos a pretensão de nos deter sobre questões hermenêuticas; este tipo de análise já foi amplamente realizado por diversos filósofos (VATTIMO, 1990, 2007; LEFEBVRE, 1993; DELEUZE, 1994; HEIDEGGER, 2000; MOURA, 2005; MARTON, 1991, 2001, 2006, 2010), e, apesar de considerarmos que estes estudos ampliam a compreensão de sua obra, constituem para esta investigação uma dificuldade metodológica, uma vez que apresentam distintas e múltiplas interpretações acerca do sentido de suas teses. Propomos a análise de seus pressupostos a partir daquilo que é exposto em sua obra³, buscando pontes entre aquilo que ele concebe como verdade e como valor e a relação que a escola estabelece com estas noções enquanto categorias instituintes de seus pressupostos educativos.

É deste modo que buscamos um sentido e um espaço para os conceitos de verdade e de valor para além daquele circunscrito ao universo nietzschiano, “[...] diferente daquele instaurado pela intenção do autor, para além do que ele disse e queria dizer, que a obra contém em si uma ‘superabundância de significações’” (PRADO JR, 2008, p. 380).

Na possibilidade de se aproximar das teses de Nietzsche sob a ótica da Cultura Escolar é que reside a fertilidade desta categoria de análise, já que os estudos em Cultura Escolar possibilitam “a emergência do tema em contextos diferentes”, tal qual Prado Jr (2008) nos instigou a enfrentar a difícil contraposição destes campos teóricos e a superar suas lacunas e distâncias.

Diante de tal desafio, elaboramos o seguinte percurso: em “Educação e sociedade contemporânea” nos amparamos em estudos do campo da história, da sociologia e da filosofia para traçarmos o panorama das mudanças que ocorreram na transição da modernidade para a

³ Não desconhecemos os riscos e/ou limitações que tal leitura implica; buscaremos situar seu pensamento no contexto histórico ao qual pertence sua obra, evitando reduzir sua escrita a princípios abstratos ou universais.

pós-modernidade, avaliando como foram afetadas as formas de ser e estar no mundo nas instâncias individuais, coletivas e institucionais. Consideramos pertinente apontar, pelo menos brevemente, para algumas das principais características do projeto da modernidade que se delineou a partir do século XIX, tendo em vista dois fatores: a contextualização do período em que o filósofo desenvolve sua crítica da modernidade e as condições históricas que possibilitaram a emergência do que denominamos período pós-moderno. Após percorrermos alguns aspectos da modernidade, propomos um diálogo com os principais autores que fizeram uma incursão na temática da pós-modernidade, tendo em vista identificar as confluências e divergências entre as diferentes análises.

Este panorama geral das transformações ocorridas nos últimos dois séculos é importante para a compreensão da função social da escola na contemporaneidade, uma vez que por meio dele podemos nos aproximar das condições históricas que possibilitaram a emergência da configuração escolar do século XXI.

Em “Nietzsche e a pós-modernidade” apresentamos os principais tópicos de seu pensamento, assim como os elementos que influenciaram tanto os quadros mentais da atualidade quanto uma nova maneira de fazer filosofia; revisitamos algumas obras que articulam sua filosofia com o campo da educação e, por fim, elaboramos uma análise sobre o estatuto da verdade e do valor em suas obras, traçando um percurso que aponte para as consequências da filosofia da suspeita no âmbito individual e coletivo.

Em “Cultura escolar e educação no século XXI” é realizada a análise da educação no contexto das mudanças culturais e sociais que tiveram início no século XX. A problemática da dissolução da verdade e do valor no saber pedagógico é revisitada, bem como a dualidade entre as funções mnemônicas e instrumentais que permeiam a ação educativa. Por meio deste debate, pretendemos verificar os novos lugares que a verdade e o valor ocupam no saber pedagógico e elucidar as implicações pedagógicas e filosóficas deste processo.

1. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

1.1 A lógica da modernidade no século XIX

“Antes do fim do século XVIII, o *homem* não existia, não mais que a potência da vida, a fecundidade do trabalho ou a espessura histórica da linguagem. É uma criatura muito recente que a demiurgia do saber fabricou com suas mãos há menos de duzentos anos”. (FOUCAULT, 1999, p. 425)

O século XIX foi marcado por alterações significativas nos modos de vida no contexto europeu: as mudanças nas esferas produtivas decorrentes da expansão da Revolução Industrial desencadearam uma guinada em diversas áreas do conhecimento, tornando a fé no progresso e na ciência o fio condutor da época. Os grandes centros urbanos condensavam o avanço nos modos de produção e da organização administrativa, que nos moldes da eficiência ditavam novos ritmos e arranjos sociais. Os contornos que a cidade adquiriu propiciaram a busca constante da inovação, sendo a cultura um dos principais expoentes deste valor; as ideias de velocidade e rapidez eram hegemônicas, uma vez que estavam presentes materialmente nas máquinas, na literatura e nas artes plásticas; a segurança do domínio sobre a natureza traduzia-se nas invenções que, ao ampliar as possibilidades de estar no mundo, acabavam por desencadear novas criações.

Por meio da difusão e evolução da técnica, o futuro adquiria contornos cada vez mais luminosos, pois a abertura ao futuro adquiria mais peso e relevância que as referências do passado. No convívio do velho com o novo, da tradição com a revolução, acreditava-se que através do progresso e do conhecimento o homem poderia efetivar seu controle sobre tudo aquilo que lhe era adverso, tanto na natureza, quanto entre os homens. É deste modo que a utopia da civilização e da modernidade se instaura no novo século XX: “[...] esse é um tempo que apostou em verdades absolutas, em normas morais rígidas, na resolução de todos os imponderáveis, e fiou-se em modelos que distinguiram, de forma insofismável, o certo do errado”. (COSTA e SCHWARCZ, 2000, p.14). A partir destes elementos, buscaremos compreender as principais características do projeto moderno e como a modernidade possibilitou a emergência do que denominamos hoje pós-modernidade.

De acordo com Jameson (2004), para compreender o modernismo é necessário deduzi-lo não só pelo viés da modernização, mas também investigar suas características por meio das referências estético-culturais. O período moderno compreende diversos modernismos e, por meio da lógica da negação, as produções culturais eram dotadas tanto de um caráter iconoclasta em relação à tradição - caracterizadas pela apologia ao novo -, como permeadas pelos valores antimodernos, com críticas dirigidas à experiência da máquina.

Dentro das principais tendências estéticas que assinalaram o alto modernismo - a forma mais acabada do próprio modernismo que se situa entre o fim do século XIX e o começo do século XX -, o autor ressalta os seguintes movimentos na produção modernista: o simbolismo, que representado por artistas como Gauguin e Moreau na pintura e por Baudelaire e Rimbaud na literatura, denunciava a disjunção da civilização ocidental, pois os valores modernos submetiam o ser humano a uma vida precária ao negligenciar as emoções e priorizar as aquisições materiais. Este descontentamento frente às condições existenciais da modernidade e o sentimento de decadência foram bastante partilhados ao final do século XIX no ambiente artístico e literário, ficando conhecido como fin-de-siècle.

O segundo movimento pode ser representado pelo futurismo, tendo como principal expoente na pintura Boccioni e na literatura Marinetti. Inspirados pela precisão geométrica de Picasso e Braque, os futuristas identificaram nestas formas uma representação compatível com o espírito dos tempos modernos. Em meados de 1910, os fundadores deste movimento lançaram um manifesto que rechaçava os elementos da tradição e exaltava a velocidade e o progresso, cujo símbolo principal foi a máquina. Com o advento da Primeira Guerra Mundial, desaparece o movimento futurista europeu, uma vez que seus líderes foram mortos pelos mesmos dispositivos que haviam despertado a motivação do manifesto⁴. Todavia, o futurismo estendeu sua influência em movimentos posteriores como o dadaísmo e o concretismo.

Berman (1986) traz uma importante contribuição ao analisar as consequências da modernidade a partir do *Manifesto Comunista* de Karl Marx. Por meio de uma análise histórico-filosófica, o autor examina no texto de Marx os componentes culturais e epistemológicos que engendraram sua análise política da sociedade. Ao dar visibilidade a

⁴ Citamos aqui um trecho do manifesto: “[...] 8. Nós estamos no último promontório dos séculos!... Porque nós deveríamos olhar para trás, quando o que queremos é atravessar as portas misteriosas do Impossível? Tempo e Espaço morreram ontem. Nós já vivemos no absoluto, porque nós criamos a velocidade, eterna, onipresente. 9. Nós glorificaremos a guerra — a única higiene militar, patriotismo, o gesto destrutivo daqueles que trazem a liberdade, ideias pelas quais vale a pena morrer, e o escarnecer da mulher.”

estas dimensões no *Manifesto*, são ressaltadas as contradições e os limites do projeto moderno em vigor no século XIX e quão imbuído estava Marx dos paradigmas de seu tempo.

Sob esta ótica, Berman procura apreender os elementos modernistas e a visão da modernidade num sentido amplo, a partir do que é exposto no *Manifesto*. Constata que a noção dualista de modernização e modernismo se dilui nos seus escritos, uma vez que Marx analisa não só a dimensão político-econômica de seu tempo, mas também sua dimensão cultural e espiritual. Analisa a modernidade em todo seu processo diluidor: “O Manifesto expressa algumas das mais profundas percepções da cultura modernista, e ao mesmo tempo, dramatiza algumas de suas mais profundas contradições internas”. (BERMAN, 1986, p.89).

O autor analisa cada seção do Manifesto, tendo em vista elucidar tópicos paradoxais e construir leituras reveladoras da obra. Dentre os apontamentos de Berman, podemos destacar a apologia que Marx faz à burguesia: seu papel revolucionário, as grandes realizações tecnológicas e organizacionais, o espírito de mudança permanente e a competição inovadora. Berman alerta que aquilo que é motivo de exaltação na burguesia é o que a levará à ruína, pois todas as transformações nos meios de produção implicam em alterações nas condições de vida e nas relações sociais. A mudança, a crise e o caos constituem a tríade que gera o fortalecimento deste sistema; portanto, a única ameaça que pode atingir a moderna classe dominante é uma “estabilidade sólida e prolongada”.

Ao examinar a noção de comunismo no Manifesto, o autor aponta para a contradição presente nos pressupostos deste sistema: Marx, ao se amparar no individualismo e no ideal de desenvolvimento como referências de vida boa, aproxima-se dos ideais burgueses e liberais. Berman o compara com alguns pensadores capitalistas e constata que Marx acaba sendo mais enfático quanto às possibilidades deste sistema do que os próprios capitalistas. O motivo para esta falta de entusiasmo, por parte dos autores liberais, está na percepção de que tudo o que é criado e construído neste sistema é destinado à destruição posterior. *Tudo o que é sólido desmancha no ar*, para que possa ser reconstruído e desconstruído ininterruptamente, de forma que gere cada vez mais lucro.

Assim, na primeira parte do Manifesto, Marx equaciona as polarizações que irão moldar e animar a cultura do modernismo do século seguinte: o tema dos desejos e dos impulsos insaciáveis, da revolução permanente, do desenvolvimento infinito, da perpétua criação e renovação em todas as esferas da vida; e sua antítese radical, o tema do niilismo, da destruição insaciável, do estilhaçamento e trituração da vida, do coração das trevas, do horror. (BERMAN, 1986, p.100)

A partir das polaridades nu/exposto e coberto/velado, Berman traça um panorama do campo simbólico da modernidade: “Roupas passam a ser emblemas do velho e ilusório estilo de vida; a nudez vem a representar a recém-descoberta e efetiva verdade, e o ato de tirar as roupas se torna um ato de libertação espiritual, de chegada à realidade”. (BERMAN, 1986, p.104). Neste contexto, não há nenhum projeto humano e/ou societário para o indivíduo desnudo e livre das máscaras sociais, que indique o que ele será capaz de ser ou fazer. À alternativa coletivista de Marx, o homem moderno prefere abrigar-se no individualismo.

Em relação aos valores, Marx afirma que a burguesia não os eliminou, mas os transmutou em valor de troca: o valor econômico que determina o que é mais valioso ou honorável. Todas as formas de produção humana estão sujeitas à assimilação como produto pelo mercado, o que não exclui, inclusive, a própria produção intelectual anticapitalista. Marx atribui também ao processo modernizador a perda do halo, ou seja, a ausência da distinção que caracterizava determinados papéis sociais. “Pela primeira vez na história, todos confrontam a si mesmos e as demais em um mesmo e único plano”. (BERMAN, 1986, p.112).

Para enfrentar tais contradições da modernidade, Berman procura ler Marx como um escritor modernista e ler o modernismo sob uma perspectiva marxista; com este procedimento, ele se depara com movimentos espirituais e culturais brotando de contextos sociais e econômicos que estão em processo há mais de um século. Deste modo, lembra que “as mais severas críticas à vida moderna têm a imperiosa necessidade de recorrer ao modernismo, para nos mostrar em que ponto estamos e a partir de que ponto podemos começar a mudar nossas circunstâncias e a nós mesmos”. (BERMAN, 1986, p.124).

Jameson (2004, p. 73) observa que o *Manifesto* é um convite para se pensar dialeticamente o nosso percurso histórico e cultural, ou seja, avaliar a modernidade e o capitalismo em seus aspectos positivos e negativos, de tal modo que vejamos neste sistema, simultaneamente, “[...] a melhor e a pior coisa que jamais aconteceu à humanidade”. É pelo resgate da lógica modernista que podemos compreender melhor a configuração da história, da racionalidade e da cultura contemporânea.

Com Reali e Antiseri (1991) vemos que o campo do conhecimento ampliou-se vertiginosamente no decorrer dos séculos XIX e XX, de tal modo que o desenvolvimento das ciências exatas e biológicas estabeleceu complexas relações com os desdobramentos da Filosofia. Foi justamente neste período que as ciências humanas tomaram corpo e se organizaram em saberes específicos: a psicologia, a antropologia, a psicanálise, a sociologia e a economia, por exemplo, são áreas do saber que definiram suas especificidades e se consolidaram a partir do século XIX. O vínculo entre progresso do conhecimento e sociedade

industrial é cada vez maior, promovendo grandes mudanças no contexto social e educacional. Podemos considerar, assim como Cambi (1999), que o século XIX corresponde ao “século da pedagogia”, pois se trata de

um século que, com o advento da sociedade de massa e com a afirmação do industrialismo, viu-se diante do problema da conformação a novos modelos de comportamento de novas classes sociais, de povos, de grupos, realizáveis apenas através da educação, mas uma educação nova (organizada de nova forma) regulada por teorias novas, por uma pedagogia consciente do desafio a que ela deve responder. (CAMBI, 1999, p. 413-414)

O período foi marcado pela variedade de teorizações e modelos pedagógicos que, agregados aos ideais de renovação da escola, confluíram para a reforma curricular realizada nas escolas secundárias e universidades europeias, além da criação de diversas escolas politécnicas, inspiradas no modelo da *École Polytechnique* da Revolução Francesa. Segundo Cambi, estas instituições já apresentavam um perfil distante da tradição humanística, pois a nova divisão do trabalho demandava formação técnica:

trata-se, em suma, de uma instância que percorre a pedagogia do século XIX (pense-se no positivismo) e as políticas escolares das nações mais avançadas, que ocupa o centro da reflexão sociológica sobre a educação de Marx a Comte e Weber, os quais teorizavam – de várias maneiras – a finalidade profissional da instrução, que é, afinal, o momento crucial da educação. (CAMBI, 1999, p. 395).

Além de consolidar a relação entre educação e trabalho, o papel das ideologias se torna proeminente nas concepções educativas do século XIX: para o positivismo, a educação deve socializar, conformar e integrar o sujeito à sociedade nos parâmetros da participação e produtividade; já o socialismo entende a educação como possibilidade de emancipação e superação das limitações forjadas historicamente pela sociedade de classes; já os anarquistas anunciaram uma pedagogia centrada no indivíduo e no horizonte dos ideais libertários.

Na filosofia⁵, o século XIX é permeado pelo pensamento empirista e kantiano, e suas principais derivações perpassam o idealismo alemão com o pensamento de Hegel, Fichte e Schelling até o positivismo, que tem como principais representantes Auguste Comte na França e John Stuart Mill na Inglaterra. Frente a estes sistemas filosóficos que constituíam o pensamento dominante, surgiram outros círculos de pensamento: a esquerda hegeliana, por exemplo, tinha como proposta negar qualquer concepção idealista do homem, desdobrando-se

⁵Devido às limitações deste trabalho e à variedade das orientações filosóficas que consagram o século XIX, não nos deteremos sobre as características de cada um dos movimentos ou pensadores.

na teologia humanista de Feuerbach, no socialismo utópico de Saint-Simon, Fourier e Proudhon, e no materialismo histórico de Marx e Engels.

Contra o idealismo, o positivismo e o materialismo, ou seja, contra os projetos de conhecimento universal, surgiram alguns movimentos que passaram a contestar o sistema hegeliano. O realismo de Herbart consistiu numa alternativa ao idealismo ao afirmar que a realidade existe independentemente do Eu; Schopenhauer denunciou as ilusões dos ideais de história e progresso, propondo uma visão trágica da vida; Kierkegaard elaborou um pensamento religioso pautado na defesa do Indivíduo, em contraposição aos sistemas filosóficos que exaltavam o conceito genérico em detrimento da singularidade da existência.

A filosofia na transição do século XIX para o XX foi marcada por variadas correntes de pensamento, compreendendo o desconstrucionismo de Nietzsche, o convencionalismo moderado de Poincaré, a filosofia das formas simbólicas de Cassirer, a crítica da razão histórica de Dilthey, entre outras. Nos Estados Unidos emerge a filosofia pragmática, que tem como principais expoentes Charles Peirce, William James e que ofereceu as bases para o instrumentalismo de John Dewey.

Outro importante movimento filosófico que assinala o período é a Fenomenologia. Edmund Husserl propôs que a evidência dos dados deve sempre preceder a construção conceitual, para que não se formule problemas e conceitos injustificados. Enquanto ciência das essências, ela busca apreender o aparecimento e a manifestação dos fenômenos à consciência. Pertencentes a esta corrente filosófica temos também Max Scheler e Nicolai Hartmann.

O Existencialismo surge após a Primeira Guerra Mundial, e traduz a crise dos valores que dominaram a Europa até a primeira década do século XX. Se as grandes filosofias oitocentistas tinham como horizonte as ideias de Humanidade, Absoluto e Razão, a dilaceração física e moral causada pelas duas guerras lançam por terra tais expectativas. No Existencialismo, o ser humano e a realidade não podem ser reduzidos aos princípios da racionalidade. Apesar de se consolidar enquanto corrente filosófica neste período, podemos identificar as matrizes do pensamento existencialista na filosofia de Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche e na literatura com as obras Dostoiévski e Kafka. Dentre os principais expoentes do Existencialismo, podemos citar Martin Heidegger e Karl Jaspers na Alemanha; Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, e Albert Camus na França e Nicola Abbagnano na Itália.

O método fenomenológico possibilitou a Heidegger desenvolver sua filosofia da existência, na qual propõe percursos investigativos que abordam o problema do sentido do ser

tendo em vista as determinações do tempo (na obra *Ser e Tempo*, publicada em 1927). A analítica existencial de Heidegger compreende a interpretação da existência, da linguagem, críticas dirigidas ao psicologismo e às abstrações idealistas, além de reconhecer o estatuto filosófico da hermenêutica em Dilthey.

A teoria hermenêutica tem como principal representante Hans Georg Gadamer que, a partir das considerações de Heidegger sobre o círculo hermenêutico, desenvolveu uma teoria da interpretação na obra *Verdade e Método* (1960). Ao abordar temas como pré-compreensão, pré-juízos, alteridade, história dos efeitos, razão, tradição e experiência, ele faz a junção coerente entre os elementos técnicos e filosóficos da hermenêutica, contribuindo decisivamente para a consolidação de um novo paradigma no campo.

A filosofia da linguagem – ou analítica - encontra seus primeiros desenvolvimentos nas teorias de Bertrand Russell e principalmente Ludwig Wittgenstein, que em seu *Tractatus logicus-philosophicus* (1921) se dedicou a temas como antimetafísica, proposições atômicas, à teoria da tautologicidade das assertivas lógicas e à concepção da filosofia como atividade. Todos estes tópicos serviram de subsídio para o desenvolvimento da filosofia neopositivista. Já a publicação da obra *Pesquisas Filosóficas* (Parte I, 1945; parte II e III, 1948-1949) marca outra etapa na produção de Wittgenstein, pois por meio de uma perspectiva de análise renovada, o autor desenvolve a teoria dos jogos de linguagem, apontando para a multiplicidade dos instrumentos, modos de emprego, tipos de palavras e de proposições que configuram a dimensão da linguagem.⁶ A filosofia analítica, enquanto movimento, teve desdobramentos variados na escola de Cambridge e de Oxford.

Ainda na virada dos séculos XIX-XX acompanhamos o surgimento de outras correntes que se voltam contra o positivismo. Neste sentido, pensadores espiritualistas tinham em comum a afirmação da especificidade da dimensão humana e da irreducibilidade do homem à natureza. Neste sentido, podemos citar como principal expoente o evolucionismo espiritualista de Henri Bergson, que por meio da análise da ciência, da arte, da religião e da sociedade trouxe importantes contribuições para estes campos. Já o personalismo, movimento que surge no contexto da crise de 1929, tem como eixo a ideia de pessoa, encarada como ser inobjetivável, inviolável, livre, criativo e responsável, pertencente a determinado contexto histórico. Por meio da revista *Spirit*, personalistas como Mounier e Lacroix buscavam realizar

⁶ Um dado interessante é que Wittgenstein foi professor primário no período de 1920 a 1926 e compilou com seus alunos o *Dicionário para as escolas primárias*, constituído por palavras de uso corrente pelas crianças austríacas. Sua proposta era fazer com que os alunos se apropriassem do repertório linguístico que configurava o cotidiano deles, pautado na ideia de que a ampliação do vocabulário corresponde à ampliação da compreensão da realidade. (Cf. REALI e ANTISERI, 1991, p. 667-669)

uma crítica do mundo contemporâneo, teorizando e, ao mesmo tempo, construindo uma comunidade de pessoas. Deste modo, estimularam uma série de iniciativas políticas.

Em 1924 tornam-se oficiais as reuniões do Círculo de Viena, grupo composto por pensadores que se dedicavam às reflexões sobre filosofia da ciência e métodos científicos. Em torno da figura de Moritz Schlick na Universidade de Viena, o grupo fundou a corrente neopositivista, que se apoia na postura antimetafísica e tem como principal característica o princípio de verificação; contou com a participação dos matemáticos Hans Hahn e Kurt Reidemeister, do sociólogo e economista Otto Neurath, da matemática e lógica Olga Hahn, dos filósofos Rudolf Carnap, Felix Kaufmann e Victor Kraft. A abordagem lógica das questões filosóficas possibilitou a consolidação da filosofia da ciência enquanto disciplina autônoma. O fim do Círculo se deu com a subida de Hitler ao poder.

Neste mesmo período surgiram outras contribuições no campo da epistemologia, que não se restringiam aos preceitos neopositivistas; dentre os nomes proeminentes podemos citar Gaston Bachelard que, de acordo com Reali e Antiseri (1991, p. 1016), defende a tese de que “a evolução do conhecimento não tem fim e de que a filosofia deve ser instruída pela ciência, o que pode até perturbar o filósofo”. Diferentemente do que fizeram os pensadores do Círculo de Viena, Bachelard não descarta as contribuições da metafísica para a ciência, não rejeita a perspectiva histórica do progresso científico e tampouco aceita um princípio apriorístico para atribuir legitimidade às ciências. Deste modo, Bachelard inaugura uma filosofia do conhecimento aberta, dialógica, dispersiva e diferencial, que possibilita apreender numa perspectiva renovada o desenvolvimento do espírito científico.

Outro filósofo da ciência de destaque é Karl Popper, que lançou o racionalismo crítico como alternativa às proposições do Círculo de Viena. Os tópicos que fazem oposição à filosofia neopositivista são: ao invés do princípio de verificação, Popper propõe o critério de falseabilidade; segue o método dedutivo ao invés do indutivo, acolheu a metafísica enquanto berço das teorias científicas e resgatou, numa releitura de enfoque epistemológico, alguns filósofos da tradição.

Posteriormente, a epistemologia encontrou diferentes desenvolvimentos: Thomas Kuhn publica *A estrutura das revoluções científicas* (1963), obra em que faz uso do termo paradigma para designar o conjunto de teorias científicas que orientam, definem e legitimam a produção do conhecimento de cada época. Em termos gerais, Kuhn afirma que dentro do paradigma vigente se desenvolve a ciência normal (cumulativa, não visa questionar seus possíveis limites); a ruptura com este paradigma se dá quando surgem as anomalias, comprovando que aquele sistema teórico já não mais abarca todos os fenômenos que se

manifestam no experimento. Com a crise do paradigma é aberto o espaço para a ciência extraordinária, que relativiza as proposições e busca novas explicações para os fenômenos anômalos. A revolução científica ocorre, portanto, na passagem de um paradigma para outro.

Diante das filosofias de caráter existencialista, subjetivista, historicista ou empiricista, a partir da década de 50, na França, começa a se desenvolver uma atitude filosófica denominada estruturalismo que, de acordo com Reali e Antiseri (1991, p. 942), trata-se de “um leque de propostas díspares que encontram contudo sua unidade em um protesto comum contra a exaltação do eu e a glorificação do finalismo de uma história humana feita ou, de qualquer forma, guiada ou co-criada pelo homem e por seu esforço”. Deste modo, este projeto pretende tornar as ciências humanas “científicas”, já que o foco é retirado do ser/sujeito e transferido para a categoria relação/estrutura. O estruturalismo prestou contribuições à filosofia marxista com Louis Althusser, à antropologia com Claude Lévi-Strauss; ao campo da história com Michel Foucault; e à psicanálise com Jacques Lacan.

De acordo com Cambi (1999, p. 403), até o século XVIII a especulação filosófica constituía a principal orientação para a pedagogia, enquanto que na modernidade a ciência se torna a referência privilegiada: “em pedagogia, a referência à ciência manifestou-se como referência a uma série de ciências, cada vez mais ricas na sua articulação; cada vez mais entrecortadas, de modo a dar uma imagem do saber científico em pedagogia bastante fragmentado, inquieto, problemático”.

Se o que caracteriza a modernidade é a tensão entre as estruturas arcaicas que resistem às tendências modernizantes, na pós-modernidade os traços residuais destas estruturas são totalmente suprimidos:

No pós-moderno, então, o próprio passado desapareceu (juntamente com o famoso “sentido do passado” ou historicidade e memória coletiva). Onde ainda permanecem suas construções, a renovação e a restauração lhes permitem ser transferidas como um todo para o presente, transformadas naqueles objetos completamente diferentes e pós-modernos conhecidos como *simulacros*. Tudo agora é organizado e planejado, a natureza foi triunfantemente cancelada, e também os camponeses, o comércio pequeno-burguês, o artesanato, as aristocracias feudais e as burocracias imperiais. A nossa condição é mais homogeneamente modernizada, não estamos mais sobrecarregados pelos estorvos das não-simultaneidades e não-sincronicidades. Tudo chegou à mesma hora no grande relógio do desenvolvimento ou da racionalização (ou pelo menos foi o que se deu segundo a perspectiva do “Ocidente”). Esse é o sentido em que podemos dizer que o modernismo caracteriza-se por uma *modernização* incompleta, ou que o pós-modernismo é *mais* moderno que o próprio modernismo. (JAMESON, 2004, p. 313-314, grifos do autor).

Vemos portanto que as mudanças ocorridas no decorrer do século XIX causaram um profundo impacto nos modos de produção, nas ciências e na cultura, modificando as estruturas de apreensão do real e culminando, no decorrer do século XX, na efetivação do projeto moderno. A partir deste panorama, propomos a análise das principais acepções do conceito de pós-modernidade, tendo em vista a formação de um quadro conceitual que contribua para a reflexão sobre a condição hodierna.

1.2 A condição humana na contemporaneidade

Havia uma ordem no mundo, de onde vinha?
(PRADO, 1991, p. 314)

Ao relacionarmos os estudos que traçam o panorama da pós-modernidade e avaliam suas consequências, verificamos que, apesar das diferentes abordagens e terminologias adotadas, há pontos de convergência. Dentre os estudos aqui examinados, a pós-modernidade é apresentada como um período marcado por profundas mudanças estruturais, o que contribuiu para o surgimento de novas formas de organização social, mudanças na relação entre indivíduo e sociedade e alteração na distribuição e na percepção do tempo e do espaço.

Para a composição deste panorama, foi feita a seleção dos principais autores que fazem parte da bibliografia do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais, coordenado pela Profa Dra Vera Teresa Valdemarin e Profa Dra Rosa Fátima de Souza. Optamos por este recorte devido ao rigor e aprofundamento com que foram realizados os estudos, os debates e as articulações entre as diferentes áreas do conhecimento aqui mobilizadas para a compreensão da pós-modernidade e suas injunções.

Não há consenso no que diz respeito à denominação do período em que vivemos: o termo condição pós-moderna surge na Filosofia com Jean-François Lyotard (2009) e, com este termo, o autor aponta para diversos fenômenos que concorreram para a crise da grande narrativa, para a emergência de uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimentos e, conseqüentemente, para a perda do privilégio da ciência enquanto principal discurso legítimo.

Já Giddens (1991) defende que estamos vivenciando a modernidade radicalizada. Partindo de uma análise institucional da modernidade, afirma que não estamos na pós-modernidade, pois não superamos a etapa anterior; o que vivenciamos é “um período em que

as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (GIDDENS, 1991, p. 12-13). Postula ainda que “falar da pós-modernidade como suplantando a modernidade parece invocar aquilo mesmo que é (agora) declarado impossível: dar alguma coerência à história e situar nosso lugar nela.” (GIDDENS, 1991, p. 53).

Para Vattimo (2007) esta objeção ao termo pós-modernidade - que trata da incoerência de situar a pós-modernidade como período posterior à modernidade e que implica na aceitação dos pressupostos modernos (história, progresso e superação) - constitui um argumento puramente formal e, ao mesmo tempo, uma dificuldade real: o problema da identificação do caráter autenticamente radical das transformações ocorridas na pós-modernidade em relação às principais características da modernidade.

O autor se questiona sobre a importância para o campo da Filosofia em demarcar o período em que nos situamos: se moderno ou pós-moderno. Ele constata que da filosofia do século XIX-XX ficou-nos como legado justamente a ontologia negativa, ou seja, “a negação das estruturas estáveis do ser”, que constituíam o alicerce do pensamento e o fundamento da certeza. Enquanto no historicismo metafísico do século XIX o ser ainda é concebido como parcialmente estável - “o ser não está, mas se torna”-, com Nietzsche e Heidegger o ser é pensado como evento: “para falar do ser [é preciso] compreender ‘em que ponto’ nós e ele próprio estamos”. (VATTIMO, 2007, p. VIII).

Por meio da análise dos discursos produzidos no campo das artes, da sociologia e da crítica literária sobre as atuais condições de existência, Vattimo resgata as intuições filosóficas de Nietzsche e Heidegger e identifica no pensamento pós-modernista uma atitude bastante próxima à que estes dois pensadores buscaram elaborar no contexto europeu. Ao se recusarem a propor alternativas e/ou modelos de superação para o pensamento da época, eles definitivamente romperam com a lógica do pensamento dominante.

Em sua leitura de Nietzsche e Heidegger, que vai além das intenções destes autores, afirma que são eles que inauguraram as bases e as condições de se pensar numa existência não-histórica. E é por meio da construção desta imagem que se pode atribuir consistência ao discurso sobre o pós-moderno. Amparado em Arnold Gehlen, afirma que a pós-história é a condição em que “o progresso se torna rotina”: com o crescente desenvolvimento da ciência e da tecnologia, tudo o que é lançado como novidade logo se torna obsoleto. Esta dinâmica de constante renovação/substituição acabou por se tornar a mola propulsora do próprio modo de organização social, e é por meio da categoria do novo que o mundo técnico mantém a estabilidade e a rotina do sistema: “[...] o ideal do progresso é vazio, seu valor final é o de realizar condições em que sempre seja possível um novo progresso” (VATTIMO, 2007, p.

XIII). Deste modo, se ao progresso não podemos atribuir um fim ou sentido para além dele mesmo, dilui-se então a própria noção de progresso forjada entre os séculos XIX e XX.

É por esta via que foram consolidadas outras formas de fazer história – por exemplo, história cultural, dos modos de vida e a análise da retórica historiográfica –, que se contrapõem à tradicional História dos eventos políticos, militares e do pensamento, que reduz a memória coletiva ao discurso dos vencedores⁷. Para o autor, esta é a característica mais marcante da história contemporânea em relação à história moderna. E os meios de comunicação só reforçam a pulverização e a simultaneidade dos “centros de história”. Se o primado da ciência foi a principal característica do espírito da época moderna, hoje é o primado da tecnologia da informação a característica fundamental da contemporaneidade.

Apesar da pretensão de representar uma novidade no decurso da história – o que faz parte do registro moderno – Vattimo (2007, p. IX) assinala que o ponto de viragem do pós-modernismo consiste na própria “dissolução da categoria do novo, como experiência de ‘fim de história’, mais do que como apresentação de uma etapa diferente, mais evoluída ou mais retrógrada [...] da própria história”.

Ao estabelecer a relação entre dissolução da categoria do novo⁸ com o fim da história, Vattimo comenta sobre os discursos que têm sido feitos sobre a contemporaneidade e que apontam para o “ocaso do Ocidente”; tais leituras associam a noção de fim da história com a ideia de fim da vida humana no planeta, o que revela o potencial destrutivo da técnica moderna. Mas tal postura frente à condição humana se torna simplista, uma vez que o autor problematiza a pós-modernidade e o fim da história no horizonte da reelaboração e da invenção, evitando deste modo caminhos que apontem para o simples retorno mítico às origens.

De acordo com o autor, é neste horizonte que a modernidade tardia pode anunciar novas possibilidades de existência para o ser humano, sendo o resgate do pensamento de Nietzsche e Heidegger um aporte bastante apropriado para a reflexão sobre nosso tempo, pois

O significado da referência teórica a esses autores [...] consiste na possibilidade que eles proporcionam de passar de uma descrição puramente

⁷ “Nas *Teses de filosofia da história*, Benjamin falou da história dos vencedores: só do ponto de vista desses o processo histórico aparece como um discurso unitário, dotado de consequencialidade e racionalidade; os vencidos não podem vê-lo assim, mesmo porque seus fatos e suas lutas são violentamente eliminados da memória coletiva” (VATTIMO, 2007, p. XV)

⁸ É importante salientar que quando autor se refere à dissolução da ideia de história, de progresso e do novo, ele quer dizer que houve uma ruptura da unidade, e não simplesmente o fim destas instâncias.

crítico-negativa da condição pós-moderna, que foi típica da *Kulturkritik*⁹ do início do século [XX] e das suas ramificações na cultura recente, a uma consideração desta como possibilidade e chance positiva. (VATTIMO, 2007, p. XVII)

Tal chance positiva se localiza na superação das estruturas metafísicas que regem o pensamento e que impedem a experiência do ser enquanto devir; ou seja, consiste em levar a cabo o projeto iniciado por Nietzsche e Heidegger de “destruição da ontologia”. Esta atitude só é viável a partir do desvelamento das características desta época, para que se possa reconhecê-la não só como fragmentação e dissolução, mas também como campo de possibilidades e de assunção de nossa experiência.

Ao analisar as teorias que tentaram abarcar o fenômeno da pós-modernidade, Jameson (2004, p.16) aponta para a seguinte aporia: para expor e afirmar os aspectos relevantes que concorreram para o fim das narrativas, os teóricos da pós-modernidade fazem uso da própria estrutura narrativa e, pelo menos até agora, não há nenhuma teoria que tenha conseguido se desvencilhar desta estrutura. A presença dos resíduos modernistas nas teorias do pós-moderno são evidências da impossibilidade da emergência de uma cultura excepcionalmente nova. “O pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova [...], mas é apenas o reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo”.

Esta consideração se relaciona com o problema da auto-referencialidade da análise pós-moderna, pois ao pretender abandonar a perspectiva histórica ela revela a necessidade de afirmar o presente como algo ímpar e incomparável por natureza. Por aglutinar um grande número de fenômenos de origens múltiplas, a palavra pós-modernismo possibilitou pensar numa grande variedade de eventos e transformações, porém não contribui para a elucidação destes mesmos fenômenos: “[...] compreender as funções sociais e filosóficas desse conceito [...] só será possível quando formos capazes de compreender a identidade profunda dessas duas funções.” (JAMESON, 2004, p. 17).

Gallo (2006) em seu artigo “Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação” comenta sobre a inadequação do termo pós-moderno enquanto ideia que postula a ultrapassagem do período moderno. O autor faz uma análise de natureza epistemológica do termo pós-modernidade, contemplando a origem, as significações e as transformações que ocorreram com o seu uso. Ao discorrer sobre as implicações e sobre o alcance do termo, considera que não se trata de um conceito filosófico,

⁹ O autor se refere aos pensadores da Escola de Frankfurt e outras derivações do pensamento marxista.

pois o esvaziamento de seu sentido ocorre justamente devido à falta de força e intensidade explicativa. Amparado em Lipovetsky, afirma que o termo foi pertinente enquanto apontava para uma abertura às novas formas de trânsito nas esferas social, política e cultural da sociedade ocidental; mas com a consolidação das inovações impuseram-se novos arbítrios sociais que desgastaram a expressão e limitaram seu alcance. Deste modo, adota o termo hipermodernidade, uma vez que os elementos que caracterizam a modernidade não foram suplantados, e sim intensificados, revelando-se como metamorfose do projeto moderno.

A partir deste panorama, o autor resgata as principais referências do campo filosófico/epistemológico que fundamentaram a análise das consequências do projeto hipermoderno, para enfim averiguar as repercussões na produção do conhecimento em educação. Com este referencial, aponta para a fertilidade explicativa e metodológica da noção de transversalidade, compreendida aqui como trânsito não hierárquico pelas disciplinas, tendo em vista a multiplicidade do mundo.

Para Bauman (2000), vivemos na modernidade fluída ou líquida, uma vez que as transformações foram profundas no que diz respeito à estrutura e organização da sociedade: se antes a sociedade se apoiava em instituições, normas e regimes de convivência sólidos, fixos, estáveis e previsíveis, hoje o mundo é fluído, instável, plástico e imprevisível. Quanto aos rearranjos da ordem econômica, Bauman (1999) sustenta que o termo globalização, ao tentar sintetizar muitos fenômenos e ideias num só conceito, acaba por banalizar seu alcance e tornar ilegível seu significado. Portanto, o autor propõe formas de leitura para esta realidade aparentemente opaca e desconexa por meio da exposição das causas e consequências sociais do processo globalizador. Esta é uma tentativa de apreender os processos que interferem cotidianamente na vida de todos.

Em Giddens (1991), pós-modernidade se refere a uma disparidade com o passado, já que abarca a crise na epistemologia - nada pode ser conhecido com alguma certeza - e a crise na história - perda da ideia de finalidade, pois nenhuma versão de progresso pode ser defendida. Partindo de uma interpretação descontinuísta do desenvolvimento social moderno, afirma que se delineiam novos e diferentes contornos que convivem com a modernidade, já que o desenvolvimento social moderno caracteriza-se pelo desvencilhamento de todos os tipos tradicionais de ordem. Todavia, a convivência do tradicional e do moderno não implica na conformação de um todo; estas dimensões coexistem fragmentadas, sem relação de complementariedade.

Touraine (1994) não faz diferenciação entre modernidade e pós-modernidade; na análise dos princípios do Iluminismo e da ideologia ocidental, ele constata que “a

modernidade não é pura mudança. É difusão dos produtos de atividade racional, científica, tecnológica, administrativa” (1994, p. 17). Com isto, a modernidade produz a crescente diferenciação dos setores da vida social: política, economia, família, religião, arte e ciência. Esta diferenciação exclui qualquer finalismo ou possibilidade de integração. Em seu estudo, portanto, desenvolve a temática com o termo modernidade.

Já Hall (2001) analisa a questão da pós-modernidade por meio da noção de identidade cultural, que corresponde aos quadros de referência que dão aos indivíduos uma ancoragem estável na sociedade. Afirmar que as velhas identidades estabilizavam a organização coletiva por meio da concepção de um sujeito unificado, enquanto que as novas identidades fragmentam o indivíduo e, conseqüentemente, desestruturam o mundo social. Como seu foco é discutir a formação de identidades na contemporaneidade, ele não problematiza os termos e adota tanto pós-modernidade quanto modernidade tardia.

Beck (1999) realiza uma análise das consequências políticas da globalização, focalizando o desmantelamento do Estado de bem-estar social e a relação entre concentração de riqueza e desemprego em massa. Afirmar que a globalização consiste na exclusão da política no cerne do Estado nacional, apontando para a subversão das premissas que caracterizam o papel do Estado. Se o domínio do poder de negociação estava sob a guarda do Estado, com o advento dos mercados mundiais as empresas passaram a deter o papel central na configuração das relações políticas, econômicas e sociais.

Harvey (1996) se insere na temática partindo da tese de que há uma estrita relação entre a flexibilização do capital, a emergência de novas manifestações no campo da cultura e a compressão do tempo-espço. A partir da análise crítica destas três instâncias, o autor traça o percurso da modernidade para melhor compreender as continuidades e rupturas do processo modernizador até a emergência da pós-modernidade. Este percurso denota que o modo como experienciamos o mundo é profundamente marcado pelas transformações políticas, econômicas, culturais e subjetivas, o que acarreta na reconfiguração de nossa percepção da realidade. Amparado em Huyssens, o autor emprega o termo pós-modernidade porque “há uma notável mutação na sensibilidade, nas práticas e nas formações discursivas que distingue um conjunto pós-moderno de pressupostos, experiências e proposições do de um período precedente” (HUYSENS apud HARVEY, 1996, p. 45).

Tendo em vista a construção de um conceito que ofereça tanto um eixo norteador para a compreensão dos elementos da cultura contemporânea como a compreensão da estrutura do mecanismo ideológico no contexto mais amplo, Jameson (2004) pretende realizar uma crítica da cultura no pós-modernismo. Por meio da análise histórica e estilística de algumas

linguagens artísticas – artes plásticas, cinema, vídeo, literatura, arquitetura, música – o autor elabora um panorama das condições em que a cultura é produzida na condição hodierna.

As representações e apropriações do tempo e do espaço nas expressões artísticas revelam o caráter multidimensional, fragmentário e descontínuo de nossa época, de tal modo que o autor busca elucidar a partir destas manifestações culturais que, diferentemente das formas de organização social anteriores, a lógica cultural e a lógica do capital neste estágio de modernização estão profundamente imbricadas.

Para Jameson (2007, p. 13), o conceito de pós-modernismo é uma tentativa de avaliar historicamente o presente, apesar da forte recusa a este modo de pensamento. Na ausência de instrumentos ou até de uma certa coerência em nossa época, a incerteza é a principal pista para a teoria do pós-modernismo. Se o modernismo tinha como eixo a busca pelo Novo, o pós-modernismo se caracteriza pela apreensão de rupturas, de eventos e de instantes reveladores: deslocamentos, mudanças e processos que permeiam as formas de recepção e representação do objeto.

Afirma ainda que este movimento está intimamente vinculado à conclusão do processo modernizador e que corresponde a uma despedida do mundo da natureza, de tal modo que “a cultura se tornou a verdadeira segunda natureza”. Nesta etapa, ao invés de ser tomada como uma dimensão à parte que elabora e contribui para a apreensão do mundo, hoje a cultura ocupa todos os espaços, pois se manifesta na forma do produto e se traduz no ato do consumo.

Devido às imbricações da cultura com a esfera produtiva e do consumo, a dimensão cultural expandiu seus domínios para todos os segmentos da vida, acarretando na mercantilização da cultura e na estetização da realidade. Neste sentido, o autor nos traz uma interessante imagem para representar nossa época: não se trata da figura do labirinto, mas sim do *gulag* ou do *shopping center*. Esta imagem é bastante reveladora, já que, enquanto no labirinto ainda há a esperança de encontrar uma saída – por mais confusa e errante que possa ser a busca –, no *gulag* é suprimida tal perspectiva; esta imagem também revela a dimensão da vida totalmente regida pela observação, regulação do comportamento e controle. No *shopping* o mecanismo é parecido: apesar da existência de diversas saídas, ele parece uma síntese ou condensação do grande mercado de variedades em que se transformou o mundo – o que torna simbolicamente este espaço específico sem entrada e sem saída. Ademais, sua lógica de vigilância instaura um ambiente de controle que reforça hábitos monádicos e práticas de consumo sob o desígnio do conforto e da segurança.

Com o fracasso da tradição iluminista, na qual a garantia da objetividade estava no real e no mensurável, passamos para uma etapa na qual ela é garantida quando várias

subjetividades entram em consenso, demarcando assim novos campos de estudo que se voltam para novos objetos de investigação e perspectivas de análise. Deste modo, o abalo do quadro de referências do pensamento ocidental moderno afetou também os modos de organização e de percepção das instituições sociais contemporâneas.

Pessanha (1993) faz uma incursão na temática a partir das noções de racionalidade, imaginação e ética, sob uma ótica filosófica. O autor resgata o percurso de Descartes e dos pitagóricos para explicar o predomínio do pensamento lógico-matemático na civilização ocidental. Uma vez que conferem atributos universais aos números, tudo pode ser explicado numericamente e, deste modo, os números se tornam a salvação do homem e da sociedade. Com Bacon, surge a necessidade de se pensar o mundo através de uma lógica instrumental, que interviesse na realidade de forma física e prática. Propõe, então, o caminho da indução e da experimentação, conduzidas pela rigorosa abordagem investigativa.

O autor afirma que o grande problema das ciências humanas a partir do século XVIII é que, em busca de legitimidade e cientificidade, se adequaram aos padrões investigativos das ciências duras; ou seja, se fundamentaram nos modelos quantitativos, matemáticos. Lembra também que este modelo “resultou em tudo o que a tecnologia produziu para nosso conforto e, depois, para nossa ameaça”. (PESSANHA, 1993, p.21). O discurso baconiano cartesiano configura não só a visão intelectual e a produção científica, mas a própria subjetividade humana. Dessa forma, a angústia e a crise do século XX residem justamente na impossibilidade de conciliar a perfeição do modelo racionalista que ilumina a *episteme* com o obscurantismo e imperfeições da esfera do vivido.

A relativização dos conceitos básicos da ciência pôs em xeque as referências que guiavam a nossa compreensão do mundo. Desamparados, fazemos ciência com uma única certeza: de que hoje, mais do que nunca, ela é provisória, e a realidade fugaz. Diante desta condição, o autor encaminha seu argumento para a ideia de que é possível fazer ciência fora dos padrões neopositivistas. Atenta para as ambivalências, e o que é considerado obscuro é uma oportunidade para contextualizar os fenômenos sociais e relativizar pontos de referência, lembrando que as Ciências Sociais não se reduzem ao discurso analítico.

Como alternativa, entrevê no campo jurídico - o Direito – o referencial básico para a constituição de um modelo e de um estatuto de cientificidade para as Ciências Sociais, pois é a totalidade das dimensões humanas que permite uma análise contextualizada de seus fenômenos. Os modelos matemático e jurídico fazem parte de uma tipologia de razões que convivem simultaneamente no fazer científico. Assim, o campo científico é conformado na atividade relacional das disputas, das hipóteses em confronto e na busca de consenso entre os

cientistas sociais. De caráter aberto, a razão dialógica se constrói e reconstrói no interior desta dinâmica, o que amplia a dimensão da ciência: “quanto mais eu expando a noção de razão, mais eu estou mostrando que há uma racionalidade para o abstrato e uma racionalidade para o concreto [...]. [Desta forma, continua-se no campo da razão:] racionalidade operante, aberta, crescente, temporal da razão dialógica”. (PESSANHA, 1993, p.29-30)

Podemos compreender, então, como o reflexo desta incursão paradigmática na instituição educativa pôs em xeque seus pressupostos tradicionais, fazendo com que os discursos, conteúdos, normas e práticas da escola fossem submetidas a constantes avaliações e críticas por parte dos especialistas da educação, tendo em vista tanto as peculiaridades das novas gerações quanto as diferentes exigências advindas do mundo do trabalho. Deste modo, se com o discurso burguês a prática educativa era legitimada pela articulação das finalidades racionais, éticas e estéticas, na condição hodierna, o princípio racional técnico-científico é preponderante. Temos, por um lado, a atividade técnico-científica que permeia a legitimidade das instituições hoje – o discurso do especialista - e, por outro, a atenção às subjetividades dos distintos grupos sociais, pois, de acordo com Pessanha (1993), apesar de grande parte do nosso conhecimento se fundamentar no discurso de cunho racionalista, legitimador e coagente, vem-se percebendo que ele não abrange toda forma de racionalidade. Desta forma, o argumento lógico positivo torna-se somente uma das formas possíveis de organizar o pensamento.

Apesar de estarmos num período em que a diluição das fronteiras culturais propicia uma nova forma de relação com o outro, na qual a convivência com a diversidade visa inaugurar um novo modelo civilizatório baseado na tolerância, no diálogo, na igualdade e no respeito, convivemos com a outra face do processo, que é a pulverização dos critérios que orientam os sujeitos, o abalo das referências sólidas e estáveis. Sevcenko (2001) pontua que com o turbilhão de informações e produtos que nos chegam, nos encontramos desorientados, apáticos e céticos quanto ao rumo deste processo. Os efeitos desta tendência complacente e irrefletida se revelam em todos os segmentos da vida social: distribuição desigual dos recursos, exploração desenfreada da natureza e desestabilização das estruturas e instituições sociais, o que traz sérias consequências políticas e sociais. Nestas condições, a confusão acerca dos caracteres identitários se torna generalizada, e com as relações diluídas na superficialidade a leitura do mundo e de si mesmo também pode se tornar superficial. De acordo com Sennett (2005), imaginar uma sociedade sem classes, com modos comuns de

falar, vestir e ver pode mascarar diferenças mais profundas. Não é por acaso que, frente a todas estas inovações, nos sentimos deslumbrados.¹⁰

Bauman (2000), amparado em Charles Murray, pondera sobre a liberdade nestes termos:

‘ser abandonado a seus próprios recursos’ anuncia tormentos mentais e a agonia da indecisão, enquanto a ‘responsabilidade sobre os próprios ombros’ prenuncia um medo paralisante do risco e do fracasso, sem direito a apelação ou desistência. Esse não pode ser o significado real da ‘liberdade’ e se a liberdade ‘realmente existente’, a liberdade oferecida, significar tudo isso, ela não pode ser nem a garantia da felicidade, nem um objetivo digno de luta. (BAUMAN, 2000, p. 27)

A ausência de regras claras do funcionamento da sociedade faz com que o sujeito se sinta deslocado e sem referenciais. Retomando Durkheim, Bauman (2000, p.28) demonstra que a coerção social também pode adquirir o caráter de força emancipadora, pois “a ausência ou a mera falta de clareza das normas - anomia- [afeta terrivelmente as pessoas na sua relação com o cotidiano.] As normas capacitam tanto quanto incapacitam; a anomia anuncia a pura e simples incapacitação.” Deste modo, a ausência de rotina e de elementos mínimos que contribuam para a previsão de curto/médio prazo da própria vida faz com que a existência se torne carente de sentido e de significação mais densa, pois a falta de regulamentação normativa gera angústia, dúvida e medo. Bauman (2000, p. 30) expõe também a suposição tácita de Touraine: não existe mais o que buscar em termos de liberdade, pois tudo o que podíamos imaginar e almejar neste sentido já foi conquistado: “[...] o indivíduo já ganhou toda liberdade com que poderia sonhar e que seria razoável esperar; as instituições sociais estão mais que dispostas a deixar à iniciativa individual o cuidado com as definições e identidades, e os princípios universais contra os quais se rebelar estão em falta.”

Considerando este panorama, podemos perceber que, apesar dos distintos enfoques – seja a ênfase dada à dimensão econômica, à dimensão social ou à formação de identidades – todos os autores mencionados apontam para a fragmentação, para o deslocamento de valores e de prioridades coletivas, além de modificações substanciais nos modos de ver, sentir e pensar o mundo. Verificamos que todos se debruçam sobre o mesmo fenômeno: o distanciamento daqueles quadros de referência que orientavam os indivíduos e as instituições pautados no positivismo, no racionalismo e na continuidade histórica, que ofereciam modalidades de experiência mais estáveis.

¹⁰ Etimologicamente, a palavra significa “retirada de luz”: des (privação) + lumbr (luz).

Tendo em vista sintetizar as contribuições deste quadro conceitual, podemos reunir no enfoque epistemológico as contribuições de Lyotard, Gallo e Pessanha, uma vez que Lyotard (2009) reconhece no cenário hodierno basicamente três fenômenos que possibilitaram a novas formas de apreensão da realidade: a derrocada das metanarrativas; a destituição da ciência enquanto instância legitimadora das interpretações da realidade e a emergência e o reconhecimento de discursos advindos dos mais variados segmentos da sociedade, fundamentados na ideia de que são também válidos enquanto forma de apreensão da realidade. Gallo (2006) aponta para as novas leituras de mundo que foram delineadas a partir das mudanças operadas no contexto social, político e cultural. Com os novos contornos que a produção do conhecimento adquiriu, o autor reitera a noção de transversalidade como técnica de pensamento capaz de estabelecer relações mais profícuas entre o ser cognoscente e a variedade de fenômenos que a contemporaneidade implica. Pessanha (1993) estabelece a relação entre as esferas racionais, imaginativas e éticas que permeiam a produção do conhecimento e, diante da hipertrofia da razão, o autor propõe o resgate da imaginação e da ética diante dos impasses que a condição moderna impõe. Numa postura de abertura às ambivalências, propõe a contextualização e a relativização dos fenômenos humanos e sociais, de tal modo que a racionalidade possa abarcar tanto o abstrato quanto o concreto.

Pelo enfoque sociológico, identificamos em Giddens (1991) a ideia de modernidade radicalizada, pela qual o autor desenvolve uma análise que evidencia a intensificação do processo modernizador e suas consequências decorrentes da fragmentação cultural, da recusa aos tipos tradicionais de ordem e do descontínuo do desenvolvimento social. Com Bauman (2000), são expostos os efeitos da ausência de referenciais sólidos para o sujeito e a sociedade: normas, padrões de conduta e instituições sociais já não oferecem mais marcos ou repertórios de identidade estáveis. A relativização dos discursos e a perda do halo das tradicionais hierarquias de valor tornaram nosso tempo fluído, inconstante e imprevisível – daí as imagens de tempos, identidades e relações sociais líquidas. Hall (2001) percorre as novas formas de configuração identitária que caracteriza a modernidade no século XX. Suplantada a ideia de sujeito unificado, a constante reelaboração da identidade é marcada pelo excesso de estímulos e pela fragilidade com que grupos e indivíduos estabelecem vínculos nas variadas formas de ser e estar no mundo.

Harvey (1996) faz uma incursão na temática articulando contribuições da sociologia, da história e da política e, a partir destes três campos, constrói uma rica análise do processo modernizador, situando as continuidades e rupturas que possibilitaram os atuais contornos da pós-modernidade.

Jameson (2004), por meio de uma análise subsidiada pela história da arte, pela sociologia e pela filosofia, propõe pensar a pós-modernidade como um período marcado pela dominante cultural, o que elucida os processos de mercantilização das manifestações culturais, bem como a estetização do cotidiano e do consumo.

Vattimo agrega nossa análise ao traçar o percurso filosófico da pós-modernidade. No resgate do pensamento de Nietzsche e Heidegger - filósofos que forneceram as matrizes conceituais do pensamento de ruptura- oferece uma perspectiva de abertura ao acolher no pensamento pós-moderno as possibilidades que este mundo técnico, ainda permeado pela metafísica, oferece para a constituição de uma forma diferente e mais rica de experienciar a modernidade tardia.

Deste modo, entendemos que definir a pós-modernidade estritamente como ruptura ou como *continuum* da modernidade constituiria uma limitação para nossa análise, uma vez que as novas condições interferem de diferentes formas nas esferas sociais, políticas, culturais e epistemológicas, de acordo com os níveis e modos de recepção destas instâncias frente às transformações. Se considerarmos as continuidades e as rupturas, as permanências e as mudanças, tornamos mais profícua a investigação a ser realizada e evitamos as delimitações axiomáticas. Como se trata de transformações que perpassam uma ampla gama de segmentos da sociedade, as modificações podem adquirir diferentes contornos, nuances e intensidades, de acordo com o contexto dos grupos, já que a recepção e atribuição de significados frente ao processo ocorrem em diferentes níveis. Portanto, o termo é de natureza ambígua e são variadas suas acepções, conforme autores a ser considerados. Tal como Jameson acolhe o conceito de pós-modernismo - ou seu processo de elaboração e constante retificação – pensamos que

“Pós-modernismo não é algo que se possa estabelecer de uma vez por todas e, então, usá-lo com a consciência tranquila. O conceito, se existe um, tem que surgir no fim, e não no começo de nossas discussões sobre o tema. Essas são as condições – as *únicas*, penso, que evitam os danos de uma clarificação prematura – em que o termo pode continuar a ser usado de forma produtiva”.
(JAMESON, 2004, p. 25, grifo do autor)

Com este rol de contribuições, depreendemos que é possível estabelecer alguns pontos de partida para elucidar as relações entre a condição humana, o conhecimento e as instituições educacionais na contemporaneidade: no âmbito político-social, demarcamos a transição de modelos estáveis de longa duração para referenciais descontínuos, de duração variável; e no âmbito epistemológico, consideramos a relativização da hierarquia de saberes e a fragmentação da produção do conhecimento. A partir destes tópicos, pretendemos abordar as

implicações deste processo na configuração da sociedade e suas imbricações na esfera da educação escolar.

1.3 A instituição escolar no contexto da pós-modernidade

Como apontado por Chervel (1990), cada época é depositária de diferentes expectativas e finalidades frente ao que se deseja ou se espera da escola. Se educação formal tradicionalmente era pautada pela rigidez institucional, pelo apego aos valores coletivos e sua prioridade era articular a formação moral à formação intelectual, a partir da década de 60 – com as teorias da reprodução – assistimos à incursão de uma pluralidade de reivindicações de segmentos sociais até então excluídos que colocou em xeque este modelo educacional de cunho burguês, sob a constatação de que a escola distribui de forma desigual o conhecimento, de acordo com as classes e os grupos sociais.¹¹

Correa (2008), ao investigar em sua tese de doutorado a presença da escola na constituição das identidades juvenis e os sentidos e significados que jovens urbanos e pobres atribuem à experiência escolar, dedica um capítulo para a análise das repercussões e desdobramentos da teoria bourdiana no âmbito da educação.

Não obstante o amplo atendimento em termos quantitativos, as questões referentes à qualidade do ensino e às práticas excludentes realizadas no interior da escola permanecem intocadas. Para compreender este processo do ponto de vista social e histórico, Correa revisita a teoria funcionalista de Durkheim – na qual a escola era vista como integrada de forma harmônica à sociedade – e a análise funcional estruturalista de Bourdieu e Passeron, na qual a escola é descrita como instituição que imprime as desigualdades sociais e econômicas por meio da avaliação do desempenho escolar e de outros mecanismos. Deste modo, com a produção do fracasso escolar, a escola continua atuando como dispositivo discriminador das classes sociais ao excluir aqueles que não se inserem em sua cultura.

Apesar de constituir um marco no pensamento pedagógico por desmistificar aspectos cruciais na relação entre educação formal e sociedade, os limites teórico-analíticos desta teoria logo foram denunciados. Deu-se início então a uma série de estudos que buscavam ultrapassar seu teor externalista e macrossociológico por meio de novos objetos e campos de

¹¹ Cf. BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. Pereira (1997) faz uma análise das implicações da teoria de Bourdieu no artigo “A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico”.

análise. A investigação das práticas escolares e do que ocorria no interior desta instituição – da cultura escolar – se tornou então uma alternativa para a ampliação e aprofundamento dos estudos que visavam compreender melhor a multifacetada relação entre escola e sociedade. Dentre os autores que contribuíram para constituição deste novo corpo analítico, Correa cita Julia (2001), Lahire (2002, 1998), Forquin (1993) e Chervel (1990), uma vez que estes autores “efetua um refinamento da problemática educacional ao colocar o tema da cultura escolar no cerne do debate sobre os processos de produção das desigualdades sociais.” (CORREA, 2008, p. 123).

Para acompanharmos as transformações que ocorreram na concepção de escola e na relação que se estabeleceu entre escola e sociedade no decorrer do século XX, resgatamos o tipo de discurso que fundamentou a educação tradicional, ou seja o discurso que legitimava a atividade escolar antes dos acontecimentos de 1968. Chauí (2000), ao analisar as facetas do discurso competente, traz a seguinte contribuição:

Em sua forma clássica, o discurso burguês é legislador, ético e pedagógico. Tratava-se de um discurso proferido do alto e que, graças à transcendência conferida às ideias, nomeava o real, possuía critérios para distinguir o necessário e o contingente, a natureza e a cultura, a civilização e a barbárie, o normal e o patológico, o lícito e o proibido, o bem e o mal, o verdadeiro e o falso: punha ordem no mundo e ensinava. Fazia das instituições como Pátria, Família, Empresa, Escola, Estado (sempre escritos com maiúsculas), valores e reinos fundados de fato e de direito. Por essa via, o discurso nomeava os detentores legítimos da autoridade: o pai, o professor, o patrão, o governante, e, conseqüentemente, deixava explícita a figura dos subordinados e a legitimidade da subordinação. Emitia conhecimentos sobre a história em termos de progresso e continuidade, oferecendo, com isto, um conjunto de referenciais seguros fixados no passado e cuja obra era continuada pelo presente e acabada pelo futuro. Era o discurso da tradição e dos moços, isto é, o discurso que se endereçava a ouvintes diferenciados por geração e unificados pela unidade da tarefa coletiva herdada. (CHAUÍ, 2000, p. 10)

A partir deste discurso, verificamos que a instituição escolar historicamente se insere neste campo de fórmulas coletivas de construção de um “corpo sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e a agir” (CHAUÍ, 2000, p. 3). Paulatinamente, este corpo de representações e de normas foi sendo desmantelado com as críticas advindas da filosofia e da epistemologia, fundando uma nova racionalidade que destituiu a primazia das metanarrativas, da ideia de progresso, das fronteiras culturais e dos pressupostos metafísicos e universais. Com a proclamação do fim da história e com a perda do estatuto de legitimidade do discurso científico, a modernidade tardia convive com diferentes reivindicações em todos

os terrenos e, enquanto processo diluidor, dificulta o desenvolvimento de um projeto societário que aponte para formas mais consistentes e criativas de existência ética e política. Segundo Lyotard (2009), a descrença frente aos metarrelatos é o que basicamente traduz a condição pós-moderna; o que a estrutura, a partir de então, é a pragmática das partículas de linguagem, com funções e características tão diversas que comportam validades heterogêneas, de acordo com contexto discursivo em que se exerce a linguagem. Tal fenômeno está estritamente vinculado aos novos contornos que a aquisição do saber adquiriu. Se até as décadas de 50 e 60 o conhecimento tinha valor de uso, na pós-modernidade ele tem valor de troca, já que se tornou a principal força de produção:

De forma bastante apropriada, a cultura do simulacro entrou em circulação em uma sociedade em que o valor de troca se generalizou a tal ponto que mesmo a lembrança do valor de uso se apagou, uma sociedade em que, segundo observou Guy Debord¹², em uma frase memorável, ‘a imagem se tornou a fórmula final da reificação’. (JAMESON, 2004, p. 45)

A respeito deste fenômeno, Vattimo (2007) afirma que o niilismo consiste justamente na dissolução do ser nas transformações indefinidas do valor, o que corresponde à compreensão que Nietzsche faz dos valores: não desapareceram os valores correntes, mas sim os valores supremos, amparados no valor máximo que é representado na figura de Deus. Encontramos na superfluidade dos valores últimos a síntese do niilismo ativo:

Do ponto de vista do niilismo [...], parece que a cultura do século XX assistiu à consumação de todos os projetos de ‘reapropriação’. [...] A perspectiva da reapropriação, seja na forma da defesa de uma zona livre do valor de troca, seja na forma, mais ambiciosa [...] da ‘refundação’ da existência, num horizonte subtraído ao valor de troca e centrado no valor de uso, sofreu um desgaste não apenas em termos de derrotas e falências práticas, que em nada diminuiriam seu alcance ideal e normativo. Na realidade, a perspectiva da reapropriação perdeu precisamente seu significado de norma ideal; como o Deus de Nietzsche, essa perspectiva revelou-se [...] supérflua. Em Nietzsche, como se sabe, Deus morre precisamente na medida em que o saber não precisa mais chegar às causas últimas, o homem não precisa mais crer-se uma alma imortal, etc. Mesmo se Deus morre porque deve ser negado em nome do mesmo imperativo de verdade que sempre nos foi apresentado como uma lei sua, com ele também perde o sentido o imperativo da verdade. (VATTIMO, 2007, p. 9)

Diante deste cenário epistemológico caracterizado pela tendência niilista encontra-se a instituição escolar, que tem como princípios básicos a inserção do sujeito na sociedade, a transmissão de conteúdos, a proposição das normas e dos padrões de convivência, ou seja,

¹² Cf. DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

objetivos que pertencem à perspectiva da “reapropriação” - refundação da existência - e que dependem da instauração de um horizonte de verdade e de valor. Se a liga social simbólica e metafísica que tecia a atuação das instituições e dos sujeitos no mundo não tem mais fundamento, qual referência pode hoje subsidiar a escola? Ela ainda pode ser considerada uma das bases sólidas para a formação do sujeito? Até que ponto a escola pode ser enquadrada como uma das instituições sociais que deixou para a iniciativa individual as questões referentes a valores e identidades?

A importância atribuída ao local, ao particular e às diferenças culturais trouxe diversas conquistas na esfera social, política e cultural, mas merece uma análise cuidadosa no que se refere às implicações destas ênfases para a transmissão cultural, para a constituição de um legado coletivo de caráter intersubjetivo. Neste contexto, no Brasil há uma profunda desconfiança da escola e de seus agentes, no sentido de que sejam capazes de promover uma formação que possibilite às novas gerações o ingresso satisfatório nas dimensões social, política, econômica e cultural. Se a educação formal encontra-se sem referências no que concerne às suas práticas e ideários diante das exigências socioeconômicas, é necessário averiguar qual papel - ou papéis - ela cumpre ou se dispõe a cumprir hoje. Atualmente exige-se da escola o encaminhamento dos mais variados problemas, desde questões estruturais, advindas das mais diferentes esferas - psicológicas, sociais, econômicas, morais - até a resolução de questões mais imediatas - violência escolar, indisciplina, questões curriculares, condições de trabalho dos professores, reformas. Todos estes tópicos que fazem parte da realidade escolar contemporânea se apresentam como sintomas de um descompasso entre a lógica institucional da escola e a configuração fragmentária da sociedade. É neste sentido que podemos caracterizar a escola como uma instituição tipicamente moderna em conflito com uma sociedade pós-moderna. A partir desta constatação, buscaremos situar o funcionamento deste jogo de tensões existente entre uma cultura institucional que precisa de certa estabilidade para se constituir e se estabelecer, e uma cultura mais ampla que demanda flexibilidade e relativização dos valores e das verdades.

Matos (2006) caracteriza este contexto ao discutir as relações entre cultura e política, considerando as implicações da dissolução da tradição humanista no processo formativo do indivíduo e da sociedade. Com o advento da modernidade, uma cultura avessa à reflexão, à concentração e à diligência se delineou na civilização ocidental, concorrendo assim para a apatia, desmobilização e semiformação nos âmbitos cultural, ético e político do sujeito contemporâneo:

Tanto a mídia informativa quanto a de entretenimento visam um público consumidor, dando a consumir também os seus valores: ideologia da facilidade, rapidez na captação da mensagem, confisco do tempo da reflexão dominam e passam a impregnar a cultura e a educação através da simbiose entre mídia e indústria cultural; ambas ocuparam o espaço deixado vazio pela falência das ideias humanistas de educação no Ocidente que, dos gregos, passando pela Idade Média e pelo Renascimento até o Iluminismo europeu, procuraram o aperfeiçoamento moral e político, para aumentar o bem-estar, aprimorar os cinco sentidos pela educação estética, desenvolver a imaginação criadora e a fantasia através da literatura, das religiões, das artes e da filosofia. (MATOS, 2006, 15-16)

Vemos, portanto, que as referências do modo de viver, agir e pensar do ser humano já não se encontram mais no legado cultural das gerações anteriores. Torna-se um empreendimento difícil reconhecer, na configuração contemporânea, as categorias fundantes e estruturantes da identidade dos indivíduos e dos grupos. Se nestas circunstâncias a possibilidade de banalização e indiferenciação dos limites do ético e do não ético são muito grandes, para Vattimo trata-se de outra tessitura social, na qual a mídia ocupa um espaço central enquanto condutora das ligas sociais:

[...] além de e mais profundamente do que distribuir informação, a mídia produz consenso, instauração e intensificação de uma linguagem comum no social. Ela não é um meio para a massa, a serviço da massa; é o meio da massa, no sentido que a constitui como tal, como esfera pública do consenso, dos gostos e dos sentimentos comuns. Ora, essa função, que se costuma chamar, com um acento negativo, de organização do consenso, é uma função por excelência estética, pelo menos num dos sentidos principais que esse termo assume desde a *Crítica do juízo* kantiana, na qual o prazer estético não se define tanto como aquele que o sujeito experimenta pelo objeto, mas como aquele prazer que deriva da constatação de pertencer a um grupo – em Kant, a própria humanidade como ideal –, unido pela capacidade de apreciar o belo. (VATTIMO, 2007, p. 44-45).

Com o estabelecimento da relação entre identidade coletiva e senso estético, Vattimo atribui à mídia uma função primordial que até então estava reservada às instâncias formativas e discursivas da tradição, ou seja, Pátria, Família, Empresa, Escola e Estado, conforme apontado por Chauí (2000). Nesta perspectiva, Vattimo realiza uma leitura da relação entre tradição e mídia que aponta para o entrelaçamento de ambos, e que se desdobra como radicalização da técnica:

No mundo do valor de troca generalizado tudo é dado – como sempre, mas de maneira mais evidente e exagerada – como narração, relato (da mídia, essencialmente, que se entrelaça de maneira inextricável com a tradição das mensagens que a linguagem nos traz do passado e das outras culturas. A mídia, portanto, não é apenas perversão ideológica, mas antes uma declinação vertiginosa dessa mesma tradição). (VATTIMO, 2007, p. 13).

Se um dos elementos característicos da modernidade consiste na ideia de superação, logo, a mídia – visto como veículo expropriador de sentido e mobilizador do simbólico – corresponde a uma derivação do primado da racionalidade e, conseqüentemente, da metafísica:

[...] a metafísica sempre concebeu o ser como *Grund*, como fundamento que assegura a razão e de que a razão se assegura. Mas a técnica, em seu projeto global de concatenar tendencialmente todos os entes em vínculos causais previsíveis e domináveis, representa o desdobramento máximo da metafísica. Aqui está a raiz da impossibilidade de contrapor as erronias do triunfo da técnica à tradição metafísica; são momentos diferentes de um único processo. Enquanto aspecto da metafísica, o humanismo também não pode ter a ilusão de representar valores alternativos aos valores técnicos. O fato de a técnica se apresentar como uma ameaça para a metafísica e para o humanismo é apenas uma aparência, derivada de que, na essência da técnica, desvendam-se as características próprias da metafísica e do humanismo, que estes sempre haviam mantido ocultas. Esse desvendamento-desdobramento também é momento final, culminância e início da crise, para a metafísica e para o humanismo. (VATTIMO, 2007, p. 28-29)

Ao não reconhecer a técnica como desdobramento e ápice da racionalidade – cujo substrato é metafísico-, a perspectiva que defende o resgate dos princípios humanistas na contemporaneidade equivale a uma tentativa de “reapropriação” dos fundamentos, o que, dadas as condições de caráter niilista de nossa época, constitui para Vattimo uma alternativa pouco profícua. De acordo com o autor, “esforçar-se para restabelecer um ‘próprio’ contra essa dissolução é sempre ainda niilismo reativo, esforço para derrubar o domínio do objeto, estabelecendo um domínio do sujeito que, no entanto, se configura reativamente com as mesmas características de força coercitiva próprias da objetividade.” (VATTIMO, 2007, p. 12-13).

Ao vincular a crise do humanismo à consolidação do mundo técnico e à racionalização da sociedade, Vattimo afirma que as diferentes interpretações deste fenômeno resultam em concepções distintas diante do significado da crise:

O ponto de vista que se desenvolve na discussão sobre ciências do espírito, que tem uma expressão teórica exemplar na [fenomenologia, correntes existencialistas, marxismo, etc], pode ser chamado, assim, de leitura nostálgico-restauradora da crise do humanismo. A relação com a técnica é vista, aqui, essencialmente, como uma ameaça, a que o pensamento reage seja tomando consciência cada vez mais nítida das características peculiares que distinguem o mundo humano do da objetividade científica, seja esforçando-se por preparar, teórica ou praticamente [...], a reapropriação pelo sujeito de sua centralidade. (VATTIMO, 2007, p. 23)

Para a leitura denominada nostálgico-restauradora, a crise não afetou os elementos que compõem o ideal humanista, mas sim as possibilidades de sua continuidade no âmbito da modernidade tardia, de tal modo que não põe em discussão os fundamentos do humanismo; estas respostas correspondem a um “pathos da autenticidade”, a uma resistência à consumação do niilismo. O autor parte de uma perspectiva fundamentada na ideia de que as condições dadas hoje – simulacros, reificação da subjetividade, alienação, esgotamento da crítica - não implicam na ideia de desumanização, mas apontam para possíveis novas experiências humanas que não sejam mais ancoradas na lógica moderna, ou seja, na ideia de contínua superação do novo ou do primado racional-tecnista:

A técnica também é fábula, *Sage*, mensagem transmitida. Vê-la nesta relação despoja-a de suas pretensões imaginárias, de constituir uma nova realidade ‘forte’, que se possa assumir como evidente ou glorificar como *ontos on* platônico. O mito da técnica desumanizante e, também, a realidade desse mito nas sociedades de organização total são enrijecimentos metafísicos que continuam a ler a fábula como ‘verdade’. O niilismo consumado [...] chamamos a uma experiência fabulizada da realidade, que é, também, nossa única possibilidade de realidade. (VATTIMO, 2007, p. 15-16)

Estas considerações nos levam ao grande desafio que consiste justamente em como situar a dimensão ética numa realidade fabulizada. Ao analisar o tema da ética no contexto da pós-modernidade, Bauman entende que o prefixo “pós” não se refere ao deslocamento ou substituição da modernidade, mas o afirma no

sentido de implicar (na forma de conclusão, ou de mera premonição) que os longos e sérios esforços da modernidade foram enganosos, foram empreendidos sob falsas pretensões, e que são destinados a terminar – mais cedo ou mais tarde – o seu curso. [...] É a própria modernidade que vai demonstrar [...] sua impossibilidade, a vaidade de suas esperanças e o desperdício de seus trabalhos. (BAUMAN, 1997, p. 15)

Ao contrário de Vattimo e Bauman, Matos (2006) entrevê na educação humanista o potencial para a reelaboração dos princípios éticos. Por meio da reinterpretação dos clássicos, ela afirma a possibilidade de compor uma tessitura de valores capazes de orientar os homens entre as gerações, em constante diálogo com a tradição e com os exemplos. Enquanto reinvenção, a cultura da sociabilidade, do gosto e da sensibilidade pode integrar novos quadros formativos. A autora considera que a releitura e a reapropriação do legado

humanista¹³ numa perspectiva renovada reitera a importância de se resgatar a formação do espírito – formação moral articulada à intelectual -, que hoje cedeu lugar à cultura do corpo, do hedonismo e do utilitarismo:

Pode-se dizer que a comunicação midiática veicula e reforça a cultura de uma ‘ética indolor’, a ética dos atuais tempos democráticos. Novos valores são transmitidos: fetichismo da juventude, fitness esportiva, cuidados com o corpo, mas sem nenhum ideal do espírito. Essa ‘mobilização total’ da sociedade não mais pressupõe a moral como aperfeiçoamento e libertação individual e coletiva, mas o culto da eficácia e do sucesso. Vivemos uma época do pós-dever, sem obrigações ou sanções morais. Sociedades ‘pós-moralistas’, elas celebram o puro presente, estimulando a gratificação imediata de desejos e pulsões – o que leva a interrogar a natureza mesma das sociedades contemporâneas, não mais centrada no homem, no indivíduo, no cidadão, em sua dignidade e liberdade, mas no consumo e no espetáculo. (MATOS, 2006, p. 19-20)

Deste modo, temos então duas leituras antagônicas a respeito dos conteúdos humanísticos na sociedade técnica, o que acarreta em formas distintas de compreensão acerca da função social da escola. De acordo com os argumentos apresentados por Matos, a escola ainda tem por missão precípua a formação intelectual e moral dos indivíduos, amparada pelos clássicos enquanto textos inexauríveis, que contribuem para o resgate dos parâmetros e valores da tradição iluminista. Assim, percebemos que este discurso se situa no horizonte da metafísica, uma vez que o ideal de progresso e de aperfeiçoamento da humanidade subsiste. Já com Vattimo, é feita uma aposta nas condições dadas pelo niilismo em vias de consumação, o que dissolve qualquer possibilidade de referência nos padrões metafísicos/humanistas. Nesta perspectiva, enquanto não for consolidada a renúncia das categorias metafísicas que configuram o pensamento e não houver o reconhecimento do devir, da existência instável e precária, conviveremos com a condição pós-moderna oscilando entre o vislumbre e a opacidade.

Como estas duas posições frente à compreensão do que seja nossa época convivem no discurso pedagógico e são opostas, notamos que a ausência de contornos nítidos da pós-modernidade se torna um obstáculo para a identificação de critérios ou referências que sirvam de subsídio para a reformulação ou adequação das instituições de origem moderna como a escola. A educação formal se encontra na indefinição diante da possibilidade de instaurar uma relação completamente outra com a tradição e com o devir, e diante da exigência consolidada

¹³ Neste texto a autora pontua a relação que se estabeleceu entre cultura humanista e cultura de elite. Lembra que o termo “elitista”, de carga pejorativa, só foi atribuído ao campo intelectual, enquanto que em outros âmbitos se manteve o sentido original de elite, referindo-se ao que há de melhor e de mais valorizado. Cf. nota de rodapé da p. 10 (MATOS, 2006).

de manter o elo entre o passado e o futuro. Em todo caso, ainda não foi adequadamente formulada uma alternativa que concilie a negação da *episteme* forjada historicamente com a tarefa formativa – e normativa - intrínseca à escola.

Examinando as transformações culturais e políticas que ocorreram a partir de 1968, Prado Jr (2001, p. 89) propõe a reflexão sobre o espaço social que a escola ocupa, tendo em vista o “possível sentido moderno da educação”. Contrário à tese de Matos, identifica na apologia ao humanismo o perigo do retorno insensível à filosofia das Luzes, “ao saudoso otimismo político e pedagógico que fazia, da difusão de ideias e da instrução, condição necessária e suficiente para a reestruturação da sociedade, segundo os princípios da justiça e da razão” (PRADO JR, 2001, p. 107). Ao realizar a análise dos discursos e dos posicionamentos tomados frente à escola pós 68, verifica que a reflexão político-pedagógica - principalmente de orientação esquerdista - deparou-se com uma série de equívocos e distorções ao interpolar, simplificada e indiscriminadamente, conceitos e ideias do campo político para a esfera da educação. Nestas análises, a esfera política e a esfera da educação se imbricaram de tal forma que se deixou de lado as especificidades e o sentido inerente de cada área, reduzindo assim política e educação a uma série de terminologias que beiram o senso comum.

Com a derrocada do mito da boa escola, os especialistas da educação ainda não foram capazes de resolver satisfatoriamente o impasse da função social das instituições escolares. O novo pessimismo pedagógico não consegue ultrapassar os efeitos que a análise bourdiana da reprodução causou na visão geral da educação e da sociedade:

Em poucas palavras: a escola, este espaço privilegiado e acolhedor, que até então era visto como a melhor área para um feliz encontro entre letrados de boa vontade e jovens sadios e sedentos de saber, uns e outros preocupados com o advento de uma sociedade justa, passou a ser visto como uma máquina infernal a serviço do *status quo*. (PRADO JR, 2001, p. 93)

Prado Jr não se propõe a indicar percursos; ele contribui com a reflexão pedagógica na medida em que aponta as aporias da relação entre educação e política, problematizando a ausência de um marco explicativo para o lugar da escola hoje. Portanto, assinalar as especificidades da natureza desta sociedade e situar a escola no contexto atual exige a análise dos limites e possibilidades que a educação formal dispõe enquanto construtora e difusora do patrimônio cultural, além de formadora de pessoas na dimensão ética. Tal análise não pode excluir a esfera social e política do ato educativo, o que implica na revisão dos aportes veritativos e valorativos dos discursos em torno da função da escola contemporânea.

Anne-Marie Chartier (2005) se insere na temática ao problematizar o lugar da cultura e do papel da escola hoje. Ela parte das significativas mudanças históricas da esfera social e cultural para refazer a trajetória das acepções de cultura no âmbito da educação. Afirma que, de acordo com o paradigma cultural de cada época, a organização curricular da escola sofre modificações, seja na forma de resistência, seja na forma de ruptura. Assinala que, de todas as transições paradigmáticas que afetaram a escola, a mais emblemática foi a revolução cultural de 1968, pois coincidiu justamente com o momento de luta pela democratização do ensino. Enquanto havia a crença e a luta pela ampliação do atendimento escolar para as classes trabalhadoras - já que a cultura escolar, de cunho clássico, era a única cultura válida -, simultaneamente o movimento de 1968 destituiu toda legitimidade desta mesma cultura, colocando em xeque a instituição escolar e seus conteúdos, sob o argumento de que ela propagava uma cultura elitista, burguesa e excludente. Instaurou-se a partir daí uma crise da escola, que não soube responder às reivindicações que se colocavam por parte de uma juventude que acompanhava os novos contornos que a cultura adquiria. As questões postas por estes acontecimentos escapavam à lógica racionalista da instituição escolar, abalando o quadro de referências que norteava seus agentes e destituindo a escola dos pressupostos que a legitimavam:

Crise da escola: desde os anos 1960, a escola concerne cada vez mais toda a juventude, mas não é mais ela quem dita as normas no que diz respeito à cultura e às práticas sociais. As mídias tornaram-se múltiplas ‘escolas paralelas’ que, melhor que os professores, impõem suas normas e seus valores. [...] Como a escola não é mais a referência central incontestável, no mesmo momento em que parecia ter triunfado, já que escolariza todo mundo, ela é de certo modo ‘marginalizada’. Ora, não é porque todos os alunos estão fisicamente presentes cada dia nas salas que a escola aumentou sua influência sobre eles; podia-se mesmo dizer o contrário. A crise da escola está associada a uma crise da cultura ou ao que, até este momento, era designado por este nome. (CHARTIER, 2005, p. 13-14)

O fenômeno da marginalização da cultura que é transmitida pela escola traz graves consequências para a questão da formação cultural, uma vez que, apesar de questionada, a educação formal é cada vez mais exigida para a inserção social das novas gerações. Tal descompasso reduz a escola a uma mera instituição de frequência obrigatória, a qual os indivíduos se submetem para atingir determinados fins, que são exteriores a qualquer função educativa ou cultural que a escola possa proporcionar. Chartier identifica tal relação com a escola como uma prática situada fora do campo da cultura, uma vez que, amparada em Michel de Certeau, qualifica a cultura como prática social portadora de sentido para aquele que a

realiza. Afirma que não é necessariamente dotada de sentido uma prática exercida enquanto meio útil para se obter algo.

Se a escola não é mais a principal instância formadora das novas gerações, verifica-se o problema da seleção e da transmissão – o que e como ensinar, já que a representação da escola enquanto perpetuadora do legado cultural coletivo se descaracterizou. Tal crise encontra-se no terreno do simbólico, uma vez que, apesar de nunca haver existido concretamente uma escola “depositária do tesouro dos saberes e guardiã das chaves que davam acesso a ele [...], que oferecia a todos a prosperidade por meio do estudo e amor do saber” (CHARTIER, 2005, p. 22), tal expectativa partilhada coletivamente era suficiente para atribuir à escola sua importância e para reconhecer sua legitimidade.

Neste contexto, há um vácuo ainda não preenchido a respeito dos pilares sobre os quais a educação deve se reestruturar. Podemos localizar a origem deste vazio numa questão que ainda não foi superada: como edificar um corpo de conhecimentos e valores comuns num mundo em que predomina o relativismo cultural e que reforça as especificidades dos grupos identitários, sem negar a ampliação que o termo cultura adquiriu? Chartier sugere uma forma de abordar esta questão:

[...] é preciso aceitar se desfazer da representação escolar da cultura, tão apegada a obras inscritas numa transmissão obrigatória e controlada. Se a cultura não está em produtos (os livros), mas em gestos e ações (ler e falar das leituras com os outros), se ela é um ‘fazer’ portador de sentido, deve ser pensada constantemente da perspectiva dos atores. Michel de Certeau opõe assim as estratégias, sustentadas pelas instituições, e as táticas, improvisadas pelos atores. As estratégias dominam o espaço de sua ação, usam relações de força, capitalizam seus resultados, definem projetos, impõem programas. As culturas estão, ao contrário, do lado das táticas: do mesmo modo que os locutores tomam seus enunciados de uma língua e conversam em função dos encontros, cada ator impõe, a seu modo, sua marca naquilo que lhe está dado a fazer, a compreender ou a viver. No entanto, ele não é mestre do terreno no qual se move, ele não constitui o dado do que ele encontra: a cultura se dá sempre ‘no terreno do outro’. (CHARTIER, 2005, p. 22)

Esta abordagem se ancora na possibilidade de se constituir práticas dotadas de sentido por meio dos processos de articulação entre estratégias (cultura escolar) e táticas (identidade e ação dos atores). É por meio do saber-fazer que a memória e os gestos podem reelaborar as representações escolares. No processo relacional entre os dispositivos da cultura escolar e a forma como os atores lidam e respondem a esta cultura é que se configura e se reelabora as identidades e as expectativas frente à instituição escolar.

Diante do exposto, o que conduzirá este estudo será justamente a tensão entre a Cultura Escolar – de matriz moderna, que institucionalmente se caracteriza por um conjunto de dispositivos que visam a permanência – seja do conteúdo, mesmo que este conteúdo sofra alterações, seja de valores, mesmo que eles se modifiquem – e a sociedade pós-moderna, que se configurou a partir do século XX nos moldes da incerteza, da flexibilidade e do descompromisso, na qual qualquer tipo de orientação que vise um fim a longo prazo ou queira se amparar em pressupostos mais sólidos não se sustenta (BAUMAN, 2000). Assim, se a escola se pauta num repertório de conhecimentos, ritos, práticas e costumes, queremos compreender como se delineia esta cultura numa época em que a noção de fundamento se encontra desgastada e já não imprime o sentido estruturante da ação educativa. Ao nos aproximarmos das ambiguidades que permeiam a escola e a sociedade, e ao captarmos a dinâmica da instituição escolar, seus movimentos de assimilação e/ou recusa das diferentes configurações que tomaram os processos de legitimação, podemos entender melhor porque ela ainda é capaz de, conforme declarou Chervel (1990, p. 184) formar “não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. Assim, pretendemos averiguar em que medida a dissolução da concepção tradicional das categorias verdade e valor contribuiu para as transformações que ocorreram no campo simbólico a respeito da instituição escolar.

A partir destas considerações, tecemos as seguintes questões: É possível, a partir das categorias verdade e valor em Nietzsche, elucidar os processos de construção/desconstrução das referências e dos valores que mobilizam os sujeitos na condição hodierna? Como se configuram as questões referentes à verdade e valor no âmbito das instituições escolares? Se a instituição escolar historicamente se ampara num quadro de referências minimamente sólidas e estáveis para que possa cumprir sua função, como os processos de permanência e mudança ocorrem na cultura escolar, diante de demandas cada vez mais variáveis? Neste contexto, qual é o papel da escola hoje? Qual é a representação que se tem da escola? Em que condições se configura a legitimidade de sua atuação na sociedade?

Diante dos vários encaminhamentos possíveis, e visando atender a alguns pontos destas questões, nos amparamos no pensamento de Nietzsche porque o tomamos como expoente do pensamento de ruptura, e consideramos a temática da dissolução da metafísica uma das principais chaves para a compreensão do fenômeno de desestabilização do repertório simbólico da instituição escolar. Ao analisarmos as características da condição pós-moderna e suas implicações em todas as esferas do vivido, podemos identificar já nas ideias

nietzschianas a matriz conceitual que subsidia grande parte da configuração cultural e epistemológica da contemporaneidade.

De acordo com Valdemarin (2007), os estudos em cultura escolar abarcam fenômenos tão diversos quanto inter-relacionados, os quais, por meio da análise rigorosa, possibilitam a construção de novas perspectivas de análise e a articulação com diferentes áreas do conhecimento:

A inserção numa problemática permite captar um objeto em seu movimento e não a partir de concepções tradicionalmente estabelecidas de modo que seja possível produzir conhecimento em compreensão (sobre objetos e fontes específicas) e conhecimento em extensão (próprio da cultura pedagógica em geral). Nesse patamar não há questões simples mas uma trama de relações inserida num conceito complexo que pode ser estabelecido a respeito de cada fonte ou conjunto de fontes e de diferentes recortes aproximativos, mas todos eles referentes à mesma problemática. (VALDEMARIN, 2007, p. 304-305)

É deste modo que acolhemos a problemática da função social da escola: a partir da contribuição de diferentes áreas e das múltiplas relações que são possíveis estabelecer entre sociedade e educação. Por meio de uma análise livre, mas ao mesmo tempo rigorosa, esperamos poder contribuir para o debate ao articularmos a trama de relações que envolvem os aportes simbólicos da contemporaneidade e as reflexões de Nietzsche. Assim tentamos nos aproximar, ainda que de modo frágil, das aporias constitutivas do processo educativo.

2. NIETZSCHE E A PÓS-MODERNIDADE

O único tributo válido a pensamentos como o de Nietzsche é precisamente usá-lo, deformá-lo, fazer com que gema e proteste. (FOUCAULT apud ROBINSON, 2008, p. 70)

2.1 Breve biografia

Nietzsche nasceu em 1844 na cidade de Röcken, na Saxônia. Filho primogênito de uma família protestante, após a morte do pai (em 1849) e do irmão mais novo (em 1850) muda-se com a mãe e a irmã para Naumburgo. No ano de 1858 obteve uma bolsa de estudos no Gymnasium Schulpforta, colégio interno protestante distinto por sua tradição humanista, rígida disciplina e pela prática religiosa. Embora sua formação estivesse voltada para a profissão de pastor – tal como seu pai e seus dois avôs, no decorrer dos anos, Nietzsche, com a leitura de Schiller, Hölderlin, Byron e sob a influência de alguns professores, passou a questionar o teor cristão de sua formação. Destacou-se nos estudos em grego, alemão e latim e se dedicou aos clássicos como Platão e Ésquilo.

Em 1864 seguiu seus estudos em Teologia e Filosofia na Universidade de Bonn, mas logo abandonou estas áreas para se dedicar à Filologia Clássica na Universidade de Leipzig. Com a leitura de *O mundo como vontade e representação* de Schopenhauer retomou o interesse pela filosofia, identificando-se com o ateísmo e à importância que o autor atribuiu à experiência estética em sua obra.

Em 1867 foi convocado para prestar o serviço militar, porém, em 1868, sofreu um acidente no exercício de montaria e foi dispensado, retomando assim seus estudos em Leipzig. Neste mesmo ano de 1868 iniciou uma grande amizade com Richard Wagner. A partir de suas investigações originais sobre Diógenes Laércio, Hesíodo e Homero, em 1869 foi nomeado professor de Filologia na Universidade da Basileia (Suíça), onde lecionou por dez anos. Neste mesmo ano conheceu o historiador da arte, estudioso da cultura grega e do renascimento italiano Jacob Burckhardt.

No ano de 1870 eclodiu a Guerra Franco-prussiana, e Nietzsche serviu o exército como enfermeiro. Num curto período contraiu difteria e disenteria, o que seria a causa das dores de cabeça e de estômago que o afetariam por toda a vida. Nestas condições, regressou à Basileia e redigiu *A visão dionisíaca do mundo*. Em 1872 publicou *O nascimento da tragédia*

– dedicado à Richard Wagner - e proferiu¹⁴ cinco conferências *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*. No ano seguinte começou a sofrer as primeiras crises de saúde; escreveu os textos inacabados *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral* e *A filosofia na época trágica dos gregos*, além de publicar a primeira Consideração Extemporânea, intitulada *David Strauss, o devoto e o escritor*. Publicou, em 1874, a segunda e a terceira extemporânea: *Da utilidade e desvantagem da história para a vida* e *Schopenhauer como educador*. No ano de 1875 conheceu o estudante de filologia e músico Peter Gast - amigo que o acompanharia até o fim da vida - e escreveu a quarta Consideração Extemporânea: *Richard Wagner em Bayreuth*. Após assistir *O anel dos Nibelungos* no Festival de Bayreuth (1876), Nietzsche, doente e enfasiado pela postura de Wagner diante do sucesso, rompeu com o amigo. Neste período obteve uma licença médica de um ano devido às fortes dores de cabeça e dificuldades na fala, o que possibilitou as viagens à Sorrento e ao sul da Itália. Em 1878 começou a redigir *Humano, demasiado humano – um livro para espíritos livres* e publicou seu primeiro volume.

Devido ao agravamento de seu estado de saúde, em 1879 Nietzsche demitiu-se do cargo na Universidade de Basileia; escreveu os textos *Miscelâneas de opiniões e sentenças* e *O andarilho e sua sombra*, que em 1886 seriam reunidos para publicação do segundo volume de *Humano, demasiado humano*. Carregando numa mala seus livros e escritos, começou a percorrer a Itália, a Suíça e o sul da França. Em 1881 publicou *Aurora* que, assim como *Humano, demasiado humano*, não foi bem recebido por seus amigos. Neste mesmo ano, em Sils Maria (Suíça), tem a visão do eterno retorno e toma contato em Gênova (Itália) com a obra *Carmen*, de Bizet. No ano de 1882 publicou *A Gaia Ciência*, escreveu na Sicília (Itália) um conjunto de poemas intitulado *Idílios de Messina* e, em Roma, conheceu a intelectual nascida na Rússia Lou Salomé. Dois anos mais tarde escreveu a terceira parte de *Assim falou Zaratustra* (obra iniciada no ano anterior) e sua irmã se casa com Bernard Förster, líder antissemita alemão. Em 1886 é publicado *Para além de bem e mal*; neste ano Nietzsche toma contato com as obras de Dostoiévski e recebe uma carta de Hippolyte Taine, francês crítico e historiador da arte que demonstra reconhecimento pela sua produção intelectual. No ano de 1887 Nietzsche redigiu *O niilismo europeu* e publicou *Para a genealogia da moral*. Em 1888, seu último ano de produção intelectual consciente, publicou *O caso Wagner* e *Crepúsculo dos*

¹⁴ De acordo com Melo Sobrinho (2009), estas conferências ocorreram entre janeiro e março de 1872 para um público de estudantes, intelectuais e personalidades ilustres, no “Akademisches Kunstmuseum” da Basileia. Consta ainda na biografia intelectual de Nietzsche elaborada por MARTON (2010) que foram proferidas as cinco conferências.

ídolos; escreveu ainda *O Anticristo*, a autobiografia *Ecce Homo*, *Nietzsche contra Wagner* e *Ditirambos de Dioniso*.

Em 1889, devido aos sintomas de insanidade mental manifestados em Turim, Nietzsche foi internado na clínica psiquiátrica na Basileia. Acometido possivelmente de sífilis, passou a sofrer de uma “paralisia progressiva” que lentamente o consumiu até a morte, ocorrida no dia 25 de agosto de 1900, em Weimar. As publicações póstumas compreendem *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, *Ecce Homo*, *Ditirambos de Dioniso* e *O Anticristo*.

2.2 A influência de Nietzsche no pensamento contemporâneo

Nietzsche, filósofo situado no contexto da modernidade do século XIX, é considerado o precursor das ideias que influenciaram a configuração dos quadros mentais da modernidade tardia. Ele propôs questões ousadas e originais para o projeto da modernidade, denunciou os limites da crença iluminista, identificou nos ideais de razão e progresso os sintomas de uma sociedade decadente e apontou para as ilusões e perigo dos epigonismo, ou seja, das “grandes narrativas”. Esta análise crítica da história ocidental foi elaborada a partir da desconstrução da dimensão metafísica dos pressupostos que legitimavam os campos da moral e da ciência. Ao colocar em xeque ideias como Verdade, Conhecimento, Valor, Moral, Deus, Razão, Ciência, Lógica e Linguagem, Nietzsche aponta para quão “demasiado humana” é nossa relação com o mundo e para como, após a consolidação do pensamento platônico-socrático e do cristianismo, o ser humano hipervalorizou a esfera apolínea em detrimento da esfera dionísia. Diante deste quadro, propõe como alternativa para superação da decadência ocidental a busca de referenciais que privilegiem a dimensão estética do existir. Para tanto, recupera na Antiguidade a filosofia pré-socrática e a tragédia grega, já que estas duas instâncias oferecem um modelo afirmativo da vida, baseado no jogo de complementaridade e disputa entre as dimensões apolínea e dionísia.

Sua obra é extensa e apresenta argumentos que foram se modificando no decorrer de sua vida, o que pode gerar algumas discontinuidades e contradições quando buscamos determinado conceito em toda sua obra. Talvez este seja um dos motivos para tantas interpretações distintas frente ao seu pensamento. Como filósofo extemporâneo, dono de uma escrita aforística e de um pensamento que se erige na transitoriedade, torna-se difícil

classificar sua obra ou enquadrá-la dentro de determinada corrente filosófica, uma vez que ele rompeu com a tradição até então vigente e abriu o campo para diferentes abordagens na filosofia, de acordo com a apropriação e os usos posteriores que foram feitos de seus conceitos.

Em 1946, Antônio Cândido apresentou o artigo “O portador” ao Diário de São Paulo, tendo em vista elucidar alguns tópicos da filosofia nietzschiana. Devido às simplificações que foram feitas na apropriação do pensamento de Nietzsche no Brasil, Cândido entreviu a necessidade de resgatar as contribuições deste filósofo, já que na década de 40 seu pensamento estava profundamente vinculado aos ideais nazistas.

Para Cândido (1983), Nietzsche é a figura que melhor representa o mundo moderno¹⁵, já que seus escritos podem nortear as questões que permeiam a condição humana na modernidade. Segundo o autor, apesar de muito do que Nietzsche diz possa parecer em descompasso com nossos referenciais, sua contribuição reside na forma como ele articula as ideias, em sua “técnica de pensamento”. Frente às contingências que afetam o ser humano no plano individual, a superação de tudo aquilo que é limitante e empobrecedor da experiência humana é a tônica de Nietzsche, uma vez que sua busca consiste em atingir “estados mais completos de humanização”. Ao desprezar a complacência, a moral platônico-cristã e as normas cristalizadas, Nietzsche cria uma filosofia que situa a vida num campo de disputa constante entre a vontade afirmativa de vida e a vontade degenerescente que vegeta. Neste contexto, Cândido desvela os hábitos mesquinhos e enrijecidos que certas formas de participação social engendram no cotidiano.

Diante da distorção que sofreu o conceito de além-do-homem (*Übermensch*), Cândido (1983, p. 412) lembra que este conceito nos remete a um “tipo superiormente humano – um ente que consegue manifestar certas forças de vida, mutiladas em outros por causa da noção parcial que a psicologia e a moral convencionais oferecem de nós”. Trata-se, portanto, de uma concepção bem distinta daquela proferida por aqueles que se apropriaram tendenciosamente de sua filosofia. Para romper com os costumes hipócritas, débeis e complacentes característicos da modernidade europeia, Nietzsche teve que mostrar que a filosofia e os cânones da razão já não eram mais suficientes para abarcar a complexidade e a plenitude da vida. Ao descer às raízes vivas da condição humana, Nietzsche diferenciou-se dos filósofos

¹⁵Como este texto foi escrito no ano de 1946, podemos compreender o uso do termo “moderno” no sentido de contemporâneo, uma vez que na década de 40 ainda não havia o debate sobre a superação ou não-superação da modernidade.

anteriores a ele, já que estes se ocupavam da natureza e da análise do “espírito”, dissociando do pensamento filosófico as contribuições do campo da arte e da psicologia.

Percorrendo o pensamento oitocentista, Cândido (1983, p. 413) pondera que Marx e Nietzsche se complementam na análise do homem moderno, “pois não basta rejeitar a herança burguesa no nível da produção e das ideologias; é preciso pesquisar o subsolo pessoal do homem moderno tomado como indivíduo, revolvendo as convenções a que ele se incorporam, e sobre as quais assenta sua mentalidade”. É a partir deste horizonte que é possível compreender, em Nietzsche, o projeto de transmutação dos valores morais, que consiste justamente na elaboração da base de uma nova ética, amparada na ideia de superação dos jugos morais cristãos e de todo preceito de ordem transcendental, herdados da tradição platônico-socrática. Ao aproximar vida e conhecimento e admitir o ser humano como o portador da atividade criadora, delineia-se o homem superior, ou seja, aquele que transita pela existência e pelo pensamento de forma aventureira e vivificante – fiel ao desconhecido.

Por meio de sua escrita breve, alegórica e aforística, Nietzsche consolidou sua recusa a esquadrinhar o pensamento em sistemas e foi contra a mutilação das ideias encerradas em doutrinas. Seus experimentos com o próprio pensamento nos trouxeram “[...] ângulos novos, posições inexploradas, renovando sem parar as técnicas do conhecimento.” (CÂNDIDO, 1983, p. 414). Assim, o filósofo renuncia a solidez e estabilidade dos tratados para criar, de forma vertiginosa, uma leitura do mundo que dê vazão às nuances da existência. É por isso que Cândido o considera um educador, pois Nietzsche é um portador de valores que se realizam a partir do conhecimento e na conjunção deste em cada gesto de vida.

Enquanto portador¹⁶, Nietzsche nos imprime uma possibilidade, ou como diria Antônio Cândido, uma tendência que aponta para determinadas ideias e valores:

Na vida, só sentimos a realidade dos valores a que tendemos, ou que pressentimos, quando nos pomos em contato com certos intermediários, cuja função é encarná-los, como portadores que são. A abstração e o sentimento adquirem vida [...] e somos capazes de sentir plenamente, viver os valores. Ao contrário da vida, que dispersa, os portadores condensam e unificam extraordinariamente; daí se impõem como um bloco e fazem ver a vida como um bloco, que nos afasta por um momento da mediania e impõe uma

¹⁶ Cândido (1983, p. 415) define *portador* como seres que – seja no cotidiano ou na leitura – nos subjagam o espírito: “Quando isso se dá, sentimos que eles iluminam bruscamente os cantos escuros do entendimento e, unificando os sentimentos desparelhados, revelam possibilidades de uma existência mais real. Os valores que trazem, eminentemente radioativos, nos trespasam, deixam translúcidos e não raro prontos para os raros heroísmos do ato e do pensamento. Geralmente, ficamos ofuscados um instante quando os vemos e, sem força para os receber, tergiversamos e nos desviamos deles. A opacidade se refaz, então, a mediania recobra o domínio e só resta a lembrança, de efeitos variáveis”.

necessidade quase desesperada de vida autêntica. (CÂNDIDO, 1983, p. 416)

Com Nietzsche, somos conclamados a resignificar nossos valores e a aguçar nossa consciência diante de tudo aquilo que é limitante, pequeno, enfraquecedor. É no horizonte de um mundo marcado pela ausência do divino e pela necessidade de instauração da humanidade do homem que Cândido propõe a recuperação de Nietzsche.

Deste modo, tomando Nietzsche como portador de uma nova forma de pensar e de abordar as questões relacionadas à cultura, passemos às apropriações que foram feitas de seu pensamento pelo campo da filosofia. Em Robinson (2008), podemos acompanhar como alguns tópicos da filosofia nietzschiana foram desenvolvidos posteriormente por outros pensadores e como suas proposições estabeleceram as bases da filosofia contemporânea: sua visão fenomenológica do mundo, na qual não é possível dividir a realidade em aparência e essência, fundamentou o existencialismo de Jean-Paul Sartre; a incursão genealógica no campo da moral e o princípio da vontade de potência, pelos quais Nietzsche examinou os processos de consolidação dos valores morais, possibilitaram a Michel Foucault o desenvolvimento de um percurso singular nos estudos sobre o poder, o conhecimento e seus respectivos dispositivos de regulação, controle e punição no decorrer da história ocidental; o desconstrucionismo da metafísica e o ceticismo nietzschiano ofereceram a Jacques Derrida elementos para uma filosofia radical, que nega a possibilidade do ser humano ultrapassar o domínio da linguagem em sua relação com o mundo; Jean-François Lyotard também se valeu destas noções ao recusar os metarrelatos, ao relativizar o conhecimento científico e ao defender narrativas locais e pluralistas; o perspectivismo influenciou posturas epistemológicas como de Thomas Kuhn e Paul Feyerabend, os quais, a partir da constatação de Nietzsche de que não existem verdades absolutas e sim apreensões fragmentárias da realidade, reconheceram a natureza histórica, cultural e limitada da atividade científica. Richard Rorty aliou desconstrucionismo, ceticismo e perspectivismo para, de forma contundente, dar continuidade à crítica nietzschiana dos conceitos de verdade, conhecimento e identidade; atribuindo ao conhecimento científico o estatuto de saber e de discurso, Rorty equipara a ciência a qualquer outro tipo de saber, o que gerou controvérsias no campo da Filosofia da Ciência.

Não obstante os modos específicos de apropriação dos conceitos e métodos nietzschianos, podemos atribuir a este filósofo o papel de antecessor dos estudos pós-

estruturalistas¹⁷, já que estes realizaram leituras inovadoras a partir de sua obra e possibilitaram a emergência de novas formas de fazer filosofia. Mesmo considerando as diferenças analíticas e de objetos abordados, nota-se que o anti-essencialismo de Nietzsche é um elemento em comum entre todas as análises, de tal modo que sua filosofia se tornou um instrumento metodológico de grande potencial para a crítica da sociedade contemporânea.

Enquanto elemento comum a estes autores, verificamos nas teses nietzschianas a desconstrução da ideia de Ser por meio de sua ontologia negativa¹⁸, que se configura na recusa ao caráter essencialista da verdade, do valor, da consciência e da unidade do Eu. A relação metafísica com estas noções se traduz na divisão da realidade em aparência e essência, e Nietzsche afirma a impossibilidade de um mundo cindido, já que se apoia na hipótese de que o mundo se revela em seu aparecer e se constitui a partir da sucessão de eventos que estão implicados no devir. De acordo com Rocha,

O que Nietzsche recusa ao negar o Ser não é portanto uma instância ontológica, mas a hipótese de uma duplicação ontológica: a hipótese de que a realidade aparente seja a expressão de uma essência, de que o fluxo do devir seja a manifestação de um mundo do ser, que a existência sensível seja o desdobramento de uma instância supra-sensível, que as construções perspectivas sejam a representação de um mundo constituído. (ROCHA, 2003, p.44-45)

Portanto, é sob o caráter imanente da realidade que se desenvolvem as principais proposições nietzschianas, o que o leva a colocar sob exame as instâncias que se pretendem suprassensíveis. A recusa da metafísica se desdobra no sentido ontológico e moral, sendo a marca de suas obras a crítica ao racionalismo filosófico e ao cristianismo, tendo como pano de fundo a crítica dos fundamentos platônico-socráticos que compõem o tecido lógico simbólico da civilização ocidental. Sinteticamente podemos afirmar que, para Nietzsche, a cultura ocidental padeceu com a propagação da moral de rebanho e com a submissão aos valores que depreciam a plena potência da vida. Valores estes que se tornaram a referência tanto para a estruturação da consciência do indivíduo como para a composição do tecido social.

¹⁷Segundo Vattimo (2007, p. 170): “Pode-se sustentar legitimamente que a pós-modernidade filosófica nasce na obra de Nietzsche: para sermos precisos, no espaço que separa a segunda consideração inatual (Sobre a utilidade eo dano dos estudos históricos para a vida, 1874) do grupo de obras que, a poucos anos de distância, se inicia com Humano, demasiado humano (1878) e que também compreende Aurora (1881) e A Gaia Ciência (1882). Na consideração inatual sobre a história, Nietzsche coloca pela primeira vez o problema do epigonismo, isto é, do excesso de consciência histórica, que atazana o homem do século XIX (poderíamos dizer: o homem do início da modernidade tardia) e impede-o de produzir verdadeira novidade histórica.”

¹⁸ Para Clement Rosset, ontologia negativa consiste em todo sistema filosófico que se ampara na recusa de qualquer fundamento e toma como máxima a própria recusa. Cf. RATTO, 2008.

Machado (1999, p.77), ao discorrer sobre a ciência em Nietzsche, constata que ela é dominada pelos valores morais a partir do momento que sua vontade de verdade e de moral estão vinculadas a uma vontade de potência específica, negativa, que visa à conservação e não à ampliação da vida. Esta lógica afirma a vida sob a égide de valores metafísicos, ao invés de reconhecer que o valor é produto da afirmação da vida: só a afirmação da vida pode ser o princípio gerador de sentido. Portanto, a precedência do conceito ao sentido constitui para ele uma ditadura da verdade – na sua acepção metafísica:

[...] é tempo, afinal, de substituir a pergunta kantiana “como são possíveis juízos sintéticos a priori?” por uma outra pergunta: “Por que a crença em tais juízos é necessária?” – ou seja, de conceber que para fins de conservação da essência de nossa espécie tais juízos tem de ser acreditados como verdadeiros; com o que, naturalmente, poderiam ainda se juízos falsos! Ou, para dizê-lo mais claramente, e de um modo grosseiro e radical: juízos sintéticos a priori não deveriam, de modo algum, “ser possíveis”: não temos nenhum direito a eles, em nossa boca são puros juízos falsos. Só que, certamente, a crença em sua verdade é necessária, como uma crença de fachada e uma aparência que faz parte da ótica-de-perspectivas da vida. (NIETZSCHE, 1999, p. 304-305)¹⁹

Por meio desta crítica à metafísica da transcendência é caracterizada a cristalização de uma má consciência, que não se esforça para encarar e afirmar seu princípio vital. A má consciência minimiza a si mesma ao assumir passivamente valores que são o princípio de sua negação. Deste modo, a submissão da vida aos valores é o fundamento de um niilismo estéril que aparece como a essência de um cristianismo incapaz de enaltecer a vida. Tais valores ocultam a incapacidade de afirmar a vida como vontade de poder, e ao identificar fé à *pathos* e vontade de verdade à vontade de engano, aponta a civilização ocidental como tributária de uma falsidade incurável. De acordo com Machado (1999, p.76) “[...] é a partir da força ou da fraqueza, da riqueza ou da pobreza, do excesso ou da falta que é colocada a questão do valor. Isso aconteceu com os valores morais, com a questão do bem; o mesmo acontece com os valores epistemológicos, com a questão da verdade”.

Os conceitos elaborados por Nietzsche – como, por exemplo, vontade de potência, além do homem, amor fati, eterno retorno, moral de senhores e moral de rebanho, se desenvolvem e se articulam em torno deste eixo argumentativo. Como circunscrevemos nossa análise nas categorias verdade e valor, não nos deteremos sobre estes conceitos, mas gostaríamos de sublinhar que estão todos inter-relacionados e que são de fundamental importância para a compreensão de sua obra.

¹⁹ Humano, demasiado humano §11

2.3 Nietzsche e a Filosofia da Educação

A amplitude e o alcance do pensamento nietzschiano se manifestam nas mais diferentes áreas: na literatura, na psicologia, nas artes. Marton (2010) mostra a repercussão de seus escritos não só na filosofia, mas em toda a cultura ocidental ao traçar o percurso de suas ideias dentre os diferentes campos do conhecimento e dentre as variadas correntes ideológicas que se apropriaram de sua filosofia desde o fim do século XIX.

De acordo com a autora, a produção nietzschiana não fora inicialmente reconhecida como reflexão filosófica; no período de 1890 a 1920 foi a literatura e as vanguardas artísticas que se apropriaram de sua obra, uma vez que identificaram em seus escritos uma nova forma de linguagem e um rico material de experimentações estilísticas.²⁰ Somente na década de 30 é que se passou a reconhecer o teor filosófico de seus escritos, já que, a partir de então, pensadores como Jaspers, Löwith e Kaufmann realizaram os primeiros estudos significativos a respeito das ideias de Nietzsche. Outro fator importante para o reconhecimento deste como filósofo foi sua aceitação no meio acadêmico: nas décadas de 1960 e 1970, Derrida, Foucault e Deleuze se apropriaram da ideia de interpretação em Nietzsche, o que subsidiou uma profunda transformação no trato com o texto filosófico:

Substituíram assim a busca fiel do verdadeiro sentido do texto filosófico, praticada pela erudição universitária, pela busca livre das potencialidades de significação nele aprisionadas. Passaram a explorar imagens, símbolos, metáforas, aforismos e poemas, procuraram conciliar as vias até então divergentes da exegese e da criação e suprimir as fronteiras entre a filosofia e a literatura. E assim levaram o comentário a ceder lugar à interpretação. (MARTON, 2010, p. 22).

Posicionando-se contra a produção filosófica predominante nas universidades - baseada na história da filosofia e na elaboração de comentários sobre as obras de pensadores consagrados - esta nova maneira de fazer filosofia evidencia pluralidade de interpretações possíveis, o que dá nova tessitura à leitura dos textos filosóficos e conquista um espaço

²⁰ Marton (2010, p. 18) elenca os gêneros discursivos presentes em suas obras: “*No Nascimento da Tragédia* e na *Genealogia da Moral*, ele escolhe o discurso contínuo; nas *Considerações Extemporâneas*, assume o caráter polêmico; no *Ecce Homo*, elege o tom autobiográfico; nos *Ditirambos de Dioniso* lança mão da linguagem poética; e nos outros textos, que constituem boa parte de sua obra, privilegia o estilo aforismático, apresentando máximas vigorosas e veementes”.

significativo na produção acadêmica. É deste modo que, finalmente, o estatuto filosófico de Nietzsche é reconhecido.

Considerando o crescente interesse dos pesquisadores da área de Filosofia da Educação pelo pensamento de Nietzsche, buscamos compreender como se dá a apropriação de seus conceitos pelo campo pedagógico, tendo em vista as formas de aproximação que os autores estabelecem com as obras deste filósofo. Razões não faltam para esta interlocução, pois, além da educação ser um tema presente nas obras de Nietzsche, sua rede conceitual fornece subsídios de alto potencial explicativo para os fenômenos que permeiam o ato educativo. Enquanto pensador extemporâneo, suas obras trazem provocações e contribuições que vão ao encontro dos anseios da condição humana e da educação no mundo hodierno.

A educação é um tema presente nas obras de Nietzsche, uma vez que, preocupado com as condições em que se realizava a cultura na Alemanha do século XIX, se dedicou ao exame da profunda relação entre educação e cultura. Nos escritos de juventude encontramos textos e conferências centrados neste debate, e nas obras posteriores algumas referências que estabelecem a importância da educação para a configuração de uma cultura elevada. As principais obras que tratam desta temática são *Sobre o Futuro dos Estabelecimentos de Ensino* (1872), *Da utilidade e desvantagem da história para a vida* (segunda consideração extemporânea - 1874), *Schopenhauer como Educador* (terceira extemporânea - 1874) e uma série de *Fragmentos Póstumos* que se referem às relações entre educação e cultura.

Seus escritos propõem um plano pedagógico de ruptura, firmados na proposta de uma nova *paideia* voltada para a obliteração dos valores platônico-socráticos. Em *Sobre o Futuro dos Estabelecimentos de Ensino* (1872), aposta na recuperação da cultura clássica e da dimensão da arte para a superação do ensino tecnicista, que reduz a potencialidade da cultura ao priorizar o ensino das ciências em detrimento das línguas. Do mesmo modo, é criticado o modelo historicista que vigora nas instituições, uma vez que fomenta a formação de filisteus da cultura, ou seja, sujeitos que utilizam a erudição como meio de vida, e não como suporte e princípio para uma instrução formativa.

A filosofia da educação se dedicou ao pensamento nietzschiano a partir de duas linhas distintas de análise: a primeira abordagem – que denominaremos aqui como analítico-descritiva-, é centrada nas obras em que ele se dedica à temática da educação, nas quais ele elabora uma crítica contundente acerca dos parâmetros e métodos que caracterizavam a educação de seu tempo. Para a composição deste tipo de abordagem, são selecionados textos do filósofo específicos a respeito da temática e são feitas análises que buscam compreender o papel da educação em Nietzsche. Delineiam-se as relações entre educação e cultura em sua

obra e considera-se o processo de formação de Nietzsche: seu percurso escolar, a influência familiar e suas predileções intelectuais, manifestas em suas leituras e em seus escritos. Por esta via, é resgatada a figura de Nietzsche enquanto professor e são estabelecidos paralelos entre a realidade educacional alemã do século XIX e a educação na atualidade.

A segunda abordagem - à qual nomearemos especulativa - apresenta os principais conceitos delineados em sua obra e se apropria deles para compor análises e reflexões pedagógicas a partir de uma leitura nietzschiana de mundo e de educação. A obra de Nietzsche, neste caso, é o texto-suporte do qual derivam comentários e apontamentos que, ao não se restringir às concepções do filósofo, formam um quadro analítico dialógico, permitindo o vínculo entre seus conceitos e referências que extrapolam o universo nietzschiano.

A partir destas duas abordagens, propomos apontar para algumas características das principais obras publicadas nos últimos anos no Brasil, e que constituem referência para grande parte dos estudos que fazem a interface entre o pensamento de Nietzsche e a educação.²¹

Podemos considerar que o estudo de Dias (2003) se aproxima da abordagem analítico descritiva, já que a autora se debruça sobre o projeto educativo de Nietzsche a partir das obras em que ele se dedica aos problemas do ensino secundário e superior. Ao apresentar os aspectos da vida de Nietzsche relacionados à educação – tanto sua formação quanto sua atividade docente – a autora avalia a concepção de educação, de cultura e a inter-relação destas duas esferas na configuração dos sujeitos, mostrando que a crítica aponta para a elaboração de uma cultura que rompa com a educação enrijecida e distanciada da vida que lhes foi inculcada. Dias expõe as críticas de Nietzsche ao ensino cientificista que predomina nestes níveis de ensino e examina suas propostas frente aos métodos e tendências da época. Segundo a autora, um dos grandes problemas que Nietzsche entrevê no sistema educacional é a separação da vida em relação ao pensamento e do corpo em relação à inteligência. A ênfase no intelecto e na erudição acadêmica dissociada da vida só fomenta os “filisteus da cultura”²² e não homens superiores que, em prol da afirmação da vida, sejam capazes de se formar e fortalecer a cultura numa alegre conjunção entre ciência, arte e filosofia.

²¹ Por não se tratar do núcleo desta investigação as apropriações de Nietzsche pelo campo pedagógico, não incluímos nesta seção outros tipos de produção acadêmica (artigos científicos, teses e dissertações).

²² Com esta expressão Nietzsche se refere àqueles que se utilizavam da dimensão intelectual enquanto instrumento de conformidade, tanto para submeter os alunos a um ensino estreito e raso, quanto para perpetuar a figura do erudito ou especialista convenientemente acomodado em seu cargo, sob os auspícios de uma cultura oficial.

Uma contribuição interessante desta obra de Dias é que muito do que Nietzsche se referiu à educação está registrado não somente em algumas obras, mas em cartas pessoais, das quais a autora extraiu um rico material para compor o perfil deste pensador enquanto educador. Resgata também depoimentos de estudantes que descreveram suas aulas e o modo como se relacionava com os alunos, o que nos traz a figura de um professor estimulante, que preparava criteriosamente suas aulas, buscando acolher as contribuições e as dificuldades de seus alunos e ao lidar de forma significativa com as diferentes situações que a atividade docente implica.

Melo Sobrinho (2009), no capítulo introdutório do livro *Escritos sobre Educação*, também situa o lugar da pedagogia em Nietzsche, revelando as questões que o motivaram a tratar das relações entre educação e cultura. Frente aos contornos que a cultura moderna tinha adquirido, Nietzsche pensava a educação como uma via promissora para a constituição de uma autêntica cultura alemã, já que seu tempo se caracterizava pela subserviência da cultura às dimensões econômica e política, pela segmentação e estreitamento do conhecimento em prol da especialização e pela desautorização do pensamento face à fragilidade dos valores da modernidade.

De acordo com o autor, Nietzsche se posicionava contra a massificação do ensino e atribuía a este fenômeno uma das causas do empobrecimento da cultura. Afirmava que a cultura elevada só era acessível a um pequeno número de pessoas, já que a garantia de excelência não condiz com o número crescente de instituições educativas. Outro fator responsável pela degeneração cultural se refere à segmentação dos saberes, que culmina na figura do especialista. Por meio da divisão do trabalho no campo das ciências produz-se uma pseudocultura, pois neste caso o espírito utilitário acaba por condicionar o processo educativo, tendo em vista uma carreira ou profissão. Por fim, atribuía às técnicas de ensino e à pobreza de espírito pedagógico das instituições educativas o fracasso da formação de pessoas cultivadas. Deste modo, os objetivos, métodos e conteúdos da educação formal não deveriam ser objeto do Estado ou de burocratas, mas de pessoas ilustradas e maduras que teriam repertório cultural suficiente para elaborar um sólido currículo e para se opor às exigências governamentais e mercadológicas.

É com este diagnóstico que Nietzsche se dedicou a ensinar aos seus alunos as grandes obras da antiguidade clássica, propôs a reflexão acerca da condição humana e revelou a importância do exercício da filosofia. Nietzsche se empenhava na educação dos jovens, pois acreditava que a constituição de uma cultura elevada só seria possível através da ligação empática que se estabelece entre mestre e discípulo. Após traçar os principais elementos da

concepção de educação e cultura em Nietzsche, Melo Sobrinho reúne os escritos de Nietzsche sobre educação.

Já Larrosa (2005), inserimos na abordagem especulativa, uma vez que, por meio de três ensaios, vincula os conceitos nietzschianos à temática educacional, indicando alguns percursos que revelam a potencialidade deste tipo de aproximação. Para Larrosa, se a doutrina de Nietzsche encerra limitações, é diante da modalidade de escrita e de pensamento deste filósofo que se encontra a inesgotável contribuição para a reflexão, pois, de acordo com o autor,

O que importa, e o que continua dando o que pensar, é o seu modo de dizer, o modo como estabelece uma relação inédita entre a língua e aquilo que nomeia, o modo como faz aparecer fatos insuspeitos, associações novas, objetos desconhecidos. Por isso, se estamos cada vez mais distantes do que Nietzsche diz – e podem parecer errôneos ou falsos ou ingênuos seus enunciados doutrinários sobre a linguagem, sobre a vida, sobre a arte ou sobre a educação – e mais distantes daquilo que Nietzsche quer – e muitos de seus objetivos podem nos parecer elitistas, inocentes, delirantes ou desencaminhados –, sua maneira de situar-se no jogo do dizer é cada vez mais atual. (LARROSA, 2005, p. 11)

Por esta via Larrosa discorre sobre três tópicos: num primeiro momento aborda o tema da leitura nos textos de Nietzsche, para apontar a dimensão pedagógica da desconstrução que este faz da base hermenêutica que sustenta a educação humanística; no segundo momento, a partir da expressão “como se chega a ser o que se é” – tomada aqui como o dístico da ideia de formação (*Bildung*) vigente nos séculos XVIII e XIX – demonstra como Nietzsche decompõe o que há de enrijecido nesta ideia e indica formas de ultrapassá-la. O terceiro momento trata da representação da criança apresentada no “Discurso das três metamorfoses” de *Assim falou Zaratustra*. Nesta leitura heraclitiana do ser criança está a ideia do sujeito que se transpõe para a emergência do novo. Deste modo, sintetiza-se a visão cosmogônica de Nietzsche ao interpretar o tempo como simultaneamente contínuo e descontínuo.

No esteio da abordagem especulativa, Azeredo (2008) organizou uma antologia de textos filosóficos cujo objetivo foi um pensar pedagógico com Nietzsche, para além do que ele escreveu a respeito da educação. A variedade de pontos de partida e de temas que os autores utilizam para discorrer sobre o assunto confirma a extemporaneidade deste filósofo: os motivos desencadeadores dos textos perpassam desde as expressões “filisteus da cultura” (MARTON, 2008) e “tornar-se o que se é” (FREZZATTI JR, 2008), passando pela aproximação de Nietzsche a pensadores contemporâneos como Pierre Lévy (AZEREDO, 2008) até o diálogo com o *Manifesto Antropofágico* de Oswald de Andrade (FERRAZ, 2008).

Esta riqueza de experimentações provém do estudo rigoroso da filosofia de Nietzsche, o qual permite a estes autores circular com maior liberdade por seus escritos.

Vemos, portanto, que o pensamento nietzschiano no campo da educação fomenta inúmeras discussões, e permite o desencadeamento de reflexões que ultrapassam sua doutrina, sua figura como professor ou suas críticas à educação alemã do século XIX. As abordagens apresentadas são vias distintas de inserção no universo nietzschiano e trazem contribuições que se integram e se complementam. É nesta interface que o pensamento pedagógico se enriquece, já que pensar a educação no horizonte da filosofia permite tanto o aprofundamento de temas, abordagens e objetos já constituídos, como a inovação e a experimentação no campo da Filosofia da Educação.

Apresentado este panorama da filosofia de Nietzsche - suas principais características, seu alcance e repercussão -, propomos um percurso pela lógica desconstrucionista nietzschiana dos conceitos de verdade e de valor.

2.4 Verdade e valor sob a ótica do perspectivismo nietzschiano

“Alguém quer descer o olhar sobre o segredo de como se *fabricam ideais* na terra?” (NIETZSCHE, 1998, p. 37, grifo do autor)²³

Reconhecemos em Nietzsche o filósofo que lançou as bases da filosofia pós-moderna, uma vez que efetuou uma crítica contundente às principais referências do pensamento ocidental. Os fundamentos filosóficos que até então eram considerados basilares para a reflexão sobre conhecimento e cultura, com Nietzsche são expostos enquanto formas limitadoras de apreensão da potencialidade da vida. Vattimo ratifica tal constatação ao elucidar na reflexão nietzschiana a problemática da modernidade:

Humano, demasiado humano efetua uma verdadeira dissolução da modernidade mediante a radicalização das próprias tendências que a constituem. Se a modernidade se define como a época da superação, da novidade que envelhece e é logo substituída por uma novidade mais nova, num movimento irrefreável que desencoraja qualquer criatividade, ao mesmo tempo que a requer e a impõe como única forma de vida – se assim é, então não se poderá sair da modernidade pensando em *superá-la*. [...]

²³ Genealogia da moral, §14, I dissertação.

Nietzsche vê com muita clareza, já no ensaio de 1874²⁴, que o ultrapassamento é uma categoria tipicamente moderna e, portanto, não é capaz de determinar uma saída para a modernidade. Não apenas a modernidade é constituída pela categoria de superação temporal (a inevitável sucessão dos fenômenos históricos de que o homem moderno se torna consciente por causa do excesso de historiografia), mas também, segundo uma consequentialidade muito estrita, pela categoria da superação crítica. (VATTIMO, 2007, p. 171-172, grifo do autor)

Ao colocar em xeque a noção de superação e novidade, vê-se a consequente derrocada da ideia de progresso, história, finalidade e origem, ou seja, todo o arcabouço metafísico que compõe a tessitura da modernidade. Conforme exposto anteriormente, a verdade e o valor não passaram incólumes a esta crítica profunda que Nietzsche realiza no contexto do século XIX à cultura ocidental.

De acordo com Onate (1996), a vontade de verdade em Nietzsche consiste na adequação da realidade percebida à necessidade que o ser humano tem de simplificar e categorizar os fenômenos, que no mundo se nos apresentam de forma confusa e informe. Deste modo, o ser humano pode organizar sua experiência e demarcar o seu campo de ação. Enquanto instrumento de manutenção da vida, para Nietzsche não há objeções em relação a esta vontade específica; sua crítica reside na elevação desta vontade e do conhecimento derivado dela para uma esfera transcendental, que se justifica em termos absolutos.

Lembramos que Nietzsche efetua a análise de seus conceitos no plano de imanência, investindo contra qualquer proposição que se situe no horizonte da metafísica. Portanto, não existe uma verdade e um valor em si, mas sim uma vontade de verdade especificamente humana, que é um tipo de vontade de potência.

Em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, Nietzsche desenvolve suas primeiras reflexões acerca da construção do referencial de verdade, efetuando um percurso genealógico que identifica na configuração da linguagem e na ideia de metáfora o arcabouço dos critérios de validação do pensamento. Segundo o filósofo, a necessidade da paz para o convívio social foi a primeira condição para a busca da verdade, uma vez que, por meio da linguagem é que se determina a oposição entre verdade e mentira. Neste contexto, o repúdio à mentira está muito mais vinculado às consequências negativas que podem advir do engano do que ao engano em si; do mesmo modo, as verdades prejudiciais também são evitadas pelo homem.

A partir destas considerações, Nietzsche indaga se as palavras e a realidade são correspondentes, e se língua é a expressão apropriada desta mesma realidade. Uma vez que a

²⁴O autor se refere à segunda Extemporânea: “Utilidade e desvantagem da história para a vida”.

palavra consiste numa representação sonora de um estímulo nervoso para designar coisas e relações que fazem parte do universo humano, desdobram-se duas metáforas da seguinte forma: o estímulo nervoso se converte em imagem e a imagem é decodificada em som. É por esta via que Nietzsche afirma que as palavras são metáforas que não correspondem às essências das coisas, fato este “esquecido” no decorrer do processo de consolidação das asserções:

Que é então a verdade? Um exército móvel de metáforas, de metonímias, de antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram poética e retoricamente intensificadas, transpostas e adornadas e que depois de um longo uso parecem a um povo fixas, canônicas e vinculativas: as verdades são ilusões que foram esquecidas enquanto tais, metáforas que foram gastas e que ficaram esvaziadas do seu sentido, moedas que perderam seu cunho e que agora são consideradas, não já como moedas, mas como metal. (NIETZSCHE, 1997, p. 221).²⁵

É com o esquecimento de que a linguagem não passa de uma ilusão que o ser humano erigiu uma constelação de conceitos, relações e hierarquias entre sua percepção intuitiva do mundo e a realidade. Diluindo uma imagem num conceito, que, de acordo com Nietzsche, consiste na “igualização do não-igual”, o homem crê na possibilidade de regulação do mundo e “atinge o sentimento de verdade”. Nos termos de Vattimo,

A crença na superioridade da verdade sobre a não-verdade ou sobre o erro é uma crença que se impõe em situações vitais determinadas[...]; por outro lado ela se funda na convicção de que o homem possa conhecer as coisas ‘em si mesmas’, o que, porém, revela-se impossível, já que a análise química do processo do conhecimento revela que esta nada mais é que uma série de metaforizações: da coisa à imagem mental; da imagem à palavra que exprime o estado de espírito do indivíduo e desta à palavra imposta como palavra ‘justa’ pelas convenções sociais; depois, novamente dessa palavra sacramentada à coisa, da qual percebemos apenas os traços mais facilmente metaforizáveis no vocábulo que herdamos...(VATTIMO, 2007, p. 172-173)

Quanto ao valor de todo este trabalho de organização do mundo realizado pelo ser humano via linguagem, Nietzsche afirma que é limitado, uma vez que ela é centrada na percepção humana: “o investigador de tais verdades não procura no fundo senão a metamorfose do mundo no homem, ele luta por um compreender do mundo como coisa antropomórfica e consegue, no melhor dos casos, o sentimento de uma assimilação”. (NIETZSCHE, 1997, p. 224). Imaginar que se pode atribuir aos fenômenos e à natureza propriedades estáveis porque somos dotados da “percepção correta” é um engano; isto ocorre ao se conceber o homem como a medida de todas as coisas, acreditando que a realidade se

²⁵ Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-moral, § 1.

manifeste como objetos puros. Neste sentido, é possível estabelecer o estreito vínculo entre verdade e ciência.

Uma vez que a relação entre moral e metafísica constitui um dos pilares da tradição filosófica ocidental, a crítica de Nietzsche recai sobre toda a filosofia que o precedeu. Pela correlação entre Bom, Belo e Verdadeiro, desde Sócrates fez-se da busca incansável da verdade um subproduto da dimensão moral, o que aproxima os ideais da razão ao ideal ascético²⁶. Nietzsche disserta sobre a vontade de verdade na ciência e sua relação com o campo moral:

Essa absoluta vontade de verdade: o que será ela? Será a vontade de *não se deixar enganar*? Será a vontade de *não enganar*? Pois também desta maneira se pode interpretar a vontade de verdade; desde que na generalização “Não quero enganar” também se inclua o caso particular “Não quero enganar a mim mesmo”. Mas por que não enganar? E por que não se deixar enganar? [...] de onde poderá a ciência retirar a sua crença incondicional, a convicção na qual repousa, de que verdade é mais importante que qualquer outra coisa, também que qualquer convicção? [...] “vontade de verdade” *não* significa “Não quero me deixar enganar”, mas – não há alternativa – “Não quero enganar, nem sequer a mim mesmo”: - *e com isso estamos no terreno da moral*. (NIETZSCHE, 2001, p. 235-236, grifo do autor)²⁷

Esta vontade de não enganar nem deixar-se enganar repousa no campo da moral devido à divisão da realidade entre mundo aparente (erro, disfarce, ilusão) e “outro mundo” (verdadeiro, uno, absoluto). Esta ligação intrínseca entre ciência e moral é revelada pela genealogia da vontade de potência: por meio desta, coloca-se sob suspeita os fundamentos e métodos da ciência, tendo em vista avaliar o conhecimento a partir de suas bases morais.

[...] a nossa fé na ciência repousa ainda numa *crença metafísica* – que também nós, que hoje buscamos o conhecimento, nós, ateus e antimetafísicos, ainda tiramos nossa flama daquele fogo que uma fé milenar acendeu, aquela crença cristã, que era também de Platão, de que Deus é a verdade, de que a verdade é divina... Mas como, se precisamente isto se torna cada vez menos digno de crédito, se nada mais se revela divino, com a possível exceção do erro, da cegueira, da mentira – se o próprio Deus se revela como a nossa mais longa mentira? (NIETZSCHE, 2001, p. 236, grifo do autor)²⁸

²⁶ De acordo com Azeredo (2003, p. 171-172), “o ideal ascético manifesta-se, para Nietzsche, como um instinto não satisfeito, um instinto que vem em contradição à vontade de vida, já que tem sua origem numa vida que se degenera, numa vida mórbida que vê nesse ideal a única maneira de se conservar”.

²⁷ A Gaia Ciência, § 344.

²⁸ A Gaia Ciência, § 344.

Se historicamente foi tecida a relação entre verdade e Deus, logo a verdade só pode corresponder a algo divino. De acordo com Rabelo (2007, p. 13), “da idéia de Deus a ciência adota, inconscientemente, o ingênuo paradigma antropomórfico da causalidade teleológica. Os cientistas crêem na ordem do universo, que essa ordem tem um telos, que esse telos é o próprio homem, porque assim o universo é por eles ‘desvelado’”. Neste contexto, ciência e Deus se nutrem do mesmo substrato lógico, o que significa que com a morte de Deus a ciência é destituída da ancoragem estável de seus paradigmas e de seu fundamento. Segundo Vattimo (2007, p. 173), é a partir da constatação da morte de Deus que “[...] a noção de verdade não mais subsiste e o fundamento não mais funciona, dado que não há fundamento algum para crer no fundamento, isto é, no fato de que o pensamento deva ‘fundar’”.

Para analisar o estatuto da verdade na filosofia nietzschiana, Machado (1999) parte da crítica radical sobre o projeto epistemológico ocidental, na qual são estabelecidas as relações entre verdade e ciência. Em sua leitura de Nietzsche, afirma que a ciência se ampara em critérios do campo da moral, uma vez que opera com juízos que atribuem sentido e valor ao conhecimento.

[...] esses últimos idealistas do conhecimento, únicos nos quais habita e está hoje encarnada a consciência intelectual – eles se crêem tão afastados quanto possível do ideal ascético, “esses espíritos livres, *muito* livres”: [...] esse ideal é também o *seu* ideal, eles mesmos o representam hoje, ninguém mais talvez, eles mesmos são o rebento mais espiritualizado desse ideal, sua mais avançada falange de guerreiros e batedores, sua mais insidiosa, delicada e inapreensível forma de sedução. [...] Esses estão longe de serem espíritos livres: *eles crêem ainda na verdade...* (NIETZSCHE, 1998, p. 138, grifo do autor)²⁹

Justamente pelo fato dos “homens do conhecimento” não se apoderarem do evento da morte de Deus (e com isso, da dissolução de toda instância metafísica), é que Nietzsche estabelece a correlação entre o cientista e asceta, o que significa a não emancipação do espírito frente às causas primevas.

Ao criticar a verdade enquanto valor superior, Nietzsche estabelece que se trata de uma pretensão instituir a dicotomia dos valores atribuídos à verdade e ao erro. Os esforços de Nietzsche se concentram justamente em demonstrar que assim como Deus, a verdade é criação humana e, enquanto criação, só pode ser estabelecida no horizonte da interpretação. Deste modo, a veracidade de um juízo – entendido aqui como pretensão de verdade – não determina de modo algum sua validade:

²⁹ Genealogia da Moral, § 24, III dissertação.

A falsidade de um juízo ainda não é para nós nenhuma objeção contra esse juízo: é nisso, talvez, que nossa língua nova soa mais estrangeira. A pergunta é até que ponto é propiciador da vida, conservador da vida, conservador da espécie, talvez mesmo aprimorador da espécie; e estamos inclinados por princípio a afirmar que os mais falsos dos juízos (entre os quais estão os juízos sintéticos a priori) são para nós os mais indispensáveis, que sem um deixar-valer as ficções lógicas, sem um medir a efetividade pelo mundo puramente inventado do incondicionado, do igual-a-si-mesmo, sem uma constante falsificação do mundo pelo número, o homem não poderia viver – que renunciar a falsos juízos seria uma renúncia a viver, uma negação da vida. Admitir a inverdade como condição de vida: isso significa, sem dúvida, opor resistência, de uma maneira perigosa aos sentimentos de valor habituais; e uma filosofia que se atreve a fazê-lo se coloca, simplesmente com isso, para além de bem e mal. (NIETZSCHE, 1999, p. 304)³⁰

Para admitir a inverdade como condição de vida, é delineado o projeto de “transvaloração de todos os valores”, que consiste na superação dos valores dominantes que vigoram sob a égide do cristianismo e do platonismo. A partir da proposição de que não existe valor em si, que todo valor é criação, Nietzsche (1998, p. 140) propõe a revisão dos princípios de avaliação, ou seja, uma vontade afirmativa de potência que tenha como referencial a vida, e não princípios platônico-cristãos que correspondem à vontade negativa da potência: “A partir do momento em que a fé no Deus do ideal ascético é negada, *passa a existir um novo problema*: o problema do *valor* da verdade.”³¹ É deste modo que a verdade não passa de um valor e, enquanto valor oriundo da moral e da metafísica, não passa de uma mentira:

A realidade foi despojada de seu valor, seu sentido, sua veracidade, na medida em que se *forjou* um mundo ideal... O “mundo verdadeiro” e o “mundo aparente” – leia-se: o mundo *forjado* e a realidade... A *mentira* do ideal foi até agora a maldição sobre a realidade, através dela a humanidade mesma tornou-se mendaz e falsa até seus instintos mais básicos – a ponto de adorar os valores *inversos* aos únicos que lhe garantiriam o florescimento, o futuro, o elevado direito ao futuro. (NIETZSCHE, 2008, p. 15-16, grifo do autor)³²

Neste contexto, Nietzsche caracteriza a modernidade como niilista, pois para ele o niilismo corresponde à supressão da vida em prol dos valores metafísicos. No percurso genealógico do niilismo identifica no platonismo e no cristianismo as raízes deste fenômeno. Mas, se a civilização ocidental com a tradição platônico-cristã privou a realidade de valor, de sentido e de verdade, resta-nos saber quais são os valores, sentidos e verdades que apontam

³⁰ Para além de bem e mal, §4, cap. I.

³¹ Genealogia da Moral, § 24, III Dissertação.

³² Ecce Homo, §2, Prólogo.

para um futuro elevado, ou seja, que potencializam e afirmam a realidade. Machado (1999) depreende que sua reivindicação aponta para a aparência como única realidade possível, o que resulta numa inversão da metafísica. É nestes termos que Nietzsche esboça uma postura epistemológica visando ultrapassar esta visão cindida do mundo:

[...] ver assim diferente, *querer* ver assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura “objetividade” - a qual não é entendida como “observação desinteressada” (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra *sob controle* e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a *diversidade* de perspectivas e interpretações afetivas. De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um “puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo”, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento em si”; - tudo isso pede que se imagine um olho que não pode ser absolutamente imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um “conhecer” perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso conceito dela, nossa “objetividade”. Mas eliminar a vontade inteira, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria *castrar* o intelecto? (NIETZSCHE, 1998, p. 108-109, grifo do autor)³³

Vemos que na configuração da “objetividade” perspectivista, Nietzsche entrelaça duas formas de conhecimento: o derivado do intelecto e o que provém dos afetos. A interpretação, neste caso, é o único instrumento que o ser humano dispõe para apreender a realidade e torna-se mais fértil na medida em que mobilizamos estas duas dimensões para a compreensão dos fenômenos. É no cerne do perspectivismo que podemos encontrar a medida da verdade em Nietzsche, na qual toda e qualquer tentativa de apreender o “verdadeiro em si” é uma grande ilusão:

[...] esse mau gosto, essa vontade de verdade, de “verdade a todo custo”, esse desvario adolescente no amor à verdade - nos aborrece: para isso somos demasiadamente experimentados, sérios, alegres, escaldados, profundos... Já não cremos que a verdade continue verdade, quando se lhe tira o véu... Hoje é, para nós, uma questão de decoro não querer ver tudo nu, estar presente a tudo, compreender e “saber” tudo. (NIETZSCHE, 2001, p. 14-15)³⁴

³³ Genealogia da Moral, § 12, III dissertação.

³⁴ A Gaia Ciência, § 4, Prólogo.

Esta crítica à racionalidade deriva da compreensão de que ela somente é necessária enquanto disciplina da mente e antídoto contra um perigo maior que, de acordo com o aforismo 76 da *Gaia Ciência*, consiste na loucura. Neste sentido, Nietzsche considera que a sanidade dos seres humanos repousa sobre critérios de universalidade e obrigatoriedade de uma crença coletiva:

O oposto do mundo dos loucos não é a verdade e a certeza, mas a universalidade e a obrigatoriedade de uma crença, em suma, o que não é capricho no julgamento. E o maior trabalho dos homens até hoje foi entrar em acordo acerca de muitas coisas e submeter-se a uma *lei da concordância* – não importando se tais coisas são verdadeiras ou falsas. Esta é a disciplina da mente, que conservou a humanidade; - mas os impulsos contrários são ainda tão poderosos que não se pode, no fundo, falar confiantemente no futuro da humanidade. A imagem das coisas se move e se desloca ininterruptamente, e, a partir de agora, talvez com rapidez maior do que nunca [...]. (NIETZSCHE, 2001, p. 104, grifo do autor)

Reconhecendo a mobilidade, fluidez e impermanência que caracteriza a natureza do mundo é que Nietzsche reintegra o sentido original do que consideramos verdadeiro; no contexto do que o autor denominou lei da concordância, nos movemos no campo do vivido partindo de pressupostos partilhados e não-questionados, erigindo deste modo cadeias de sentido e de finalidades para a humanidade.

Ao recusar a ideia de uma supra-verdade que possa orientar a ação humana, Nietzsche postula a ausência de um sentido e de uma finalidade exterior ao ser humano:

Ele [o ser humano] *não* é consequência de uma intenção, de uma vontade, uma finalidade próprias, com ele não se faz a tentativa de alcançar um “ideal de ser humano” ou um “ideal de felicidade” ou um “ideal de moralidade” – é absurdo querer empurrar o seu ser para uma “finalidade” qualquer. *Nós* é que inventamos o conceito de “finalidade”: na realidade *não* se encontra finalidade...Cada um é necessário, é um pedaço de destino, pertence ao todo, *está* no todo – não há nada que possa julgar, medir, comparar, condenar nosso ser, pois isto significaria julgar, medir, comparar, condenar o todo...*Mas não existe nada fora do todo!* – O fato de que ninguém mais é feito responsável, de que o modo do ser não pode ser remontado a uma *causa prima*, de que o mundo não é uma unidade nem como *sensorium* nem como “espírito”, *apenas isto é a grande libertação* – somente com isso é novamente estabelecida a *inocência do vir-a-ser...* (NIETZSCHE, 2006, p. 46-47, grifo do autor)³⁵

³⁵ Crepúsculo dos Ídolos, § 8, O problema de Sócrates.

Deslocando a ideia de verdade do âmbito transcendental para o vivido, anuncia a liberdade e a responsabilidade de cada ser humano para a construção de seus próprios referenciais valorativos.

O conhecimento nada tem a descobrir; ele tem é que inventar. A vontade de verdade traduz uma impotência da vontade de criar. Procurar descobrir valores que tenham uma existência em si é uma atitude desesperada do decadente, é um desejo de segurança do fraco - é a manifestação dos instintos de conservação. O que expressa a vontade afirmativa de potência é a criação de valores. (MACHADO, 1999, p. 103).

O conhecimento, enquanto criação, se situa no horizonte do valor, posto que é a partir das produções afirmativas da vida que se estabelece uma hierarquia de verdades / valores. O referencial que determinará esta hierarquia será sempre aquilo que afirma e enriquece a vontade de potência. É neste sentido que Nietzsche investe contra sacerdotes, filósofos e cientistas, pois produzem conhecimento e valorações derivados dos ideais ascéticos:

O pensamento em torno do qual aqui se peleja, é a *valoração* de nossa vida por parte dos sacerdotes ascéticos: esta (juntamente com aquilo a que pertence, “natureza”, “mundo”, toda a esfera do vir a ser e da transitoriedade) é por eles colocada em relação com uma existência inteiramente outra, a qual exclui e à qual se opõe, a *menos* que se volte contra si mesma, que *negue a si mesma*: neste caso, o caso de uma vida ascética, a vida vale como uma ponte para essa outra existência. O asceta trata a vida como um caminho errado, que se deve enfim desandar até o ponto onde começa; ou como um erro que se refuta - que se *deve* refutar com a ação: pois ele *exige* que se vá com ele, e impõe, onde pode, a sua valoração da existência. (NIETZSCHE, 1998, p. 106, grifo do autor)³⁶

A imposição do ideal ascético como meta de uma existência implica na negação, no empobrecimento da vontade de potência. Por esta via Nietzsche demonstra que tal hostilidade e desinteresse pela vida são paradoxais: movido pelo desejo de controlar e desnudar o mundo, o asceta se dirige justamente para um “supra-mundo”. A partir da constatação de que só podemos afirmar ou renegar nossa condição de existência a partir de nossos juízos de valor, o que mobiliza a investigação de Nietzsche é

[...] sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor “bom” e “mal”? E que valor eles têm? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indício de miséria, empobrecimento, degeneração da vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade de vida, sua coragem, sua certeza, seu futuro? (NIETZSCHE, 1998, p. 9)³⁷

³⁶ Genealogia da Moral, §11, III dissertação.

³⁷ Genealogia da Moral, §3, prólogo.

Com estas questões podemos melhor compreender o perspectivismo, partindo do princípio de que homem é um ser que julga. A memória, a representação, a vontade e o conhecimento se dá pela apreensão do mundo da aparência: “O erro, a aparência, é portanto a base do conhecimento. Unicamente a comparação de aparências numerosas engendra verossimilhança, que é portanto um grau da aparência” (NIETZSCHE apud MELO SOBRINHO, 2004, p. 7).

Melo Sobrinho (2004) sintetiza o perspectivismo nietzschiano da seguinte forma:

Em Nietzsche, a perspectiva é o modo como o homem pode capturar o mundo na sua fluidez infinita, nos seus infinitos graus de aparência. Aquilo que os homens chamam de “mundo exterior” são simplesmente projeções de suas avaliações herdadas do passado e que permitem a sua conservação, mas de maneira nenhuma está garantido que seja verdadeiro; pelo contrário, tais avaliações perspectivistas são inexatas, indeterminadas, fluidas e totalmente simplificadas e contingenciais, e é assim que se tornam condições de existência. (MELO SOBRINHO, 2004, p.7)

É por meio dos aportes veritativos consolidados historicamente - de âmbito social, psicológico e cultural - que as condições de existência se configuram, o que não significa que sejam exteriores à dimensão do vivido. A indeterminação dos eventos é a única certeza que Nietzsche identifica para a construção de novos referenciais. Enquanto constructo da atividade humana num mundo de permanente devir, o conhecimento para Nietzsche é fruto da interpretação e da avaliação, não mais da busca pelo verdadeiro. É deste modo que a ciência e o conhecimento produzido por ela jamais corresponderá a uma alternativa para o ideal ascético:

Não me venham com a ciência, quando busco o antagonista natural do ideal ascético, quando pergunto: “onde está a vontade oposta, na qual se expressa o seu *ideal oposto*?” Para isso a ciência está longe de assentar firmemente sobre si mesma, ela antes requer, em todo sentido, um ideal de valor, um poder criador de valores, a cujo *serviço* ela *possa acreditar* em si mesma – ela mesma jamais cria valores. Sua relação com o ideal ascético não é absolutamente antagonística em si, ela antes representa, no essencial, a força propulsora na configuração interna deste. (NIEZSCHE, 1998, p. 140-141, grifo do autor)³⁸

Uma vez que verdade e moral são contíguas e se encontram no domínio apolíneo, propõe como alternativa à racionalidade a arte, uma vez que esta lida com a dimensão trágica da vida. Vida esta que é tomada como princípio de avaliação do conhecimento e da moral³⁹.

³⁸ Genealogia da Moral, § 25, III Dissertação.

Se não tivéssemos aprovado as artes e inventado essa espécie de culto do não-verdadeiro, a percepção da inverdade e mendacidade geral, que agora nos é dada pela ciência - da ilusão e do erro como condições da existência cognoscente e sensível -, seria intolerável para nós. A *retidão* por consequência a náusea e o suicídio. Mas agora a nossa retidão tem uma força contrária, que nos ajuda a evitar consequências tais: a arte, como a *boa vontade de aparência*. [...] Como fenômeno estético a existência ainda nos é *suportável*, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para *poder* fazer de nós mesmos um tal fenômeno. Ocasionalmente precisamos descansar de nós mesmos, olhando-nos de cima e de longe e, de uma artística distância, rindo de nós ou chorando por nós; precisamos descobrir o *herói* e também o *tolo* que há em nossa paixão do conhecimento, precisamos nos alegrar com a nossa estupidez de vez em quando, para poder continuar nos alegrando com a nossa sabedoria! E justamente por sermos, no fundo, homens pesados e sérios, e antes pesos do que homens, nada nos faz tanto bem como o *chapéu do bobo*: necessitamos dele diante de nós mesmos - necessitamos de toda arte exuberante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a *liberdade de pairar acima das coisas*, que o nosso ideal exige de nós. [...] Como poderíamos então nos privar da arte, assim como do tolo? (NIETZSCHE, 2001, p. 132- 133, grifo do autor)⁴⁰

O espírito científico privilegia a racionalidade em detrimento da experiência estética, o que acarreta no empobrecimento da potência; assim também o cristianismo, já que a arte, enquanto aparência, não corresponde aos referenciais metafísicos. Para Nietzsche, a arte é sinônima da plena potência da vida, pois expressa uma superabundância de forças ao abarcar não só as instâncias apolíneas, mas também as forças dionisíacas que operam na dimensão trágica da vida.

a doutrina cristã, a qual é e quer ser somente moral, e com seus padrões absolutos, já com sua veracidade de Deus, por exemplo, desterra a arte, toda arte, ao reino da mentira (isto é, nega-a, reprova-a, condena-a). Por trás de semelhante modo de pensar e valorar, o qual tem de ser adverso à arte, enquanto ela for de alguma maneira autêntica, sentia eu também desde sempre a hostilidade à vida, a rancorosa, vingativa aversão contra a própria vida: pois toda a vida repousa sobre a aparência, a arte, a ilusão, a óptica, a necessidade do perspectivístico e do erro. (NIETZSCHE, 1992, p. 19)⁴¹

Nietzsche entrevê na dimensão estética a potencialidade criativa, a elaboração de novos signos, referências e valores que possam suplantam a existência idealizada, orientada pelos valores platônico-cristãos. Na análise da construção argumentativa de Nietzsche,

³⁹ Em *O Anticristo*, §6, Nietzsche esclarece o que entende por vida: “A vida vale mesmo para mim como instinto de crescimento, de duração, de acumulação de forças, de *potência*: onde falta a vontade de potência, há declínio. Minha afirmação é que a todos os valores mais altos da humanidade falta essa vontade – que valores de declínio, valores *niilistas*, sob os mais santos nomes, exercem o domínio”. (NIETZSCHE, 1983, p. 347)

⁴⁰ A Gaia Ciência, §107.

⁴¹ O Nascimento da Tragédia, § 5, Prólogo.

verificamos nas obras de juventude que seu discurso baseia-se numa construção binária e opositiva para demarcar a dimensão apolínea da civilização – pressupostos platônico-socráticos - e para situar nela a dimensão dionisíaca – o caos, a embriaguez, o abismo – suprimida por esta mesma civilização. Tendo em vista a superação desta dicotomia, ele opera a partir de oposições e inversões hierárquicas das esferas valorativas, daí a apologia à Dionísio e o resgate da cultura grega como referência de um povo que se organiza em prol da afirmação da vida, constituindo assim um marco civilizatório que se contrapõe à tradição judaico-cristão. Deste modo, a arte ocupa uma posição privilegiada na escala de valores nietzschianos:

Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa *para vê-las ainda* - ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte - ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas - ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente - ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; *nós*, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas.” (NIETZSCHE, 2001 p. 202, grifo do autor)⁴²

Ao propor como alternativa a dimensão estética, supervalorizando a arte e as manifestações do belo, Nietzsche atribui à arte a forma mais plena de apreensão do real; ou seja, aponta para a ilusão como a única via de compreensão possível. Neste horizonte, com a superação da tradição platônico-cristã, Nietzsche descreve o que seria a experiência plena da morte de Deus:

[...] algo difícil de descrever, uma nova espécie de luz, de felicidade, alívio, contentamento, encorajamento, aurora... De fato, nós, filósofos e “espíritos livres”, ante a notícia de que “o velho Deus morreu” nos sentimos como iluminados por uma nova aurora; nosso coração transborda de gratidão, espanto, pressentimento, expectativa - enfim o horizonte nos aparece novamente livre, embora não esteja limpo, enfim os nossos barcos podem novamente zarpar ao encontro de todo perigo, novamente é permitida toda a ousadia de quem busca o conhecimento, o mar, o *nosso* mar, está novamente aberto, e provavelmente nunca houve tanto “mar aberto”. (NIETZSCHE, 2001, p. 234, grifo do autor)⁴³

Por meio desta liberdade conquistada, Nietzsche entrevê a configuração de uma cultura potencializadora e afirmativa que, por meio da criação de novos valores, ampliará as

⁴² A Gaia Ciência, § 299.

⁴³ A Gaia Ciência, § 343.

possibilidades do ser humano no plano da imanência. É seguindo as pistas fornecidas por Nietzsche que, para Vattimo,

[...] não se sairá da modernidade mediante uma superação crítica, que seria um passo ainda de todo interno à própria modernidade. Fica claro que se deve buscar um caminho diferente. É esse momento que se pode chamar de nascimento da pós-modernidade em filosofia, um acontecimento cujos significados e cujas consequências, assim como os da morte de Deus anunciada no aforismo 125 da *Gaia ciência*, ainda não acabamos de medir. A primeira e mais relevante, que se anuncia na mesma obra, a *Gaia ciência*, em que Nietzsche fala pela primeira vez da morte de Deus, é a ideia do eterno retorno do igual; que significa, entre outras coisas, o fim da época da superação, isto é, da época do ser pensado sob o signo do *novum*. (VATTIMO, 2007, p. 173-174)

De acordo com o que foi exposto até aqui, observamos que, a partir de Nietzsche, aquele mundo marcado pela estabilidade, pela fé no progresso e nos seus respectivos valores foi sendo paulatinamente desconstruído por uma forma diferente de entender e agir sobre o mundo. Sobre esta nova configuração da realidade, Foucault tece as seguintes considerações a partir de uma leitura de Nietzsche:

[...] o mundo tal qual nós o conhecemos não é essa figura simples onde todos os acontecimentos se apagaram para que se mostrem, pouco a pouco, as características essenciais, o sentido final, o valor primeiro e último; é ao contrário uma miríade de acontecimentos entrelaçados; ele nos parece hoje ‘maravilhosamente colorido e confuso, profundo, repleto de sentido’; é que uma ‘multidão de erros e fantasmas’ lhe deu movimentos e ainda o povoa em segredo⁴⁴. cremos que o nosso presente se apóia em intenções profundas, necessidades estáveis; exigimos dos historiadores que nos convençam disso. Mas o verdadeiro sentido histórico reconhece que nós vivemos sem referências ou coordenadas originárias, em miríades de acontecimentos perdidos. (FOUCAULT, 1979, p. 28-29)

Se Nietzsche já pressentia o espaço conquistado pelo homem com o advento da morte de Deus, atualmente temos muito mais clareza de que, ao invés de sermos guiados para uma finalidade histórica e estarmos amparados por critérios fixos de verdade e de valores, estamos todos inseridos numa teia de relações de poderes e saberes que é configurada de acordo com o contexto histórico, delineada pela incessante disputa de interesses entre os indivíduos e os grupos sociais (FOUCAULT, 1998). Por meio da ideia de fluidez, de indeterminação e inexatidão, podemos identificar nesta leitura de mundo, esboçada no século XIX, as raízes de um pensamento que alcança grandes proporções e variados desdobramentos até hoje; é neste sentido que Vattimo (2007) afirma que a busca da verdade no pensamento contemporâneo se

⁴⁴ Nietzsche, F. Humano demasiado humano § 16.

situa muito mais na ideia de participação e partilha de admissões do que na identificação de provas legítimas ou no alcance de estados de iluminação interior.

Por meio desta análise, podemos constatar que o processo de dissolução das metanarrativas na Filosofia foi sendo paulatinamente consolidado enquanto forma alternativa de pensar a relação do ser humano com o mundo. Os desdobramentos posteriores à “filosofia do martelo” – e suas derivações para além da filosofia – são indicativos da forte presença do pensamento e da atitude niilista nas diversas instâncias sociais. A projeção deste discurso na configuração do saber pedagógico e sua repercussão nas instituições escolares serão o objeto de estudo do próximo capítulo.

3. CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

3.1 A dissolução da verdade e do valor nas orientações pedagógicas

“Acaso não é verdade que a universalização do domínio da informação pode ser interpretada como uma realização perversa do triunfo do espírito absoluto?” (VATTIMO, 2007, p.39)

No decorrer do século XX, os novos contornos que as questões epistemológicas adquiriam acabaram por repercutir nas mais variadas áreas do conhecimento, inclusive nas ciências da educação. Conforme apontamos anteriormente, situamos na filosofia de Nietzsche a crítica e a desconstrução dos ideais que marcaram a modernidade, de tal modo que seu pensamento, agregado a outras contribuições filosóficas, forneceu algumas chaves analíticas para a reflexão sobre a sociedade e a educação. Movimentos sociais se articularam em torno destas mudanças epistemológicas, e no campo da educação os movimentos de contracultura da década de 60 foram decisivos para as modificações que viriam a ocorrer na concepção do papel da escola.

A problemática da alteridade e das múltiplas reivindicações por parte das minorias culturais consolidou o questionamento do modelo escolar vigente até a década de 60, de tal modo que as reivindicações de cunho político-cultural - que se iniciaram nas universidades americanas e que repercutiram na Itália, na Alemanha e, principalmente, na França - colocaram em xeque os poderes e saberes das instituições educativas. De acordo com Cambi (1999) este movimento tinha um caráter utópico, já que propôs um amplo redimensionamento da vida social e passou a questionar o modelo de organização social vigente. Na educação, a crítica das ideologias escolares e pedagógicas foi o tema que mais mobilizou o movimento:

Veio-se elaborando uma leitura crítica da escola que colheu de modo mais articulado o seu papel social e o seu funcionamento interno, a sua própria identidade ambígua: ora dedicada a “formar consciências” mais livres, mais cultas, mais capazes de emancipar-se dos condicionamentos sociais, ora, pelo contrário, a conformar os sujeitos a regras sociais precisas, a ideias e ideais coletivos, a concepções do mundo já definidas e a serem assumidas como meta da formação individual. (CAMBI, 1999, p. 620)

Esta perspectiva crítica acerca da função da escola trouxe à pedagogia a necessidade de reestruturar sua identidade e seus limites frente às transformações histórico-sociais.

Conforme análise realizada no início deste estudo, vimos que a pós-modernidade trouxe modificações profundas para a condição humana na contemporaneidade, deslocando os eixos configuradores dos modos de produção econômica, social, epistemológica e cultural no Ocidente. Dada a ênfase na esfera da cultura – articulada com a esfera econômica, Jameson elucidou tanto os aspectos característicos do período do alto modernismo como as configurações do período considerado pós-moderno, mostrando que a relação entre cultura e organização econômica é cada vez mais profunda. Com uma sociedade que demanda a formação de pessoas dinâmicas e abertas às inovações sociais, técnicas e culturais, surge o conflito na atribuição de significados e objetivos que permeiam os princípios que até então regiam a educação, ou seja, a hierarquia de valores inerente à proposta de seleção cultural por parte da escola.

Assim como Marx, Marcuse e Freud foram os pensadores privilegiados para a releitura do projeto moderno na pedagogia, Nietzsche também serviu de base teórica para uma nova concepção educativa. Sua crítica à história, ao conhecimento, à ciência e a apologia à dimensão estético-artística do existir apresentavam novas possibilidades para uma educação que cedesse espaço à subjetividade e à afirmação do indivíduo frente ao sistema social. Ao situar as práticas e crenças no campo da interpretação e, deste modo, interrogar os limites da noção de verdade, o perspectivismo nietzschiano apontou para a interpretação enquanto modo de limitar e situar nossa apreensão do mundo. São estes modos de leitura do mundo que efetuam um determinado recorte da realidade e que promovem hierarquias variadas de valores. Neste contexto, o modelo desconstrucionista nietzschiano despontou como base para a reavaliação dos princípios educativos. Marton (2010) elucida como se deu a divulgação do pensamento de Nietzsche nas décadas de 60 e 70:

Nietzsche passou a nomear um estilo a serviço de um certo sentimento de existência, marcado pela ousadia e irreverência. Invocou-se o seu nome para pôr em causa as instituições e os valores estabelecidos, a maneira bem comportada de pensar e agir de nossa sociedade. A ele se recorreu para afirmar a necessidade de transbordamento e excesso, o desejo de êxtase e vertigem. Enfim, dele se lançou mão para proclamar radicalismos políticos e pulsões eróticas; dele se fez o patrono de uma “comunidade de rebeldes imaginários”. E assim se formou e cristalizou a imagem do Nietzsche libertário, conhecido sobretudo por filosofar a golpes de martelo, desafiar normas e destruir ídolos. (MARTON, 2010, p.24)

A partir desta leitura dos escritos de Nietzsche, foram apresentadas diversas propostas educativas alternativas, que tinham como fundamento desde o princípio da autogestão (Lapassade) até projetos de desescolarização da sociedade (Ivan Illich e Paulo Freire). Nos

anos 70, Bertin lança o racionalismo crítico, no qual articula em sua proposta educativa referências nietzschianas, tais como as características do além-do-homem e a defesa de uma educação que promova indivíduos originais, críticos e abertos à multiplicidade do mundo. Estas e outras propostas apostavam no valor da diferença, ou seja, na pluralidade de escolhas pedagógicas a partir do referencial de alteridade.

Podemos, portanto, identificar no contexto da década de 60 a presença do pensamento nietzschiano, período em que ideias como fim da história, paradigma genealógico, dissolução da ideia de verdade e dos referenciais universais tiveram ampla divulgação no cenário cultural da época. Devido ao fato de Nietzsche ter feito parte do rol de pensadores eleitos para subsidiar as teorias da esquerda francesa, foi consolidada a imagem do filósofo libertário e iconoclasta. De acordo com Severino:

O pensamento crítico contemporâneo tende a questionar radicalmente tudo aquilo que era a própria sustentação do edifício filosófico da modernidade, a pedra fundamental da racionalidade emancipadora e altaneira (Kant, 1996), arrastando consigo os ideais iluministas da ética e da política. Por isso mesmo, não podia deixar de recuperar as perspectivas dionisíacas da filosofia a marteladas de Nietzsche, bem como não poderia deixar de voltar-se para a estética, via privilegiada de resgate da corporeidade e o lugar possível do sentido encarnado. Pode-se então afirmar que a contemporaneidade cultural e filosófica, inaugurada por essa crítica, instala-se tendo como mote a paráfrase bermansiana da fala de Marx no Manifesto do Partido Comunista, de 1851: “tudo o que é sólido desmancha no ar...”. (SEVERINO, 2006, p. 630)

A dissolução dos pressupostos valorativos modernos, bem como a tentativa de ressignificação da função social da escola, desencadeou no campo da educação duas posturas opostas: uma postura vista como conservadora entrevê na reelaboração da cultura clássica e na autoridade da escola os meios para o resgate da ordem e do caráter humanístico da formação escolar; outra postura vista como revolucionária investe na denúncia e no desmantelamento da estrutura tradicional da escola, propondo uma formação de caráter libertário e criativo, que pode ser caracterizada tanto pelo enfoque no protagonismo social e político como pela valorização da dimensão estética, com foco nas estruturas subjetivas do educando. Quanto a esta última tendência, Severino aponta para uma problemática decorrente destas novas pedagogias:

Na verdade, a exacerbação estetizante é mesmo resultante do impulso da radicalidade da crítica à razão instrumental. Sua verdade está na afirmação de que uma nova referência para a educação precisa ser levantada e que nela não se faça ausente a dimensão estética do existir. Entretanto, essa dimensão

estética é apenas uma parte do todo, sem dúvida aquela cuja visibilidade é de mais fácil percepção e que, por não ter sido devidamente considerada pela tradição filosófico-educacional, agora faz sua reivindicação de forma mais ruidosa e, às vezes, até mesmo acintosa. (SEVERINO, 2006, p.633)

Vemos que com as críticas à escola moderna não só foram consolidadas novas exigências como foram articuladas estratégias para suplantá-las, de modo a negar toda forma escolar próxima do modelo tradicional. Este olhar crítico sobre o discurso pedagógico e sobre os conteúdos escolares trouxe experiências inovadoras, o que contribuiu para complexificar o debate sobre as prioridades formativas no universo educacional. Todavia, esta mesma iniciativa também concorreu para o enfraquecimento de alguns dos aportes da atividade educativa, pois hipervalorizou elementos até então considerados secundários e suprimiu aspectos importantes do currículo e do universo simbólico da escola - como, por exemplo, o primado da experiência concreta sobre a experiência da abstração ou o foco no desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento do domínio do conteúdo. A proposta de uma nova hierarquia de valores consistiu, muitas vezes, em um descarte acrítico de todos os elementos que caracterizam determinada prática. No intuito de erradicar os males de uma pedagogia ultrapassada, acabou-se por inverter todas as prioridades, sem uma avaliação cuidadosa dos graus de pertinência ou inconveniência de determinados elementos que compõem aquela cultura escolar.

Contudo, para além da vertente ideológica predominante no pensamento pedagógico pós-68, a questão da dupla função da escola se instaura de modo duradouro no contexto da educação contemporânea:

A escola é assim submetida a uma dupla instância: por um lado, difundir cultura desinteressada, que forma e nutre a inteligência e a pessoa; por outro, criar perfis profissionais. São duas tendências conflitantes entre si que alimentaram os debates em torno da identidade da escola secundária em quase todos os países [...] e levaram a soluções diferentes ou híbridas, sublinhando como as duas exigências não são, ambas, elimináveis e como este problema permanecerá durante muito tempo – caso por caso, momento por momento – como um problema aberto, a ser resolvido com compromissos revogáveis e de fato sempre revogados. (CAMBI, 1999, p. 627)

De acordo com o autor, a problemática da escola de cultura *versus* escola profissionalizante surge ao lado de outros paradoxos inerentes à própria estrutura na organização social: escola de massa *versus* escola de elite, escola livre *versus* escola conformativa. Estes problemas têm sido enfrentados pela educação de múltiplas maneiras, o

que evidencia que a escola contemporânea é uma escola em transformação, que se delineia na constante busca e criação de seus próprios referenciais veritativos e valorativos, de acordo com o contexto ao qual se encontra inserida.

Neste sentido, os estudos de Chervel (1990) demonstram que a escola é produtora de uma cultura singular, específica e única, que por meio das disciplinas ela forja um repertório original de conhecimentos, valores e finalidades. Apesar de a escola nutrir-se de componentes exteriores a ela, seu conjunto de saberes elaborados a partir de sua própria configuração institucional acaba por influenciar e moldar uma série de práticas e de saberes que se localizam na esfera social e cultural mais ampla.

O autor diferencia duas formas de inserção cultural da escola na sociedade: uma via é constituída pelos programas oficiais, que explicitam e formalizam os objetivos da instituição; a outra via consiste nos resultados efetivos da ação educativa, que ultrapassam os elementos contidos na prescrição normativa. Deste modo, evidencia-se uma cultura que é elaborada e adquirida na escola, que atua como criadora e difusora de seus próprios hábitos, práticas e conteúdos.

Ao propor uma reflexão sobre o papel da escola em sua dimensão cultural e avaliar a problemática do relativismo e do universalismo nos conteúdos escolares, Forquin toma o currículo como referência para a discussão, partindo de uma definição ampla do conceito:

Por currículo se entende, geralmente, tudo o que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. [...] [Faz] referência ao conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. (FORQUIN, 2000, p. 48)

A partir desta compreensão ampla do currículo, o autor aborda a forma como as instituições escolares lidam com a problemática do multiculturalismo, considerando as implicações pedagógicas da abordagem relativista e universalista do currículo. Esta questão nos é importante porque ao se atribuir aos conteúdos escolares uma natureza relativa, se coloca em questão tanto a validade quanto a credibilidade daquilo que é ensinado pela escola. Segundo Forquin (2000, p. 50), “todo ensino se efetiva a partir da pressuposição de seu próprio valor”, e com a desconstrução dos saberes escolares não se coloca em questão somente os conteúdos específicos, mas todo o aparato simbólico mobilizado pelas respectivas práticas, nas quais se inscrevem os elementos culturais. Ao situar a escola em sua origem moderna, Forquin depreende que sua natureza universalista se manifesta em

seu modo formal de funcionamento (que inclui procedimentos que devem obedecer a regras escritas de transparência e equidade) [e nos] conteúdos de ensino (que se consideram estarem inscritos integralmente em uma esfera de saberes “públicos”, dotados de alto nível de generalidade, potencialmente acessíveis a todos e cuja validade ou pertinência tendem a ser independentes de contextos particulares). (FORQUIN, 2000, p. 52)

Esta caracterização da natureza da escola está baseada na noção jurídica de justiça, pela qual o autor identifica na escola sua centralidade e relevância enquanto instituição socializadora, responsável pela difusão dos valores democráticos e pela formação do senso de justiça. Consciente das críticas dirigidas a esta concepção, o autor também pondera sobre os limites e os excessos das perspectivas sociológicas que desmistificam as ilusões universalistas, levando em conta as ambiguidades inerentes à instituição escolar.

De qualquer modo, Forquin (2000, p. 58) defende uma concepção universalista do currículo, uma vez que a generalidade de seus saberes elementares se torna a base de toda aquisição cognitiva: “como esta cultura geral está baseada em saberes geradores, organizadores e integradores, ‘saberes-esquema’, mais que em saberes factuais ou pontuais, ele é uma cultura aberta, flexível e capaz de se estender infinitamente”. Ao reconhecer os aspectos contextuais da cultura, o autor introduz a possibilidade de um universalismo aberto, que reconhece e valoriza as diferenças. Por esta via, Forquin refuta o principal argumento dos teóricos do multiculturalismo, que consiste na identificação dos princípios universalistas com os argumentos do discurso etnocêntrico. Enquanto instituição produtora de cultura, pensamos na escola e em suas finalidades numa perspectiva de abertura epistemológica, uma vez que as aporias constitutivas da educação contemporânea afetam de modos distintos os sujeitos envolvidos e os diferentes contextos educativos.

Apesar dos esforços pós-68 para a superação crítica dos conceitos de história e da verdade, no campo da educação percebemos que a dimensão metafísica permanece enquanto substrato das problemáticas que envolvem a educação. Seja como ideal a ser recuperado, seja como instância a ser superada, os valores e verdades de origem metafísica não deixaram de constituir o horizonte da educação. Assim como Prado Jr. (2008, p. 392) observa que “o passado filosófico não está *atrás* de nós mas *em nós*”, podemos considerar que o ideal da educação de aperfeiçoamento do homem e da sociedade tendo como instrumento privilegiado os elementos da cultura não foi ultrapassado; ele insiste em orientar toda ação individual ou coletiva que envolve a relação ensino-aprendizagem entre as pessoas.

Se a filosofia contemporânea se dedica justamente à tarefa de revelar e dismantelar os dispositivos de dominação presentes nas práticas e nos discursos, vemos que a tarefa da filosofia da educação hoje é dupla: além de exigir a reflexão sobre estes dispositivos já sabidamente presentes na organização da instituição escolar, cabe a ela também, a partir de sua historicidade constitutiva, elaborar e promover os referenciais que permeiam os valores e as finalidades pedagógicas. Por mais críticas e desconstrucionistas que sejam as bases teóricas que subsidiam o pensamento no campo da filosofia da educação, é intrínseca a busca de atribuição de sentido, de finalidade e de expectativa frente ao ato educativo. Por se tratar de uma prática social, cultural e política, o horizonte das finalidades está sempre vinculado a qualquer proposta de caráter pedagógico. É neste sentido que Cambi caracteriza a função da filosofia da educação hoje:

A ela é delegada a reflexão em torno do rigor epistêmico da pedagogia, o seu autocontrole como discurso, e também a escolha-decisão (histórica: operada num determinado tempo histórico-social) de valores, de fins que devem inspirar toda a caracterização da pedagogia (teórica e prática) ou todo o seu trabalho de pesquisa dentro das ciências da educação (das quais deve organizar tipologias formativas e processos de formação) que, porém, deve ser dirigido para objetivos político-culturais e/ou político-sociais como podem ser delineados – de modo racional: livre e rigoroso – apenas pela filosofia. (CAMBI, 1999, p. 403-404)

Os pressupostos histórico-filosóficos que permeiam os saberes pedagógicos se engendram a partir de determinados critérios de verdade e de valor, já que são estes que garantem a constituição de determinadas finalidades e expectativas. Esta profunda relação entre verdade, valor e finalidades se traduz nos fundamentos teóricos que justificam as práticas educativas, de tal modo que mesmo as pedagogias que se apresentam como alternativas às propostas educativas de fundamentação metafísica se encaixam neste registro relacional da produção de objetivos: conforme vimos anteriormente, para a superação da formação tradicional é defendido o ideal de liberdade e, em lugar do conservadorismo e do enrijecimento promovidos pela escola, são propostos referenciais de originalidade e individualidade. Estes são exemplos de valores forjados no processo de mudança da sociedade que se pretendem desvinculados de qualquer orientação metafísica, mas que se revelam tão “essenciais” quanto os que pretendem suplantar. Neste contexto, podemos concordar com Cambi quando ele aponta para a “problematicidade endêmica” do conhecimento produzido pelas ciências da educação:

É certo porém que, entre antimetafísica, entre “ciências da educação”, entre elaboração filosófico-crítica e desideologização, o saber pedagógico foi mudando de feição. Tornou-se um saber não-linear e bastante complexo no seu próprio interior, dotado de um estatuto lógico plural e portanto instável e também incerto, controlado por meio de processos múltiplos e não unívocos: um saber cuja organicidade deve ser conquistada passo a passo, que deve ser mantida aberta e *sub judice*; portanto um saber “difícil” e por isso também atravessado por dogmatismos de retorno, ou metafísicos ou tecnológicos, que tendem a emancipá-lo desta condição de problematicidade endêmica, de precariedade, mas assim fazendo acabam por reduzir sua riqueza/complexidade e por traí-lo na sua “essência” moderna: saber aberto sobre as práxis formativas e capaz de iluminá-las criticamente, sem ir à procura de objetivos *für ewig* ou “eternos” e de certezas *ne varientur*. (CAMBI, 1999, p. 404-405)

Enquanto saber precário, caracterizado por “eternos retornos” teóricos e por uma multiplicidade de perspectivas, o saber pedagógico se engendra por meio da destruição e da reinvenção de suas prioridades e de seus referenciais. A práxis educativa não pode prescindir deste movimento constante de discussão, reflexão e enfrentamento entre os diferentes critérios valorativos e veritativos. Se por um lado estes critérios são instâncias necessárias para a constituição e justificação do processo educativo, por outro talvez hoje não seja mais tão importante definir o que é a verdade primordial para a educação ou identificar qual seja o valor central que norteia a atividade educativa. Talvez estas noções já não façam tanto sentido enquanto essências, porém no horizonte da busca e do processo de criação, estas referências são portadoras de sentido do ato educativo e são capazes de mobilizar práticas mais autênticas e mais plenas para aqueles que estão inseridos no processo pedagógico.

3.2 Escola: entre memória e racionalidade técnica

Apesar de utilizado por Vattimo para elucidar a função de auto-referência da linguagem, o conceito de monumentalidade se mostrou promissor enquanto pista para uma possível leitura do sentido da educação contemporânea. Mesmo sabendo dos riscos que implica retirar um conceito de seu contexto, experimentamos esta interface, uma vez que Vattimo realiza um movimento semelhante ao se apropriar deste conceito do campo da antropologia cultural. Propomos estabelecer alguns pontos de contato entre o estatuto do monumento e a função social da instituição escolar contemporânea.

A escola, enquanto portadora do legado cultural de uma civilização, carrega a responsabilidade de transmitir um patrimônio de conhecimentos, hábitos, saberes, ritos e convenções, alicerçada na crença de que é possível e necessário manter o fio que nos

conduziu culturalmente até aqui. O que está subjacente à ideia de monumento é justamente o caráter de vestígio, memória, resíduo, enfim, “aquilo que resta”. Neste sentido, a cultura, longe de representar um conjunto de obras acabadas que sintetizam as realizações e aspirações de determinada época ou cultura, traduz muito mais a necessidade daqueles que a produzem de “conservar o vestígio e a memória de alguém através dos tempos, mas *para outros*.” (VATTIMO, 2007, p. 67). Nestes termos,

O monumento [...] não é a marca de uma vida plena, mas a *fórmula*, que já se constitui para se transmitir, que já está, portanto, assinalada por seu destino de alienação radical- assinalada, em última análise, pela mortalidade. O monumento-fórmula é construído para ‘desafiar’ o tempo, impondo-se contra e apesar do tempo, mas para durar no tempo. (VATTIMO, 2007, p. 67-68)

A cultura escolar pensada enquanto fórmula, ou seja, marca das referências simbólicas e dos ideais de uma época que permanecem para a posteridade, possibilita reunir em sua constituição os traços de culturas passadas e presentes. Este movimento é a condição necessária para a organização da hierarquia de valores, já que a cultura escolar se delineia na avaliação, aceitação, recusa e reformulação das demandas na condição hodierna, ao mesmo tempo em que avalia, aceita, recusa e reformula os elementos já consolidados na tradição das instituições escolares. Enquanto monumento-fórmula, ela cumpre com a função mnemônica de recuperar ideais, confrontar os critérios que determinam a gradação dos valores e de promover a constante reflexão acerca do significado e relevância da educação. Ao lembrar às novas gerações projetos passados e reavivar o comprometimento com os alicerces da cultura, a escola renova dialogicamente o compromisso com a rememoração, o com encontro e o confronto entre as gerações. Por meio deste processo são questionadas suas próprias referências, seus limites e suas possibilidades.

É neste sentido que, diante da problemática da função social da escola e diante das questões referentes à verdade e ao valor no âmbito das instituições educativas, podemos afirmar que a palavra crise já não seja adequada para caracterizar a situação da escola hoje. Se sua natureza permanece moderna, mas, contudo, subsidia um arcabouço de práticas sociais e culturais contemporâneas que são basilares para nossa sociedade, os problemas e conflitos que ela enfrenta passaram a fazer parte da constituição da cultura escolar pós-moderna. Em outros termos: a escola já incorporou este registro relacional e simbólico que a sociedade lhe incutiu. Este movimento caótico e simultâneo de acolhimento e ojeriza à instituição e à forma escolar é um reflexo das características gerais da sociedade contemporânea que, sem a validade dos

parâmetros da modernidade, se relaciona de modo frágil e descontínuo com as instituições. A ausência de um significado estável da dimensão social e de um projeto societário que agregue a constituição identitária dos grupos e dos sujeitos faz emergir uma das grandes problemáticas da educação: a necessidade de valores e de critérios veritativos que subsidiem referenciais comuns para a existência e práticas coletivas.

Para pensar esta relação entre cultura, sociedade e educação é que resgatamos as contribuições dos estudos em Cultura Escolar. Silva (2006), a partir dos principais autores da temática da Cultura Escolar, busca identificar os princípios explicativos da relação entre escola e cultura. Sua contribuição reside no levantamento das áreas do conhecimento que tem feito interlocuções com a pesquisa educacional: História, Sociologia, Política, Práticas Pedagógicas, entre outras. No diálogo com Bourdieu e Williams, ela problematiza a questão da cultura no âmbito escolar e elucida como estes dois autores se aproximam das relações entre educação e cultura, apresentando modalidades de interface da cultura escolar com a sociedade.

Ao revisitar a teoria reprodutivista, a autora pontua o papel da escola enquanto reguladora das diferenças sociais, comportamentais e culturais presentes na sociedade: a padronização e a valorização de determinados hábitos e esquemas mentais promovidas pela escola cumpre a função de estratificar socialmente os indivíduos, pois favorece aqueles cujo repertório cultural se aproxima do escolar e desfavorece aqueles que não estão familiarizados com a mesma cultura. Por esta via a escola reproduz as condições sociais, culturais e econômicas dos indivíduos na organização da sociedade.

A escola dota os indivíduos de um *habitus* culto, que consiste numa “disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação” (BOURDIEU, 1992, p. 25). Sendo a cultura transmitida pela escola a base de esquemas inconscientes, ela funciona de forma adaptativa, pois não configura um mecanismo explícito de leitura do mundo. De acordo com Silva (2006, p. 212), Bourdieu elabora três conceitos de grande potencial investigativo para a interpretação dos componentes da Cultura escolar: Habitus, Campo e Práticas, pois eles possibilitam “o desocultamento das formas que orientam a organização dos alunos e dos professores e outros elementos que dão forma ao complexo processo de introduzir as gerações mais novas num sistema de valores que lhes precede”.

Como os estudos em cultura escolar surgiram justamente para repensar a configuração da escola para além de seu caráter reprodutivista, Silva recorre à obra *Cultura*, de Raymond Williams, para ampliar as contribuições e lidar com os impasses que Bourdieu apresenta em

sua leitura da relação entre educação e cultura. Para Williams, centrar a análise da escola somente em seu caráter reprodutivista pode camuflar processos importantes como a autonomia relativa e indícios de mudança, já que a escola tanto produz como reproduz. Instâncias sociais e culturais confluem ativamente para a elaboração dos conteúdos e práticas escolares; deste modo, a cultura, enquanto sistemas de significações, deve ser analisada em seu próprio contexto para se evitar a indistinção entre as diferentes instâncias – que, apesar de estarem relacionadas com outras, possuem seus respectivos sistemas de significações. Por meio desta proposta, Williams aponta para análise de instituições, práticas e obras enquanto manifestações significativas de cultura.

É deste modo que a ideia de práxis – a articulação do significado atribuído aos lugares e grupos com suas práticas – torna-se o substrato para as investigações educacionais. Neste sentido, podemos atribuir aos estudos culturais em educação a ressignificação de elementos até então não considerados fontes e objetos de pesquisa: o espaço e tempo escolares, o currículo, as disciplinas, os livros didáticos e manuais para professores, os diários de classe e memórias. É importante salientar que a análise destas novas fontes e objetos de investigação da cultura escolar não suplanta as contribuições de outros tipos de análise; a pesquisa rigorosa em Cultura Escolar dialoga suas fontes com o contexto sociológico, econômico e simbólico no qual a escola está inserida.

De acordo com Silva (2006), para Pérez-Gomez a escola deve ser lida como espaço de cruzamento de culturas, que atua como instância mediadora e promotora dos repertórios simbólicos, das identidades e das condutas dos que dela participam. Para elucidar o funcionamento desta conexão de culturas, o autor identifica cinco aspectos que compõe a cultura escolar: cultura crítica (saberes oriundos da ciência), cultura social (repertório de valores e comportamentos que se manifestam na vida cotidiana), cultura institucional (atividades e saberes tipicamente escolares, que reforçam seus valores), cultura experiencial (vivências particulares trazidas para escola, construídas na interlocução do meio social prévio do aluno), cultura acadêmica (o currículo, os materiais didáticos, os trabalhos e exercícios escolares).

Para Silva (2006), tomar como objeto a cultura escolar não consiste em essencializar a escola, e sim torná-la protagonista no cenário das diferenças culturais e das relações de poder. Se a escola é local de embate, de encontro e de tensões, a exploração das relações que se estabelecem neste espaço permite o desvelamento de alguns dos processos que desencadeiam suas transformações. Por esta via, as próprias experimentações investigativas acabam por

engendrar o conceito de cultura, uma vez que dirigem seus esforços para a apreensão das práticas e dos respectivos significados e sentidos atribuídos. Silva reconhece que

A escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas à ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (SILVA, 2006, p. 206)

Considerando os autores aqui analisados, podemos depreender que a cultura escolar nasce no cerne de uma instituição dotada de práticas e normas que se configuram historicamente, que se delineia via recusa ou aderência às demandas políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade. O grau de recepção por parte da escola destas demandas é que indicam, em maior ou menor grau, a necessidade de reorganização de seus elementos constitutivos: seja reiterando sua estrutura já consolidada, seja incorporando inovações.

O esforço de uma época dedicado à produção dos bens culturais “é uma espécie de antecipação da erosão essencializante que o tempo exerce sobre a obra, *reduzindo-a a monumento.*” (VATTIMO, 2007, p. 70, grifo do autor). Neste sentido, também podemos considerar o trabalho educativo da escola: o esforço diário de inserção das novas gerações numa cultura que lhes precede anuncia a transitoriedade e fragilidade dos suportes de nossa cultura. Enquanto monumento-fórmula, a cultura que a escola cria com a elaboração de estratégias e métodos pedagógicos cumprem com a monumentalização da cultura e do conhecimento, ao mesmo tempo em que se torna uma fórmula, já que desafia o tempo e o esquecimento para estabelecer o vínculo entre passado e presente, tendo em vista justamente acolher no seio desta cultura – no sentido amplo - as gerações que chegam e as que estão por vir. A escola está situada na dimensão daquilo que resta, e a função mnemônica da escola e de todos os outros dispositivos sociais que adotam a forma escolar demonstram que mais do que vestígio, ela comporta todo um conjunto de relações sociais que ultrapassam seus limites institucionais.

Contudo, para além das considerações relacionadas à cultura, concordamos com Cambi (1999), quando ele afirma que a problematidade mais radical da escola contemporânea é a cisão entre dois regimes teóricos aos quais a escola se encontra submetida: a função técnica/profissionalizante e a função formativa/cultural. Este dualismo de finalidades traduz o conflito paralelo e mais amplo que ocorre entre ideologização e autonomia. Esta dupla atribuição da escola fica evidente quando verificamos que a escola é valorizada - no

sentido de ser considerada necessária - pelo o que ela pode oferecer em termos de oportunidades no âmbito individual, e pela complexificação da sociedade em termos de repertório de conhecimento instrumental para a composição dos quadros profissionais. Por mais que não seja garantia de ingresso ou estabilidade profissional, a escolarização inegavelmente amplia as chances de inserção no mercado de trabalho e mantém em movimento toda a estrutura econômica da sociedade. Neste cenário, com a depreciação da cultura transmitida pela escola e com a mercantilização da educação, a escola vive uma aporia em relação à sua missão. Ao conviver com diferentes expectativas – tanto dos profissionais da educação quanto de seus alunos e entorno – a escola hoje apresenta uma configuração multiforme, com características e prioridades distintas, que variam de acordo com o recorte social e cultural oferecido por cada instituição.

Por se tratar de uma forma dominante de educação, a presença da escola se manifesta vertical e horizontalmente em nossa sociedade. As formas de ensino abrangem desde a educação infantil até a pós-graduação, se estendendo em variados cursos de reciclagem ou atualização que acompanham todo o ciclo de vida das pessoas. Sua amplitude se manifesta também na crescente democratização de níveis cada vez mais altos de ensino e na oferta de projetos educativos diferenciados, inserindo deste modo um grande número de pessoas no sistema de educação formal. Apesar da magnitude deste processo, salientamos que esta inserção de um número considerável de pessoas no universo escolar ainda é permeada pelo interesse instrumental, ou seja, pela ideia de que a aquisição de títulos pode ampliar as chances de ascensão econômica e social do indivíduo. Portanto, para pensarmos a problemática da função social da escola, este fator não pode ser desconsiderado. Acerca da relação entre sociedade e educação, Vasconcellos (2003) aponta para o seguinte fenômeno:

O tema da socialização, da relação entre freqüentar a escola e manter o vínculo social, é muito atual. As críticas dirigidas à escola quanto a sua capacidade de dotar os jovens de competências utilizadas no mercado de trabalho, quanto à desconsideração do valor universal dos saberes transmitidos e quanto a sua capacidade de garantir as possibilidades de mobilidade social revelam, por outro lado, a importância conferida a essa instituição. De fato, ela se confronta com a injunção de continuar garantindo, de modo simbólico ou real, o papel de integração social, sobre o qual Durkheim fundamentou sua concepção da escola, papel que, hoje em dia, se vê novamente questionado e valorizado. (VASCONCELLOS, 2003, p.568)

Com este apontamento temos uma pista a respeito da representação corrente da escola: se o tipo de socialização promovida pela escola em geral estava mais vinculada ao desenvolvimento de práticas que instituíam normas e padrões de convivência, num sentido

amplo, com a atual configuração societária o termo passou a incluir o mundo do trabalho de forma mais enfática e mais direta. Apesar da mudança qualitativa do termo, fica evidenciada a centralidade e importância da função socializadora da escola nos dias de hoje.

Esta complexificação das expectativas frente à escola está estritamente vinculada ao processo de compartimentação e especialização da sociedade, que, diante das variadas possibilidades de existência individual, promove nas instâncias coletivas - por excelência, políticas - as especificidades de distintos segmentos sociais. Neste sentido, Jameson tece a seguinte consideração:

A questão da micropolítica demonstra claramente que também é um fenômeno político a hoje extraordinária multiplicação dos códigos sociais em jargões de disciplinas e de profissões (mas também índices de adesão à afirmação étnica, sexual, racial, religiosa ou à facção de classe). Se, antes, as ideias de uma classe dominante (ou hegemônica) formavam a ideologia da sociedade burguesa, os países capitalistas avançados são, em nossos dias, o reino da heterogeneidade estilística e discursiva sem norma. Senhores incógnitos continuam a reajustar as estratégias econômicas que limitam nossas vidas, mas não precisam (ou não conseguem) mais impor sua fala; e a pós-alfabetização, característica do mundo do capitalismo tardio, reflete não só a ausência de qualquer grande projeto coletivo, mas também a inviabilidade das antigas línguas nacionais. (JAMESON, 2004, p. 44)

Nestes termos, situamos a chamada crise da escola no conflito entre sua função mnemônica-cultural e à função instrumental-mercadológica: com a consolidação do capitalismo tardio, pudemos acompanhar uma crescente valorização da escola em termos de certificação - pré-requisito para o ingresso no mercado de trabalho - e a desvalorização em termos de formação cultural. Tal relação com a escola, como veremos adiante com Pareyson, se situa na esfera do praxismo e do tecnicismo, ou ainda, como diria Chartier, numa prática desvinculada da esfera da cultura, uma vez que frequentar a escola enquanto meio para se obter o certificado e seus eventuais benefícios futuros não significa que tal ação seja dotada de sentido para aquele que a pratica.

Apesar do conflito entre as funções da educação formal, para Cambi (1999, p. 398), as reformas e reestruturações que atravessam a escola desde o século XIX evidenciam a centralidade da posição que esta instituição ocupa na sociedade. As modificações no sistema educativo visam adequar não somente sua função reprodutora e transmissora, mas também de seleção, “isto é, duplo filtro entre passado e futuro, entre conservação e mudança.” Segundo o autor, são três os principais aspectos que mostram sua relevância social: a obrigatoriedade da frequência (pelo menos em alguns níveis); a gratuidade do ensino e a oferta e/ou regulação

dos sistemas educativos pelo Estado. Outra função apontada pelo autor é a chamada “diferenciação interna”, que consiste na oferta de diferentes tipos de escola, a fim de garantir a manutenção da divisão do trabalho, das classes e dos grupos sociais.

De todo modo, a importância que a escola adquiriu na vida social com o advento da modernidade contribuiu para o fortalecimento da dimensão coletiva, estreitando as relações entre família e Estado. Neste contexto, a educação para a sociedade moderna consiste justamente

na necessidade de dar vida àquele homem-cidadão que é, de certo modo, a meta e o desafio do mundo moderno e que só pode nascer dentro de um lugar em que o social e o cultural, o político e o espiritual convivam, nem que seja dinamicamente, num equilíbrio precário e aberto, mas que evidencie sua centralidade e estruturalidade. (CAMBI, 1999, p. 401)

Assim como o monumento é erigido na consciência da finitude, da fugacidade e da impermanência, com o objetivo de se impor e provocar a rememoração, a função da escola também se inscreve no horizonte do desejo de perenidade. As mudanças ocorridas nas últimas décadas paulatinamente revelaram o caráter tempestivo da escola, colocando em confronto o ideal de permanência com a imperiosa necessidade de transmutação. Ao fazer conviver a exigência da tradição com a flexibilidade da contemporaneidade, percebemos o caráter monumental da escola: “O monumento é feito, decerto, para durar, mas não como presença plena daquilo de que porta a recordação; ao contrário, ele permanece justamente apenas como recordação”. (VATTIMO, 2007, p. 82). E é pela recordação que se estabelecem alguns marcos para este espaço sem margens definidas da cultura escolar, que recria estratégias e aponta para caminhos que não estão previstos em seus preceitos de origem moderna.

3.3 Possibilidades veritativas e valorativas para a educação

Em cada obra, em cada sistema ‘morto’, como em cada concha que o mar lança à praia, sempre será possível executar o murmúrio constante do pensamento vivo que se renova. (PRADO JR, 2008, p. 392).

Apesar de nos remetermos bastante no decorrer do estudo às proposições de Vattimo – uma vez que ele elucida a relação entre a pós-modernidade e as reflexões de Nietzsche-, identificamos algumas limitações no que concerne à sua concepção de verdade no âmbito da

ontologia hermenêutica. Ao assumir uma postura não-metafísica, ele pensa a verdade “a partir da experiência da arte e do modelo da retórica”. Deste modo, a verdade enquanto experiência pós-moderna se exprime numa tentativa de “chamar a atenção para a irredutibilidade do advento da verdade ao puro e simples reconhecimento e fortalecimento do ‘senso comum’, no qual também [...] se deve reconhecer uma densidade e um alcance decisivos para qualquer experiência possível não puramente intimista do verdadeiro” (VATTIMO, 2007, p. XIX). Situando a verdade numa relação imanente, o autor explicita que toma a verdade “não como objeto de que nos apropriamos e transmitimos”, mas como cenário do qual temos uma pequena participação, ainda que esta seja uma forma frágil de experienciar a verdade.

Esta relação “fraca” com a verdade e o acolhimento da impermanência dos valores é justamente o cerne do problema que propomos abordar, de tal modo que se torna, para os limites desta pesquisa, uma perspectiva pouco profícua para se pensar as aporias da relação entre cultura escolar e as atuais relações estabelecidas com a verdade e com o valor no âmbito da cultura e do conhecimento. A substituição da lógica pela retórica, - já esboçada em Nietzsche - é um discurso com o qual a escola ainda não encontrou formas de conciliação com seus pressupostos. Admitir que a transmissão dos conhecimentos e da formação das múltiplas dimensões do ser humano é uma simples questão retórica implicaria na desvalorização e na banalização do ato educativo, que não pode ser reduzido simplesmente a um jogo discursivo.

Compreendemos o empreendimento educativo e o conhecimento subjacente à ele como sempre amparados nos critérios de veracidade e de valoração, pois, de acordo com Forquin (2000, p. 50), “todo ensino se inscreve necessariamente em um horizonte de valor e de verdade”, uma vez que não há possibilidade de ensino sem o reconhecimento da importância da educação por parte daqueles que são ensinados. A validade do currículo⁴⁵, sua legitimidade, está inscrita no valor que se atribui ao que é objeto de ensino, tanto por parte dos alunos quanto dos professores e, para o exercício da busca, da reflexão, da crítica, também é necessário um referencial de verdade.

Considerando a forma como realizamos a leitura destes conceitos no contexto do ato educativo, propomos uma aproximação ao pensamento de Pareyson (2005), uma vez que, por meio de uma abordagem crítica, o autor elabora princípios no campo da ontologia hermenêutica contemporânea que se distanciam tanto dos discursos dogmáticos quanto das

⁴⁵ Forquin (2000, p. 48) entende o currículo numa acepção ampla, que corresponde à “dimensão cognitiva e cultural da educação escolar”. Neste sentido, são considerados todos os conhecimentos – cognitivos e simbólicos- que podem ser ensinados no âmbito da instituição escolar, de modo implícito ou explícito, e de acordo com o programa e nível de ensino.

análises objetivantes e meta-históricas da verdade. Diante das atuais condições epistemológicas em que se encontra a filosofia e sua relação com a verdade, Pareyson procura demonstrar que a verdade constitui o princípio genuíno do pensamento, pois, ao restituir o estatuto de origem ao conceito, não reduz o pensamento a mero discurso, seja ele instrumental, histórico, técnico, empírico e/ou ideológico - ou seja, formas compartimentadas que o pensar adquiriu na contemporaneidade. De acordo com o autor,

A reivindicação da verdade não é necessariamente uma atitude meramente contemplativa ou teórica que, com justiça, seria considerada evasiva e unilateral: a verdade constitutiva do pensamento é igualmente indispensável quer à teoria, quer à práxis, sobretudo se soubermos colher a unidade profunda e originária destes dois termos. (PAREYSON, 2005, p.3)

A verdade que constitui o pensamento está estreitamente articulada com a dimensão da ação e da razão. Para o autor, nos situamos num período em que o discurso da ação e da razão é predominante, porém ele se manifesta nos moldes do *praxismo* - ação dissociada da verdade - e do *tecnicismo*, razão destituída da verdade.

Conforme assinala Pareyson (2005, p. 3), o pensamento amparado na dimensão da verdade – pensamento do ser – é aquele “capaz de dirigir e fecundar a experiência e de dominar e transformar a situação”. Trata-se, portanto, de um equívoco compreender a verdade num sentido objetivo ou meta-histórico, pois “ela não é objeto mas origem do pensamento, não resultado mas princípio da razão, não conteúdo mas fonte dos conteúdos”. Deste modo, como alternativa à concepção objetiva de verdade, ele se ampara no conceito de interpretação, que consiste no eixo estruturante da reciprocidade entre pessoa e verdade. Assim, o autor busca “restituir ao pensamento a sua originária função veritativa contra a instrumentalização a que o submetem o tecnicismo e o ideologismo atuais” (PAREYSON, 2005, p. 5).

Se tanto Nietzsche quanto Pareyson desenvolveram em suas doutrinas o conceito de interpretação, faz-se necessário pontuar as diferenças entre as duas concepções, ou seja, qual a função que cada um atribui à interpretação e qual a natureza de seu vínculo com a verdade. No aforismo 374 de *A Gaia Ciência* encontramos uma exposição acerca da centralidade da interpretação no contexto do perspectivismo nietzschiano:

Nosso novo “infinito” – Até onde vai o caráter perspectivista da existência, ou mesmo se ela tem algum outro caráter, se uma existência sem interpretação, sem “sentido” [*Sinn*], não vem a ser justamente “absurda” [*Unsinn*], se, por outro lado, toda existência não é essencialmente *interpretativa* – isso não pode, como é razoável, ser decidido nem pela mais diligente e conscienciosa análise e auto-exame do intelecto: pois nessa análise o intelecto humano não pode deixar de ver a si mesmo sob suas

formas perspectivas e *apenas* nelas. Não podemos enxergar além de nossa esquina: é uma curiosidade desesperada querer saber que outros tipos de intelecto e de perspectiva *poderia* haver [...]. Mas penso que hoje, pelo menos, estamos distanciados da ridícula imodéstia de decretar, a partir de nosso ângulo, que somente dele *pode-se* ter perspectivas. O mundo tornou-se novamente “infinito” para nós: na medida em que não podemos rejeitar a possibilidade de que ele *encerre infinitas interpretações*. Mais uma vez nos acomete o grande tremor – mas quem teria vontade de imediatamente divinizar de novo, à maneira antiga, *esse* monstruoso mundo desconhecido? E passar a adorar o desconhecido como “o ser desconhecido”? Ah, estão incluídas demasiadas possibilidades *não divinas* de interpretação nesse desconhecido, demasiada diabrura, estupidez, tolice de interpretação – a nossa própria, humana, demasiado humana, que bem conhecemos... (NIETZSCHE, 2001, p. 278, grifo do autor)

Para Nietzsche, a pluralidade de leituras e interpretações do mundo – originárias e inscritas na dimensão do vivido – apontam para a nulidade de nossos esforços em tentar apreender a realidade e a existência para além daquilo que nossas limitações permitem interpretar. Enquanto apreensão de parcela da realidade, a interpretação não se confunde com a ideia de verdade, que, neste contexto, é tomada como um registro que não ultrapassa as barreiras da percepção, da linguagem e do pensamento. Já em Pareyson, a interpretação é pré-condição para que se estabeleça o registro relacional entre pensamento e verdade:

[...] a interpretação é a única forma de conhecimento que é capaz, por um lado, de dar uma formulação pessoal e, portanto, *plural* de alguma coisa de *único* e indivisível, sem por isso comprometer ou perder sua unidade, e, por outro lado, de colher e revelar um infinito sem *limitar-se* a aludir a ele ou a girar em torno dele mas possuindo-o verdadeiramente. Não seria verdade aquela da qual só fosse possível um único conhecimento adequado ou aquela que se *subtraísse* a todo conhecimento possível. Só existe interpretação quando a verdade deveras se *identifica* com a sua formulação, sem todavia, *confundir-se* com ela, de modo a manter sua *pluralidade* e somente quando a verdade for sempre irredutivelmente *ulterior* no tocante à sua formulação sem, no entanto *dela sair*, de modo que a sua *presença* seja salvaguardada. (PAREYSON, 2005, p. 85-86, grifo do autor)

Essa concepção - à primeira vista paradoxal - da estrutura da interpretação e de sua relação com a verdade possibilita compreender a verdade em sua relação com a história sem historicizar a verdade. Sendo a verdade única e atemporal, as múltiplas perspectivas correspondem a formulações históricas aproximativas que se estimulam entre si e assinalam a presença da verdade.

Deste modo, são considerados problemáticos os discursos desvinculados da verdade, sobretudo na área das Ciências Humanas, porque o pensamento torna-se historicizado, ou

seja, caracteriza uma época e se submete à validação a partir das referências de seu próprio tempo. Esse tipo de discurso recobre de racionalidade e de atemporalidade o que muitas vezes é pragmático e temporal, já que por meio da conceitualização histórica e da sistematização dos comportamentos reivindica o estatuto de universalidade. Neste sentido, Forquin (2000) já indicava, em relação ao discurso relativista, que ao evocar “objetividade” e “cientificidade”, ele próprio escapa da dimensão relativa e passa a se pretender universal.

A atitude desconstrucionista – denominada pelo autor como desmistificadora – esgota as possibilidades do pensamento ao explicitar a totalidade dos discursos e dos significados, e o aprisiona em termos que se pretendem completos. O autor defende um pensamento que possa percorrer o intervalo entre o implícito e o explícito, que é justamente o que permite o desdobramento infinito da interpretação. Para Pareyson,

A desmistificação recupera a irracionalidade inferior do pensamento histórico ao culto racionalista do explícito, enquanto a interpretação assegura a presença da verdade em um processo de revelação incessante e em uma infinidade de perspectivas penetrantes: a desmistificação restabelece uma totalidade enquanto a interpretação atesta o inexaurível. (PAREYSON, 2005, p. 19)

Ao situar a verdade no horizonte do inexaurível, cria-se o espaço para a convivência dos múltiplos discursos. Desta forma, o horizonte relativista é afastado, já que o pensamento é colocado aqui como formas indiretas e significativas da verdade. De caráter múltiplice, a verdade ocorre dentro de cada perspectiva singular sem nunca identificar-se com elas, já que, sendo origem e fonte do pensamento, ela é iminentemente inobjetivável. Pareyson (2005, p. 21) estabelece algumas aproximações para ilustrar o que seria esta “vivência” da verdade: “[...] no processo da produção artística, a obra de arte age como formante antes mesmo de existir como formada; [...] na leitura de um livro, a compreensão das partes só se torna possível pela ideia do todo [...] adivinhada desde o início”. Enquanto origem, impulso, presença, quanto mais tentamos defini-la e configurá-la, menos a apreendemos no próprio discurso. Mas isso não destitui a palavra do lugar privilegiado para o acolhimento da verdade: à medida que conferimos uma nova espessura e profundidade à palavra, aceitando a dimensão implícita radicada nela, a verdade torna-se então irradiação de significados.

Para Cambi (1999), o modelo hermenêutico é atualmente uma vertente analítica bastante adequada para o exame da educação. Por se tratar de um campo dismórfico e entrelaçado com diversas áreas do conhecimento, o saber pedagógico necessita de ferramentas que contextualizem e interpretem variados fenômenos, na busca de um equilíbrio crítico entre

as diferentes referências teóricas. Ela pode contribuir para a regulação e organização dos saberes produzidos na pedagogia, já que abrange teoria e práxis, história e método, ciência e filosofia.

Se Nietzsche fez uso do método genealógico para elucidar os processos históricos que levaram às construções metafísicas do pensamento ocidental, torna-se necessário buscar uma referência teórica que não ignore estas proposições, mas que tampouco abandone a possibilidade de um horizonte veritativo e valorativo. Neste sentido, as proposições de Pareyson anunciam uma concepção da verdade que se aproxima da natureza dos fundamentos elaborados no interior da cultura escolar, pois fornecem pistas para a reflexão sobre a verdade e do valor enquanto fontes constituintes do pensamento.

A recuperação do ato interpretativo como alternativa ao esvaziamento dos conceitos de verdade e de valor supõe o reconhecimento do diálogo como lugar privilegiado para a aproximação com a verdade. O diálogo se torna a principal via para o reconhecimento das infinitas formulações possíveis do verdadeiro, pois o intercâmbio das perspectivas singulares é que garantem o estatuto interpretativo e aproximativo da verdade. O acolhimento da alteridade e o exercício concreto e coletivo do diálogo⁴⁶ ocorrem quando a pessoa depreende que sua personalidade é um vínculo com a verdade, o que não corresponde à simples posse da verdade enquanto tal, pois existe uma relação recíproca entre as diversas elaborações do verdadeiro. Se a verdade fosse algo não-dialógico, uma perspectiva individual seria apenas um ponto de vista a mais, e incorreríamos no perspectivismo nietzschiano. No contexto deste tipo de interpretação, Pareyson tece a seguinte crítica:

só restaria uma multiplicidade vista do exterior, isto é, a numerabilidade de possibilidades substituíveis, mutuáveis e permutáveis, e, portanto, indiferentes e igualmente válidas, todas postas sobre o mesmo plano, e objeto de uma consideração impessoal e objetiva, o que equivale dizer, falsificadora. (PAREYSON, 2005, p. 83)

A instituição escolar, que é por excelência de natureza coletiva, necessariamente se institui por meio da ação dialógica. Se esta é a forma pela qual são engendrados seus critérios valorativos e veritativos, podemos considerar o diálogo como fundamento primeiro da ação educativa. Os saberes e as experiências do passado e do presente confluem para a reflexão sobre a pertinência dos critérios que estão em jogo, promovendo o encontro entre pessoas e

⁴⁶ Para Pareyson (2005, p. 84), o diálogo é entendido “como exercício de uma comunicação que abarca todas as perspectivas entre si sem somá-las desde fora, nem integrá-las num sistema total, mas fazendo de modo que, a cada uma, estejam presentes as outras, como interlocutoras e colaboradoras, numa busca comum e, por isso, respeitando-as cada uma na sua irrepetível totalidade, como pessoalíssima posse do verdadeiro. Somente esta livre abertura do diálogo se pode considerar como uma relação adequada ao nível e à natureza da interpretação.”

gerações. Esta constante tensão entre permanências e rupturas é que constitui a natureza mutável, passível de transformações da escola. As dificuldades que se impõem à cultura escolar são de natureza tempestiva, o que evidencia que ela está sujeita às mais diversas injunções da época a qual pertence.

A crença partilhada na educação formal se trata de um crédito metafísico do qual a escola não pode prescindir, pois a escola - enquanto monumento-fórmula - e o currículo – enquanto ferramenta de criação da cultura – é que mobilizam, por meio do ato interpretativo, as formas aproximativas de invenção, adaptação e partilha de referências, consolidando os valores coletivos que são formulados na tensão permanente entre a persistência da rememoração e a potencialidade renovadora do devir.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, V. D. Das vantagens e desvantagens da História da Filosofia para o ensino de Filosofia. In: AZEREDO, V. D. (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 67-82.

_____. **Nietzsche e a dissolução da moral**. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro : Zahar, 2000.

_____. **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BECK, U. **O que é globalização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CÂNDIDO, A. O portador. In: NIETZSCHE, F. Obras incompletas. Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CHARTIER, A. M. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER et al (orgs.) **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHAUÍ, M. S. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 177-229.

COLLI, G. **Escritos sobre Nietzsche**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

CORREA, L. M. **Entre a apropriação e a recusa**: os significados da experiência escolar para os jovens de periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP). 2008. 292 f. Tese (doutorado em Educação Escolar) – Faculdade Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

COSTA, A.M. da e SCHWARCZ, L.M. **1890-1914**: no tempo das certezas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

FERRAZ, M. C. F. Nietzsche educador: negatividade, afirmação e antropofagia. In: AZEREDO, V. D. (Org.). **Nietzsche**: filosofia e educação. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 101-114.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, nº. 73. Campinas, Dez, 2000.

_____. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

FREZZATTI JR. Educação e cultura em Nietzsche: o duro caminho para “tornar-se o que se é”. In: AZEREDO, V. D. (Org.). **Nietzsche**: filosofia e educação. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 39-66.

GAGNEBIN, J.M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

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

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2001.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural no capitalismo tardio**. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-44, 2001.

LARROSA, J. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olimpo, 2009.

MACHADO, R. C. M. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MARTON, S. Nietzsche, filósofo da suspeita. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2010.

_____. Claustros vão se fazer outra vez necessários. In: AZEREDO, V. D. (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 17-38.

MATOS, O. **Discretas esperanças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

MELO SOBRINHO, N. C. Apresentação: A pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

_____. Friedrich Nietzsche: perspectivismo e superação da metafísica. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 9, nº 22, p. 1 a 208 - jan/junho 2004.

MOURA, C. A. R. **Nietzsche: civilização e cultura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. Obras incompletas. Col. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

_____. **O nascimento da tragédia e Acerca da verdade e da mentira**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

_____. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. Obras incompletas. Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ONATE, A. M. Vontade de verdade: uma abordagem genealógica. In: **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, v. 1 p. 07-32, 1996.

PAREYSON, L. **Verdade e interpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PESSANHA, J.A.M. "Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética". **Cadernos ANPED**, nº4, Porto Alegre, 1993.

PINTASSILGO, J. A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino liceal português. In: XAVIER et al (orgs.) **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PRADO, A. **Poesia Reunida**. São Paulo: Arx, 1991

PRADO JR, B. Leitura e interrogação: uma aula de 1966. In: Org: MATTOS, F. **A retórica de Rousseau e outros ensaios**. São Paulo: Cosacnaify, 2008.

_____. A educação depois de 68, ou cem anos de ilusão. In: **Alguns ensaios: filosofia, literatura, psicanálise**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

RABELO, R. C. **Do ressentimento à gaia ciência**. A função da arte na Terceira Dissertação de “Para a genealogia da moral” de Nietzsche. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia): UNICAMP, IFCH. Campinas, 2007.

RATTO, C. G. **Compulsão à comunicação**: ensaios de ética, educação e silêncio. 2008. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

REALI G. e ANTISERI. D. **História da Filosofia**: do Romantismo até nossos dias. São Paulo: Paulus, 1991.

ROBINSON, D. **Nietzsche e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: UFJF, 2008.

ROCHA, S. P. V. **Os abismos da suspeita**: Nietzsche e o perspectivismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.32, n.3, p. 619-634, set/dez 2006.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, Dec. 2006.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

VALDEMARIN, V. T. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTTA, M. L. (org). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. P.301-321.

VASCONCELLOS, M. D. **A sociologia da educação na França: um percurso produtivo**. *Educação e Sociedade*. 2003, vol.24, n.83, pp. 553-573.

VATTIMO, G. **O fim da Modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIÑAO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas? In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANSELL-PEARSON, K. **Nietzsche como pensador político**: uma introdução. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1997.

COMTE- SPONVILLE, A. A besta-fera, o sofista e o esteta: “a arte a serviço da ilusão”. In: BOYER, A. et al (orgs). **Por que não somos nietzscheanos**. São Paulo: Ensaio, 1994.

COSTA, C. Entre quatro paredes. **Educação**, ano 28; n.250; fev/2002. p.45-53.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, G. **Nietzsche y la filosofía**. Barcelona: Anagrama, 1994.

ESCOLANO, A. La memoria de la escuela. **Vela Mayor**, ano IV, n.11, p.07-13, 1997.

FARIA, E. Sociologia e a crítica do contemporâneo: o estatuto da modernidade em Foucault e Bauman. **Ideias**, Campinas, 14 (1/2), 2007.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G.; GONÇALVES, I. A. e PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, n. 29, v.1, p. 139-160, 2004.

FARIA FILHO, L. M. e VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, mai/jun/jul/ago 2000. p. 19-34.

FOLSCHEID, D. e WUNENBURGER, J. J. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes: 1997.

FRANÇA, L. C. M. **Caos – Espaço – Educação**. São Paulo: Annablume, 1994.

GONÇALVES, E. A. N. **Educação e neopragmatismo**: a questão da verdade em Richard Rorty e suas repercussões no campo da Educação. 2009. 273 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GODÍNEZ, J. M. V. Espacio escolar y reforma dela enseñanza. Una propuesta de centro para la Educación Primaria. **Anales de Pedagogia**. n.8, 1990. p. 149-158.

HEIDEGGER, M. **Nietzsche**. 2 vol. Barcelona: Destino, 2000.

LAHIRE. B. Reprodução ou prolongamentos críticos. **Educação & Sociedade**. Vol.23, n. 78 – abr. 2002. Campinas: Cedes, p. 1-12.

_____. **L’homme pluriel**. Les ressorts de l’action. Paris: Nathan/Essais & Recherches, 1998.

LEFEBVRE, H. **Nietzsche**. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.

LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. **Criança**, n.27, 1994.

_____. **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Nobel, 1995.

MARTON, S. **Nietzsche: A transvaloração dos valores**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Extravagâncias**: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche. São Paulo: Discurso Ed. e Ed. UNIJUÍ, 2001.

_____. **Nietzsche**: uma filosofia a marteladas. São Paulo: Brasiliense, 1991.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. São Paulo: Hedra, 2008.

_____. **A visão dionisíaca do mundo**, e outros textos da juventude. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEREIRA, G. R. de M.. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, dezembro 1997.

RUIZ, J. M. El espacio escolar. **Revista Complutense de Educación**, v.5, n.2, p.93-104, 1994.

SALES, L. C. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

SILVA, T. M. F. O problema da legitimidade nos pensamentos políticos de Rousseau e de Nietzsche. In: **COLÓQUIO ROUSSEAU**, II, 2005, Campinas. Anais do II Colóquio Rousseau. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SOKAL, A. e BRICMONT, J. **Imposturas intelectuais**: o abuso da Ciência pelos filósofos pós-modernos. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VATTIMO, G. **Introdução a Nietzsche**. Lisboa: Presença, 1990.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Ano V, n.7, 1º sem/2000.

_____. e ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Lugares y tiempos en la escuela. **Vela Mayor**, ano IV, n.11, p.61-69, 1997.

_____. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educação**, v.5, n.2, p.09-45, 1994.