



UM ABISMO¹ NA EDUCAÇÃO: UMA PONTE ENTRE NIETZSCHE E PÓS-ESTRUTURALISMO²

Leandro Santos Costa

lleo-sc@hotmail.com

Kamylla Rodrigues Pereira da Silva

kamylla-m@hotmail.com

(UEPB)

Resumo

Ao longo da História do Brasil, surgiram diferentes concepções de ensinar instauradas nos currículos. Tais concepções trazem subjacentes diferentes teorias de cunho social, bem como incorporam contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, e os avanços da própria área educacional. A riqueza dos estudos neste campo decorre do caráter conflitual das diversas concepções de educação e currículo. Todavia, fazem-se necessários estudos que explicitem os seus pressupostos. Pela constatação da desintegração da noção de sujeito e da filosofia antropocêntrica em geral – daí sua enorme acolhida por parte das minorias: mulheres, homossexuais e etnias. Pensadores denominados pós-estruturalistas, como Foucault, Derrida e Barthes, preocupados em problematizar a modernidade e a razão, são representativos desta modalidade de crítica cultural. Fazendo contraponto, entre um dos grandes, senão o maior inspirador do movimento pós-estruturalista. Fala-se aqui de Friedrich W. Nietzsche. Em sua análise genealógica, o autor apresentou não só a origem de tais valores, mas também desvelou o caráter “anti-vital” que impregnou tais esferas da cultura. O presente artigo tem como objetivo fazer reflexões acerca das concepções pós-estruturalistas para a educação brasileira. Corrente teórica esta desenvolvida em meados dos anos 60 que advém com a chamada: virada-linguística. O pós-estruturalismo instaura uma teoria da desconstrução na análise literária, liberando o texto para uma pluralidade de sentidos. A realidade é considerada como uma construção social e subjetiva. Apoiando-se desta forma na crítica nietzscheana, conseqüentemente rejeitando definições que encerram verdades absolutas sobre o mundo, pois a verdade dependeria do contexto histórico de cada indivíduo. Desta maneira, pretende-se analisar como se propõe para a educação novas maneiras de ver e formar os sujeitos. Enfatizando a proposta pós-estruturalista para a educação ressaltando aspecto dessa crítica nietzscheana. Em 1993, ano em que a 16ª Reunião Nacional da Associação da ANPEd ocorreu, os primeiros trabalhos pós-críticos foram apresentados, especificamente o de Thomaz Tadeu da Silva e o de Lucíola Licínio de C. P. Santos. Desde então uma multiplicidade de trabalhos que pensam de forma diferente a educação, o currículo e a pedagogia vão sendo explicitados. As pesquisas pós-crítica em educação no Brasil abdica de conceitos generalizantes como: universalização, totalidade, verdade, amplitude. Outra grande inovação fora não acreditar e conseqüentemente não procurar modos certos de ensinar, de avaliar o conhecimento, optando pela problematização do mesmo, expondo as inúmeras possibilidades de entendimento do currículo, dos sujeitos escolares das políticas públicas e do uso das novas tecnologias. Os “grandes sujeitos” da história, vistos como sua produtora, foram desmascarados como o diria Nietzsche “em homens que apenas representavam seus ideais”, em detrimento da exclusão do outro, subjugado por suas posições econômicas e sociais. Exclusão figura-se em indivíduos que não se enquadram nos modelos impostos pelos europeus. Assim Nietzsche, contribui com os estudos pós-estruturalistas e educacionais, onde para ele tentava-se massificar o homem, submetendo suas singularidades através da memorização imposta pelas escolas tornando o educando não só um sujeito acrítico como fazendo com que este valorizasse os pólos razão, essência, alma. Ao valorizar esses polos abstratos os sujeitos se transformavam em pessoas que “refletiam sobre” a vida ao invés de promover a vivificação do que era aprendido. Assim sendo, as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil tem contribuído para a conexão de campo, o desbloqueio de conteúdos, para proliferação de formas e o contágio de

¹ Abismo: aqui tem um sentido de limite referente à situação e o vazio estabelecido pelo abismo proporcionando uma “abertura” de novas ideias, já que esse nada (abismo) possibilita a ter novas concepções, interpretações, perspectivas.

² Fazendo uma alusão a frase de Nietzsche, a ponte seria os anos (décadas) percorridos até chegar aos Pós-estruturalistas.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos. Elas tem se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força tem sido grande já que desarruma muito do que já foi pensado na educação e mostra a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno. Fazendo-nos olhar e encontra caminhos diferentes a serem seguidos. Como diria o poeta Manoel de Barros: “Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre as pedras” .

Palavras-chave: Pós-estruturalismo. Educação brasileira. Nietzsche

Observe-se um rebanho que pasta; ignora o que foi ontem e o que é hoje. Volteia, retouça, repousa, ruma, agita-se de manhã à noite, dia após dia, ligado ao seu prazer e a sua dor, ao impulso do instante, em melancolia nem saciedade. É duro para o homem ver isso, porque se orgulha de sua humanidade quando se compara com o animal, cuja felicidade, entretanto, inveja. Efetivamente, ele deseja viver como o animal, sem saciedade nem dor, mas ao querê-lo não o quer como o animal. ‘Por que é que não me falas de tua felicidade? Por que é que limitas a olhar-me?’ O animal gostaria de responder: ‘É que eu esqueço exatamente aquilo que queria dizer’. Até mesmo esta resposta é afogada no esquecimento e cala-se. É a vez do homem admirar-se.³

Ao longo da História do Brasil, surgiram diferentes concepções de ensinar instauradas nos currículos. Tais concepções trazem subjacentes diferentes teorias de cunho social, bem como incorporam contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, e os avanços da própria área educacional. A riqueza dos estudos neste campo decorre do caráter conflitual das diversas concepções de educação e currículo. Todavia, fazem-se necessários estudos que explicitem os seus pressupostos. O debate sobre os pressupostos possibilitam evitarem riscos de adesão a propostas aparentemente neutras. Além disso, estabelecer o divisor do ponto de vista teórico entre as diferentes vertentes do campo do currículo possibilita ampliar o conhecimento de seus desdobramentos para a prática pedagógica e, ainda, torna viável diálogos possíveis entre diferentes tendências.

Dentre essas tendências, a pós-estruturalista fora sem dúvida uma das que mais obteve repercussão nas universidades e fora delas. Contudo para entender como a mesma se processou

³ NIETZSCHE. **Segundas considerações extemporâneas. Das utilidades e desvantagens da História para a Vida.** Editorial Presença, Porto, Col. Síntese, 1976.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

nos currículos e refletiu na educação brasileira é preciso que se entenda antes qual fora a proposta do pós-estruturalismo, e quem foram os seus percussores.

Além disto, é preciso que se faça uma reflexão sobre as críticas educacionais dos grandes inspirador do movimento pós-estruturalista: Friedrich Nietzsche, um dos principais filósofos do século XIX.

A partir dos anos 60, sob influência de Nietzsche e Heidegger, mais especificamente do primeiro, para quem não se pode lidar com o profundo caos da vida moderna com pensamento racional, a crítica filosófica voltou-se contra a própria razão. No entender de Rouanet (1998, pág. 242) ⁴ tais críticas buscam resgatar a razão que “não é denunciada como tal, mas na medida em que perde sua função subversiva transformando-se em álibi do poder, agente da heteronomia, adversário do prazer ou instrumento da repressão”.

A herança do pensamento de Nietzsche marcou o início de uma contradição entre as bases da sociedade capitalista e sua “superestrutura”. Para o capitalismo tardio tornaram-se cada vez mais inadequadas as formas de subjetividade que a cultura burguesa oferecia; entretanto não foi possível deixá-las totalmente de lado. A noção de um sujeito singular, autônomo, continuou ainda a se construir como uma necessidade ideológica do sistema porque a mercadoria e o lucro não geraram por si mesmos mecanismos suficientes de legitimação. Entretanto o próprio sistema, em seus movimentos apresentou uma subjetividade descentralizada e difusa, mesmo que enquanto categoria ética, jurídica e política, o sujeito como agente direcionante continuasse insistentemente a persistir.

As manifestações culturais e estéticas que, no auge do “Modernismo”, representaram uma reação e uma tentativa de buscar o permanente e o universal contidos no caos e no fragmentário, característicos do advento da modernidade, como que se propuseram a adotar e a acolher, de maneira afirmativa, a fragmentação, a descontinuidade contra a totalização e a teleologia das grandes narrativas (afastando-se definitivamente das perspectivas positivistas) assim também como a visualizar o particular contra o geral, o corpo contra a razão.

⁴ ROUANET, Sérgio. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras. 1998. p. 236-264.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Em seu conjunto, as reflexões sobre tais mudanças trazem consigo proposições sobre um saber novo caracterizadas, principalmente, pela constatação da desintegração da noção de sujeito e da filosofia antropocêntrica em geral - daí sua enorme acolhida por parte das minorias: mulheres, homossexuais e etnias minoritárias. Pensadores denominados pós-estruturalistas, como Foucault, Derrida e Barthes, preocupados em problematizar a modernidade e a razão, são representativos desta modalidade de crítica cultural que pode ser entendida como “rejeição dos dualismos e oposições binárias, por sua ênfase no texto e no discurso como elementos construtivos da realidade e pela negação de uma concepção representacional da realidade” (Silva, 1996, pág. 138) ⁵.

Conforme Silva (1996, pág. 254-255), o sujeito moderno, racional, centrado e unitário, na avaliação pós-estruturalista e pós-moderna é uma construção muito particular do projeto iluminista que o pressupunha como capaz de opções racionais conscientes e autônomas em relação à sociedade, desde que devidamente educado. Isso o tornava peça fundamental na organização econômica e social dos estados modernos. Para o autor, a construção desta ideia de sujeito, universal e atemporal, só se tornou possível graças aos aparatos discursivos e linguísticos que, historicamente, o manufaturaram, daí podemos entender a força com que a crítica pós-estruturalista centrou seus argumentos na questão da linguagem.

Dentre as principais propostas de alguns autores que marcaram profundamente o pós-estruturalismo, remete-se com frequência a Foucault. Ele não coloca no texto o tema central de seus estudos, mas o conhece como uma rede de referências a outros textos. Com seu trabalho busca, principalmente, destruir a razão incorporada na historiografia ocidental, cujas bases estão na ideia de origem, continuidade e intencionalidade através de uma “anti-história” da qual se exclui todas as referências a um projeto, a um sujeito e que se funda no corte, na ruptura, no descontínuo. Para Foucault, seu método arqueológico, deve atuar escavando o subsolo onde atuam as formações discursivas manipuladas pelo poder, para se construir uma história das discontinuidades, dos retrocessos, dos recomeços, dos vazios, dos não-acontecimentos⁶.

⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: as transformações na políticas da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes. 1996

⁶ FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.





Harvey, ao mencioná-lo, afirma:

“[ele] nos instruiu, por exemplo, a desenvolver a ação, o pensamento e os desejos através da proliferação, da justaposição e da disjunção” e a “preferir o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os arranjos móveis aos sistemas. Acreditar que o que é produtivo não é sedentário, mas nômades” (Harvey, 1996, pág. 49)⁷.

A partir desta breve análise geral sobre o pós-estruturalismo é possível refletir qual fora a influência deste nos parâmetros educacionais brasileiros

Em 1993, ano em que a 16ª Reunião Nacional da Associação da ANPEd ocorreu, os primeiros trabalhos pós-críticos foram apresentados, especificamente o de Thomaz Tadeu da Silva e o de Lucíola Licínio de C. P. Santos. Para embasar ainda mais esses estudos, Thomas Tadeu da Silva lança o livro, *Teorias educacionais Críticas em tempos pós-modernos*, reunindo oito ensaios sobre as relações pós-modernas e a educação. Após esse ponto inicial o número de estudos sobre esta área só fez crescer, exemplo disto foram os trabalhos apresentados na ANPEd em 1994.

Desde então uma multiplicidade de trabalhos que pensam de forma diferente a educação, o currículo e a pedagógica vão sendo explicitados. As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil deixam claro aquilo que não faz parte de seu objetivo de estudos, abdicando de conceitos generalizantes como: universalização, totalidade, verdade, amplitude. Ao invés disto optam por particularidades, localidades, discursos como criadores e legitimadores de verdades (verdade esta que ganha uma resignificação, como conceito móvel, sem origem e inventado). Não acredita no que já está posto, no que já está dado (remetendo-nos a Foucault), aderindo à invenção, criação. O sujeito não é autônomo como as escolas cansaram de pregar, mas uma construção, feita através da linguagem, dos discursos que foram lançados acerca deste ou daquele indivíduo.

Outra grande inovação fora não acreditar e conseqüentemente não procurar modos certos de ensinar, de avaliar o conhecimento, optando pela problematização do mesmo, expondo as inúmeras possibilidades de entendimento do currículo, dos sujeitos escolares das políticas públicas, e do uso das novas tecnologias. Tudo isso permite que inúmeras reflexões acerca de conceitos que ultrapassam em muito os muros da escola, transformem os próprios preceitos que regem a sociedade, que criam seus padrões, suas verdades e seus sujeitos, criação esta que exclui,

⁷ HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 6ª edição. 1998. P. 43-55.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

estereotipa e desoportuniza os indivíduos. Conceitos difundidos pela modernidade, postos pelo iluminismo, tais como: liberdade, democracia, justiça, cidadania, felicidade, etc.

Os grandes “sujeitos” da história, vistos como sua produtora, foram desmascarados em homens que apenas representavam seus ideais, em detrimento da exclusão do outro, subjugado por suas posições econômicas e sociais. Essa exclusão figura-se em indivíduos que não se enquadram nestes moldes, o homossexual (pois a homossexualidade não fazia parte do padrão de sujeito europeu), a mulher, o negro (subjugado devido “segundo a igreja católica” a marca de Caim) a todos aqueles que cultuam as diversas religiões que não a católica, e etc.

Há três conceitos ou proposições que devem ser analisados no pensamento pós-critico com relação à educação:

- As relações de poder que estão implícitas na educação;
- O sujeito;
- Generalização e artificialidade dos conceitos postulados pela educação.

As noções de poder são aqui embasadas por Michel Foucault⁸, entendendo a escola como um espaço onde o poder é produzido e imposto nas relações aluno/professor, professor/diretor, professor/diretor/aluno, tendo em mente que estas relações vão muito além do pequeno exemplo mostrado. Os corpos são vigiados, em mecanismos de poder nomeados por Foucault de panopticon, assim o estudante sabe que não pode utilizar o lugar da escola, como bem entende. Um exemplo básico disto são os passeios de corredores que os alunos não podem fazer, pois os inspetores (espécie de panopticon) estão a vigiá-los e puni-los caso contrariem as regras. Para Foucault a escola é uma “instituição de sequestro”, assim como as prisões, os hospícios, os hospitais. São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social ou mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc⁹.

Com relação ao sujeito as discussões remetem-se as questões identitárias, problematizando a arrogância e os silêncios do currículo urbano, etnocêntrico, com sexualidade padrão. Como já fora dito em outros momentos do artigo, os sujeitos “esquecidos” passam a fazer

⁸ FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

⁹ VEIGA - NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2ª Ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. PP. 7 a 86.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

parte de todo um debate não apenas acerca de sua própria identidade, como também explicitando os porquês de ter sido considerado o outro com inúmeros adjetivos estereotipados. Mas esta reflexão traz consigo uma grande carga subjetiva, na medida em que falar em identidade, é falar em essência, é caracterizar, é “capturar” o sujeito. Basta lembrar os estudos acerca do sujeito construído através dos discursos, feitos por Foucault.

Desse modo há uma desconstrução das verdades absolutas, dos sujeitos marginalizados (como o nativo ressignificado muitas vezes como imbecil, pacífico, passível de ser domado, preguiçoso). Ou as religiões africanas como o candomblé. Mostrar como os indivíduos foram ressignificados (na maioria das vezes por europeus) e estudá-los de acordo com suas práticas culturais tem sido importantes pontos das análises pós-estruturalistas.

O último ponto central desta inovação pós-crítica será a generalização e artificialidade dos conceitos postulados pela educação. Aproveitando a discussão anterior, é preciso que a escola de fato promova meios de construir a artificialidade e a generalização. Precisa levar em consideração a individualidade de cada aluno, consciente que cada um tem histórias de vida diferentes, ambientes diferentes, e diversas formas de sentir e enxergar o mundo. Portanto, conceitos que não apreendam as suas realidades, ou que a excluam como produtora de sua história as fará apreciar culturas, a ansiar outros mundos, e a tomar como modelos realidades que não atendem e não se inserem nas suas necessidades. A escola pode promover esta mudança através de debates críticos, como por exemplo, o de mostrar a mídia como grande veiculadora de culturas elitizadas que desprezam as culturas “populares”. Basta notar os comentários, os conceitos, as análises, as generalizações, os preconceitos que envolvem toda a região do Nordeste veiculado por telejornais, telenovelas, longas-metragens, minisséries, músicas e etc.

É possível dizer então, que as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil tem contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força tem sido grande já que desarruma muito do que já foi pensado na educação e mostra a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Fazendo-nos olhar e encontrar caminhos diferentes a serem seguidos. Como diria o poeta Manoel de Barros: *“Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre as pedras”*.

A partir desta breve análise sobre as influências do pós-estruturalismo na educação brasileira, é preciso que se faça um contraponto entre um dos grandes senão o maior inspirador do movimento pós-estruturalista. Fala-se aqui de Friedrich Nietzsche, filósofo alemão nascido em Rocken, no ano 1844 e falecido no ano de 1900, teve uma vida curta. A cultura ocidental e suas religiões assim como a moral judaica-cristã foram temas comuns em suas obras. Nietzsche se apresenta como alvo de muitas críticas na história da filosofia moderna, isto porque, primeiramente, há certas dificuldades de entendimento nas formas de apresentação das figuras ao estudioso, causando confusões devidas principalmente aos conceitos de realidade ou verdade. Friedrich Nietzsche pretendeu ser o grande “desmascarador” de todos os preconceitos e ilusões do gênero humano, aquilo que se esconde por trás de valores universalmente aceitos, por trás das grandes e pequenas verdades melhor impostas, por trás dos ideais que serviram de base para a civilização e nortearam rumo dos acontecimentos históricos. E assim a moral tradicional, a religião e a política não são para ele nada mais que máscaras que escondem uma realidade inquietante e ameaçadora, cuja visão é difícil suportar. A moral, seja ela kantiana ou hegeliana, são caminhos mais fáceis de serem trilhados para se subtrair à plena visão autêntica da vida. Nietzsche criticou essa moral que leva à revolta dos indivíduos inferiores, das classes subalternas e escrava contra a classe superior e aristocrática que, por um lado, pela adoção dessa mesma moral, sofre de má consciência e cria a ilusão de que mandar é por si mesmo adotar essa moral.

Partindo do que já foi explicitado, analisa-se a segunda ambição deste artigo. Nietzsche e a educação. Como já foi visto o filósofo alemão coloca em xeque valores como moralidade, ética e verdade, e não o fez diferente como educação. Assim como solapou a filosofia ocidental moderna com suas críticas ferrenhas e inovadoras, fez fortes críticas ao sistema educacional. Em sua análise genealógica¹⁰, o autor apresentou não só a origem de tais valores, mas também desvelou o caráter “anti-vital” que impregnou tais esferas da cultura. Por isto, ele pôde perceber como a educação ministrada nos estabelecimentos de ensino era baseada nestes valores “anti-vitais” e tornou-se

¹⁰ NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

ferramentas mais eficazes não só para promover a separação entre homem e vida, como também para o empobrecimento da existência. Constatou como a educação fazia com que a força e a criação – aspectos considerados típicos de homens fortes, que possui excedente de potência – fossem submetidas em prol do desenvolvimento dos homens massificados, em série, de características que fossem comuns a todos os sujeitos, submetendo suas singularidades. Essa tendência uniformizadora levou a que a memória fosse uma das formas mais utilizadas para se educar.

Chamava a atenção de Nietzsche¹¹ a forma como os estabelecimentos de ensino utilizavam a memória, tanto na formação docente como na formação discente, e o quanto este excesso de memorização tornava o educando não só um sujeito acrítico como fazia com que este valorizasse em pessoas que “refletiam sobre” a vida ao invés de promover a vivificação do que era aprendido. Diante da hiper valorização da memória pelas Instituições e, especialmente, pelos estabelecimentos de ensino, Nietzsche valorizou os principais aspectos dos esquecimentos e sua importância para os animais, assim como questionou o excesso de memória e suas sequências negativas para os humanos. Ele afirmou que o animal não fala porque não possui a memória para fazer com que o instante retorne. Desta forma, para Nietzsche, o animal vive a-historicamente por estar ligado ao limiar do instante e não a um passado, presente e futuro, como o humano. Já o homem, segundo o autor, deseja viver como o animal, sem saudade e sem dor, porém não possui a capacidade de esquecer do animal, fica preso ao passado por causa de suas lembranças. O filósofo afirma, no entanto, que o desejo de ser feliz mantém o homem preso à vida. Já no animal, a felicidade consiste justamente na sua capacidade de esquecer, de sentir a-historicamente, pois todo agir liga-se a um esquecer.

Por isto, o homem que vive historicamente, cuja memória está excessivamente desenvolvida, seria como uma pessoa que vive sem dormir. Este excesso de memória levaria a um envelhecimento e a um cansaço da vida, pois inviabilizaria não só o esquecimento (que conferiria ao homem a capacidade de criar algo original) como a uma presentificação do passado, do que foi. Sendo assim, Nietzsche afirma que os animais ensinam ao homem uma grande lição: a de que é

¹¹ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1991





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

possível viver feliz sem lembranças, mas é impossível viver sem o esquecimento. Contudo ele nos afirma esse trabalho árduo do esquecimento, pois:

[...] esquecer não é uma simples força inercial, como creem os superficiais, mas uma força inibidora ativa, positiva no mais rigoroso sentido, graças à qual o que é por nós experimentado, vivenciado, em nós acolhido não penetra em nossa consciência. (NIETZSCHE, 2002, II. p.47)

Por isto, a escola ocupa um papel fundamental para lograr tal fim, pois o desenvolvimento excessivo da memória foi e é, ainda, um dos instrumentos mais utilizados como princípios para educar. Esta educação, ao utilizar seus métodos de ensino pautados na memorização e repetição estanque de conteúdos prontos, fixos, cumpre sua tarefa de superar o homem da vida ao paulatinamente, destituir a criança de sua capacidade sentir a-historicamente: seja por meio da educação ministrada desde mais tenra idade no contacto com os outros humanos, seja aquela ministrada na escola. Para Nietzsche, a sociedade vive um momento de negação da vida uma vez que a educação está voltada prioritariamente para o acúmulo excessivo de memória em detrimento da potencialização da ação e da criação. Este valor da memória é transmitido para a criança desde a primeira infância pela escola, principalmente quando esta entra no ambiente alfabetizador, por meio de métodos de alfabetização pautados na memorização mecânica de conteúdos, de frases prontas, que, em sua maioria se encontram distantes, descontextualizados da fala e ação cotidianas das crianças.

Com isto, ao deixar a escola, o potencial criativo do sujeito já estava submetido impossibilitando-o de desenvolver habilidades consideradas importantes para movimentar a engrenagem da sociedade em que vive. São carentes de singularidades e reproduzem os tipos de sujeito que lhes foram incutidos: assim se torna o homem formado pelos estabelecimentos de ensino.

Nietzsche demonstrou como o excesso de memória pode levar ao enfraquecimento do homem, ao não permitir-lhe o hábito saudável de esquecer e, com isto, o condena à diminuição de suas potências criativas a níveis irrisórios. A educação que poderia ser uma forma de potencializar a ação, a originalidade e a criação, torna-se justamente uma das ferramentas mais eficazes para subjugar tais potências criativas, uma vez que o desenvolvimento da memória é ainda considerado





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

um dos meios mais eficazes de se promover a educação. Partindo dessa premissa, são reprovados, rotulados como incapazes ou portadores de patologias, os que “resistem” a este acúmulo de memória.

No limiar das possibilidades de sentir e pensar histórica e a-historicamente, Nietzsche constata que o homem de sua época pensa e sente historicamente. Isto não se revela somente no valor excessivo dado à memória, como exposto anteriormente (e que leva à formação do homem erudito). O excesso de memória também se traduz na produção do homem passivo, sem ação, carente de singularidades, incapaz de vivificar o presente, que é o resultado deste tipo de educação.

O homem erudito, para o autor, padece de falta de ação e encontra-se impregnado de cultura histórica: possui um saber artificial por não vivificar o presente e sim viver olhando para trás, para o que foi, usando a memória enrijecer o sentido do que passou, fixando o que foi em uma interpretação estanque. Ao olhar para trás, o homem erudito produz um efeito paralisante, pois vê o que passou de forma isolada e coloca a história como um “saber sobre a vida” e, com isto, promove uma contradição entre vida e saber. Para Nietzsche, ao invés de mumificar e fixar o que foi o saber deveria promover a vida em seu mais alto grau, seja no devir atemporal, na multiplicidade ou ao fomentar o caráter criador.

Isto se traduz na forma mecânica como a erudição, especialmente a disciplina de História ainda é ensinada nos estabelecimentos de ensino: aos alunos são transmitidas informações, fatos, datas, como se fossem acontecimentos estanques, que pedem o uso da memória como ferramenta de aprendizagem e não a vivificação do fato. Nietzsche vê este culto como uma forma de cindir cultura e vivificação. Por isto, ele levanta uma importante questão: de que forma a história pode ser útil a vida? Ele afirma que enquanto sujeitos históricos também necessitamos de história: a própria vida a necessita. Sua crítica está justamente no excesso de história e de memória e também no fato de que determinadas interpretações do passado mumificam a vida e impedem a ação do homem. Para o autor, instruir sem vivificar é um saber no qual a atividade adormece. O excesso de memória e história pode levar ao enfraquecimento do homem ao não permitir-lhe o hábito saudável do esquecimento e, por isso, leva-o à fossilização do presente inviabilizando a ação e o potencial criativo. Por isto, o homem ativo só olha o passado para





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

compreender o presente e desejar o futuro: apesar da história pensam a-historicamente e a serviço da vida.

Criaram-se modelos fixos de homem a serem formados pelos estabelecimentos de ensino e potencializaram-se determinadas características comuns aos sujeitos, como por exemplo, a memória, a fixação de conceitos como forma e princípio para educar, pois era preciso para atingir esta meta que todos os sujeitos desenvolvessem semelhantes características. Assim, o que era comum, fixo e idêntico nos homens teve a prevalência sobre o que era singular: era necessário manter a ideia de que havia uma substância subjetiva – a alma ou eu – e que esta era comum a todos os homens. Os estabelecimentos de ensino, que passaram a ser de frequência obrigatória para todos, após a Revolução Francesa e especialmente custeados pelos Estados, tinham como meta a formação que privilegiasse tais fundamentos.

Para Nietzsche, ficou muito claro que a meta desta formação estaria em consonância com as necessidades de algumas minorias como o Estado, a ciência e o mercado, porém ele percebeu que a consequência deste tipo de formação seria o afastamento entre homem e potência e a criativo, o que levaria a um empobrecimento jamais visto da cultura.

Diferentemente do que preceituavam tais estabelecimentos, Nietzsche vê o sujeito como uma pluralidade de forças em permanente devir, ou seja, para ele, não há uma substância ou essência fixa nos sujeitos, mais sim forças, em constantes transformação. Para o autor, ao estar no mundo, no devir, o homem se modifica a todo o momento em seu contacto com o(s) outro(s) e com o mundo. Sendo assim, se o homem se constrói e desconstrói a todo o momento, não existe substância, meta ou finalidade a ser atingida pelo sujeito e, conseqüentemente, pela formação. Para o autor, a educação deveria possibilitar os sujeitos a formarem-se a si mesmos e contra si mesmos, por meio da criação de novos hábitos que lhes permitiria se desfazer dos hábitos adquiridos ainda nos primeiros contatos com outros homens, na infância. Para Nietzsche, estes são os mais difíceis de serem modificados, pois são os valores passados pela tradição e que são inculcados ainda na primeira infância, junto com o aprendizado da língua materna. Neste sentido, pode-se perceber porque Nietzsche influenciara tanto o pós-estruturalismo. Para ambos é necessária a desconstrução daquilo que nos foi inculcado como verdade eterna, daquilo que nos foi imposto especialmente pela memória como correto, ideal, verdadeiro. É necessário “esquecer”





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

essas verdades fixas, engessadas em prol do cultivo da força plástica promovida pela vivificação dos fatos já ocorridos e, especialmente, pelo cultivo do que há de mais original em cada um de nós e que se transforma a todo o momento nas delações construídas. Conforme as palavras de Nietzsche:

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida, ninguém exceto tu, somente tu. Certamente existem as veredas, e as pontes, e os semideuses que se oferecerão para levar-te do outro lado do rio; mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Existe no mundo um único caminho, por onde só tu podes passar. Para onde leva? Não perguntes, segue-o (NIETZSCHE, 2003, p. 141) ¹².

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Matéria de poesia**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1991.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 6ª edição. 1998. P. 43-55.

LENA, Angela e Silva, Vera Lúcia M. de. **O pensamento de Nietzsche e a educação: multiplicar as perspectivas para aprender a ver**. Artigo disponível em: <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/008e4.pdf>. Acessado em 13 e 14 de junho de 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da Moral**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

_____. **Segundas considerações extemporâneas. Das utilidades e desvantagens da História para a Vida**. Editorial Presença, Porto, Col. Síntese, 1976.

_____. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisa pós-moderna em educação no Brasil: Esboço de um mapa**. Artigo, 2004. Disponível em: <http://.scientificcircle.com/pt/>. Acessado em 12 de junho de 2011.

ROUANET, Sérgio. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 1998. PP. 236-264.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: as transformações nas políticas da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes. 1996.

VEIGA - NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2ª Ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. PP. 7 a 86.

¹² **NIETZSCHE**, Friedrich W. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, PP 141.

