

SOBRE A PRUDÊNCIA, DA EDUCAÇÃO E DA FILOSOFIA

ABOUT PRUDENCE, EDUCATION AND PHILOSOPHY

LÚCIA SCHNEIDER HARDT¹

UFSC - Brasil
luciashardt@gmail.com

ROSANA SILVA DE MOURA²

UFSC - Brasil
rosanasilvademoura@gmail.com

RESUMO: Nosso propósito neste ensaio é o de pensar alguns elementos da constelação do cenário da educação brasileira, tendo em vista o aporte filosófico de Nietzsche e Gadamer. Pretendemos discutir aspectos da formação humana - questão filosófica de primeira grandeza na Área de Filosofia da educação, considerando as contribuições destes dois filósofos alemães que olharam de modo crítico para a tradição, sem descartá-la, ao contrário, fortalecendo justamente o conceito de formação por um esforço grandioso de torná-la verdadeiramente autêntica. O olhar crítico persegue não apenas a destruição do que é limitante na tradição, mas quer também destacar aquilo que ainda pode fazer sentido no instante da queda do humano em face da destruição e de sua inexorável busca pela educabilidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Nietzsche. Gadamer.

ABSTRACT: *Our purpose in this essay is to think about elements of the Brazilian education scene constellation, considering the philosophical contribution of Nietzsche and Gadamer. We intend to discuss the human formation aspects - a first greatness philosophical question for the Philosophy of Education area, considering the contributions of these two German philosophers who looked critically at the tradition, without discarding it. Instead, they precisely strengthened the concept of formation by striving its truly authenticity. The critical look chases not only the destruction of what is limiting in tradition, but also wants to highlight what can still make sense at the moment of the fall of the human in the face of destruction and its inexorable search for human educability.*

KEYWORDS: *Education. Nietzsche. Gadamer.*

Não é a altura: é o declive que aterroriza.³

O cenário da educação em nosso país assusta pelo declive, pelo retrocesso, pela queda. Pensar com F. Nietzsche e H.-G. Gadamer pode ser uma boa opção se quisermos uma alternativa ao que acontece atualmente no cenário educacional. Certamente, uma orientação reflexiva que *toma o caos enquanto questão filosófica*

¹ Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

³ Nietzsche, F. *Zarathustra*. Segunda parte, Da prudência humana.

já é, de saída, uma orientação menos improdutiva, no sentido de tornar a crítica algo consequente e responsável com o existente. Impõe-se a coragem para compreender e compreender-se em face do caos, tendo em vista que “a compreensão começa aí onde algo nos interpela. Esta é a condição hermenêutica suprema” (GADAMER, 1997, p. 447). Por certo, isso não significa uma passividade diante da coisa, uma cordialidade ingênua e submissa ao modo mais corrente e comum mesmo da expressão “eu compreendo”. Ao contrário, significa a coragem de se deixar afetar por ela como uma arrancada inicial de todo esforço hermenêutico que advém deste deixar-se afetar para, então, e só então, refletir a coisa que assombra e assusta.

O fático da vida, com a filosofia da educação compreendemos de modo mais radical a experiência humana e a correspondente formação que tentamos assumir como devir: um acontecimento extraordinário que salta do ordinário. Já sabemos que nem tudo que é pode ser pensável: nossos pensadores, Nietzsche (2007) e Gadamer (1997), já nos cultivaram nessa orientação desorientadora da finitude: “Experiência, é, pois, experiência da finitude humana” (GADAMER, 1997, p. 527). Cotidianamente, isso nos assombra, angustia e provoca a pensar: Heidegger o fez de modo exemplar, por certo, no ritmo do efeito desconcertante da ruptura nietzschiana e um de seus alunos o seguiu e nos trouxe até aqui. Quem sabe, a filosofia ainda tenha algo a dizer de sua postura frente ao assombro que a ação humana produz, pois assombrar-se com suas próprias conduções e condição é algo do humano. A filosofia não quer se ocupar da repetição na sua afirmação, mas justamente refletir sobre o assombro e o susto que o círculo *viciosum* (re)produz. Gadamer sinaliza o perigo deste modo de ser de um círculo precipitado e fechado em si mesmo: “A precipitação é a verdadeira fonte de equívocos que induz ao erro no uso da própria razão”, alerta Gadamer (1997, p. 416), não muito distante de Nietzsche. Em ambos, o perigo da formação como um círculo fechado precisa ser alterado caso sejamos pensadores (NIETZSCHE, 1983a, p. 150). Pois, quando o *viciosum* se instala é porque o círculo se fechou e a abertura foi interdita. O problema, o qual destacamos por enquanto, é que o *viciosum* interdita o jogo da (re)invenção humana de si mesma. Não há presença de uma “grande saúde” a partir da qual um espírito pudesse “jogar ingenuamente, isto é, sem querer e por transbordante plenitude e potencialidade” (NIETZSCHE, 1983b, p. 223). As partes não se vinculam ao todo e o relacional, a partir desta forma seccionada de articular a vida humana, fica obscurecido. Ou, ainda, “Recordamos aqui a regra hermenêutica, segundo a qual tem-se de compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo” (GADAMER, 1997, p. 436). Sob este prisma, o caos é um sintoma da época, dando a ver uma estrutura maior de desorganização e incoerências para a saúde do humano. A filosofia também é um lugar de invenção do humano. Nesse sentido, invenção pela negatividade que a crítica enseja. O caos e a queda nos enredam e nos desorientam, instalando no horizonte formativo, dado a certa educabilidade, efeitos de perplexidade que dão, senão a pensar, a desejar uma reorientação como modo de autoconservação da vida mesma. Talvez, a partir do esforço hermenêutico alcancemos certo efeito o qual Gadamer chamaria “produtividade da consciência histórica” (GADAMER, 1998, p. 71). Caso se instale tal efeito, já estaríamos no âmbito da formação, desde

sempre, ético-política. Segundo Gadamer (2000), formação é autoformação, o que, em nossa perspectiva, tem a ver com o afetar-se com a coisa, toma-la para si e, no esforço hermenêutico da abstração, refleti-la enquanto parte na relação com o todo. O elemento fundacional de toda formação, tomada enquanto autoformação, a partir desse ponto de vista, é a reflexividade. Não ver só o outro, mas me perceber como um outro, igualmente. Aqui parece que encontramos certa conexão entre filosofia e formação, dada já desde a figura “antípoda” de Nietzsche, mas da qual ele mesmo não recua no que concerne a este ponto de vista sobre a formação (GADAMER, 1997). Gadamer está referindo, na seção “A formação”⁴, de *Verdade e método*, a dois pontos fundamentais na elaboração do conceito de formação: a necessária fuga de um congelamento no imediato, que ele chama “ruptura com o imediato” e uma inescapável vinculação com a universalidade como sentido da formação humana: uma busca permanente de “elevação à universalidade” (GADAMER, 1997, p. 51). Deixamos a discussão (por certo profícua e pertinente) sobre a problematização da questão filosófica da universalidade na tradição hermenêutica mediante o perspectivismo em Nietzsche para outro momento.

Importa destacar que os filósofos nunca abandonaram o tema da formação e da interpretação como ferramenta de diálogo com a tradição. Ambos são filhos de uma *Bildung* que polinizou a formação desde um anseio de elevação espiritual. Melhor dizendo, de uma metamorfose espiritual para além do existente. Um salto para as alturas. Em nosso caso e considerando nosso país, ainda cabe a pergunta: Já conhecemos a altura? Em que medida avançamos em sua direção, e por que sempre de novo é o declive que nos captura?

Nietzsche, nos escritos sobre os estabelecimentos de ensino, faz uma análise muito criteriosa sobre como a educação vinha sendo arrastada por discursos do mercado e em alguma medida sucumbindo ao imediato. A crítica dele, na primeira conferência, é para enfrentar “uma cultura rápida, para que alguém pudesse rapidamente se tornar um ser que ganha dinheiro, mas também uma cultura muito fundamentada, para que alguém pudesse se tornar um ser que ganha muito dinheiro” (NIETZSCHE, 2003, p. 62). Guardadas as distinções e distâncias temporais entre nós e os alemães do século XIX, encontramos similitudes justamente nesse afã desesperado pela sobrevivência por meio do “ganhar dinheiro”, confundindo formação com informação (Nietzsche enfrentou duramente a cultura jornalística, já em voga em sua época), temos ainda nossa especificidade. Nosso cenário é outro, nossa cultura tem outros temperos, mas ainda assim andamos enredados por propostas de educação excessivamente eufóricas com a mudança. Temos nossos próprios egoísmos e arquitetamos uma mudança em direção a um ajuste, escolhendo uma medida pequena, seduzida pelo imediato e pelo entusiasmo de uma suposta novidade. Nesse sentido, também o acesso à

⁴ O autor refere-se a quatro “conceitos-guia humanísticos”, sendo eles: formação, *sensus communis*, juízo, gosto. À luz do horizonte gadameriano, a mediação entre esses conceitos é primordial para pensar a formação mesma e sua dimensão estética elementar. Nesse caso, a formação é tratada por Gadamer como um conceito norteador e de “um valor dominante” do século XVIII ao XIX e que contribuiu para o acontecimento das ciências do espírito (GADAMER, 1997, p. 47). Não adentraremos mais profundamente nessa historicidade do conceito, tal como se pode encontrar em Gadamer (1997).

educação impõe a radicalidade da pergunta filosófica por qual educação se está propugnando o acesso. Acesso pelo acesso não é o suficiente para indicar educação de qualidade no sentido formativo para autonomia, para educar-se, para se tornar o que se é. É preciso mais na “democratização do ensino”, mais do que dar-se por meio de um jogo entre extensão e redução; ampliação e enfraquecimento da cultura (NIETZSCHE, 2003, p. 41 e ss). Qual sentido de formação humana resiste nesse jogo?

Hoje estamos, parece-nos, excessivamente conectados em um único círculo, o *vitosum* e precisaríamos resguardar a circularidade em abertura – lembrando Heidegger (apud GADAMER, 2002, p. 74): “O círculo não deve ser rebaixado a um *vitosum*, mesmo que apenas tolerado”. Justamente, o que encontramos como pseudocultura contemporânea determinada em esmagar a diferença com seu rolo compressor (NIETZSCHE, 2003). Tanto mais rápido ela age, mais eficaz se mostra. Em que medida os nossos processos formativos estão submergindo a esse rolo compressor?

Destacamos um ponto nevrálgico nessa orientação geral: a pressa. Tanto no aceno do Estado para educação como no interior dos processos formativos. Estamos jogados ora em altura ora em declive. Nietzsche opera com essas duas referências dissonantes para pensar a educação: o declive e a altura.

Em uma espécie de resistência à pressa dos processos formativos, Nietzsche resistiu, criticou e insistiu que na educação tudo começa quando damos atenção à obediência, à disciplina, à instrução e ao sentido do dever. Na “Apresentação” do livro *Escritos sobre educação*⁵, Sobrinho declara que, para Nietzsche, “o mestre deve ser ao mesmo tempo ‘asas’ e ‘freio’ para seus discípulos” (2003, p. 32, grifo do original). São essas ferramentas que permitem lidar com a experiência da altura e também do declive formativo.

Nos escritos sobre os estabelecimentos de ensino, Nietzsche critica uma suposta decadência na formação oriunda de uma autonomia precocemente oferecida para alunos sem condições de fazer bom uso dela. Permitir que os alunos escolham, decidam o que estudar faz nascer uma liberdade que não promove a elevação da cultura, porquanto enfrenta ainda os “ímpetos e arroubos da imaturidade” (SOBRINHO, 2003, p. 32), algo dissonante em relação ao que seria uma função do educador como interpreta Sobrinho, tarefa mais complexa e difícil de ser realizada quando se coloca mais em termos de responsabilidade que demagogia do que se pretende dizer como o lugar do mestre e da mestria. Ao mestre não cabe a função de facilitador da vida do discípulo no seu ímpeto imediatista de estabelecer a verdade sobre a coisa. A pressa precisa ser contida porque ela atropela outros particulares além daquele vislumbrado na ânsia do arroubo pelo êxito e reconhecimento de sua verdade. A mediação é necessária e

⁵ A obra reúne os textos de Nietzsche sobre educação: cinco conferências (e dois prefácios) que ele realizou nos primeiros meses de 1872, na Basileia, conhecido por nós como um “escrito inacabado” (SOBRINHO, 2003, p. 9), intitulado “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino” e a 3ª Consideração Intempestiva Schopenhauer educador, de 1874. Noéli Sobrinho acrescenta ainda outros excertos intitulados “Anexos”, onde o tema aparece ao longo da obra de Nietzsche.

ela pede tempo; calma para ser experimentada. A mediação é o reconhecimento de outras verdades além daquela que a vaidade impõe – é uma relação das partes com o todo, tal como dissemos anteriormente. Mas, nesse ponto, o declive é, igualmente, *necessário*. Quando se tenta uma elevação por pressa e aligeiramento no ritmo do imediato, o tropeço no declive pode ser fatal; o imediato satura e não se sustenta, cai. É preciso cair: cair é do humano. Mas o declive é, também o oposto de uma afirmação do imediato. Ele é, literalmente, um traçado de alteração do curso. Ele altera o curso do imediato. Interrompe. O declive traz a queda do imediato, mas produz, no mal-estar que gera, negatividade pela reflexão na queda. É uma desorientação que realinha a orientação: “é preciso saber, de tempo em tempo, *perder-se* – e depois reencontrar-se” (NIETZSCHE, 1983a, p. 150). Uma pedagogia da desorientação (FLICKINGER, 2014) tem seu valor à medida que provoca o descentramento. A partir dessa perspectiva, é importante “uma fase de desorientação intelectual profunda [precedendo] a todos os passos de reorientação dos educandos” (FLICKINGER, 2014, p. 48).

Outro modo aligeirado no trato da formação no âmbito dos estabelecimentos de ensino – e que tem seu correlato na própria LDB⁶, é o de antecipar excessivamente a definição de uma profissão advinda desta antecipação ligeira levando a um espírito utilitário. O próprio Nietzsche nos ajuda a pensar sobre isso, quando afirma: “Qualquer desejo de progredir rapidamente e fazer rapidamente uma carreira” (2003, p. 58) é perigoso e vem subsumido pela ideia de uma sociedade capturada por um futuro definido pela utilidade. Certamente também não podemos ser indiferentes ao debate sobre uma profissão; contudo, parece que trabalho, profissão, converteu-se apenas em empregabilidade considerando objetivos alheios a uma discussão da formação. Nesse campo da relação do Estado com a educação, Helal e Maíra (2011) apontam o discurso da empregabilidade como um discurso neoliberal, que transfere a responsabilidade pelo emprego da sociedade e do Estado para o próprio trabalhador. Agora é ele que precisa cuidar do seu perfil, de seus ajustes para ter uma medida própria para o mercado. Aquela medida já definida e própria para a produtividade. Nesses termos, onde ficaria uma proposta de formação? Aqui reside, justamente, aquela “primazia hermenêutica da pergunta” (GADAMER, 1997, p. 533) que perfaz a dimensão filosófica da formação e a inscreve como uma questão filosófica, antes de mais nada. É esta anterioridade da pergunta pela formação que interessa antes dos usos utilitários dela no contemporâneo.

Interessante aqui destacar que a escolha das disciplinas e/ou temas são alguns dos fortes argumentos da Reforma do Ensino Médio em tempos atuais, justificando assim uma defesa da liberdade e da democracia. De forma nem tão invisível as escolhas são previamente valorizadas ou não considerando a pressa do mercado e a definição de um perfil de trabalhador que será acolhido. Os escritos de Nietzsche são atuais nesse ponto pois orientam para a crítica uma autonomia ainda frágil em geral convertida em “ímpetos e arroubos da imaturidade” tal como já referimos das palavras de apresentação de Sobrinho. Os estabelecimentos de

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/1996, art. 1º, §2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (grifo nosso).

ensino, ao uniformizarem propostas e contemplarem os interesses dos alunos, fazem aparecer a mediocridade, ajudam a formar “os servidores do momento” (SOBRINHO, 2003, p. 13). Os interesses de mercado e de Estado confundem-se com os princípios educacionais. Tomando o texto de Zaratustra que também nos inspira, perguntamos, como ele, “Quem me quer enganar?” (2007, p. 195).

Segundo Nietzsche e em função dos desafios de encontrar o além-homem, a primeira prudência é não se precaver de nada. Será preciso “beber de todas as taças, e quem quiser permanecer puro entre os homens deve aprender a lavar-se em água suja” (2007, p. 196). Nada de ficar alheio, afastar-se do debate sobre as reformas, pelo contrário, a prudência indica conhecer e avaliar o que nos rodeia.

Nas águas sujas encontraremos os vaidosos e orgulhosos, Nietzsche prefere os vaidosos, pois são bons atores e desejam nos seduzir. O vaidoso aprecia o gosto pelo jogo e em alguma medida jogar com o vaidoso é jogar com todo o cenário que o constitui. Quem seriam hoje os vaidosos? Onde eles aparecem para indicar a novidade, a mudança?

No texto que aqui nos orienta⁷, Nietzsche então destaca mais uma prudência necessária: “ não quero me afastar dos maus”, quero encontrar tudo que tem fecundidade. O bem e o mal. O filósofo consegue ver o limite do sábio e descobre também a maravilha dos “ maus”. Não antecipar-se a nada, deixar vir a formação que é um devir (GADAMER, 1997), um fluxo de vida, entrar por inteiro em tudo que a vida oferece. Assim, discutir as tantas reformas e bases curriculares não é tema dos outros, também é um tema nosso. De ninguém se precaver no sentido de haver ali algo a escutar para refletir formação, tudo querer ver, tocar para tentar decifrar o que sai dos vaidosos e orgulhosos que nos rodeiam. Encontramos certa medida de sabedoria prudente nisso que nos descentra, perfazendo nossa saúde por meio de uma negatividade do apenas eu:

No comportamento dos homens entre si o que importa é, como já vimos, experimentar o tu realmente como um tu, isto é, não passar por alto sua pretensão e deixar-se falar algo por ele. A isso pertence a abertura. Mas, por fim, esta abertura não se dá só para aquele por quem queremos nos deixar falar; antes, aquele que em geral se deixa dizer algo está aberto de maneira fundamental. Se não existe esta mútua abertura, também pouco existe verdadeiro vínculo humano. Pertencer-se uns aos outros quer dizer sempre e ao mesmo tempo poder-ouvir-se-uns-aos-outros. Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que um ‘compreenda’ o outro, isto é, que olhe de cima para baixo. E igualmente, ‘escutar o outro’ não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Ao que é assim se chama submisso. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o vá fazer valer *contra mim*. (GADAMER, 1997, p. 532, grifo nosso).

⁷ Nietzsche, F. *Zaratustra*. Segunda parte; Da prudência humana.

Para escutar algo desta prudência que tem intimidade com a desorientação necessária do eu, vamos ainda em Nietzsche. Pensemos na formação no âmbito dos estabelecimentos de ensino. Qual a conexão possível para estabelecer entre os primeiros escritos sobre educação de Nietzsche e o seu Zarathustra quando fala da prudência, das alturas e dos declives? Não vamos encontrar uma sequência de propostas, talvez alguns saltos que nos permitem ver na ideia do além homem uma superação do último homem, àquele que carrega uma formação decadente, aquele que se entusiasma com as mudanças, aquele que achou que atingiu o perfil desejado pela sociedade.

Segundo Stegmaier (2013), orientação é sempre reorientação e filosofia da educação e da orientação na perspectiva nietzschiana implica uma liberdade no pensar e agir, de modo a apreender a liberdade também como margem de manobra. A obra de Nietzsche é, em alguma medida, difusa, contudo, sua vocação pedagógica está sempre presente. Ele parece querer ser um modelo formativo (*Vorbild*)⁸. Operando sua crítica a *Bildung* de sua época está performando um para além dela a partir dela. Por isso, encontramos certa vocação pedagógica que se altera, mas está sempre presente. Nietzsche defende uma formação comprometida com a cultura e não apenas reduzida a uma profissão, carreira, cargo. É preciso também dizer que reconhece a necessidade de uma educação para a profissão; contudo, trata-se de outro debate que não está aqui sendo priorizado.

Em alguma medida em Nietzsche o declive já começa com uma insistência em separar o homem da natureza, afastar a cultura da vida. E por mais paradoxal que possa ser ao anunciar o além homem, sua proposta é ensinar o sentido da terra e enfrentar o que sempre apareceu cindido. A educação é sempre autoformação, não é integralmente capturada pelas instituições, o que faz da cultura e da formação uma tarefa para toda vida, tal como igualmente Gadamer (1997; 2000) reflete a partir de sua própria autoformação.

Nietzsche pretendeu ainda jovem querer reformar a educação, fazer proposições, denunciar, criticar e preconizar mudanças. O tempo vai mostrando alterações nessa posição; contudo, não a desistência do debate sobre formação. Cada vez mais defende a natureza como lugar da imprevisibilidade, apresentando forças internas que não se esgotam no intelecto, são forças estéticas, normativas, perspectivas que acabam entrando em combate com aquilo que os currículos insistem em apresentar e para onde querem conduzir.

Nietzsche ensinou sobre determinado rigor pedagógico na relação entre professor e aluno, pois “nem o primeiro deve ser tão complacente e indiferente a ponto de se isentar na prática de sua tarefa educativa, nem o segundo deve ser conservado na sua jovem tagarelice pretensiosa a propósito de qualquer coisa” (SOBRINHO, 2003, p. 27). Operar com esta pedagogia de Nietzsche implica definir

⁸ Lembrando Gadamer (1997, p. 49-50), “o triunfo da palavra formação sobre forma não aparece por acaso. Porque em ‘formação’ (*Bildung*) encontra-se a palavra ‘imagem’ (*Bild*). O conceito de forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra ‘imagem’ (*Bild*) abrange ao mesmo tempo ‘cópia’ (*Nachbild*) e ‘modelo’ *Vorbild*).

outras prioridades, rejeitar a relação precária entre formação e empregabilidade. Debruçar-se sobre as amplas possibilidades de formação mostrando que não é possível suavizar o trabalho exigido para esta tarefa. Isso significa dizer que não será apenas interesse a definir os caminhos da formação.

A modernidade, para Nietzsche, corrompeu os valores mais elevados de formação, com a promessa de orientar a vida do homem de forma positiva, científica, técnica e cognitiva. Avaliar essa orientação passa a ser a sua tarefa. O vigor da juventude considerando sua crítica aos estabelecimentos de ensino acaba configurando-se em outras modalidades e discursos até alcançar aquilo que em Zarathustra aparece como pedagogia. E será do Zarathustra que pretendemos considerar o que se configura em tema pedagógico e, portanto, estabelecendo conexões entre a filosofia e a educação.

Com Nietzsche, *Da prudência humana a questão do declive aparece como aterrorizante*. Para o pensador, a experiência do declive quer o oposto: o olhar não cansa de desejar o cume e a mão fincar-se na profundidade. É o corpo expressando a grande razão, é o corpo enfrentando o declive e não se conformando com ele. Diz o filósofo, “vivo cego entre os homens” (NIETZSCHE, 2007, p. 195) e assim deve ser para que a mão não se perca das coisas sólidas. E entre cair e desejar a altura uma pergunta sempre se põe e repete-se novamente a pergunta: Quem quer me enganar?

A questão posta anteriormente, de uma negatividade importante do declive, encontra no espírito livre do filósofo a fecundidade necessária para dizer da significação da prudência.

Entra a prudência – deixar-se enganar para não desconfiar dos enganadores. A vontade dupla é conservada pelo desejo dos enganadores, melhor conhecer suas estratégias. Portanto, fica anunciada a primeira prudência: não se proteger exageradamente, e quem quiser permanecer puro deve aprender a lavar-se em água suja. No campo da educação estamos cercados por enganadores, que preconizam uma pureza, já que não querem beber em todas as taças, apenas naquelas avaliadas como adequadas, reguladoras da sede. Assim, a primeira prudência é não se abrigar em um único discurso, será preciso desejar tocar todas as taças, lavar-se com água suja e isso exigirá mais que militância. Exigirá mediação e amplitude espiritual. Tem um tanto de mistura que precisamos suportar, para então acabar diferenciando-se. As múltiplas reformas em andamento considerando o currículo e os projetos de formação precisam ser enfrentados tocando em todas as taças. Não será suficiente uma resistência que nos afaste de tudo para então fazer a crítica.

Ao referir-se à vaidade e ao orgulho, Nietzsche, no texto já indicado, destaca o espetáculo da vida, lembrando da tragédia, fala de atores e personagens. Bons atores são vaidosos, querem ser reconhecidos, todo seu espírito está no personagem. Nietzsche não deixa dúvidas que o homem é perigoso, imundo até, retirando deste termo seu sentido moral, para compreendê-lo na sua forma natural de ser. Misturar-se com tudo isso é necessário para decifrar, na medida do que é possível fazê-lo, o que está no jogo e como podemos criar outras formas de jogar.

Nietzsche joga com as palavras, com os valores, mostrando suas fragilidades e inquietações. Afinal, quem é Nietzsche? O que ele quer que descubramos? Ele quer que saibamos que aquilo que os homens têm como verdade, como discurso único não passa de ilusão (NIETZSCHE, 1983d, p. 48). Com seu texto, a tentativa é abrir os olhos do homem, mas não de qualquer homem, e sim do homem que viesse a superar todos esses valores decadentes, do homem que superasse uma sociedade inclinada para todo tipo de ilusões. E o imediato é uma ilusão.

O que estamos, afinal, vendo nos textos que anunciam reformas que prometem um futuro melhor? Quais embates aparecem? Em que medida estão em tensão nesses documentos a dimensão da altura e da queda? As promessas indicam que o que está em questão é fazer aparecer o justo e o bom. E isso confunde-se com a altura. O melhor para os jovens, visando a contemplar seus interesses. Nietzsche dirige aos justos e bons seu riso e reconhece que eles não entenderão a sua ideia de além homem. Estão inebriados pela vontade de contemplar o interesse da maioria. Segundo Stegmaier:

Em sua tentativa de “ensinar” ao “povo” o além-do-homem, Zaratustra reporta-se, de início, à teoria da evolução: o caminho que levou do “verme” ao “macaco”, e do macaco ao homem, e deve ainda conduzir para além do homem. Depende agora da “vontade” dos homens crescer para além de sua “felicidade”, de sua “razão”, de sua “virtude”, de sua “justiça”, de sua “compaixão” e de sua “suficiência”, e deixar-se vacinar com a “loucura” do além-do-homem. Ele remete, então, ao mencionar a apresentação do malabarista, ao “abismo” abaixo dos homens: o homem não possui mais nada sobre o qual ele possa construir ordenações hierárquicas até Deus. Agora ele tem de se mover livremente sobre o abismo; quanto mais facilmente ele pode fazer isso, tanto mais ele será amado por Zaratustra. (STEGMAIER, 2009, p. 31-32).

Os mal-entendidos surgem em relação ao além homem e talvez sejam fáceis de compreender. A “doutrina” do além-do-homem cria a expectativa de um novo conceito universal de homem⁹, de um homem que, como antes Deus, de algum modo deveria estar “sobre” os homens.

Segundo Stegmaier, o “último homem”, de quem fala Zaratustra, é “aquele que considera a destinação última do homem, a de seu tempo, portanto, como a destinação do homem em si e, desse modo, põe termo à destinação do homem

⁹ Precisariamos aqui distinguir o sentido de universalidade enunciada por Gadamer como uma disposição à participação num sentido comum de linguagem e somente aí, residindo a ontologia a partir de Heidegger, a qual ele, Gadamer, se orienta. Tal como sinalizamos anteriormente, este esforço de aproximação crítica entre Gadamer e Nietzsche não é nosso foco aqui, ficando para outro momento. “E mais: É somente pela capacidade de se comunicar que unicamente os homens podem pensar o comum, isto é, conceitos comuns e, sobretudo, aqueles conceitos comuns, pelos quais se torna possível a convivência humana.” (GADAMER, 2002, p. 173-174). Nesse sentido, o caráter de universalidade da linguagem implica em dizer: “O pressuposto da “linguagem” é sempre um caráter comum de um mundo, ainda que seja somente um juguete” (GADAMER, 1997, p. 591, grifo do autor).

em si mesmo, em suas expectativas de uma ordenação da vida” (2009, p. 32). Seria o tempo da felicidade, da harmonia da ausência da contradição. Nesses termos, o além homem deve virar uma antidoutrina como afirma Stegmaier, pois implica

a superação do conceito de homem em geral. Todo conceito geral de homem, seja ele ainda visto tão “humano”, atua normativamente, torna-se medida para os homens singulares, e é empregado como justificação para julgá-los segundo ele e para submetê-los a ele. O pensamento do além-do-homem, em contrapartida, seria o pensamento de homens para além de todas as normatizações. (STEGMAIER, 2009, p. 33).

Se todas as normatizações podem ser alteradas, Nietzsche nesse ponto quer destacar o valor da criação, que desabrocha e produz fecundidade ao lado da ideia do além homem. Como diz Stegmaier:

Se o “além-do-homem” é um conceito oposto a todos os conceitos, não se pode dizer de ninguém, e ninguém pode dizer de si, que ele é um além-do-homem. Por isso não há nenhum além-do-homem; pode-se somente tentar sê-lo, de caso a caso. Chegar-se-á a isso com mais facilidade, enquanto “criador”, na criação de conceitos que conduzem para além das “sombras” do velho Deus. (STEGMAIER, 2009, p.34)

Criar é também avaliar. E avaliar implica ler os cenários, interpretar o que fica anunciado, decifrar os discursos dos itinerários formativos. Na reforma do Ensino Médio esse é um termo forte – *escolher para constituir itinerários formativos* em cada campo do conhecimento. Um convite até interessante, mas quais condições que os jovens brasileiros hoje têm para escolher? Que qualidade terão esses itinerários formativos? Qual seu tamanho e medida?

Em Zarathustra o valor da criação e da liberdade é ser capaz de livrar-se de algo que reconhecidamente não tem mais lugar. Saberiam os jovens do Ensino Médio do que estariam se livrando quando fazem suas escolhas? Nietzsche diz que não deseja ser tiranizado por ideais estranhos, livrar-se de algo implica uma dimensão de arte, de coragem e força. Em Nietzsche existe uma vontade de criar outra liberdade já não mais a procura de valores últimos. Mas Nietzsche avisa, conforme nos orienta Stegmaier, até a liberdade cansa e somos sempre capturados por um desejo duradouro que vem de nosso cansaço e nossa covardia.

O caminho do criador é penoso também, é preciso ser leve, saber criar e avaliar considerando todas as perspectivas e de início é bom reconhecer que:

“Avaliar” enquanto “criar” vai sempre de encontro às avaliações válidas, deve sempre confrontar-se com elas e

impor-se contra elas. O pensamento da vontade de potência pode ser um símbolo para isso: uma vontade de potência sempre se opõe a outras vontades de potência. Ela é somente “vontade” em oposição a uma outra vontade e, enquanto vontade, ela quer “a potência”, quer impor-se em relação às outras vontades. Ela não é nada “em si”, fora desses confrontos e, por causa disso, ela pode experimentar a si mesma somente nesses confrontos. Desse modo, ela sempre experimenta as outras apenas a partir de si mesma, e experimenta a si mesma sempre a partir das outras; vontade de potência é, por isso, incessante “superação de si” (Za/ZA II, “Da superação de si”). Visto que ambos os lados superam a si mesmos sem cessar, em seu confronto, isso significa que eles vêm a ser incessantemente outros. Assim, eles não são nada mais do que tempo: à medida que o tempo consiste na mudança de tudo. (STEGEMAIER, 2009, p. 36-37)

Por isso não se precaver de nada, a prudência indicada pelo nosso filósofo, pois o embate é com outras forças, será preciso tocar “todas as taças e lavar-se com água imunda” para cavar outros espaços, talvez ainda singelos, mas já indicadores de outros valores. Nietzsche, ao defender a liberdade e a criação, evoca uma alegria do viver e sabe que a necessidade de algo fixo é apenas um dos ingredientes da prudência humana, importante para a vida. Também precisamos da experiência do “duradouro”, ainda que jamais se concretize. Contudo, a prudência também conhece a altura e o declive e sabe que nada se fixará eternamente. A liberdade é o que permite Nietzsche dizer:

Enfastiei-me desses homens superiores, desses melhores. Desejo subir e afastar-me cada vez mais da sua altura, para ir reunir-me com o além homem. Um calafrio estremeceu-me quando vi nus os melhores e então me nasceram asas para me transportarem a longínquos futuros. (NIETZSCHE, 2007, p. 198).

A altura que Nietzsche sugere implica escapar de outras alturas, daqueles que se denominam bons e justos e é justamente nesse contexto que nosso filósofo recomenda uma última prudência: “disfarçado, quero sentar-me entre vós, para que estejamos certos de nos desconhecemos, a vós e a mim” (2007, p. 198). Desse encontro nascerão asas que providenciarão outros voos. Nesse ponto somos encorajados a estar com todos, naquela indicação de um esforço hermenêutico (GADAMER, 1997) e tocar todas as taças, lavar-se com água suja para de fato identificar do que queremos nos livrar. Não se trata de uma tarefa fácil; antes, um caminho árduo para escapar da facilitação imediata.

Assim, a liberdade não promete felicidade; tranquilidade só é experimentada quando aprendemos a separar, tirar, livrar-se de algo para dar um novo terreno para a criação e outras vivências. Em que medida conhecemos tal liberdade e não aquela que faz escolher sem ter a mínimo de percepção do que

fica fora e dentro considerando cada escolha. Considerando os ensinamentos de Nietzsche e Gadamer, especialmente aqueles escolhidos por este artigo, tivemos a pretensão de refletir sobre a educação a filosofia e os contextos atuais. Conforme nos indica Stegmaier (2009 p. 13), “por trás do Nietzsche penetrante e estrondoso, está um Nietzsche brando e com nuances que, de fato, permite abalar milênios de velhas plausibilidades do pensamento”. É esse Nietzsche das nuances que nos interessa para nos ajudar a pensar os discursos educacionais para então fazer outras conexões entre filosofia e educação. Ainda temos muito pela frente. Resguardando o sentido hermenêutico dado na primazia da pergunta sobre a resposta (GADAMER, 1997, p. 533 e ss.) na proposta crítica ensaiada aqui cabe ainda uma pergunta: “Quanto de verdade suporta, quanto de verdade ousa um espírito?” (1983d, p. 366).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: DOU, 1996.
- CORREIA, V. T. O homem de fachada em Nietzsche. *Revista Lampejo*, n. 5, p. 165-172, maio 2014.
- FLICKINGER, H.-G. Na contramão das atuais correntes pedagógicas. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 9, n. 22, maio/ago. 2014.
- GADAMER, H.-G. *Verdade e método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- _____. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.
- _____. O problema da consciência histórica. In: FRUCHON, P. (org.). *O problema da consciência histórica. Hans-Georg Gadamer*. Tradução Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- _____. *Verdade e método. Complementos e índice*. Tradução Ênio Paulo Giachini. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- HELAL, D. H.; MAÍRA, R. O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. *Cadernos Ebape BR*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, artigo 8, mar. 2011.
- NIETZSCHE, F. *Zaratustra. Um livro para todos e para ninguém*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- _____. Humano, demasiado humano. Um livro para espíritos livres. In: *Obras incompletas. Friedrich Nietzsche*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. p. 83-151.
- _____. A gaia ciência. In: *Obras incompletas. Friedrich Nietzsche*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. p. 187-223.

_____. Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral. In: *Obras incompletas*. Friedrich Nietzsche. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983c. p. 43-52.

_____. Ecce homo. Como tornar-se o que se é. In: *Obras incompletas*. Friedrich Nietzsche. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983d. p. 363-376.

SOBRINHO, N. C. M. Apresentação. A pedagogia de Nietzsche. In: SOBRINHO, N.C.M. *Escritos sobre educação*. Friedrich Nietzsche. Rio de Janeiro: PUCRJ; São Paulo: Loyola, 2003.

STEGMAIER, W. Antidoutrinas. Cena e doutrina em Assim falava Zaratustra, de Nietzsche. *Cadernos Nietzsche* 25, 2009.

_____. *As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.