

COM OLHOS DA SUSPEITA: NIETZSCHE E O ESTATUTO DA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO

Luciano Bedin da Costa¹

Resumo

Este artigo faz uma leitura do cotidiano educacional através da filosofia de Friedrich Nietzsche (1844-1900), discutindo conceitos como: niilismo, ressentimento, má consciência, força e vontade de potência. A teoria nietzschiana é utilizada como ferramenta para pensar o cotidiano vivido nas práticas em educação, rompendo com a inércia dos discursos lamentosos e niilistas. O artigo sustenta a tese de que, apesar da mesmice e repetição, a diferença mostra-se sempre primeira, afirmada pela experiência e experimentação de si, num movimento de criação e destruição contínuas.

Palavras-chave: Experiência; Nietzsche; Niilismo; Formação.

Ninguém consegue ler autenticamente Nietzsche
sem se tornar um pouco de Nietzsche.
Georges Bataille

Teus educadores não podem ser
outra coisa senão teus libertadores.
Friedrich Nietzsche.

Em 1889, Friedrich Nietzsche interrompeu sua obra filosófica acometido por uma tempestade mental que arrastou sua saúde durante os 11 próximos anos. Em 1900, após uma década de silenciosa agonia e lenta degenerescência, o filósofo despediu-se da vida com o corpo e faculdades paralisadas. Irônica coincidência, dirão alguns, referindo-se ao semelhante destino de seu grande opositor Sócrates, que teve o corpo lentamente paralisado pela ingestão da cicuta, alegre por despedir-se do mundo. Sócrates via no

¹ Luciano Bedin da Costa – Psicólogo, Doutor em Educação, professor substituto da FAGED/UFRGS, da Sociedade Educacional Três de Maio - SETREM e da Faculdade Novo Hamburgo - IENH. Ministra oficinas e disciplinas envolvendo o uso da cartografia enquanto dispositivo de pesquisa-intervenção. É um dos coordenadores do projeto CARTOGRAFIAS INFANTIS /FUNARTE. E-mail: bedin.costa@gmail.com

abandono do corpo um motivo de felicidade. A vida, destituída de sua carcaça corporal, poderia enfim seguir seu rumo livremente. A filosofia de Nietzsche propõe exatamente o contrário. É com o corpo, e não com o seu abandono, que se entra na vida e a vida é eminentemente uma experiência do corpo.

Das lições do filósofo, e que foram inúmeras em sua obra, a mais potente talvez esteja ligada à forma como conduzimos nossa vida, recriando-a continuamente, mesmo e sobretudo diante das intempéries e cataclismos que abraçam o existir. Dos pensadores que se colocaram a pensar a existência humana, Nietzsche talvez tenha sido um dos que mais experimentou os limites e potencialidades daquilo que chamamos de experiência de saúde, esta compreendida de forma plástica e alargada. Para o filósofo, saúde não envolveria ausência de doença, mas a capacidade de regeneração e reinvenção diante dos estados de maior declínio. De acordo com Gauthier (1988, p.9), é a doença que permite a Nietzsche lançar um olhar sobre a saúde, sendo a saúde reinventada pela doença o instrumento mais apropriado para análise da *décadence*, a doença própria de uma cultura cultivada até hoje, calcada em modos de viver apequenados, estendendo-se a todos os domínios da vida cotidiana. De acordo com o diagnóstico nietzschiano, a vida apartada daquilo que efetivamente pode, tolhida em sua potência, é uma vida decadente. O instinto motor da vida não seria, pois, a conservação, mas a própria experimentação do transbordamento, da vida forçando suas próprias bordas morais e lançando-se para além de si mesma. Seria preciso uma outra forma de nos situarmos perante a vida, rasgando o espesso tecido aveludado que, em sua aparente consistência, impede-nos de viver a experiência do risco, da aventura de nos situarmos para além de nós mesmos. Em nome de uma suposta proteção, a vida se vê abrigada dos assédios do mundo, tornando-se confortável e tediosa. No eterno ciclo do hábito, o mesmo retorna insistentemente. É quando nos sentimos enfadados embora não saibamos muito bem como fazer diferente.

Uma educação narcotizante: ressentimento e má-consciência

O niilismo está à porta: de onde vem este
mais inquietante de todos os hóspedes?
Nietzsche, *A vontade de Potência*

Ao entrarmos na segunda década do século XXI, alguns discursos seculares ligados à educação continuam vigentes. Muito se fala acerca dos insucessos e insuficiências de nossas práticas educacionais, ora direcionadas a uma dimensão

intangível e grandiosa (o tal ressentimento diante do sistema educacional, atribuindo-lhe a suposta culpa por nos encontrarmos da forma como estamos), ora traduzidas na atividade diária do professor que, paralisado, experimenta doses generosas da vitimização e má-consciência (é quando, ao invés de projetarmos a culpa no outro, engolimos e vivenciamos esta sensação de incapacidade como um bolo azedo de difícil digestão). Tanto o ressentimento (direcionado ao outro) quanto a má-consciência (voltado ao sujeito) representariam estados patológicos da existência, limitando o sujeito diante daquilo que pode. Existir, neste sentido, passa a ser um cansativo e impotente retorno da mesmice, do intolerável em nós, de sensações e sentimentos azedos que não encontram escoamento nos limites da vida cotidiana.

O certo é que, mesmo diante de novas práticas e perspectivas educacionais, o discurso do fracasso se mantém, um fracasso que parece assombrar todos os agentes envolvidos – instituições de ensino, alunos e professores. De acordo com Neukamp (2008, p.15), a crise da educação estaria intimamente ligada à própria crise da sociedade ocidental, crise de uma racionalidade que predominou na construção da educação no Ocidente. Estamos falando de uma racionalidade produtora de verdades inabaláveis, que encontraria estropo em processos educacionais supostamente bem conduzidos e programáveis. O certo é que a modernidade, com suas promessas e expectativas, começa há tempos a despencar sobre nossas cabeças, mostrando-nos que os impávidos e sedutores ideais sustentados não passavam de ídolos com pés de barro. O mundo mostrou-se uma entidade abalável e toda garantia de certeza traduziu-se em ficção.

A dimensão pedagógica da obra nietzschiana, embora não esteja diretamente ligada ao tema da educação, tem seu foco voltado ao diagnóstico da modernidade, na forma como o homem toma para si as rédeas da cultura, impondo a fórceps seus valores apequenados. A tormenta mal chega, como de fato hoje a experimentamos, e vão-se as promessas que a nós pareciam tão convincentes. Os mitos que envolvem os discursos pedagógicos, outrora relacionados à garantia de um “futuro melhor”, parecem desabar na monótona e tediosa vivência de nosso cotidiano. Entretanto, mesmo que tenhamos crítica e saibamos de sua proveniência, tais discursos de fracasso aderem aos nossos corpos fazendo com que sejamos portadores dos mesmos ainda que não o queiramos. Tornamo-nos, de acordo com Nietzsche (1950, p.35), verdadeiros camelos, os tais propagadores e carregadores de pesadíssimos valores que a nós pouco significam. O espírito pedagógico sobrecarrega-se com um cabedal de prontas obrigações oriundas das mais diferentes ordens. Muitas são as instâncias a povoá-lo, cada qual com suas

demandas e exigências. O pedagogo-camelo deve igualmente ser o pedagogo-juiz, pedagogo-padre, pedagogo-clínico, pedagogo-libertador, etc. Segundo o filósofo (1950, p.35), o “tu deves está postado no seu caminho como um animal escamoso de áureo fulgor; e em cada uma de suas escamas brilha em douradas letras: tu deves!”. Como poderíamos, então, fazer frente a tal bichano de pele densa e escamosa?

Ainda que Nietzsche tenha se voltado à filologia e filosofia, seu pensamento nunca deixou de se preocupar com a educação, mais especificamente com a formação do homem – *bildung* – para além de suas pequenices e achatamentos. Mesmo vivendo momentos de extrema reclusão social, Nietzsche escreve para um tempo vindouro, com as lentes de seus óculos voltadas à superação do homem em relação a si-mesmo. “O grande pedagogo é como a natureza: ele deve acumular obstáculos para que sejam ultrapassados” (NIETZSCHE, 2003, p.7). O interessante é que, passado mais de um século da morte do filósofo, muitos dos seus escritos se mostram extremamente atuais, fornecendo-nos subsídios para pensar a complexa e hercúlea atividade chamada educar. Se hoje nos encontramos infelizes, ou ao menos desacreditados, as raízes de tais incômodos parecem encontrar terreno fértil em algumas proposições por ele levantadas, embora assumam novas roupagens e outras peles.

De acordo com Gauthier (1988, p.68), pensarmos numa educação sob a ótica nietzschiana envolveria afirmarmos uma pedagogia livre das crenças e superstições que se agitam em nós como narcóticos. Entretanto, o que costumeiramente vivenciamos é uma educação em nome de valores que, em sua grande maioria, não são colocados em questão. Para além de um humanismo exacerbado, Nietzsche nos ajuda a pensar a educação como experiência de potência, tanto no reconhecimento quanto no seu exercício. Mas o que estaria, então, impossibilitando o exercício desta potência? Trata-se, pois, de uma narcotização da vida, de um envenenamento das forças criativas em prol de modos de existência e práticas pedagógicas que reforçam a manutenção do mesmo e a conservação dos valores vigentes.

Uma forma de nos desembaraçarmos deste aprisionamento estaria voltado às perguntas que fazemos ao nosso cotidiano. Nietzsche (2004, p.140), no aforismo 196 de Aurora, intitulado *As mais pessoais questões da verdade*, nos atenta para dois questionamentos fundamentais num processo educativo: "O que é realmente que eu faço? E o que quero eu precisamente com isso? – eis a questão da verdade, que em nosso gênero atual de educação não é ensinada e, portanto, não é colocada; para ela não há tempo". Com este aforismo, o filósofo nos atenta para o caráter humano demasiado

humano de todo conhecimento, algo que, em virtude de um conhecimento comum e partilhado, torna-se supérfluo ou desnecessário. Perguntamos, pois, sobre o mundo, avidamente buscamos suas leis e verdades, mas ao final seríamos forçados a esquecer que este conhecimento tem a marca de nossos dedos, corpos, moral e desejos, A pergunta "o que quero precisamente com isso?" devolveria-nos a suposta parte esquecida, a saber, nós mesmos. Deslocamos, então, a pergunta, mudamos de perspectiva. O que costumamos interrogar acerca de nós mesmos e do que nos entorna? A que tipologia de vida estamos voltados? O que buscamos na vida: sua conservação ou sua raridade?

Os indivíduos que se assemelham, que são os mais comuns, estiveram e estarão, sempre, em melhores condições que os indivíduos mais singulares, delicados, reservados, mais difíceis de serem compreendidos, que frequentemente se isolam, sujeitos a acidentes de toda espécie e de difícil propagação. (NIETZSCHE, 1988, p.228).

De acordo o filósofo, é necessário a invocação de forças desmesuradamente potentes para produzirmos resistência a isto que se mostra natural, ao "demasiado natural, *progressus in simile* que é a degeneração do homem no semelhante, no comum, no medíocre, no animal de rebanho, no vulgar." (NIETZSCHE, 1988, p.228). Com Nietzsche encontramos pistas perguntando, não pelos sujeitos ou práticas (com suas utopias ou modelos ideais), mas pelas forças que os constituem, forças que apequenam a vida, que a tornam comum, medíocre e vulgar, mas que reservam índices e sendas para transbordamentos e reinvenções.

O sujeito como imensidão de forças

Sabeis vós também o que é para mim *o mundo*? Devo mostrá-lo em meu espelho? Este mundo: uma imensidão de força, sem começo nem fim (...). Força em toda parte, como jogo de forças e ondas de força, ao mesmo tempo uno e vários, acumulando-se aqui e ao mesmo tempo diminuindo acolá, um mar em forças tempestuosas e afluentes em si mesmas, sempre se modificando, sempre refluindo, com anos imensos de retorno, com vazante e montante de suas configurações, expelindo das mais simples às mais complexas, do mais calmo, mais inteiriçado, mais frio ao mais incandescente, mais selvagem, para o que mais contradiz a si mesmo e depois, de novo, plenitude voltando ao lar do mais simples, a partir do jogo das contradições de volta até o prazer da harmonia, afirmando a si mesmo ainda nessa igualdade de suas vias e anos, abençoando a si mesmo como aquilo que há de voltar eternamente, como um devir que não conhece nenhum tornar-se satisfeito, nenhum fastio, nenhum cansaço – : este meu mundo dionisíaco do criar eternamente a si mesmo, do destruir eternamente a si mesmo (...). Este meu mundo é a vontade de poder – é nada além disso! E também vós mesmos sois essa vontade de poder – e nada além disso! (NIETZSCHE, 2008, p.513).

Uma das maiores rupturas operadas pelo pensamento de Nietzsche diz respeito à noção de sujeito. No plano cotidiano, este onde assentamos nossos pés e estabelecemos nossas práticas, o sujeito costuma ser pensado como substância, hermeticamente fechado sobre si mesmo, dotado de uma interioridade quase inabalável. No que diz respeito ao pensamento educacional, também influenciado por noções advindas da psicologia, este sujeito é reafirmado por meio de teorias desenvolvimentistas que o colocam como este ser apto a aprender, modelável e disponível às interferências do meio. Esta seria, inclusive, uma concepção de sujeito sobre a qual algumas teorias da aprendizagem se ancoram, tornando domesticável e previsível o que para Nietzsche deveria ser compreendido como um jogo de contingências e acasos. Como o próprio mundo, e fazendo parte deste mundo, o sujeito pensado por Nietzsche é também vontade de potência, uma elaboração deste campo de forças sempre em relação. O sujeito é encarado, não como uma substância individual, mas como um espaço aberto e poroso às configurações que o entornam. Não sendo nenhuma substância dada *a priori*, e não tendo nada e ninguém que garanta ou sustente sua permanência no mundo, resta ao sujeito constituir-se e conquistar-se continuamente. A conduta de sua vida passa a ser assumida como um *métier*, uma atividade de contínua e ininterrupta construção e desconstrução de si-mesmo. A experiência de existir inexoravelmente passa pela experimentação de forças transbordantes, vetores de existência que lançam o ser humano para além e aquém de sua humanidade, que o conectam a devires imperceptíveis, borrando as formas dadas de antemão.

Como professores, a cada momento somos convocados a assumir posições e lugares de existência, estes a nós reservados com a absoluta certeza de que os ocuparemos. Dá-se, então, o jogo das existências prontas para levar, *prêt-à-porter*, o *buffet* existencial das condutas e das formas de "ser humano" ou "ser docente". Diz-se, dizemos: agora sou um bebê; agora uma criança, um aluno; agora sou um adulto; agora sou gente grande, agora um professor, etc'. A sutil e violenta maquinaria de nomeação não poupa esforços ao nomear e situar tudo o que nos entorna, em transformar em ser o que seria ainda força indefinida.

Mas em todo nome há uma parcela inominável, em todo o ser há devires outros, estes não oferecidos *a priori*, mas necessariamente engendrados na experiência. A suposta atrofia do ser, trancafiado em sua própria existência ensimesmada, é cotidianamente ameaçada pelo hálito daquilo que foge, que se recusa a ocupar lugares

previamente marcados, subvertendo a própria confiança daquele que porta o nome ou o lugar propriamente ditos. Experimentamos devires na medida em que simplesmente vivemos, quer queiramos ou não.

Neste mundo como vontade de potência, forças outras cotidianamente nos assediam, fazendo com que estejamos sempre em vias de vir a ser algo diferente do que somos. Estabelece-se, portanto, uma íntima ligação entre a contínua construção e desconstrução do sujeito (com todos os assédios destes outros que o entornam) e a própria noção de vida. Viver (com todos os atributos ao verbo atribuído: amar, desejar, ensinar, aprender, etc) ultrapassa qualquer categorização e transborda toda tentativa de nomeação. O nome (adulto, criança, professor, aluno, etc), ao invés de substancialidade ou reservatório do ser, assume o lugar de passagem, o índice para que forças nele se atravessem e se atualizem. Todavia, o que se percebe é que costumamos fazer deste potente lugar de passagem um turístico e calmo *belvedere* para que, apartados de todo perigo de transformação, possamos contemplar o lugar constituído sem maiores implicações. Nietzsche (1950, p.111) ironicamente cria uma interessante imagem para nos apresentar esta postura de recuo diante do impetuoso mar de devires que nos assedia. Acovardados e distantes daquilo que efetivamente podemos, viveríamos como barquinhos que avançam pelo rio lentamente, com adornos e nomes suntuosos. “Pouco importa que a quebrada onda espume e, irada, lhe contrarie a quilha” (NIETZSCHE, 1950, p.112). Continuaríamos, de acordo com o filósofo, impávidos apreciadores do tedioso espetáculo que nossa própria paisagem ensimesmada nos oferece.

Entretanto, dentro deste turístico passeio pelos afluentes de si mesmo, haveria sempre o risco do barco enveredar-se por correntes outras, ao sabor dos imprevisíveis ventos do querer. Ao abandonar o plano das verdades absolutas, parte-se para a aventura do desconhecido que se engendra naquilo outrora tido como o mais certo e constatável. Ainda que o “tu deves” do barquinho aponte para o rotineiro circuito, por vezes a corrente marítima do “eu quero” insiste em se fazer presente. Trata-se de uma vertigem, de uma experiência de deslocamento diante de nós mesmos. Schmid (1992, p.57) dirá que a obra do filósofo (e nós aqui incluiremos o educador) consistiria, antes de tudo, em descobrir e inventar novas formas de vida que permitam a experimentação de um *optimum* de existência, com a interferência e implicação do sujeito em todo o experimento de si. Ainda, segundo o autor, isto somente seria possível num meio favorável de experimentações e ensaios, um espaço que se renova sem cessar,

acompanhando o jogo de forças que o constitui. Teremos fôlego para tal empreendimento? É possível sermos educadores sem o insistente peso do “tu deves” recaindo sobre nossas cabeças?

Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho. Quem foi então que anunciou este princípio? Um homem nunca se eleva mais alto senão quando desconhece para onde seu caminho poderia levá-lo. (NIETZSCHE, 2003, p.141).

Talvez seja este o critério: aceitar ou não tais atravessamentos. Perder ou não as garantias faz parte da experiência propriamente dita. De toda forma, lembremo-nos do que escreve Nietzsche (2007, p.43), de que não são as dúvidas, mas a certezas que nos enlouquecem.

Nada está parado: a sala de aula como imensidão de forças

Seguindo a concepção do meio como espaço aberto, e trazendo para o cotidiano educacional, é possível pensarmos a sala de aula por outros prismas. De acordo com Costa (*apud* JARETA, 2011, p.62), apesar de todas as regras e normas que determinam lugares e posturas, das carteiras uma atrás das outras, numa sala de aula nada está parado, imóvel. O próprio educador torna-se uma força dentre as múltiplas forças colocadas em jogo neste campo. Todavia, o paradoxo se coloca: num tempo em que se vive a superexposição de estímulos, de toda a ordem e proveniência, o cotidiano educacional ainda se mostra muito atrelado a modelos e práticas pedagógicas seculares, que canalizam os movimentos em prol de uma aprendizagem segura e de certa maneira controlável. A própria criação, neste sentido, ganha um estatuto e um momento no cotidiano educacional, determinada e regulada por disciplinas específicas, como se somente nestes espaços o ato criativo pudesse ser efetivamente reconhecido e produzido. “Há uma tendência de pensar que a criação está ligada à bela forma, mas isto não é verdade. A criação não está ligada a um produto, ao guache numa folha de sulfite, mas sim a uma relação que se estabelece” (COSTA *apud* JARETA, 2001, p.63). De acordo com o autor, a criatividade pode estar, e está, presente nos corredores da escola ou até mesmo nas aulas mais chatas ou monótonas.

Se assumirmos a perspectiva nietzschiana de um mundo constituído por forças aqui e acolá, de uma vida como vontade de potência, não há como descartamos a

criação em nossas vivências cotidianas. Talvez nos falte, não a capacidade, mas a experimentação de um olhar próximo daquilo que Nietzsche chama de “olhos da suspeita” (1988, p.28), voltado às superstições e naturalizações que fazem do cotidiano uma estrutura domesticável e previsível a nós mesmos. É preciso, pois, colocarmos o próprio olhar em suspensão, suspeitar daquilo que nos é ofertado previamente. Para isto talvez tenhamos que consultar a maior de nossas razões, a saber, o nosso próprio corpo.

Do ser ao corpo: a experiência da grande saúde

A educação, historicamente voltada ao exercício dos valores socialmente tidos como bons ou benéficos, é um campo carregado de preconceitos morais, de uma viscosa mucosa moral que determina movimentos, coloca à margem e segrega aquilo que dele não se deixa grudar. A atividade didático-pedagógica, com sua necessidade de controle e determinação dos movimentos, ancora-se num dos preconceitos morais que, segundo Nietzsche (1988, p.35) seria dos mais problemáticos e enganadores: o livre-arbítrio. No campo educacional ainda é predominante a concepção de que o aluno aprende o que quer e de que o educador ensina conforme sua disponibilidade e vontade. Educador e aluno possuiriam livre arbítrio, cabendo a si-mesmos o exercício e condução de seus processos de ensino-aprendizagem. Aparentemente vista com bons olhos por correntes pedagógicas tidas como democráticas, tal perspectiva mereceria maior atenção.

O livre arbítrio: esta é a designação desse complexo estado de prazer do homem que quer, que manda, e que, ao mesmo tempo, se confunde com o que executa, gozando assim o prazer de superar obstáculos com a ideia de que é sua própria vontade que triunfa sobre as resistências . (NIETZSCHE, 1988, p.35).

Pensar o ato voluntário como fruto somente de uma vontade interior é reduzir a potência coletiva do campo de forças a uma minguada morada chamada ser e a uma vontade soberana chamada consciência. É como se quiséssemos buscar um único ator ali onde múltiplas forças habitam. Este outro tipo de morada, segundo Nietzsche (1988), não passaria pela existência do ser e da vontade própria, mas pela experimentação de um corpo. “Nosso corpo não é nada mais que a habitação de muitas almas” (NIETZSCHE, 1988, p.35). Entretanto, para aceder a esta morada é preciso antes construí-la. A própria noção de corpo passaria pela experiência de um corpo, pois nunca saberemos exatamente o que pode ou o que quer este corpo sem o experiencarmos na relação com os outros corpos que o entornam.

Antes de afirmar que o instinto de conservação é o instinto motor do ser orgânico, dever-se-ia refletir. O ser vivo necessita e deseja antes de mais nada e acima de todas as coisas dar liberdade de ação à sua força, ao seu potencial. A própria vida é vontade de potência. (NIETZSCHE, 1988, p.29).

A potência da vida estaria ligada ao exercício do corpo, à experiência do corpo naquilo que ele efetivamente pode (e quer), ou seja, na liberdade para exercer sua força. O educador é aquele que primeiramente sabe bem educar-se, mostrando-se disponível aos estados e forças que o ultrapassam. Ele experimenta o corpo criado na relação pedagógica, um corpo para além dele mesmo mas que o pertence intrinsecamente. Trata-se do corpo constituído com o outro, um corpo que pode oferecer-lhe a experiência do estranhamento diante de si, o reconhecimento da diferença enquanto força afirmativa. Estamos falando, pois, de uma educação singular, não porque seja diferente dos modos disponíveis que encontramos, mas pelo fato desta educação oferecer-nos um novo tipo de olhar e sensações. O educador luta contra o cristalizado em si, aquilo que sofre porque não sabe (e por vezes não quer) ultrapassar a si mesmo. Todavia, de acordo com Bruni (2007, p.18), esta educação passaria pela afirmação e cultivo de si como unidade e multiplicidade. Tratar-se-ia de uma experimentação de si, de uma entrega à capacidade organizadora do instinto com o objetivo de conquistar um excedente de forças plásticas, regeneradoras e restauradoras, o que seria justamente o sinal de uma grande saúde.

Se haveria algo a ser repudiado por esta grande saúde não seria a doença, mas tudo aquilo que petrifica e torna as formas de vida cristalizadas. O ato educativo passa a ser o exercício desta saúde alargada, a experiência para além da reprodução e transmissão do mesmo, como costumeiramente observamos e vivenciamos em nossas práticas de ensino e aprendizado.

Não se trata de uma ocupação de lugares, mas de uma composição de corpos num mesmo encontro, na mesma dança, juntos numa roda que nunca terminará. Esta é a grande saúde que nunca pode se ter, pois sempre temos que adquiri-la de novo, para novamente poder abandoná-la. Saúde que se permite esquecer, que permite deixar de ser o que se é, pois só esquecendo o que se é que se pode tornar a ser outra coisa. (ZORDAN, 2009, p.44).

Aprende-se, pois, na medida em que se é ultrapassado. O barquinho parte para uma outra paisagem.

Uma ética da vertigem

O grande do homem é ele ser uma ponte,
e não uma meta; o que se pode amar no homem é ele
ser uma passagem e um acabamento.
Nietzsche, *Assim falava Zaratustra*

Pensar o sujeito e o cotidiano educacional como relação de forças coloca-nos diante de duas posturas: tolerância frente aos estados vertiginosos e desestabilizadores (a vida passa a ser assumida como vertigem e desestabilização); intolerância diante do que mortifica a criação. “Chamo mau e desumano a isso: todo esse ensinamento do único, do pleno, do imóvel, do saciado, do imutável” (NIETZSCHE, 1950, p.87). Neste jogo de tolerâncias e intolerâncias, a educação caminhará menos em função de um aperfeiçoamento ou melhoramento da vida (um dos mitos educacionais ainda vigentes), e mais como ponte para as múltiplas perspectivas de vida que se agitam nos espaços educacionais e nos domínios do próprio sujeito. Educa-se, portanto, não para consolidar lugares, mas em virtude do outro que nos habita e que habita os outros espaços. A experiência educacional, em Nietzsche, é da ordem deste outramento e como tal, imprecisa, de pouca verificação objetiva, avaliada somente pelos efeitos que nela são produzidos.

Neste jogo de forças que envolve a vivência do cotidiano, ao promover a vertigem e saída dos estados mais cômodos e naturalizados, isto que aqui chamamos de experiência assumiria uma tonalidade bélica. A luta que a nós parece ser a mais nobre é aquela que se dá no interior daquilo que imaginamos ser nós mesmos. Será preciso, pois, desejarmos a ultrapassagem sabendo que tal atividade terá para o cômodo-em-nós um custo. A experiência nos coloca diante de uma nova ética e de novas hostilidades. Ao invés da culpa, esta atribuída sempre ao outro e a nós mesmos, Nietzsche nos sugere uma pedagogia da suspeita acerca de nós mesmos. Entretanto, ainda que pareça um empreendimento de outro mundo, é na ordem da imanência que tais movimentos insistentemente se fazem presentes. É no cotidiano, na forma como levamos nossas vidas, que o próprio cotidiano é desmontado. É no coração do cotidiano, este assombrado pelo fantasma do mesmo e untado pelo tédio, que o veneno dos ventos venturosos é inoculado. Ao invés da vida parcimoniosa, da confirmação do bom humano que há em nós, a experimentação de vetores outros. O assombro não será, pois, do mesmo, mas do outro que se põe a soprar as velas de pano de nossas amistosas existências. A educação, se não mais agradável, torna-se mais desafiadora. A pergunta, ao invés de uma definitiva certeza, busca a sua própria provocação. “Por que é que

vivo? Que lição devo aprender com a vida? Como me tornei o que sou e porque devo eu sofrer por ser assim?" (NIETZSCHE, 2003, p.173). O animal escamoso do "tu deves" brinca com sua própria transfiguração. Experimentemos, pois, a criança-em-nós, na violenta brincadeira de transvaloração de nossos próprios valores. A educação como brincadeira de si é igualmente uma guerra.

Uma luta contra o animal domesticado, o animal de rebanho, o enfermo da vontade, o que prega o amor ao próximo porque precisa que alguém se lembre dele; o que sorri de medo e se autocastiga na punição covarde do silêncio e da humilhação doentia; o servo das virtudes pequenas e falsas, o que não faz o mal por covardia, o que recorre à mansidão, à suavidade, à benevolência como recurso para que não tombe sobre si a mão dos poderosos. (SANTOS, 1945, p.55).

De toda forma, ainda que pareça irrealizável e destinada somente aos super-homens, a experiência passa por aquilo que nos é mais comum e cotidiano: basta que experienciemos a simples e complexa vivência de ultrapassagem de nós mesmos em nossas minúsculas e cotidianas vidas. Falamos de um outro olhar e de uma nova ética de vida. É o caso do que escreve Nietzsche (1988, p.234), de que "quem não quer ver aquilo que há de mais elevado no homem procura com olhar penetrante aquilo que ele possui de mais baixo e superficial ". Sejamos, então, educados para a visão daquilo que é mais nobre, que saibamos olhar para a raridade.

AVEC DES YEUX EN SUSPICION: NIETZSCHE ET LE STATUT DE L'EXPÉRIENCE EN ÉDUCATION

Résumé

Cet article est une lecture du quotidien éducationnel par la philosophie de Friedrich Nietzsche (1844-1900) avec des concepts tels que : nihilisme, ressentiment, mauvaise conscience, force et de la volonté de puissance. La théorie de Nietzsche est utilisée comme un outil de réflexion sur les pratiques quotidiennes vécues dans l'éducation, de rompre avec l'inertie du discours des pleurs et nihiliste. L'article soutient la thèse selon laquelle, en dépit de la similitude et la répétition, la différence était toujours le premier, affirmé par l'expérience et expérimentation avec l'autre dans un mouvement permanent de création et destruction.

Mots-clés: Expérience; Nietzsche; Nihilisme; Formation.

Referências

BRUNI, José Carlos. Apresentação. In: ANDRADE, Daniel Pereira. **Nietzsche: a experiência de si como transgressão (loucura e normalidade)**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2007.

GAUTHIER, Clermont. **Fragments et résidus 1**. Nietzsche éducateur. Canada: Édition GREME, 1988.

NEUKAMP, Elenilton. **Nietzsche, o professor**. São Leopoldo: Oikos / Nova Harmonia, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro**. São Paulo: Editora Hemus, 1988.

_____. **Assim falava Zaratustra**. Rio de Janeiro: Edições de Outro, 1950.

_____. **Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

_____. **A vontade de poder**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

_____. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Escritos sobre Educação**. Edições Loyola: São Paulo: 2003.

SANTOS, Mário Ferreira. O homem que foi um campo de batalha. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de Potência**. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1945.

SCHIMID, Wilhelm. La philosophie comme art de vivre. In: **Les vies de Nietzsche**. Magazine Littéraire, avril 1992, n.298 (p.57-58).

ZORDAN, Paola. Teseu, Ariadne, Dioniso, Zaratustra, Nietzsche, Deleuze. In: FARINA, Cynthia. RODRIGUES, Carla (orgs). **Cartografias do Sensível: estética e subjetivação na contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda, 2009.

Data de recebimento: 05/10/2011

Data de aceite: 21/11/2011

