

**O PROFESSORAR ESTÉTICO: NILISMO E EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE TIRADENTES  
DIRETORIA DE PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA SANTOS MONTEIRO VIEIRA**

**O PROFESSORAR ESTÉTICO: NIILISMO E EDUCAÇÃO**

**ARACAJU – 2017**

**JULIANA SANTOS MONTEIRO VIEIRA**

**O PROFESSORAR ESTÉTICO: NIILISMO E EDUCAÇÃO**

**Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha 2 – da Universidade Tiradentes.**

**Orientador: Prof. Dr. Cristiano Ferronato**

**ARACAJU – 2017**

**JULIANA SANTOS MONTEIRO VIEIRA**

**O PROFESSORAR ESTÉTICO: NIILISMO E EDUCAÇÃO**

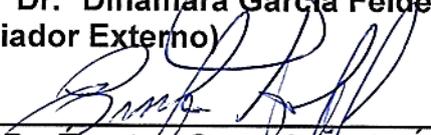
Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha 2 – da Universidade Tiradentes.

Aprovado em: 21/02/2017

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Cristiano Ferronato (PPED/Unit)  
(Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dinamara Garcia Feldens (DED/UFS)  
(Avaliador Externo)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Everton Gonçalves de Ávila (PPED/Unit)  
(Avaliador interno)

**ARACAJU – 2017**

---

V657p

Vieira, Juliana Santos Monteiro  
O professorar estético: niilismo e educação. / Juliana Santos Monteiro Vieira  
; orientação [de] Prof. Dr. Cristiano Ferronato. – Aracaju: UNIT, 2017.

138 p. il.: 30 cm

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Educação)

1. Docência. 2. Educação. 3. Estética. 4. Niilismo. I.Ferronato,  
Cristiano (orient.). II. Universidade Tiradentes. III. Título.

CDU: 37:1

---

## **AGRADECIMENTOS**

Considero este trabalho algo escrito por muitas mãos. Utilizo-me deste espaço para reconhecer as pessoas que estiveram ao meu lado e contribuíram na construção de mais uma jornada acadêmica. Primeiramente, aquela que me apresentou ao “filósofo maldito”: Dinamara Feldens. Sem ti, creio que nunca construiria as reflexões deste trabalho. Sem ti, aliás, dificilmente minha vida seria o belo poema que escrevo hoje, graças ao encantamento pela filosofia. Ao querido orientador Cristiano Ferronato, por sua generosidade, cuidado e prestatividade. Muito obrigada por ser, para mim, um grande exemplo de profissional! Ao professor Marcos Villela da PUC/RS, por suas contribuições, ideias, conceitos, reflexões e pelo carinho e respeito com que me recebeu durante o estágio sanduíche que realizei. Aos professores Éverton Ávila e Flávio Tonnetti, da Universidade Tiradentes, que contribuíram com suas leituras, opiniões, referências e indicações para que esse trabalho fosse concluído da melhor maneira possível. Às professoras entrevistadas, por suas histórias, disponibilidade, confiança e sobretudo, amor pela docência. Aos meus familiares: pai, mãe, irmãos, amigos e companheiro, por acreditarem sempre em meu potencial. Agradeço imensamente à Universidade Tiradentes, pelo apoio pessoal, financeiro e pedagógico, pois sempre garantiu o amparo que necessitei durante todo o trajeto. Por fim, agradeço ao artista visual Susano Correia, por ceder as belíssimas imagens que ilustram este trabalho e representam tão fortemente todo seu conteúdo.

## RESUMO

O presente trabalho pretende dissertar acerca do conceito de niilismo, referenciado por Friedrich Nietzsche, considerando o estado de crise instaurado no pensamento filosófico Ocidental. Buscando aplicar este entendimento as instituições que servem à Modernidade, a educação torna-se um meio central de promoção e reprodução de práticas e discursos onde imperam os dogmas racionalistas. Utilizando-se da análise das linhas cartográficas para promover o diálogo conceito-docente, foram entrevistadas três professoras do município de Aracaju, estado de Sergipe, acerca de suas trajetórias na profissão. Portanto, pretende-se compreender como se inter cruzam as dimensões macro e microestéticas da docência, como as subjetividades docentes se constroem e como se dá o processo de “tornar-se professor”.

**Palavras-chave:** Docência. Educação. Estética. Niilismo.

## **ABSTRACT**

The present work intends to discuss about the concept of nihilism referenced by Friedrich Nietzsche, considering the state of crisis established in Western philosophical thought. Seeking to apply this understanding to the institutions that serve Modernity, education becomes a central means of promoting and reproducing practices and discourses where rationalist dogma prevail. Using the cartographic lines analysis to promote the concept-teaching dialogue, three teachers from the city of Aracaju, Sergipe state, were interviewed about their trajectories in the profession. Thus, it is intended to understand how the macro and micro-aesthetic dimensions of teaching are interbreed, how the teaching subjectivities are constructed and how the process of "becoming a teacher" takes place.

**Keywords:** Teaching. Education. Aesthetics. Nihilism.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1: Homem sufocado com sua própria delicadeza. ....</b>	<b>CAPA</b>
<b>Figura 2: Homem com profunda sede de si. ....</b>	<b>11</b>
<b>Figura 3: Homem crucificado em si com osso entalado. ....</b>	<b>35</b>
<b>Figura 4: Homem com naufrágio no peito. ....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 5: Eu transbordo Eu. ....</b>	<b>77</b>
<b>Figura 6: Homem destruindo para encontrar-se. ....</b>	<b>112</b>

## SUMÁRIO

<b>1. A DEGENERAÇÃO DA EXISTÊNCIA E AS DIMENSÕES ESTÉTICAS DA DOCÊNCIA .....</b>	<b>13</b>
1.1. O encontro: esferas subjetivas da pesquisa .....	18
1.2. Algumas considerações estéticas .....	23
1.3. Nietzsche e Cartografia: construções de entendimento e pesquisas no Brasil .....	26
1.4. Nihilismo, práticas e estética: mapas para pensar a educação... ..	32
<b>2. BASES DO NIILISMO: A HISTÓRIA DO PENSAMENTO FILOSÓFICO OCIDENTAL .....</b>	<b>36</b>
2.1. Do Mito ao <i>Logos</i> .....	37
2.2. Do <i>Logos</i> ao Dogma .....	46
2.3. Racionalidade e a Filosofia Moderna .....	48
2.4. Crítica ao pensamento Ocidental e paradigmas (pós) históricos .....	53
<b>3. NIILISMO E A MORAL DOS FRACOS: TIPOS E APLICAÇÕES .....</b>	<b>57</b>
3.1. A vontade de potência e os jogos de força .....	60
3.2. A morte de Deus e a radicalização niilista .....	63
3.3. Os estados psicológicos do nihilismo .....	65
3.4. A tragédia e os dois instintos estéticos .....	68
3.5. Mal-estar docente: o assujeitamento e a estética niilista .....	70
<b>4. PRÁTICAS EDUCATIVAS E SIMILITUDES NIILISTAS: DOS FARDOS E EXPERIMENTAÇÕES DA DOCÊNCIA... ..</b>	<b>78</b>
4.1. O (a)método das subjetividades .....	79
4.2. As linhas de força da pesquisa cartográfica .....	84
4.3. A estética niilista da docência: passividade e dominação .....	87
4.3.1. O professorar: a construção do tornar-se professor.....	103
<b>5. A PRODUÇÃO ESTÉTICA DA DOCÊNCIA .....</b>	<b>113</b>
5.1. Reflexões estéticas: macro e micro dimensões .....	115
5.2. As similitudes niilistas da estética docente .....	119
5.3. Por uma concepção estética baseada na vida .....	124
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>

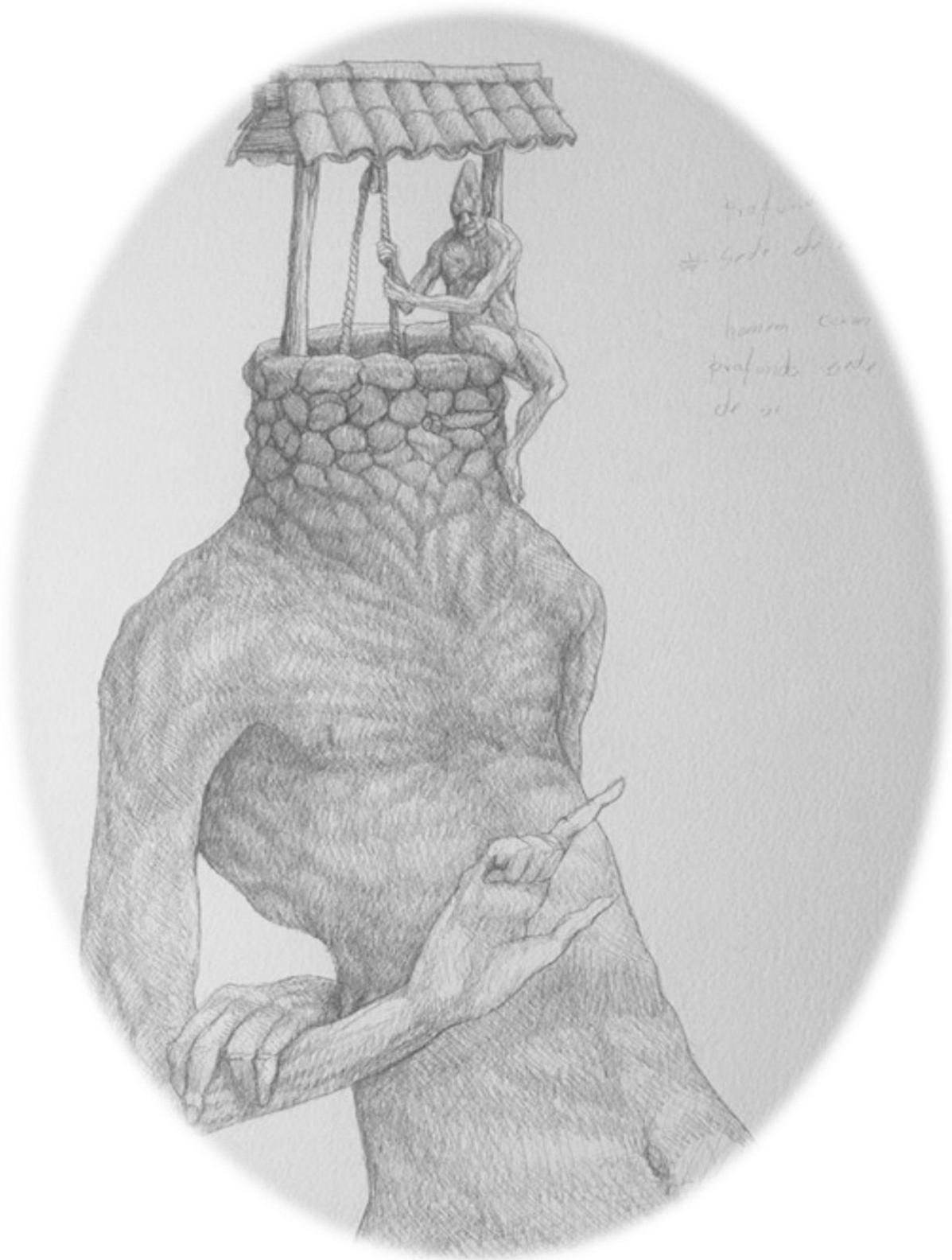


Figura 2: Homem com profunda sede de si. Fonte: Susano Correia, 2015.

[...] nunca fui vítima de violência, nunca fui vítima de nada disso que eu vejo aparecer nos telejornais, 'tá' entendendo? [...] **as minhas violências enquanto professora eu sofri na sala dos professores ou em coordenações, sabe assim...as maiores violências [...] foram bem mais frequentes em uma Reitoria do que em uma sala de aula**" (Luana).

"Então, é muito mais fácil negar isso né, do que ir lá em busca. Se não for um professor que se identifique, por exemplo, [...] com as questões de etnia, ele não vai se envolver mesmo com isso...se não for um professor que se identifique com as questões ambientais, ele não vai se comprometer com isso, né? **Ele vai dizer que faz e não faz ou ele simplesmente vai dizer que não vai fazer. Então, sentar para montar um projeto para trabalhar esses temas, em que momento? Se de manhã ele tem um vínculo, a tarde ele tem outro e a noite ele tem outro...que é a realidade da maioria dos professores, né...então, fica muito difícil. A gente fica fingindo que está trabalhando e não está trabalhando...**" (Inês).

"[...] eu não consigo achar que ser professor é diferente de fazer uma música, achar que é diferente de pintar um quadro, de fazer uma costura [...] **é uma construção, é um costuramento, né...é um alinhave que a gente está o tempo todo fazendo**" (Marina).

## 1. A DEGENERAÇÃO DA EXISTÊNCIA E AS DIMENSÕES ESTÉTICAS DA DOCÊNCIA

Buscou-se nesta dissertação rememorar as bases do pensamento filosófico Ocidental, frente ao conceito de niilismo de Friedrich Nietzsche (1844-1900). A partir deste inicial entendimento, perseguimos a ideia da inserção deste conceito no contexto educacional contemporâneo utilizando-se do (a)método cartográfico para dialogar com três docentes do município de Aracaju/SE acerca de suas trajetórias na profissão. As experiências estéticas compartilhadas na docência parecem evidenciar alguns caminhos de crise dos valores morais vivenciados na contemporaneidade. Para além desta compreensão, buscamos pensar a construção da docência enquanto professoralidade, produção de diferença e microdimensão estética, que reafirma uma concepção mais ativa na experimentação da realidade.

Estamos no mais decente, no mais compassivo dos tempos. Indigência, indigência psíquica, física, intelectual, não é em si capaz, de modo nenhum, de produzir niilismo (isto é, a radical recusa de valor, sentido, desejabilidade). Essas indigências permitem ainda interpretações bem diferentes. Mas: em uma *interpretação bem determinada*, na interpretação moral-cristã, reside o niilismo (NIETZSCHE, § 1, 2011b).

Um objeto complexo, historicamente polêmico, discutido em todo o mundo, que faz parte dos grandes questionamentos filosóficos da Modernidade e agora, desse estado existencial contemporâneo. À saber, esse objeto reclama uma lógica estabelecida e presente nas instâncias do real e, portanto, nos modelos institucionais: educativos, jurídicos, culturais, econômicos, cívicos, políticos etc. Essa lógica, quando não contextualizada e/ou questionada, tende a estabelecer “sensores” de cristalização e negação do que a partir dela, se demonstrar diferente. Busco similitudes com o conceito, vontade de interpretá-lo para além da filosofia, bordá-lo como em retalhos, na educação.

A filosofia de Nietzsche é uma filosofia da ética. Ética como busca de superação do plano moral instaurado, que realiza a negação do “absoluto”, onde não existem vontades autorizadas ou coibidas; ética trágica, onde encontra-se grandeza nas várias vertentes da existência; ética que visa o desenvolvimento de novos sentidos para os homens perante um rompimento com a teoria tradicional do

conhecimento, como uma tarefa e uma proposta que busca outro sentido para o humano.

A natureza não possui valores. Os sentidos não passam de padronizações humanas inexistentes no mundo “real”, o mundo do vir a ser. Esse mundo independe do homem, ele é apenas uma parte ínfima do todo. A vida é caótica e encontra-se em um movimento incessante de interpretação, valoração e criação de sentidos.

O caráter geral do mundo, no entanto, é caos por toda a eternidade, não no sentido de ausência de necessidade, mas de ausência de ordem, divisão, forma, beleza, sabedoria e como quer que se chamem nossos antropomorfismos estéticos [...] ele não é perfeito nem belo, nem nobre, e não quer tornar-se nada disso, ele absolutamente não procura imitar o homem! Ele não é absolutamente tocado por nenhum de nossos juízos estéticos e morais! (NIETZSCHE, §109, 2013).

O niilismo, conceito utilizado Nietzsche em várias de suas obras, é compreendido como a dissolução das meta-narrativas, dos grandes sentidos, das verdades sagradas, das regras e condutas tradicionais que exaltam inicialmente a prática religiosa e posteriormente a racionalidade científica, como meios privilegiados de atingir o conhecimento. É impossível atribuir datas históricas específicas para o surgimento dos sintomas niilistas, porém a obscuridade decadente configurou-se como uma “náusea universal diante das insuficiências”, diante das respostas construídas pela civilização Ocidental (BOURGET, 1920, p. 13).

Para Orlandi (2002, p. 5), já não há mais tanto lugar para pressupostos universalmente concretos, pois “nunca se viveu tão sistemático, cotidiano e envolvente sucateamento da humanidade”, visualizando os excessivos sinais de dramaticidade da experimentação de um vasto paradoxo, onde as estratégias de produção dominante já não respondem a realidade e temos sempre a revelação de incontroláveis mudanças.

Incertos e sem respostas definitivas, é inegável que o caminho delineado pelo pensamento necessita buscar outras vias de realização abandonando os modelos idealizados e universais de experiência. Os desencantos com o mundo e a rede de estratificações produzidas enquanto racionalizações da existência nos levaram ao “mal-estar” aparente que se tornou o objeto desta pesquisa. Como

condição psicológica, a decadência produziu-se na qualidade de pensamento fraco que se articula continuamente com as programáticas da cultura contemporânea.

O termo “subjetividade” será aqui utilizado pretendendo ilustrar os territórios existenciais à que estamos submetidos, que não tem o mesmo ritmo, nem a mesma natureza – se diferenciam. Recusa-se o rótulo que automaticamente liga o termo “subjetividade” à representação de um “sujeito”, de uma consciência, de uma unidade estável, limitada, de um ser acabado; o homem como invenção de um tempo e de uma cultura – “o sujeito nada significa por si só” (FELDENS, 2014, p. 113).

Entende-se a subjetividade como algo “automodulável”, que pode ser capturada por modelos fixos e identitários, mas, porém, que também sofre fraturas, rupturas, rachaduras, fissuras, sob o fluxo do movimento das forças da vida e produz, de forma individual e coletiva, sua ação existencial. Os processos de subjetivação acontecem a partir da produção de territórios próprios: quando algo nos fala, nos impulsiona, nos transforma – processos de formação de sentido que possuem o poder de subjetivar (GUATTARI, 2012).

Os processos de subjetivação estão postos em uma cadeia de signos que percorrem velocidades e intensidades múltiplas, superfície horizontalizada onde movem-se os conceitos e onde tudo está presente como materialidade. Esse plano, chamado imanente, vem em contraposição ao plano de valores superiores – Deus, Verdade, Ser – ou quaisquer outras formas de pensamento transcendente. É imanente algo que está intrínseco, onde não há ponto de partida, binarismo, causa ou consequência.

Dir-se-á da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada mais. Ela não é imanência à vida, mas a imanência que não está em nada é ela mesma uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência, beatitude completas [...] a vida do indivíduo deu lugar a uma vida impessoal e, no entanto, singular que depreende um puro acontecimento liberado dos acidentes da vida interior e exterior, isto é, da subjetividade e da objetividade do que acontece [...] vida de pura imanência, neutra, além do bem e do mal, pois somente o sujeito que a encarnava no meio das coisas a fazia boa ou má. A vida de tal individualidade se apaga em proveito da vida singular imanente a um homem que não tem mais nome, apesar de não se confundir com nenhum outro (DELEUZE, 2015, p. 196-197).

A tentativa de sair de um modo reducionista e estruturalista de pensar a subjetividade exige uma refundação desta problemática, assim como de seus referentes enunciados vazios: “o bom, o belo, o verdadeiro”. Esses significantes fazem parte de uma discursividade linear e binária, que, quase sempre, rejeita os modos heterogêneos de singularização e as rupturas que desestabilizam as tramas dominantes. Para além de apenas teorizações, o que interessa pensar na subjetividade para Nietzsche, é o movimento e a articulação de suas linhas, sendo o niilismo um desses estratos de composição, uma dessas forças de grande carga moral.

As fronteiras subjetivas são constantemente remanejadas e nós somos o fruto de uma produção desenfreada onde o desejo e a potência coabitam os espaços e querem sempre se criar, se expandir. Junto à subjetividade está também a dimensão coletiva como derivação de uma lógica múltipla dos afetos, que se desenvolve para além do indivíduo (GUATTARI, 2012). Estes são conceitos que precisam integrar uma certa provisoriedade, pois vão existindo na ação de pensar sobre eles. Por isso, serão retomados durante vários momentos ao longo do trabalho.

Podemos dizer que o pensamento de Nietzsche também compõe uma reflexão sobre a vida. A “vida” referida como algo afirmado por si mesmo, pelo que realmente é, perpassada por planos de força que se reverberam no sentido trágico, em composição com as energias vitais. Vida não enquanto “mundo transcendente”, natureza a ser manipulada “de fora”, mas vivida no corpo, eminentemente como experiência corporal; “A vida *não* é adaptação das condições internas às condições externas, mas vontade de poder que, de dentro, submete a si e incorpora uma parcela cada vez maior do exterior” (NIETZSCHE, § 681, 2011b). O movimento da vida é a vontade de poder, que tenta incessantemente se consolidar vencendo resistências. Essa maneira de enxergá-la opõe-se a metafísica dialética, no qual a vida é sempre insuficiente, despótica, sempre em falta, sempre em busca de algo que não está ali. Viver, assim como a subjetividade, ultrapassa qualquer denominação e qualquer tentativa de fundamentação. A vida escapa, ela transborda...

Pensando acerca das perspectivas estéticas, Pereira (2013) configura dois estados apresentáveis: a macroestética e a microestética. O duplo movimento que se estabelece entre o macro e o micro não pretende posicionar-se sob uma

perspectiva antagonista, pois são coexistentes. A macroestética relaciona-se com as ordens institucionais, com os planos físicos, com o sistema de controle e disciplinarização dos corpos. A estética niilista passiva é aqui relacionada a uma concepção macroestética, já que liga-se as bases do pensamento e suas formas institucionalizadas. Na microestética existe uma subversão dos modos de fazer, uma dissidência do modelo. Reflete-se primordialmente no cotidiano, na ação, no singular, na maneira como cada indivíduo organiza-se enquanto subjetividade.

Não nos interessa buscar meios maniqueístas de pensar essas dimensões, mas sim explicitar suas sinuosidades, seus contornos. Dessa forma, entende-se que dentro da professoralidade também há niilismo, dentro do macro há pequenos micros e no micro existe a influência do macro, e assim também rupturas que pedem passagem. Interessa-nos, na verdade, pensar a estética e suas dimensões como as linhas em movimento que esses professores estão percorrendo.

A professoralidade é um termo utilizado pelo Professor Doutor Marcos Villela Pereira em sua tese de doutoramento intitulada “Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor”, de 1996. Esse trabalho sofreu reformulações de conteúdo e foi publicado apenas em 2013, 17 anos depois de ter sido produzido. Influenciado pelas prerrogativas dos anos 1980 no Brasil, que visavam o restabelecimento da indissociabilidade entre o ser e o fazer docente, o professor elabora este conceito para descrever tal estado subjetivo de experimentação: nós somos o professor que vivemos. Durante o período do Mestrado pude dialogar diretamente com o professor Marcos e seu grupo de pesquisa, em estágio sanduíche realizado na PUCRS. A professoralidade é algo que se produz e se constrói cotidianamente, a partir do que se experimenta. Estamos sempre “sobre-fazendo ou sub-fazendo” outras dimensões do fazer, como complexas engrenagens, jogo de dobras<sup>1</sup> (ORLANDI, 2002).

Dessa forma, compreende-se neste vocábulo uma noção de plasticidade ou de maleabilidade formadora, sendo a professoralidade uma condição de diferença que o sujeito produz em si mesmo. O professor, nessa perspectiva, é aquele que se produz na prática de ensinar sustentando a fabricação da própria experiência constituindo-se cotidianamente com as marcas que são produzidas no sujeito.

---

<sup>1</sup> DELEUZE, G. A Dobra: Leibniz e o Barroco (1988): Exprime as diferentes formas de relação consigo e com o mundo ao longo do tempo; “[...] implicam processos de saber, de poder e de subjetivação, ao longo dos quais elas ressoam múltiplamente, como se coexistissem em estado de contaminações recíprocas” (ORLANDI, 2002, p. 13).

Dialogamos, portanto, com três docentes do município de Aracaju/SE: Inês, Luana e Marina<sup>2</sup>. Elas nos auxiliaram a pensar a constituição da docência enquanto um processo de vida, que entrelaça campos macro e micro estruturais, campos que se atravessam e que são complementares. Os destaques em negrito nas falas diretas irão apontar os grifos que julgamos importantes para contextualizar as discussões. Seus ditos estarão presentes ao longo do trabalho e suscitarão diálogos, encontros, choques e aproximações com o conceito de niilismo e professoralidade. Utilizamos os conceitos enquanto “operadores do pensamento”, dispositivos que nos ajudam a elaborar os entendimentos e auxiliam a refletimos sobre um “professorar estético”. Esta, é uma experiência de dimensões macro, que nos inclinam à passividade e submissão do pensamento, e micro, que também nos fazem produzir nossas próprias marcas e experimentações.

### **1.1. O encontro: esferas subjetivas da pesquisa**

A escalada até este objeto de estudo, suas problemáticas e vicissitudes realizou-se por tocar a ética que persigo, se demonstrando importante em compor a minha trajetória: um processo de horizontalidade. Durante a graduação no curso de Psicologia da Universidade Tiradentes, participei como bolsista PROBIC do programa de Iniciação Científica da instituição, orientada pela Professora Doutora Dinamara Garcia Feldens, no qual a “teoria da diferença”, referenciada pelo filósofo francês Gilles Deleuze, era a principal fonte de pesquisa do Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividades – GPECS. Envolve as pesquisas deste grupo autores considerados “pós-modernos”, à exemplo de Michel Foucault, Félix Guattari, Jean-François Lyotard, Jaques Derrida. Debruçando nas bases filosóficas destes autores, deparei-me com o pensamento de Friedrich Nietzsche, extremamente denso e que dialogava com meu ser de forma quase aterrorizante.

Desde então, as construções e desconstruções do pensamento estão presentes em todos os livros, aforismas, frases e conceitos que relacionam esse autor a mim. Meus questionamentos, memórias, demandas e conflitos encontraram os seus escritos, a sua lógica de pensar, a sua filosofia-vida. Disso brotou vontade,

---

<sup>2</sup> Os nomes foram modificados para preservar a identidade das entrevistadas.

potência, necessidade de conhecer e pesquisar cada vez mais sobre sua obra, na busca de relacioná-la as problematizações contemporâneas.

As indagações sobre a educação eram muitas. Em que se fundamentam suas certezas? Em que tipo de cultura está enraizada? A quem se presta moralmente suas vinculações? E quanto a formação, de que forma o docente formula-se enquanto exerce essa função? De que maneira tornar-se esse “ser” professor, sob quais signos, símbolos e significados?

“[...] eu acho que a minha dificuldade maior não é infraestrutura como muitos dizem: ‘ah, a infraestrutura nos mata, o calor nos acaba’, ‘tá’ me entendendo, assim? Eu acho que tudo isso é muito pequeno diante da dificuldade conceitual da coisa...**é muito pequeno diante de uma equipe burocrática ou de uma gestão que não compreendeu o seu jeito de ser professor, sabe? Que te limita, lhe questiona e lhe observa [... ] Então, essa construção diária é o que me fascina, mas também me cansa** porque é [...] o que minha mãe sempre diz: ‘é o extrair leite de pedra, né?’ Mas é o exercício nosso de cada dia mesmo...” (Luana, 37 anos<sup>3</sup>).

Luana, uma das cartografias desta pesquisa, é historiadora e professora universitária na cidade de Aracaju/SE. Ela evidencia neste breve relato as diversas dimensões com o qual o docente precisa dialogar em seu cotidiano. Muito mais do que um espaço físico sucateado, Luana infere sobre as dificuldades conceituais da educação em macro escala, pois elas relacionam-se com os sentidos produzidos socialmente, com os valores disseminados. O jeito, o estilo, a maneira de ser professor - exercício subjetivo que fascina, mas também cansa - é constantemente vigiado, limitado, questionado por instâncias que pretendem moldar esses comportamentos.

Para Maffesoli (2010) existe uma enorme repressão durante o processo de formação de professores, um misto de “terrorismo verbal e totalitarismo teórico”, onde editam-se regras e caminhos do método sociológico aplicando-os à educação. As indagações deste trabalho partem da premissa de que existe a necessidade de um retorno a essa dimensão conceitual, aos fundamentos dos valores vigentes. Retorno ao que há de fundamental na lógica do pensar a vida e conseqüentemente, a educação. Pois sob essa direção só é possível pensar a educação assim...diante da vida, diante da construção experiencial da realidade.

---

<sup>3</sup>Luana. **Entrevista I** (setembro, 2016). Entrevistador: VIEIRA, Juliana. Aracaju, 2016.

O “conformismo lógico”, conceito explanado pelo sociólogo Émile Durkheim (1895), refere-se as bases simbólicas e consensuais que fundamentam homogeneamente os sistemas de representação coletiva; “é o que assegura a solidez do *viver-junto*” (MAFFESOLI, 2015, p. 17). A naturalização de práticas e regimes de dominação se legitimam a partir das dimensões factuais da vida social: bases semânticas e simbólicas sob o qual a sociedade se firma. O pensamento social se formula enquanto trama, enquanto enraizamento dinâmico, enquanto instrumentos de homogeneização dos comportamentos, enquanto negligenciamento do corpo e dos sentidos, aspectos familiares a metafísica histórica. Nossas certezas estão pautadas em preceitos de fé, hoje principalmente na ciência, como principal influenciador de opiniões. No entanto, existe também a necessidade de relativizar as situações e problemáticas presentes em um sistema educacional quase tão enrijecido quanto suas bases.

As expressões mencionadas são o nariz de cera de um Universalismo cuja morte não se quer admitir. O que se está usando são táticas diversionistas. Quer-se evitar reconhecer que as pedras fundamentais da arquitetura ocidental ou Moderna — Indivíduo, Razão, Economia, Progresso — estão saturadas (MAFFESOLI, 2010, p. 14).

Esse “distanciamento do mundano”, a partir da internalização dos instintos, revela-se como uma profunda perda de raízes, de ligação com o mundo material e corporal. A higienização, racionalização e sistematização da existência exclui do corpo coletivo reações legítimas de sobrevivência (MAFFESOLI, 2010, p. 30). O niilismo, conceito configurado aqui como expressão principal da pesquisa, representa o caminho percorrido pela sociedade Ocidental para expressar esse distanciamento, o enfraquecimento do pensamento e o moralismo da ação. Através da contemplação do mundo sob uma estética niilista passiva, os movimentos de negação da vida se entrelaçam em fundamentos morais rígidos e em racionalidades dúbias.

Ora, foi a moral que protegeu a vida do desespero e do salto no nada, naqueles homens e classes que foram violentados e oprimidos por homens: pois é a impotência contra homens, não a impotência contra a natureza, que gera a mais desesperada amargura contra a existência (NIETZSCHE, 2011b, p. 20).

Considerar o mundo **imundo**. Nesse princípio reside a base do ressentimento moderno legitimado por imperativos categóricos que adornam os discursos educativos, políticos, culturais e sociais. A criação dos “planos superiores do pensamento” reverbera na desvalorização da vida como vivência do instante, transportando o homem para um estado de espera e expectativa em uma idealização de mundo perfeito, transcendental e sempre futuro. A concepção metafísica produziu-se enquanto reação de defesa ao imprevisível do devir, como oposição a pluralidade e a instabilidade, aspectos intrínsecos da realidade (VOLPI, 1999).

Existe, no entanto, uma energia inegável que promove mudanças no corpo social. A trama já saturada - ideias oficiais que não estão mais de acordo com a experiência - evidencia uma necessidade de reposicionamento, na tentativa de perturbação de uma moral outrora estabelecida. Exige-se, porém, reconhecer que é antes nas mentes, através de um processo de introversão - do desenvolvimento de si mesmo enquanto potencial subjetivo - que tornam-se possíveis as ocorrências de grandes transformações.

**“Existe o sentido de uma educação numa perspectiva de uma conscientização política mesmo, né? De que as pessoas não devem se acomodar com aquilo que está sendo posto para elas, né? Devem buscar, né, **devem buscar construir seu projeto de vida**, devem buscar realizar seus sonhos e a educação, eu penso que ela abre um caminho para isso. Ela sozinha não dá conta, mas ela abre um caminho para você vislumbrar, né, perspectivas de vida...”** (Inês, 53 anos<sup>4</sup>).

Inês, segunda voz docente com quem dialogamos, é pedagoga e trabalha com jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Seu discurso vem marcado pelos desafios que enfrenta diariamente com seu público, legitimando esse potencial de “transformação e melhoria de vida” muitas vezes imputados à educação. A partir de suas falas podemos pensar um pouco mais acerca destes papéis ou funções educativas, o que de fato emancipa e cria possibilidades de vida ou o que civiliza e apenas submete o sujeito a um sistema social.

Atentos a isso, desvendemos quais os signos o professor deve se fazer sensível em sala de aula? Quais forças devem permanecer potentes para transver o mundo e transformar valores? Quais violências, violações e cansaços intrínsecos a

---

<sup>4</sup> Inês. **Entrevista II** (setembro/2016). Entrevistador: VIEIRA, Juliana. Aracaju, 2016.

profissão docente? Existe um sentido ativo e artístico nesse processo? Uma mudança de perspectiva passa por movimentos de autocriação que mobiliza experiências corpóreas, de pensamentos e sentidos, entendendo o intelecto como consequência última de uma multiplicidade de forças (BOAVENTURA, 2010).

“[...] a arte ela não é didática, né? Se você tornar a arte didática ela fica chata. **Mas você pode fazer da didática uma arte, né?** Então, a medida que eu vou lendo, porque a arte, [...] ela não tem uma coisa tão direta assim: ‘ah, você vai ver um quadro, ele é assim, tem um amarelo’...você não vai identificar isso... **ele apenas te entra, né?** E aí, quando você vai ler o poema, de repente, as crianças estão ouvindo...de repente, você vai ler a Odisseia, você vai pegar uma Mitologia Grega, você lê e as crianças ficam paradas assim, não dão um ‘pio’ porque aquilo é muito mágico, né? ” (Marina, 51 anos<sup>5</sup>).

Marina, nossa terceira linha de interlocução, trabalha atualmente com o público infantil, onde busca convocar a didática para ser arte do seu professorar. Não se trata de questionar o que é arte ou se é arte, mas “[...] vale tomar em questão a experiência de algum objeto, situação, acontecimento ou processo *naquilo que ele tem em termos de potencial artístico*, ou seja, naquilo que o configura como um acontecimento estético” (PEREIRA; FARINA, 2012, p. 19). Tomada por essa lógica que inventa em seu cotidiano, também relata que muitas vezes não consegue escapar da passividade e das estratificações duras da instituição escolar em que está inserida, sendo considerada neste local uma “estranha, professora divergente”.

Propõe-se, portanto, no cruzar dos diálogos conceito-professor compreender as lógicas e dimensões estéticas da formação e trajetória docente que reverberam na produção destas subjetividades. Perceber assim, como Luana, Inês e Marina se veem inseridas nestes territórios e do que tratam suas posturas e escolhas existenciais. Além disso, analisar como se compõe as dimensões macro e microestéticas dessa docência, que perpassam campos tão heterogêneos. Os dizeres que vinculam-se a esses sujeitos podem auxiliar no entendimento das esferas subjetivas da docência, seu processo de “tornar-se”, de produzir-se.

No primeiro caso, trata-se de processos de aderência a protótipos ou estereótipos disponíveis no mercado da vida, são adesões impensadas ou por comodidade a modos de ser fabricados pela sociedade, em seu movimento institucional de autopreservação e na prática de modos dominantes de subjetivação. No segundo caso, a

<sup>5</sup> Marina. **Entrevista III** (outubro/2016). Entrevistador: VIEIRA, Juliana. Aracaju, 2016.

vertigem é resultado da recusa a esses modos dominantes e o vagar à mercê das forças desfigurantes, até conseguir produzir (ou deixar vir à tona) alguma figura singular (PEREIRA, 2013, p. 59-60).

“O instinto domesticado tende a voltar a ser selvagem” (MAFFESOLI, 2010, p. 32). Existe, porém, através do pensamento, a possibilidade de real contemplação do mundo. Feito para transfigurar, esse pensar move-se por um ideal criativo que busca a construção de novos paradigmas incansavelmente. A aceitação da “terra na terra” (p. 35) fornece a prospecção de novas formas de gestar a vida. As ressignificações que surgem a partir de um enfrentamento das características originárias e fundamentais do pensamento contemporâneo proporcionam a possibilidade de pensar vias mais heterogêneas no interior de práticas educativas já existentes. Sob a perspectiva microestética da professoralidade buscou-se flexibilizar as linhas de segmentaridade dura relacionadas aos limites peculiares da formação civilizatória. Estas diferentes dimensões conjugam-se e movimentam-se na produção da docência, sendo em momentos dominantes e em outros momentos, subordinadas.

## 1.2. Algumas considerações estéticas

Enumero-vos três transformações do espírito: como o espírito se torna camelo, o camelo leão, e, por fim, como o leão se torna criança.

Há muito peso para o espírito, para o espírito forte, de carga, no qual habita a reverência: sua força exige o pesado, o mais pesado.

“O que é pesado?” Assim pergunta o espírito de carga, assim se ajoelha, como o camelo, e quer ser carregado abundantemente.

“O que é o mais pesado, ó heróis?” Assim pergunta o espírito de carga. “Que eu o tome obre mim e o alegre com minha força”.

Não será isso: rebaixar-se para ferir a altivez? Deixar brilhar a tolice para zombar da sabedoria?

Ou será isso: despedirmos de nossa ocupação quando esta comemora a vitória? Escalar altas montanhas para tentar o tentador?

Ou será isto: alimentar-se das castanhas e da erva do conhecimento e jejuar com a alma em nome da verdade?

Ou será isto: Adoecer e enviar os consoladores para casa e selar sua amizade com surdos que jamais ouvem o que queres?

Ou será isto: mergulhar em águas sujas, quando estas forem águas de verdade, e não afastar de si frios sapos e rãs quentes?

Ou será isto: amar aqueles que nos desprezam e estender a mão ao fantasma quando este nos quer assustar?

Tudo isso de mais pesado toma o espírito de carga sobre si: como o camelo, que, carregando, se precipita ao deserto, precipita-se ele ao seu deserto.

Porém no mais ermo dos desertos ocorre a segunda transformação: o espírito torna-se aqui leão, ele quer tomar a liberdade como presa e ser senhor em seu próprio deserto.

Aqui busca ele pelo seu último senhor: quer tornar-se seu inimigo e de seu último deus, com o grande dragão quer digladiar pela vitória.

Que grande dragão é esse, que o espírito não mais pode chamar senhor e deus? ” Tu deves”, chama-se o grande dragão. Mas o espírito do leão diz “eu quero”.

“Tu deves” atravessa-lhe o caminho, de brilho dourado, uma criatura escamosa, e sobre cada escama cintila em dourado: “Tu deves!”.

Valores milenares cintilam nessas escamas, e assim fala o mais poderoso de todos os dragões: “Todo valor das coisas – cintila em mim”.

“Todo valor já foi criado, e o valor criado para tudo – este sou eu. Deveras, não deve haver mais nenhum ‘eu quero!’ ” Assim fala o dragão.

Meus irmãos, para que é preciso o leão no espírito? Para que não é suficiente o animal de carga, que renuncia e é reverente?

Criar novos valores – isso tampouco pode o leão ainda: mas criar para si a liberdade para novas criações – isso pode a força do leão.

Criar para si liberdade e um “não” sagrado também perante a obrigação: para tanto, meus irmãos, é necessário o leão.

Adquirir o direito para novos valores – é essa a aquisição mais terrível para um espírito de carga reverente. Deveras, trata-se para ele de um roubo, assunto para um animal predador.

Outrora amara o “tu deves” como o que havia de mais sagrado para ele: agora precisa encontrar ilusão e arbitrariedade também no mais sagrado, de modo a roubar para si a liberdade de seu amor: ele necessita do leão para esse roubo.

Mais dizei, meus irmãos, de que é capaz a criança, que também o leão não pudera fazer? Porque precisa o leão predador ainda fazer-se criança?

Inocência é a criança, e esquecimento, um recomeço, um jogo, uma roda que gira partir de si mesma, um primeiro movimento, um sagrado “dizer sim”.

Sim, para o jogo da criança, meus irmãos, é necessário um sagrado “dizer sim”: a sua vontade quer agora o espírito, o seu mundo ganha agora aquele que fora perdido para o mundo.

Três transformações enumerei-vos do espírito: como o espírito tornou-se camelo, e o camelo leão, e o leão, por fim, criança [...] (NIETZSCHE, 2011a, p. 42-44).

Em “Assim falou Zaratustra” (1883), Nietzsche recorre ao discurso de “As três metamorfoses” para configurar os três tipos de espírito que permeiam o homem e as criaturas, como transformações sofridas que reverberam em sua superação e atingem o potencial da “grande saúde”. A saúde, para ele, relaciona-se a capacidade

de reestruturação, regeneração e reorganização do homem diante de estados de declínio. Compreende por espírito algo que é material, “seres vivos microscópicos que formam o corpo” (NIETZSCHE, 1998, p. 45). Essas transfigurações do espírito não devem ser pensadas em um sentido “evolutivo do humano”, mas sim na realização de uma passagem, pontes construídas no processo do vivido. É a partir desta “estética das transmutações” que escolhemos pensar este trabalho e realizar o diálogo com as docentes: Inês-camelo, Luana-leão, Marina-criança, e a miscelânea desses mesmos estados que as compõe.

O camelo, esse animal de carga, é quem representa o “espírito sólido” e ilustra a dominação humana pelos valores morais e pelos ideais ascéticos. Um animal gregário, domesticado, fatigado e extenuado por carregar “todo o peso do mundo em suas costas”, que opera pela obediência e encontra sua felicidade no fato de “cumprir seus deveres”. Os principais fardos que carrega o camelo ligam-se aos valores e a ininterrupta busca pela verdade. O camelo é subserviente em sua própria casa e os valores que carrega são nocivos a seu próprio espírito. A escola, a família, a igreja, o Estado - a maquinaria de valores milenares - são esses os campos que determinam e descarregam o peso nas costas dos camelos-homens.

O leão, por sua vez, é o cintilar de um espírito crítico, rebelde, que vislumbra a possibilidade de conquistar a “libertação” a partir da revolta contra o sistema moral. O leão tem as costas mais leves e ganha velocidade, pois livra-se de coisas que não tinham sentido, sacode para fora de si algumas “inutilidades”, consegue agora pensar no vir a ser. Essa libertação está, porém, ainda condicionada aos mesmos valores do camelo: do sujeito da razão, da força ressentida, da vontade de nada, da minoridade autoculpável, da necessidade de apoio e de sustentação; “a crítica nos faz livres e escravos ao mesmo tempo: somos livres por interiorização da lei” (CAMARGO, 2008, p. 95). É necessário ao leão ser intempestivo, súbito, imprevisto, pois ainda não é um espírito livre.

Apenas perecendo o espírito-leão é possível vislumbrar o nascimento da criança-homem. O espaço de incerteza que se instaura nesta ruptura permitiria florescer uma experiência-limite de abertura. Como se, a partir da destruição do entendimento de “sujeito”, de uma vontade de de-subjetivação, fosse possível o surgimento de algo novo, como catalisador da possibilidade-pura. A criança entende que para criar novos valores deve voltar-se a algo que está perdido: a capacidade

de destruir e reconstruir o próprio ser, a capacidade de postar-se como quem brinca, a capacidade de ser aquele que afirma.

A experiência microestética situa-se na origem, no momento em que o homem experimenta sua familiaridade com o mundo implicando-se como finalidade em instância formal e subjetiva, na relação entre essas duas faculdades. O niilismo, por sua vez, como componente da macroestrutura do pensamento, repercute em formas mais acabadas: na moral, na política, na cultura – esferas valorativas do mundo moderno. Pensando as forças de composição da vida, utilizamos as metamorfoses para compreender os momentos camelo/leão/criança de cada docente e dialogar, a partir disso, com o conceito.

### **1.3. Nietzsche e Cartografia: construções de entendimento e pesquisas no Brasil**

Nietzsche considerou a si mesmo “um pensador póstumo”<sup>6</sup>. Suas ideias perpassaram muitas correntes, foram utilizadas para afirmar movimentos desviando-se muitas vezes, de seus objetivos e significações. Sua obra, acima de tudo, desafia os paradigmas filosóficos Ocidentais, no qual as bases estão diretamente relacionadas as noções de ciência e religião, dogmas profundos do pensamento humano. Talvez por isso, em estados de crise de paradigmas, Nietzsche é um autor extremamente estudado, pesquisado e referenciado.

No Brasil, a filósofa e pesquisadora da Universidade de São Paulo - USP Professora Doutora Scarlett Zerbetto Marton fundou em 1989, o GEN - Grupo de Estudos Nietzsche que atua desde 1996 em três frentes: Cadernos Nietzsche, Coleção Sendas & Veredas e os Encontros Nietzsche, considerados meios importantes de circulação dos trabalhos e pesquisas realizadas no país. O grupo foi pioneiro na América do Sul corroborando para a difusão da pesquisa sobre o pensamento de Nietzsche no Brasil e mantêm intercâmbio permanente com as sociedades nietzschianas internacionais. Também é participante do GIR (Grupo Internacional de Pesquisa sobre Nietzsche), idealizado em 2006, que objetiva reunir

---

<sup>6</sup> “Este livro pertence aos homens mais raros. Talvez nenhum deles sequer esteja vivo. É possível que se encontrem entre aqueles que compreendem o meu ‘Zaratustra’: como eu poderia misturar-me àqueles aos quais se presta ouvidos atualmente? – Somente os dias vindouros me pertencem. Alguns homens nascem póstumos” – Prólogo O Anticristo (1895).

os grupos de trabalho de diferentes países europeus. Sua intenção é criar espaços de diálogo permanente sobre a filosofia nietzschiana.

A partir desta abertura, várias universidades e pesquisadores estudam especificamente a obra deste filósofo de forma aprofundada, à exemplo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) em parceria com a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), que possui a Revista “Estudos Nietzsche” como publicação do Grupo de Trabalho Nietzsche (GT Nietzsche). Além deste, alguns outros exemplos como o Grupo de Estudos Nietzsche da UFMG (Belo Horizonte- MG), o Núcleo de Estudos Nietzscheanos da UFPR (Curitiba- PR), o Grupo de Estudos Nietzsche na UFPEL (Pelotas - RS) e o Grupo de Estudos Nietzsche na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Esses são apenas alguns exemplos de grupos respeitados com estudos difundidos que transformam-se em referências realizando de forma intensa congressos, publicações, pesquisas e outras atividades acadêmicas com objetivo de propagar e refletir sobre este filósofo.

Alguns grupos possuem temáticas mais abrangentes que também englobam questões nietzschianas, à exemplo do grupo “Metafísica e Filosofia da Vontade” da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenado pelo Professor Doutor Jarlee Oliveira Silva Saviano, que transita por diversos assuntos; o grupo de estudos e pesquisas em “História, Arte e Conhecimento” da mesma universidade, coordenado pelo Professor Doutor Márcio José Silveira Lima; na Universidade Federal do Cariri (UFC – Juazeiro do Norte/CE) o grupo “Cartografias da Subjetividade” coordenado pela Professora Doutora Regiane Lorenzetti Collares e pela Professora Doutora Giovana Carmo Temple; o grupo “Estética e Crítica da Modernidade”, liderado pelo Professor Doutor Clademir Luís Araldi, referência deste trabalho, com sede na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL/RS); o grupo de estudos em Estética (GESTA) do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFCE), coordenado por Professor Doutor Fernando Ribeiro de Moraes Barros e Professor Doutor Dilmar Santos de Miranda, que dedica-se a pensar a estética filosófica contemporânea; o grupo “Corpo, Consumo e Instituição” da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU–MG), liderado pelo pesquisador Professor Doutor Caio César Souza Camargo Próchno.

Existem também grupos que pesquisam a filosofia de Nietzsche em diálogo com a de outros filósofos, à exemplo do Grupo “APOENA- Estudos em Schopenhauer- Nietzsche” da Universidade do Ceará (UFC), que produzem a

“Revista Lampejo” semestralmente. Saliento também o grupo “Spinoza e Nietzsche: Estudos de Filosofia da Imanência” (SpiN) com sede no Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), liderado pelos pesquisadores Professor Doutor André Martins Vilar de Carvalho e por Professor Doutor Danilo Bilate de Carvalho, mantenedores da “Revista Trágica”.

Os temas abordados por estes grupos são de enorme variedade. Relacionados à várias áreas das ciências, mas principalmente ao diálogo com a filosofia, a educação e a sociologia. Conversações com outros autores, conceitos, história da obra, releituras e novas traduções, o que tem sido feito com relação a Nietzsche ilustra a proliferação de suas ideias no Brasil, utilizadas como armas para pensar a existência e a cultura.

O que está sendo feito hoje é de uma enorme diversidade. Contudo, no meu entender, é na diversidade que se constitui a riqueza. Há questões relativas à Estética, à Política, à Cultura, aos valores e aos próprios temas centrais da filosofia nietzschiana – como o eterno retorno, a vontade de potência e o além do homem. Há também uma interlocução com a tradição filosófica (MARTON, 2012; informação verbal).

As quebras paradigmáticas que ocasionalmente ocorrem na ciência, seja por modelos teóricos dominantes ou por modos de fazer legitimados, correspondem a um processo de construção histórica e social. O caráter inventivo próprio da intenção científica corrobora para o surgimento de novas problemáticas e novos meios de investigação, colocando em pauta outras discussões, métodos e teorias e apenas assim, proporcionando a ciência possibilidades de revolução. Partindo da reflexão sobre o objeto, é central delinear a ação investigativa que irá proporcionar o panorama pretendido. A escolha de uma metodologia de pesquisa que abarcassem a imprevisibilidade das questões subjetivas que aqui interessavam, não se fazia possível através das tradicionais metodologias acadêmicas.

A escolha de um (a)método para pensar essa construção justifica-se no entendimento do próprio objeto e em seus objetivos. Esse processo convoca uma decisão metodológica, ou melhor, uma atitude de pesquisa (*ethos*) que age como reversão, uma aposta na experimentação do pensamento; um primado da experiência.

O saber que emerge do fazer. O conhecimento que se produz em plano cruzado de forças, implicados diretamente ao pesquisador. Implicada, porque toda pesquisa opera e age sobre a realidade, no qual a “neutralidade científica” requerida por muitos métodos facilmente se desfaz. Quando as representações e limites dos procedimentos metodológicos ficam expostos, força-se desconstruir as complexidades para que o conhecimento leve a transformação da realidade. A cartografia se insere nesta designação, já que recusa os enquadramentos acadêmicos e reforça uma desobediência as estratificações metodológicas convencionais. Existe sim um meio, porém ele escapa do modelo cientificista.

Desobedecendo uma lógica histórica no qual estamos submetidos, a cartografia evoca a geografia como verdadeira riqueza do pensamento, pois traçam-se mapas e não linhas temporais. Evoca também uma postura ética perante o objeto, aos saberes que ali acontecem. A cartografia entende que o ato de pesquisar baseado no rigor metodológico atual demonstra características muito claras de um projeto formativo em curso.

Utilizada também para pesquisas focadas em análises institucionais, a cartografia revela sua natureza política através da investigação dos eixos verticais e horizontais dos organismos. Define-se na cartografia uma operação de transversalidade, no qual revela-se como plano e não como campo – de pesquisa, de estudo –, acompanhando o transcurso de linhas que a compõe. Linhas que, assim como nós, são compostas de segmentos que as constitui e possuem características elementares dos fluxos, organizando-se em estratificações ou níveis: molares e moleculares (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010).

As linhas molares possuem segmentaridades duras, configurando-se em representações estáticas que delimitam objetos, sujeitos e sistemas de referência. As ordens mais flexíveis compõem as linhas moleculares, exemplos de segmentaridades maleáveis com caráter processual e representação nas intensidades, fases, devires e virtualidades. Como mecanismo de ruptura, um terceiro tipo de linha ainda se engendra no mapa cartográfico: as linhas de fuga, linha dos afetos.

[...] de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo ou acaso: devemos inventar nossas linhas de

fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 76)

Utiliza-se aqui o termo “(a)método” para referência à cartografia como forma de explicitar as novas perspectivas que essa abordagem de pesquisa propõe. Inicialmente, nega-se a cartografia como método, tendo em vista esse termo ser um significante de ordem científica e racionalista que subentende modelos normativos delineados *a priori*. Ao mesmo tempo, revela-se impossível a não realização de um *modo operandi*, um jeito de pensar o objeto, o desenvolvimento de um processo e conseqüentemente, a constatação dos resultados; sempre há um “modo de fazer” a pesquisa. Porém, não há na cartografia o assujeitamento do movimento ou a delimitação do processo na utilização do método como caminho pré-desenhado. O plano de experiência traça o jeito cartográfico, na interlocução com os planos coletivos e individuais, com interesse principal no delineamento das subjetividades. Dessa forma, a cartografia faz e desfaz os modos metodológicos usuais utilizando-se da processualidade da pesquisa como fonte para sua reflexão.

A cartografia surgiu no Brasil a partir do conhecimento trazido pela ex-estudante de sociologia da USP e militante da contracultura, Suely Rolnik, que após ser torturada e exilada em Paris nos anos 1970, retoma seus estudos filosóficos e conhece Félix Guattari e Gilles Deleuze. Em 1982, em plena reconstrução democrática, agencia a vinda de Guattari ao Brasil, referindo-se a ele como um “aliado”; efetuam diversas discussões e provocações intelectuais em cinco diferentes estados brasileiros. Lançaram juntos a obra “*Micropolítica - Cartografias do desejo*” (1986), onde privilegiam a análise das micropolíticas brasileiras, das linhas de fuga que surgiam em forma de movimentos: o fortalecimento negro, feminista, homossexual, a Reforma Psiquiátrica etc. Rolnik faz a tradução de várias obras dos filósofos franceses para o português, possibilitando definitivamente o estudo e pesquisa da teoria desenvolvida pelos autores. Atualmente, trabalha no “Núcleo de Estudos da Subjetividade” vinculado ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-SP, juntamente à Peter Pál Pelbart, filósofo e ensaísta húngaro residente no Brasil. Após a abertura realizada por Rolnik, vários grupos de pesquisa da cartografia se formaram.

No sul do país, a Professora Doutora Tânia Mara Galli coordena o Grupo de Pesquisa “Modos de Trabalhar, Modos de Subjetivar” que integra-se aos Programas

de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e Informática Educativa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, publicando a “Coleção Cartografias” editada pela UFRGS e Sulina. Cito também o trabalho desenvolvido pela Professora Doutora Chyntia Farina, do Programa de Pós-graduação em Educação e Linguagens Verbais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campus Pelotas, que é líder do grupo “Interinstitucional de Pesquisa Educação e contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia – EXPERIMENTA”, tendo como foco a arte e a formação de professores.

No Departamento de Medicina Preventiva da UNICAMP-SP, o grupo “Conexões: Saúde Coletiva e Políticas de Subjetividade”, coordenado pelo Professor Doutor Sérgio Resende Carvalho, realiza eventos e amplos debates sob o campo cartográfico aplicados a área da saúde. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade Federal Fluminense, diversos pesquisadores, em sua maioria psicólogos, atuam no estudo do (a)método cartográfico promovendo diálogo entre as instituições de ensino, à exemplo de: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Laura Pozzana, Silvia Tedesco, entre outros.

No Nordeste do país, a Universidade Federal da Bahia-UFBA possui o grupo “Laboratório Urbano” liderado pela Professora Doutora Paola Berenstein Jacques, atuante na Faculdade de Arquitetura da UFBA, focado nos estudos metodológicos para a compreensão da complexidade da cidade contemporânea. Publicam semestralmente a Revista REDOBRA e organiza materiais na Plataforma digital CORPOCIDADE, focado nos debates sobre a estética urbana. Com sede no Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - o Grupo de Trabalho em Gênero, liderado pelo Professor Doutor Jorge Luiz Cardoso Lyra da Fonseca e pelo Professor Doutor Benedito Medrado Dantas pesquisam acerca das relações de gênero no contexto da saúde, sexualidade e reprodução.

Em Sergipe, o grupo “Produção de Subjetividades, Saúde e Autonomia Individual - PROSAICO” do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, é coordenado pela Professora Doutora Liliana da Escóssia e corrobora com a expansão das pesquisas no Nordeste do país. Também na Universidade Federal de Sergipe, o grupo “Educação e Subjetividades” (GPECS), que tem como líder a Professora Doutora Dinamara Garcia Feldens, atua com ênfase no estudo da filosofia da diferença e da cartografia.

Fica claro nestas observações que o (a)método cartográfico está sendo utilizado no Brasil em diversas áreas do conhecimento: educação, medicina, arquitetura e urbanismo, filosofia, psicologia etc. Com o pequeno esboço delineado aqui acerca dos grupos de pesquisa que tem se utilizado da cartografia para pensar suas problemáticas, entende-se que várias outras universidades e instâncias de ensino brasileiras expandem seus parâmetros de investigação na pesquisa científica compreendendo o processo como a principal fonte de informações e reflexões do estudo do objeto e não apenas seus resultados. À passos contidos, porém, intensos, a cartografia vai se constituindo como “método-sem-molde” que ganha corpo junto ao fluxo das pesquisas que lhe convocam para dialogar.

#### **1.4. Nihilismo, práticas e estética: mapas para pensar a educação...**

O presente texto busca proporcionar ao leitor desta dissertação um entendimento global do objeto em questão, primeiramente dando suporte ao entendimento do conceito referenciado, partindo de uma breve reflexão sobre as bases filosóficas do pensamento Ocidental e a predominância das forças decadentes. Essa discussão inicial demonstra-se de total importância, devido as conexões que se estabeleceram na lógica de pensamento das ciências sociais e conseqüentemente, da educação. Apenas compreendendo a intrínseca relação da filosofia com a educação é possível adentrar os espaços de pensamento que aqui proponho dissertar.

A segunda seção intitulada “**BASES DO NIILISMO: A HISTÓRIA DO PENSAMENTO FILOSÓFICO OCIDENTAL**” se propôs a realizar um breve apanhado histórico do pensamento filosófico adentrando o entendimento mitológico, o período pré-socrático, os filósofos clássicos, os dogmas da Idade Média e a filosofia cristã, as bases do pensamento racionalista e da filosofia moderna, o Período das Luzes e o século XVIII, aonde encontram-se questões-chave para as conclusões de Nietzsche sobre o conceito referenciado. Os pensadores foram escolhidos como ilustrações dos períodos à que se atrelam, pois seria impossível rememorar todas as filosofias que influenciaram o pensamento Ocidental, principalmente tendo este trabalho outras intenções. Dessa forma, foram selecionados a partir de sua relevância sob o pensamento nietzschiano. A seção propõe, portanto, dar bases ao entendimento do conceito aqui preconizado,

rememorando as maneiras intelectualmente eleitas como “corretas e verdadeiras” para a formação da lógica racional.

Na terceira seção denominada **“NIILISMO E A MORAL DOS FRACOS: TIPOS E APLICAÇÕES”** pretende-se contextualizar o surgimento do conceito explanado por Friedrich Nietzsche no século XIX, diante da perspectiva de observação da decadência de valores da sociedade em que vivia. Discutem-se nessa seção, as perspectivas dos jogos de forças – ativas e reativas – e da vontade de potência, a distinção da moral: fracos/escravos e fortes/nobres, os dois instintos estéticos opostos e complementares, as faces do niilismo e seus estados psicológicos, a “morte de Deus” e da radicalização niilista. Ao final da seção, refletimos acerca de um mal-estar docente inserido nessa estética de pensamento.

Na quarta seção desta dissertação, denominada **“PRÁTICAS EDUCATIVAS E SIMILITUDES NIILISTAS: DOS FARDOS E EXPERIMENTAÇÕES DA DOCÊNCIA...”** referimos principalmente aos aspectos característicos do (a)método cartográfico ilustrado nos mapas construídos em conjunto com as entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras do município de Aracaju/SE acerca de sua prática, dos sentidos da docência, de sua atuação nesta profissão. Pretendemos discutir então, de acordo com os dizeres e relações das entrevistas, o que forma e efetiva as dimensões estéticas da docência, pensando as falas sob o prisma do referencial teórico. Em interlocução com os dizeres realizou-se a análise das linhas cartográficas de pesquisa e a busca de similitudes com os conceitos pesquisados. O “tornar-se” professor é então, um processo contínuo de forças e atravessamentos opostos que se movimentam e que coadunam com uma experiência subjetiva individual. Os questionamentos permitiram expor mais particularmente como o docente vive e experimenta sua profissão na contemporaneidade, tendo por objetivo proporcionar discussões acerca das práticas disseminadas, analisar suas diferentes trajetórias profissionais, construir hipóteses sobre seus processos de formação, identificar valores, ideias, códigos e rituais de legitimação de conduta, assim como suas diferentes visões do ofício.

“Minha fórmula para a grandeza no homem é *amor fati*: nada querer diferente, seja para trás, seja para a frente, seja em toda a eternidade” (NIETZSCHE, §10, 2009). Partimos da fundamentação do pensamento histórico Ocidental para demonstrar a perspectiva do niilismo nietzschiano, perpassando a morte de Deus e a radicalização deste modelo de pensamento. Podemos adentrar

agora a concepção de amor fati, uma das expressões utilizadas por Nietzsche para designar uma nova atitude perante a vida. Na quinta seção, intitulada “**A PRODUÇÃO ESTÉTICA DA DOCÊNCIA**” buscamos a relação ética e estética da filosofia nietzschiana, entendendo que as práticas niilistas produzem uma estética própria. Discute-se também o contraponto desta formação niilista atentando para as mudanças de perspectivas que Nietzsche aponta à humanidade, na possibilidade de uma superação do próprio homem. Uma formação estética baseada na vida poderia refletir uma nova perspectiva de docência e de homem, buscando meios de relação mais ética e ativa.

Trata-se de um momento já não rememorativo, mais activo, activamente presente, irmanando-se ao presente: tomar conta de si, de tudo que permanecera como sombra, problemático, questionável, intocável: dantes as virtudes eram senhoras dele, agora é ele que se assenhoreia das virtudes, elas tornam-se seus instrumentos ao lado de outros instrumentos. E assim, ele aprende o olhar do perspectivismo, adquirindo domínio sobre o pró e o contra, adestra-se a engatá-los e desengatá-los: despede as contradições, diz adeus as inversões (MOLDER, 2014, p. 53).

Parece relevante destacar como o pensamento de Nietzsche e dos autores que seguiram explorando seus conceitos pode ser um potente instrumento de reflexão e transformação da formação docente, dos valores educacionais, da relação aluno-professor, conhecimento-realidade. A partir da desconstrução dos antigos moldes de pensamento que formaram bases endurecidas, porém, ao mesmo tempo, instáveis, é possível encarar as fragilidades e o estado de saturação em que se encontram essas compreensões da realidade, de quem derivam as instituições e as normas vigentes.

É possível colocar-se ativamente em posição de produção de novos valores que dialoguem com a mudança societal em curso, contrapondo-se aos processos de formação, as violências e violações subjetivas, os cansaços e fardos da docência. As muletas religiosas ou racionais erguidas enquanto processo de construção da realidade, hoje são insuficientes para responder os questionamentos latentes dos sujeitos. Comprometidos estamos, então, a pensar os novos modos de construção destas subjetividades que perpassam mudanças de posição perante à vida.

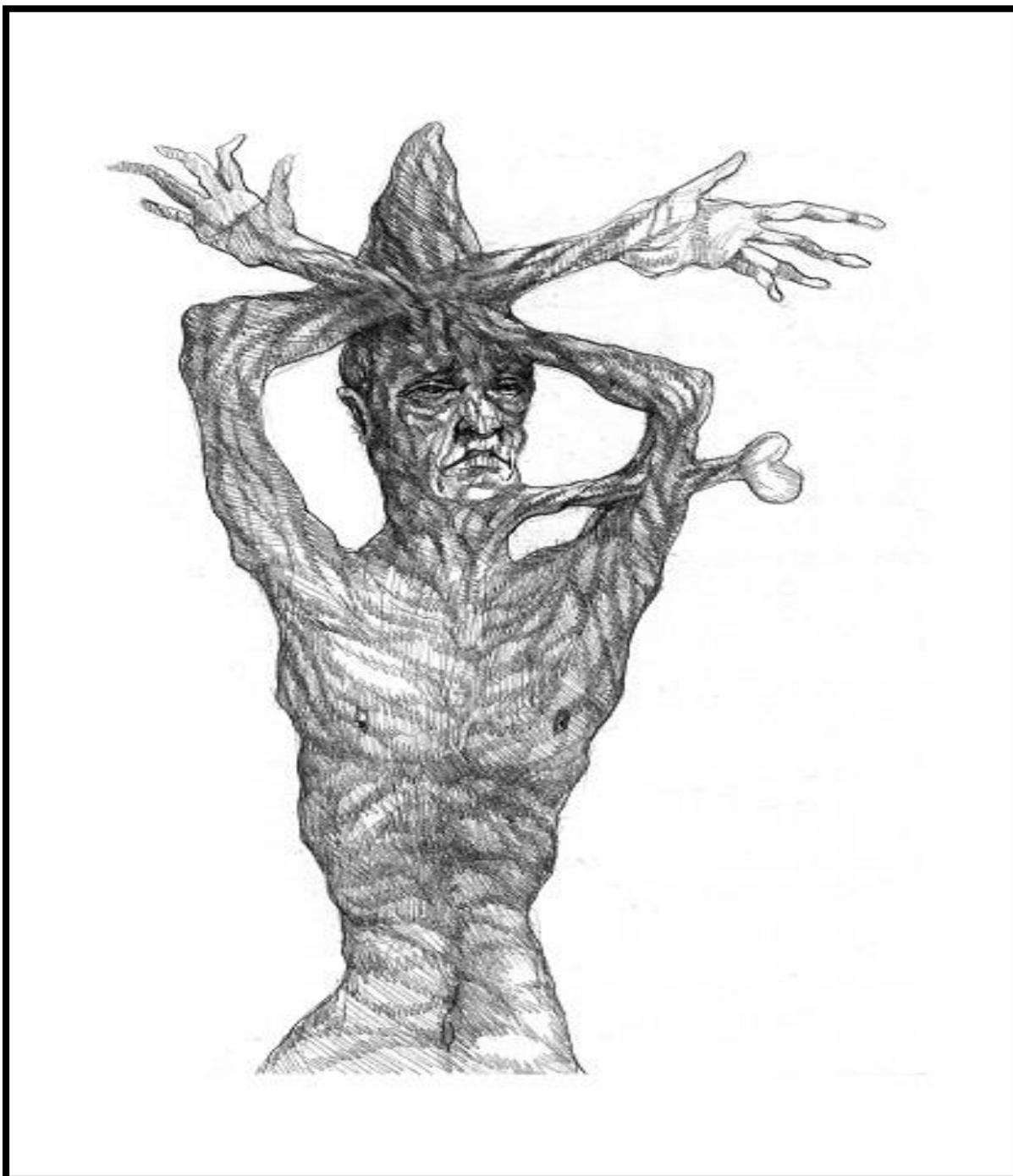


Figura 3: Homem crucificado em si com osso entalado. Fonte: Susano Correia, 2014.

## 2. BASES DO NIILISMO: A HISTÓRIA DO PENSAMENTO FILOSÓFICO OCIDENTAL

Há toda uma raça de juizes, e a história do pensamento confunde-se com a de um tribunal, vale-se um tribunal da Razão pura, ou então da Fé pura...é por isso que as pessoas falam tão facilmente em nome e no lugar de outros [...] julgar é a profissão de muitos, e não é uma boa profissão, mas é também o uso que muitos fazem da escrita. Antes varredor do que juiz (DELEUZE; PARNET, 1995, p. 19).

Pretende-se refletir nesta seção acerca da gênese do pensamento filosófico Ocidental transcrito em alguns valores que norteiam as concepções críticas de Friedrich Nietzsche e, conseqüentemente, o conceito de niilismo. Para esta compreensão, fez-se necessário realizar um apanhado histórico das principais correntes de pensamento que corresponderam a formação da atual tendência racionalista-científica até século XIX, que configuram esse plano de pensamento.

Conservando suas raízes na Antiguidade, o niilismo perpetua-se, para Nietzsche (1995), como uma “doença da vontade”, adquirindo origens a partir de pensadores como Platão e da doutrina judaico-cristã. Como marco temporal, porém, não há uma constituição literal acerca da vitória deste estado passivo sob a humanidade, pois o mesmo constitui-se como fluxo de momentos na história, movimentos de perda e vitória da moral escrava. Assim como os movimentos fundamentalistas não são necessariamente marcados por fatores históricos, o niilismo não se substancializa em um só momento, pois constitui-se como um jogo de forças, materialidades de uma mesma ordem.

A origem e o nascimento da filosofia são assuntos discutidos por diversos autores, sendo uma convenção dizer que seu surgimento se dá entre os séculos VI e V a.C., na chamada “Magna Grécia”, em uma localização que além da metrópole, se estende as regiões da Ásia Menor (colonizada pelos gregos), baixa Itália e Sicília. Esconde-se na denominação “pré-socráticos” uma desvalorização destes pensadores, tidos apenas como percussores do apogeu da filosofia que se dá com Sócrates e Platão. Eles, na verdade, refletem perspectivas de pensamento muito abrangentes que influenciam pensadores durante toda a história da filosofia, até mesmo na atualidade (HELFERICH, 2006).

Elencados por Nietzsche como “tipos puros”, os filósofos pré-socráticos gregos e o próprio Sócrates configuram-se como homens dedicados ao conhecimento, que justificam a função da filosofia em sua tarefa primordial. A partir de Platão, formam-se os “tipos mistos” de intelectualidade, no qual elementos de diversas correntes convergem em pensamentos caricaturados de filosofia; “Todo o filosofar moderno é restringido a uma aparência de erudição” (NIETZSCHE, 1995, p. 09).

Fornecendo uma compreensão história do pensamento filosófico Ocidental e de como se deu o advento e a consolidação da perspectiva niilista, buscou pensar as várias manifestações de crise ou conflagrações inscritas na história do pensamento humano do Ocidente procurando uma raiz comum que explicasse a gênese do niilismo e atentando-se especialmente para o período de instauração da interpretação moral da existência. Através do procedimento genealógico, ocupou-se da investigação desta moral constatando que ela e a metafísica são aspectos praticamente indissociáveis (NIETZSCHE, 1998).

## **2.1. Do Mito ao *Logos***

Acerca de 200 mil anos o *homo sapiens* em sua atual forma ocupa o espaço terreno, no qual convive com a sua e outras espécies. O mundo mítico correspondeu a um trilho para pensar a vida e a morte durante um longo período, seja antes da formulação de uma linguagem comum ou apenas em relação aos acontecimentos cotidianos, se comparado ao pensamento filosófico que surge apenas a aproximadamente 7 mil anos atrás. Dessa forma, a herança mítica da humanidade constitui-se como fator predominante em termos de mecanismos de entendimento da realidade.

Guiado pelos fenômenos naturais, atribui-se a esse universo grande poder e função didática, moral e ética. Define-se o mito como “discurso”, “lenda”, “narrativa”, de autoria desconhecida e transmitido por gerações (HELFERICH, 2006). Marcada por seu antropomorfismo, a mitologia grega atribui aspectos humanos aos deuses e as forças da natureza, tornando-se inteligível as diversas forças presentes na vida, sejam elas obscuras ou familiares. Em sua acepção original, o mito consiste em uma narrativa tradicional que integra uma cultura utilizando-se de elementos simbólicos para explicar e dar sentido ao mundo e ao humano (COTRIM, 1993).

O que é divino é também acessível, devido a ser imaginado com contornos humanos, contemplando as diversas esferas presentes neste ser. Os deuses possuem um caráter de humanização e identificação, animados por sentimentos e paixões próprias dos mortais. Os comportamentos passionais e instintivos são vistos então, nesse contexto, como parte intrínseca do humano, baseadas em aristocracias genealógicas que designavam valores nobres e valores escravos. Para Nietzsche, a cultura grega permite vislumbrar o homem em suas faces complementares que se configuraram na figura dos deuses Apolo e Dionísio e tornava potente o encontro dos opostos, sua complementariedade. A ideia da inteireza humana, nesta perspectiva do pensamento, é ainda muito forte e concisa.

O pensamento grego demonstra-se oposto ao realismo, devido a consideração da natureza como máscara, como disfarce, como uma metamorfose de homens-deuses. Nessa concepção, tudo o que não é o homem é ilusório, aparência pura sem a noção da existência de uma essência primordial. Apenas a civilização grega justifica e responde a verdadeira tarefa do filósofo, como um viajante acidental que surge a partir do que contempla; apenas a cultura trágica grega une vida e filosofia, ama a vida acima do conhecimento, do impulso de saber (NIETZSCHE, 1995).

[...] e quem se dedica aos gregos deve sempre ter presente, sem freios, e em si mesmo, em todos os tempos, tão bárbaro quanto o ódio ao saber, e que os gregos, por consideração á vida, por uma ideal necessidade de vida, refrearam seu impulso de saber, em si insaciável – porque aquilo que eles aprendiam, queriam logo viver (NIETZSCHE, 1995, p. 5).

A vivência do Cosmos, nesta perspectiva, é compreendida como uma totalidade, uma unidade de forças atuantes e incessantemente em movimento. Essa noção aproxima-se muito da ideia de imanência, que designa o caráter daquilo que tem em si o seu próprio princípio e fim. A imanência existe absoluta, não depende de sujeito ou objeto capaz de a conter. As “Epopéias de Homero”, escritas no século VI a.C., são consideradas obras fundamentais para conhecer a cultura mítica grega, assim como a Teogonia, a teoria do surgimento e origem dos deuses de Hesíodo (Séc. VIII a.C).

Primeiramente de todos nasceu o Caos, depois Géia, de amplo seio [a Terra – e – dela inseparável – a divindade Terra], eterna sede fixa de todas as coisas, e Tártaro, nebuloso, no interior da Terra de amplas vias, e Eros, o mais belo entre os deuses imortais, solta-membros dos deuses todos, e dos homens todos ele subjuga no peito o entendimento claro e a vontade prudente. Do Caos, porém, nasceram Érebo e a Noite negra, da Noite nasceram então, Éter e Hémera [o Dia e a divindade do Dia], que ela gerou, unida a Érebo em amor. Géia primeiro pariu, igual a si mesma, Urano constelado [Céu e divindade do Céu], para envolvê-la toda e ser dos deuses venturosos domicílio seguro. Pariu também altas Montanhas, belo abrigo das deusas. E pariu a infecunda planície impetuosa das ondas, o Mar, sem o desejoso amor. Depois pariu, do coito com o Céu, o Oceano, de redemoinhos profundos (HELFERICH, 2006 *apud* CAPELLE, 1968, p. 27).

A Teogonia busca enunciar um estado primordial, anterior à criação do mundo. É necessário então, trabalhar brevemente com a ideia inicial de “Caos”, o primeiro elemento da vida para a tragédia. O caos é pensado junto a tentativa de explicar a origem do mundo, em consonância a falta de leis e formas representativas estáveis. Para os gregos, o caos era uma divindade rudimentar e fecunda, o abismo primordial de onde vieram todas as coisas. Simbolizava o encontro com o devir imanente da matéria e da vida, em seus motivos obscuros e inexplicáveis.

O caos é anterior ao “Ser” e pode representar a mutabilidade do tempo e do espaço, a estranheza e o prazer do inapreensível, pois é desprovido de qualquer ideia que o antecipe, de qualquer outra representação. A criação dos deuses expressa os elementos contraditórios e heterogêneos presentes na experiência, eles são divindades-lugares, forças do tempo-espaço. A constituição do pensamento circunda a ligação “plano de imanência – caos” que proporciona os contrastes entre civilidade e selvageria da natureza. O pensamento mítico, em sua própria lógica, integrava as indagações acerca da origem do mundo e dos seres misturando percepção e pensamento em harmonia com as crenças e projetando um significado do mundo em sua totalidade. Até a visualização da morte refletia no mundo mítico uma perspectiva cíclica, configurada em termos de movimentação e fluxos de forças.

“Então assim, [...] você não vai dar aula, você faz a aula com seu aluno, não existe uma aula a ser dada sabe, **existe uma aula a ser feita, produzida com eles.** Planejar tudo bem, você planeja e tem que planejar mesmo, **sem planejamento é um caos. Mas, nem sempre o que você planeja é o que ‘tá’ previsto no desejo de cada aluno que está em sala de aula**” (Luana).

Luana nos auxilia a pensar o caos em sala de aula, sua manifestação sem aviso ou previsão. O caos que corresponde aquilo que vem do desejo, do querer, do desvio do planejado. Caos que coabita junto à sensação de organização, de preparação, de programação, no qual o docente depara-se em seu cotidiano. A ideia de habitar o caos é logo nos filósofos pré-socráticos substituída pela de “cosmos”, sendo este o arranjo explicável, a ordem que rege as coisas do mundo. O nascimento da *pólis*, modelo de cidade-Estado grego, é o momento em que estão vinculados o surgimento da utilização da razão. A nova forma de organização social e política, de criação humana e não divina (deuses), evidencia a necessidade de dialogar com o poder. Para Vernant (1981), a racionalização da vida social ou a utilização do *logos* instaura-se como algo de domínio público que agora não pode mais manter apenas um saber alegórico sobre o mundo. Nesse sentido, o mito torna-se sinônimo de algo irreal, fantasioso, da parcela do irracional existente no pensamento humano (COTRIM, 1993).

Os pré-socráticos surgem na Grécia Antiga por volta do Séc. VI a.C., e tem como principais questionamentos o Universo e os fenômenos da natureza. Através da Cosmologia, ou seja, da explicação sistemática e racional das características do Universo, buscam um princípio substancial que denominam *arché*, algo existente em tudo o que é material. Surge, portanto, a ideia de essência, a procura no cósmico de algo que estaria intrínseco ao todo, a totalidade. Esse modelo de pensamento vem substituir a Cosmogonia, ligada a explicação do Universo através dos mitos. Considerada uma filosofia antagônica ao seu posterior modelo (Metafísica Socrática - Platônica), configuram-se como homens voltados para o conhecimento que falavam sobre a essência de um espírito helênico, buscando não interromper o curso da civilização grega. Preocupam-se basicamente com a origem das coisas, figurando-as em elementos naturais sem fabulações que as abstraíam.

O pré-socrático Heráclito (535-475 a.C.), da Escola Mobilística, é considerado por Nietzsche “o mais grego dos filósofos” (1995, p.10). De instinto agônico, recusa as noções dualistas de mundo e crê na luta e harmonização dos opostos, o que para ele gera a possibilidade do “vir a ser”. O “vir a ser” nasce na luta de forças contrárias que provocam modificações e revoluções constantes vinculadas as leis eternas e universais. O mundo é então, para Heráclito, uma mistura de dois lados do mesmo objeto que agitam-se constantemente. Todos os contrários confluem em uma harmonia invisível, sendo o uno apenas entendido em sua

relatividade, configurada na aparência e não na derivação de um princípio originário, retornando a uma concepção de multiplicidade.

Dessa forma, o filósofo rejeita a noção de “ser”, negando o caráter apriorístico de um conhecimento do “si mesmo”. O humano seria, nessa perspectiva, uma conjuntura instável e provisória que permaneceria inalcançável, pois nunca está finalizada. A consciência seria uma utilidade inventada devido a necessidade de comunicação, entendimento e decifração de si.

Heráclito exerceu plenamente sua função de filósofo em seu jeito solitário e andante de viver. Não se considerava dependente dos homens ou do mundo, crendo no colapso das estruturas existentes e no surgimento conseqüente de novas concepções, em uma periódica repetição e conflagração cósmica que a tudo aniquila. Esse impulso de destruição e recomeço, para ele, seria como um jogo ininterrupto, em que apenas o artista e a criança mantêm-se intrinsecamente ligados, gerando constantemente a vida em vias de realização, vias de obra de arte (NIETZSCHE, 1995).

Considerado vulgarmente por muitos como um homem obscuro, Heráclito procurou investigar a si mesmo no entendimento sobre a “*physis*”, relacionando-se diretamente com sua filosofia. Para Nietzsche, ele representou o verdadeiro cumpridor do “*Conhece-te a ti mesmo*”<sup>7</sup>, pois enxergava o incessante fluxo do mundo e dos homens e a necessidade real de entender-se diante do devir, do tornar-se. Baseado na ideia de que “*tudo flui*”, ilustra uma visão marcadamente dinâmica da realidade. O fogo ilustrava, para Heráclito, esse princípio do devir, simbolizando o movimento constante de forças contrárias.

Em oposição ao devir de Heráclito estão as ideias de Parmênides de Eléia (510-470 a.C.), nascido na Baixa Itália, considerado uma das influências básicas do pensamento platônico. Na visão deste filósofo pré-socrático existiriam duas vias para compreensão do mundo: a da razão, que pressupõe uma essência e a da opinião sensível ou da aparência enganosa. O “costume” partiria de um julgamento através dos sentidos e percepções, produzindo, em sua perspectiva, alucinações. Apenas a argumentação lógica baseada na razão teria centralidade do pensamento proporcionando a certeza da realidade. Pela razão deveríamos buscar a essência, a coerência e a verdade tornando pensável o caos e introduzindo ordem a ele

---

<sup>7</sup> Aforismo grego inscrito no Templo de Delfos (Séc. IV a.C.) direcionado ao deus Apolo.

(COTRIM, 1993). Essa problematização entre pensamento e experiência trazida por Parmênides, centra-se na ideia de unidade, na desvalorização dos sentidos e na lógica racional e irá se perpetuar na história do pensamento filosófico Ocidental em suas várias fases e teorizações.

Considera-se até a atualidade, difícil a diferenciação da obra de Sócrates, devido a não haver escritos ou registros propriamente feitos por este filósofo. Apenas pelos diálogos com Platão, pelo relato de Xenofonte (também seu aluno-discípulo), passagens em Aristóteles e na comédia de Aristófanes intitulada “As Nuvens” (423 a.C.) é possível identificá-lo como um dos grandes nomes da filosofia (HELFERICH, 2006).

É a partir de Sócrates (469 - 399 a.C.) que inaugura-se na filosofia uma ideia de fuga do provisório, uma busca pelo Ser. Seu pensamento diferencia-se por ser informal, de caráter aberto e oral, buscando o aprimoramento do senso comum através da reflexão. O enaltecimento da verdade é a principal vertente de seu projeto epistemológico, configurando uma filosofia que continha preceitos basicamente morais. O filósofo realizava diálogos críticos com seus interlocutores, introduzindo uma consciência da própria ignorância acerca dos acontecimentos e do mundo. O conhecimento seria para Sócrates a “arte de trazer a luz”.

Mas Sócrates adivinhou mais ainda. Viu o que estava *por trás* de seus *atenienses nobres*; compreendeu que *seu* caso, a idiosincrasia de seu caso, já não era mais um caso excepcional. A mesma espécie de degenerescência se preparava por toda a parte em silêncio: a velha Atenas caminhava para o fim. – E Sócrates entendeu que todo o mundo *necessitava* dele – de seu remédio, sua cura, seu artifício pessoal de autoconservação.... (NIETZSCHE, § 9, 2006).

A partir da desclassificação da arte trágica grega, operou pelo fio condutor da causalidade e da racionalidade lógica, na busca por uma verdade eterna e inquestionável. A existência deveria ser enquadrada em parâmetros passíveis de avaliação e a racionalidade seria o único caminho para a verdade, para a descoberta do sentido e da finalidade vital.

“Você é surpreendido a cada dia por interrogações, por questionamentos do aluno **sobre essa verdade que a gente tenta formular e apresentar ou até mesmo limitar ‘pro’ aluno**, né? ” (Luana).

Verdades formuladas, limitadas, construídas. Luana depara-se com elas a todo momento no exercício da docência. A filosofia constrói-se a partir dessa vontade de verdade e da tentativa de humanizar a natureza e propor uma razão específica para as experiências humanas. Faz-se necessário dentro dessa perspectiva, o abandono dos instintos, o desprezo do corpo e a degradação do que é caótico e não linear.

Sócrates é considerado por Nietzsche como o filósofo que inaugura o julgamento sob a vida criando um tipo de filosofia voluntária que limita-se a valores considerados superiores como “o bem, o belo, o verdadeiro”, opondo-se ao sentido místico e múltiplo da tragédia grega e interpretando-a como algo irracional que deveria ser ignorado (FILHO, 1999). Através da construção de uma figura idealizada de si e do outro cria-se uma rede de impossibilidades de atingir um “ideal humano”.

[...] considera Sócrates um “sedutor”, por ter feito triunfar junto a juventude ateniense o mundo abstrato do pensamento. A tragédia grega, diz Nietzsche, depois de ter atingido sua perfeição pela reconciliação da “embriaguez e da forma”, de Dionísio e Apolo, começou a delinear quando, aos poucos, foi invadida pelo racionalismo, sob influência “decadente” de Sócrates (FILHO, 1999, p. 6).

Platão de Atenas (427-347 a.C.), discípulo de Sócrates, foi considerado um aristocrata, pois pertencia a uma das famílias mais nobres da *pólis* e gozava de prestígio entre a sociedade. Fundou sua própria escola filosófica chamada Academia (387 a.C.), uma das primeiras instituições permanentes de ensino superior Ocidental. Para ele, o processo de conhecimento se desenvolve a partir da passagem do mundo das sombras (aparência) para o mundo das ideias (essência) (COTRIM, 1993).

Configura uma teoria e um método mais formal, caracterizada pelo idealismo do mundo das ideias e pela perseguição objetiva dos erros e equívocos do conhecimento. Para Nietzsche, Platão é o mais antigrego dos filósofos. Sua filosofia possui caracteres mistos que contêm elementos socráticos, pitagóricos e heráclitos, porém transfigurando-os como caricaturas (NIETZSCHE, 1995).

O desenvolvimento de seu pensamento relaciona-se as suas percepções acerca das impressões advindas dos sentidos que formam uma opinião (*doxa*) individual sobre a realidade. Apenas será autêntico o conhecimento que penetre na

racionalidade através da dialética<sup>8</sup>; “[...] o conhecimento verdadeiro não pode dispensar a fundamentação das ideias: e é esse mundo de essências estáveis e perenes que o diálogo chamado Sofista investiga” (1999, p. 15). A inteligibilidade não está na matéria, as ideias estão em um plano invisível e incorpóreo. Elas seriam o modelo perfeito ou um paradigma divino das coisas materiais que percebemos em nossa realidade sendo estas “cópias imperfeitas e transitórias” (PLATÃO, 1999, p. 20).

Nessa perspectiva, distingue o mundo sensível do mundo suprassensível partindo-o ao meio e estabelecendo uma divisão irremediável entre a “realidade enganosa existente e a idealização perfeita do conhecimento”. Através do caráter contraditório e pensamento dualista, em forma de sentença faz o intermédio entre o ser e o não-ser, entre o campo do possível e o estado condicionado da perfeição e do não-erro, do não-equívoco – distinção de uma “verdade verdadeira”. Apenas a alma seria capaz de atingir essa verdade e essa perfeição, sendo o corpo apenas um obstáculo a essa busca. O corpo passa a ser visto como um túmulo da alma, fonte de doenças e males que a fazem padecer.

O que é belo, mais ou menos belo, é belo porque existe um belo pleno, o Belo que, intemporalmente, explica todos os casos e graus particulares de beleza, como a condição sustenta a inteligibilidade do condicionado (PLATÃO, 1999, p. 19).

Para Nietzsche (1995), Platão é cristão antes do Cristianismo devido configurar uma teoria que culpa e aprisiona o corpo em busca de uma muleta metafísica: a verdade. Dessa forma, surge a noção de “homem científico, intelectual”, aquele que nega o real e o transforma em algo inatingível, perfeito, estático e impossível de ser captado. Somente os filósofos, para Platão, seriam capazes de habitar um mundo luminoso das ideias, sendo o homem comum uma cria do Estado a que está subordinado. A verdade teria na prática filosófica e posteriormente, na ciência, a ferramenta ideal para o afastamento dos enganosos sentidos.

Sendo uma imitação imperfeita do mundo das ideias, a realidade e o corpo seriam ociosos e vazios, grandes obstáculos para o saber. A arte, menos apreciada do

---

<sup>8</sup> Na concepção grega, o método dialético consiste na contraposição de uma opinião com a crítica que se pode fazer dela, com objetivo de purificá-la de erros e equívocos (COTRIM, 1993).

que a realidade por Platão, seria a imitação da imitação imperfeita da materialidade, a cópia da cópia do modelo, sendo os artistas “criadores das aparências” que acentuam a ilusão da realidade. Essa lógica de transcendência de planos a que Platão nos remete constitui-se como um dos grandes caminhos percorrido pelo pensamento Ocidental. A filosofia é, pois, para Platão, a libertação do ilusionismo das sombras que aprofunda sua consciência da realidade enganosa e desconstrói os erros dos sentidos.

A partir de Sócrates e Platão, fazer filosofia é negar o mundo corpóreo e ater-se a uma verdade que é transcendente, que está fora do alcance comum. A construção de um modelo de homem que está impossibilitado de existir fundamentou-se na busca de uma racionalidade única, que nega a ideia de devir como fluxo contínuo de transformações que conjugariam arte, pensamento e saber, assim como faziam os pré-socráticos. A história do pensamento humano seguiu, a partir do eixo socrático-platônico, apenas um ciclo de interpretação do mundo fazendo um corte em termos de possibilidades de ideias, esvaziando a pluralidade de movimentos que compõe o humano. Enquanto na mitologia grega as interpretações do mundo partem da arte<sup>9</sup> como explicação dos fenômenos, na concepção socrático-platônica parte-se de uma verdade, idealizada e inalcançável.

“Então, é isso, é você sempre se dar o abismo, né...porque envelhecer é você [...] sempre ver algo, sempre, não deixar de ver! **Porque envelhecer é duro, endurece...** a gente ‘pra’ envelhecer, ‘pra’ ir ‘pro’ retorno, né, que a gente vai, todo mundo vai ‘pra’ morte, **é preciso que a gente vire pó, desfaleça um pouco**, né...que o osso fique um pouco mais frágil, né, ‘pra’ que a gente fique um pouco mais frágil, ‘pra’ não endurecer. E hoje em dia, [...] **você tem que ser rígida, você tem que programar...e a vida não é programável, né?**” (Marina).

É pelo caos e a indeterminação da vida que o homem cria para si um arcabouço de ilusões. Essas criações acontecem diante da necessidade humana de estabelecer no mundo a ideia de duração. Devido ao medo da morte não somos capazes de lidar com a vida como ela inteiramente é. O poder que se estabelece ilustra a tendência a fraqueza, a decadência, sob uma perspectiva do não enfrentamento dos conflitos reais e da transformação. Para Nietzsche (1995), após

---

<sup>9</sup> Pelo caráter simbólico que o reveste, me refiro às interpretações míticas como artísticas, na medida em que partem de fantasias e criações imaginárias que possuem um contexto de representação da realidade, a partir do vínculo do homem com o Universo.

este eixo, nada resta na história da filosofia salvo raras exceções. Tudo que se deu após a criação da metafísica platônica foram cristalizações da ideia de verdade. A história do conhecimento é a partir daí uma negação da vida, do corpo e do devir.

## 2.2. Do Logos ao Dogma

Os deuses morreram: mas morreram a rir ao escutar um Deus dizer que era único (NIETZSCHE, 2011a, p. 230).

Após o desfalecimento do Império Romano com as invasões germânicas houve uma fusão de elementos culturais do paganismo greco-romano, judaísmo cristão e dos traços germânicos por parte do pensamento ocidentalista. A negação da estética trágica grega sinalizava a concepção de que essa filosofia era “uma porta aberta para o pecado, para a heresia” (COTRIM, 1993, p. 127). A Idade Média é marcada por um período de desorganização política, econômica e social em que prevalecia a organização de instituições sociais, como por exemplo, da Igreja Católica. A Patrística consistiu em um período filosófico que se deu a partir do Séc. II d.C. e representou o pensamento dos padres da Igreja construtores da teologia católica, considerados mestres da doutrina cristã que tentavam munir a fé de argumentos racionais.

Através da criação deste novo organismo social - a Igreja - baseada em valores teístas de uma religião obscura do povo israelita, rompe-se com o politeísmo grego. A base filosoficamente fundamental do ideário judaico-cristão situa-se na ideia de uma queda original do homem no começo de sua história, juntamente ao conceito de um Messias, um reparador, um redentor. A fé cristã representava a fonte das elevadas verdades, tida como pressuposto para fundamentar a sabedoria humana e sua busca por conhecimento (COTRIM, 1993). Inicialmente, a filosofia Patrística luta contra o paganismo exercendo uma grandeza dogmática que lhe é própria. Para ilustrar esta escola parece adequada a associação a figura de Aurélio Agostinho (354- 430), Agostinho de Hipona ou Santo Agostinho, um dos maiores expoentes do período.

Nascido no norte da África, suas reflexões receberam grande influência do pensamento maniqueísta (Maniqueu – Século III) que consistia pensar dualisticamente o mundo, dividido em Bom (Deus) e Mau (Diabo). A parte

intrinsecamente luminosa do homem seria a alma ou espírito, enquanto no corpo residiam o mau ou o tenebroso. Os valores que perpetuam no pensamento de Agostinho sob essa influência são, portanto, a explicação racional para o mundo e a responsabilidade moral humana.

Possuiu também grande influência neoplatônica, principalmente na figura de Plotino (205-270 d.C.), na crença de uma verdade que transcende a aparência. Sua filosofia admite que a racionalidade é a verdadeira fonte de conhecimento, porém a promoção do contato do homem com essa verdade suprema se dará apenas através da iniciativa divina, não apenas bastando o esforço humano. Dessa forma, introduz à figura divina o poder imutável, configurado de verdades eternas, racionalidade infinita, no qual apenas através da interferência direta de sua luz divina seria possível o alcance de qualquer conhecimento. O pensamento dualista platônico agora compõe-se de um viés moral proferido pelos pecados dos “espíritos livres”, que preferem o mundo à Deus.

[...] os que dizem essas coisas, ainda não te entendem, ó sabedoria de Deus, luz das mentes. Ainda não entendem de que modo são feitas as coisas que por ti e em ti são feitas, e tentam saber as coisas eternas, mas o coração deles ainda esvoaça nos movimentos passados e futuros das coisas e ainda é vão (AGOSTINHO, § 13, 2001).

As fases de seu pensamento ligam-se, dessa maneira, a uma construção cética (desconfiança dos sentidos e de sua transitoriedade), maniqueísta (concepção dualista), neoplatônica (verdade única, conhecimento eterno) e cristã (caminho da interioridade, fé como instrumento legítimo para busca da verdade).

Ainda na Idade Média, a Escolástica tem seu auge aproximadamente no século XIII, quando Agostinho deixa de ser o eixo do pensamento cristão, agora atingido por outras influências. Devido ao surgimento das Universidades, era notável o rigor metodológico e dialético exigido aos estudiosos direcionados a esta Escola. Os exames envolviam a disputa oral de argumentos, sempre regida pelo uso da lógica formal e intermediada por um mestre.

Representante da Escolástica e grande pensador do período, Tomás de Aquino (1225-1274) é considerado um teórico com abrangente poder de síntese. Descendente de família distinta da nobreza, da região de Nápoles na Itália, entrou aos cinco anos para o mosteiro. Aquino distingue em sua filosofia dois tipos de

verdade: a revelação e a razão humana: mesmo uma ciência que procede por argumentos obtêm seus princípios de um âmbito superior, divino. A tarefa da razão é apontar probabilidades da revelação e refutar os erros para a aceitação dessa verdade superior.

O objetivo principal de sua atividade como pensador é formular as “cinco provas da existência de Deus” baseadas na ideia do movimento, na ordem de causas eficientes, na relação entre o possível e o necessário, na proporção perfeita e no sábio governo das coisas. Fortaleceu-se, nesse sentido, a relação predominante entre a ciência e a religião cristã, intensamente presente neste período (HELFERICH, 2006).

“[...] aí tinha assim ‘Ensino Religioso’. Eu disse: ‘Não, o Estado é laico, eu não vou dar ensino religioso. Cada família é que dê’. **Então, se tem a professora evangélica, o ensino religioso é relacionado aquele credo dela?** Então, eu já digo logo na reunião: ‘Olhem, ensino religioso na minha caderneta não tem, eu não vou dar [...] posso botar Ética, posso botar seja lá o que for, mas não vou botar ensino religioso’” (Marina).

Marina expõe neste trecho os amplos resquícios que os valores, normas e condutas religiosas ainda tem no cotidiano da educação brasileira. O ensino religioso continua privilegiando o Cristianismo como vertente fundamental de ligação com o Estado, que mesmo sendo laico, ainda mantém estreitas ligações com o pensamento sacerdotal.

### 2.3. Racionalidade e a Filosofia Moderna

Através da construção de uma nova imagem do homem e do universo, o poder religioso foi perdendo um pouco de sua força em seu terreno fértil e dogmático. Inúmeras foram as teorias, revoluções e reformas de pensamento filosófico, todas corroborando para a legitimidade de um renascimento<sup>10</sup> cultural. Destaco aqui a Revolução Copérnica, a Revolução Francesa, a Reforma Protestante

---

<sup>10</sup> O período do Renascimento (Séc. XV e XVI) caracterizou-se por um movimento artístico e científico que criou bases conceituais e valores racionalistas que fundamentaram a formação da ciência moderna, fixando-se no interesse de não só conhecer o objeto, mas exercer controle sobre ele. Contrapõe-se à mentalidade medieval e atingiu a elite burguesa dominante (COTRIM, 1993).

e a Revolução Industrial como movimentos amplamente combatentes das verdades moralmente estabelecidas a partir das especulações religiosas.

Inicia-se um processo pela mudança da perspectiva espacial do homem no mundo. O livro “Da revolução das esferas celestes” (1543) de Nicolau Copérnico, publicado apenas após sua morte, evidenciou o combate a teoria geocêntrica que tinha a Terra como centro do Universo, para uma teoria heliocêntrica, com o Sol como centro do Universo. A partir deste fato, ocorre um deslocamento da centralização teocêntrica (Deus) para uma perspectiva antropocêntrica (homem); o homem tem um novo centro – o si mesmo. Relacionam-se a esses valores a substituição da fé pela racionalidade através do desenvolvimento da ciência experimental, a busca de um método, a formação dos Estados modernos em seu caráter individualista e nacionalista, perpetuados a partir deste período.

A fim de utilizar-se dos conhecimentos científicos como controle da realidade na vida prática, Francis Bacon (1561-1626) é conhecido como “o filósofo da época industrial”. Inglês, nascido em Londres, foi vanguardista da época em que a Europa despertou para os setores de mineração e indústria, tendo a ciência como força e obra ativa. O saber, na visão deste pensador, deveria dar frutos na prática, pois aplicando sua ação na natureza poderíamos transformar nossas condições de vida. Formula um estudo da verdade, da separação do que é “humanamente descobrível” e do que é dogma religioso/ideológico/subjetivo (ANTISERI; REALI, 2005).

Valorizava a pesquisa experimental, pois ela lhe proporcionaria um saber controlável. Bacon faz profunda crítica aos filósofos anteriores a ele, alegando que os mesmos não foram capazes de novas descobertas e consolidaram erros da tradição. Seria preciso a formação de uma nova mentalidade para os intelectuais passando por mudanças culturais e institucionais. A instauração do saber se daria em duas fases: limpeza da mente dos ídolos<sup>11</sup> e uso metódico da razão para compreender a realidade. Segundo Antiseri & Reali (2005), os ídolos se assemelhariam ao conceito moderno de ideologia, o que Bacon considerava profundas fontes de erro derivados da própria natureza humana. Através do uso metódico da razão com objetivo de conhecer as leis e os processos dos fenômenos,

---

<sup>11</sup> Os ídolos, para Bacon, eram os responsáveis pelo insucesso da ciência. Os descrevia como falsas noções, preconceitos, maus hábitos mentais. Poderiam ser classificados como: ídolos da tribo – valores que se alicerçavam na família ou tribo; ídolos da caverna – experiências de vida singulares; ídolos do teatro – doutrinas filosóficas ou representação; e ídolos do foro – fala, linguagem, aspectos coletivos (ANTISERI; REALI, 2005).

a ciência poderia estar ao serviço do homem. A utilização de um tecnicismo moralmente direcionado por Bacon demonstra sua concepção utilitarista da experiência científica. O método indutivo formulado por ele, ilustrava passos a seguir pelo pesquisador: observação da natureza e coleta de informações; organização dos dados empíricos; formulação de hipóteses para o fenômeno; comprovação das hipóteses mediante repetidas experimentações. As fases de pesquisa descritas por Bacon são utilizadas na ciência contemporânea praticamente sem modificações.

“[...] mas o que eu percebo muitas vezes é que **são números a cumprir né, metas a cumprir**, pessoas que foram alfabetizadas, pessoas que elevaram o nível de escolarização em números, **mas não na realidade, né**” (Inês).

“[...] o pior de tudo é que não é observando se o processo educacional ‘tá’ acontecendo. É se você está dando a sua carga horária, ‘tá’ entendendo, assim? **Eles não estão preocupados se você está dando a aula ou que conteúdo você está dando, ou se está se cumprindo o processo. É se você está, exclusivamente, dando sua carga horária, sabe? É o tempo da aula...**e eu digo, às vezes, eu dou uma aula de 20 minutos que é bem melhor que uma de 50. Os meninos entenderam perfeitamente o conceito, eu já me senti contemplada, mas eu tenho que ficar até o final do tempo da aula, né? [...] então, isso me machuca um pouco porque quando eu quero dar uma aula de 2 horas, por exemplo, um filme, uma discussão bem bacana, eu não tenho tempo ‘pra’ isso, eu não posso porque o professor de Química já está na porta esperando ‘pra’ entrar, sabe...” (Luana).

Notemos apenas o quanto toda essa lógica de pensamento ainda se faz presente na docência e em nosso meio social. O ócio como “pecado”, o trabalho para produção útil, a impossibilidade de perder tempo, o controle sobre a natureza e os instintos, o uso da técnica e do discurso: noções estabelecidas antes e durante o período moderno que atuam no presente como forças direcionadoras, determinadas antes de toda e qualquer tentativa de transposição de sua ordem.

René Descartes (1596-1650), filósofo francês, também é considerado um dos pais da ciência moderna. Estabelece como premissa básica uma interpretação metódica do princípio da dúvida, entendendo que este seria o único modo de realmente conhecer a realidade. Evidencia suas conclusões acerca da incerteza em que as percepções sensoriais adquiridas pelo uso da materialidade como meio do conhecer, acarretam. Suas conclusões reforçam as noções de consciência e a concepção do si mesmo construídas a partir da lógica moderna, sob a concepção de

*cogito*<sup>12</sup> universalista. Descartes adota uma postura de ceticismo total, em que nada pode ser considerado como correto e verdadeiro apenas a consciência de si, a noção de que “se pensa, existe”. Dessa forma, o ser humano seria uma substância essencialmente pensante e sua existência corporal, algo secundário. Na obra “O discurso do método” (1637) formula quatro regras básicas para condução do espírito na busca da verdade configurando o método cartesiano: a evidência (clareza e distinção dos fatos); a análise (resolução profunda e por etapas); a síntese (do raciocínio mais simples ao mais complexo); a enumeração (não omissão de nenhuma problemática).

O período moderno instituiu diversas transformações no pensamento Ocidental reverberando até a contemporaneidade em suas principais narrativas. O século XVIII é marcado pela crescente ascensão da burguesia europeia e a hegemonia da filosofia e do movimento Iluminista. Através do racionalismo como fonte de conhecimento ideal para o desenvolvimento objetiva-se neste período, a libertação das prisões dogmáticas religiosas e dos resquícios mitológicos que ainda se faziam presentes no imaginário popular, tendo na ciência, definitivamente, a última fonte de autoridade.

Inaugura-se neste século, o “mito do progresso” caracterizado pelo desejo de dominação e domesticação da natureza em benefício humano: tornar os homens senhores de si. O Estado adquire maior interferência na vida da população fortalecendo os pilares “razão, ciência e tecnologia” como engrenagens para formação de verdades instauradas nos corpos e enquanto instrumentos de transformação do mundo.

Após as mudanças ocorridas no período medieval onde a razão era território de verdades eternas vindas de um espírito divino configura-se nestes tempos, o homem como fonte e objeto principal de estudo da ciência e da filosofia. A razão agora é uma forma de aquisição, uma faculdade, um exercício onde todas as ciências assumem uma prerrogativa empírica/experimental. A tendência humana, nessa perspectiva, é ser direcionada para a verdade, a ciência deveria permitir-se a ter um uso popular, público, o conhecimento ao alcance de todos.

Segundo Antiseri & Reali (2005), não há muita originalidade nos conteúdos trazidos pelos iluministas, pois as ideias utilizadas já provêm do século anterior.

---

<sup>12</sup> “*Cogito ergo sum* ou Penso, logo existo” – Célebre frase de Descartes.

Porém, existe um forte crivo crítico e uma proposta utilitarista do uso destes conteúdos em benefício da vida humana, um certo direcionamento deísta e outros movimentos de moralidade laica que se direcionam contra as superstições das religiões positivas, em uma atitude mais cética. Outros filósofos adquirem posições mais radicais em uma tendência ateísta e materialista.

A construção do “Estado moderno de direito” também se dá neste período, onde reformas institucionais subvertem a ordem do antigo regime e a universalidade da lei beneficia a criação da propriedade privada, a separação Estado da Igreja em âmbitos educacionais, morais, sociais, com forte inspiração individualista. A obtenção de uma suposta felicidade e segurança eram os principais objetivos do direito natural. As ideias iluministas são sustentadas pela crescente burguesia da época considerados agentes do progresso, não penetrando nas classes populares.

Immanuel Kant (1724-1804) foi um pensador de destaque deste período, pois focou-se na questão do saber. Para ele, é impossível conhecer as coisas em si mesmas, pois nossas percepções são muitas vezes enganosas e ilusórias. Assim, só conhecemos o que percebemos. Em uma de suas principais obras “A Crítica da razão pura” (1781), Kant esboça as duas formas do ato de conhecer: o conhecimento empírico (dados do sentido, posterior à experiência) e o conhecimento puro (não depende dos sentidos, anterior à experiência). Apenas o conhecimento puro nasce de uma operação racional gerando afirmações universais e juízos necessários. Assim, “[...] ao conhecermos a realidade do mundo, participamos de sua construção mental” (COTRIM, 1993, p. 169).

Kant faz críticas aos principais direcionamentos filosóficos do período - o racionalismo e o empirismo - atestando que essa dicotomia requisita uma solução intermediária. Pauta-se em um idealismo transcendental, no qual qualquer experimento é precedido por pressupostos ou condições *a priori*, sendo nosso conhecimento e nossas observações, impregnados de teoria.

A perspectiva do método científico moderno cunhado por Descartes e estruturado por Bacon, recebeu grande contribuição de Augusto Comte (1798-1857), pensador francês do início do século XIX. Comte realiza uma ambiciosa proposta de reforma da sociedade através da “filosofia e religião positivista”, se inserindo na onda contrarrevolucionária e ultraconservadora que acontecia desde o fim do século XVIII. Seus conceitos foram relacionados a ordem e a estabilidade social por meio da tradição, da autoridade, da coesão, do ajuste, da função, da norma etc.

A filosofia positivista teve influência em todo o mundo e promoveu a legitimação da ideia de que o conhecimento real é apenas aquele proporcionado pela ciência. Comte refere um processo de evolução do ser humano, que vai desde um estágio inicial - o teológico - até o estado final - o positivo -, no qual será atingida a potencialidade máxima do seu desenvolvimento. Apenas no estado positivo existiria a verdadeira observação para o conhecimento, através da pesquisa de leis e relações constantes entre os fenômenos observados. Suas bases filosóficas voltadas para o industrialismo privilegiavam a noção do “saber para prever” e da interferência e modificação direta do homem sob a natureza.

#### **2.4. Crítica ao pensamento Ocidental e paradigmas (pós) históricos**

Na primeira obra de Nietzsche intitulada “O Nascimento da Tragédia” (1872), o autor já realiza críticas contundentes a história do pensamento Ocidental e as raízes do paradigma moderno. Formula suas percepções acerca do niilismo principalmente nas obras “A Genealogia da Moral” (1887), “O Crepúsculo dos Ídolos” (1889) e “O Anticristo” (1895) preocupando-se em fornecer a compreensão histórica do Ocidente como um processo (fisiológico) de advento, consumação e radicalização do niilismo. A incorporação de uma estética decadente reflete-se no processo de degenerescência do individual e do coletivo.

Os séculos XIX e XX são marcados pelo desmoronamento das ideias racionalistas e por desconstruções do caráter fabricado durante o período clássico, médio e moderno. Outros autores<sup>13</sup> propunham relativizar a historicidade da verdade, na observação da relação de oposição entre desejos do homem e realidade insatisfatória, uma espécie de “tédio da vida” e descrédito dos valores refletidos em um aparente fracasso da sociedade Ocidental. A não subordinação do homem ao conjunto social de tradições resulta em um direcionamento da energia coletiva antes depositada, para a singularidade. O “homem moderno civilizado” vive sob o primado da técnica, do materialismo e da mais ampla troca de teorias políticas, espirituais e econômicas, o que naturalmente resulta em conflitos. Aquilo que acometia à Igreja, se dá agora, salvo suas proporções, com a ciência.

---

<sup>13</sup> C.f. SPENGLER, O. A Decadência do Ocidente: esboço de uma morfologia da História Universal (1918); BOURGET, P. Ensaio Da Psicologia Contemporânea (1920); HUIZINGA, J. Nas sombras do amanhã: diagnóstico da enfermidade espiritual do nosso tempo (1946).

O peso da mentalidade historicista, ou seja, da visão positivista da história como objeto de observação científica, já se anuncia para Nietzsche (1874) como um cerceamento profundo do agir humano; o esgotamento desta lógica é, para o autor, parte do decurso linear dos destinos progressistas modernos. A sensação de um estágio final irreversível evoca uma dimensão de temporalidade “pós-histórica” onde nos encontramos em um “estado de motilidade perpétua” que se reproduz e se repete sem fim, na coexistência de elementos históricos e não-históricos. Essa dimensão, referenciada por Arnold Gehlen (1975), marcará a futura civilização, a partir da cristalização da sociedade e da cultura, sendo cada vez mais rara, em um meio social tecnológico-industrial marcado pela irreversibilidade, novas e diferentes opções de interação, extinguindo-se a possibilidade de utopia; “[...] já não há mais força alguma, nem a ciência, nem a filosofia, nem a religião, nem a arte, capaz de produzir uma nova imagem do mundo” (VOLPI, 1999, p. 117).

Todo agir requer esquecimento. A mentalidade dos “homens históricos”, construtores da moral, destrói ilusões e persegue uma justiça e felicidade porvir. No interior desta cultura histórica circulam servidores passivos e retrospectivos, idolatras do factual, tornando os grandes impulsos das massas, acontecimentos predominantemente importantes. A necessidade se dá então, em cultivar a história à serviço da vida, ligada a uma potência a-histórica, sem subordinação as ciências puras ou as formas universais (NIETZSCHE, 1998).

O niilismo da cultura contemporânea não é só a crise dos valores e falta de transcendência compartilhadas: é também a constatação de que o agir humano não vibra mais entre os pólos opostos da tradição e da revolução, mas se comprime na perspectiva estreita do “aqui-agora”. Nem história nem porvir, somente o dado pontual do instante, esse é o horizonte de ação do homem contemporâneo (VOLPI, 1999, p. 118).

Na próxima seção buscaremos obter um aprofundamento teórico do conceito articulando suas principais vertentes de entendimento. Após a contextualização das bases de pensamento feita neste item, exploraremos as duas formas antagônicas de moral explanadas por Nietzsche, que subscrevem valores de coragem ou de fraqueza. Fundamental para se pensar o niilismo é também atribuir responsabilidades à doutrina judaico-cristã que, para o autor, influencia fortemente as diretrizes morais da sociedade Ocidental. Como aspecto marcante da história do

conceito, Nietzsche refere “a morte de Deus” como o momento de radicalização niilista configurada pelo simples movimento de “troca”, das narrativas cristãs às narrativas científicas. A seção reflete, portanto, as diversas faces do niilismo e seus estados psicológicos.



Figura 4: Homem com naufrágio no peito. Fonte: Susano Correia, 2016.

### 3. NIILISMO E A MORAL DOS FRACOS: TIPOS E APLICAÇÕES

[..] pois, por que o advento do niilismo é doravante necessário? Porque são nossos valores anteriores que trazem dele suas últimas consequências, porque o niilismo é a lógica, pensada até seu limite, de nossos valores e de nossas maiores ambições, - porque nós devemos primeiro passar pela prova do niilismo para ali descobrir o que era realmente o valor dos “valores” [...] nós teremos, em algum tempo, a necessidade de novos valores. (NIETZSCHE, 2008, p. 29).

Após uma breve contextualização histórico-filosófica das bases do pensamento filosófico Ocidental, demonstra-se necessário compreender como Nietzsche pensou o processo de enfraquecimento da lógica metafísica enquanto discurso predominante e o niilismo como uma categoria de análise e crítica do social. O “espírito de negação da vida” é como um estado silencioso que se apropria e reverbera melancolia e desacordo, como uma “doença da vida moral”; esse estado representa um mal-estar profundo da cultura, que se soma ao processo de fragmentação da nossa imagem no mundo (BOURGET, 1920)

O termo niilismo tem sua origem no latim “*nihil*” e tem como sentido o “nada”, a negação. Surge como conceito no cenário europeu dos oitocentos. Nietzsche discorre sob o tema inicialmente em 1887, sinalizando o estado de crise em que visualizava o período moderno em que estava inserido. A “crise dos sentidos” era a derrocada de valores fundamentais da cultura, do entendimento da vida e dos saberes. O niilismo fundamentaria a base do pensamento Ocidental corroborando com os valores racionalistas nascidos na Grécia antiga.

As interlocuções com o termo, conforme explicita Francisco Volpi (1999), perpassam diversos territórios: francês, alemão, russo, italiano, entre outros. Por maior popularidade, costuma-se atribuir a Irvan Turguêniev (1818-1883), romancista russo com grande credibilidade na Europa Ocidental, certo ineditismo, pois ilustra na obra “Pais e Filhos” (1862) o termo que representou uma crítica ao imobilismo da sociedade, como uma vivência da tensão tardia entre o mundo feudal em crise e os valores modernos em gestação. Existe nesta tensão, a contestação dos valores tradicionais religiosos, estéticos e metafísicos propondo uma ordem mais individualista, utilitarista e radical. O romance, que tem como base o conflito de gerações, dissolve antigas certezas e ideologias sustentadas por um princípio desorganizador das instituições e dos valores. Através dos personagens descritos

nesta obra, Turguêniev descreve a ascensão do método positivista e da ciência experimental como única explicação plausível e válida para pensar o campo de atividade humana.

O niilismo ganha maior abrangência em caráter literário nas obras do escritor russo Fiodor Dostoievsky (1821-1881), no qual ficam óbvias as oposições ético-metafísicas trazidas pelo autor como fé e ateísmo, Deus e humano, a regeneração e a destruição. Dostoievsky influencia profundamente a compreensão de Nietzsche acerca deste assunto, porém o autor dissocia-se de sua maneira de pensar o conceito (PECORARO, 2007).

O vocábulo também foi muito utilizado nas discussões filosóficas sobre o idealismo na Alemanha. Dedicam-se a discussão proporcionando inúmeras reflexões: Friedrich Schlegel (1772-1829), Friedrich Hegel (1770-1831), Martin Heidegger (1889-1976), Ernest Jünger (1895-1998) e Arthur Schopenhauer (1788-1860). Este último prescinde a denominação do conceito, porém reflete profundamente sobre o nada e inspira o enfoque sob o fenômeno.

Considerado o maior teórico do niilismo, Nietzsche o compreende como parte de um idealismo metafísico relacionado a grande dificuldade do homem em lidar com sua própria finitude, agarrando-se a valores como eternidade e unidade para justificar sua existência. O estabelecimento da concepção dualista da experiência, tendo início com Sócrates a partir da ruptura entre a *physis* e o *logos*, e a legitimação do despovoamento do mundo dos deuses que antecedeu o judaísmo cristão, formam as bases fundamentais para a instauração do niilismo.

Para pensar o conceito, Nietzsche subdivide os dois tipos de moral que foram formadas ao longo do caminho da humanidade: a moral dos fracos e a moral dos nobres. Salienta-se que a moral apenas pode existir em consonância com a perspectiva metafísica, assim como o niilismo. Para ele, a partir das tentativas de Sócrates de interpretação e avaliação da vida como se estivesse “fora dela”, cria-se um falso distanciamento sobre o viver, onde o vivente encontra-se na função de juiz da própria experiência.

O procedimento genealógico é explicitado na obra “A Genealogia da Moral” (1887), onde o filósofo distingue duas formas antagônicas de valoração: uma delas oriunda dos instintos e da coragem que constituem uma linhagem aristocrática ou dos nobres, e a outra originada da doença, da fraqueza, da negação das vontades, que constitui uma linhagem escrava e sacerdotal. As denominações adotadas por

ele não expressam julgamentos de classe ou natureza (etnia, raça, gênero), e sim uma reflexão a partir da maneira como essas sociedades visualizam seus valores e seus modos de existência.

Todo naturalismo na moral, ou seja, toda moral sadia, é dominado por um instinto de vida [...] A moral antinatural, ou seja, quase toda moral até hoje ensinada, venerada e pregada, volta-se, pelo contrário, justamente contra os instintos de vida – é uma condenação, ora secreta, ora ruidosa e insolente, desses instintos (NIETZSCHE, § 04, 2006, p. 36).

Nesse processo, Nietzsche tece muitas reflexões sobre a doutrina judaico cristã, principalmente na obra intitulada “O Anticristo” (1895), tendo em vista uma formação predominante do que denominou de moral dos fracos. Esse tipo de moral já está ligada ao pensamento socrático-platônico, porém foi fortalecida pelos valores da Igreja Católica durante sua influência em todo o mundo. Também a lógica judaico-cristã só pode existir em associação à metafísica. A partir daí, moral, metafísica e doutrina judaico-cristã tornam-se coisas indissociáveis, fortalecendo três valores fundamentais de base do niilismo: o ressentimento, a má-consciência ou culpa e os ideais ascéticos de degeneração da vida.

As raízes dos valores da cultura Ocidental, devido a influência das doutrinas judaico-cristãs estão, para Nietzsche, intrinsecamente ligadas a uma moral escrava, originárias do ressentimento, dependentes de uma realidade transcendental que subscreve os valores de bem/mal, bom/ruim de acordo com seus próprios interesses. O “homem manso” está forjado a uma cultura de rebanho, fábrica de ideais ascéticos que lhe impõe submissão exaltando a fraqueza, o sofrimento, a piedade e a miséria, como caminhos virtuosos para a glória e vida eterna (MOREIRA, 2010).

A moral saudável, para ele, é uma moral naturalista, que entende ser inerente ao ser humano, pois realiza-se a partir de um instinto de vida; através de um livre fluxo da potência sabe-se criador de valores; “ [...] toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma” (NIETZSCHE, 1998, p. 29).

Sendo a moral uma forma de lidar com a existência a partir da valoração das experiências vividas, a moral antinatural configura-se em traços imutáveis, pois caem em uma tendência de veneração dos valores e negação da vontade de vida. Diferente de fazer o que lhe apetece, a moral antinatural é castradora, celibatária,

culpada. Através de uma dominação ativa e instintiva, a moral dos nobres ou os espíritos livres realiza a criação de seus próprios valores morais, ligada a uma esfera de autonomia.

[...] no que ela diz “Deus observa os corações”, ela diz NÃO aos desejos vitais mais baixos e mais elevados, e toma Deus como inimigo da vida. O santo, no qual Deus se compraz é um castrado ideal...A vida acaba onde o “Reino de Deus” começa... (NIETZSCHE, § 04, 2006, p. 36).

O “castrado ideal” reluz na perspectiva decadente de produção de uma massa homogênea vinculada aos meios dominadores. Os juízos de valor presentes na perspectiva de condenação da existência demonstram-se como sintomas de uma vida declinante, enfraquecida, condenada. Os sintomas degenerescentes perpassam aspectos da vida religiosa, social e civil. O problema do valor da vida como algo inacessível pelo vivente só comprova e afirma o fato de que todos os aspectos existenciais são representações de teses formuladas com determinados interesses, na maioria delas rodeadas de valores morais.

### **3.1. A vontade de potência e os jogos de força**

Na perspectiva racionalista, a vontade está sempre subordinada a uma causa primária, como conceito presente na binaridade causa-efeito. Para Nietzsche (2008), a vontade de poder/potência não se limita apenas ao orgânico, sendo considerada uma força vital que a tudo move, uma expressão pura da vida, sem nenhuma conotação moral ou metafísica. É na psique humana que essa vontade se manifesta de forma primordial sofrendo diversas oscilações e em constante expansão. Caracteriza-se então, por uma energia que se relaciona a duas forças: ativas, que representam a essência da vontade e existem por si só, e as forças reativas, que existem por se opor a uma força pré-existente.

Toda determinação de sentido parte de um dado fenômeno, de uma relação de forças que atua em um conjunto complexo. Essas forças, para Nietzsche, agem e reagem de acordo com a dimensão do fenômeno, atuando como forças primárias ativas no processo de conquista e subjugação e em forças secundárias ou reativas, forças de adaptação e regulação. Só é força se estiver em relação e apenas em

relação ela é vontade: sempre apresentada como algo móvel, plural, que dança... (DELEUZE, 1965).

[...] a vontade de poder, diz Nietzsche, não consiste em cobiçar nem sequer em tomar, mas *criar* e em *dar* [...] porque a vontade de poder faz com que as forças activas *afirmem*, e afirmem a sua própria diferença: nelas, a afirmação está primeiro, a reação não passa de uma consequência, como um acréscimo de prazer. Mas a característica das forças reactivas, pelo contrário, está em opor-se primeiro ao que elas não são, em limitar o outro: nela a negação está primeiro, é pela *negação* que atingem uma aparência de afirmação. Afirmação e negação são, pois, os *qualia* da vontade de poder, como activo e reactivo são qualidades das forças (DELEUZE, 1965, p. 22).

Para Nietzsche, o sangue teológico é a ruína da filosofia, pois elege tudo o que é prejudicial a vida, de uma forma despótica e moral, como o verdadeiro a ser seguido. O cristianismo, sob efeito de um tratamento historicizante, tornou-se sofisticado e desnaturado. O instinto teológico estaria disseminado subterraneamente em uma visão incurável e falsa em termos de valores. O homem, corrompido quando abre mão de seus instintos, elege o “advogado do nada como representante da verdade” (NIETZSCHE, § 08, 2007).

O filósofo alemão critica amplamente o imaginário religioso e a noção de liberdade da vontade como “livre arbítrio”, justificada como um artifício que tem por objetivo responsabilizar a humanidade por suas escolhas através do sentimento de culpa. A culpa sempre caminhará ao lado da moral, dos limites entre o bem e o mal transformando-se em um forte dispositivo de controle social, universalizando uma interpretação cristã da existência (GIACOLA, 2011). Nesse sentido, o cristianismo é, pois, a religião da piedade, a conservadora de todas as misérias, instinto contagioso e depressivo, considerado como virtude ou origem de todas as virtudes.

Não devemos enfeitar nem embelezar o cristianismo: ele travou uma guerra de morte contra este tipo de homem superior, anatematizou todos os instintos mais profundos desse tipo, destilou seus conceitos de mal e de maldade personificada a partir desses instintos – o homem forte como um réprobo, como “degredado entre os homens”. O cristianismo tomou o partido de tudo o que é fraco, baixo e fracassado; forjou seu ideal a partir da oposição a todos os instintos de preservação da vida saudável; corrompeu até mesmo as faculdades daquelas naturezas intelectualmente mais vigorosas, ensinando que os valores intelectuais elevados são apenas pecados, descaminhos, tentações (NIETZSCHE, § 05, 2007).

Diante da perspectiva do olhar humano, Nietzsche evoca questionamentos acerca da vitória da negação ao do poder afirmativo da vida, ao longo de toda a história humana. Os movimentos de autocriação que mobilizam o corpo, os pensamentos e os sentidos são responsáveis pela transmutação do olhar, de passivo para ativo. Esse processo de produção-fruição demonstra a intenção do “assenhorar-se de si”, tornando o caminho do olhar singular uma construção coletiva. Na força ativa, o querer agir é intenso, produtor, transmuta os estados materiais e não-materiais a partir de uma força única e alegre. Já a força reativa representa o nada querer, o não-desejo, o estático, onde estamos diminuídos de potência e força propulsora.

As tendências reativas e negativas são fruto do ressentimento e do ódio que vivem como poderes independentes conservando essas forças decadentes. Perdendo a noção de totalidade, de completude, os fragmentos se sobrepõe ao todo, desagregando à vontade, o desejo. Essa herança moderna, onde o saber vive em descontinuidade, reforça a dinâmica niilista (destruir-aniquilar-corroer) e mantém a ênfase do pensamento baseado em negação; “O niilismo então, não caracteriza-se apenas pela absoluta ausência de sentido, mas pelo triunfo e ascendência do negativo na vida” (BOAVENTURA, 2010).

Quando se refere ao domínio das forças reativas na história do pensamento, torna-se indissociável a ficção da ideia de transcendência, de uma instância superior e exterior a vida, dotada de capacidade de julgá-la. A quebra de um vínculo que unia o homem com o mundo se deu a partir da perspectiva metafísica de transcendência e individualização do ser. Essa ruptura remete ao fenômeno da descrença, do homem sem poder de ação e de pensamento.

O filósofo deixa de ser fisiólogo médico para se tornar metafísico; deixa de ser poeta, para se tornar <professor público>. Considera-se submetido às exigências da verdade, da razão; mas, sob estas exigências da razão, reconhecemos muitas vezes forças que não são de forma alguma, racionais (DELEUZE, 1965, p. 19).

A vontade de nada é então, algo mais profundo, um grande vazio existencial fruto da decadência dos valores e da morte das certezas idealistas. Em sua concepção, vivemos sob juízo de uma moral dos fracos, no pleno triunfo e ascendência do negativo na vida, na ênfase do pensamento que está preso a uma eterna negação de si e do mundo (NIETZSCHE, 2011b). Ao invés de uma

humanização do mundo pelo qual os objetos passam a ser subordinados ao homem e a sua noção de ciência, deveríamos nos concentrar na naturalização do homem, sobrepondo a natureza instintiva ao discurso, reescrevendo a história em ruptura com o pensamento metafísico (BOAVENTURA, 2010).

### **3.2. A morte de Deus e a radicalização niilista**

Com a falência do Cristianismo, é enquanto doutrina e crença que o niilismo se propaga. Paralisante, seu veneno atinge todos os domínios, até o do conhecimento. Niilistas são os contemplativos, que separam teoria e prática, que renunciam a criar valores, que abdicam de legislar. Em decorrência da morte de Deus e da consequente supressão do solo a partir do qual os valores instituídos foram engendrados, o adivinho, esta figura do niilismo, instaura o vazio (MARTON, 2009, p. 74).

A morte de Deus constitui-se uma metáfora utilizada por Nietzsche na obra “Assim falou Zaratustra” (1883), no qual refere-se a derrocada dos valores judaico-cristãos diante do advento da Modernidade e a consequente radicalização do niilismo nas sociedades Ocidentais. A Modernidade constituiu-se pelo emprego do estilo, costumes de vida ou organização social que emergem na Europa a partir do século XVII e tornam-se influência mundial. A modernização, industrialização e a ciência substituem antigos conceitos e noções de economia, governabilidade, espaço-tempo, meios de subsistência das sociedades anteriores ao período moderno. Sua conceituação e estudo como período de transição histórica é alvo de diferentes e controversas reflexões, marcadas principalmente pela mudança de diversos paradigmas.

Nietzsche é considerado o grande crítico da Modernidade devido as radicais análises que exerce sobre os conceitos mais latentes deste período, apesar de nunca ter diretamente teorizado sobre ele. Utiliza-se da metáfora da morte da figura divina para explicar a última atitude humana de extirpar os valores morais judaico-cristãos. A morte de Deus é possível apenas na Modernidade, pois é nela que brotam e se disseminam o conjunto de valores produtores deste momento. A Modernidade representa a metafísica realizada e comporta as consequências da impossibilidade de pensar o ser divino.

Ao anunciar a “morte de Deus” expõe um fim óbvio da dualidade metafísica que dividia o mundo racional do mundo sensível e transcendentalizava a vida e a

experiência (ARALDI, 1998). Através da derrocada da interpretação cristã do mundo, os vazios que anunciavam uma potencialização da experiência anunciavam também olhar a vida em sua integridade, o transbordamento do mundo em seus pesares e deleites, a necessidade de uma nova concepção de homem.

Quais são os que demonstrarão ser os *mais fortes*? Os mais comedidos. Aqueles que não necessitam de artigos de fé extremados. Aqueles que não somente admitem mas amam uma boa parte do acaso, de insensatez, aqueles que podem pensar no homem com um significativo comedimento de seu valor, sem com isso tornarem-se pequenos e fracos [...] seres humanos que *estão seguros de sua potência* e que representam, com consciente orgulho, a força *alcançada* do homem (NIETZSCHE, 1999, p. 436).

Apesar da ruptura realizada, a instauração da racionalidade como estratégia fundamental para o alcance do conhecimento, na concepção nietzschiana, apenas substituiu os antigos moldes dos dogmas religiosos, sob domínio contínuo de forças reativas. Existe, segundo Vattimo (2010), uma tendência de “secularização dos valores cristãos”, tendo o homem continuado a viver seus vestígios em modelos distorcidos, mas extremamente atuais. O homem retira o peso dos valores externos para carregar ele próprio estes pesos nas costas, interiorizando o sacerdote, tornando a si mesmo um Deus, não modificando o fundamento essencial - o pensamento acusatório sob a vida. O rompimento com este conjunto fundamental de ideias que forneciam um sentido ao mundo proporcionou um abalo cósmico e uma radicalização do niilismo.

A partir do século XIX, são estabelecidas vias de acesso para a compreensão da realidade, sob os pressupostos da Modernidade, fundamentando-se a “teoria do conhecimento”. A oposição causal entre alma e corpo, homem e mundo, objeto e sujeito, fora e dentro, transformam o conhecimento em quase *hífen* de conexão, no qual a partir dele é possível conquistar outros horizontes sob prisma de valores pré-existentes. Nesse sentido, forja-se um campo de investigação enquanto instância superior de representação, criando cegueiras e transformando-as em evidência. A partir daí, existem regras para um bom pensar, um pensar correto preconizando a dualidade sujeito-objeto que faz cumprir o ideal moderno de verdade, empenhados em encontrar a “medida perfeita da realidade” (FOGEL, 2002).

O niilismo mantém uma relação íntima com a moral e a produção da vida material, com o modo de produção capitalista industrial. Surge uma espécie de equivalência entre os conceitos de ciência e progresso, tecnologia e bem-estar social, racionalização e institucionalização da evolução técnica e científica (JAPIASSU, 1975). Esse ideal produtivista vazio encontra-se profundamente arraigado aos outros ideais e valores que constituem o niilismo.

O niilismo significa até há pouco: depreciação, negação da vida em nome de valores superiores. E agora: negação dos valores superiores, substituição dos valores humanos – demasiadamente humanos (a moral substitui a religião; a utilidade, o progresso, a própria história substituem os valores divinos). Nada mudou porque é a mesma vida reactiva, a mesma escravatura que triunfava á sombra dos valores divinos e que triunfa agora pelos valores humanos (DELEUZE, 1965, p. 26).

A necessidade de controle e autoasseguramento se oportunizam na teoria do conhecimento a partir do medo de errar, da busca de verdades que assegurem respostas tidas como certezas concretas e eternas. Porém, o sensível irrompe esse contexto, fazendo-se começo, origem, fundamento, lugar e hora onde as coisas acontecem; abrindo campos de relacionamento, pura ação de força instaurada nos campos das realidades possíveis. O carácter de salto, de imediato e abrupto proporcionam ao afeto agir como atravessamento, como percurso, viagem a quem se é, destinação, doutrina do real enquanto movimento de experiência (FOGEL, 2002).

Apenas através da transvaloração, ou seja, da criação de novos valores seria possível engendrar novas formas de conceber a vida. Toda criação nasce então, de uma infração, de uma inversão, de uma reivindicação e de uma realidade própria. Pequenos delitos de uma microestética. Para transmutação dos valores, Nietzsche conclui, não basta matar Deus, pois o homem proíbe a si mesmo o que antes lhe proibiam, submetendo-se e legitimando um impulso reativo constante (DELEUZE, 1965).

### **3.3. Os estados psicológicos do niilismo**

Gilles Deleuze, filósofo e pensador francês, propõe configurar mais profundamente o conceito em seu livro “Nietzsche e a Filosofia” (1962), onde traça

entendimentos sobre a obra do alemão e pensa o niilismo em suas diversas faces definindo-os como “estados psicológicos humanos”, sob a direção fisiológica que Nietzsche deu ao conceito. O vocábulo é então, quase que “concluído” por Deleuze, como um compartilhamento, um roubo, arquitetado por filósofos de diferentes gerações. Nietzsche serve de profunda influência para Deleuze e sua “filosofia da diferença”, tendo o mesmo exercido função de “juntar as partes e dar sentido” ao niilismo e seus desdobramentos.

O 1º estado psicológico trilhado pelo pensamento niilista foi resultado das forças reativas que obtinham domínio do homem através de forças externas denominadas “superiores”. Por meio da interiorização dos instintos ocorre uma degeneração fisiológica e psicológica, que deixa marcas alojadas na consciência e reduzem-se a um estado de ressentimento, decadência e má consciência. A partir desta degeneração, concebe-se o homem como criatura estática e subordinada, em busca por uma verdade ideal.

O niilista negativo ou incompleto projeta sua experiência em um plano superior, estando associado geralmente a crenças em alguma salvação divina, no mundo suprasensível ou em valores totalizadores que os substituam. Para isso, abandona-se em vida, não se deixa contaminar por ela priorizando uma projeção à real experimentação do mundo. Vive, portanto, uma representação em que as formas de organização solicitam e reforçam a não expressividade e a não criação de novas concepções e modos de existência. Nesse sentido, fala-se de uma dimensão fundamentalmente instituída, em um modo de ser inoperante repleto de verdades inflexíveis e fronteiras para o “real” conhecimento. A negação das formas de vida natural, o afastamento do homem de sua natureza instintiva, os valores morais e a detenção de uma verdade única e absoluta são exemplos de práticas niilistas e anuladoras da diferença.

Um 2º momento do niilismo reflete-se em uma posição de passividade diante dos acontecimentos. O niilista passivo, a partir da “morte de Deus” e da derrocada dos valores cristãos, enfrenta o desencanto para com a vida, um momento existencial moderno que se deu após as transformações do pensamento religioso/divino para o pensamento antropocêntrico focado no homem e na ciência. O que poderia ser uma grande oportunidade para eliminar verdades morais e absolutismos derivou-se em uma condição psicológica onde predominou o vazio dos sentidos, a apatia e a redução das coisas ao nada, sem a criação de novos

horizontes. Caracteriza-se como um círculo vicioso, pois o sujeito nem crê e nem cria novas possibilidades de estar no mundo. Diante da vida, percebe que ela está passando, porém não enxerga motivos para buscar, pois o final é de aniquilação e morte.

O niilismo está à porta: de onde nos vem esse mais sinistro de todos os hóspedes? – Ponto de partida: é um erro remeter a “estados de indigência social” ou “degeneração fisiológica” ou até mesmo a corrupção como causa do niilismo (NIETZSCHE, 1999, p. 379).

A partir da desvalorização de todos os valores atribuídos a uma história que é moral, chegamos a uma ambiguidade. O niilismo pode ser um sinal de potência, força, atravessamentos de criação e recriação, ou pode estar ligado a decadência, a fraqueza, a morte em vida. Apesar de não ter propriamente classificado em suas obras tipologias ou conclusões acerca do conceito, por diversas vezes Nietzsche o menciona compreendendo-o de maneiras diferentes, em processos opostos de experiência.

Ao longo de sua obra, Nietzsche propõe alguns movimentos otimistas em direção ao niilismo, no qual é possível inverter uma atitude de passividade pela de atividade e reverter o aspecto negativo para uma potência de afirmação. Para ele, deve-se pensar o niilismo como ato de potência e como vontade de poder. Essa vontade é uma força que impulsiona a criação e a reação, uma manifestação da existência que nos incita e nos provoca certa atitude diante de nós mesmos e do mundo (NIETZSCHE, 2006).

Liga-se a esta lógica, o que Deleuze propõe pensar sobre o niilismo. É então, visto a partir de um estado ativo, sob uma perspectiva de “conversão empirista”, no qual alude a recuperação do vínculo do homem com o mundo, em sentido corporal e sensível revogando para essa sociedade uma noção de crença e confiança neste mundo. Para isso, é necessário substituir as perspectivas transcendentais por uma ideia de imanência, o plano que opera sob as materialidades.

A realidade, toda e qualquer possível realidade, é o movimento, a dinâmica de *transfiguração*, isto é, de *alteração ou diferenciação* do afeto, do humor – da experiência. É ela que é o *mesmo* que se altera, que se diferencia (*se transfigura*), perfazendo assim o múltiplo, a multiplicidade – tudo quanto há e é. É ela, portanto, o

*logos*, quer dizer, o sentido, a força instauradora de todo real. E isto na e como a estruturação de afeto (perspectiva), que, por se fazer desde e como *salto* (súbito, i-mediato, círculo!), se revela como *transcendência* – e nada *subjetiva*. Os verbos que conjugam o viver, o existir, são experiências, afetos e, por sua vez, cada um é diferenciação e alteração (transfiguração) de si mesmo. Ou seja, cada um repete a estrutura de experiência ou perspectiva enquanto tal. Daí sua(s) transfiguração(ões) na tessitura, no urdimento do real (FOGEL, 2002, p. 97).

O niilista ativo percebe a falta de sentido do mundo, já que não há algo “divino-soberano-verdade cientificamente absoluta”, porém vive de maneira intensa, em movimento de criação própria de valores, entendendo a vida como fluxo de eterno devir. Transmutando estes entendimentos para a educação, “[...] para ser motivo, o conhecimento tem de ser afeto – Eu digo: ele tem de ser paixão para ser motivo” (NIETZSCHE, 2011b, p. 193). Para escapar de um estado de “preguiça intelectual” (MAFFESOLI, 2010, p. 67), no qual sem escapatória muitas vezes nos encontramos, a potência das afecções permitiria sair de uma inércia própria de um pensamento construído por “verdades”, legitimações pedantes.

### **3.4. A tragédia e os dois instintos estéticos**

Nietzsche tem na arte trágica grega a maior referência estética de seu pensamento, e nos conhecimentos mitológicos o trilha para refletir a vida e a morte. O homem clássico grego é aquele capaz de reunir dentro de si uma gama de oposições inerentes aos elementos constitutivos do ser (GIACOIA, 2011). Povo extremamente sensível perante a vida, os gregos tinham a arte e a religião como concepções intrinsecamente ligadas e quase idênticas em termos de identificação. Mesmo sua ideia de religião e morte continha uma potência cíclica e afirmativa. O mito conservava uma função didática, moral e ética em suas discussões sobre questões de gênero, fertilidade, passagem.

Nietzsche compreende a perspectiva do instinto a partir da aliança entre corpo, terra e vida, sendo este a base concreta do que sabemos a respeito do que somos e do que nos rodeia: aspectos que se atribuem racionalmente à “consciência”. Pensar o instinto apenas sob a perspectiva naturalista, bestial e impulsiva demonstra-se algo limitado, pois a “vontade fundamental” responde a um fluxo de vida, a uma sabedoria mais profunda da conciliação entre forças opostas; a

intenção de união entre corpo e alma, tendo em vista os mesmos serem universos extensos e inexplicáveis. Dois instintos estéticos mutuamente complementares são fundamentais para formar as bases instintivas: o Apolíneo e o Dionisíaco (NIETZSCHE, 2008).

A estética apolínea mascara os terrores da vida e expressa a necessidade de uma realidade onde a verdade não ecloda, supervalorizando a aparência e a representação de um uno originário. Já o instinto dionisíaco é estrangeiro, considerado bárbaro. Desintegra as noções de eu, consciência, individualidade e sente-se parte de um todo natural proporcionando experiências de embriaguez e frenesi. Dionísio é o arquétipo da sensibilidade ecológica presente no vigor selvagem (MAFFESOLI, 2010). O estado de embriaguez é considerado uma condição fisiológica de toda atividade contemplatória estética. Todos os grandes desejos, os afetos poderosos, os movimentos extremos levam ao indivíduo exercer sua plenitude própria.

[...] a embriaguez apolínea mantém sobretudo o olhar excitado, de modo que ele adquire a força da visão [...] já no estado dionisíaco, todo o sistema afetivo é excitado e intensificado: de modo que ele descarrega de uma vez todos os seus meios de expressão e, ao mesmo tempo, põe para fora a força de representação, imitação, transfiguração, toda a espécie de mímica e atuação (NIETZSCHE, 2007, p. 69).

Durante o processo de formulação do pensamento ocorreu uma “reinterpretação dos instintos naturais como vícios” (NIETZSCHE, 2008, p. 103), atribuindo valores considerados historicamente indignos para se vincularem. Esses conceitos estão instituídos em engrenagens políticas, culturais e religiosas que atribuem às materialidades uma esfera “mundana” reverberando os primados da alma, do eu, da consciência, da transcendência.

A arte trágica grega permitia a união entre aparência e essência estabelecendo através da articulação dos dois instintos, formas de resistência. Existia um júbilo característico na aceitação do “claro-escuro” e da oposição de movimentos. O destino do herói é sofrer para aceitar o sofrimento como parte da vida desfrutando principalmente deste processo; “O herói foi morto não pelo trágico, mas pelo lógico” (MACHADO, 1999, p. 32).

Em sua filosofia, Nietzsche nos propõe uma contra doutrina como formulação de denúncia acerca do desaparecimento do trágico, delatando a crença opositora de Sócrates que aniquilou essa forma de pensamento em prol do culto ao entendimento. A “metafísica do artista” seria um modo de valorização da arte como acesso universal as questões fundamentais da existência, em contraposição as verdades científicas. Apenas a arte teria a capacidade de proporcionar experiências dionisíacas ao humano. A destruição da arte trágica se concentrou basicamente na crença de que o conhecimento é capaz de conscientemente penetrar na essência, separando verdade de aparência e construindo noções de bem e mal (MACHADO, 1999).

Resgatando a vivência pré-socrática, Nietzsche crê na coabitação dos dois mundos (Apolíneo e Dionisíaco), na experimentação dramática da existência, no poder de criar ficções, onde pensamento e vida, corpo e alma são uma coisa só. Ao invés de uma vivência inspirada em representações, propõe o “estar no mundo” sentindo a materialidade das coisas, partindo de pontos de vista estéticos e sensíveis, interessados na capacidade da desintegração das formas e inventando em seu processo de produção, um modo de fazer único.

### 3.5. Mal-estar docente: o assujeitamento e a estética niilista

“Então, são os desencontros, [...] são as tristezas da Educação. [...] e aí você traz ‘pra’ sua prática, toda recheada de dúvidas e de questionamentos porque **a Escola ela ‘tá’ falida, ela ‘tá’ acabada, ela ‘tá’ destruída**, o aluno não tem interesse e a gente volta a discutir, né...” (Luana).

Buscando cruzamentos entre as lógicas aqui explicitadas, os dizeres docentes e o pensamento nietzschiano, nos encontramos em algumas beiras, alguns abismos. Luana materializa em discurso o estado de crise e falência vivido na contemporaneidade, que atinge de forma significativa a educação e a escola. A “cidade de Deus celestial” ou o “paraíso terrestre” demonstraram-se promessas de um futuro intrinsecamente ligados a ficções representativas. Sendo o trabalho do pensamento transfigurar, nos resta o exercício da resistência diante da racionalização do existir.

Dotada de uma disposição trágica, à docência parece resguardar um querer interno, sendo este um território atípico constituído por errâncias. Busca-se aqui

compreender como se configuram o pensar-fazer docente, qual o motor ético, fardos, cansaços e alegrias subjetivas que o constituem. A forma plástica deste criar subjetivo remete a uma relação de força como ato afirmativo que se interpela a partir da vontade, vontade de potência (CORAZZA, 2016).

Para compreender uma metamorfose que já encontra-se em curso, parece ser necessário o retorno a natureza essencial das coisas. A figura do “primitivo, nômade, não-civilizado” recorre a noção do humano selvagem, representação de extrema ameaça, pois é “[...] expressão do vigor nativo, primordial, societal, que o poder social, econômico, político dedicou-se a apagar” (MAFFESOLI, 2010, p. 63).

A vitalidade presente no vigor selvagem expressa-se ainda no humano de diversas formas, constituições íntimas e coletivas: a energia da arte, a força dos movimentos sociais, a expressão da cultura de um povo, o exercício da resistência. Compreender esse distanciamento da vitalidade é compreender a quem servem o pensamento estático, moribundo, apático e passivo. Predominante na história da humanidade é, portanto, o fato de que todo valor que atinge um apogeu, logo vive seu declínio. Percebido como “salvador do pensamento” o ideal moderno de racionalidade claramente não está mais de acordo com a amplitude da existência.

Conforme esboçados anteriormente, movimentos como a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial tornam obrigatória a defesa pela generalização da instrução pública assegurando ao homem o centro do mundo e a racionalidade científica, o caminho para uma verdade universal. A noção de progresso como algo linear, contínuo e acumulativo ilustrou a marcha Ocidental em direção a um ideal representativo moderno.

A missão civilizatória iniciada no Brasil, em especial a partir da Primeira República, foi composta de intenções compensatórias materializadas em ações pedagógicas, higiênicas, biológicas. Amplamente influenciado pelo positivismo de Comte e pelo evolucionismo social de Spencer, em discursos implícitos e explícitos, configurou-se um quadro de pessimismo em relação ao presente e otimismo e euforia quanto ao futuro, onde a “salvação das massas” tinha na instrução educativa o meio de vinculação que buscava atingir diretamente o indivíduo.

O discurso de responsabilizar e creditar à educação a evolução da nação brasileira foi amplamente divulgado por Rui Barbosa (1882) e vários outros pensadores. O cenário político da República Velha ampliou o entendimento da educação popular gratuita como ferramenta essencial para o progresso da nação.

Estreitou-se, portanto, a relação entre a administração do Estado e a administração do indivíduo onde foram normalizadas relações de poder e propagadas novas formas de conservadorismo.

Neste processo, a figura do educador encarna a emergência de um novo homem configurado a partir da racionalidade, da individualidade. A própria formação docente induz a uma mística de submissão e dependência de autores, livros, fontes, regulamentos. Através da reprodução e repetição de conteúdos unificados, a educação direcionada “para um fim” se reconhece em um processo de brutal adestramento, no qual deriva a submissão ao modelo de homem civilizado; “O resultado deste trabalho é a produção em série de um indivíduo que será o mais despreparado possível para enfrentar as provas importantes de sua vida” (GUATTARI, 1987, p. 13). A escola converte-se em uma das maiores instituições Ocidentais da Modernidade, lugar de investimento e expectativas que por sua finalidade civilizatória proporciona um jogo de forças universalizado – o ensinar uno; “Aprender a pensar: não há mais noção disso em nossas escolas” (NIETZSCHE, 2007, p. 60).

As pesquisas sobre a temática do mal-estar docente, quase sempre, adquirem um viés psicanalítico principalmente sob efeito dos estudos de Freud sobre “O mal-estar na civilização” (1930). Podem adquirir também um caráter marxista, advindas das condições trabalhistas, além de privilegiar os enfoques nos fatores econômicos e políticos, ou seja, nos motivos práticos e cotidianos do fenômeno<sup>14</sup>. Sob outro ponto de vista, porém, a docência demonstra-se afetada pelo mal-estar compartilhado da cultura Ocidental, por um sentimento inesgotável de vazio existencial e aprisionamento da vontade de potência (SANTOS; SILVA, 2014).

“Os professores, eles partem das experiências dos seus professores, que são professores pesquisadores que estão na Universidade, mas que **não sabem o que é escola, não estão no chão da escola**. Então, eles não têm muito como ajudar. Quando a maioria dos alunos e, eu me incluo nessa maioria, quando termina a formação, **que vai para Escola, é outra realidade**. Aí acha que a teoria lá, o que aprendeu lá, não serviu de nada. Claro que serve, o tempo todo agente tem que estar fazendo essa relação teoria-prática, mas eles não conseguem contribuir mais com a formação” (Inês).

---

<sup>14</sup> Alguns exemplos de trabalhos neste tema: BIZARRO, R.; BRAGA, F. Ser professor em época do mal-estar docente: que papel para a Universidade? (2005); ESTEVE, J.M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores (1999); NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas (2011).

“O professor que já ‘tá’ numa carreira docente a mais de 20 anos, para ele é bem mais difícil mudar do que esse que está começando, né. Mas se o que está começando ele já começa com essa ideia circular do conhecimento, né, a gente vai conseguir, mais na frente, daqui a 10 anos, vislumbrar um profissional diferente na sala de aula. **Só que o problema é que quem forma esse profissional hoje, é o professor que já está a mais de 20 anos, ‘tá’ entendendo? Então, querendo ou não, a gente precisa desse professor que já está a mais de 20 anos pensando com a cabeça do aluno que acabou de entrar com 18 anos na Universidade. Você acha que é possível isso?**” (Luana).

A docência enfrenta um mal-estar generalizado que no cotidiano institucional resulta em pessoas consumidas e esvaziadas de suas forças. Marcado pela ambivalência de sentimentos, a profissão docente parece conviver na “linha de frente da realidade” lidando com problemáticas sociais, políticas e econômicas em sua rotina. As deficiências da formação universitária que idealizam uma Escola, mas que não estão “em seu chão” parecem trazer a sensação de que nada do que foi aprendido é real. Além disso, o paradoxo exposto por Luana deixa claro esse afastamento de gerações, de intenções, de costumes que necessitam de reformulações, mas se encontram presos em antigos parâmetros. Os “valores superiores” carregados pelo professor convertem-se em fardos, algo entre o soldado e o salvador, neutralizado dos planos desejantes. Esses fardos constituem-se a partir dos encontros com a realidade, marcados pelo aprisionamento da ação em detrimento de valores abstratos e de perfis representativos e idealizados. A vontade de potência original, em momentos, pode reverter-se em uma vontade de nada guiada por atitudes reativas, condicionadas a uma incapacidade de afirmar a si e a vida (GADELHA, 2005).

A decadência surge como uma doença social que insensibiliza e entorpece a vontade de potência dos indivíduos provocando a falta de desejo; “(...) pois na ausência de desejo a energia se autoconsome sob a forma de sintoma, de inibição e de angústia” (GUATTARI, 1987, p. 15). Conforme explicitado anteriormente, os valores de negação são a base do pensamento moderno Ocidental, a quem constrói para servir o modelo escolar restando reproduzir e disseminar discursos previamente estabelecidos, julgando como bom algo que está posto *a priori* e não algo que parta do desejo, do instinto, da experiência, do querer; “[...] não nos esforçamos por fazer uma coisa que não queremos, não apetecemos nem

desejamos qualquer coisa porque a consideramos boa; mas, ao contrário, julgamos que uma coisa é boa porque tendemos para ela, porque a queremos, a apetecemos e a desejamos” (SPINOZA, § 3, 1997).

“É muito mais fácil negar isso, né, do que ir lá em busca. Se não for um professor que se identifique, por exemplo, [...] com as questões relacionadas a etnia, ele não vai se envolver mesmo com isso. Se não for um professor que se identifique com as questões ambientais, ele não vai se comprometer com isso, né. **Ele vai dizer que faz e não faz, ou ele simplesmente vai dizer que não vai fazer.** Então, sentar para montar um projeto, para trabalhar esses temas, em que momento? **Se de manhã ele tem um vínculo, a tarde ele tem outro e a noite ele tem outro...** que é a realidade da maioria dos professores, né...então, fica muito difícil. **A gente fica fingindo que está trabalhando e não está trabalhando...**” (Inês).

Os conteúdos transversais do qual Inês trata neste breve trecho, relacionam-se aos aspectos da experiência social, questões urgentes da vida cotidiana: ética, saúde, orientação sexual, etnia, consumo, meio ambiente etc. Temas que precisariam estar constantemente em interação na escola, porém, que são postos em segundo plano por não se relacionarem diretamente ao currículo majoritário. Para a docente, devido a rotina precária da profissão, são temas desprestigiados que apenas ganham espaço quando existe uma forte identificação.

Ocorre que a idealizada razão e o modelo a que está atrelada, hoje marca passos inertes em ponto de real saturação. A racionalidade sem ter um contraponto transforma-se inevitavelmente, na monomania inscrita em uma concepção de totalidade. Chegou-se a uma devastação das relações, dos conteúdos, dos métodos, dos ambientes, no qual os espaços da ciência, principalmente das ciências sociais, aparentam estar esgotados.

As antigas respostas e os antigos moldes já não preenchem os amplos espaços em que habita a realidade, perpassam uma noção de indivíduo que está em vias de ser ultrapassado. Extrair o ser da “barbárie” não-educacional, evocar o “animal racional” fascinado pela ação e por sua própria consciência, transporta-nos para dúvidas particulares desta transição: negação da animalidade-formação da bestialidade. Acima de tudo, é visível o comprometimento absoluto das modulações naturais, sexuais, individuais e coletivas através dos contratos sociais estabelecidos principalmente por meio da ação educativa; “[...] é a tribo que faz de mim aquilo que

sou, que me impõe códigos, modos de vestir, práticas de linguagem” (MAFFESOLI, 2010, p. 76).

Educar consiste então, em um processamento vital de reinterpretação de linguagens, políticas, culturas, valores sociais, fatos temporais que dependem de interpretações ativas e críticas rompendo regras de criação do próprio conteúdo. A ruína das certezas convoca a uma (des)territorialização, a uma ruptura. O trabalho intelectual é de transcriar, ser inventor, evocar uma posição autoral que necessita expor as discrepâncias entre o dito e o não-dito.

O ato educacional é, portanto, uma ação de força. Força essa que resulta, na maioria das vezes, em sujeição, na lógica do “dever-ser”, no exercício da dominação. Força essa que necessita favorecer a eclosão, a expansão do si mesmo, o retorno a uma organicidade cósmica, ao “deixar-ser”, ao tornar-se quem se é. Já que é feita de força, possibilitar e fazer ressoar um pensamento mais orgânico, indutivo, em consonância com todos os sentidos.

O nihil, isto é, o nada, prevalece. Acontece um descomunal esgotamento dos valores e dos ideais que sustentavam todas as esferas de atividades humanas no mundo ocidental: artes, política, economia, metafísica, estética, ciência, moral, religião e até mesmo o chamado “senso comum”, que orienta os hábitos cotidianos das pessoas (CEI, 2011, p. 08).

Pensando em vias antropológicas, o niilismo é intrínseco ao processo de pensamento do homem, é no nada que se origina e se destrói tudo. O nada é a fonte e a origem. É a partir do nada que se pode “converter o espírito” da passividade à atividade livrando-se das falsas verdades. O “ser professor” exige deste sujeito uma sabedoria inventiva, uma produção de diferença, uma capacidade criadora, transgressora e transformadora. O ideal criativo move, portanto, as mudanças ocorridas nas tribos urbanas corroborando com os novos paradigmas em construção.

Dentro de um professor democrático existem devires niilistas. Devires que permeiam sua formação, suas experimentações em sala de aula, sua concepção de conhecimento. Não existe para o niilismo a definição de um marco temporal ou de uma estaticidade, pois ele se instaura como macroestética do pensamento, como fluxo de momentos de vitória e perda de uma moral escrava, de uma negação da vida.

O desencanto irreversível produzido pela prática desmedida da racionalidade científica aplicada a todos os âmbitos existenciais pressupõe um ciclo histórico agonizante e obscurecido pelas velhas normas e diretrizes reproduzindo um politeísmo de valores, na busca de recursos alternativos a esse *modo operandi*. Nos vemos em uma topologia do niilismo recorrendo nem a sua superação e nem ao seu esquecimento. Este é um lugar essencial, onde se decide seu destino.

O fazer e o pensar educacionais não significam nada, previamente, mas consistem na potencialidade tradutória do que seja curricularizar e didatizar; por meio da qual adquirem uma natureza construída de crítica e de criação. Porém, crítica e criação do quê? Crítica do funcionamento perverso do mundo e das existências; do tipo e estilo de trabalho, que faz sofrer e humilha; das fachadas identitárias, que domesticam os desejos; do dogmatismo do pensamento em Educação; da ortodoxia universitária e escolar; da moral hegemônica dos afectos; da repetição dos comentários, em busca da fidelidade ao verdadeiro sentido de textos e autores; da erudição e das teorias não reavaliadas (CORAZZA, 2016).

Partindo do pressuposto de que só na criação gera-se liberdade (NIETZSCHE, 2011a) analisemos aqui a conseqüente formação macroestética da docência contemporânea, no qual atua sob esta cultura do significado e sua busca hegemônica por sentidos, desvalorizando a experiência como forma de produção do ser. Nietzsche, nesta perspectiva, figura-se completamente atual quando nos pergunta sobre nosso olhar perante a vida. Será ele um olhar ativo, de ator-artista-produtor do saber ou apenas um observador passivo sob o fluxo intenso de signos e representações a que estamos sujeitos?



Figura 5: Eu transbordo Eu. Fonte: Susano Correia, 2015.

#### 4. PRÁTICAS EDUCATIVAS E SIMILITUDES NIILISTAS: DOS FARDOS E EXPERIMENTAÇÕES DA DOCÊNCIA...

Como objetivo primordial desta pesquisa está o diálogo conceito-docente. Conceito empreendido enquanto operador do pensamento; docente enquanto instância subjetiva, de experiência, microterritório em constante movimento. Relacionar as falas dos sujeitos aos entendimentos teóricos aqui empreendidos e demonstrar como a estética niilista configura-se como processo que reproduz suas próprias condições de existência. A “mistura” conceito-fala, o encontro dessas dimensões, parece ser a coisa mais potente que ocorreu durante todo o processo.

Foram ecoando no trabalho os relatos das três professoras: Inês, Luana e Marina. Indivíduos produzindo sua docência como a si mesmos, revelando que a formação não se dá em momentos estanques, mas de forma indissociada da produção de sua subjetividade. Apesar de inserida em um macroterritório que encontra-se esteticamente vinculado a um pensamento niilista passivo, conserva-se ainda uma instância micro que deriva da produção do si mesmo, da criação de experiência, do nomadismo. Essas dimensões se mesclam no plano de imanência e encontram-se a todo momento coabitando a prática docente.

Precisávamos, portanto, dar voz e protagonismo a esses diálogos: perpassando o trabalho com suas falas, evocando as questões emergentes, pensando suas trajetórias, relacionando o que contavam à interlocução que tentamos travar com o niilismo. Através do reconhecimento dessas experiências individuais – da condição do que é o outro, das relações de contraste e diferença produzidas neste outro – ilustrou-se nestes relatos os caminhos da professoralidade.

Essa noção de alteridade contrapõe-se ao modelo iluminista da Modernidade que produz o discurso da unicidade onde o território educacional perpassa somente o eu; o “Ser” como identidade limitadora que está amparada em práticas discursivas (FELDENS; SANTANA, 2012). A partir da visualização deste outro que irrompe, que surge e que transborda instala-se uma nova relação com a diferença.

As questões que foram base para as entrevistas semiestruturadas versaram sobre a trajetória acadêmica na Educação, como chegaram ao curso e os anos de formação; experiências profissionais enquanto docente; desejos e dificuldades que enxergam na prática; transformações que acham que precisam ocorrer. Uma

questão, porém, foi primordial: Qual o sentido de ser professor? Ele existe ou foi apenas inventado?

Essa seção também se ocupará de explicitar e demonstrar as escolhas metodológicas realizadas na dissertação. A cartografia se coloca enquanto (a)método, em contraposição as influências metodológicas que prevalecem majoritárias no Brasil. Procuramos nos atentar para três pistas iniciais: cartografar é acompanhar processos; a cartografia é um método de pesquisa-intervenção; o coletivo de forças é o plano de experiência cartográfico (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014).

Como processo entende-se a composição da realidade a ser observada que não é feita só de coisas ou estado de coisas. A processualidade da entrevista está carregada de afetos, articulações conteúdo-expressão, instantes de ruptura e catalisadores de passagem. Como intervenção, a entrevista é produtora dessa realidade, pois toma a linguagem enquanto prática de interferência, enquanto função performativa. O “processo de dizer” do entrevistado está sendo modulado naquele instante, inventado naquele momento. Esse conjunto aberto de pistas auxiliam na formulação dos encaminhamentos da pesquisa.

Ainda estabelecendo diálogos com as falas docentes refletimos sobre a professoralidade considerando-a uma microestética produzida no diálogo docente-vida; “um personagem institucional dotado de um poder diferenciado para contribuir objetivamente com a manutenção ou a mudança de rumo dos processos de subjetivação” (PEREIRA, 2013, p. 48). Nesse plano de linhas, movimentos e forças que vamos desenhando emergem as perspectivas morais, éticas e estéticas que regem essa profissão, preservando o lugar, porém, dos movimentos de singularização que se realizam no cotidiano da docência.

#### **4.1. O (a)método das subjetividades**

O método não é o caminho seguro (...), até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho, é que é feito ao caminhar (VEIGA NETO, 1996, p. 187).

A reestruturação e redemocratização vivida no Brasil a partir dos anos 1980, recorreu a várias influências discursivas. Entre essas influências estão as concepções metodológicas americanas, sendo a figura de John Dewey (1859-1952) com o pragmatismo uma importante direção adotada. Sob a perspectiva do “bem comum”, Dewey evoca tornar a educação uma ciência empírica, um instrumento de resolução de problemas reais, a partir dos pressupostos utilitaristas iniciados por filósofos como Francis Bacon, John Locke e Jean Jacques Rousseau. O método experimental e a lógica indutiva corroboram com as ideias de inferência humana sob a natureza, controle do meio e objetividade. A eficácia e a meritocracia também são valores que revelam uma perspectiva de educação moral como obrigação da instituição escolar, assim como o primado da técnica e da transmissão de informações e habilidades elaboradas no passado. Foi estabelecida então, a ideia de método enquanto coisa fixa, enraizada em preceitos utilitaristas e pragmáticos que reproduzem e apenas “adaptam” as noções antigas das ciências naturais e biológicas para a perspectiva social e humana.

A etimologia da palavra grega “*methodos*” revela uma intenção primariamente cartográfica: o meio, o que movimenta o saber, o que o constrói, a mistura dos ingredientes. Originalmente composto de *meta* (por meio de, através de) e *hódos* (caminho, via), é estabelecida na palavra uma ordem, em que o meio (ou o fim) antecipa o trajeto. Nesse sentido, prioriza-se necessariamente na cartografia o caminho como instância primeira, caracterizando um “*hódos-meta*” como denominação invertida, mais coerente e apropriada. Demonstra-se, porém, imprescindível a desmistificação da ideia de método já que ninguém pensa um objeto sem um meio; o “modo de fazer” da pesquisa já é pensado no momento em que se pensa o objeto da mesma (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014).

A cartografia é discutida e formulada pelos pensadores franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) conceituando-a na introdução de “Mil Platôs” (1995), em contraposição aos métodos tradicionais que dissociam o sujeito e o objeto. Surge junto aos questionamentos acerca dos regimes de administração da verdade onde demonstravam uma espécie de “ceticismo sistemático” e utilizavam-se da desconstrução da constituição social da realidade.

A cartografia se fundamenta como (a)método da imanência, na medida em que percebe que *tudo se realiza pelo meio* e não por sua origem ou por seu fim. Este *meio* é o *meio do acontecimento*, que logo se confunde com o *meio da*

*existência*. Aproximando-se da pesquisa etnográfica entende seu pesquisador enquanto participante da tessitura dos dados, como um observador ativo que experimenta o estranhamento dos caminhos percorridos. Interessa-se pela rede de forças que se configuram junto ao objeto e que estão mergulhadas nas intensidades do presente.

A Educação, assim como outras áreas do conhecimento humano, tenta, incessantemente, estabelecer-se enquanto ciência permanecendo, porém, certa incapacidade de delimitar o que especificamente a constitui. Através da cartografia foi possível desconstruir os mitos da neutralidade e da objetividade científica, pressupostos valorativos que correspondem a ideais racionalistas próprios. Os problemas são então, epistemológicos e não apenas metodológicos. Descrevemos como “intencionalmente aleatória” a escolha das docentes que colaboraram com esta pesquisa. Foram escolhidas profissionais conhecidas desta pesquisadora por seu trabalho, sua atuação social ou por sua aproximação com a pesquisa em Educação. Conforme aponta Japiassu (1975), toda ciência se dá enquanto processualidade e configura-se como um produto humano, que como tal, está repleta de valorações e ideologias.

É inegável a ligação prática da ciência com a atmosfera político-cultural, sendo a mesma uma interpretação da realidade, uma imagem produzida pelo pesquisador. Não há, sob essa lógica, uma ciência autônoma ou pura, ela está sempre influenciada pelas cosmovisões que atuam ininterruptamente no fazer da pesquisa (JAPIASSU, 1975). Sendo assim, buscamos evidenciar a tensão que se insere no cerne da atividade científica, os questionamentos e problematizações das escolhas que realizamos.

Alguns destes questionamentos trazidos pela cartografia demonstram que as categorias transcendentais características das metodologias científicas modernas já não representam hegemonicamente a maneira “correta” de se fazer pesquisa. O ideal absoluto da “verdadeira ciência” não revela o que realmente a constitui: normas historicamente condicionadas. As crises que se instauram no modelo são resultado das lacunas dos métodos privilegiados anteriormente e a conseqüente exigência de sua ultrapassagem (JAPIASSU, 1975).

Inscrita principalmente em uma perspectiva de análise institucional, o (a)método cartográfico propõe a análise das linhas e estratificações profundas e superficiais dos objetos em questão, os micro e macro contextos da natureza da

pesquisa. O acolhimento do inesperado, as curvas tortas, o tatear dos dados, as afecções linguísticas...o sensível molda a pesquisa cartográfica!

As quebras paradigmáticas que ocasionalmente ocorrem na ciência, seja por modelos teóricos dominantes ou por modos de fazer legitimados, correspondem a um processo de construção histórica e social. O caráter inventivo próprio da intenção científica corrobora para o surgimento de novas problemáticas e novos meios de investigação colocando em pauta outras discussões, problemas e teorias e apenas assim, proporcionam a ciência possibilidades de revolução. Liga-se a essa ideia, a noção de um progresso científico vinculado muito mais as suas transgressões e violações do que a obediência as suas regras (KUHN, 1998). As etapas fielmente seguidas pelos métodos tradicionais, desvinculados de um contexto sensível da pesquisa e do pesquisador, só funcionam na cartografia caso sejam plenamente considerados como reflexões cruzadas, campos de ressonância.

Inserida usualmente sob uma vertente qualitativa, a cartografia também permite olhares diferentes sob uma mesma realidade, evocando a possibilidade de integração “quali-quantitativa” desde que conservada sua direção ético-política. Essas dimensões foram historicamente separadas devido a necessidade pragmática e positivista de transformá-las em pólos opostos. São, porém, faces intensivas e extensivas que se complementam e demonstram-se presentes em todo o processo de pesquisa, pois integram-se quanto ao objetivo de acessar a experiência dentro de um plano híbrido de forças.

Ainda nesta direção, a perspectiva dicotômica que usualmente inviabiliza uma discussão mais ampla sobre o assunto parece apontar uma substancialização, a suposição da existência de um “real verdadeiro” ou de um “ideal abstrato”, como se fossem de fato, algo concreto e isolado. Efetivamente, as duas abordagens não necessitam se opor, caso forem uma direção operacional adotada a partir do material do pesquisador. Nessa perspectiva, reflete-se a pesquisa enquanto mobilização de forças cujos efeitos atualizam sujeitos e mundos evocando a provisoriidade do real e não a anulação ou unidade de suas forças (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2014).

A perspectiva qualitativa, porém, preocupa-se com dimensões da realidade que não podem ser quantificadas ou operacionalizadas por variáveis, tendo a subjetividade como fundamento do sentido da vida social, inerente a construção da objetividade (MINAYO, 2001). As entrevistas semiestruturadas configuram-se

enquanto uma “conversa a dois” onde prioriza-se o acesso a essa subjetividade, e, portanto, visa propósitos bem definidos. É partindo de uma visão individual sobre o assunto que consideramos possível compreender os reflexos da dimensão coletiva.

Na cartografia, a escuta acompanha a processualidade do relato, a experiência em cuja base não há um eu, mas, sobretudo, linhas intensivas, fragmentos de sensações, sempre em vias de constituir novas formações subjetivas (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 109).

A pesquisa localiza-se em um plano de produção: produção do conhecimento e da realidade conhecida, na medida em que todo ato de conhecer é também um ato de criação da realidade e sempre coloca a ideia de representação em jogo. Esse plano imanente inicia uma relação entre a perspectiva teórico-conceitual, interage com sua constituição e seus dispositivos, orienta a produção dos dados e observa os efeitos. Para garantir o caráter participativo da pesquisa é necessário traçar um plano comum de articulação, um plano que atravessa o coletivo, mas não pertence a ninguém; está aquém e além das dimensões individuais (KASTRUP; PASSOS, 2014).

Exige-se na cartografia, um rearranjo nas fronteiras anteriormente estabelecidas entre sujeito-objeto, assim como na constituição da experiência que comporta tanto a objetividade quanto a subjetividade, sem a separação ou primazia de uma dessas dimensões. A análise é um procedimento de multiplicação de sentidos e abertura de novos questionamentos e problemas, utilizada como crítica da própria pesquisa: na refutação de ideias iniciais, na formulação de outros campos problemáticos, na crítica e mudança dos pressupostos etc. É também uma análise de implicação onde inverte-se a lógica da neutralidade do pesquisador para a de interventor na realidade. Não se reduz a um padrão fixo de procedimentos metodológicos, nem emprega etapas sequenciadas (BARROS; BARROS, 2014)

Fundamental nesta discussão, é compreender a inseparabilidade de dois planos existenciais: o da vida ou do vivido, que configura-se sob a reflexão do sujeito sobre sua própria condição, e o plano ontológico, aquele comum, coletivo, de convergência de si e do mundo que advém dos conteúdos representativos. Inseparáveis, pois funcionam em reciprocidade, em constante trânsito, entremeio de conteúdo (experiência) e expressão (linguagem, aquela que organiza o processo de

representação). A separação desses dois planos é uma perigosa tendência que apenas nos incentiva à escuta somente dos dados informacionais.

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto e suas articulações históricas, nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças (BARROS; KASTRUP, 2010, p. 57).

A cartografia possui metas em variações contínuas e pretende acompanhar as velocidades e intensidades do processo em curso. O objeto das ciências sociais configura-se como essencialmente histórico considerando o dinamismo da vida individual e coletiva e entendendo que a busca da objetivação descaracteriza os processos e os fenômenos das subjetividades. Esse tipo de pesquisa vincula o pensamento ao ato inserindo-se no real e buscando suas razões e seus objetivos, com um “labor artesanal”. O conceito teórico do qual partimos articula-se com proposições e as colocam em um plano de abstração. Reitero aqui o caráter provisório, aproximado, vinculado a realidade e condicionado historicamente desta pesquisa (MINAYO, 2001), que não busca dar respostas mirabolantes, mas suscitar questionamentos e reflexões que auxiliem a pensar a crise de paradigmas que vive a instituição escolar e a profissão docente na contemporaneidade.

#### **4.2. As linhas de força da pesquisa cartográfica**

A processualidade da pesquisa cartográfica expõe não só a conotação linguística no qual, tradicionalmente, métodos exploratórios de dados buscam se ater. Esse processo, na verdade, se dá muito mais na procura de pistas do que no concreto, pois implica a tentativa de “escapar” do conteúdo da fala. As pulsações trazidas pelos docentes durante as entrevistas ampliavam as possibilidades de entendimento ou interpretação de seus discursos. Dito isso, diversos modos, traços, marcas foram se delineando e a cartografia das linhas tornou-se um mapa de complexa leitura.

Foi necessário então, fincar a ideia inicial de pensar as linhas de força. Foi a partir desta decisão que tornou-se possível compreender como os efeitos de uma

ação tem diferentes perspectivas a depender dos olhares e das direções. Traçar linhas é então, constituir outros pontos de vista sobre o conjunto de uma dada situação; “O que é, no fundo, uma linha? É um signo que engloba o tempo, o elemento de base de uma semiótica da duração” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 32).

Não há, pois, como fazer uma análise automática das ações práticas ou discursivas, mas sim, pensar um processo de territorialização e (des)territorialização contínuo. O território é pensado aqui a partir do “domínio do ter”. Esse domínio também pressupõe vias de deslocamento, de saída: não há território sem saída. A territorialização só ocorre porque ocorre a (des)territorialização; só é território-fixo para ser território-fluxo novamente (DELEUZE, 1996).

Percebeu-se também a impossibilidade de trabalhar com as linhas enquanto estratificações endurecidas, enquanto traçados definidos, já que delas só teremos os efeitos, os rastros e de novo, as marcas. Pretendemos pensar então, as linhas enquanto forças em um plano subjetivo movente, esteticamente figuradas junto as três transmutações do espírito: molar (camelo), molecular (leão) e fuga (criança).

Esse plano do qual tratamos, é o plano de imanência que reside na totalidade do que existe e suprime o plano de dualidade transcendental, assim como o plano da consciência interior/exterior. A imanência é a matéria prima do pensamento onde se cria um modo de vida, onde o pensamento se fará como dobra. Este plano é traçado sob a dimensão caótica da vida, seus movimentos e suas velocidades fazendo um recorte na realidade, resguardando a inseparabilidade de plano e conceito.

[...] o plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 53).

As linhas moleculares se dão como produções desviantes que inauguram outras formas de institucionalidade através da resignificação, tendo relativo “controle” do acontecimento. Os níveis moleculares se dão nos movimentos de questionamento dos fardos do espírito-leão, nas minorias desviantes, nas ações que não recorrem aos procedimentos e técnicas alienantes e redutores, usualmente utilizados como resolução das questões. As práticas moleculares ou microfísicas são aquelas que se instauram de modo mais sutil, rarefeito, delgado, atualizando os

espaços subjetivos como segmentaridades mais flexíveis. As linhas moleculares adquirem um estatuto ambíguo, na medida em que uma prática desviante pode permanecer ainda prisioneira de concepções redutoras do mesmo campo dominante.

Os indicadores molares sinalizam estados de cristalização e padrões instituídos, de fatores e práticas identitárias. Fardos inflexíveis, típicos das cargas que os camelos carregam nas costas. Tudo o que foi molecular tende a tornar-se molar devido a extensão que se dá como prática. A molaridade está naquilo que é habitual, conhecido, naquilo que já supõe um sujeito realizador, que já identifica nesse sujeito aquilo que se materializa. Nesse contexto, até um ato libertário, revolucionário, que fuja dos padrões passa a ser molar quando torna-se um hábito, algo que está sempre ali exercitando a mesma lógica. Nesse contexto, repito: não há como fazer uma análise automática das ações práticas ou discursivas, mas sim, pensar um processo de territorialização e (des)territorialização contínuo.

A linha de fuga é uma desterritorialização. Os franceses não sabem bem do que se trata. Evidentemente, eles fogem como todo mundo, mas acham que fugir é sair do mundo, mística ou arte, ou então que é algo covarde, porque se escapa aos compromissos e às responsabilidades. Fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É igualmente fazer fugir, não obrigatoriamente os outros, mas fazer fugir algo, fazer fugir um sistema como se arrebenta um tubo... Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia (DELEUZE, 1995, p. 47).

As linhas de fuga são vetores de desordem. Fugir é também perder a forma estável, sair da clausura, escapar. O susto da desorganização em uma situação bem arranjada, o impacto de fazer algo que ninguém espera vir de você, a não sujeição dos desejos aos recortes identitários pré-estabelecidos...da fuga só se sentem os efeitos. Os devires que perpassam essa linha relacionam-se privilegiadamente com a infância, com o espírito da criança que se esquiva das dicotomias e binaridades. São linhas mais raras e difíceis de se localizar no mapa, pois instauram-se enquanto transmutação, criação de novos valores e de novos fluxos.

Existe a necessidade de se opor as operações reducionistas e binarizantes considerando que as linhas de força estão em constante cruzamento e transformação, como já foi explicitado. Pensamos aqui a subjetividade não enquanto “consciente-inconsciente”, mas composta de estratos heterogêneos e múltiplos que

constantemente rompem com os sentidos, em busca de singularização. Heterogêneos, sob o ponto de vista da constituição de múltiplos universos de referência, novas composições ontológicas sem a validação de uma substância única. Não se trata de definir a partir das falas o que são práticas molares, moleculares ou de fuga e sim, tentar compreender nos discursos proferidos como esse movimento incessante tende a se realizar.

A subjetividade produz-se a partir das instâncias individuais e coletivas podendo esses movimentos subjetivadores constituírem-se enquanto valores emancipatórios ou não. O que move, nesta perspectiva, são as forças contidas no sujeito e não na metafísica ou na transcendência. Demonstra-se falida, portanto, uma representação universalista da identidade subjetiva, o que evoca a necessidade de invenção de novos universos de referência.

### **4.3. A estética niilista da docência: passividade e dominação**

Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos – e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? Com razão alguém disse: “onde estiver teu tesouro, estará teu coração”. Nosso tesouro está onde estão as colmeias do nosso conhecimento. Estamos sempre a caminho delas, sendo por natureza criaturas aladas e coletoras do mel do espírito, tendo no coração apenas um propósito – levar algo “para casa”. Quanto ao mais da vida, as chamadas “vivências”, qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre “ausentes”: nelas não temos nosso coração – para elas não temos ouvidos. Antes, como alguém divinamente disperso e imerso em si, a quem os sinos acabam de estrondar no ouvido as doze batidas do meio-dia, e súbito acorda e se pergunta “o que foi que soou?”, também nós por vezes abrimos *depois* os ouvidos e perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, “o que foi que vivemos?”, e também “quem somos realmente?”, e em seguida contamos, depois, como disse, as dozes vibrantes batidas da nossa vivência, da nossa vida, nosso *ser* – ah! e contamos errado...pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, *temos* que nos mal-entender, a nós se aplicará para sempre a frase: “Cada qual é o mais distante de si mesmo” – para nós mesmos somos “homens do desconhecimento” (NIETZSCHE, §1, 1998).

As construções realizadas a partir dos procedimentos de pesquisa se iniciam principalmente na noção de processualidade, seguindo uma ordem imanente onde nada é necessário *a priori*, pois tudo já é, já acontece. O interesse é de construir as

ideias a partir das falas e de seus movimentos considerando a palavra apenas uma contribuição, um índice em meio ao fluxo processual. Os destaques em negrito nas falas diretas irão apontar os grifos que julgamos importantes para contextualizar as discussões. Ao longo do caminho nos deparamos com diversas cartografias: a minha, a delas, a da pesquisa...e nessa interação se fez a nossa. Nós “homens do desconhecimento”, desconhecemos nossas cartografias mutáveis.

Compreender a constituição de uma suposta “força vital” e sua criação estética contemporânea não permite aprisionar apenas em palavras o que pode estar no não-dito, no contrário, no corpo, nos sentidos ou na falta deles. Nessa perspectiva, afirma-se a coabitação de linhas de força ativa e reativa, molares e moleculares, em cada professor, sendo importante compreender como esses arranjos e engendramentos funcionam. Interessa-nos, portanto, não falar dos discursos, mas das linhas que compõe os discursos. Discursos estes pertencentes a subjetividades culturalmente produzidas – **a fala é linhas**.

As trajetórias de Inês, Luana e Marina pintaram cores novas nos pensamentos e diálogos deste trabalho. Cada uma de sua forma, em seu plano de experiência, (re)formulou-se junto a produção de sua docência deixando marcas e vestígios das linhas que percorreram e que cotidianamente percorrem. Chego a elas através do acaso. Acaso como conjunto de coisas cotidianas que acontecem a nosso favor; acaso associado ao imprevisto, a plasticidade das práticas, ao absolutamente necessário (DIAS, 2009). Escolha não-científica, ainda não-estética, aleatoriedades que escapam do clichê, um campo de pré-significados; vontade criadora de refletir sobre a construção dessa docência com pessoas que já admirava.

“[...] para a escolha pelo curso de Pedagogia foi considerado a **questão da facilidade no ingresso à Universidade, devido a estar 18 anos sem estudar e pela questão da idade 'pra' entrar no mercado de trabalho e oportunidade também de trabalho**. Então, foram considerados esses pontos para que eu escolhesse fazer Pedagogia. **Eu atuava em uma área totalmente diferente, atuava com marketing, com vendas e foi num momento difícil em que eu precisava buscar alternativas**” (Inês, 53 anos).

"Minha trajetória enquanto docente começou **bem antes da faculdade, né**. Tudo começou quando eu, antes mesmo...meu ensino médio já foi na área de habilitação do Magistério, só que antes de fazer o ensino médio eu já dava aula. Porque assim, eu

morei sempre no interior e lá no interior não precisava né, de formação específica [...] ‘pra’ você dar aula. Então, **se você tinha o perfil, se você tinha habilidade, se a comunidade reconhecia que você tinha essa capacidade, já começava...**” (Luana, 37 anos).

"[...] Primeiro eu entrei na faculdade cursando História, [...] eu tinha 18 anos. Já perto de terminar, faltando algumas matérias, eu resolvi parar. Passei a atuar no campo da música né, porque eu tinha formação técnica de Conservatório e tocava, e acabei praticando a docência nessa área. **Acho que o meu chamado ‘pra’ docência ele veio sim através da música...a música que foi o meu chamado**” (Marina, 51 anos).

Inês, 53 anos, formada em Pedagogia a cerca de 10 anos, relata que a escolha do curso foi feita de forma prática, na busca de alternativas que poderiam corresponder as expectativas do mercado e as suas necessidades individuais. As linhas molares que tracejam seu discurso perpassam os compartimentos fechados da idade, do gênero, do mercado de trabalho, das alternativas econômicas etc. Conheci Inês através de seu envolvimento com projetos sociais para jovens em situação de vulnerabilidade e de seu trabalho com a EJA. Sua atuação em diversos âmbitos e públicos e sua formação relativamente tardia fizeram com que suas falas me interessassem.

Para Luana, 37 anos, a docência foi algo percebido por ela e por outros como uma opção primordial, como algo reconhecidamente seu: um perfil que já possuía as “atribuições imaginadas” para uma professora. Essas atribuições confluem no imaginário popular acerca da docência e costumam influenciar as expectativas internas e externas, no que tange as funções e características da profissão: vocação, maternagem, profetização, cuidado, instrução, dentre outros. Luana, nascida e criada no interior do estado de Sergipe, estudante da área rural durante boa parte de sua vida, estava recém contratada como professora universitária. O desconforto e criticidade com relação a sua nova posição, suas desconstruções, seu saudosismo da vida rural, atraíram minha atenção para seus questionamentos.

Já Marina, 51 anos, obteve na música sua primeira experiência em aula; o ‘chamado’ da música foi também o chamado da docência. Sua trajetória é recheada de pessoas-referências, rupturas, descontinuidades que compõe com os acontecimentos de sua canção-vida singular. O interesse por Marina surgiu pelo contato com suas performances, por sua atuação com crianças, por sua interação

com comunidades e tecnologias sociais e por sua experiência com teorias “alternativas” na área da educação.

A questão de gênero não foi uma referência apriorística neste trabalho, nem de busca e nem de análise. Porém, ao longo do caminho, fomos nos deparando com o importante questionamento: como não falar de gênero ao falar de docência? Os temas parecem estar intrinsecamente ligados por sua história e por seus fundamentos. Como parte das andanças, os contatos que nos levaram a essas mulheres pareciam caminhos tracejados que se realizavam enquanto se faziam, construindo-se nos atravessamentos.

A distinta configuração entre “vida pública – vida privada” é traçada no Ocidente desde os gregos, quando tornam a *pólis* um ideal de universo público e reafirmam a distinção entre as esferas da família e da política. Anterior as sociedades modernas, a constituição dos signos da docência perpassa um sentido primário, primitivo, de foro íntimo, em consonância a ideia de “fazer virar adulto, de civilizar”. A docência encontra-se em um âmbito de efetivação e disseminação das políticas sociais, sendo o principal objetivo do professor “modificar” o aluno, transformá-lo em algo que ainda não é, em uma versão melhorada de si mesmo (um processo de “melhoramento”). À mulher, parte integradora do sistema de signos privados e domésticos, é atribuído o compromisso social de cuidar, de ensinar as coisas certas e erradas à sua prole, de lidar com as demandas do lar, da fé e da moral, sob uma condição submissa.

No Brasil, os jesuítas foram os primeiros a se ocupar da formação de meninos brancos e de famílias nobres. Ao final do século XIX, durante o processo de urbanização do país e ressignificação da educação, as mulheres recebem “concessões” para se deslocarem do âmbito privado para o público carregando, porém, os signos incorporados as suas funções sociais: procriar, cuidar, ensinar. Apoiadas na educação como destino do progresso nacional, as obrigações femininas estariam ligadas a educação da infância e a formação de bons cidadãos (filhos e alunos) que cumpram com os interesses da Nação e com seu desenvolvimento para então, “construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto e primitivo” (LOURO, 2008, p. 443).

A ideia de progresso parece estar intimamente ligada a uma postura de “homem mais governável” e a educação moral atrelada a um “agir melhor”. Durante o regime militar brasileiro compreendido entre os anos de 1964 a 1985, se reforçam

as concepções de gênero previamente estabelecidas trazendo no modelo tecnicista claras diferenciações entre as atribuições femininas e masculinas. A intervenção do Estado na escola e na profissão docente provocou uma espécie de homogeneização dos comportamentos conservando, porém, as referências sacerdotais da imagem do professor do século XIX. Mesmo sendo considerados “funcionários do Estado” necessitavam estar presentes nesse sujeito docente virtudes cristãs como a humildade, a doação e a obediência à autoridade. Com as crianças - seres selvagens, não possuidores de saberes, indivíduos a serem moldados e transformados – eram compartilhadas essas ideias de “virtude”, legitimando e disseminando estes símbolos morais.

“[...] a gente tem que dar aula que nem Xuxa, chamando atenção! (risos) Às vezes, quando você fala “Ah, as crianças não estão interessadas...”; a coordenação fala: “Mulher, faça alguma coisa...”; É tipo: se vista de palhaça, faça alguma coisa!! [...] **você tem que domar aquela agitação da criança que não quer aquele assunto, né? Quer um assunto novo...**” (Marina).

Marina parece precisar elaborar estratégias para “domar” os instintos selvagens que a pouco referimos, já que atua com crianças no ensino fundamental. As sensações descritas por ela parecem ser comuns a vivência de vários colegas, no que tange principalmente, a necessidade de dominação, engessamento, contenção de toda a energia, agitação e efervescência infantil. Vestir-se de palhaça, de apresentadora, fazer alguma coisa! O docente precisa elaborar estratégias que sirvam aos interesses institucionais, sem por isso modificar os conteúdos previamente deliberados dos quais claramente as crianças não demonstram interesse, pois, claro, querem algo novo!

Configuramos preconceções que referem o professor enquanto sujeito-profeta, pois o mesmo é possuidor de uma “altiva sabedoria”, é quem realiza o anúncio do certo e do errado, dos modos de fazer, das leis e das direções. A figura do “mestre” pressupõe o agente prático que auxilia a reduzir a distância entre a ignorância e o saber. O professor-profeta compõe-se seguindo diretrizes de uma “educação maior”, dos planos molares, decenais e das políticas públicas, dos conhecimentos produzidos a partir de uma esfera macropolítica; é na verdade, o carregador de fardos, o professor-camelo (GALLO, 2002).

A escola referendou e referenda na contemporaneidade o espaço de hierarquização, subordinação e subalternidade de gênero assumido por seus idealizadores. A pretensão moderna de edificar um povo ordeiro e civilizado reproduz também na escola uma hierarquia doméstica. Para a realização desse objetivo foi necessário construir um “corpo de especialistas”, sob um conjunto de normas e preceitos implícitos e explícitos, imbuídos à profissão docente que correspondem a história das caracterizações fabricadas no processo político e social.

O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizavam as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre (NÓVOA, 1991, p. 249-250).

“O meu aluno [...] tem muita dificuldade de quebrar paradigmas religiosos, tradicionais. O meu aluno tem muita dificuldade de pensar para além de uma formação criacionista, ‘tá’ entendendo? E isso é muito resultado da sociedade [...] porque o mundo ‘tá’ assim, né. Sei lá, Brasil, a comunidade, Aracaju, né. O povo só quer saber de Igreja [...] de um mundo muito fundamentalista [...] porque o meu aluno ‘tá’ assim e a escola também ‘tá’ assim. Porque se só fosse o aluno...a escola, a ambiência, né, o espaço ia ‘pro’ outro caminho e o aluno vinha...então, a gente se encontrava e tentava dialogar, mas não...só não ‘tá’ assim o professor. **O aluno e a escola estão nesses caminhos aí, né? Do tradicional, do religioso, do moral e aquilo vai tomando conta da sala de aula**” (Luana).

“[...] tem muitas professoras evangélicas, por exemplo, em época de consciência negra, né, tinham umas oficinas lá na escola, de turbantes. Aí teve uma professora que fez: **‘olhe, eu só não aceito que venham falar da música da África porque é uma religião que não seria interessante para os meninos. Então, tragam tudo menos tambor’**. Aí eu falei: ‘mas porque menos tambor?’ ” (Marina).

Os valores religiosos, especificamente os valores judaico-cristãos, ainda demonstram-se profundamente instaurados na escola brasileira onde parecem crescer as tendências fundamentalistas e conservadoras que remodelam-se a partir das novas prerrogativas. Luana fala sobre sua dificuldade diante de panoramas morais que parecem se expandir de forma intrínseca às instituições sociais, no olhar dos mais novos e dos mais velhos, no olhar não só da comunidade, mas da cidade, do país, do mundo. Já Marina, vê presente também nos docentes o cerceamento da

crença boa e da crença má, da verdade divina e da mentira pecadora, dos batuques permitidos e dos batuques proibidos. A subserviência parece conviver conjuntamente com uma infinidade de preconceitos e compreensões deturpadas de outros sentidos ou de outros entendimentos individuais. Imbuídos de concepções que se camuflam como atributos, observamos cotidianamente o extremismo dos discursos demagógicos que muitas vezes também são transvestidos de discursos pedagógicos.

**[...] o indivíduo ele é do coletivo né, mas ele também tem que estar inserido ali. E é esse vai e vem...é o coletivo, mas é o indivíduo também [...]. É preciso valorizar essa singularidade, essa diferença mesmo de cada um ser cada um..."** (Marina).

A gregaridade, tendência que leva os homens ou animais a se juntarem, foi edificada durante toda a história da humanidade e parece ser o fato mais decisivo e estruturante da mesma. Marina transporta para a sala de aula essa preocupação com a necessidade de valorizar as individualidades, sendo o conjunto das ações pedagógicas quase sempre concentradas na totalidade, no coletivo, na produção de massa, de rebanho. A pretensa racionalidade desenvolvida pela educação moral permite apenas a identificação de padrões e a correção de condutas consideradas errôneas. Para Nietzsche (2011a), mesmo estando em âmbito social vivemos pouco a individualidade, a solidão, a corporeidade, em detrimento da substituição dos impulsos por padrões de comportamentos estabelecidos *a priori*. A adoção de valores alheios a própria experiência, sem compreender ou justificar essa escolha, nos torna um tanto "adormecidos" optando por vias mais cômodas e esperadas pela maioria.

Também parece importante apontar os pretensos ideais humanitários de "igualdade", seja do ensino ou mais amplamente, do comportamento, característica bem delineada pelo cristianismo e reafirmada pela Revolução Francesa que termina por falsamente implicar uma sensação de universalidade, ideia considerada por Nietzsche um perigo para o pensamento da diferença; "De fato, não há igualdade entre os homens, todos são diferentes. Uma moral que pregue que todos ajam de forma igual visa conter a força do forte para que ele não aja, fazendo da impotência uma virtude" (CAMARGO, 2008, p. 201).

O bordão da “educação para todos” disseminado no Ocidente acaba por justificar um processo de massificação do sujeito, engendrado em uma espécie de aprisionamento simbólico que generaliza a ausência de ação sobre o mundo, dando-lhe “permissão” para um processo degenerativo de inatividade. Essa estagnação realiza-se frente a ideia do aluno enquanto sujeito essencialmente receptor do conhecimento, consumidor do saber, aquele que não sabe previamente de nada, que nada tem a trocar com o professor.

“Então, as vezes eu me vejo um pouco cansada nesse processo do ser professor, assim [...] porque o outro ele, **até você extrair que ele sabe, porque ele se recusa a dizer que sabe, ele acha que o que ele sabe não é suficiente para aquele momento de discussão. Ele faz questão de se posicionar numa situação de inferioridade,** de que: **‘Eu não vou opinar porque eu não sei, professora’** (Luana).

A maquinaria escolar sofreu transformações inúmeras e passou a ser vista enquanto uma das instâncias moduladoras e regulamentadoras da moral social. Essa estratégia de refinamento “da arte de governar” estabelece limites mais flexíveis conforme as intenções políticas vigentes e alimenta na contemporaneidade, modos de vida marcados pela incerteza, maleabilidade e instabilidade. Se manteve, porém, o currículo engendrado pelas noções de ordem e representação.

"[...] olhe, muitos na mesma situação que eu, outros porque já estavam atuando na área e precisavam de diploma de nível superior, mas já eram professores atuantes. Mas assim, alguns relataram que não pretendiam atuar, pretendiam seguir outros caminhos. Por exemplo, tinha um policial na minha turma; [...] **queria agregar valor, queria título para carreira dele.** Então, tinha colegas que: ‘ah, eu vou terminar e vou começar a fazer Direito, vou começar o que quero ainda’. **Então, muitos que entraram na mesma condição que eu e poucos dispostos a continuar na área de Educação**” (Inês).

"[...] porque eu já estava dando aula, eu já era professora, **eu só queria uma habilitação né, queria uma certificação de que eu tinha capacidade ‘pra’ dar aula**" (Luana).

"Ingressei no Mestrado porque já era uma **própria exigência dos programas internacionais;** [...] **percebi que havia a necessidade de ampliar um pouco a minha formação** [...] fiz o meu Mestrado um pouco afastada da sala de aula" (Luana).

"Iniciei a Pedagogia com 38 anos [...] foi em uma faculdade particular. Porque, tipo, **eu já estava atuando e eu queria [...] o diploma, queria fazer uma coisa mais rápida**" (Marina).

O aperfeiçoamento das condições de acesso ao mercado de trabalho e a necessidade de qualificação diplomada foram assuntos que se fizeram presentes durante todas as entrevistas realizadas. O "formar-se" requer aqui certa desconstrução, pois coloca-se não enquanto processo que se dá na apreciação do saber, mas enquanto instrumento de validação de uma atividade; "O homem superior invoca o conhecimento: ele pretende explorar o labirinto ou a floresta do conhecimento. Mas o conhecimento é só disfarce da moralidade; o fio no labirinto é o fio moral" (DELEUZE, 1997, p. 02). O diploma na Modernidade encarna o valor da tradição: símbolo de *status quo* inquestionável. A ideia do aperfeiçoamento liga-se ao instinto de obediência, as necessidades de atender as demandas morais exteriores.

A condição de "eternos aprendizes" inscreve-se na docência e a certo tempo possui uma denominação específica – formação continuada. A problematização e a produção de discursos político-educacionais, principalmente ao longo do século XX, indicam as tendências emergentes relacionadas aos controles reguladores da formação de professores. A composição de certos elementos e práticas tornam usual e naturalizada a proliferação discursiva desta expressão, vista hoje como uma necessidade incontornável, como uma "saída milagrosa" para os problemas educacionais. A necessidade de nos tornar "sujeitos competitivos", capazes de abrir mão de sua nobreza ética, faz parte do amplo arcabouço das forças escravas.

**"Foi dessa desconstrução que eu senti falta**, porque [...] na minha formação, **quando eu fui lá na prática que eu experimentei, eu não tinha 'pra' quem contar porque o meu professor já não estava mais disposto a ouvir. Ele já estava em outro período, com outro aluno discutindo novamente a mesma teoria que ele tinha me passado.** E aí eu: "Pera aí, professor, escuta aqui o que eu tenho 'pra' lhe dizer. Olhe, não passe 'pro' seu aluno isso aí não, porque isso aí ó, lá na Escola 'tá' falido". **Só que o tempo não permite que você faça esse exercício**" (Luana).

**"A gente vai atropelando os processos**, a gente não para 'pra' escutar ou 'pra' fazer a síntese e a antítese, 'tá' entendendo? Então, **eu acho que faltou isso na minha formação e, [...] faltou isso no meu Mestrado e falta isso agora nos meus alunos que estão indo 'pra' sala de aula como professores, sabe?"** (Luana).

A ideia de serialização, de produção massiva, de fabricação de “trabalhadores da educação” é explicitada neste trecho por Luana quando evoca os caminhos de sua formação. O lugar da “desconstrução” dos conteúdos e dos valores, de ir da afirmação à negação dos mesmos, desaparece na esteira de produção serial da “fábrica acadêmica” que não tensiona seus conteúdos a partir da prática dos alunos, que não os revisa, nem os relativiza. Essa “sensação de atropelo” descrita por ela parece evocar justamente a representação de um emparelhamento de conteúdos que pouco se aplicam na prática e podem converter-se em atitudes de revolta ou omissão. Esse modelo de formação, incerto e liquefeito, parece enunciar que cabe ao professor a responsabilidade de formular e reformular sua prática, desde que sempre em consonância com os ideias e teorias institucionais, em um processo contínuo de um “aperfeiçoamento de si”.

“Eu tenho colegas que dizem assim ‘**vou ali vender uma aula**’, né...eu acho aquilo tão, tão forte assim...tão do **ponto de vista do comercial**, né [...] E aí a gente vai esbarrando nesses processos porque a Universidade nos cobra isso, **a Universidade nos cobra mesmo a relação comercial, né, de cliente e o outro**, que oferece o produto e esse produto tem que ser nota 10, tem que **trabalhar com competência né**, que é um currículo hoje que me esvazia, porque ninguém consegue conceituar competência ‘pra’ mim [...] aquela pessoa que está me passando a informação, eu pergunto ‘mas o que é competência, que currículo é esse, de onde veio isso?’, né...e a ideia é vaga porque ninguém consegue dizer [...] é uma **ideia muito do marketing, do comércio, e que está se jogando para a educação e que a gente está comprando...**” (Luana).

A interpretação da ética utilitarista utilizada como justificativa pelo sistema econômico vigente concede a educação sua parcela responsável pela disseminação e legitimação dos valores estabelecidos a favor do capital: competitividade, individualismo, egocentrismo, materialismo etc. O homem que persegue uma ascensão social na contemporaneidade tem a escola e a Universidade como os meios impulsionadores para atingir esses objetivos. A instrumentalização da educação para estar à disposição das operações do mercado acaba por suprimir as dimensões ético-estética e um possível diálogo com os conhecimentos adquiridos nestes locais.

O currículo por competência a que se refere Luana, tem origem no ensino técnico da França sob a lógica capitalista de produção e significa então, um currículo

que responda as demandas de operacionalização frente ao mercado, que demonstrem a flexibilidade/submissão do sujeito a partir das exigências do contratante, mão de obra rentável, que foque em um conjunto de saberes técnicos, especializando e fragmentando o conhecimento científico. Essas segmentaridades molares são dispostas em normas padrões e universais de conduta que exigem resultados que condigam com os compromissos fixados por esta instituição desde sua fundação e radicalização na Modernidade. Deve-se ter competência para ser camelo e assim poder carregar os fardos dos valores preconcebidos.

Quando um professor vai “vender sua aula”, ele vai corroborar e disseminar ideias do mercado escolar e da racionalidade econômica, há muito veiculadas no espaço social: tempo é dinheiro, conhecimento é objeto de troca, saberes são regimes de verdade, a ideia da meritocracia, dentre outros. Essas são lógicas previsíveis de reação a um sistema econômico vigente, congeladas sob o modelo de eficiência esperado – modelos de reatividade. Por serem lógicas reativas, não convidam as subjetividades a nenhum tipo de resistência, problematização ou questionamento.

Também parece necessário compreender e discutir o ambíguo papel exercido pelo professor e pela intervenção escolar na vida dos sujeitos perpassando a noção de violência. Toda força ou impulso exercido a partir de uma coação, sendo empregada de forma abusiva ou mesmo transformadora, é inevitavelmente, violenta. A organização do mundo se deu por um processo de violência, de choque entre forças que terminam por domesticar o homem e agredir os seus instintos. A ambivalência semântica desta palavra nos permite pensar acerca da tensão exercida por forças antagônicas no espaço escolar, sendo a violência, na maioria dos casos, algo considerado exógeno à instituição escolar apesar de ser imanente a ela mesma – como uma força empregada que se mantém oculta.

A indigesta justaposição escola/violência é discutida por Groppa (1998) e compreendida como uma via de mão dupla constituída nos lugares que ocupam professor e aluno, sendo o exercício da autoridade, em si mesmo, o emprego de uma violência considerada “produtiva”. Esse *quantum* de violência é gerado pelo teor normativo e pela dinâmica do confronto alimentada na escola, que busca homogeneizar corpos, comportamentos, gestos e atitudes. Essas prerrogativas coabitam a noção de um sujeito institucionalizado, consequência de reproduções difusas de outros contextos molares presentes em sua realidade: família, sociedade,

política etc. A partir dos efeitos concretos da violência imanente à prática educacional forma-se um “pequeno campo de batalha civil” (p. 08) onde conflui um mal-estar e uma apatia coletiva.

“[...] nunca fui vítima de violência, nunca fui vítima de nada disso que eu vejo aparecer nos telejornais, ‘tá’ entendendo? **As minhas violências enquanto professora eu sofri na sala dos professores ou em coordenações, sabe assim. As maiores violências [...] foram bem mais frequentes em uma Reitoria do que em uma sala de aula**” (Luana).

Jamais deixou de haver sangue, martírio e sacrifício quando o homem sentiu a necessidade de criar para si uma memória; [...] em determinado sentido, isso inclui todo o ascetismo: algumas ideias devem se tornar indelévels, onipresentes, inesquecíveis, “fixas”, para que todo o sistema nervoso e intelectual seja hipnotizado por essas “ideias fixas” [...] Com a ajuda de tais imagens e procedimentos, termina-se por reter na memória cinco ou seis “não quero”, com relação aos quais se fez uma *promessa*, a fim de viver os benefícios da sociedade – e realmente! com a ajuda dessa espécie de memória chegou-se finalmente “à razão”! – Ah, a razão, a seriedade, o domínio sobre os afetos, toda essa coisa sombria que se chama reflexão, todos esses privilégios e adereços do homem: como foi alto o seu preço! Quanto sangue e quanto horror há no fundo de todas as “coisas boas”! (NIETZSCHE, § 3, 1998).

Luana discorre sobre as violências sofridas durante sua experiência docente, não em esfera física, mas subjetiva. Violências que estão cotidianamente presentes em diversas formatações simbólicas, “é preciso lembrar para civilizar, é preciso de dor para se lembrar”. A concepção de memória nasce da necessidade de tornar o homem um animal previsível, um ser “confiável” à comunidade, estando diretamente ligada a obrigação de cumprir promessas, dar sua palavra, ter obediência pelas normas e valores morais. A forma espontânea de agir, onde havia espaço para o esquecimento, dá lugar a contenção dos instintos e impulsos que voltam-se para dentro como força reativa, fluxo de impulsos na contramão do agir espontâneo dando origem ao ressentimento. O desenvolvimento da aptidão de “não esquecer” demonstra-se também correlativa ao surgimento da má consciência. Com quantos quilos de medo se faz uma tradição<sup>15</sup>?

“O jovem está em uma **fase muito difícil, uma fase de afirmação, de necessidade de descumprimento de regras**, né...é bem complicado!” (Inês).

<sup>15</sup> Frase da música “Senhor Cidadão” – Tom Zé.

**“[...] eu já desisti de transformação do mundo, né. Então, essa ideia que eu tive enquanto jovem e que eu acho necessária para o jovem, eu já não tenho mais...”** (Marina).

Aos jovens, leões da realidade, movidos basicamente pela vontade, linhas de molecularidade efervescentes, estão empreendidas as maiores violências; a juventude é o principal alvo dos moralistas (NIETZSCHE, 2011a). O processo de maturação é enfaticamente cobrado ao jovem, que segue questionando as raízes dos respectivos valores, porém, sentindo-se impelido a rapidamente tornar-se um adulto e adequar-se ao pensamento vigente. É desses questionamentos e problematizações que surge o desconforto de Inês ao dialogar com os jovens. Talvez esse processo de maturação tenha proporcionado a sensação de Marina de não mais se ver enquanto “transformadora do mundo”; “Para alguns o coração envelhece primeiro, para outros, o espírito. E alguns são anciões na juventude: mas uma juventude tardia é uma juventude longa” (NIETZSCHE, 2011a, p. 93).

**“[...] as disciplinas, os conteúdos né, são enormes e muitas vezes não pertinentes aquele segmento, mas estão lá e o professor tem que seguir e tem que elaborar prova”** (Inês).

**“[...] é um desafio cotidiano assim, você é surpreendido a cada dia por interrogações, por questionamentos de alunos sobre essa ‘verdade’ que a gente tenta formular e apresentar ou até mesmo limitar ‘pro’ aluno, né. E você não está muito disposto, às vezes, a discutir isso, né. Você quer passar o conteúdo porque é obrigatoriedade, porque ‘tá’ na grade, né, porque ‘tá’ no currículo, não quer que ninguém questione porque aquele questionamento vai fazer com que a aula não ande...”** (Luana).

O conhecimento científico, para Nietzsche (1998), é a grande paixão da Modernidade. O fato de conhecer livreria o homem de um suposto “retorno à barbárie original”, como um antídoto civilizatório. A crítica ou pensamento autônomo do aluno é visto enquanto ameaça à produtividade e é desestimulada por sua independência em contestar os sentidos. O saber transforma-se em adestramento auxiliando na construção de um homem despotente e fraco. Essa perspectiva na escola circunda algumas referidas denominações, conforme tratam as docentes: disciplina, conteúdo, currículo. Obrigatoriedade.

“Passei a trabalhar com a cultura e [...] comunidades tradicionais, [...] um projeto [...] que durou seis anos. Tive contato com essa mata né, [...] mata de restinga, [...] na maioria mulheres, elas tinham uma vivência muito, muito forte com essa mata [...] e a gente era responsável por passar uma tecnologia de utilização do sol para beneficiamento. Quando a gente chegou lá, a gente viu um monte de coisa...**nossa, quanto saber que tem ali, né? [...] e a gente ia ‘pra’ lá e mais do que dar algum conhecimento, a gente recebia muito mais**” (Marina).

“No ano passado eu perguntei a turma [...] ‘o que é que vocês querem ser quando crescer?’ ah, eu quero ser costureira!, ah, eu quero ser médico e o outro, ah, eu quero ser advogado! Aí um menino: ah, eu quero ser um catador de massunin que nem a minha mãe!; aí a diretora chegou ‘pra’ mim, eu contando a história né, ela falou: **‘Professora, mas sua obrigação é dizer o contrário. Você dizer a ele: ‘aprenda a ler porque você vai ser um engenheiro’.** Mas se ele quer dignamente seguir a profissão da mãe, o que é que tem? Então, as pessoas vão ter que ser todas advogadas e médicas e quem vai catar massunin? [...] porque isso é uma coisa da Educação, né...**porque que eu vou transformar Davi em um engenheiro, se ele pode ser um homem de bem, catador de massunin? Porque não? E ganhar a vida dele...**” (Marina).

Marina expõe nos dois relatos, características que emergem do medo que a humanidade resguarda sobre aquilo que considera ser a “ignorância”. Na primeira situação, a docente comenta acerca de seu trabalho em uma comunidade tradicional do interior do estado de Sergipe, no qual foi contratada para disseminar conhecimentos sobre tecnologias sociais. No caminho, porém, descobriu uma infinidade de saberes que já haviam ali, em sua maioria saberes práticos, do contato mulheres-mata, que nunca havia experimentado; “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato, que todo ensino deve se fundar” (RANCIÈRE, 2002, p.11).

Na segunda situação, ficam claras as posições hierárquicas da escola, além de suas obrigações enquanto professora de disseminar um discurso moralizado que reafirma a concepção de que apenas através deste modelo de ensino, de ler e escrever, seria possível diminuir a “ignorância dos não-saberes” da mãe de Davi, catadora de massunin. A prática pedagógica é, portanto, apoiada nos pilares de oposição: ciência versus ignorância. Sob esse ponto de vista, não haveria nenhum tipo de conhecimento, relevância ou utilidade na atividade “não-científica”, sendo papel da escola preservar o desenvolvimento de habilidades para superar esta condição.

A “paixão pelo conhecimento” torna-se uma potência antagônica ao processo da educação e da aquisição de saberes, pois ao mesmo tempo em que indica força, é também aniquilamento da singularidade e da diferença. Não existe, para Nietzsche (2011a), um conhecimento puro ou desinteressado já que tudo encontra-se ligado ao homem ou a natureza enquanto construção e deliberação de sentido. Esse fenômeno torna-se ambíguo e complexo, tendo em vista o conhecimento enquanto uma interpretação, um valor, que se organiza junto aos limites da linguagem. Esses limites residem na simplificação da realidade, no empobrecimento da experiência para tornar compreensível um fato ao coletivo.

“Culturalmente, o professor precisava romper com alguns paradigmas, sabe assim, **daquela coisa do salvador, do querer se posicionar enquanto autoridade, de exigir o respeito, de estar num birô, de estar num púlpito**, se não tiver o birô eu me sinto, ‘tá’ entendendo? **Ameaçado...**” (Luana).

“[...] **e enquanto o professor quiser se posicionar como o ‘todo poderoso’, o sabido, o que vai levar...ele vai sempre esbarrar na ideia da incompletude mesmo...**” (Luana).

A crise da autoridade docente parece nos remeter ao amplo espectro doente da escola e de sua macroestrutura social, na medida em que essa noção de autoridade (diga-se, obediência) é um dos pontos basais da estruturação institucional. O que acontece é que a escola também é este lugar de derrocada dos valores e perdas de garantias, e o valor de “autoridade” é um destes que se esvai. Basta pensar que a concepção de autoridade não estabelece como preocupação a formação ética do sujeito, mas sim o alcance de objetivos ligados a eficiência, a eficácia e a racionalidade instrumental. Essa “incompletude” referida por Luana e no qual esbarra o ser docente, está presente na ruína das certezas e na crise generalizada que reproduz uma espécie de “desautorização” de instâncias como a família e a escola. A educação é também o resultado do choque entre gerações, do embate narrativo de experiências dos mais velhos para os mais novos, gestos feitos para os que lhe sucedem (GROPPIA, 1998).

“Eu fui vendo que essa **relação de afeto que as crianças têm por você e você por elas**, é uma coisa que faz com que a aula signifique. [...] depois você vai vendo que é, **tipo mãe mesmo né... Quando falam ‘ah, professora é uma mãe...’ essa coisa meio**

**bucólica, mas de fato é [...]** e a medida em que você cria relação de afeto com essas crianças, é incrível, é como uma mágica, os assuntos vão surgindo” (Marina).

Nos deparamos nessa fala de Marina com algumas problemáticas essenciais para a discussão do campo docente. O afeto na docência está diretamente ligado ao “gostar, ter carinho, amar as crianças, cuidar dos alunos”, conforme explana de forma tão espontânea. Partindo dessa perspectiva, liga-se ao magistério uma espécie de “maternagem”, onde se precisa cuidar, curar, ajudar: cargas que para o feminino já são muito molares, muito duras, muito pesadas. Essa experiência de “expansão da maternidade” obtém respaldo sob a justificativa de melhor habilitar a mulher ao ensino das classes iniciais, do ensino primário, devido a necessidade de criação de vínculos afetivos com as crianças (LOURO, 2008). Esses afetos, porém, constituem um modelo de sensibilidade que, para Nietzsche, são despotentes e fracos, pois nos iludem diante de uma superficial satisfação do espírito. Não há neste modelo de docente, amor pela descoberta ou diálogo primordial com o conhecimento, mas paixões insólitas influenciadas diretamente pela construção cristã e moral vigente, pelo que é esperado do docente, por sua obrigação intrínseca de cuidar.

“[...] eu me **identifiquei** bastante com a base do curso que são as disciplinas de Política, Política 1 e Política 2, Filosofia, Sociologia, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação; as disciplinas relacionadas a Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem, ainda fiz Psicologia Geral como optativa, Dinâmica de Grupo também como optativa [...] então, **essa parte básica do curso fez com que eu me identificasse bastante e tivesse vontade de atuar propriamente na área**” (Inês).

Podemos diferenciar nesse trecho da fala de Inês o que Nietzsche propõe como uma “nova concepção de afetividade”, mais profunda que as paixões, pois evidencia um movimento, um impacto sofrido perante certo comportamento de estagnação. Inês utiliza palavras como identificação e vontade, indicações de mobilização de desejo, manifestações de uma segmentação mais maleável, mais molecular. Antes, ela via a docência apenas como uma necessidade prática: entrar em uma graduação para ter oportunidades no mercado de trabalho. Depois, houve uma captura, uma sedução pelo curso, uma produção real de vontade (de saber, de potência), um movimento ativo de conquista e fascinação. O deslocamento e o

movimento subjetivo realizado em Inês produziu um arrebatamento, um engajamento, uma transformação.

Os afetos, para Nietzsche, são as mais violentas potências naturais e estão associadas a uma expressão particular da vontade de poder, vinculadas ao instinto e a pulsão. São sua forma mais primitiva e produzem modos de atração e repulsão. Aquilo que te atravessa nada tem a ver com carinho e sim com impacto, com impulso de transformação. A vontade de poder não é vista como um atributo ou uma instância exterior, mas como função orgânica plural, como “processo de intensificação do poder que se é” (WOTLING, 2011, p. 62).

Ao mover a vontade, o desejo produz singularidade: todo querer é uma força que se expressa e afirma a si mesmo a partir desta expressão. Sendo força, tem o poder de conservar (quando é reativa) ou criar (quando é ativa). O desejo, portanto, é visto aqui como um plano movente, força mais potente entre outras forças, pois não há referência a uma instância exterior, transcendental ou “à falta de” algo, como reafirma a ideia de consciência construída pela cultura Ocidental.

O que ocorre na estética niilista passiva é o distanciamento e o temor da vontade de potência: uma tentativa de afastamento de sua indeterminação, das forças em conflito presentes no homem e na natureza, forças essas que destroem e constroem a realidade existencial, que podem ser agradáveis ou perturbadoras. O aprisionamento da condição desejante resulta em um direcionamento do desejo para a adequação, na intenção de ser igual ao coletivo ou simplesmente de não-ser (MENDONÇA, 2011).

#### **4.3.1. O professorar: a construção do tornar-se professor...**

Após pensar a estética docente sob um âmbito amplo, de esferas institucionalizadas, estratificações molares e endurecidas que tem bases em uma construção de valores específica e reverbera em um ideal de educação, nos pareceu fundamental também ilustrar as dissonâncias, os movimentos de resignificação, de molecularização, fuga e diferenciação que claramente iam tomando corpo nas entrevistas. Constantemente em suas falas o objeto era desterritorializado, assim como sua construção estética.

Depois de certas reflexões, consideramos a existência de algo que parecia ser uma microestética, uma dimensão singular, como movimentos de subjetivação

realizados na produção individual da docência. O processo de “aprender a ensinar” parece coabitar soluções e resoluções próprias, posições de disponibilidade ou de abertura desinteressada que ilustram a diversidade de forças moventes nas práticas. Para além de serem apenas reféns das macroestruturas, essas docentes produzem para si mesmas novas lógicas e novas posturas existenciais.

Como pesquisadora entendo que existe um trabalho cartográfico de tradução das palavras. Traduzir no sentido político de reconfigurar, de compreender a discrepância entre o dito e o não dito, de perceber os duplos movimentos. O conteúdo desta tradução é a vida mesma que toma pontos originais de chegada, mas expande a própria língua, sofre reviravoltas forçando seu limite, desfuncionalizando sua instrumentalidade. A condição dessa língua é então, tornar-se dupla, a partir das reconfigurações de si mesma (CORAZZA, 2016).

A professoralidade é uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante [...] a marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser (PEREIRA, 2013, p. 53).

“Então, **como um professor marca mesmo a vida de um aluno** [...] deixa marcas e muitas vezes não percebe; porque eu acho que não se separa muito...**não separa o que você é enquanto pessoa, da sua prática.** Eu me sinto muito bem onde eu estou, sabe... **Eu continuo sendo porque é uma coisa que me identifica, mas só me identifica porque fica, ‘tá’ entendendo? Porque marca...**” (Luana).

Associar docência e vida parece ser o único meio para fazer essa caminhada, na medida em que as potências ativas e reativas habitam nosso universo, compondo-o. É estando sempre entre essas duas forças que fabricamos a vida, parimos nossos atos, deixamos nossas marcas. A docência habita o docente: suas verdades, mentiras, angústias e certezas. As marcas a que se referem, são marcas que identificam, são produções próprias em interação com este campo de ação, como um procedimento puramente alquímico; “[...] o processo de formação de qualquer profissional deve passar, necessariamente, pela aprovação crítica de sua história de vida” (PEREIRA, 2013, p. 61).

O entendimento da professoralidade perpassa justamente o plano imanente que desfaz a distinção privado-público, na medida em que o que constitui o movimento de singularização da docência, seja a produção desta diferença na história do sujeito uma escolha que se dá no mundo, elaborada em um campo coletivo. Não se trata, nessa perspectiva, da procura de uma essência ou de um perfil identitário, mas de um “tornar-se”, em conjunto do que vinha sendo, dessa mesma descontinuidade, entre possível-finito e potencial-ilimitado (PEREIRA, 2013). Como separar sua prática de seus posicionamentos éticos, estéticos, políticos? De seus desejos, de suas experiências, **de sua vontade?**

Desafiando os entendimentos da tradição metafísica, a perspectiva da professoralidade subscreve a concepção do sujeito enquanto forma, organizado por uma ética que se reduz à moral, calcada na lógica racionalista, reprodutora de uma ordem subjetiva representacional. Os fatores de determinação transcendentais e extrínsecos ao indivíduo fazem parte do arcabouço da estética niilista passiva apontada durante o presente trabalho. São os movimentos realizados na contramão disso, em forma de ruptura ou deslocamento que pretendemos perceber e evidenciar neste subitem. A docência é, pois, este lugar de estratificações rígidas e severas, porém, apenas durante o percurso individual se costura nas potências subjetivas. Dessa forma, apesar da produção de condições existenciais próprias do niilismo através da perspectiva da professoralidade é possível pensar e problematizar como se formam outras vivências estéticas.

“Então assim, essa dinâmica, o nosso jeito de fazer...e claro que aí eu entro naquela coisa: **‘a Escola é possível? [...] ou a Escola é fadada mesmo?’ [...] eu acho que é nesse caos, nesses questionamentos diários que eu vou provocando a minha prática, que eu vou fazendo com que essa prática tome um novo rumo**” (Luana).

Luana-leão realiza aí questionamentos fundamentais buscando se desvencilhar de lógicas estruturantes. A escola é possível ou está fadada ao fracasso, como a muito se diz? Sua doutrina reservada aos animais gregários e domésticos permite a experimentação do docente enquanto singularidade ou necessariamente engessa seus modos de agir? Situando o humano no devir e evocando a dimensão caótica da existência, Luana é até criança enquanto tensiona sua prática a partir dos questionamentos que lhe insurgem diariamente.

**[...] eu não consigo achar que ser professor é diferente de fazer uma música, achar que é diferente de pintar um quadro, de fazer uma costura [...] é uma construção, é um costuramento né, é um alinhave que a gente ‘tá’ o tempo todo fazendo” (Marina).**

Esse “costuramento” do qual Marina trata é puramente subjetivo, na medida em que se coloca neste cenário apresentando-se como totalidade, em seus medos, suas angústias, suas perdas, suas descobertas. Apresenta-se inteira diante de seu exercício profissional, mesclando ele com dúvidas, desafios e problematizações.

**[...] então, em determinado momento decidi que eu ia realmente ingressar na Educação. O curso foi complicado, assim, foi muito puxado para mim porque eu não deixei de trabalhar e foi um curso noturno, 5 anos [...]. Muitas exigências, muitos trabalhos, muitos fichamentos, muitos artigos, sacrifícios de finais de semana, noites né, mas como eu me identifiquei com o curso, gostei muito de entrar na área de Educação, então, fez com que eu continuasse e realmente me engajasse para concluir, né” (Inês).**

O movimento subjetivo realizado por Inês ilustra-se através da afirmativa da escolha, da decisão final (ia realmente ingressar na educação). Demonstrando a coabitação das linhas e suas segmentaridades, Inês evoca também a necessidade de permanência em uma vida molar cotidiana que precisa da ordem, do trabalho, das atividades corriqueiras e das exigências. Ao mesmo tempo, por ter sido afetivamente capturada evoca agora um lugar de militância dentro da área, lugar de paixão e de engajamento. A fluidez com que se tocam as linhas nos põe a refletir sobre sua dança, seu existir entrelaçado. Estes parecem ser efeitos de uma (re)territorialização, uma repetição do modo com a diferença do conteúdo, um arranjo geral com uma substituição de qualidade.

**[...] a primeira coisa que eu fiz quando cheguei logo na escola foi: ‘vou ler os Estatutos, quais são os meus direitos e os meus deveres’ e [...] pela lei né, pelo MEC, pela lei maior da Educação, o que é que tem que fazer [...]. Então, é burlar entre aspas, eu ‘tô’ fazendo, eu ‘tô’ tomando outros caminhos, mais resguardada pela lei...então, eu tento fazer o meu diferente, mas amparada [...] eu posso ser a estranha dentro daquela Instituição, mas eu estou cumprindo o que os Estatutos me pedem, entendeu? Então, esse jogo é o tempo todo, as vezes a cobrança é a mais dura possível dentro de uma Instituição, cada vez mais né [...] eu não acho legal você estar em uma escola o tempo todo no combate porque você fica diferente e as coisas começam a endurecer, engessar, mas**

**eu também não acho que eu deva recuar. Então, eu vou o tempo todo fazendo esse trabalho de formiguinha, entendeu? [...] eu não tenho a pretensão de mudar, de achar que ‘ah, vou revolucionar a Educação’ [...] a gente no pequenininho, no miudinho, eu sempre falo, eu entro na minha sala e aí no caso, os Estatutos, a lei, **garante que dentro da minha sala eu sou dona dela** [...] na minha sala de aula eu tipo, fecho a porta e dou o que eu quiser, se eu for responsável, se eu tiver dignamente responsabilidade com aquilo que eu estou partilhando, eu faço” (Marina).**

“Não dá ‘pra’ mudar muito, né. **Eu tento mudar dentro da minha sala de aula**, no meu cotidiano didático pedagógico eu tento mostrar ‘pros’ alunos que não é bem isso, né. Assim, que **a gente precisa ser mais livre diante de todo esse processo**, né. Mas é bem difícil, bem difícil lidar com essas limitações” (Luana).

Os depoimentos acima nos auxiliam a pensar os movimentos de resistência exercidos pela docência em seu cotidiano. Operando sob vias molares, institucionalizadas, regidas por amplos regulamentos que engessam de várias maneiras a experimentação, Marina nos conta acerca de suas produções desviantes onde desprezada pelo rebanho está ciente da posição em que se encontra, mas sem recuo faz seu “trabalho de formiguinha” acontecer; “[...] o pensamento conformista dominante se esforça para excluir os que não tem o odor da matilha” (MAFFESOLI, 2015, p. 22).

Marina e Luana são camelos durante boa parte do exercício de sua profissão, sempre engendradas por estratificações duras e programadas. Conseguem, porém, ser leão e até criança quando propõem fugas infinitas em um universo finito; procuram dialogar com esses entrecruzamentos de linhas em suas experiências diárias possuindo suas salas de aula, desenvolvendo táticas de batalha e resguardando suas práticas enquanto regida por essas leis. Os deslocamentos de força passiva e ativa nesses retratos nos instigam a pensar os movimentos realizados cotidianamente, nesse “jogo/combate” que o docente trava com sua realidade laboral.

As tentativas de (des)territorialização remetem as novas buscas, aos novos encontros, as novas fugas que são criadas a partir da atitude ética que resolvem adotar enquanto docentes, na constante imposição de desafios e resistência ao que já está instituído. A subversões realizadas neste processo coletivo de forças restauram na educação a possibilidade de ser veículo de desagregação de si mesma.

[...] também não posso negar que foi um aprendizado muito grande né, trabalhar em uma Escola particular, em termos de **organização, de planejamento da aula, de elaboração de provas, tudo ‘amarradinho’, os conteúdos do ano todo, tudo no plano, né**” (Inês).

"Um pouco de possível senão eu sufoco. O possível não preexiste, é criado pelo acontecimento. É uma questão de vida" (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p.119). Já que toda forma é o composto das relações de força, trata-se de compreender quais as outras forças que estão presentes na relação e o que resulta deste composto. A organização/o organismo a que Inês se refere, se constitui pelas "forças de fora, forças de finitude" que desempenham o papel das limitações e que foram ilustradas por Deleuze (2005) como: vida, trabalho e linguagem, como planos de organização espaço-temporais.

Aqui podemos pensar um pouco sobre o conceito de "finito-ilimitado" onde o campo existencial finito estabelece uma contraposição com o ilimitado da potência criativa. Através desta **organicidade**, regularidade, estabilidade das molaridades estabeleço limites para que ali dentro "eu possa delirar". Esse campo molar se faz, portanto, necessário, porém é inevitavelmente formado de mil platôs; "(...) toda situação de forças em que um número finito de componentes produz uma diversidade praticamente ilimitada de combinações (DELEUZE, 2005, p. 141). O plano/planejamento a que se refere, é então, um plano de consistência para o exercício da professoralidade, pois reconheço a realidade como limite, mas reconheço também sua potencialidade.

"Então, **teria que ser** totalmente diferenciado, **teria que ser outros tempos**, se de fato se quisesse ensinar na 'EJA', se de fato quisesse pensar em aprendizado na 'EJA'. Mas o que eu percebo muitas vezes é que **são números a cumprir né, metas a cumprir**, pessoas que foram alfabetizadas, pessoas que elevaram o nível de escolarização em números, **mas não na realidade, né**" (Inês).

[...] acredito que seria uma educação **integral**, seria assim, que trouxesse muito a **formação cidadã, a formação política** que hoje a Escola não traz né, aliado a uma prática, né" (Inês).

[...] penso que agregaria muito mais no processo, mas **eu não tenho muito...eu tenho que ficar buscando, pesquisando** e aí vai muito da dinâmica e do tempo do professor, **que não é o tempo que**

**ele gostaria.** Porque quem se forma tem uma **perspectiva de salário** né, quer agregar. Mas na verdade **o professor tem que ter dois, três vínculos né, para poder ter um salário compatível com o que estudou e aí o seu tempo de pesquisar, o seu tempo de planejar fica muito prejudicado também**” (Inês).

Junto ao estabelecimento da realidade como limite, permite-se, nesse mesmo instante, olhar na direção do vir a ser – do teria que ser - do que poderia ser real, das transformações, dos acontecimentos (da vontade de potência). A realidade, portanto, é sempre mais ou menos do que imaginamos ou suportamos...a realidade é um campo potencial. Partindo deste olhar, a docente consegue ainda vislumbrar ideias próprias de uma educação integral que englobe aspectos éticos, estéticos e políticos. O estabelecimento do finito-ilimitado pressupõe um exercício de máxima potência dos processos de saber, poder e subjetivação. Ao contrário do que usualmente se conclama acerca de uma “liberdade total” para o estabelecimento da criação, observamos que a partir do momento em que entende-se a finitude de um campo, seus limites e limitações, sou necessariamente compelido a inventar; “Liberta para o acesso ao real, adquiro novas forças, novas armas, me desnaturou. Nunca sou o mesmo [...]” (GUATTARI, 1987, p. 09). Sem necessariamente existir uma batalha contra a oscilação “molaridade-molecularidade”, lança-se, por consequência, o indivíduo na direção da criação de novos complexos de subjetivação, novas territorialidades, para recompor sua corporeidade, ressingularizando.

Ainda partindo de suas buscas, expectativas e vontades de realização depara-se com os limites do mundo, do capitalismo, do cotidiano, do consumo, das necessidades humanas. Junto ao “ímpeto de um rítmico mutante” (GUATTARI, 1987, p. 09) do movimento molar-molecular, novamente coloca-se como sujeito dentro de um plano de consistência. Corre-se sempre o risco de se (re)territorializar, de se molarizar em antigas máquinas de controle e submissão. Nesse sentido, é necessário estar atento as tentativas (re)territorializadoras conservadoras, que operam por serialidade e não por singularização.

"Qual foi a função do professor se não levar **esse novo conhecimento para agregar ao conhecimento dele?** O professor, ele passou por um processo, ele se preparou...então, eu acredito que ele transmite sim e que ele recebe sim o conhecimento; [...] muitas vezes ele vai com uma proposta, né. E quando ele observa que não

atingiu o objetivo dele, ele está aprendendo também que **ele precisa reelaborar isso**" (Inês).

**"Ser professor é você oferecer coisas, coisas que emocionem...e não é essa emoção piegas, [...] mas uma coisa mesmo que te tome. Então, a gente tem muito a conhecer porque o conhecimento é partilha 'pra' mim, o conhecimento é partilhar..."** (Marina).

Esses deslocamentos provocados pela prática docente não se configuram apenas nos sujeitos que realizam a ação. Aqui, as entrevistadas dialogam com o principal receptor de seu ofício: o aluno. Inês se vê enquanto força subjetivadora, disruptora, produtora de deslocamentos também nestes alunos evocando o conhecimento que adquiriu em sua formação e experiência como fonte de transformação da realidade. A "reelaboração" a que se refere, denota a necessidade de processos de atividade molecular e de fuga, de reflexão, de invenção, de ruptura, mesmo em um plano limitado que já conhece e convive. Esse "processo" pelo qual o professor passou, aqui refere-se a diferença estabelecida entre sua vida e a de outra pessoa, entre a sua experiência dotada de substancialidade, que a subjetiva a cada momento.

Já Marina resgata a concepção de partilha, de troca, de recepção e devolução, de emoção, de arrebatamento pelo conhecer. Ambas as concepções acerca do significado e do sentido de "ser professor" parecem navegar por lógicas próprias de produção da docência vislumbrando objetivos e possibilidades muito singulares.

Corroborando com a ideia de uma desconstrução da experiência docente opõe-se à concepção do professor-profeta a perspectiva de um professor-militante. Essa militância estaria instaurada em um tipo docente que vivencia as misérias de seu público e partindo dessa vivência constrói e produz coletivamente novas possibilidades existenciais. Não se trata de negar o lugar em que se insere, sendo essas misérias não apenas econômicas, mas sociais, culturais, intelectuais. Dentro destas dificuldades, esse docente desenvolve "células de luta", escapes do controle, formas de desvio, como uma produção cotidiana do presente, não apenas anunciando o novo, mas produzindo-o. A essa compreensão, une-se a concepção de uma "educação menor" enquanto dispositivo de funcionamento coletivo que aposta na multiplicidade, sem priorizar a delimitação de verdades (GALLO, 2012).

Na próxima seção iremos discutir sobre a produção estética da docência, suas dimensões e similitudes niilistas. É necessário compreender que a filosofia de Nietzsche pressupõe uma ética trágica, em que realiza uma crítica direta aos valores morais estabelecidos no Ocidente. Após uma breve contextualização histórica acerca da estética, discutimos sobre a docência camelóide e a docência caosmótica. Ao fim, propomos um retorno ao conceito de amor fati, que, para Nietzsche, seria o antídoto do niilismo e a condução necessária para a grande saúde.

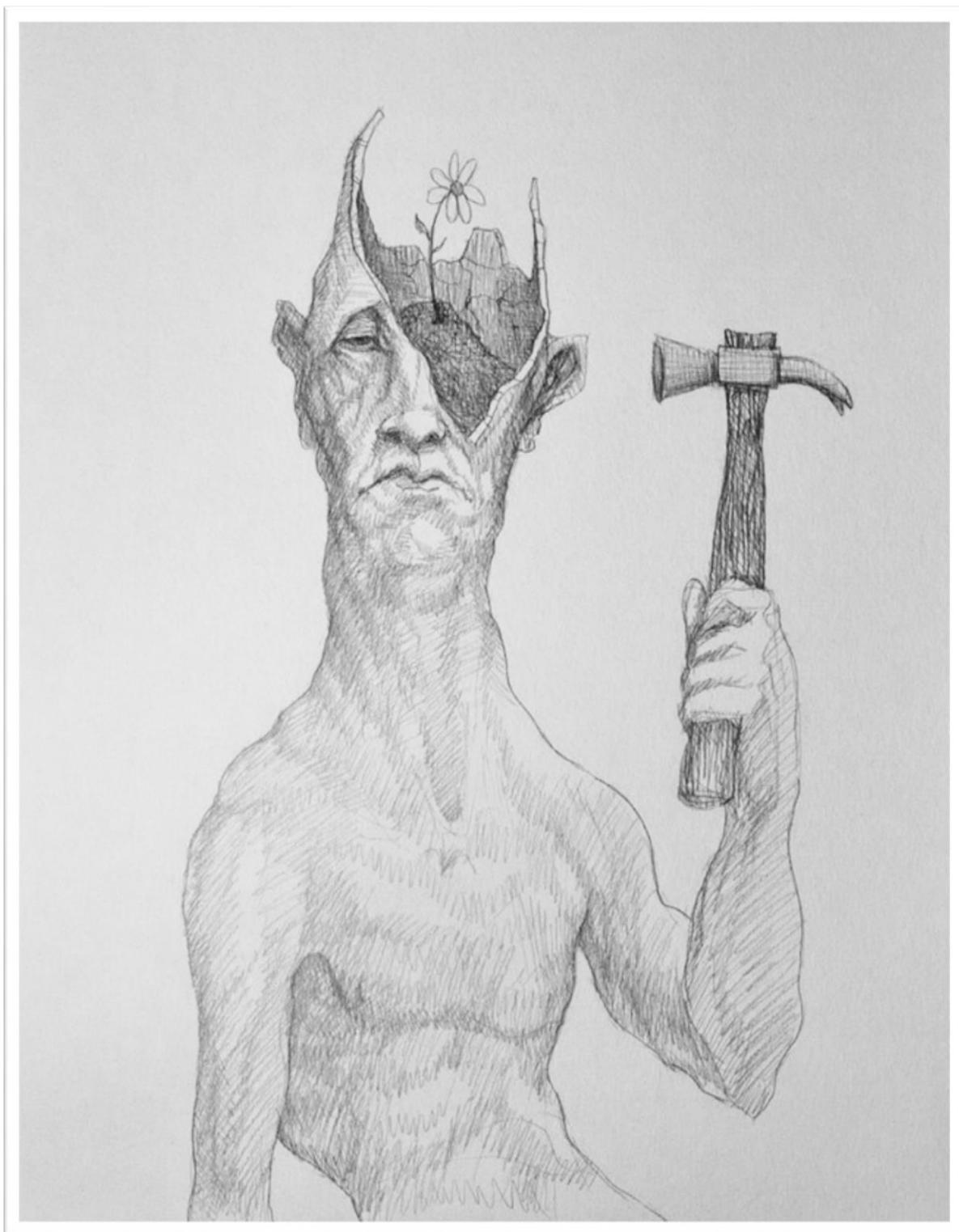


Figura 6: Homem destruindo para encontrar-se. Fonte: Susano Correia, 2016.

## 5. A PRODUÇÃO ESTÉTICA DA DOCÊNCIA

Onde quer que tenha encontrado algo vivente, lá encontrei vontade de poder; e também na vontade do servente encontrei a vontade de ser senhor [...] E esse segredo me foi dito pela própria vida: 'Vê', falou, 'sou aquilo que precisa sempre superar a si mesmo'. (NIETZSCHE, 2011a, p. 139-140)

A superação dos valores morais e a “grande saúde” perpassam riscos e perigos de um mundo que não mais porta um sentido em si. O homem, esse ser diminuto perante à natureza, parece precisar lutar incessantemente contra sua própria aniquilação. No interior deste homem, o mundo apresenta-se enquanto atividade em vias de expansão. A vontade de poder é essa força enérgica que está apta a sempre se transformar. As dimensões apolíneas (de alinhamento, de ordem, de equilíbrio) estão em constante colisão com as dimensões dionisíacas (de dissolução, de deformação).

Dois tipos psicofisiológicos se delineiam: o tipo asceta, guiado pelas forças escravas que rejeita a vida como potência expansiva pensando-a apenas enquanto transitoriedade; e o tipo aristocrático, que compreende o poder curativo dos ferimentos, do trágico, entendendo a vida como um *vir a ser*, como potência em transbordamento. O sentido aristocrático configura-se na possibilidade e na abertura para o conflito. A dor para o homem nobre anuncia o paradoxo do encontro com a grande saúde, por conter também um sentido alegre, pois consiste em um meio de modificação do si mesmo; sofrer é ser afetado, é sentir, é se expor. Afirmar-se então, é descarregar os fardos acumulados, criar novos valores que aliviem o “peso da vida”, retirar das costas do camelo, revirar os sentidos construídos pelo leão, reconciliar os instintos com a criança.

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).

Parece fundamental compreender que a filosofia de Nietzsche pressupõe uma ética. Ética como busca de superação do plano moral instaurado, que realiza a

negação do “absoluto” onde não existem vontades autorizadas ou coibidas; uma ética trágica onde encontra-se grandeza nas várias vertentes da existência. Essa ética visa o desenvolvimento de novos sentidos para os homens perante um rompimento com a teoria tradicional do conhecimento, como uma tarefa e uma proposta que busca outro sentido para o humano. Uma ética de afirmação da vida, que inverte a lógica da vontade de nada. A vontade de nada está sempre ligada a um contexto histórico, a uma moral legitimada.

A vida, em toda sua inteireza, deve ser o único critério de julgamento da própria vida. Essa ética pressupõe um critério de profundidade: o que me intensifica enquanto produção potente de mim mesmo, e o que me desintensifica, o que me sabota, o que me despotencializa. Nessa medida, diferenciam-se os preceitos éticos dos preceitos morais, sendo estes últimos baseados na lógica do bem e do mal, do justo e do injusto. O pressuposto ético faz-me responsável pelo acontecimento de mim mesmo, pela minha própria produção (FUGANTI, 2013). O “superhomem” nietzschiano é o homem da ética, é a criança. A fórmula para a grandeza humana seria, portanto, uma “ode à coragem”, a afirmação incondicional da existência, não apenas suportando o necessário, mas o amando.

A crítica à moralidade realizada pelo filósofo alemão tem intenção de desmascarar as forças reativas, negadoras e niilistas que a muito fazem-se vencedoras nas esferas do pensamento Ocidental. Existe, portanto, a necessidade de um deslocamento frente as tradicionais interpretações da vida construindo virtudes em sentido ético, como impulso que move em direção à grandeza a partir de uma desconfiança sistemática e de uma ruptura com a submissão universal.

Para Nietzsche, a ética liga-se a vontade de potência, sem pressupor, necessariamente, um julgamento de valor; “antes querer o nada a nada querer” (NIETZSCHE, 1998, p. 88). Dito isso, leva-se as últimas consequências a vontade afirmativa, o fato de querer. A sabedoria, ao contrário da erudição, é selvagem. O processo de criação exige, sob essa perspectiva, que se destruam os caminhos decadentes anteriormente construídos, afirmando a vida como valor único. Cada ser precisa esculpir a si mesmo, em um caminho solitário de engrandecimento.

O modo de produção metafísico, pautado na produção de uma realidade transcendente e de um homem homogeneizado, fabrica, inevitavelmente, rupturas, escapes e meios revolucionários. Quando os modelos não dão conta ou não existem, estamos diante da necessidade de inventar novos modos evocando uma

relação de potência ativa e não de dominação passiva, no encontro sujeito-mundo. Projetados no “abismo ou no ponto cego” onde falta-nos terra, território, sem constituições *a priori*, evocamos a superação deste modelo humano que necessita agora guiar-se pela invenção, inseridos em uma espécie de “reconciliação com o si mesmo”.

### 5.1. Reflexões estéticas: macro e micro dimensões

A estética parece definir-se como a via possível entre o sentir e o pensar ou como a forma com que se organizam e se desenvolvem as práticas pelos sujeitos. Conserva, simultaneamente, dimensões universais e também subjetivas. Foi conceitualmente trabalhada desde os primórdios da Antiguidade, sendo um tema que acompanha as mudanças de concepção sofrida nos padrões específicos de racionalidade do Ocidente, dissertada quase sempre, junto as noções de arte. A estética sofre com o estabelecimento da divisão entre a realidade lógica e realidade dos sentidos, sendo considerada uma instância “menor” ao passo que as faculdades envolvidas em sua produção estão relacionadas a imaginação e a intuição (PERISSÉ, 2009).

A referência socrático-platônica liga a estética diretamente a uma ideia de beleza e da redução da arte enquanto instrumento de imitação, elemento decorativo que serviria para aproximar o homem das divindades mitológicas. Para atingir a *pólis* ideal, a poesia e as demais artes deveriam adequar-se as metas políticas e educacionais instituídas pela filosofia clássica como orientadora dos valores.

Para nosso uso, teremos de recorrer a um poeta ou contador de histórias mais austero e menos divertido, que corresponda aos nossos desígnios, só imite o estilo moderado e se restrinja na sua exposição a copiar modelos que desde o início estabelecemos por lei (PLATÃO, 1999, p. 45).

A Idade Média evoca em seus representantes o sentimento estético direcionado ao trabalho divino: as belezas percebidas e sentidas no mundo eram prova de uma “Beleza Criadora”. O reconhecimento de uma beleza transcendente representada sob algo visível formula essa visão estética de Deus como “Suma Beleza e Sumo Artista” (PERRISÉ, 2009, p. 22). Estabelece-se, desde então, de forma a não se apropriar de “o que é de Deus” (beleza, criação, invenção, verdade)

e “o que é do homem” (violência, culpa, maldade, pecado). O conceito, neste período, como não poderia deixar de estar, encontra-se implicado do dogma cristão e da metafísica clássica.

A concepção estética moderna recebe grande influência de Kant, galgada na ideia de gosto como o conjunto de valores que organizam o ato de apreciação individual (PEREIRA, 2013). Arte e estética aproximam-se da concepção de sublime, da materialização de um sentimento ou de uma ideia. A criação artística encontra-se sujeita aos desejos do mercado burguês, o que torna volátil a relação entre “alta cultura e cultura das massas”. Movimentos de elaboração da “arte pela arte” revelam os questionamentos acerca da forma submissa com que os artistas eram considerados.

A partir do século XX, a arte demonstra-se comprometida com a ruptura estética a partir da demolição de formas tradicionais. Desenvolve-se uma relação alternativa entre arte e vida buscando aproximações com a experiência cotidiana. Na segunda metade do século, após fortes movimentos e revoluções artísticas e conceituais, os limites de inteligibilidade são confusos estabelecendo nos dois temas uma certa impossibilidade de racionalização. A estética é fragmentária, questiona profundamente os projetos totalizantes e não tem mais a pretensão de representar o universal, mas o indivíduo em suas particularidades (BREA, 2008).

Liga-se agora a uma dimensão de experiência singular e subjetiva que produz efeitos de sentido e movimentos de realização da diferença. Não há um conteúdo essencial a ser apreendido, e sim os efeitos produzidos no processo. A arte em si mesma consegue ser agora visualizada por seus aspectos formativos: dá forma, configuração, materialidade à sentimentos, sensações, pensamentos, conceitos; ao mesmo tempo, nos constrói, nos compõe, nos produz, é formativa porque nos transforma.

Pereira (2013) divide a perspectiva estética em duas ordens de existencialização: a macroestética e a microestética. O duplo movimento que se estabelece entre o macro e o micro não pretende posicionar-se sob uma perspectiva antagonista, pois são coexistentes. O conteúdo macro (político, social, cultural) é expandido e oficializado por instituições e documentos que o legitimam; antecede as possibilidades do acontecimento, agindo como meio de determinação. Quanto ao micro, ao menor, existe uma subversão nos modos de fazer, uma dissidência do

modelo. É primordialmente cotidiano, da ação, do singular, do inusitado. A “educação menor” é uma aposta no campo do possível...

A macroestética é então, considerada um campo epistemológico independente que nasce no século XVIII enquanto uma disciplina. Relaciona-se com as ordens institucionais, com campos molares de determinação e controle, com os planos de efetivação das representações. O niilismo pode ser visto enquanto uma macroestética, na medida em que se estabelece como ampla ordem existencial que dialoga com os valores vigentes na sociedade. O “dever ser” estabelece-se como uma moralidade universal nessa macroestética, que tem normas institucionalizadas e capacidade de orientar e regular experiências subjetivas.

A institucionalização da figura docente legitima o estereótipo da prática originária, reduzindo as formas e os princípios a um tipo de organização e de conduta. Oficializar-se, determinar-se, estabelecer-se como professor pode, invariavelmente, aniquilar a ordem subjetiva da atividade. “Estar sendo professor” é muito diferente de “tornar-se professor”, pois resguarda ainda todas as representações da formação de uma figura institucionalizada.

Ela diz respeito à prática de arranjo e orquestração do feixe de forças vivas que atravessam uma existência singular, provocando uma desestabilização completa da figura até então vigente e gerando uma forma mutante em direção a um estado diferente de ser [...] a microestética tem a natureza do risco, do investimento no improvável, da aposta no irreversível, na tragédia. Ao tratar da microestética, trato da construção de si, da produção de estados de singularidade por ação desejante, trato da diferença. Falo do sujeito que deseja e cujo desejo nada mais é do que a fervura do poder tornar-se diferente daquilo que tem sido, do querer vir a ser (PEREIRA, 2013, p. 124).

A microestética reflete-se no atravessamento do sujeito em sua prática, no exercício da produção subjetiva, na composição de forças que realizam-se na experiência singular, no exercício constante de produção desse *continuum* de forças caóticas. Diante da impossibilidade de uma prática completamente autônoma, é através da microestética que evocam-se meios de diferenciação e de enfrentamento das hegemonias. Sob essa perspectiva, entendemos que sujeito é somente aquele que se realiza na ação concreta e que a subjetividade consiste nesse “estado de ser” que constantemente reage a articulação das forças vitais. O vir a ser é, pois, o que há de essencial no sujeito.

Não nos interessa buscar meios maniqueístas de pensar essas dimensões, mas sim explicitar suas sinuosidades, seus contornos. Dessa forma, entende-se que dentro da professoralidade também há niilismo, dentro do macro há pequenos micros e no micro existe a influência do macro, e assim também rupturas que pedem passagem. Interessa-nos, na verdade, pensar a estética e suas dimensões como as linhas em movimento que esses professores estão percorrendo. Resgatar uma possibilidade metaestável, em que mesmo fincados em uma relativa estabilidade, nos encontramos plenos de outros estados (PEREIRA, 2013).

A perspectiva da “estética da existência” ou a “vida em autoria de si mesma” (RAGO, 2010) reconhece a produção subjetiva como processo de criação, destruição e recriação. Se virar do avesso, desterritorializar. Ser capaz de restituir uma experiência sensível consigo e com o mundo e refletir sobre as construções de sentido, as noções valorativas e as maneiras de se afetar. Essa construção de sentido é política e é objeto da estética (MORICEAU; PAES, 2014).

Essa visão da experiência estética é ilustrada como oportunidade de ampliação, renovação e expansão da subjetividade, como uma abertura desinteressada para os efeitos dos acontecimentos. A dimensão estética pode ser coletiva, porém se estabelece na direção de uma singularização: oposta a noção de individualismo, a singularização é um processo de efetivação das afecções, que pressupõe expressão, criação, suspeita, produção da própria vida (PEREIRA, 2010). Junto à ética, a atitude estética relaciona-se, portanto, a uma disposição interna, a uma abertura circunstancial ao mundo que suspende os juízos racionalistas ou o interesse objetivo e pragmático, colocando-se em posição de vulnerabilidade aos efeitos da produção. Essa experiência inicia-se a partir da queda dos valores, da crise da subjetividade onde o mundo apela para ser inventado, tendo o nada como origem e perpétuo devir.

“A formação estética é um trajeto pessoal [...]” (PERISSÉ, 2009, p. 56) conquistada a partir do aprender a conjugar corpo e pensamento. Não se localiza na relação primorosa do gosto, mas na descoberta e na compreensão dos próprios critérios de escolha, das sensações de estima e de repúdio, de apreciação e de antipatia. A formação de uma estilística própria parte do contato com o inarticulado, como uma marca de autenticidade que não pode ser escolhida, e sim produzida, atravessada por essas e outras vias estéticas.

A identidade, a essência, as habilidades necessárias, as competências. Engana-se quem supõe existir um modelo certo para se considerar um “bom professor”. Essa crença, baseia-se mais uma vez, no modelo de identidade, de “Ser” como raciocínio estável e dual de pensarmos nosso estar no mundo. Esse formato está muito mais ligado a um estado singular, a uma constituição temporal como processos e trocas; “A prática de professores assim entendida, pode ser pensada a partir da máxima Grega: ‘Converte-te no que tu és’. Converter-se no que se é, é buscar expandir as singularidades e as diferenças que produzem a vida docente” (FELDENS, 2012, p. 02).

## 5.2. As similitudes niilistas da estética docente

“ [...] eu ‘tô’ no meu carro com um relatório de uma aluna da disciplina educação infantil. Ela fez um estágio [...] de 5 dias de observação em sala de aula, com a professora que atua naquela sala de aula. Depois dos 5 dias, eles assumem a postura da professora [...] eu faço um roteiro de observação da aula [...] e as minhas alunas tem que descrever como é a aula. [...] quando eu li o relatório eu fiquei tão assustada da forma como aquela professora atuava na sala de educação infantil [...] as alunas conseguiram fazer a denúncia assim, de forma tão técnica e tão ética daquela professora que elas observaram, sem rebaixar ninguém, sabe assim, de forma muito coerente [...] ‘pra’ quem tem um conceito de educação infantil, porque educação infantil não é escolarização gente, é um momento de prazer dessas crianças [...] bem mais diversão ‘pra’ eles do que um momento de aprender a gramática ou seja lá o que for. Eu peguei o relatório, guardei comigo e eu tenho que ir na Secretaria, seja na Secretária Municipal, seja ‘pro’ diretor de ensino, seja ‘pra’ coordenadora da educação infantil, ‘pra’ alguém eu tenho que mostrar aquele relatório. Porque eu não acho justo que a Academia pegue um relatório daquele, com tanta denúncia grave e guarde como se fosse uma produção acadêmica e pronto, ‘tá’ entendendo? Não é normal você ler aquilo. Eu disse isso numa reunião e todo mundo ficou me achando louca, eu disse: ‘Gente, eu ‘tô’ com o relatório ali, eu vou levar lá’, [...] é como uma denúncia, é o contributo que a Academia tem que dar ‘pra’ sociedade [...]” (Luana).

“[...] eu acho que eu não estou me identificando com a carreira de professora universitária, porque eu ‘tô’ começando a achar que [...] óbvio, todo mundo quer ganhar seu salário e viver sua vida etc e tal, mas você sabe o comprometimento com a causa assim, eu ‘tô’ vendo bem pouco... e quando você diz que ‘tá’ se comprometendo todo mundo olha ‘pra’ você e chama você de louca [...] é melhor ser professora lá [...] na educação básica, ‘tá’ entendendo? [...] dar minha aulinha de História, [...] do que eu ficar tentando mudar esse universo na Academia, que ‘tá’ todo mundo olhando pra você e te

achando uma doida porque você vai pegar um relatório e levar na Secretaria? ” (Luana).

As histórias dessas docentes reverberaram na escrita e tessitura do trabalho, ecoando durante as citações, entremeando o pensamento teórico, tecendo linhas com o conceito. Gostaríamos de pensar além da reprodução de sistemas teóricos, a partir dos próprios acontecimentos da pesquisa. Esse pequeno relato de Luana, recentemente contratada como professora universitária, se destacou desde o início da análise. Ele permaneceu guardado na caixa de ideias desta dissertação e aos poucos veio tomando forma.

De certa maneira, os movimentos de força dentro desse relato chamaram a atenção principalmente por sua capacidade despotencializadora. São as forças reativas as responsáveis por agirem contra o próprio organismo que as gera. São as características gregárias, dominadoras, passivas, apáticas que configuram essa estética que aqui citamos como predominante na cultura Ocidental. A solidão enfrentada por Luana reflete as tentativas moleculares de independência frente a uma moralidade já instaurada; “Dissociar-se da estética vigente de forma radical muitas vezes quer dizer ser incompreendida” (BREA, 2008, p. 27-28).

A ascese se configura enquanto uma cultura de aniquilamento, conjunto de práticas e disciplinas caracterizadas pela austeridade e pelo controle do corpo, que fortalece a especulação de uma busca contínua pela “verdade racional”, que na realidade é inexistente. Ao mesmo tempo, essa cultura tem a capacidade e função de esmorecer e obstruir as produções subjetivas que se configuram nos planos de composição da experiência. A programação de um “corpo artificial, previsível, manipulável, domesticado”, tem como principal função a criação de uma paisagem desértica, própria dos homens-camelos, obtendo o esvaziamento da subjetividade.

O relato de Luana relaciona-se com essas características de esvaziamento e aprisionamento subjetivo, na medida em que estabelece linhas fronteiriças entre produção e aniquilamento da experiência existencial. O estágio, lugar de vivência e observação da prática profissional, permitiu as alunas o experimento da docência, assim como a avaliação do que poderia considerar como uma prática coerente ou não, linhas molares e moleculares se produziram a partir de sua experimentação. A Universidade, lugar que supostamente precisa dar respostas à sociedade, é vista

enquanto instância acadêmica burocraticamente organizada e instituída, sem ligação com o sujeito e suas problemáticas.

O espírito sacerdotal não está morto, e a inquisição renasce, regularmente, dessas cinzas. Certamente ela tem muitas racionalizações, mas a sensibilidade colérica, existentes nesses “comissários” acadêmicos, se esforça em procurar a *falta* intelectual, em denunciar a *incorreção* metodológica (abordagens prescritas), temática (assuntos tabus), epistemológica (autores malditos). O que conduz a “normopatia” que faz com que esses ditos pesquisadores sejam qualquer coisa menos “inventores”. Eunucos do pensamento, amedrontados por tudo o que, de perto ou de longe, possa lembrar a impureza a combater, podendo-se falar, a esse respeito, de complexo de matilha (MAFFESOLI; STROHL, 2015, p. 43).

Os valores niilistas apropriam-se também do universo acadêmico transformando seus integrantes em reprodutores dos conteúdos morais; eruditos, especialistas, considerados por Nietzsche (1999) apenas escravos, já que suas atividades estão voltadas unicamente ao seu ganha-pão. Seu horizonte limitado e sua suposta “neutralidade” coroam a mediocridade dos valores modernos, pois tratam de formar uma intelectualidade que atende as demandas da produção e do mercado. Corroboram para a estreiteza e a limitação de uma cultura fragmentada e de um conformismo acrítico. A educação, em seus diversos níveis de formação, atua como um sistema voltado para a destruição da diferença em detrimento da regra. A qualquer sinal de desvio, os eruditos agem como sacerdotes em busca do pecado. Procuram a falta, amedrontados e apáticos. Luana guiada pelo que chama de “comprometimento” busca responder a denúncia que havia também concordado existir, com atitudes que achou serem cabíveis. Luana-leão diz “eu quero”; em oposição ao “tu deves” da matilha está agora seu querer, sua vontade.

As forças vêm sempre de fora, de um fora mais longínquo que toda forma de exterioridade. Por isso, não há apenas singularidades presas em relações de força, mas singularidades de resistência, capazes de modificar essas relações, de invertê-las, de mudar o diagrama instável. E existem até singularidades selvagens, não ligadas ainda, na linha do próprio fora e que borbulham justamente em cima da fissura (DELEUZE, 2005, p. 129-130).

É na reação de seus colegas de docência, em suas “posturas de recuo”, aonde encontra-se sua principal lamentação. Tomados por uma visível descrença e inércia universal, lhe desencorajam e desestimulam a fazer o que achava ser

necessário. Percebe-se a força passiva e despotente de uma espécie de abatimento geral, força essa que lhe faz duvidar do que realmente é e do que realmente quer enquanto docente. Quando o leão rugir, o rebanho manda calar. A obediência foi uma opção construída com muita dor durante toda a história da humanidade.

A rebelião escrava na moral começa quando o próprio ressentimento se torna criador e gera valores: o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação. Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um “fora”, um “outro”, um “não-eu” – e este Não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores – este *necessário* dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si – é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é no fundo reação (NIETZSCHE, § 10, 1998).

A estética niilista habita o espaço da experiência criando diferentes maneiras de se manifestar: como erro, crime, negação ou ponte e passaporte para outra realidade. Poderíamos falar da constituição de uma consciência de vida negada em nome de valores superiores: Deus, Bem, Verdade, Essência, ou ainda a rejeição de valores transcendentais para padrões mais adaptativos ou idealistas: progresso, felicidade, liberdade, identidade. A cultura ou a “moralidade dos costumes” (NIETZSCHE, § 9, 2004) em sua tarefa formadora, realiza uma seleção e uma “relação contratual” de memória com o homem.

Tanto o ressentido, aquele que volta seu ódio contra o outro, quanto o homem da má consciência, onde o ódio é voltado ao próprio sujeito, encontram-se em estado patológicos e limitantes da existência. A experiência está circunscrita e retorna sempre aos mesmos valores para se formular. Os ideais ascéticos se atualizam e permanecem atuando na cultura Ocidental, não apenas porque se refinam, mas porque não reconhecem a ocorrência de outros ideais. A vontade de verdade é, portanto, a versão última e renovada dos ideais ascéticos elevando a condição divina ou a condição de “Ser” como emblema universal.

Sob duas perspectivas estéticas podemos pensar a produção da docência: a camelóide e a caosmótica. Conforme já mencionado, os fardos pesados carregados pelo camelo reverberam em seus sentidos, velocidades, intensidades; o “tu deves” rege seus comportamentos, seus querer, seus fazeres. A educação camelóide pensa a criação enquanto produto e resultado: “do nada ao Ser”. O professor-

camelo é também um professor-juiz, um professor-sacerdote, um professor-terapeuta, um professor-profeta.

Ai de nós! Aproxima-se o tempo em que o homem não mais arremessará a flecha do seu anseio para além do homem e em que a corda de seu arco terá desaprendido a vibrar! Eu vos digo: é preciso ter ainda um caos dentro de si, para dar à luz a uma estrela dançante. Eu vos digo: há ainda caos dentro de vós. Ai de nós! Aproxima-se o tempo em que o homem não dará mais à luz nenhuma estrela. Ai de nós! Aproxima-se o tempo do mais desprezível dos homens, que nem sequer saberá mais desprezar-se a si mesmo. Vede! Eu vos mostro o último homem (NIETZSCHE, 2011a, p. 18).

Já a estética caosmótica, é vertiginosa e nos convoca a pensar sem imagens, no contato corpo a corpo encarando o caos inerente ao viver (ZORDAN, 2009). As forças “indisciplinadas” aprendem a se expressar por modos outros que não os de dominação aplicando-se uma espécie de “conversão imanentista” onde se crê nesta terra, neste mundo, nesta vida. O pensar caosmótico privilegia um saber micro, um refletir minoritário enquanto crítica ao molar e as máquinas binárias, um saber mutante que jamais se universaliza, mesmo quando é amplamente disseminado. Portador de configurações complexas e diversas, o caos é essencialmente dinâmico, de velocidade infinita. Por ser intraduzível, a abertura para o “abismo” do caos proporciona a necessidade de invenção dos espaços, dos valores e das formas, conceituais ou materiais.

O relato de Luana nos convoca a pensar qual a referência estética tem sido predominante na experiência docente contemporânea. Já que o niilismo é tecido de momentos resta-nos questionar como se configuram esses movimentos ativos e passivos no universo imanente da docência. Além disso, é importante problematizar o porquê de escolhermos “obedecer aos pastores”, também nos tornar sacerdotes, optando pelas funções adaptativas e de reprodução, utilização e conservação das formas constituídas, onde cada vez mais nos consolidamos enquanto homens pequenos, de rebanho, homens-camelóides – sem audácia, sem astúcia, sem vontade, sem saída.

O resgate e a recuperação da dimensão caosmótica parece necessariamente evocar o resgate da vida enquanto instância única de julgamento. Rememorar a integralidade do humano que o niilismo desfaz, pois configura um homem fragmentado, em pedaços. “Amar a vida significa amar os homens”

(CAMARGO, 2008, p. 179), amar sua condição de vontade desubstancializada e múltipla. Transmutar o niilismo pela vontade de potência.

### 5.3. Por uma concepção estética baseada na vida

Minha fórmula para a grandeza no homem é *amor fati*: nada querer diferente, seja para trás, seja para a frente, seja em toda a eternidade. Não apenas suportar o necessário, menos ainda ocultá-lo – todo idealismo é mendacidade ante o necessário – mas *amá-lo* (NIETZSCHE, §10, 2009).

No caminho traçado nesta dissertação, partimos da fundamentação do pensamento histórico Ocidental para demonstrar a perspectiva do niilismo nietzschiano, perpassando a morte de Deus e a radicalização deste modelo de pensamento através da crença na verdade científica. Podemos adentrar agora brevemente, por fim, a concepção de amor fati. Essa é uma das expressões utilizadas por Nietzsche, que a toma emprestada do estoicismo romano e que designa uma nova atitude perante a vida. O amor fati configura-se pela desconstrução dos ideais que impendem o homem de amar a vida como de fato ela é; uma espécie de proposta de reconciliação com o mundo, no tempo e no instante do encontro com ele.

A construção da estética niilista incita o amor por um mundo ideal, de expectativas e virtudes que encontram-se ligadas à espera de uma “dimensão superior”. Esse estado de espera nos coloca em uma condição de suportabilidade perante a vida e não de apreciação, de assentimento ou de afirmação. Enquanto essa desconstrução dos ideais não acontece permanecemos escravos das ilusões que construímos, nos apoiando em falsas muletas, cheios de medo e de temor; “[...] o temor é o pai da moral” (NIETZSCHE, 2002, p. 115). A cada movimento, o amor pelo ideal tende a se desfazer justamente por não conseguir suprir as expectativas que lhe foram dirigidas.

“[...] também eu sei que eu não posso fazer além...achar que eu vou dominar aquela situação, não! **Ela é indomável...a vida é indomável. Mas eu continuo dando, eu continuo trocando, eu continuo me afetando com ela**, entendeu?” (Marina).

Marina nos auxilia a lembrar o quanto a vida é indomável, indeterminada. Pouco controle temos sobre ela. Pouco dela realmente amamos. Encarada como vertigem, movediça, oscilante, a vida é travada como luta no interior de nós mesmos, contra o que está cristalizado, contra o que pode ser ultrapassado. A capacidade de olhá-la de frente, de desenvolver uma relação de enfrentamento perante as dores, de ser forte diante de sua tragicidade, sendo a força um movimento ativo e afirmativo que potencializa a ação, é aquilo que o amor fati realmente evoca. O homem despido da transcendência.

Por uma concepção estética baseada na vida é preciso desconstruir uma noção de subjetividade subordinada aos modelos representacionais. A estética nihilista passiva parece ter como objetivo principal a domesticação das forças e a consequente manutenção de um regime identitário. A subjetividade, porém, tem um caráter transversal, que consiste na capacidade de sair de “impasses repetitivos e de se re-singularizar” (GUATTARI, 1987, p.17).

[..] Deus é uma conjectura; mas quero que vossa conjectura não se estenda para além de vossa vontade criadora. Talvez não vós mesmos, irmãos! Mas, criando, poderíeis transformar-vos em pais e antepassados do super-homem: e que essa seja vossa melhor criação! [...] E aquilo que chamastes de mundo deve ser por vós criado: vossa razão, vossa imagem, vossa vontade, vosso amor deve tornar-se o próprio mundo! [...] Considero-o mau e misantrópico: todo esse doutrinar acerca do uno e pleno e imóvel e satisfeito e imperecível! Tudo o que é imperecível – é apenas uma parábola! E os poetas mentem demais. – Mas do tempo e do devir devem falar as melhores parábolas: devem ser um louvor e uma justificação de tudo que é passageiro! Criar – eis a grande libertação do sofrimento e a facilitação da vida. Mas para que o próprio criador exista é necessário sofrimento e muita transmutação. Sim, é preciso que haja morte amarga em vossas vidas, ó criadores! Assim sereis apologetas e justificadores de tudo que é passageiro. Para que o próprio criador seja a criança renascida, é preciso que ele queira ser também a parturiente e a dor da parturiente (NIETZSCHE, 2011a, p. 106-108).

A criação está, para Nietzsche, despida dos conteúdos representativos teológicos que monopolizaram esse termo no período de apogeu do monoteísmo. Compreende-a como um ato ininterrupto e inesgotável, fora do qual absolutamente nada existe. Configura-se como um fazer infinito, atividade de produção de vida ligada a um sentido de crescimento, de desenvolvimento. O ato de criar é doador, não se realiza egoisticamente (DIAS, 2009).

O processo de “tornar-se o que se é” implica afirmar-se de forma a continuar sempre expandindo, em uma atividade constante de construção e desconstrução de si mesmo. Entrar em contato com suas beiras e contornos, com o caos que se perde nas bordas da subjetividade. O trágico compõe-se, nessa perspectiva, como potência intransponível de composição e aniquilação de todos os fenômenos da natureza. A compreensão trágica constitui-se a partir do entendimento do transbordamento da vida, da abundância e movimento irremediável das forças, das paixões e dos desejos. A vida como força indômita, lugar selvagem, primitivo, imanente.

Na escola, a obediência ao “gosto comum”, aquele que é usualmente adotado, impera sob forma de uma estética moral socialmente disseminada. Rapidamente, comportamentos, gestos, corpos, vestimentas, atitudes precisam ser tensionados e manipulados para um lugar de adaptação. Reafirma-se a ideia da “falta”, sob um ideal ilusório de completude. O processo de “melhoramento” do homem, que tem como base instituída a escola, pressupõe intenções repletas de moralidade. Em contraposição a ideia da educação enquanto enredo controlável e seguro, é apenas através da experimentação que o educador aprende a educar-se, a reconhecer sua experiência corporal junto as forças da docência que lhe atravessam; “O grande pedagogo é como a natureza: ele deve acumular obstáculos para que sejam ultrapassados” (NIETZSCHE, 2003, p.7).

**“(...) e a gente está o tempo todo em estado de experimentação. Tipo, eu abri os olhos hoje e vou experimentar...muitas vezes os experimentos não dão certo né, e a gente pode dizer ‘o que seria o certo, né?’ (...) deu certo porque ele errou, porque a gente pode experimentar mais uma vez e outra vez e outra vez...”** (Marina).

Esse estado de experimentação no qual Marina se insere relaciona-se a tendência de ingressar constantemente em novos regimes de instabilidade. Experimentar é arriscar, partir de um ponto inicial, mas não saber onde irá chegar. Um exercício de experimentação é também um exercício de criação, de artistagem. Desenvolver experimentações é desconstruir o existente, o original, o discurso “verdadeiro”, romper relações aparentemente opostas de teoria e prática, da forma e do conteúdo. Enxergá-los pela ótica do presente. Encarar a falha como um ato de inteligência (CORAZZA, 2016).

A afirmação da docência não está somente no fato de ser professor ou de estar inserido nesse universo, mas em viver a professoralidade. Uma nova concepção de educação e de docência necessita atentar-se para a reflexão sobre a existência, na experimentação solitária de um pensamento criador que, produzido a partir das próprias reflexões, reverbera em novas visões e em valores mais afirmativos. A busca de “cultura aristocrática” é também a busca da elevação do homem além da mediocridade dos valores morais, o cultivo de individualidades fortes e superiores levando em conta os impulsos trágicos como forças produtivas de realização. Agir como “asas e freio”, como estimulador das decifrações de todas as representações que ainda persistem (NIETZSCHE, 2003).

Mil anos de sofrimento e paraíso, mais mil de verdades inalcançáveis. Deus destronado dá lugar ao sujeito ou a substância. A vida despida das promessas, por outro lado, também não contém o inferno...é apenas a vida. O amor fati é considerado conceito-ápice da evolução do pensamento nietzschiano, na medida em que evoca o que de mais simples se consegue pensar: a aceitação da vida em suas múltiplas forças. O amor fati é o grande antídoto contra a tristeza e a negação do niilismo; não é um consolo, nem um tipo de assujeitamento. É, na verdade, o acolhimento da vida; a busca, mesmo de um jeito torto, de viver afirmativamente.

Amor ao fato, mas também amor à fartura. A fartura da simplicidade, a fartura do estar vivo e enxergar. Olhar a vida e dizer....

“Vem”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta dissertação buscando explicitar como se deu a construção filosófica do pensamento Ocidental, adentrando o entendimento mitológico, o período pré-socrático, os filósofos clássicos, os dogmas da Idade Média e a filosofia cristã, as bases do pensamento racionalista e da filosofia moderna, o Período das Luzes e o século XVIII, aonde encontram-se questões-chave para as conclusões de Friedrich Nietzsche sobre o conceito de niilismo, base dos questionamentos desta pesquisa. Compreende-se como intrínseca a relação da filosofia com a educação, sendo apenas assim possível adentrar os espaços de pensamento que aqui nos propomos pensar.

O “niilismo” foi historicamente discutido por diversos filósofos e surge como conceito no cenário europeu dos oitocentos. Atribui-se grande popularidade a Irvan Turguêniev (1818-1883), romancista russo, que ilustra o termo na obra “Pais e Filhos” (1862) representando uma crítica ao imobilismo da sociedade, como uma vivência da tensão tardia entre o mundo feudal em crise e os valores modernos em gestação. Em caráter literário, o termo ganha espaço nas obras do escritor russo Fiodor Dostoievsky (1821-1881), no qual ficam óbvias as oposições ético-metafísicas trazidas pelo autor, como fé e ateísmo, Deus e humano, a regeneração e a destruição. O vocábulo também foi muito utilizado nas discussões filosóficas sobre o idealismo na Alemanha. Dedicam-se à discussão: Friedrich Schlegel, Friedrich Hegel, Martin Heidegger, Ernest Jünger, entre outros.

Nietzsche, porém, é considerado o maior teórico do niilismo. Esse termo foi utilizado pelo filósofo em várias de suas obras, para ilustrar o estado de crise existencial vivido pela humanidade, que se radicaliza e atinge seu apogeu na Modernidade. Sob sua perspectiva, já não há mais lugar para os pressupostos universalmente construídos, para as meta-narrativas, os grandes sentidos, as verdades sagradas, as regras e condutas tradicionais, que exaltam inicialmente a prática religiosa e posteriormente, a racionalidade científica como meios privilegiados de atingir o conhecimento.

O estabelecimento de uma concepção dualista da experiência, que tem início na filosofia grega clássica a partir da ruptura entre a *physis* e o *logos*, e a legitimação do despovoamento do mundo dos deuses como antecedente ao judaísmo-cristão, formam as bases fundamentais para a instauração do niilismo.

Três valores morais tornam-se essenciais nessa lógica: o ressentimento, a má-consciência ou culpa e os ideais ascéticos de degeneração da vida.

Esses valores, para Nietzsche, ligam-se à uma moral escrava, dependente de uma realidade transcendental, que subscreve os valores de bem/mal, bom/ruim de acordo com seus próprios interesses. Esse tipo de moral alimenta uma cultura de rebanho, que impõe submissão e exalta a fraqueza, o sofrimento, a piedade e a miséria como caminhos virtuosos para a glória e a “vida eterna”. Sendo a moral uma forma de lidar com a existência a partir da valoração das experiências vividas, essa moral antinatural configura-se em traços imutáveis, pois tendem a veneração dos valores e a negação da vontade instintiva de vida. A moral escrava é castradora, celibatária, culpada. O niilismo parece refletir uma dimensão macroestética, já que liga-se as bases do pensamento e as suas formas institucionalizadas.

Dialogam com o conceito, dados qualitativos encontrados em entrevistas semiestruturadas realizadas com três docentes do município de Aracaju/SE: Inês, Luana e Marina. Elas nos auxiliaram a pensar a constituição da docência enquanto um processo de vida que entrelaça campos macro e micro estruturais, que se inter cruzam e são complementares. A escola converte-se em uma das maiores instituições Ocidentais da Modernidade, um lugar de intenso investimento e expectativas, que por sua finalidade civilizatória proporciona um jogo de forças ativas e passivas universalizado. A figura do educador encarna então, a emergência de um homem configurado a partir da racionalidade e imbuído da responsabilidade com o “processo de melhoramento” dos outros seres humanos. Essa atividade deriva-se da submissão ao modelo de homem civilizado.

Um mal-estar generalizado parece habitar o cotidiano da docência, que convive com a “linha de frente da realidade”, lidando com problemáticas sociais, políticas e econômicas em sua rotina. Marcada pela ambivalência de sentimentos, a profissão docente pode estar aprisionada em uma representação institucional, onde os “valores superiores” carregados pelo professor convertem-se em grandes fardos e resultam em pessoas consumidas e esvaziadas de suas potências.

Por meio da análise das linhas cartográficas (molares, moleculares e de fuga), que circundam e se entrelaçam nos discursos, foi possível identificar as similitudes niilistas que se fazem presentes na profissão docente. Os temas foram sendo costurados junto aos relatos de Inês, Marina e Luana, e perpassaram várias esferas do cotidiano docente: aperfeiçoamento ao mercado de trabalho, a noção de

autoridade, formação serializada, gênero, discursos demagógicos, valores religiosos, violência enquanto força exercida, as esferas do público e do privado, entre outros. Concomitantemente, se delinearam propostas subjetivas importantes para compreender uma dinâmica microestética que se exerce e se apresenta. A docência se insere também enquanto produção de diferença, construção subjetiva que se realiza cotidianamente, tem forma plástica e é maleável.

Buscou-se, nesse contexto, utilizar concepções estéticas que ligam-se a filosofia nietzschiana: as três transmutações do espírito e as dimensões trágicas de Apolo e Dionísio. Através da cartografia, contrapomos a lógica metodológica habitual, priorizando necessariamente o caminho da pesquisa, sua processualidade. O plano imanente, onde tudo encontra-se materializado no acontecimento, contraria também a relação transcendental privilegiada pelo pensamento metafísico tradicional. Foi possível, portanto, desconstruir mitos que encontram-se intrinsecamente presentes nas noções metodológicas Ocidentais, como o da neutralidade e da objetividade científica.

A construção e legitimação de uma estética niilista passiva incita o amor por um mundo ideal, de expectativas e virtudes que se encontram ligadas à espera de uma dimensão transcendental. Esse estado de espera parece nos colocar em uma condição de suportabilidade perante a vida, e não de apreciação ou de afirmação da mesma. O amor *fati* é, para Nietzsche, a concepção que designa uma nova atitude do homem perante a vida, configurando-se pela desconstrução dos ideais que o impendem de amar a vida em sua tragicidade e caos, como de fato ela é. O amor *fati* é, portanto, uma proposta de reconciliação com o mundo, no tempo e no instante do encontro com ele.

Concluimos que, apenas através da superação do plano moral instaurado no pensamento Ocidental, desconstruindo os pressupostos universalmente dominantes e optando por uma ética ativa que visa o desenvolvimento de novos sentidos e novos valores humanos, poderíamos pensar a vida em suas dimensões caóticas, de movimento e tragicidade. Apenas rejeitando os moldes binários previamente estabelecidos e percebendo a vida como única possibilidade de julgamento sob ela mesma, poderíamos relativizar as problemáticas das instituições modernas Ocidentais, buscando mover suas rígidas bases. Esse reposicionamento exige, portanto, o reconhecimento da necessidade de desenvolver o potencial subjetivo,

microestético, introvertido da docência, para compor um professorar cada vez mais ativo, transformador, que incite e estimule a diferença.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. *Confissões. IN-CM*, Lisboa. 2001. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/agostinho de hipona confessiones livros vii x xi. pdf](http://www.lusosofia.net/textos/agostinho%20de%20hipona%20confessiones%20livros%20vii%20x%20xi.pdf)>. Acesso em: 09/03/2016.
- ANTISERI, D.; REALI, G. *História da Filosofia: do humanismo a Descartes*. Vol. 3. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo, Paulus, 2004. 321 p.
- ANTISERI, D.; REALI, G. *História da Filosofia: de Spinoza a Kant*. Vol. 4. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo, Paulus, 2005. 433 p.
- ARALDI, C. L. Para uma caracterização do niilismo na obra tardia de Nietzsche. *Cadernos Nietzsche*, Nº 5, p. 75-94, 1998. Disponível em: <[http://gen.fflch.usp.br/sites/gen.fflch.usp.br/files/upload/cn\\_05\\_05%20Araldi.pdf](http://gen.fflch.usp.br/sites/gen.fflch.usp.br/files/upload/cn_05_05%20Araldi.pdf)>. Acesso em: 20/09/2015.
- BARROS, L.; BARROS, M. E. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; TEDESCO, S. (Orgs) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014. 310 p. (vol. 2) 175-202 p.
- BARROS, L.; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; TEDESCO, S. (Orgs) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014. 310 p. (vol. 2) 203-237 p.
- BOAVENTURA, F. L. Ciência, arte e devir em Nietzsche. *Revista Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, dezembro. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/viewFile/1685/2300>>. Acesso em: 10/09/2015.
- BOURGET, P. *Essais de psychologie contemporaine*. Paris: Editora Plon Nourrit, 1920.154 p.
- BREA, J. *Sutis resistências: criações cinematográficas e instância de produção de filmes*. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Pontifícia Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. 120 p.
- CAMARGO, G. *Nietzsche: por uma ética trágica*. Tese (Doutorado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. 230 p.
- CAPELLE, W. Die Vorsokratiker. Stuttgart, 1968, p. 27 *apud* HELFERICH, C. *História da Filosofia*. Trad. Luiz Sérgio Repa, Maria Estela Heider Cavalheiro, Rodnei do Nascimento. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006. p. 03.
- CEI, V. Nietzsche, Turguêniev e o niilismo. *Theoria*, v. 3, n. 7. 2011. Disponível em: <<https://sabereseolhares.com/2012/10/22/entrevista-com-scarlett-marton-nietzsche-aqui-e-la/>>. Acesso em: 08/05/2016.

CÉSAR, J.; SILVA, F.; BICALHO, P. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; TEDESCO, S. (Orgs) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014. 310 p. (vol. 2) 153-174 p.

COTRIM, G. *Fundamentos da Filosofia: Ser, saber e fazer*. São Paulo: Editora Saraiva, 1993. 150 p.

CORAZZA, S. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. *Revista Educ. Real.*, ahead of print Epub 22-Ago-2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016005004102&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016005004102&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 10/09/2016

CORAZZA, S. A vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução. In: *Reunião Científica Regional da ANPED*. Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-19-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Arte.pdf>> Acesso em: 20/12/2016.

COSTA BEDIN DA, L. Com olhos da suspeita: Nietzsche e o estatuto da experiência em educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.28-41, jul./dez. 2011.

DELEUZE, G. *Nietzsche*. Trad. Alberto de Campos. Portugal: Edições 70, 1965. 86 p.

DELEUZE, G. *Foucault*. Trad. Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005, p. 143. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/deleuze-g-foucault.pdf>> Acesso em: 23/09/2016.

DELEUZE, G. A Imanência: uma vida. *Revista Limiar*, vol. 2, nº 4, 2015. Disponível em: <[http://www2.unifesp.br/revistas/limiar/pdf-nr4/10\\_Gilles-Deleuze\\_Imanencia-uma-vida\\_trad-Sandro-Fornazari\\_Limiar\\_vol-2\\_nr-4\\_2sem-2015.pdf](http://www2.unifesp.br/revistas/limiar/pdf-nr4/10_Gilles-Deleuze_Imanencia-uma-vida_trad-Sandro-Fornazari_Limiar_vol-2_nr-4_2sem-2015.pdf)> Acesso: 14/09/2016.

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997. 176 p.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. José Gabriel Cunha. Lisboa, Relógio D'Água, 1995. 185 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia e Suely Rolnik. São Paulo: Editora: 34, 1996. Vol. 3 (Coleção Trans). 110 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* 3º Edição. Trad. Bento Prado Júnior. São Paulo: Editora 34, 2000. (Coleção Trans). 288 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Maio de 68 não ocorreu. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência* – 1º quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – nº 1 – pp.119-121. Disponível em: < <http://tragica.org/artigos/v8n1/traducao.pdf>> Acesso em: 15/07/2016.

DIAS, R. A questão da criação para Nietzsche. In: Viso: *Cadernos de estética aplicada*, v. III, n. 7 (dez/2009), pp. 1-12.

FELDENS, D. *Luízas, Rosas, Bias & Joanas: a trama e o destino*. Maceió: EDUFAL, 2014. 193 p.

FELDENS, D.; SANTANA, A. Movimentos estéticos na docência e a arte de produzir a vida. In: SALES, J. A.; FELDENS, D. (Orgs) *Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas*. Fortaleza: EDUECE, 2012, p. 48-60.

FILHO, J.C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. (Org.) *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 13-59.

FOGEL, G. Porque não teoria do conhecimento? Conhecer é criar. *Cadernos Nietzsche*, São Paulo, n. 13, p. 89-116. 2002.

FUGANTI, L. *I de Imanência*. Entrevista concedida em abril/2013. Disponível em: <<https://sonoraetra.wordpress.com/2013/04/10/i-de-imanencia/>> Acesso em: 13/11/2016.

GADELHA, S. S. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, set/dez. 2005.

GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. 66 p.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Revista Educação e Realidade*. 27(2): 169-178 jul./dez. 2002.

GIACOIA, O. Amor Dei e Amor Fati. *Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche*, v. 4, n. 2, p.75-94. 2011.

GIACOIA, O. Nietzsche e o feminino. *Revista Nat. hum.*, v.4 n.1 São Paulo jun. 2002.

Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302002000100001](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302002000100001)> Acesso em: 24/10/2016.

GROPPIA, J. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 47, dezembro/98. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/aquino-julio-groppa-1998-a-violencia-escolar-e-a-crise-da-autoridade-docente.html>> Acesso em: 24/11/2016.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. Suely Rolnick. 3º Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 229 p.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. 2º Edição. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012. 185 p.

HELFERICH, C. *História da Filosofia*. Trad. Luiz Sérgio Repa, Maria Estela Heider Cavalheiro, Rodnei do Nascimento. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006. 560 p.

JAPIASSU, H. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975. 188 p.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; TEDESCO, S. (Orgs) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014. 310 p. (vol. 2) p. 15-41.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 5º Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998. 257 p.

LARROSA, J. *Nietzsche e a Educação*. 3º Edição. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. 119 p.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org). *A história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 443-481.

MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999. 110 p.

MAFFESOLI, M. *Saturação*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Editora Iluminuras, Itaú Cultural, 2010. 109 p.

MAFFESOLI, M; STROHL, H. *O conformismo dos intelectuais*. Trad. Tânia do Valle Tschiedel. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. 182 p.

MARTON, S. *Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. 3ª edição. São Paulo: Discurso Editorial, 2009. 282 p.

MARTON, S. *Nietzsche aqui e lá*. Entrevista concedida a João Neto em outubro/2012. Portal Ciência e Vida: Filosofia Ciência & Vida. Disponível em: <<http://filosofiacienciaevida.uol.com.br/esfi/Edicoes/75/artigo271728-3.asp>>. Acesso em: 03/03/2016.

MENDONÇA, S. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. *Educ. Tem. Dig.* Campinas, v.13, n.1, p.17-26, jul./dez. 2011. Disponível em: <[http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28611/ssoar-etd-2011-1-mendonca-massificacao\\_humana\\_e\\_a\\_educacao.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28611/ssoar-etd-2011-1-mendonca-massificacao_humana_e_a_educacao.pdf?sequence=1)> Acesso em: 29/11/2016.

MINAYO, M. C. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18º edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 80 p.

MOLDER, M. F. Ser uma experiência para si próprio: como tornar-se um espírito livre? In: LIMA, M. J. S.; ITAPARICA, A. L. M. (Orgs). *Verdade e Linguagem em Nietzsche*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 43-57.

MOREIRA, A. R. Nietzsche: o ressentimento e a transmutação escrava da moral. *Revista Argumentos*, Ano 2, Nº 3. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/argumentos/article/view/223/223>> Acesso em: 13/04/2016.

MORICEAU, J.; PAES, I. Performances acadêmicas e experiência estética: um lugar ao sensível na construção de sentido. In: FILHO, J. C.; MENDONÇA, C. M.; PICADO, B. (Orgs) *Experiência estética e performance*. Salvador: EDUFBA, 2014. p 107-129.

NIETZSCHE, F. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. Trad. J. Ginsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 179 p.

NIETZSCHE, F. *A filosofia na idade trágica dos gregos*. Lisboa: Edições 70, 1995. 51 p.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 169 p.

NIETZSCHE, F. *Obras Incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores: seleção de textos de Gérard Lebrun). 464 p.

NIETZSCHE, F. *Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002. 228 p.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Trad. Noélia Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 180 p.

NIETZSCHE, F. *Cinco prefácios para cinco livros não escritos*. 3ª Edição. Trad. Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2005. 82 p.

NIETZSCHE, F. *O crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 154 p.

NIETZSCHE, F. *O Anticristo: ensaio de uma crítica do cristianismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 171 p.

NIETZSCHE, F. *A vontade de poder*. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2008. 165 p.

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a. 360 p.

NIETZSCHE, F. *Vontade de Potência: ensaio da transmutação de todos os valores*. São Paulo: Editora Escala, 2011b. (Coleção Mestres Pensadores). 165 p.

NIETZSCHE, F. *A Gaia ciência*. Trad. Jean Melville. São Paulo: Editora Martin Claret, 2013. 255 p.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria & Educação*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, nº4, 1991. p. 240-270.

ORLANDI, L. B. Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs) *Imagens de Foucault e Deleuze – ressonâncias nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 217-238.

PLATÃO. *As Leis, ou da legislação e epinomis*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 1999. 515 p.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010. Vol. 1. 207 p.

PECORARO, R. *Nilismo*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2007. (Coleção Filosofia Passo a Passo). 64 p.

PEREIRA, M.V. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

PEREIRA, M.V. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. 245 p.

PEREIRA, M.V.; FARINA, C. Percepção, estética e formação: o sensível e a experiência do atual. In: SALES, J. A.; FELDENS, D. (Orgs) *Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas*. Fortaleza: EDUECE, 2012, p.18-25.

PERISSÉ, G. *Estética e educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. (Coleção Temas e Educação). 104 p.

RAGO, M. Foucault e as estéticas da existência. *Revista Aulas*, Campinas, nº 7. UNICAMP, 2010. Disponível em:

<[http://www.unicamp.br/~aulas/Revista\\_Aulas\\_Dossie\\_06\\_Foucault\\_e\\_as\\_esteticas\\_da\\_existencia.pdf](http://www.unicamp.br/~aulas/Revista_Aulas_Dossie_06_Foucault_e_as_esteticas_da_existencia.pdf)> Acesso em: 20/12/2016.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002. 192 p.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989. 246 p.

SANTOS, Y. M.; SILVA, S. P. O niilismo nietzschiano como mais uma referência analítica para compreensão do fenômeno do mal-estar docente. *Conjecturas, Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 139-156, jan./abril. 2014.

SPINOZA, B. (1670). *Tratado teológico-político*. Trad. Atilano Domingez. Madrid: Editora Altaya, 1997. 427 p.

TEDESCO, S.; SADE, C.; CADIMAN, L.; A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; TEDESCO, S. (Orgs) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014. 310 p. (vol. 2) 92-127 p.

VATTIMO, G. *Diálogo com Nietzsche: ensaios 1961-2000*. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 (Biblioteca do pensamento moderno). 372 p.

VEIGA-NETO, A. *A Ordem das Disciplinas*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 1996. 344p.

VERNANT, J. P. *As origens do pensamento grego*. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Editora Difel, 2002, 143 p.

VOLPI, F. *O Niilismo*. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 163 p.

WOTLING, P. *Vocabulo de Friedrich Nietzsche*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Coleção Vocabulo dos filósofos). 72 p.

ZORDAN, P. Territórios e Geopoética. *Revista Territórios*. ANO 03 - N06. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net/?p=5520>> Acesso em: 20/10/2016.

ZOURABICHVILI. F. *O vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro, Ifch- Unicamp, 2004. Disponível em:<<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>> Acesso em: 10/12/2016.