

POR UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA E MENOS HUMANISTA

Vilmar Martins¹

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

RESUMO

A proposta deste texto é analisar a crítica de Nietzsche à concepção de sujeito, seus desdobramentos em uma crítica ao humanismo e, a partir da crítica, traçar possibilidades educativas que podem ser construídas via desconstrução do entendimento do humano enquanto sujeito. Nesta análise utilizo metodologicamente a concepção nietzschiana de genealogia enquanto interpretação que se opõe ao caráter absoluto dos valores, tanto quanto a seu caráter relativo ou utilitário. Importa pensar genealogicamente os valores presente nos discursos educativos contemporâneos, pois estes possuem um forte teor humanista e metafísico. Estes valores ao determinar um tipo de humano e de mundo desdobra-se em determinadas percepções, modos de existência e possibilidades de vida. Esses “efeitos” da educação humanista e metafísica necessitam ser abordados a partir de uma crítica genealógica, que se pergunte não pela “verdade”, mas sim pelas forças, pelos valores, pelos jogos linguísticos operados por esta concepção de educação. Juntamente com a crítica, busco apontar um processo formativo que possibilite ao humano “tornar-se o que se é”, um processo onde novos inícios se tornem presença. As conclusões de tal análise certamente são provisórias, contingenciais e circunstanciais, pois nada mais contrário ao pensamento de Nietzsche do que conclusões herméticas, sendo assim, para além de concluir experimento um pensar a partir do “devir”, um pensar inocente e afirmativo que elabora “verdades” e valorações nos encontros produzidos pela vida. Pensamento “descomprometido” com o todo, sem culpa e sem visar recompensa, acima de tudo um pensar que afirme a vida.

Palavras-chave: Educação. Sujeito. Humanismo. Valores.

O homem inventou Deus para que este o criasse...

Ferreira Gullar

PALAVRAS INICIAIS... à guisa de introdução

Nietzsche tece uma crítica radical à ideia de sujeito construída pela filosofia moderna, essa crítica perpassa os valores produzidos por esta concepção de humano. Partindo do

pressuposto de que o “sujeito” é a base do humanismo moderno, este artigo visa investigar quais forças, valores e jogos linguísticos são promovidos e articulados pela compreensão do humano enquanto sujeito, além dos seus desdobramentos na educação contemporânea, bem como que possibilidades educativas podemos construir a partir da desconstrução do entendimento do humano enquanto sujeito.

A ANÁLISE... no estilo de desenvolvimento

A compreensão do humano como um “sujeito” é uma construção atribuída ao pensamento moderno, filosoficamente entendemos René Descartes como o pai do sujeito moderno, porém muitos estudiosos apontam o “germe” do sujeito na Renascença e na Reforma Protestante.

Como herdeiros e frutos da modernidade, construímos nossa existência a partir da concepção do humano enquanto sujeito e dos valores advindos desta concepção: a racionalidade, a vontade livre, o progresso, a ciência, etc. Nietzsche, ao investigar os elementos que compõe a ideia de sujeito, conclui: “O sujeito não é nada além de uma ficção (...)”². Se por um lado o sujeito é uma ficção, o que dizer da educação decorrente desta ideia de sujeito?

Inicialmente, para abordar uma pretensa “educação humanista”, se faz necessário conceituar o humanismo. Tendo ciência da polissemia dos termos filosóficos, apelo para um dicionário de filosofia, pois desta forma penso abranger um significado o mais amplo possível:

Por uma espécie de deslocamento, o termo “humanismo” tomou dois sentidos particulares: a) na filosofia, designa toda doutrina que situa o homem no centro de sua reflexão e se propõe por objetivo procurar os meios de sua realização; b) na linguagem universitária, designa a ideia segundo a qual toda formação sólida repousa na cultura clássica (chamada de humanidades). Numa palavra, o humanismo é a atitude filosófica que faz do homem o valor supremo e que vê nele a medida de todas as coisas. Herdeiro de Kant, o humanismo contemporâneo, sobretudo dos existencialistas e de certas correntes marxistas, define o homem como o ser que é o criador de seu próprio ser, pois o humano, através da história, gera sua própria natureza. (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1999, p. 132)

A partir desta definição provisória e ampla de humanismo, duas proposições se apresentam para entender o humanismo: a) O homem como centro e valor supremo; b), a realização do homem enquanto objetivo.

Ao abordar estas questões genealogicamente, ou seja, para além de adentrar as mesmas ou buscar novas respostas para velhas questões, permanecendo intactos os termos com os quais elas são feitas, importa que estes termos mesmos, bem como as motivações que os consagraram, sejam questionados, partindo de um distanciamento, de uma desconfiança em relação às perguntas até então formuladas, pois para além de uma “verdade”, interessa criar valores e mover valores já arraigados.

Ao recusar o critério da verdade, para analisar o humanismo em educação, adotamos o critério nietzschiano de [*Werte/Werths*] valor, costume, pois: “O ponto de vista do valor é o ponto de vista de condições de conservação e expansão que concerne às formações complexas com relação relativa de vida no interior do devir.”³ Desta forma um valor é um sintoma de um tipo de vida, de uma formação de um domínio, um valor é um instrumento pelo qual um tipo de vida se impõe, se conserva ou se expande.

Para realizar uma [*Umwertung*] tresvaloração/transvaloração/transmutação, necessitamos mover para além ou através, deslocar, retirar do lugar usual os valores humanistas, perguntando-se: que valores são apregoados pelo humanismo? De que embate o humanismo saiu dominante na modernidade? O que querem aqueles que o defendem? Quem precisa de tal e qual valor para se conservar e/ou impor seu domínio?

Neste exercício de iconoclastia, analisando com um martelo, para além de justificativas, exercícios filológicos e longas argumentações, Nietzsche nos aconselha a agir como em um banho frio: “entrar e sair rapidamente”⁴. Ao entrar e sair rapidamente de um problema, o que se busca é tocar o problema e ser tocado pelo mesmo, observando suas nuances, seus detalhes, sem se deixar abarcar pela questão, sem se dissolver na mesma.

O homem como centro e valor supremo

A doutrina humanista encontra seu ápice no iluminismo, partindo do pressuposto de que o homem – enquanto ser autônomo, consciente, dotado de razão – possui a capacidade não apenas de conhecer e dominar a natureza e o mundo, mas também de, a partir do “bom uso” da razão, corrigir a natureza, o mundo e os homens.

Basta pensarmos no lema iluminista instituído por Kant, “*sapere aude*”, ouse saber; para o iluminismo as respostas encontram-se no próprio homem que padece por não ter a coragem de usar a sua capacidade racional, por não ser consciente/conscientizado, etc.

Na perspectiva de Nietzsche, a modernidade – consecutivamente o iluminismo e o humanismo – é um processo de substituição de valores, em que os valores superiores e idealistas foram substituídos pelos valores humanos e materialistas: de um lado os valores medievos fundados na essência e no absoluto, de outro lado a crença na consciência e no sujeito.

As filosofias modernas, assim como os hodiernos discursos hegemônicos, rejeitaram Deus, para se amasiarem com o “homem” em troca do seu belo dote, que é o progresso; desta união espúria esperam-se os mais lindos rebentos, denominados “conhecimento científico”.

Para Nietzsche, esta disputa de valores culminou na “morte de Deus”, desta forma a modernidade, o iluminismo e o humanismo seriam os assassinos de Deus; ao observamos o relato do “homem louco”, veremos que foi o homem (nós) quem matou Deus: “Deus está morto! Deus continua morto! E nós o matamos! Como nos consolar, a nós assassinos entre os assassinos? O mais forte e mais sagrado que o mundo até então possuía sangrou inteiro sob os nossos punhais – quem nos limpará este sangue?...”⁵

A razão científica matou Deus, substituindo os desejos de eternidade pelos projetos de futuro, colocando o homem no lugar de Deus, desta forma usurpamos a divindade, tornamo-nos o centro e o valor supremo, lugares outrora ocupados por Deus.

Mas o que implica em o homem ser o centro e o valor supremo? O problema consiste em que o homem, não contente em matar/substituir Deus, usurpou o seu lugar, tornando valores, que são “humanos demasiadamente humanos”, divinos e universais; assim, o homem passou a ser a unidade, a substância, a causa, a identidade, a verdade, e tudo aquilo que um dia ele atribuiu a Deus.

Com a morte/substituição de Deus, a arrogância do conhecimento não encontrou limites, pois agora não há mais nada oculto, o sujeito moderno está capacitado e habilitado pela/com a razão científica para desvendar, enunciar e corrigir a natureza, o mundo e os homens.

Nietzsche suspeita desta troca de lugares, do Deus-supremo pelo deus-Homem, não enxergando com bons olhos este mover valorativo. Longe de um sentimento saudosista de uma época em que Deus era o centro e o valor supremo, Nietzsche busca demonstrar que mais uma vez as forças niilistas prevaleceram, pois o movimento de vitória do iluminismo – que culmina no humanismo – não deixa de ser a vitória das forças que diminuem e reduzem o humano.

Para entender este pensamento paradoxal em que a afirmação do sujeito humano é um movimento de redução do humano, precisamos analisar as forças niilistas que têm operado na história humana.

Para Nietzsche, a derrocada e substituição de um pensamento trágico e estético, que dizia “sim” à vida, para um pensamento metafísico, abstrato e idealista, que diz “não” à vida, inicia-se ainda na Grécia clássica com Parmênides e a busca pelo ser; encontra seu ápice na figura de Sócrates, que leva o lógico e o racional para o centro da arte grega, transformando e moralizando as tragédias; assim como em Platão, que fundamenta idealmente um mundo à parte, além, superior à existência: o mundo das ideias.

A filosofia como herdeira do platonismo intenciona domar a vida pelo pensamento, buscando afirmar uma natureza suprassensível e quiçá divina do humano para além das vicissitudes da existência, desta forma o que temos é uma dicotomia, uma bipartição do mundo, da natureza e do homem.

Este germe denominado metafísica, que corroe o pensamento humano, contaminou também Aristóteles e toda filosofia clássica, chegando até o cristianismo e se colocando a serviço deste. O mundo das ideias de Platão encontrou ressonância no Reino de Deus cristão, pois o “*topos urano*” platônico reflete o reino de Deus, razão última e única da existência humana.

Desta forma, com a vitória da modernidade sobre o medievo, o que se verificou é que mais uma vez as forças homogeneizadoras do humano prevaleceram: no lugar dos sacerdotes, os cientistas e os eruditos; no lugar dos templos, as academias e os laboratórios; no lugar dos dogmas, as leis científicas, etc.

A modernidade torna-se redutora do humano, pois mais uma vez é imposta uma única verdade, apenas um discurso é legitimado e este discurso se fundamenta em uma suposta natureza única do humano, que seria racional, comedida e controladora das paixões.

Na pregação homogeneizante da modernidade, encontra-se apenas uma das múltiplas possibilidades do humano, pois a modernidade elegeu como ápice do humano um tipo: homem, adulto, branco, europeu, burguês, urbano, etc. Este modelo a ser seguido não passa de uma série de recortes do tipo humano; ao priorizar uma das facetas do humano, a modernidade despreza todas as outras, observando nelas erros, corruptelas, desvios – na melhor das hipóteses – apenas a potência de se tornarem verdadeiramente “Humanos”.

A Realização do homem enquanto objetivo

A proposta humanista da realização do homem enquanto objetivo esbarra em uma questão pontual: que homem é este que visa ser realizado? Esta questão certamente se desdobra genealogicamente em quais valores são abundantes neste tipo humano e quais valores são desprezados na construção dele.

O “Homem”, ou sujeito moderno, possui algumas características próprias (como observamos anteriormente): este tipo humano é um homem teórico que domina a vida pelo intelecto, controlando racionalmente suas paixões, promovendo a separação entre vida e pensamento, corpo e inteligência, em sua busca incessante pelo conhecimento.

Na perspectiva nietzschiana, o sujeito moderno é uma farsa extremamente útil para a estruturação da “realidade” moderna; não apenas útil, mas essencial, pois é a partir da crença na unidade do sujeito – e no homem enquanto sujeito – que fundamentamos a ideia da natureza/mundo como objeto.

Nesse jogo de forças, nessas armadilhas linguísticas e conceituais, criamos o “Eu”, o sujeito moderno, enquanto causa e razão do ser e da realidade. A fé neste ser único, dotado de capacidades ímpares, capaz de legislar racionalmente sobre tudo e todos, fundamentou todas as nossas crenças científicas, determinou todos os nossos dogmas modernos.

Com o endeusamento do sujeito, foi possível e justificável para a ciência moderna antropomorfizar o mundo: “Seu método consiste em tomar o homem como medida de todas as coisas: mas em virtude disto, parte do erro de acreditar que terá imediatamente todas as coisas diante dele na qualidade de puros objetos”⁶.

Ao colocar o homem como medida de todas as coisas, utilizamos a nossa identificação como unidade para produzir a valoração do mundo, ou seja, enquanto unidades racionais compreendemos o mundo como regularidades estáveis, unidades de sentido, teleologicamente dirigidas.

O homem moderno enxerga a realidade como o astrólogo olha para os astros, como se os mesmos só existissem a partir da sua existência e necessidade, e a sua pessoa como determinante para todo o mover do mundo.

Sujeito: tal é a terminologia da nossa crença numa unidade subjacente a todos os diferentes momentos de mais alto sentimento de realidade; entendemos esta crença como efeito de uma causa – acreditamos na nossa crença a ponto de graças a ela imaginarmos a “verdade”, a “realidade”, a “substancialidade” (NIETZSCHE, 2013, p. 383).

Viviane Mosé, em seu livro “Nietzsche e a grande política da linguagem”, a partir do corpus nietzschiano aponta algumas noções que fundamentam e compõe a crença/construção do sujeito moderno.

A crença e consecutivamente a fundamentação do sujeito pressupõe as noções de unidade, princípio e interioridade. Os pressupostos de unidade e princípio remetem diretamente à concepção metafísica de substância ativa, enquanto algo idêntico a si mesmo, dotado de atividade, de princípio e de vontade, configurando-se como uma força capaz de originar, ordenar e criar.

Da mesma forma, a concepção de interioridade se interliga com a unidade e o princípio, pois esse mundo interior seria caracterizado pela atividade e pela identidade; para Nietzsche,

esta interioridade ativa e idêntica estrutura a noção de causa, outro dogma metafísico e lei científica.

Com o surgimento/criação do mundo interior, bipartimos a existência, havendo assim uma relação entre mundo interior e mundo exterior, entre uma ação e seu autor, ou seja, a partir do mundo interior está fundamentada a causalidade.

Desses três dados interiores com que a causalidade parecia afiançada, o primeiro e mais concludente é a vontade considerada como causa, a noção de uma consciência (espírito) como causa e depois a do eu (sujeito) como causa, são posteriores; apareceram quando, mediante a vontade já estava estabelecida como um dado, como empirismo, a causalidade. (NIETZSCHE, 2006, p. 41).

Neste aforismo, Nietzsche afirma que a noção de causa é atribuída à crença na vontade, com a interioridade e a consciência auxiliando na sua fundamentação. Desta forma, a causa como fruto da vontade fornece uma ação muito específica para consolidar a consciência e o sujeito, ou seja, da noção primeira de vontade deriva a causalidade, pois uma vontade age e, ao agir de forma autônoma, torna-se causa de muitas questões.

Atentamos para a questão que a interioridade e a causalidade se interligam e dependem diretamente da ideia de vontade, pois a vontade fornece a sustentação de onde emerge a interioridade e a causalidade. Enredada na ideia de vontade está a consciência, pois a tradição moderna e metafísica observa na consciência o lugar da liberdade e da responsabilidade.

Para Nietzsche a consciência, que não passa de um construto linguístico, é confundida com um espaço capaz de avaliar os motivos/causas de uma ação, possibilitando uma ação livre e “consciente”.

Esta trama conceitual, intrinsecamente entrelaçada de consciência, vontade e sujeito ao gestar/fundar a interioridade, coloca o homem em uma posição de distanciamento do mundo, pois o tipo humano seria capaz de interagir com um mundo exterior a partir da sua interioridade, comportando-se não mais como um agente *no* mundo, mas como um agente *em relação ao* mundo.

No final deste jogo, emerge triunfante o “sujeito”, que nesta *autopoiese* se apresenta como sujeito (causa) do conhecimento (efeito), do livre pensamento como atividade autônoma e consciente de si.

Este é o sujeito moderno, em que o humanismo irá se fundamentar, alguém que está em relação com o mundo e que, a partir da sua vontade / consciência / pensamento autônomo, é capaz de agir livremente e – consecutivamente – responder por seus atos.

Novamente os valores abundantes na realização do sujeito são os valores de igualdade, homogeneização e redução do humano, levando o homem a bipartir a existência, dizendo “não” à vida. Os valores suprimidos pela invenção do sujeito foram os valores do devir, da singularidade, da força, da vida estética e da aceitação da vida em sua completude.

As pedagogias Humanistas

Entendo / denomino pedagogias humanistas aquelas que coadunam com a definição de humanismo construída no início deste texto, sendo assim as pedagogias humanistas possuem

o homem como centro e valor supremo e visam à realização do homem ou de sua humanidade, desta forma inclui sem distinção uma série de pedagogias e fundamentos filosóficos, de Rousseau a Paulo Freire, passando por Kant, Marx e os existencialistas.

A partir da perspectiva nietzschiana, o pensamento pedagógico é apenas mais uma ficção intelectual útil, pois ao ser determinado pela sociedade e pela cultura em que surgiu e se desenvolveu, o pensamento pedagógico serviria à apologia, explicação, imposição e determinação de modos de existência e possibilidades de vida, estes modos de vida como ficções da cultura e da educação.

Os jogos de força e valores que culminam em uma determinada educação não ocorrem “naturalmente”, pois: “A educação procede geralmente desta maneira: tenta determinar no indivíduo, com o engodo de inúmeras vantagens, maneira de pensar e agir que, tornada finalmente hábito, instinto, paixão, dominará nele e sobre ele.”⁷

O humanismo na educação, com a sua crença no homem como princípio, objetivo e finalidade da sociedade, da cultura e da política, e até mesmo da história, apregoa uma realidade transcendente de uma entidade pura, original, superior, ideal, para este inane, múltiplo, vários, devir, mundano e concreto mundo.

Voltando às motivações iniciais: o que querem aqueles que defendem o humanismo na educação? Podemos observar que os educadores, ao promoverem os “bons” valores morais e as atitudes mais puras e elevadas, fundamentando as mesmas filosoficamente e cientificamente, transformam a educação em um efetivo sistema de disciplinamento, moral e político, sob uma falsa aparência de criticidade.

Que valores são apregoados pelo humanismo? As pedagogias humanistas buscam encontrar um fundamento deontológico para a educação, sendo assim seu *corpus* pedagógico reflete um anseio de transformação, domesticação e ordenação da existência a partir de um fundamento ideal, moral e abstrato.

O humanismo na educação, ao resgatar o que há de “bom” no ser humano, formando-o em todo o seu potencial, visa construir um mundo “justo e fraterno”, valores estes que, na pregação humanista, adquirem significados unívocos, sem imaginar que justiça e fraternidade se dão sempre em uma relação transitiva: estamos sempre praticando a justiça para alguém, que está sendo “vítima” da nossa fraternidade.

O problema está na fé neste substrato divino do humano: a bondade, a solidariedade e tantos outros atributos que se apresentam como “naturais” no tipo humano, bastando resgatá-los ou em casos extremos construí-los, ignorando o caráter pulsional, movente, transitório e fluido do ser humano – não podemos “ser bons”: no máximo nos apresentaremos como “bons” em determinadas situações.

Muitas vezes as pedagogias humanistas se transformam em instrumentos de “denúncia” e lamúrias sem fim contra a maldade opressora, o mau uso da razão, a frieza afetiva e intelectual, a mercantilização da vida, etc; defendendo utopicamente uma socialização a partir do ensino e de uma consciência ética humanista, o que levaria os humanos ao tão sonhado paraíso kantiano da “paz perpétua”.

Quem precisa de tal e qual força e valor para se conservar, para impor seu domínio? Não é difícil perceber as forças niilistas e homogeneizantes agindo a partir das pedagogias humanistas nesta dicotomização de bem e mal; ao dividirem a existência em ideal / real, bem / mal, corpo / espírito, etc; cria-se uma duplicidade de valores, em que importa promover o bem e o igual, evitar o mal e o conflito.

Nietzsche apresenta, em uma fábula na “Genealogia da Moral”, o processo de “criação” destes valores. Nesta fábula, os cordeiros condenam as aves de rapina por comerem as ovelhinhas; os cordeiros, como representantes dos valores homogeneizantes, precisam de uma dupla negação para construírem sua afirmação: “(...) essas aves de rapina são más; e quem for o menos possível ave de rapina, e sim o seu oposto, ovelha - este não deveria ser bom?”⁸ Nesta instrumentalização da lógica, os cordeiros acusam as aves de rapina de serem más; como eles não são aves de rapina, consecutivamente são bons.

Desta forma os valores são falsificados e negados, pois importa a negação e não a afirmação: muito mais do que ser bom, importa não ser mal; para ser bom, basta não ser mal; o ser bom não implica em uma ação, mas na negação de uma ação. Ao pretender universalidade para esta dupla negação, os cordeiros das pedagogias humanistas buscam uma inversão dos valores e a imposição de um tipo humano.

PALAVRAS FINAIS... à maneira de conclusão

Inicialmente quero advertir o leitor que não tenho como “provar” o que defendo, posso apenas defender retoricamente minhas hipóteses e propugnar práticas que se estendam a partir delas, práticas estas comprováveis apenas na sua aplicabilidade e funcionalidade e não como um valor absoluto.

Assim como busquei me distanciar da verdade e da objetividade - tão caras as ciências - abduco da prescrição de fórmulas ou determinismos, mas ainda assim quero pensar e repensar algumas práticas, bem como provocar e produzir efeitos de sentido.

Por uma educação mais humana e menos humanista

Minha crítica a uma concepção humanista de pedagogia se dá a partir do ceticismo quanto ao poder explicativo abstracionista e universalizante dos homens. O humanismo na educação se apresenta como um sistema discursivo paradigmático, único, almejando a formulação pedagógica definitiva no campo educacional, neste discurso monolítico constrói a socialização, a cultura e o tipo humano, não à toa padecemos hoje de tantas “doenças da modernidade”.

Penso que a sociedade surge e se estabelece a partir do conflito e das diferenças, em que os contrários agonisticamente se submetem uns aos outros. Recuso-me a assumir esta perspectiva como universalizante, sob a ótica do humanismo, na qual um contrário nega as condições concretas do outro, afirmando uma identidade abstrata; rejeito essa negação da concretude vital de nossas mundanas condições, desta forma importa tresvalorar / transvalorar / transmutar o humanismo.

Nietzschianamente falando, valorar é apropriar-se de um sentido, imprimindo nele uma nova interpretação, criando assim uma multiplicidade de significações que, por sua vez, serão recriadas, reinventadas e repetidas sempre na diferença. Desta forma, ao valorar a educação criamos sentidos fluidos, universais contingentes e não valores intrínsecos.

Para Nietzsche o homem é um animal inventor de linguagens, assim os mais distintos discursos, consciências e concepções não deixam de ser ficções; a diferença não está entre realidade e ficção, mas sim entre ficção “boa” que afirma a singularidade e a vida, e ficção “ruim” que nega a singularidade e a vida.

A reflexão / construção de uma ficção pedagógica “boa” a partir de Nietzsche não pode se furtar da máxima de Píndaro, adotada pelo autor de “Assim falou Zaratustra”: “torna-te o que tu és”. Esta máxima paradoxal diz muito em um contraponto ao humanismo em educação, pois não é possível se tornar o que se é se já somos algo, por outro lado também não pressupõe que saibamos o que devemos ser, desta forma à educação não compete determinar a tarefa, mas apenas propiciar o crescimento e conseqüentemente a superação.

O tornar-se o que se é no corpus nietzschiano aponta para o que penso ser a *[Erziehung]* educação interligada com a *[Bildung]* formação, visando construir / alimentar uma *[Kultur]* cultura nobre, desta forma a tarefa da educação seria fazer com que cada um se tornasse quem ele pode vir a ser, atingindo sua própria altura, o melhor das suas possibilidades.

A formação só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para chegar a ser o que se é há que combater o que se é. (LARROSA, 2009, p. 53)

O combate ao sujeito, à desconstrução da divindade moderna denominada eu, é um martelar os pés de barro deste ídolo que é o humanismo. Porém, ao retirar o eu, o que resta? Pois se não há uma essência, o que há embaixo da máscara do eu? Outra máscara, e depois mais uma, e assim consecutivamente se constituindo em um puro devir. O devir não denota o movimento de um estado de coisas já constituído, muito menos as mudanças que afetam a substância em si mesma imutável, mas um puro devir é um movimento ao qual não se pode atribuir qualquer substrato.

Ao martelar o conceito de eu, o sujeito desaparece, pois não há sujeito, o eu está em constante transformação, não se configurando em nada além de um fluxo de afetos e impressões, uma configuração volátil de instintos que predominam em determinado momento. O eu é apenas fruto de encontros casuais com as circunstâncias de uma vida, que aos poucos vão instituindo uma identidade como uma reinvenção que tem um caráter sempre aberto, provisório, contingente.

Oswaldo Giacóia jr. auxilia a pensar uma concepção de eu a revelia da concepção de sujeito ao afirmar que (...) nossa identidade pessoal só pode ser alcançada no final de um percurso, conquistada na trajetória da *bio-grafia*, na linha traçada por nossas escolhas e nossos feitos, compondo a unidade de um estilo (...)⁹.

Fazendo em migalhas a identidade monolítica do sujeito, podemos desconstruir um valor arraigado nas pedagogias humanistas: o conceito de erro – erro como inadequação, erro como

desvio, erro como falso. Pois apenas erra aquele que sabe aonde se quer chegar, o que visa um alvo, uma finalidade, uma essência. Na inexistência desta finalidade, o caminho se desdobra incessantemente sobre si mesmo e, a cada momento, reinventa suas próprias regras e seus próprios critérios.

Pensando a educação como um processo em que novos inícios se tornam presença, como uma recepção a recém-chegados que possibilita que os mesmos se realizem, sem pressupor uma adequação a um mundo pré-configurado, muito menos a conformação a uma natureza pré-definida, Gert Biesta, em sua obra “Para além da aprendizagem”, aponta algumas pressuposições interessantes para se pensar uma educação para além do humanismo.

Para Biesta “(...) é a própria tarefa e responsabilidade da educação manter a existência de um espaço em que a liberdade pode aparecer, um espaço em que indivíduos únicos, singulares podem vir ao mundo.”¹⁰ Este espaço mundano da educação se configurando como espaço da pluralidade e da diferença possibilitaria os encontros entre individualidades, porém não é o espaço que determina os encontros, mas os indivíduos ao compartilharem estes espaços que criam suas vivências.

Uma educação para além do humanismo privilegia a multiplicidade no lugar da unidade, a aparência no lugar da essência, o simulacro no lugar do ser, renunciando totalmente as ideias de libertação, autonomia, emancipação, ideal de vida, e tantos outros cantos de sireias da nossa educação, esta educação daria as costas para as epistemologias da verdade, buscaria um processo educativo fundamentado sem fundamentos últimos, sem princípios transcendentais, mas sim universais contingentes, eventuais, efêmeros.

Assim, almejo uma educação inspirada em Zaratustra educador, que não queria pregar para as multidões e nem falar para os mortos, mas que nosso móbil consista em buscar companheiros para assim formar-se e autoformar-se, enquanto iguais, hierarquizando os espíritos e não as relações.

Notas

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Prof^a Dr^a Lúcia Schneider Hardt na linha de pesquisa Filosofia da Educação; Mestre em Educação pelo PPGE/UFSC; Licenciado em Filosofia pelo CFH/UFSC e Acadêmico de Pedagogia no CEAD/UDESC.

² Nietzsche, Fragmentos Póstumos, Outono de 1887, p. 329

³ Nietzsche, Fragmento Póstumo, Novembro de 1887, p. 27

⁴ Nietzsche, Gaia Ciência § 381, p. 257

⁵ Idem, § 125, p. 137

⁶ Nietzsche, Verdade e Mentira no sentido extramoral I, p. 71

⁷ Nietzsche, A Gaia ciência § 21, p. 69

⁸ Nietzsche, Genealogia da Moral – Primeira dissertação § 13, p. 32

⁹ Giacóia, 2012, p. 177

¹⁰ Biesta, Para além da aprendizagem, p. 128

CÚMPLICES TEÓRICOS... no modo de Referências Bibliográficas

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo horizonte: Autêntica. 2013. 206 p.

GIACÓIA jr., Oswaldo. **Nietzsche X Kant uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e dever.** Rio de Janeiro: Casa da palavra. São Paulo: Casa do Saber: 2012. 293 p.

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 2001. 320 p.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. 120 p.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem.** 2ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2011. 237 p.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência.** Tradução de Paulo César de Souza. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2012. 340 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2011. 359 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa com um martelo.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2006. 154 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Fragmentos Póstumos: 1887 – 1889: volume VII.** Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2013. 480 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da Moral: uma polêmica.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2009. 169 p.

_____, Friedrich. **Sobre verdade e no sentido extramoral.** In *O livro do Filósofo.* Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. 6 ed. São Paulo: Centauro. 2004. 110 p.

