



Vértices (Campos dos Goitacazes)
ISSN: 1415-2843
ISSN: 1809-2667
essentia@iff.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Fluminense
Brasil

Nietzsche educador: o processo artístico de tornar-se o que se é...

Martins, Vilmar

Nietzsche educador: o processo artístico de tornar-se o que se é...

Vértices (Campos dos Goitacazes), vol. 20, núm. 2, 2018

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625767156004>

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v20n22018p239-248>

Este documento é protegido por Copyright © 2018 pelos Autores



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Nietzsche educador: o processo artístico de tornar-se o que se é...

Educator Nietzsche: the artistic process of becoming what it is...

Nietzsche educador: el proceso artístico de convertirse en lo que se es...

Vilmar Martins ¹
 Brasil
 vilarmartins@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v20n22018p239-248>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625767156004>

Recepción: 09 Octubre 2017

Aprobación: 22 Abril 2018

RESUMO:

Este texto visa pensar a educação enquanto processo artístico de formação do humano e da existência humana. Na esteira das críticas que apontam o processo formativo como homogeneização e redução do tipo humano a uma única formação, este ensaio vislumbra a possibilidade de uma educação para a singularidade. Pensando com Nietzsche, metodologicamente se situa para além de um elencar premissas e defender argumentos, intentando explicitar, narrar e propor pensamentos radicais sobre educação e vida. Assim, arregimenta a arte enquanto um elemento que permite pensar a educação para além das necessidades imediatas, a arte enquanto instrumento que autoriza pensar uma educação para a vida, não para um ofício nem para um acúmulo de conhecimento. Uma formação para tornar-se o que se é, sem um juízo prévio do que deveríamos ser, mas sim uma abertura para as múltiplas perspectivas de configuração do humano. Provocado pelo tema, projeta algumas características de uma educação, de um educador e de um educando imbuídos em um processo artístico, no qual a vida é a obra de arte. Pressupõe que a vida é devir e que nossas teorias pedagógicas não dão conta deste mover existencial, então provoca pensar uma educação como processo artístico, sem finalidades últimas, mas um constante tornar-se o que se é.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, Educação, Vida, Valores, Nietzsche.

ABSTRACT:

This text aims to think of education as an artistic process of human formation and human existence. In the wake of the criticisms that point to the formative process as homogenization and reduction of the human type to a single formation, this essay indicates the possibility of an education for singularity. Thinking along with Nietzsche, it lies methodologically beyond a set of premises and defend arguments, trying to explain, narrate and propose radical thoughts about education and life. Thus, it brings art as an element that enables education to be thought beyond immediate needs, art as an instrument that allows one to think of an education for life, not for an occupation or for an accumulation of knowledge. A formation to become what one is, without prior judgment of what we should be, but an opening to the multiple perspectives of human configuration. Triggered by the theme, it projects some characteristics of an education, of an educator and of an educated person imbued in an artistic process, where life is the work of art. It presupposes that life is becoming and that our pedagogical theories do not account for this existential move, so it causes us to think of an education as an artistic process, with no ultimate purpose, but a constant becoming what we are.

KEYWORDS: Art, Education, Life, Values, Nietzsche.

RESUMEN:

Este texto pretende pensar la educación como proceso artístico de formación de lo humano y de la existencia humana. En la estera de las críticas que apuntan el proceso formativo como homogeneización y reducción del tipo humano a una única formación, este ensayo vislumbra la posibilidad de una educación para la singularidad. Pensando con Nietzsche, metodológicamente se sitúa más allá de un plantear premisas y defender argumentos, intentando explicitar, narrar y proponer pensamientos radicales sobre educación y vida. Así, acercase al arte como un elemento que permite pensar la educación más allá de las necesidades inmediatas, el arte como instrumento que autoriza pensar una educación para la vida, no para un oficio ni para una acumulación de conocimiento. Una formación para convertirse en lo que se es, sin un juicio previo de lo que deberíamos ser, sino una apertura hacia las múltiples

NOTAS DE AUTOR

- 1 Doutorando em Educação no PPGE/UFSC - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Florianópolis/SC - Brasil. E-mail: vilarmartins@hotmail.com.

perspectivas de configuración de lo humano. En el caso de que se trate de una obra de arte, el educador y un educando imbuidos en un proceso artístico, en el que la vida es la obra de arte. Supone que la vida es devenir y que nuestras teorías pedagógicas no dan cuenta de este movimiento existencial, entonces provoca pensar una educación como proceso artístico, sin finalidades últimas, pero un constante convertirse en lo que se es.

PALABRAS CLAVE: Arte, Educación, Vida, Valores, Nietzsche.

1 INTRODUÇÃO

Quando me debruço sobre a pena moderna do teclado do computador, alguns desafios se apresentam – ainda mais sob o jugo da academia – para alguns mortais como eu que, no turbilhão do pensamento humano, elegeram um pensador para se dedicar. O desafio não se torna menor quando há as alternativas de pensar sobre, pensar a partir, pensar como e pensar com: este, o avatar eleito.

No meu caso especificamente quis o destino – este ser irônico por natureza – que eu fosse seduzido pelo pensamento de Nietzsche, sendo assim, diante dos desafios postos, analiso que pensar sobre Nietzsche é necessário, pois suas obras se mesclam com sua vida; afinal, como disse o pensador do martelo “(...) toda vez que a obra havia sido parida minha vida pendia por um fino fio ¹.” Porém, muito se pensou e se pensa sobre Nietzsche, e, longe de qualquer autenticidade, o que busco é fazer jus às provocações dele, e não apenas tecer salamaleques a sua filosofia.

Pensar a partir de Nietzsche se apresenta como um desafio hercúleo, pois, para pensar a partir de, necessito ultrapassar e entender. Entender e ultrapassar um pensador que se disse extemporâneo assemelha-se à tão denunciada “Vontade de verdade” ², o saber a qualquer custo, a arrogância de pensar que é possível entender, saber o que o pensador soube, para, a partir deste saber, fundamentar um novo saber. Recuso-me a pensar a partir de, o que me motiva não é o medo ou a arrogância de destruir o ídolo que erigi, mas sim a clareza de que o pensamento de Nietzsche não se apresenta unívoco; como disse Marton: “Quem julgou compreendê-lo equivocou-se a seu respeito; quem não o compreendeu, julgou-o equivocado” ³.

Pensar como Nietzsche seria uma tarefa fadada ao fracasso, pois como vivenciar suas experiências? Como sentir suas motivações? Como imitar um estilo tão singular? Novamente me recuso a simplesmente realizar uma imitação caricata, sendo assim, apenas me resta realizar uma “imitação criadora”, ⁴ ao pensar a partir de, na tentativa de pensar conjuntamente com Nietzsche: a isto me proponho, pois a isto sou provocado. Vânia Dutra de Azeredo justifica muito bem este pensar a partir e em conjunto, quando diz: “Não queremos pensar a filosofia e a educação como Nietzsche o fez, mas refletir a partir do que ele fez neste âmbito e, assim, assumir um pensar com o filósofo mais do que sobre ou como o filósofo”. ⁵

Para assumir esse pensar conjuntamente com Nietzsche, o modelo de texto ideal seria o ditirambo, o movimento dionisíaco do pensar, pensar errante, alegre, delirante, entusiástico, a agudeza dos sentidos explicitada nos signos, a escrita artística – quando falamos o que não queremos dizer e dizemos o que não queremos falar. Porém, conhecendo minhas limitações, optei por explorar os limites entre artigo acadêmico e ensaio.

Do artigo acadêmico me sirvo de comentadores e da literatura da área, observo a evolução e a compressão tradicionais dos termos, levanto questões e especulo respostas, sigo um caminho e não me perco nos meandros do pensamento. A estrutura do artigo científico me permite apresentar aquilo que o ensaio motiva.

O ensaio me possibilita pensar conjuntamente com Nietzsche, pois nele a linha tênue que separa o plágio da originalidade é deslocada, e posso, então, fazer minhas as palavras do filósofo e, assim, pensando em conjunto, criar. O ensaio me permite, pois, experimentar sem pretensões de estreitar; ousar sem percorrer caminhos já traçados, ignorando o limite das estruturas e dos modelos prontos. “O ensaio vive no entrepensar, no entrever, no adentrar sem saber previamente como sair, quando parar e por onde ir.” ⁶ Até sei como começar, e tenho a esperança – não a certeza – de chegar: ensaio, portanto...

Reza a lenda que, ao iniciar um texto, devo apresentar seu objetivo e os problemas que me motivaram a escrevê-lo; sendo assim, o objetivo é: ensaiar a possibilidade de pensar com Nietzsche uma educação a partir da arte, ou seja, uma educação para a vida.

Se por um lado o objetivo se apresenta rapidamente, os problemas não, pois são tantos e tão difusos, mesclando-se entre si, propondo infindas abordagens... porém, dentre os muitos problemas, destaco os seguintes: O que é educação? Para que educar? Para quem educar? É possível educar? Quem deve educar? Devemos educar? Qual o espaço da arte e da filosofia na educação? O que é arte? O que é filosofia? O que seria uma arte filosófica? Quais os pressupostos de uma educação a partir da arte? O que seria uma educação para a vida?

Ensaioando com Nietzsche, chamo Larrosa ⁷ como cúmplice e digo – como o escritor aragonês – que, em meu texto, as respostas não seguirão as perguntas, o saber não seguirá a dúvida, o repouso não seguirá a inquietude, nem as soluções que acaso escaparem da minha vigilância seguirão os muitos problemas que foram apresentados; pois o objetivo é ensaiar o pensamento, situando-se à margem da universalidade e da verdade.

2 A EDUCAÇÃO

A racionalização da tragédia, a partir da supremacia do apolíneo influenciada por Sócrates, dominou a vida pela razão nos últimos 25 séculos do ocidente. Este modo de vida *décadente*, bipartite de ver a vida a partir dos binômios corpo/alma, abstrato/concreto, aparência/essência, bom/mau etc., parte de uma fé inabalável na racionalidade, enxergando na educação a tábua de salvação da humanidade, apontando o processo educativo como a solução para todos os males do gênero humano.

Os discursos educativos reproduzidos contemporaneamente estão, em grande parte, imbuídos de forte teor abstrato e metafísico, cuja dependência acaba refletindo em uma educação que visa à domesticação e ao adestramento.

A racionalidade moderna projetou um modelo de sujeito com capacidades humanas fixas, com a consciência de ser racional, possuidor de uma moral e de uma psicologia. Sendo comedido e abstrato, este ser pensante usa a razão como tribunal das paixões, crendo-se soberano, autônomo, fixo e estável em um mundo objetivo: esse fantoche moderno foi erigido como ideal a ser seguido e reproduzido pela educação moderna.

Dessa forma, a educação hodierna visa criar rebanhos dóceis, conformistas e ignorantes, gestando o homem teórico que domina a vida pelo intelecto, separando vida e pensamento, buscando no conhecimento apenas criar mais saber. Sem colocar o conhecimento a serviço de uma melhor forma de vida, essa educação para o rebanho coloca o conhecimento como fim de si próprio, isto é, para sua autorreprodução, e não para sua realização ou superação.

Essa educação otimista e monolítica que reproduzimos – apesar de nos discursos alardearmos uma ânsia de transformar – não passa de um conformar e deformar, em que todo viés educativo se volta para o Estado e o mercado. Esse utilitarismo do processo educativo se reflete na fraqueza do humano contemporâneo: saímos dos ambientes educativos aptos para sermos usados pelo Estado ou pelo mercado, mas não aptos a viver. Parafraseando Montaigne ⁸, estamos formando burros carregadores de livros.

A pseudocultura fomentada por nossa educação, a partir da disjunção entre corpo e alma, enfatiza um viés livresco e enciclopédico dos conteúdos, com foco em um saber abstrato, o que deturpa os sentidos ao subjugar-los ao intelecto. Dessa forma, tornamo-nos seres capazes de reproduzir uma série de conceitos sobre o mundo, mas desprovidos de qualquer experiência de mundo; basta observar os nossos estabelecimentos de ensino, onde a disciplina se volta muito mais para domesticar o corpo do que para ensiná-lo a experimentar o mundo.

O processo educacional seria “(...) um brutal adestramento, a fim de, com a menor perda possível de tempo, tornar útil, *utilizável* para o Estado um grande número de homens jovens” ⁹. Essa cultura alexandrina,

sufocada pelo pó dos livros, tem como objetivo o homem teórico trabalhando para a ciência a partir das suas “forças cognitivas”. Este é o ideal educativo, qualquer outra proposta educacional necessita lutar para se realizar, e, quando permitida, é apenas como exceção, jamais se consolidando como norte educacional.

“Educação: um sistema de meios, para arruinar as exceções a favor das regras. Formação: um sistema de meios, para dirigir o gosto *contra* as exceções, em favor dos medianos.”¹⁰ Para os educadores, os estudantes são algo novo, que devem se tornar uma repetição, são peças novas que devem ser aparadas e homogeneizadas: apenas a semelhança e a igualdade devem imperar.

Não é à toa que: “Todas las escuelas públicas están orientadas hacia las naturalezas mediocres, o sea, hacia aquellas cuyos frutos no se tienen muy en cuenta cuando llegan a madurez”¹¹. A educação, da forma como é realizada, consiste em – basicamente – ser um meio de suprimir a exceção, arruinando a individualidade, colocando a singularidade como desvio, anomalia e mal a ser combatido: tudo isso em favor da regra e da homogeneidade.

Um dos frutos dessa educação massificadora em tempos de relativismo é o niilismo, que contamina a educação reproduzindo a desvalorização dos valores advindos da política, ciência, artes, religião etc.

Nietzsche assim o define: “Niilismo: falta de meta; falta de resposta ao ‘por quê?’ Que significa niilismo? – o fato de que os valores supremos se desvalorizam”.¹² Essa ausência/relativização dos valores, esse “nada querer”, denominado niilismo, não tem uma significação unívoca na obra do pensador do martelo, configurando-se de quatro formas¹³, sendo três delas imobilizantes (o negativo, o reativo e o passivo), e uma forma que possibilita a ação e a criação: o niilismo ativo.

O “niilismo negativo” é o tipo de niilismo que reduz a vontade de potência à negação, configurando-se como um agir depreciativo diante da vida. Nessa forma de niilismo, estão inseridos a metafísica, os valores teológicos, morais, racionais e tudo o que nega a vida e o mundo sensível em prol de um mundo ideal e abstrato.

O “niilismo reativo”, como o próprio nome diz, reage ao niilismo negativo, e nessa reação propõe substituir os primeiros valores por outros, criando assim o imperativo moral, o desenvolvimento, a felicidade, o progresso, a cultura etc.

O “niilismo passivo” aponta o cansaço e a frustração do humano que, cético e decepcionado pelas promessas da racionalidade e da modernidade, pensa que nada mais vale a pena, restando o nojo e a repulsa de uma existência absurda, repetitiva e sem sentido que paralisa a sua ação. Para este niilista, nada mais há para se fazer ou esperar.

Por fim, o “niilismo ativo”, este desdobrar-se dos outros tipos de niilismo, ao qual só ascendem os tipos fortes e superiores, os quais dizem “sim” à vida e buscam realizar uma ação efetiva sobre ela. O convite niilista à destruição, nesse caso, também é um convite à criação, pois novos valores só nascem após a destruição dos valores antigos.

A atitude ativa diante do niilismo busca a transvaloração, a criação, o reabilitar da aparência, a construção de novas verdades. Porém, agora ciente de que essas verdades são temporárias, apenas “hábitos breves”; busca, portanto, não se comprometer rapidamente, mas estar livre para criar.

É possível observar os três niilismos imobilizantes na educação: niilismo negativo: a fé absoluta em algo (esperança, emancipação, consciência, crítica, libertação etc.) que se situa etereamente para além da vida, uma espera da realização de algo que nunca chega, a crença em um futuro a partir da não aceitação do presente, o desprezo pela vida como ela se apresenta.

O niilismo reativo na educação reflete a substituição desses valores supraterrâneos por questões práticas, imaginando que questões científicas “comprovadas” salvariam a educação. Dessa forma, nós, os educadores, exigimos mais verba, métodos, técnicas, currículos etc.: essa ênfase na prática, no cotidiano, no fazer, não deixa de ser uma simples resposta à volatilidade do primeiro niilismo.

O nosso desejo pedagógico de normatizar o humano, associado à falibilidade desse processo, desemboca em um ceticismo radical, o niilismo passivo: quando negamos o processo educativo, desesperançados, sem perspectivas, refletido em determinismos como “foi sempre assim e sempre será assim”.

A questão permanece: como construir um processo pedagógico para além desses niilismos, um processo pedagógico que resulte em um niilismo ativo – que crie a existência a partir da sua experimentação da vida?

Penso que a arte é um dos elementos que podem possibilitar esse processo educativo; não apenas a arte, mas o processo artístico e criativo. O porém é que, quando essa educação pensa a arte, aborda-a a partir do seu pressuposto científico, debruçando-se sobre ela como um dado científico positivista, como algo a ser dissecado, catalogado e reduzido a conceitos, ou seja, para a educação, a arte só serve enquanto arte morta, sem ligação com a vida... Poderia essa educação gestar o artista filósofo?

3 A ARTE

O homem é uma corda, atada entre o animal e o além-homem – uma corda sobre um abismo¹⁴. A concepção movente de humano presente nesta citação me provoca a pensar também uma educação movente. Desta forma, proponho substituir o conceito de “homem” pelo conceito de educação, educação enquanto vida e vida enquanto arte.

“Arte” é uma daquelas palavras polimorfas, que nos fogem, dotadas de asas que não permitem fixidez, escapando por entre os dedos... Por outro lado, algumas concepções herméticas de arte matam a vitalidade desse termo, tornando-o uma palavra vazia, dura.

O conceito de arte é uma das poucas noções que se movem retilmente na obra do pensador do martelo. Certamente o rompimento com Wagner afeta a concepção Nietzscheana de arte, porém o que muda é muito mais o objetivo da arte – vista inicialmente como redenção do mundo e posteriormente como expressão de valores – do que o processo artístico em si.

Muito mais do que uma definição cabal de arte, Nietzsche joga com esse termo, criticando a arte engajada, a arte determinista, a arte com uma finalidade específica. Ao associar arte a valores, o filósofo do martelo vai se voltar muito mais para os valores reproduzidos, fomentados, criados pela arte, do que aos sentidos ou finalidades artísticas. “O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte (...)”¹⁵.

O jovem professor Nietzsche, em um texto não publicado intitulado “Considerações sobre o conflito arte e conhecimento”, tece comentários sobre o poder pedagógico da arte para além do eruditismo: “Sem dúvida nós vivemos em uma contínua ilusão devido a superficialidade do nosso intelecto: melhor dito, necessitamos em todo momento a arte para viver”.¹⁶

Desconfiado do eruditismo, Nietzsche observa que a racionalidade e as ciências nos frustraram na sua promessa de explicar o mundo. Os cientistas e eruditos nos apresentam uma vida morta e dissecada, a arte e a filosofia nesse contexto possibilitariam mais uma vez reafirmar a vida.

Em outro escrito, ainda de 1872 – O nascimento da tragédia – o jovem filósofo especula dois impulsos fisiológicos como fundantes das artes: o impulso Apolíneo e o impulso Dionisíaco. De um lado Apolo, o deus da forma e da individuação, de outro Dionísio, o deus do êxtase e do caos.

Nessa ambiguidade imbricada em uma complementariedade, Nietzsche observa a arte e o artista como resultado da manifestação desses impulsos. Essa compreensão da arte enquanto fisiologia – impulso – leva o professor Nietzsche a propor uma educação dos sentidos e dos impulsos.

A filiação de Nietzsche a Wagner, compreendendo que a música do compositor alemão levaria à renovação cultural da Alemanha, evidencia o quanto o professor Nietzsche acreditava na capacidade pedagógica e revolucionária da arte.

Ainda na fase denominada “metafísica do artista”¹⁷, Nietzsche já recusava um “objetivo prático” para a arte: “A arte não é, portanto, nenhuma mestra e educadora para a ação imediata; o artista não é jamais, neste sentido, um educador e conselheiro”.¹⁸ A arte é uma educadora para as ações grandiosas.

A arte aparece nas obras de Nietzsche como um grito de criação, uma ruptura com a roda viva da existência. Dessa forma, a arte com objetivo prático, a arte engajada, seria moralista, determinista, pois pressupõe o humano como dado, e objetiva determinar o efeito dela, pensando a arte como causa e a moralidade (valores) como efeito.

A arte também não deve se vincular à verdade, mas sim “dilacerar a trama rígida dos conceitos”¹⁹. A arte está, assim, acima da verdade, da qual não necessita, já que não possui a pretensão de (ser) verdade. Pelo contrário, o discurso artístico vê com desconfiança o real, não busca entendê-lo, nem justificá-lo, muito menos – a suma arrogância – corrigi-lo. A arte, como pretende ser arte e não o real, posiciona-se acima do real, todavia sem pretensões metafísicas. Aliás, a arte é o antídoto para a verdade: “(...) nós temos a arte, para que não pereçamos junto à verdade”²⁰.

O perigo da verdade sedimenta-se na vontade de saber, contaminando a existência, reduzindo o real ao conceitual. Esse é o otimismo socrático que inverte os sentidos, tornando o cognoscível real, formatando a existência a partir dos conceitos, o que nos torna escravos da verdade, negando a porção trágica da existência. Porém, “É preciso *querer* até a *ilusão* – nisto consiste o trágico”.²¹

Desvincular a arte de um objetivo imediato, da verdade e da representação do real, não seria desvincular a arte de qualquer objetivo? Seria possível uma arte sem objetivo? *L’art pour l’art*? Nenhuma finalidade seria preferível a um objetivo moral? Se a arte exalta algo e, consequentemente, também rebaixa algo, se acentua uma coisa e atenua outra, como fugir da finalidade da arte?

Para fazer frente a este compromisso da arte (a finalidade), faz-se necessário distinguir o artista da obra propriamente dita: o artista pode se posicionar, em seu processo de criação, para além de uma finalidade [télós], porém o produto da sua criação suscita múltiplas finalidades. Desta forma, mantemo-nos atentos ao perigo sufocante da serpente negra do niilismo²² – a ausência de valores.

Como fugir de uma finalidade no processo de criação? A partir do jogo, pois o jogo do artista e da criança ignora o télós, já que o jogo se configura como “Um vir a ser e perecer, um construir e destruir, sem qualquer acréscimo moral, numa inocência eternamente idêntica (...)”.²³

Ainda resta uma questão: Seria o belo uma finalidade da arte? Não, nem mesmo o belo pode ser a razão da arte. Isso porque, embora as estéticas gostem de brincar com os conceitos de belo, feio, grotesco, sublime etc., olvidam-se do antropomorfismo da linguagem²⁴: ao falar do belo não falamos do belo na obra de arte, mas do que é humano nessa obra e, para além do que é humano, do que é desejável a partir de uma série de pressupostos morais. A mesma ilusão se dá com o feio, pois a estética pressupõe que o feio é o que o humano degenera, em suma, o que não se inclui em sua moral.

O grotesco e o sublime, por outro lado, posicionam-se em um hiato moral: quando nossos valores não abarcam a situação, quando por alguns instantes somos incapazes de dizer o quão belo e/ou terrível é o que se nos apresenta, nessa suspensão momentânea da moral e dos juízos, transparece a nossa pequenez. Porém insistimos em entender, a vontade de saber se manifesta e, passado o momento de estupefação, rotulamos: “é sublime”, ou “é grotesco”. Assim reduzimos a um conceito tudo o que não conseguimos entender.

Os conceitos estéticos intentam não apenas dizer o que é arte, mas determinar uma finalidade para ela. Longe de oferecer uma resposta para a finalidade da arte, prefiro flertar com a hipótese de que a arte, em primeiro lugar, embeleza a vida, pois “Como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável (...)”²⁵. A arte, assim como a filosofia, apresenta-se como catalisador, não como determinador da existência.

“A arte e nada além da arte! Ela é a grande possibilidade da vida, a grande sedutora da vida, o grande estimulante da vida”²⁶. Como estimulante, a arte não se limita à obra de arte: muito mais do que o resultado, importa o processo de criação artística. Isso porque, quando imbuídos do espírito criador, somos senhores

da nossa existência: criando e sendo criados no mesmo processo, tornando-nos filósofos artistas, para então criarmos novos valores e novas formas de existência; para não apenas subsistirmos, mas existirmos.

Que importa a obra (*télos*)? Mais proveito tem o que cria do que o que usufrui da obra criada, por isso é melhor buscar um processo criativo no qual a existência seja a obra de arte. “A vida deve ser pensada, querida e desejada tal como um artista deseja e cria sua obra, ao empregar toda a sua energia para produzir um objeto único”²⁷.

Com a atividade artística voltada para a vida, objetivando criar a si mesma como obra de arte, a criação torna-se uma normatividade prática aplicada à existência, pois “(...) criar é violentar aquilo que existe, logo, violentar também a integridade dos seres.”²⁸ A violência deste processo *autopoietico* se manifesta na disciplina, no cultivo, no mover-se muitas vezes contra a forma imposta. Quando “artistamos”, violentamos, pois manifestamos nossa vontade de potência.

Para nos tornarmos poetas da nossa epopeia, realizando uma estética da existência, faz-se necessário cultivar a arte de se pôr em cena frente a nós mesmos. Como no teatro, onde, longe dos clichês, o mundo é um palco; e a peça encenada, a vida: desta forma podemos nos auscultar.

Somente cultivando esta distância artística – *pathos* da distância²⁹ –, tomando para nós o direito de criar valores, observando a própria existência, podemos lidar com alguns vis detalhes em nós. Caso contrário, a existência seria apenas o imediato e, esmagados pelo turbilhão da realidade, seríamos reduzidos ao simples subsistir.

Ao buscar uma estética da existência como móbil da vida, podemos criar valores para além das dicotomias, dissolvendo as palavras e os valores mais arraigados e, nesse cultivo de si, almejar nos tornar o que somos.

Se acaso fosse acossado a estipular uma função para a arte, diria que o propósito mais elevado da arte reside em sua capacidade estimulante, como tonificante da vida. A arte seria, então, um sopro de excitação para a existência: com ela nos movemos para além da necessidade, nos tornamos humanos fugindo das vicissitudes da existência e, a partir dela, “espiritualizamos” a vontade de poder.

Vontade de poder enquanto força superabundante, processo de intensificação do poder que se é, plural, sem princípios ou fundamentos, manifestando-se no jogo múltiplo de processos rivais³⁰. Onde há vida, há vontade de poder, há disputa, há força, há necessidade, há morte e niilismo.

A força criadora da arte nos eleva para além da lama das necessidades imediatas. Com a espiritualização da vontade de poder, brincamos de deuses: ousamos criar nossa existência, buscando valores mais elevados, almejando a imortalidade, não a *décadence* da vida eterna cristã, mas sim a imortalidade grega, a imortalidade dos heróis trágicos, a imortalidade da obra que, em suma, é a nossa existência.

Inebriados pelo processo criativo – sim, pois para criar se faz necessária a embriaguez da vontade acumulada e dilatada – temos um sentimento de elevação da força e de plenitude, “(...) por cuja intensificação o subjetivo se esvanece por completo autoesquecimento”³¹. É a embriaguez dionisíaca, na qual todo o conjunto de afetos é embriagado de tal forma que, de uma só vez, todos os meios de expressão se lançam para fora.

Da mesma forma, ao criar, fazemos as pazes com a bela aparência, como no sonho apolíneo. “Nós desfrutamos de uma compreensão imediata da figuração, todas as formas nos falam, não há nada que seja indiferente ou inútil”³².

Assim, sonhando e embriagados, podemos ver e nos posicionar no real e para além dele, não sendo engolidos pelo turbilhão do que é manifesto nas necessidades imediatas. Observando a vida nas entrelinhas do real, podemos afirmar categoricamente que “(...) só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente”³³, pois tudo o mais é niilismo.

Qual o sentido então de tornar-me artista? Fartos da verdade, ansiamos por dissolver as amarras que inibem a criação e a ousadia, almejamos voar, transcender na imanência, transvalorar. Afinal, “(...) o homem moderno começa a pressentir os limites daquele prazer socrático de conhecimento e do vasto e deserto mar do saber, ele exige uma costa”³⁴.

Porque almejar tornar a nossa existência uma obra de arte? Para fazer as pazes com a aparência, para construir uma boa consciência para com a aparência. Muito além do binômio racional “aparência/essência”, a arte tem a capacidade de direcionar o olhar para a aparência, para aquilo que, ao mesmo tempo em que é perecível, também é eterno; ou seja, o real, a vida em sua magnitude, a vida sem as amarras do nosso intelecto, a vida em sua forma mais envolvente, bela e trágica, a vida e as suas incoerências...

Por fim, a questão que não quer calar: poderia a educação possibilitar esse processo de tornar artistas filósofos? Caso a resposta se manifeste de forma positiva, de que educação se está falando? Seria possível construir essa educação em nossos espaços educativos?

4 POR UMA EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO ARTÍSTICO...

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

Assim como busco me distanciar da verdade e da objetividade – tão caras às ciências –, mesmo que abdicando da prescrição de fórmulas ou determinismos, também objetivo pensar e repensar algumas práticas, bem como provocar e produzir efeitos de sentido.

Pensando conjuntamente com Nietzsche, certamente que me posiciono longe do otimismo racionalista perante a educação. Porém não posso negar que a educação se apresenta como um alento à superação do niilismo e à afirmação da vida, mesmo que para isso seja necessário reinventar os discursos sobre educação, desvinculando-a da história, da linguagem, da metafísica e da racionalidade.

Essa desvinculação não significa a negação absoluta e radical de todos esses conceitos tão caros e importantes. O que se propõe é uma transvaloração desses e de quaisquer valores, uma superação, configurada muito mais como uma consciência da finitude humana do que como uma suposta superação metafísica da nossa natureza.

Para liberar a educação das suas “amarras”, faz-se necessário “ancorá-la” nas experiências da vida de cada indivíduo, nas quais “Os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver”³⁵. Ou seja, sem reproduzir a vontade de saber, o saber a qualquer preço, a simples ruminação dos conceitos.

Pensar espaços educativos que valorizem uma cultura da exceção, da experimentação, do risco, do matiz, permitindo que cada um atinja suas potencialidades, seu máximo criativo, desenvolvendo suas forças vitais, fomentando suas possibilidades criativas, tendo como norte o “tornar-se o que se é”.

Uma educação que vise ao desenvolvimento do humano e não de apenas um tipo de humano, tornando assim o indivíduo firme e seguro, como um todo, de onde já não possa ser desviado de sua rota; criando então uma personalidade forte, harmoniosamente desenvolvida, não um simples teórico cheio de conteúdo e vazio de experiência e sentido. Importa produzir nos estudantes a capacidade de dar novos sentidos às coisas e aos valores.

O caráter artístico da educação enfatiza as individualidades, e não a homogeneização; promove a criação, e não a repetição; possibilita que o conhecimento seja colocado a serviço da vida. Observa-se, desse modo, um caráter estético na vida, que incentiva a dizer “sim” à vida e ao viver artisticamente, no sentido de construir algo que seja digno de levar a marca do nosso nome e transmitir o símbolo de nosso caráter.

Sendo assim, uma educação preocupada com o caráter formativo possibilitaria que nos tornássemos crianças, pois, enquanto crianças, somos pura potência: “(...) um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer sim”.³⁶ Para a criança, a vida se apresenta nova a cada olhar, pois não foi contaminada pelo conceito. Apenas uma criança atenta para a diferença que existe em cada folha observa desconfiada quando afirmamos que duas coisas totalmente distintas podem ser chamadas de “folha”.

Muitos dirão que é utópico pensar uma educação artística, porém não posso deixar de pensá-la, pois gostaria de dizer “sim” à vida, rompendo com o niilismo da educação racionalista conceitual. Se observo atentamente, vejo nas microsubversões o sussurro de Zaratustra dizendo a cada estudante: “torna-te o que tu és”.

Uma educação artística se configuraria quando as teorias não abarcam o mover da vida que ocorre em sala de aula, quando somos surpreendidos pela vida adentrando o sepulcro que muitas vezes nossas escolas têm se tornado. Basta aguçar os ouvidos e apurar os olhos que ouviremos e veremos os estudantes questionando a validade das nossas visões monolíticas.

Revitalizar a arte trágica e estetizar o mundo, onde as expressões das pulsões artísticas dionisíaca e apolínea se apresentem como alternativa à racionalidade, construindo uma existência artística; para isso necessitamos de uma educação artística. Transvalorar todos os valores, dizendo “sim” à vida, buscando nobreza, conquista, dominação, distinção, coragem, excelência, distanciamento, força criativa, vontade de poder e originalidade, para que todo professor possa dizer desafiadoramente a seus estudantes: “torne-se o que você é”.

Na busca por uma educação que possibilite ousar, uma educação ensaística, estética, artística, indiferente qual rótulo se aplique a ela, mas que nessa educação os mestres preocupem-se menos em demonstrar sua erudição com planos de ensino e conteúdo a serem decorados; e mais com o imprevisível, o inusitado, o imensurável, que ocorre quando a vida adentra ou é trazida para a sala de aula, quando as metodologias não surtem efeitos, quando o dionisíaco impera. Uma educação para a exceção, e não para a massificação. Uma educação exclusiva, e não apenas inclusiva, voltada para a singularidade, e não para a padronização, com mestres dispostos a inventar uma nova linguagem toda vez que adentrem a sala de aula, longe do espontaneísmo vulgar, um professor artista, que seduz a partir da sua capacidade de adaptar-se a novas plateias e a novas situações, mas principalmente que encanta pelo domínio da sua arte.

Para uma educação artística, faz-se necessário um educador artista que, durante a sua apresentação, não carecesse de se preocupar com os detalhes da sua técnica ou com os ajustes dos seus acessórios. Um artista de onde a arte flua “naturalmente”, que desfaça todo superficialismo, fazendo-nos acreditar que o demonstrado no palco realmente existe, convencendo-nos não por simples abstrações, mas pela experiência mágica da sua presença. Um artista que, durante cada ato, desafiaria os seus estudantes a uma imitação criadora.

Em busca desse caráter trágico da existência, a educação artística requereria um educador que, no final do dia, do semestre ou do ano, quando todas as fórmulas prontas da educação falharem, quando suas tentativas não encontrarem resultados, quando o imponderável acontecer, tenha clareza de que: “Há muito ele resolveu não levar os próprios desejos e planos muito a sério. “Se eu não for muito bem-sucedido nisto”, diz ele consigo, “talvez seja naquilo; e, tudo somado, não sei se devo mais gratidão a meus fracassos ou a meus sucessos.”³⁷

Como artistas, necessitamos cultivar a arte de esquecer e recomeçar, como quando realizamos um esboço, tendo claro que a obra é o todo e as falhas não são contratempos, mas aperfeiçoamento na busca da obra magna que é a vida.

Posicionar-se diante da vida como uma obra de arte implica ser um espírito livre: alguém com um pensamento criador que não proponha felicidade, igualdade e repouso como objetivo da existência; mas que considere a paz e a harmonia como um hiato entre os conflitos.

Uma educação como processo artístico trataria duramente o presente por amor ao futuro – obra/vida –, promovendo a autodisciplina, utilizando as dificuldades para potencializar os impulsos para a autossuperação, produzindo e selecionando impulsos bem hierarquizados, usando a tensão e a diferença como motor para a luta entre os impulsos.

Esta educação parte do pressuposto de “Que ninguém dá ao ser humano suas características, nem Deus, nem a sociedade, nem seus pais e ancestrais, nem ele próprio (...)”³⁸. Desta forma, busca indivíduos dispostos a traçar o fio da existência entrelaçando tudo o que foi e o que virá a ser; construtores de suas características nas relações, na luta dos impulsos por mais força e mais potência; sabedores de que não há uma finalidade, apenas devir.

Como artista, o educador desconfiaria de qualquer origem perdida e idílica do tipo humano; não há uma natureza a ser resgatada, mas sim a ser construída. Também duvidaria de qualquer teleologia e instrumentalização da educação, sabendo que nada mais homogeneizador que uma “educação para”.

Para mover um processo artístico na educação, fazem-se necessários educadores que prefiram a diferença no lugar da identidade, o devir no lugar do ser, a invenção e a criação no lugar da revelação. Fugindo da dialética, compreendendo que contrapor e conflitar palavras não é contrapor e conflitar valores.

Educadores céticos diante do mito moderno da interioridade; sabedores de que não se pode apelar para uma suposta “consciência” – nem se atribuir o papel de construí-la, libertá-la, torná-la autônoma etc. Dessa forma, colocam em “*epoché*” o diálogo e a ação comunicativa, incentivando o dissenso e o conflito, entendendo que a redução do conflito a partir do diálogo não é sua supressão nem resolução.

Ao privilegiar a multiplicidade no lugar da unidade, a aparência no lugar da essência, o simulacro no lugar do ser, esse educador renunciaria às ideias de libertação, autonomia, emancipação, ideal de vida e tantos outros cantos de sereias da educação. Voltando as costas para as epistemologias da verdade, construiria um processo educativo fundamentado sem fundamentos últimos, sem princípios transcendentais; mas sim universais contingentes, eventuais, efêmeros.

Esta educação artística conclamaría um educador que inspirado em Zaratustra não queira pregar às multidões nem falar aos mortos³⁹, mas buscar companheiros para, assim, formar-se e autoformar-se enquanto iguais, hierarquizando os espíritos e não as relações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. E. *Insignuações: ensaios sobre filosofia da arte da literatura*. Florianópolis, SC: Oficinas de Arte. FCC, 2007, 336 p.
- AZEREDO, V. D. de (Org.). *Nietzsche Filosofia e Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. 200 p.
- DELEUZE, G. *Nietzsche*. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 2009. 106 p.
- DIAS, R. M. *Nietzsche Educador*. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1993. 117 p.
- DIAS, R. M. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 115 p.
- KLOSSOWSKI, P. *Nietzsche e o círculo vicioso*. Tradução de Hortência S. Lencastre. Rio de Janeiro: Pazulin, 2000. 304 p.
- LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 120 p.
- MÜLLER-LAUTER, W. *A doutrina da vontade de poder em Nietzsche*. Tradução de Osvaldo Giacóia. São Paulo: Anablume, 1997. 161 p.
- NIETZSCHE, F. W. *A Filosofia na era trágica dos gregos*. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2011. 137 p.
- NIETZSCHE, F. W. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 340 p.
- NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 359 p.
- NIETZSCHE, F. W. *Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa com um martelo*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 154 p.
- NIETZSCHE, F. W. *Escritos sobre educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5ª. ed. Rio de Janeiro: PUC Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011. 352p.
- NIETZSCHE, F. W. *Fragmentos Póstumos: Volume I (1869 a 1874)*. Tradução, introdução e notas de Luis Enrique de Santiago Guervós. Madrid: Editorial Trotta, 2010. 650 p.
- NIETZSCHE, F. W. *Fragmentos Póstumos: Volume II (1875 – 1882)*. Tradução de Manuel Barrios e Jaime Aspiunza. Madrid: Editora Tecnos, 2008. 916p.

- NIETZSCHE, F. W. *Fragmentos do Espólio*: Julho de 1882 a Inverno de 1883/1884. Tradução Flávio R. Kothe. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2008. 402 p.
- NIETZSCHE, F. W. *Fragmentos póstumos 1885 – 1887*: Volume VI. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 2013. 480 p.
- NIETZSCHE, F. W. *Fragmentos póstumos 1887 – 1889*: Volume VII. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2012. 596 p.
- NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da Moral*: uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 169 p.
- NIETZSCHE, F. W. Introdução teórica sobre verdade e mentira no sentido extramoral. In: NIETZSCHE, F. W. *O livro do Filósofo*. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. 6 ed. São Paulo: Centauro, 2004. 110 p.
- NIETZSCHE, F. W. *O livro do Filósofo*. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. 6 ed. São Paulo: Centauro, 2004. 110 p.
- NIETZSCHE, F. W. *O Nascimento da Tragédia ou helenismo e pessimismo*. Tradução de J. Guinsburg. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 177 p.
- NIETZSCHE, F. W. *Wagner em Bayreuth*: quarta consideração extemporânea. Tradução Anna Hartmann Cavalcanti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. 180 p.
- MONTAIGNE, M. de. *Os Ensaios*: livro I. Tradução Rosemary Costhelk Abílio. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 489p.
- PELBART, P. P. Travessias do Niilismo. In: FEITOSA, C.; BARRENECHEA, M.A.; PINHEIRO, P. (Orgs.). *Nietzsche e os Gregos*: arte memória e educação: assim falou Nietzsche. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; UNIRIO; Brasília, DF: CAPES, 2006. 344 p.
- WOTLING, P. *Vocabulário de Nietzsche*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2011. 72p.

NOTAS

- 1 NIETZSCHE. *Fragmentos do Espólio*: Junho de 1882 a Inverno de 1883/1884, 5(85), p. 183
- 2 NIETZSCHE. *Gaia Ciência* § 344, p. 209
- 3 MARTON In MÜLLER-LAUTER, 1997, p. 27
- 4 DIAS, 1993, p. 76
- 5 AZEREDO, 2008, p. 13
- 6 ALMEIDA, 2007, p. 16
- 7 LARROSA, 2000. p. 6
- 8 MONTAIGNE. Da educação das crianças, 2002. p. 265
- 9 NIETZSCHE. Crepúsculo dos Ídolos. “O que falta aos alemães” §5, p. 59
- 10 NIETZSCHE. Fragmentos Póstumos: 1887 a 1889, verão de 1888, §16 (6), p. 434
- 11 “Todas as escolas públicas são adaptadas para as naturezas mediócras, quer dizer, para aquelas cujos frutos não são levados em conta quando amadurecem.” NIETZSCHE. Fragmentos Póstumos: 1875 a 1882, 18. M I 1. setembro de 1876, p. 257. Tradução de Noeli Correia de Melo Sobrinho in *Escritos sobre educação*, 2011, p. 311 e 312
- 12 Ibid, outono de 1887, 9 (35) (27), p. 289
- 13 PELBART, 2006, p. 220 a 227
- 14 NIETZSCHE. Assim falava Zaratustra: Prólogo de Zaratustra, §4, p. 16

15 Id. O nascimento da tragédia. §1, p.28

16 Sin duda, nosotros vivimos en una continua ilusión debido a la superficialidad de nuestro intelecto: es decir, necesitamos en todo momento el arte para vivir. NIETZSCHE. Fragmentos Póstumos I: 1869 a 1874, 19(49), p. 356 – tradução minha

17 NIETZSCHE, op. cit., §5, p.16

18 NIETZSCHE. Wagner em Bayreuth / Co. Ext. IV 4, p.66

19 Id. Introdução teórica sobre verdade e mentira no sentido extramoral. §2, p. 75

20 Id. Fragmentos Póstumos: 1887 a 1889, verão de 1888, 16(40) §6, p. 448

21 Id. Livro do Filósofo § 37, p. 8

22 Id. Assim falou Zaratustra: Da visão e o enigma, p. 152

23 Id. A filosofia na época trágica dos gregos § VII, p. 68

24 Id. Gaia Ciência, § 112, p. 131

25 Ibid, §107, p. 124

26 Id. Fragmentos Póstumos: 1887 a 1889, maio – junho de 1888, 17(3) §2, p. 468

27 DIAS, 2011, p. 13

28 KLOSSOWSKI, 2000, p. 151

29 NIETZSCHE. Genealogia da Moral. Primeira dissertação, §2, p. 17

30 WOTLING, 2011, p. 62

31 NIETZSCHE. Nascimento da Tragédia, §1, p.27

32 Ibid, §1, p. 25

33 Ibid, §5, p. 44

34 Ibid, §18, p. 107

35 DELEUZE, 2009, p. 18

36 NIETZSCHE. Assim falou Zaratustra. Das três metamorfoses, p. 29

37 NIETZSCHE. Gaia Ciência. § 303, p. 182 - 183

38 Id. Crepúsculo dos Ídolos: Os quatro grandes erros, §8, p.46

39 NIETZSCHE. Assim falou Zaratustra. Prologo de Zaratustra §9, p. 23