

EDUCAÇÃO, VERDADE E VALOR: DIÁLOGO COM NIETZSCHE

*Thabata Franco de Oliveira**
*Vera Teresa Valdemarin***

RESUMO

Este artigo sistematiza reflexões sobre alguns dilemas da educação contemporânea, principalmente aqueles que prescindem de um horizonte de verdade e de valor, base fundamental e justificativa para a instauração da escola moderna. Tais reflexões estão ancoradas em textos de Friedrich Nietzsche que discutem a dissolução da metafísica, aqui considerada como um dos elementos de desestabilização do repertório simbólico da instituição escolar. Propõe-se, ao final, a recuperação do ato interpretativo como alternativa ao esvaziamento dos conceitos de verdade e de valor e o reconhecimento do diálogo como lugar privilegiado para a aproximação com a verdade provisória e circunstancial.

Palavras-chave: Verdade e valor. Nietzsche. Educação contemporânea. Filosofia da educação.

ABSTRACT

This article shows some reflections on the dilemmas of contemporary education, especially those that go without a horizon of truth and value, that are foundation and justification for the setting up of the modern school. Such reflections are grounded in the texts of Friedrich Nietzsche to discuss the dissolution of metaphysics, regarded here as an element of

* Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduanda em Filosofia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atualmente trabalha na Elaboração e revisão de cursos e de materiais didáticos oferecidos pelo Senac/ Rio. E-mail: thabatafranco@yahoo.com.br

** Livre-Docente em Filosofia da Educação pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP. Professora de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP. E-mail: vera@fclar.unesp.br

destabilization of the symbolic repertoire of the school. It is suggested at the end, the recovery of the interpretive act as an alternative to the emptying of the concepts of truth and value and recognition of dialogue as a privileged place to get closer to temporary and circumstantial truth.

Keywords: Truth and value. Nietzsche. Contemporary education. Philosophy of education.

Havia uma ordem no mundo, de onde vinha? (PRADO, 1991, p. 314)

Entre as inúmeras constatações da complexidade presente na contemporaneidade, pode ser destacada aquela advinda do enorme avanço e da extraordinária rapidez da produção de conhecimento e de tecnologia ocorrida no século XX. A recorrência das novidades e o caráter efêmero da produção em diferentes âmbitos da vida induzem à desvalorização do passado, da permanência, da tradição, entre outros elementos constitutivos da cultura.

Até meados do século XX, a formação¹ era concebida como um processo de longa duração para o qual convergiam conhecimentos e experiências e para a aquisição de significados que foram se mostrando pertinentes no transcurso do tempo e, nesse processo, cabia à escolarização função social decisiva. Integrando o campo das fórmulas coletivas de construção de um “corpo sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e a agir” (CHAUÍ, 2000, p. 3), uma *ideia de escola* como instituição capaz de aprimorar os indivíduos e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria dos indivíduos foi sedimentada desde o século XIX, com a disseminação da escolarização.

A partir dos anos de 1960 – principalmente com as teorias da reprodução – foi colocada em xeque a função social do modelo educacional de cunho burguês, denunciando que a distinção do conhecimento se dava segundo a inserção nos grupos e classes sociais. A rigidez institucional, a formação intelectual submetida à formação moral foram criticadas juntamente com o surgimento de reivindicações de segmentos sociais até

¹ Formação aqui está sendo considerada em seu sentido mais amplo, isto é, como a constituição de mentalidade, do caráter ou do conhecimento profissional, que engloba também a educação e a instrução e tem conotações de acumulação, de base, de sustentação.

então excluídos, num contexto filosófico e epistemológico que advogava nova racionalidade, o abandono das grandes narrativas, da ideia de progresso, das fronteiras culturais, dos pressupostos metafísicos e universais, enfim, das articulações entre cultura e educação características da modernidade.

O transcurso do tempo tornou mais agudos esses questionamentos e, no final do século XX, a legitimação para a cultura transmitida pela escola assumiu novos contornos:

para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas (FORQUIN, 1993, p. 18).

Essa paisagem, que se transforma e acaba por instituir a “tradição do novo” (FORQUIN, 1993, p. 19), deixa pouco espaço para as ideias de consolidação, de construção de narrativa histórica, de rotinas (SENNETT, 2005) e prescinde da instauração de um horizonte de verdade e de valor, base fundamental e justificativa para a instauração da escola moderna.

Nesse contexto de transformações, configuram-se tensões entre a cultura institucional baseada na estabilidade e na homogeneidade e a cultura mais ampla, que enuncia flexibilidade e relativização dos valores e das verdades, pondo em xeque a expectativa partilhada coletivamente, no terreno do simbólico, que legitima a educação escolar.

Esse dilema, já pontuado por diferentes autores, pode ser assim caracterizado: na sociedade que se configurou no final do século XX, valorizando a incerteza, a flexibilidade e a rapidez, qualquer tipo de orientação que vise um fim a longo prazo ou queira se amparar em pressupostos mais sólidos não se sustenta (BAUMAN, 2000); por outro lado, “como as sociedades cotadas na bolsa, a escola só vive do crédito que se lhe dá, mas trata-se de um crédito metafísico” (CHARTIER, 2005, p. 27). Assim, se a escola se pauta num repertório de conhecimentos, ritos, práticas e costumes, trata-se de perspectivar o desgaste de seus fundamentos e a perda do sentido estruturante da ação educativa e, no mesmo movimento, dialogar com argumentos pouco considerados, também propostos por Nietzsche.

Diante dos vários encaminhamentos possíveis para a reflexão, nos amparamos no pensamento de Nietzsche, tomando-o como um dos expoentes do pensamento de ruptura da Modernidade, e consideramos a temática da dissolução da metafísica uma das principais chaves para a compreensão do fenômeno de desestabilização do repertório simbólico da instituição escolar. Ao analisarmos as características da condição pós-moderna e suas implicações em todas as esferas do vivido, podemos identificar já nas ideias nietzschianas a matriz conceitual que subsidia grande parte da configuração cultural e epistemológica da contemporaneidade.

Alguém quer descer o olhar sobre o segredo de como se fabricam ideais na terra? (NIETZSCHE, 1998, p. 37)

Nietzsche, filósofo situado no contexto da modernidade do século XIX, é considerado o precursor das ideias que influenciaram a configuração dos quadros mentais da modernidade. Propôs questões ousadas e originais, denunciou os limites da crença iluminista, identificou nos ideais de razão e progresso os sintomas de uma sociedade decadente e apontou para as ilusões e perigo das grandes narrativas. Tal análise crítica da história ocidental foi elaborada a partir da desconstrução da dimensão metafísica dos pressupostos que legitimavam os campos da moral e da ciência. Ao colocar em xeque ideias como verdade, conhecimento, valor, moral, Deus, razão, ciência, lógica e linguagem, Nietzsche apontou para quão “demasiado humana” é nossa relação com o mundo e para como, após a consolidação do pensamento platônico socrático e do cristianismo, o ser humano hipervalorizou a esfera apolínea em detrimento da esfera dionisiaca. Diante deste quadro, propôs como alternativa para superação da decadência ocidental a busca de referenciais que privilegiassem a dimensão estética do existir. Para tanto, recuperou na Antiguidade a filosofia pré-socrática e a tragédia grega, instâncias que ofereceriam um modelo afirmativo da vida, baseado no jogo de complementaridade e disputa entre as dimensões apolínea e dionisiaca.

Sua obra é extensa e apresenta argumentos que foram se modificando no decorrer de sua vida, provavelmente, um dos motivos para tantas interpretações distintas de seu pensamento. Como filósofo extemporâneo, dono de um pensamento que se erige na transitoriedade,

rompeu com a tradição até então vigente e abriu o campo para diferentes abordagens na filosofia, de acordo com a apropriação e os usos posteriores que foram feitos de seus conceitos.

Antônio Cândido de Melo e Souza (1983) afirmou que os escritos de Nietzsche apresentariam questões que permeiam a condição humana na Modernidade e, diante da distorção que sofreu o conceito de além-do-homem (*Übermensch*), lembra que este nos remete a um “tipo superiormente humano – um ente que consegue manifestar certas forças de vida, mutiladas em outros por causa da noção parcial que a psicologia e a moral convencionais oferecem de nós” (SOUZA, 1983, p. 412). Para romper com os costumes hipócritas, débeis e complacentes característicos da Modernidade europeia, Nietzsche teve que mostrar que a filosofia e os cânones da razão já não eram mais suficientes para abarcar a complexidade e a plenitude da vida. Ao descer às raízes vivas da condição humana, diferenciou-se dos filósofos anteriores a ele, já que estes se ocupavam da natureza e da análise do “espírito”, dissociando do pensamento filosófico as contribuições do campo da arte e da psicologia.

Percorrendo o pensamento oitocentista, Cândido (1983, p. 413) pondera que Marx e Nietzsche se complementam na análise do homem moderno, “pois não basta rejeitar a herança burguesa no nível da produção e das ideologias; é preciso pesquisar o subsolo pessoal do homem moderno tomado como indivíduo, revolvendo as convenções que a ele se incorporam, e sobre as quais assenta sua mentalidade”. Nesse horizonte torna-se possível compreender, em Nietzsche, o projeto de transmutação dos valores morais, a elaboração da base de uma nova ética, amparada na ideia de superação dos jugos morais cristãos e de todo preceito de ordem transcendental, herdados da tradição platônico socrática. Ao aproximar vida e conhecimento e admitir o ser humano como o portador da atividade criadora, delineia-se o homem superior, aquele que transita pela existência e pelo pensamento de forma aventureira e vivificante – fiel ao desconhecido.

Por meio de sua escrita breve, alegórica e aforística, Nietzsche consolidou sua recusa a esquadrinhar o pensamento em sistemas e encerrar as ideias em doutrinas. Seus experimentos com o próprio pensamento trouxeram “[...] ângulos novos, posições inexploradas, renovando sem parar as técnicas do conhecimento.” (SOUZA, 1983, p. 414). Assim, o

filósofo renunciou à solidez e à estabilidade dos tratados para criar, de forma vertiginosa, uma leitura do mundo que daria vazão às nuances da existência e, nesta perspectiva, pode ser considerado um educador, isto é, um portador² de valores que se realizam a partir do conhecimento e na conjunção deste em cada gesto de vida.

Tomando Nietzsche como portador de uma nova forma de pensar e de abordar as questões relacionadas à cultura, podemos atribuir a este filósofo o papel de antecessor dos estudos pós-estruturalistas³ que realizaram leituras inovadoras a partir de sua obra e possibilitaram a emergência de novas formas de fazer filosofia. Mesmo considerando as diferenças analíticas e de objetos abordados, nota-se que o antiessencialismo de Nietzsche é elemento comum em todas as análises, de tal modo que sua filosofia se tornou um instrumento analítico de grande potencial para a crítica da sociedade contemporânea.

Nesse elemento comum está a desconstrução da ideia de Ser por meio de sua ontologia negativa⁴, que se configura na recusa ao caráter essencialista da verdade, do valor, da consciência e da unidade do Eu. Na relação metafísica, estas noções se traduzem na divisão da realidade em aparência e essência, e Nietzsche afirma a impossibilidade de um mundo cindido e se apoia na hipótese de que o mundo se revela em seu aparecer e

² Antônio Candido de Melo e Souza (1983, p. 415) define *portador* como seres que – seja no cotidiano ou na leitura – nos subjugam o espírito: “Quando isso se dá, sentimos que eles iluminam bruscamente os cantos escuros do entendimento e, unificando os sentimentos desparelhados, revelam possibilidades de uma existência mais real. Os valores que trazem, eminentemente radioativos, nos trespassam, deixam translúcidos e não raro prontos para os raros heroísmos do ato e do pensamento. Geralmente, ficamos ofuscados um instante quando os vemos e, sem força para os receber, tergiversamos e nos desviamos deles. A opacidade se refaz, então, a mediania recobra o domínio e só resta a lembrança, de efeitos variáveis”.

³ Segundo Vattimo (2007, p. 170): “Pode-se sustentar legitimamente que a pós-modernidade filosófica nasce na obra de Nietzsche: para sermos precisos, no espaço que separa a segunda consideração inatural (Sobre a utilidade e o dano dos estudos históricos para a vida, 1874) do grupo de obras que, a poucos anos de distância, se inicia com *Humano, demasiado humano* (1878) e que também compreende *Aurora* (1881) e *A gaia ciência* (1882). Nietzsche coloca pela primeira vez o problema do epigonismo, isto é, do excesso de consciência histórica, que atazana o homem do século XIX (poderíamos dizer: o homem do início da modernidade tardia) e impede-o de produzir verdadeira novidade histórica.”

⁴ Para Clement Rosset, ontologia negativa consiste em todo sistema filosófico que se ampara na recusa de qualquer fundamento e toma como máxima a própria recusa. Cf. RATO, 2008.

se constitui a partir da sucessão de eventos que estão implicados no devir. De acordo com Rocha, Nietzsche recusa

a hipótese de que a realidade aparente seja a expressão de uma essência, de que o fluxo do devir seja a manifestação de um mundo do ser, que a existência sensível seja o desdobramento de uma instância supra-sensível, que as construções perspectivas sejam a representação de um mundo constituído (ROCHA, 2003, p. 44-45).

Portanto, é sob o caráter imanente da realidade que se desenvolvem as principais proposições nietzschianas, o que o leva a colocar sob exame as instâncias que se pretendem suprassensíveis. A recusa da metafísica se desdobra no sentido ontológico e moral, sendo a marca de suas obras a crítica ao racionalismo filosófico e ao cristianismo, tendo como pano de fundo a crítica dos fundamentos platônicos socráticos que compõem o tecido lógico simbólico da civilização ocidental. Sinteticamente podemos afirmar que, para Nietzsche, a cultura ocidental padeceu com a propagação da moral de rebanho e com a submissão aos valores que depreciam a plena potência da vida e que se tornaram a referência tanto para a estruturação da consciência do indivíduo como para a composição do tecido social.

A amplitude e o alcance do pensamento nietzschiano se manifestam nas mais diferentes áreas: na literatura, na psicologia, nas artes. De acordo com Marton (2010), a produção nietzschiana não foi inicialmente reconhecida como reflexão filosófica; no período de 1890 a 1920 foram a literatura e as vanguardas artísticas que se apropriaram de sua obra, uma vez que identificaram em seus escritos uma nova forma de linguagem e um rico material de experimentações estilísticas⁵. Somente na década de 30 é que se passou a reconhecer o teor filosófico de seus escritos, já que a partir de então pensadores como Jaspers, Löwith e Kaufmann realizaram os primeiros estudos significativos a respeito de suas ideias. Outro fator importante para o seu reconhecimento como filósofo foi sua aceitação no

⁵ Marton (2010, p. 18) elenca os gêneros discursivos presentes em suas obras: “*No Nascimento da Tragédia* e na *Genealogia da Moral*, ele escolhe o discurso contínuo; nas *Considerações Extemporâneas*, assume o caráter polêmico; no *Ecce Homo*, elege o tom autobiográfico; nos *Ditirambos de Dioniso*, lança mão da linguagem poética; e nos outros textos, que constituem boa parte de sua obra, privilegia o estilo aforismático, apresentando máximas vigorosas e veementes”.

meio acadêmico: nas décadas de 1960 e 1970, Derrida, Foucault e Deleuze se apropriaram da ideia de interpretação em Nietzsche, o que subsidiou uma profunda transformação no trato com o texto filosófico.

Posicionando-se contra a produção filosófica predominante nas universidades – baseada na história da filosofia e na elaboração de comentários sobre as obras de pensadores consagrados – esta nova maneira de fazer filosofia evidencia pluralidade de interpretações, o que dá nova tessitura à leitura dos textos filosóficos e conquista um espaço significativo na produção acadêmica.

Razões não faltam também para a interlocução com o campo pedagógico, pois, além da educação ser um tema presente nas obras de Nietzsche, sua rede conceitual fornece subsídios de alto potencial explicativo para os fenômenos que permeiam o ato educativo. Preocupado com as condições em que se realizava a cultura na Alemanha do século XIX, se dedicou ao exame da profunda relação entre educação e cultura. Nos escritos de juventude encontramos textos e conferências centrados neste debate, e nas obras posteriores algumas referências que estabelecem a importância da educação para a configuração de uma cultura elevada. As principais obras que tratam desta temática são *Sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino* (1872), *Da utilidade e desvantagem da história para a vida* (segunda consideração extemporânea – 1874), *Schopenhauer como educador* (terceira extemporânea – 1874) e uma série de *Fragmentos Póstumos* que se referem às relações entre educação e cultura.

Seus escritos propõem um plano pedagógico de ruptura, firmados na proposta de uma nova *paideia* voltada para a obliteração dos valores platônico-socráticos. Em *Sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino* (1872), aposta na recuperação da cultura clássica e na dimensão da arte para a superação do ensino tecnicista, que reduz a potencialidade da cultura ao priorizar o ensino das ciências em detrimento das línguas. Do mesmo modo, critica o modelo historicista que vigora nas instituições, uma vez que fomenta a formação de filisteus da cultura⁶, sujeitos que utilizam a

⁶ Com esta expressão, Nietzsche se refere àqueles que se utilizavam da dimensão intelectual enquanto instrumento de conformidade, tanto para submeter os alunos a um ensino estreito e raso, quanto para perpetuar a figura do erudito ou especialista convenientemente

erudição como meio de vida e não como suporte e princípio para uma instrução formativa. Tais considerações constituem referência para grande parte dos estudos que fazem a interface entre o pensamento de Nietzsche e a educação no Brasil⁷.

Reconhecemos em Nietzsche o filósofo que lançou as bases da filosofia pós-moderna, uma vez que efetuou uma crítica contundente às principais referências do pensamento ocidental. Os fundamentos filosóficos que até então eram considerados basilares para a reflexão sobre conhecimento e cultura, com Nietzsche são expostos enquanto formas limitadoras de apreensão da potencialidade da vida. Vattimo ratifica tal constatação ao elucidar na reflexão nietzschiana

a verdadeira dissolução da modernidade mediante a radicalização das próprias tendências que a constituem. [...] Não apenas a modernidade é constituída pela categoria de superação temporal (a inevitável sucessão dos fenômenos históricos de que o homem moderno se torna consciente por causa do excesso de historiografia), mas também, segundo uma consequencialidade muito estrita, pela categoria da superação crítica (VATTIMO, 2007, p. 171-172).

Ao colocar em xeque a noção de superação e novidade, vê-se a conseqüente derrocada da ideia de progresso, história, finalidade e origem, ou seja, todo o arcabouço metafísico que compõe a tessitura da modernidade. A verdade e o valor não passaram incólumes a esta crítica profunda que Nietzsche realizou no contexto do século XIX à cultura ocidental.

Em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, Nietzsche desenvolve suas primeiras reflexões acerca da construção do referencial de verdade, efetuando um percurso genealógico que identifica na configuração da linguagem e na ideia de metáfora o arcabouço dos critérios de validação do pensamento. Segundo o filósofo, a necessidade da paz para o convívio social foi a primeira condição para a busca da verdade, uma vez que, por meio da linguagem é que se determina a oposição entre verdade e mentira. Neste

acomodado em seu cargo, sob os auspícios de uma cultura oficial.

⁷ A revisão desses estudos pode ser encontrada em Oliveira (2011). No entanto, vale mencionar as contribuições significativas de Dias (2003); Melo Sobrinho (2009) e Larrosa (2005).

contexto, o repúdio à mentira está muito mais vinculado às consequências negativas que podem advir do engano do que ao engano em si; do mesmo modo, as verdades prejudiciais também são evitadas pelo homem.

A partir destas considerações, Nietzsche indaga se as palavras e a realidade são correspondentes e se a língua é a expressão apropriada desta mesma realidade, uma vez que a palavra consiste numa representação sonora de um estímulo nervoso para designar coisas e relações que fazem parte do universo humano, desdobram-se duas metáforas da seguinte forma: o estímulo nervoso se converte em imagem e a imagem é decodificada em som. É por esta via que Nietzsche afirma que as palavras são metáforas que não correspondem às essências das coisas, fato este “esquecido” no decorrer do processo de consolidação das asserções:

Que é então a verdade? Um exército móvel de metáforas, de metonímias, de antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram poética e retoricamente intensificadas, transpostas e adornadas e que depois de um longo uso parecem a um povo fixas, canônicas e vinculativas: as verdades são ilusões que foram esquecidas enquanto tais, metáforas que foram gastas e que ficaram esvaziadas do seu sentido, moedas que perderam seu cunho e que agora são consideradas, não já como moedas, mas como metal (NIETZSCHE, 1997, p. 221, § 1).

É com o esquecimento de que a linguagem não passa de uma ilusão que o ser humano erigiu uma constelação de conceitos, relações e hierarquias entre sua percepção intuitiva do mundo e a realidade. Diluindo uma imagem num conceito, que, de acordo com Nietzsche, consiste na “igualização do não-igual”, o homem crê na possibilidade de regulação do mundo e “atinge o sentimento de verdade” que, segundo Vattimo (2007, p. 172), nada mais é do que a “convicção de que o homem possa conhecer ‘as coisas em si mesmas’.

O valor do trabalho de organização do mundo realizado pelo ser humano via linguagem é limitado, uma vez que ela é centrada na percepção humana: “o investigador de tais verdades não procura no fundo senão a metamorfose do mundo no homem, ele luta por um compreender do mundo como coisa antropomórfica e consegue, no melhor dos casos, o sentimento de uma assimilação”. (NIETZSCHE, 1997, p. 224). Imaginar que se pode

atribuir aos fenômenos e à natureza propriedades estáveis porque somos dotados da “percepção correta” é um engano; isto ocorre ao se conceber o homem como a medida de todas as coisas, acreditando que a realidade se manifeste como objetos puros. No entanto, por essa via, foi estabelecido o estreito vínculo entre verdade e ciência.

Uma vez que a relação entre moral e metafísica constitui um dos pilares da tradição filosófica ocidental, a crítica de Nietzsche recai sobre toda a filosofia que o precedeu. Pela correlação entre Bom, Belo e Verdadeiro, desde Sócrates fez-se da busca incansável da verdade um subproduto da dimensão moral, o que aproxima os ideais da razão ao ideal ascético⁸. Nietzsche disserta sobre a vontade de verdade na ciência e sua relação com o campo moral:

Essa absoluta vontade de verdade: o que será ela? Será a vontade de *não se deixar enganar*? Será a vontade de *não enganar*? Pois também desta maneira se pode interpretar a vontade de verdade; desde que na generalização “Não quero enganar” também se inclua o caso particular “Não quero enganar a mim mesmo”. Mas por que não enganar? E por que não se deixar enganar? [...] de onde poderá a ciência retirar a sua crença incondicional, a convicção na qual repousa, de que verdade é mais importante que qualquer outra coisa, também que qualquer convicção? [...] “vontade de verdade” *não* significa “Não quero me deixar enganar”, mas – não há alternativa – “Não quero enganar, nem sequer a mim mesmo”: - *e com isso estamos no terreno da moral* (NIETZSCHE, 2001, p. 235-236, § 344, grifos do autor).

Esta vontade de não enganar nem deixar-se enganar repousa no campo da moral devido à divisão da realidade entre mundo aparente (erro, disfarce, ilusão) e “outro mundo” (verdadeiro, uno, absoluto). Esta ligação intrínseca entre ciência e moral é revelada pela genealogia da vontade de potência: por meio desta, Nietzsche coloca sob suspeita os fundamentos e métodos da ciência, tendo em vista avaliar o conhecimento a partir de suas bases morais.

⁸ De acordo com Azeredo (2003, p. 171-172), “o ideal ascético manifesta-se, para Nietzsche, como um instinto não satisfeito, um instinto que vem em contradição à vontade de vida, já que tem sua origem numa vida que se degenera, numa vida mórbida que vê nesse ideal a única maneira de se conservar”.

a nossa fé na ciência repousa ainda numa *crença metafísica* – que também nós, que hoje buscamos o conhecimento, nós, ateus e antimetafísicos, ainda tiramos nossa flama daquele fogo que uma fé milenar acendeu, aquela crença cristã, que era também de Platão, de que Deus é a verdade, de que a verdade é divina... Mas como, se precisamente isto se torna cada vez menos digno de crédito, se nada mais se revela divino, com a possível exceção do erro, da cegueira, da mentira – se o próprio Deus se revela como a nossa mais longa mentira? (NIETZSCHE, 2001, p. 236, § 344, grifos do autor).

Se historicamente foi tecida a relação entre verdade e Deus, logo a verdade só pode corresponder a algo divino e, neste contexto, ciência e Deus se nutrem do mesmo substrato lógico, o que significa que com a morte de Deus a ciência é destituída da ancoragem estável de seus paradigmas e de seu fundamento. Segundo Vattimo (2007, p. 173), é a partir da constatação da morte de Deus que “[...] a noção de verdade não mais subsiste e o fundamento não mais funciona, dado que não há fundamento algum para crer no fundamento, isto é, no fato de que o pensamento deva ‘fundar’”. Justamente pelo fato dos “homens do conhecimento” não se apoderarem do evento da morte de Deus (e com isso, da dissolução de toda instância metafísica), é que Nietzsche estabelece a correlação entre o cientista e asceta, o que significa a não emancipação do espírito frente às causas primevas.

Ao criticar a verdade enquanto valor superior, Nietzsche denuncia a pretensão de instituir a dicotomia dos valores atribuídos à verdade e ao erro. Seus esforços se concentram justamente em demonstrar que assim como Deus, a verdade é criação humana e, enquanto criação, só pode ser estabelecida no horizonte da interpretação. Deste modo, a veracidade de um juízo – entendido aqui como pretensão de verdade – não determina de modo algum sua validade, pois

Admitir a inverdade como condição de vida: isso significa, sem dúvida, opor resistência, de uma maneira perigosa aos sentimentos de valor habituais; e uma filosofia que se atreve a fazê-lo se coloca, simplesmente com isso, para além de bem e mal (NIETZSCHE, 1999, p. 304, § 4, cap. I).

Para admitir a inverdade como condição de vida, é delineado o projeto de “transvaloração de todos os valores”, que consiste na superação dos valores dominantes que vigoram sob a égide do cristianismo e do platonismo. A partir da proposição de que não existe valor em si, que todo valor é criação, Nietzsche (1998, p. 140, § 24, III Dissertação) propõe a revisão dos princípios de avaliação, ou seja, uma vontade afirmativa de potência que tenha como referencial a vida, e não princípios platônicos cristãos que correspondem à vontade negativa da potência: “A partir do momento em que a fé no Deus do ideal ascético é negada, *passa a existir um novo problema*: o problema do *valor* da verdade.” É deste modo que a verdade não passa de um valor e, enquanto valor oriundo da moral e da metafísica, não passa de uma mentira.

Neste contexto, Nietzsche caracteriza a modernidade como niilista, que corresponde à supressão da vida em prol dos valores metafísicos, cujas raízes estariam no platonismo e no cristianismo. Mas, se a civilização ocidental com a tradição platônico cristã privou a realidade de valor, de sentido e de verdade, resta-nos saber quais são os valores, sentidos e verdades que apontam para um futuro elevado, ou seja, que potencializam e afirmam a realidade.

ver assim diferente, *querer* ver assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura “objetividade” – a qual não é entendida como “observação desinteressada” (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra *sob controle* e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a *diversidade* de perspectivas e interpretações afetivas. De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um “puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo”, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento em si”; - tudo isso pede que se imagine um olho que não pode ser absolutamente imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um

“conhecer” perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso conceito dela, nossa “objetividade”. Mas eliminar a vontade inteira, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria *castrar* o intelecto? (NIETZSCHE, 1998, p. 108-109, § 12, III dissertação, grifos do autor).

Vemos que na configuração da “objetividade” perspectivista, Nietzsche entrelaça duas formas de conhecimento: o derivado do intelecto e o que provém dos afetos. A interpretação, neste caso, é o único instrumento que o ser humano dispõe para apreender a realidade e torna-se mais fértil na medida em que mobilizamos estas duas dimensões para a compreensão dos fenômenos. É no cerne do perspectivismo que podemos encontrar a medida da verdade em Nietzsche, na qual toda e qualquer tentativa de apreender o “verdadeiro em si” é uma grande ilusão:

esse mau gosto, essa vontade de verdade, de “verdade a todo custo”, esse desvario adolescente no amor à verdade - nos aborrece: para isso somos demasiadamente experimentados, sérios, alegres, escaldados, profundos... Já não cremos que a verdade continue verdade, quando se lhe tira o véu... Hoje é, para nós, uma questão de decoro não querer ver tudo nu, estar presente a tudo, compreender e “saber” tudo (NIETZSCHE, 2001, p. 14-15, § 4, Prólogo).

Reconhecendo a mobilidade, fluidez e impermanência que caracteriza a natureza do mundo é que Nietzsche reintegra o sentido original do que consideramos verdadeiro; no contexto do que o autor denominou lei da concordância, nos movemos no campo do vivido partindo de pressupostos partilhados e não questionados, erigindo deste modo cadeias de sentido e de finalidades para a humanidade.

Ao recusar a ideia de uma supraverdade que possa orientar a ação humana, Nietzsche postula a ausência de um sentido e de uma finalidade exterior ao ser humano. Deslocando a ideia de verdade do âmbito transcendental para o vivido, anuncia a liberdade e a responsabilidade de cada ser humano para a construção de seus próprios referenciais valorativos.

O conhecimento, enquanto criação, se situa no horizonte do valor, posto que é a partir das produções afirmativas da vida que se estabelece uma hierarquia de verdades/valores. O referencial que determinará esta hierarquia será sempre aquilo que afirma e enriquece a vontade de potência. É neste sentido que Nietzsche investe contra sacerdotes, filósofos e cientistas, pois produzem conhecimento e valorações derivados dos ideais ascéticos que empobrecem a vontade de potência. Por esta via, Nietzsche demonstra que tal hostilidade e desinteresse pela vida é paradoxal: movido pelo desejo de controlar e desnudar o mundo, o asceta se dirige justamente para um “supra-mundo”.

Com estas questões podemos melhor compreender o perspectivismo, partindo do princípio de que o homem é um ser que julga e que a memória, a representação, a vontade e o conhecimento se dão pela apreensão do mundo da aparência⁹: “O erro, a aparência, é portanto a base do conhecimento. Unicamente a comparação de aparências numerosas engendra verossimilhança, que é portanto um grau da aparência” (NIETZSCHE *apud* MELO SOBRINHO, 2004, p. 7).

É por meio dos aportes veritativos consolidados historicamente – de âmbito social, psicológico e cultural – que as condições de existência se configuram, o que não significa que sejam exteriores à dimensão do vivido. A indeterminação dos eventos é a única certeza que Nietzsche identifica para a construção de novos referenciais. Enquanto constructo da atividade humana num mundo de permanente devir, o conhecimento para Nietzsche é fruto da interpretação e da avaliação, não mais da busca pelo verdadeiro.

Uma vez que verdade e moral são contíguas e se encontram no domínio apolíneo, propõe a arte como alternativa à racionalidade, uma vez que esta lida com a dimensão trágica da vida. Vida esta que é tomada como princípio de avaliação do conhecimento e da moral¹⁰.

⁹ Melo Sobrinho (2003, p. 7) define o perspectivismo nietzschiano como “o modo como o homem pode capturar o mundo na sua fluidez infinita, nos seus infinitos graus de aparência. Aquilo que os homens chamam de “mundo exterior” são simplesmente projeções de suas avaliações herdadas do passado e que permitem a sua conservação, mas de maneira alguma está garantido que seja verdadeiro”.

¹⁰ Em *O anticristo*, §6, Nietzsche esclarece o que entende por vida: “A vida vale mesmo para mim como instinto de crescimento, de duração, de acumulação de forças, de *potência*:

Se não tivéssemos aprovado as artes e inventado essa espécie de culto do não-verdadeiro, a percepção da inverdade e mendacidade geral, que agora nos é dada pela ciência – da ilusão e do erro como condições da existência cognoscente e sensível –, seria intolerável para nós. A *retidão* por consequência a náusea e o suicídio. Mas agora a nossa retidão tem uma força contrária, que nos ajuda a evitar consequências tais: a arte, como a *boa* vontade de aparência. [...] Como fenômeno estético a existência ainda nos é *suportável*, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para *poder* fazer de nós mesmos um tal fenômeno. Ocasionalmente precisamos descansar de nós mesmos, olhando-nos de cima e de longe e, de uma artística distância, rindo de nós ou chorando por nós; precisamos descobrir o *herói* e também o *tolo* que há em nossa paixão do conhecimento, precisamos nos alegrar com a nossa estupidez de vez em quando, para poder continuar nos alegrando com a nossa sabedoria! E justamente por sermos, no fundo, homens pesados e sérios, e antes pesos do que homens, nada nos faz tanto bem como o *chapéu do bobo*: necessitamos dele diante de nós mesmos – necessitamos de toda arte exuberante, fluante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a *liberdade de pairar acima das coisas*, que o nosso ideal exige de nós. [...] Como poderíamos então nos privar da arte, assim como do tolo? (NIETZSCHE, 2001, p. 132-133, § 107).

Para Nietzsche, a arte é sinônima da plena potência da vida, pois expressa uma superabundância de forças ao abarcar não só as instâncias apolíneas, mas também as forças dionisíacas que operam na dimensão trágica da vida.

Nietzsche entrevê na dimensão estética a potencialidade criativa, a elaboração de novos signos, referências e valores que possam suplantar a existência idealizada, orientada pelos valores platônicos cristãos. Na análise da construção argumentativa de Nietzsche, verificamos que seu discurso baseia-se numa construção binária e opositiva para demarcar a dimensão apolínea da civilização – pressupostos platônicos socráticos – e

onde falta a vontade de potência, há declínio. Minha afirmação é que a todos os valores mais altos da humanidade falta essa vontade – que valores de declínio, valores *niilistas*, sob os mais santos nomes, exercem o domínio” (NIETZSCHE, 1999, p. 347).

para situar nela a dimensão dionisíaca – o caos, a embriaguez, o abismo – suprimida por esta mesma civilização. Tendo em vista a superação desta dicotomia, ele opera a partir de oposições e inversões hierárquicas das esferas valorativas, daí a apologia a Dionísio e o resgate da cultura grega como referência de um povo que se organiza em prol da afirmação da vida, constituindo assim um marco civilizatório que se contrapõe à tradição judaico-cristã. Deste modo, a arte ocupa uma posição privilegiada na escala de valores nietzschianos:

Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa *para vê-las ainda* - ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte - ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas - ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente - ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; *nós*, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas (NIETZSCHE, 2001, p. 202, § 299).

Ao propor como alternativa a dimensão estética, supervalorizando a arte e as manifestações do belo, Nietzsche atribui à arte a forma mais plena de apreensão do real, ou seja, aponta para a ilusão como a única via de compreensão possível. Neste horizonte, Nietzsche descreve o que seria a experiência plena da morte de Deus:

algo difícil de descrever, uma nova espécie de luz, de felicidade, alívio, contentamento, encorajamento, aurora... De fato, nós, filósofos e “espíritos livres”, ante a notícia de que “o velho Deus morreu” nos sentimos como iluminados por uma nova aurora; nosso coração transborda de gratidão, espanto, pressentimento, expectativa - enfim o horizonte nos aparece novamente livre, embora não esteja limpo, enfim os nossos barcos podem novamente zarpar ao encontro de todo perigo, novamente é permitida toda a ousadia de quem busca o conhecimento,

o mar, o *nosso* mar, está novamente aberto, e provavelmente nunca houve tanto “mar aberto” (NIETZSCHE, 2001, p. 234, § 343).

Por meio desta liberdade conquistada, Nietzsche entreviu a configuração de uma cultura potencializadora e afirmativa que, por meio da criação de novos valores, ampliaria as possibilidades do ser humano no plano da imanência.

O passado filosófico não está atrás de nós mas em nós. (PRADO JR., 2008, p. 392)

No decorrer do século XX, os novos contornos que as questões epistemológicas adquiriam acabaram por repercutir nas mais variadas áreas do conhecimento, inclusive nas ciências da educação. Conforme apontamos anteriormente, situamos na filosofia de Nietzsche a crítica e a desconstrução dos ideais que marcaram a modernidade, de tal modo que seu pensamento, agregado a outras contribuições filosóficas, forneceu algumas chaves analíticas para a reflexão sobre a sociedade e a educação. No campo educacional, os movimentos de contracultura da década de 1960 foram decisivos para configurar o papel da escolarização, “na retomada (nem sempre adequada [...]) de uma velha pista fornecida por Nietzsche no século XIX, a respeito da gênese da vontade de verdade, a perversa questão que interroga pelo *valor* da verdade” (PRADO JR., 1985, p. 105, grifo do autor).

Os escritos de Nietzsche forneceram elementos para abalar a concepção de mundo marcada pela estabilidade, pela fé no progresso e os seus respectivos valores. Se Nietzsche já pressentia o espaço conquistado pelo homem com o advento da morte de Deus, atualmente há mais clareza quanto à teia de relações de poderes e saberes presente no contexto histórico, marcada pela incessante disputa de interesses entre os indivíduos, os grupos sociais e as instituições. Podemos identificar ecos das proposições desse autor nas ideias de fluidez, indeterminação e inexactidão que passaram a compor o horizonte interpretativo da atualidade; é neste sentido que Vattimo (2007) afirma que a busca da verdade no pensamento contemporâneo se situa muito mais na ideia de participação e partilha de admissões do que na identificação de provas legítimas ou no alcance de estados de iluminação interior.

Sua crítica à história, ao conhecimento, à ciência e a apologia à dimensão estética/artística do existir abriram possibilidades para uma educação que cedesse espaço à subjetividade e à afirmação do indivíduo frente ao sistema social. Ao situar as práticas e as crenças no campo da interpretação e, deste modo, interrogar os limites da noção de verdade, o perspectivismo nietzschiano possibilitou limitar e situar nossa apreensão do mundo. Neste contexto, o modelo desconstrucionista nietzschiano despontou como base para a reavaliação dos princípios educativos. Marton (2010, p. 24) elucida que a divulgação do pensamento de Nietzsche, nas décadas de 1960 e 1970, “passou a nomear um estilo a serviço de um certo sentimento de existência, marcado pela ousadia e irreverência”, usado “para pôr em causa as instituições e os valores estabelecidos, a maneira bem comportada de pensar e agir de nossa sociedade”; também “dele se lançou mão para proclamar radicalismos políticos e pulsões eróticas [...]. E assim se formou e cristalizou a imagem do Nietzsche libertário, conhecido sobretudo por filosofar a golpes de martelo, desafiar normas e destruir ídolos”.

Tais leituras dos escritos de Nietzsche contribuíram para propostas educativas alternativas, que tinham como fundamento desde o princípio da autogestão (Lapassade) até projetos de desescolarização da sociedade (Ivan Illich). Nos anos 1970, Bertin lança o racionalismo crítico, cuja proposta educativa articula as características do além-do-homem e a defesa de uma educação que promovesse indivíduos originais, críticos e abertos à multiplicidade do mundo. Estas e outras propostas apostavam no valor da diferença, ou seja, na pluralidade de escolhas pedagógicas a partir do referencial de alteridade.

Posteriormente, a dissolução dos pressupostos valorativos modernos, bem como a tentativa de ressignificação da função social da escola, desencadearam duas perspectivas educacionais paralelas: uma delas entrevê na reelaboração da cultura clássica e na autoridade da escola os meios para a retomada da ordem e do caráter humanístico da formação escolar; a outra investe na denúncia e no desmantelamento da estrutura tradicional da escola, propondo uma formação de caráter libertário e criativo, que pode ser caracterizada tanto pelo enfoque no protagonismo social e político como pela valorização da dimensão estética, com foco nas estruturas subjetivas do educando e da qual “não se faça ausente a dimensão estética do existir” (SEVERINO, 2006, p. 633).

O olhar crítico sobre o discurso pedagógico trouxe experiências inovadoras e contribuiu para adensar o debate sobre as prioridades formativas. Todavia, esta mesma iniciativa também concorreu para o enfraquecimento de alguns dos aportes da atividade educativa, pois hipervalorizou elementos até então considerados secundários e suprimiu aspectos importantes presentes na representação estabelecida da escola como referência cultural necessária.

Enquanto saber precário, caracterizado por “eternos retornos” teóricos e por uma multiplicidade de perspectivas, o saber pedagógico se engendra por meio da destruição e da reinvenção de suas prioridades e de seus referenciais. A práxis educativa não pode prescindir deste movimento constante de discussão, reflexão e enfrentamento entre os diferentes critérios valorativos e veritativos e, se por um lado, estes critérios são instâncias necessárias para a constituição e justificação do processo educativo, por outro lado, talvez seja necessário retomar valorativamente uma das proposições justificadoras da instituição escolar, qual seja, aquela que demarca o imprescindível caráter coletivo do empreendimento educativo. No horizonte da busca e do processo de criação, esta referência é portadora de sentido do ato educativo e pode ser capaz de mobilizar práticas mais plenas para aqueles que participam do processo.

Apesar dos esforços pós 1968 para a superação crítica dos conceitos de história e da verdade, no campo da educação percebemos que a dimensão metafísica permanece como substrato. Seja como ideal a ser recuperado, seja como instância a ser superada, os valores e verdades de origem metafísica não deixaram de constituir o horizonte da educação. Assim, como Prado Jr. (2008, p. 392) observa que “o passado filosófico não está *atrás* de nós mas *em nós*”, podemos considerar que o ideal da educação de aperfeiçoamento do homem e da sociedade tendo como instrumento privilegiado os elementos da cultura não foi ultrapassado totalmente.

Se a filosofia contemporânea se dedica justamente à tarefa de revelar e dismantlar os dispositivos de dominação presentes nas práticas e nos discursos, vemos que a tarefa da filosofia da educação hoje é dupla: além de exigir a reflexão sobre estes dispositivos, cabe a ela também, a partir de sua historicidade constitutiva, elaborar e promover os referenciais

que permeiam os valores e as finalidades pedagógicas. Por mais críticas e desconstrucionistas que sejam as bases teóricas que subsidiam o pensamento no campo da filosofia da educação, é intrínseca a busca de atribuição de sentido, de finalidade e de expectativa frente ao ato educativo. Por se tratar de uma prática social, cultural e política, o horizonte das finalidades está sempre vinculado a qualquer proposta de caráter pedagógico.

A cultura escolar, pensada como marca das referências simbólicas e dos ideais de uma época que permanecem para a posteridade, possibilita reunir em sua constituição os traços passados e presentes. Este movimento é a condição necessária para a organização da hierarquia de valores, já que a cultura escolar se delineia na avaliação, aceitação, recusa e reformulação das demandas na condição hodierna, ao mesmo tempo em que avalia, aceita, recusa e reformula os elementos já consolidados na tradição das instituições escolares. Cumpre com a função mnemônica de recuperar ideais, confrontar os critérios que determinam a gradação dos valores e de promover a constante reflexão acerca do significado e relevância da educação. Ao lembrar às novas gerações projetos passados e reavivar o comprometimento com os alicerces da cultura, a escola renova dialogicamente o compromisso com a rememoração, com encontro e o confronto entre as gerações. Por meio deste processo, são questionadas suas próprias referências, seus limites e suas possibilidades.

É neste sentido que, diante da problemática da função social da escola e das questões referentes à verdade e ao valor no âmbito das instituições educativas, podemos afirmar que a palavra crise já não é adequada para caracterizar a situação da escola hoje. Se sua natureza permanece moderna, mas, contudo, subsidia um arcabouço de práticas sociais e culturais contemporâneas que são basilares para nossa sociedade, os problemas e conflitos que ela enfrenta passaram a fazer parte de sua própria constituição. Em outros termos: a escola já incorporou este registro relacional e simbólico que a sociedade lhe inculca. Este movimento aparentemente caótico e simultâneo de acolhimento e ojeriza à instituição e à forma escolar é um reflexo das características gerais da sociedade contemporânea que, sem a validade dos parâmetros da modernidade, se relaciona de modo frágil e descontínuo com as instituições. A ausência de um significado estável

da dimensão social e de um projeto societário que agregue a constituição identitária dos grupos e dos sujeitos faz emergir uma das grandes problemáticas da educação: a necessidade de valores e de critérios veritativos que subsidiem referenciais comuns para a existência e práticas coletivas.

O esforço de uma época dedicado à produção dos bens culturais “é uma espécie de antecipação da erosão essencializante que o tempo exerce sobre a obra, *reduzindo-a a monumento*” (VATTIMO, 2007, p. 70). Neste sentido, também podemos considerar o trabalho educativo da escola: o esforço diário de inserção das novas gerações numa cultura que lhes precede, anuncia sua transitoriedade e fragilidade. A cultura e o conhecimento que a escola recria, com a elaboração de estratégias e métodos pedagógicos, transformam-os em monumento e, ao mesmo tempo, em fórmula, já que desafia o tempo e o esquecimento para estabelecer vínculos entre passado e presente, tendo em vista justamente acolher no seio desta cultura – no sentido amplo – as gerações que chegam e as que estão por vir. A escola está situada na dimensão daquilo que resta, e a função mnemônica da escola e de todos os outros dispositivos sociais que adotam a forma escolar demonstram que mais do que vestígio, ela comporta todo um conjunto de relações sociais que ultrapassam seus limites institucionais.

Se Nietzsche fez uso do método genealógico para elucidar os processos históricos que levaram às construções metafísicas do pensamento ocidental, torna-se necessário buscar uma referência teórica que não ignore estas proposições, mas que tampouco abandone a possibilidade de um horizonte veritativo e valorativo. A recuperação do ato interpretativo como alternativa ao esvaziamento dos conceitos de verdade e de valor supõe o reconhecimento do diálogo como lugar privilegiado para a aproximação com a verdade provisória e circunstancial.

A crença partilhada na educação formal é um crédito metafísico do qual a formação não pode prescindir, pois a escola – enquanto monumento-fórmula – e o currículo – enquanto ferramenta de criação da cultura – é que mobilizam, por meio do ato interpretativo, as formas aproximativas de invenção, adaptação e partilha de referências, consolidando os valores coletivos que são formulados na tensão permanente entre a persistência da rememoração e a potencialidade renovadora do devir.

Referências

AZEREDO, Vania Dutra de. *Nietzsche e a dissolução da moral*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BORBA, Siomara; VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção teórica do real – uma questão para a produção do conhecimento em educação. *Currículo sem Fronteiras*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 23-37, Jul./Dez. 2010.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER *et al.* (Org.). *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHAUÍ, M. S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARTON, Scarlet. *Nietzsche, filósofo da suspeita*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2010.

MELO SOBRINHO, Noéli Correia. Friedrich Nietzsche: perspectivismo e superação da metafísica. *Comum*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 22, p. 1-208, Jan/Jun. 2004.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os pensadores).

_____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *O nascimento da tragédia e Acerca da verdade e da mentira*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

OLIVEIRA, Thabata Franco de. *Valor e verdade em Nietzsche e os dilemas*

da educação contemporânea. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2011.

PRADO JR, Bento. Leitura e interrogação: uma aula de 1966. In: MATTOS, Franklin (Org.). *A retórica de Rousseau e outros ensaios*. São Paulo: Cosacnaify, 2008.

_____. A educação depois de 68, ou cem anos de ilusão. In: *Alguns ensaios*. Filosofia, literatura, psicanálise. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. *Poesia reunida*. São Paulo: Arx, 1991.

RATTO, Cleber. *Compulsão à comunicação: ensaios de ética, educação e silêncio*. 2008. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. *Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, Set./Dez. 2006.

SOUZA, Antonio Candido de Melo e. O portador. In: NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os pensadores).

VALDEMARIN, Vera Teresa. As vicissitudes da cultura escolar e dos desafios filosófico-educacionais na contemporaneidade. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 153-164, Abril. 2008.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Data de registro: 30/08/2011

Data de aceite: 02/05/2012