


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

THABATA FRANCO DE OLIVEIRA

VALOR E VERDADE EM NIETZSCHE
E OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA



ARARAQUARA – S.P.
2011

THABATA FRANCO DE OLIVEIRA

VALOR E VERDADE EM NIETZSCHE E OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura

Orientadora: Prof^a Dra Vera Teresa Valdemarin

Bolsa: FAPESP

ARARAQUARA – S.P.
2011

THABATA FRANCO DE OLIVEIRA

VALOR E VERDADE EM NIETZSCHE E OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientadora: Prof^a Dra Vera Teresa Valdemarin

Bolsa: FAPESP

Data da defesa: 06/07/2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa Dra VERA TERESA VALDEMARIN
Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Membro Titular: Prof. Dr. SÍLVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Membro Titular: Prof. Dr. DENIS DOMENEGUETTI BADIA
Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha avó Louriana, que
“se soubesse ler e escrever, já teria viajado este mundão todo”.

“Um deus é o homem quando sonha e mendigo quando reflete.”
Friedrich Hölderlin

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os professores da graduação que, das formas mais variadas, trouxeram tantas experiências configuradoras de grande parte do que sou hoje. Gostaria de agradecer especialmente àqueles que me conduziram para a descoberta de uma identidade não só profissional, mas também pessoal na construção de uma leitura do mundo. Daqueles que posso tomar a liberdade de dizer que me ofereceram o “fio de Ariadne” nesta constituição identitária, quero agradecer especialmente à profa Dra Paula Ramos de Oliveira, pela sensibilidade, cuidado e carinho que dedica às palavras, à filosofia e às pessoas; ao Prof. Dr. Denis Domenegueti Badia, pela atenção e acolhimento sincero às pessoas e ao conhecimento; ao Prof. Dr. José Vaidergorn e Profa Dra Roseana Costa Leite, que com alegria e perspicácia conduzem seus alunos às questões graves e sérias; à profa Dra Marilda da Silva e à Profa Dra Rosa Fátima de Souza, que compartilham com seus alunos a responsabilidade e o amor ao conhecimento; e à Profa Dra Maria Iolanda Monteiro, que nos brinda com sua “Gaia Pedagogia”, com o comprometimento intelectual e com sua fé no ofício.

Acho que só depois de me apropriar um pouco destes seres exemplares é que posso finalmente agradecer minha orientadora Profa Dra Vera Teresa Valdemarin, pessoa que me possibilitou amadurecer muitas ideias no decorrer do mestrado. Seu tom elegante e rigor intelectual ofereceram-me apontamentos precisos e múltiplas pistas de reflexão, que me pôs em constante confronto com as palavras e com o pensamento. Reconheci nela também uma forma brilhante de ser e estar no mundo. Obrigada pela formação, paciência, respeito, confiança e estímulo.

Estendo meus agradecimentos ao Prof. Dr. Sílvio Gallo e ao Prof. Dr. Denis Domenegueti Badia pela participação na banca de qualificação. Ambos enriqueceram o trabalho com a leitura atenta e contribuições que foram essenciais para o encaminhamento da pesquisa.

Ao GEPFC (Grupo de Estudos e Pesquisa Filosofia para Crianças) e ao GEPCIE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Instituições Educacionais), que me possibilitaram a vivência em diferentes contextos formativos e a troca de experiências e saberes com muitas pessoas queridas.

Agradeço aos meus amigos da República Curtiço (Peneira, Jacaré e Paquito), que num ambiente de acolhimento e renovação sempre estiveram de portas abertas para compartilhar ideias, planos, sentimentos e perspectivas. Às minhas estimadas amiga Elaine Scarlatto e

Janaína Martins que, próximas ou distantes, estiveram do meu lado neste percurso acadêmico e me presentearam com força, beleza, inteligência e carisma.

À minha mãe, ao meu pai e às minhas irmãs Thuany e Thalita, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim, dando todo o suporte possível nos momentos críticos e os sorrisos mais belos nos momentos de alegria.

Ao queridíssimo e magnânimo Marcos, que esteve incondicionalmente ao meu lado nesta jornada unespiana desde o início da graduação, e que se manteve forte e corajoso – mais que o bastante – para suportar com leveza e seriedade a todas as intempéries e bonanças que o devir nos proporcionou nestes sete anos de venturas.

À FAPESP pelo apoio financeiro que permitiu os dois anos de pesquisa e dedicação intelectual.

Agradeço também - e peço desculpas – a todos os “esquecidos”: pessoas que compartilharam comigo algum momento nestes dois anos e que com certeza contribuíram e me modificaram de alguma forma, com raros instantes reveladores. Talvez na indicação de um livro, ou num comentário surpreendente, ou por ter me mostrado onde habitava a calma no meio do caos.

Despossuído do sentido da sua vida, o indivíduo tenta, desesperadamente, deixar a marca de sua possessão nos objetos pessoais: iniciais bordadas num lenço, estojos, bolsinhos, caixinhas, tantas tentativas de repetir no mundo dos objetos o ideal de moradia.

Jeanne Marie Gagnebin (1999, p.60)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar o estatuto das categorias verdade e valor no âmbito das instituições educativas contemporâneas. Para tanto, toma como referência as proposições de Nietzsche, uma vez que assinala as convergências entre sua filosofia e as principais características do projeto epistemológico e cultural hodierno. É realizada a análise da verdade e do valor como tema e como conceito nas obras de maturidade do filósofo e apresentada as diferentes apropriações de suas ideias pelo campo da educação. Ao pensar a escola no contexto da pós-modernidade, aponta para o processo de dissolução do caráter metafísico destes conceitos, tendo em vista verificar as consequências deste fenômeno na sociedade e na configuração do conhecimento escolarizado. Por meio da acepção de verdade em Pareyson, articulada aos pressupostos dos teóricos do campo da Cultura Escolar, busca situar a função social da escola no contexto da contemporaneidade, analisar seus paradoxos e seus mecanismos de resistência e/ou adaptação frente às demandas da sociedade do século XXI. Na tensão entre sua função mnemônica e instrumental, a escola convive com diferentes expectativas e afirma sua natureza tempestiva ao refundar permanentemente seus referenciais veritativos e valorativos. Apesar de a escola ser uma instituição difusora de práticas e saberes altamente questionados, verificamos que sua centralidade permanece, se amplia e subsidia cada vez mais nosso repertório social e cultural.

Palavras-chave: Verdade, Valor, Cultura Escolar, Nietzsche, Pós-modernidade.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo investigar la situación de las categorías verdad y valor en el contexto de las instituciones educativas contemporáneas. Con este propósito, parte del pensamiento de Nietzsche, señalando las similitudes entre su filosofía y las características principales del proyecto cultural y epistemológico de hoy. Es realizada el análisis de la verdad y del valor como tema y como concepto en las obras de madurez del filósofo y presentada las distintas apropiaciones de sus ideas por el campo de la educación. Al pensar en la escuela en el contexto de la posmodernidad, señala el proceso de disolución del carácter metafísico de estos conceptos a fin de verificar las consecuencias de este fenómeno en la sociedad y en la configuración de los conocimientos escolares. A través del significado de la verdad en Pareyson, articulado con los supuestos de los teóricos del campo de la Cultura Escolar, se pretende situar la función social de la escuela en el contexto contemporáneo, examinar sus paradojas y sus mecanismos de resistencia y/o adaptación a las demandas de la sociedad del siglo XXI. En la tensión entre su función mnemónica e instrumental, la escuela convive con diferentes expectativas y afirma su naturaleza tempestiva al refundar permanentemente sus ideales de verdad y valor. A pesar de que la escuela sea una institución difusora de prácticas y saberes altamente cuestionados, verificamos que su centralidad permanece, se amplía, y se vuelve cada vez más subsidiaria de nuestro repertorio social y cultural.

Palabras-clave: Verdad, Valor, Cultura Escolar, Nietzsche, Posmodernidad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA .	Erro! Indicador não definido.
1.1 A lógica da modernidade no século XIX	Erro! Indicador não definido.
1.2 A condição humana na contemporaneidade.....	Erro! Indicador não definido.
1.3 A instituição escolar no contexto da pós-modernidade..	Erro! Indicador não definido.
2. NIETZSCHE E A PÓS-MODERNIDADE.....	Erro! Indicador não definido.
2.1 Breve biografia.....	Erro! Indicador não definido.
2.2 A influência de Nietzsche no pensamento contemporâneo	Erro! Indicador não definido.
2.3 Nietzsche e a Filosofia da Educação	Erro! Indicador não definido.
2.4 Verdade e valor sob a ótica do perspectivismo nietzschiano	Erro! Indicador não definido.
3. CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI	Erro! Indicador não definido.
3.1 A dissolução da verdade e do valor nas orientações pedagógicas .	Erro! Indicador não definido.
3.2 Escola: entre memória e racionalidade técnica	Erro! Indicador não definido.
3.3 Possibilidades veritativas e valorativas para a educação	20
REFERÊNCIAS	102
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	108

Valor e Verdade em Nietzsche e os dilemas da educação contemporânea

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição moderna por excelência, uma vez que se justifica pelos processos de criação de expectativas e objetivos para o “aperfeiçoamento simultâneo da pessoa do aluno e da qualidade da vida social” (PINTASSILGO, 2005, p. 58), de acordo com as aspirações historicamente construídas. Podemos identificar neste tipo de lógica institucional a marca do período moderno, no qual as ideias de razão, progresso, unidade e finalidade eram os elementos discursivos fundantes e estruturantes da função social da escola. Oriundas da tradição iluminista, tais noções constituem o substrato do ideal civilizatório, em torno do qual foi erigida uma série de dispositivos escolares¹ com distintos objetivos, que reunidos em torno deste mesmo projeto e complementares entre si promovem experiências cognitivas, morais e estéticas de longa duração. Enquanto referência e mediação, a instituição escolar estabelece a relação entre sociedade e cultura e se situa no delicado e complexo processo de inserção das novas gerações à época a qual pertencemos.

No desenvolvimento histórico da instituição escolar, Julia (2001, p. 14) identifica certa semelhança com as instituições judiciais e militares, pois além da transmissão de conhecimentos, a escola é um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*”. Ao agregar à análise da cultura escolar o fator resistência, inscrito nas atitudes de recusa por parte dos alunos e do entorno (pais e comunidade), Julia pondera que a cultura escolar será sempre produzida a partir dos limites e possibilidades que são engendrados na relação entre objetivos educacionais e delimitações advindas da esfera social. Portanto, o estudo da cultura escolar não pode estar desvinculado da análise das relações que esta mantém com outras culturas que lhes são contemporâneas, tais como a cultura popular, religiosa ou política; enquanto atividade do campo da cultura, a educação formal delinea suas características de modo

¹ Compreendemos aqui por dispositivos escolares todos os elementos que representam a cultura escolar e que configuram “uma técnica de poder e um dispositivo de saber”: currículo, regras, procedimentos, ritos, conteúdos, técnicas, hábitos, normas, programas, arquitetura, organização do tempo e do espaço, manuais, entre outros.

inventivo e dinâmico, pois reelabora seus aspectos já consolidados e se apropria de elementos novos, de acordo com as condições que cada época oferece.

Considerando os modos dinâmicos de apropriação, recusa e elaboração dos elementos advindos da sociedade e que integram o universo escolar, propomos uma reflexão sobre a função social da escola na contemporaneidade. Tendo como pano de fundo a transição da modernidade para a pós-modernidade, buscaremos situar os fenômenos que desencadearam a fragilização dos pilares modernos da educação.

O pós-modernismo, cujas origens remontam à década de 60, rompe com um século de alto modernismo. A principal marca deste período consiste no decreto sobre o “fim”: do sujeito, da ideologia, da arte, das classes sociais, etc. No campo das artes, por exemplo, a produção artística agora é vista como um “texto”, não mais como “obra”. Neste sentido, Jameson elabora um quadro interessante sobre as características das manifestações culturais anteriores e posteriores a esta virada, que citaremos para ilustrar o fenômeno:

[...] o expressionismo abstrato em pintura, o existencialismo em filosofia, as formas derradeiras da representação no romance, os filmes dos grandes *auteurs* ou a escola modernista na poesia [...] são agora vistos como a extraordinária floração final do impulso do alto modernismo que se desgasta e se exaure com estas obras. Assim, a enumeração do que vem depois se torna, de imediato, empírica, caótica e heterogênea: Andy Warhol e a *pop art*, mas também o fotorrealismo e, para além deste, o “novo expressionismo”; o momento, na música, de John Cage, mas também a síntese dos estilos clássico e “popular” que se vê em compositores como Phil Glass e Terry Riley e, também, o *punk rock* e a *new wave* [...]; no cinema, Godard, pós-Godard, o cinema experimental e o vídeo, mas também um novo tipo de cinema comercial; Burroughs, Pynchon ou Ishmael Reed, de um lado, e o *nouveau roman* francês e sua sucessão, do outro, ao lado de um novo, e alarmante, tipo de crítica literária baseada em uma nova estética da textualidade ou da *écriture*... (JAMESON, 2004, p. 27-28)

Este breve recorte de algumas das manifestações culturais mais significativas que caracterizaram a modernidade e a pós-modernidade nos dá uma dimensão da natureza das transformações ocorridas no campo da produção cultural. Para o autor, uma forma de evitar a periodização simplista destas modificações é pensar as produções culturais de cada período como dominantes culturais, e não como manifestações de duas épocas dotadas de estilos específicos. Nestes termos, é possível aglutinar uma série de manifestações distintas e relacionadas, mas que, ao mesmo tempo, pertencem a contextos diferentes. Jameson argumenta a favor da ideia de dominante cultural nos seguintes termos:

[...] mesmo se todos os elementos constitutivos do pós-modernismo fossem idênticos e contínuos aos do modernismo [...] os dois fenômenos ainda

continuariam radicalmente distintos em seu significado e função social, devido ao posicionamento muito diferente do pós-modernismo no sistema econômico do capitalismo tardio e, mais ainda, devido à transformação da própria esfera da cultura na sociedade contemporânea. (JAMESON, 2004, p. 31)

Esta íntima relação entre acumulação flexível do capital e cultura delineou algumas especificidades na configuração do período pós-moderno, que em linhas gerais se caracteriza: pela ausência de profundidade, tanto na teoria como na ênfase da imagem e do simulacro; pelo enfraquecimento da historicidade, abarcando as relações que se estabelecem com a história pública e as novas formas de vivência da temporalidade privada (intensidades); e pela estreita relação entre superficialidade e desistoricização com a tecnologia recente, ambas articuladas à organização econômica multinacional.

Ao pensarmos nesta conjunção entre capital e cultura, verificamos que seus desdobramentos afetaram profundamente os fundamentos da educação, uma vez que estes já não se sustentam sobre referenciais sólidos e estáveis. O projeto educativo que caracterizava a escola até a década de 60 do século anterior foi suplantado por novos projetos, que apresentam eixos múltiplos, variados e flexíveis. Muitos esforços são realizados para a elaboração de um projeto capaz de atribuir sentido à educação formal, já que, devido às profundas transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no decorrer do século XX, os tradicionais fundamentos que legitimavam a ação educativa se encontram desgastados e já não são suficientes para imprimir a relevância da educação escolarizada no processo de constituição cultural do sujeito e da sociedade. Com a gradual desmitificação do papel ético e formativo da escola, vemos que o formato tradicional de educação já não corresponde às exigências epistemológicas e subjetivas que se delinearam a partir das reivindicações de 1968, tornando-se necessário verificar não somente que tipo de escola melhor atenderia a estas novas demandas, mas, primeiramente, investigar as possíveis causas da mudança dos quadros mentais que afetaram a escola.

Frente à complexidade destas instituições e à dificuldade de apreensão dos processos simbólicos que permeiam a relação entre escola e sociedade, este trabalho nasce de uma inquietação diante das condições em que se promove a educação formal hoje. Neste caso, não nos referimos às condições materiais ou às questões subjacentes à qualidade do ensino público, mas a alguns dos alicerces simbólicos nos quais a escola até então se amparou para legitimar sua atividade, a saber, o horizonte instaurado pelas noções de verdade e de valor enquanto fundamentos do ato educativo. Evidentemente, as condições materiais e qualitativas

intervêm para a construção daquilo que se considera legítimo no campo institucional, além do que são instâncias reveladoras dos níveis de valoração que são atribuídos à determinada dimensão da vida coletiva²; contudo, para os limites deste trabalho, buscaremos estabelecer algumas aproximações a respeito das relações entre verdade e valor e o processo de constituição da Cultura Escolar: a relevância destas noções para a configuração do pensamento ocidental; o cenário político, cultural e epistemológico da modernidade que possibilitou a desconstrução destas noções; as consequências da ausência de um marco de veracidade e de valoração para os indivíduos e para as instituições educativas; suas articulações e desdobramentos na educação formal.

Partimos da hipótese de que a dissolução da dimensão metafísica da ideia de verdade e de valor foi um dos componentes que contribuíram para as transformações ocorridas no campo simbólico a respeito da escola e do conhecimento escolarizado. Deste modo, este trabalho propõe desenvolver, na perspectiva da Cultura Escolar, um estudo introdutório acerca do estatuto das categorias verdade e valor no âmbito das instituições educativas. Partindo da filosofia de Nietzsche, acompanharemos a emergência do marco epistemológico que colocou em perspectiva estas categorias, na tentativa de avaliar em que medida a escola lida com este cenário de ruptura com seus pressupostos.

Para tecer tais considerações, somos conduzidos pela questão de como os conceitos de verdade e de valor se articulam para a construção das representações que se tem da educação formal. A escola, enquanto lugar privilegiado da transmissão cultural, da seleção de conteúdos, de valores, da prática de ritos que reafirmam a importância do empreendimento educativo (FORQUIN, 1993), constitui um arcabouço cultural que precisa estar sedimentado em processos que legitimem sua atividade por meio do reconhecimento da sociedade: a crença nestes processos reivindica um domínio do campo da verdade e a estima por estes processos reivindica um domínio no campo do valor; se há descrença e/ou se é subestimado, a atividade da instituição escolar talvez se torne ilegítima aos olhos daqueles que dela participam.

Bento Prado Jr (2008), ao propor uma reflexão sobre os percursos possíveis na investigação de textos filosóficos, pondera que não existe uma única via para abordar determinado tema; “o que encontramos é a emergência do tema em contextos diferentes”. Assim, propõe retomar o percurso e “reencontrar o tema no momento em que ele nasce, dentro de sua paisagem, antes de tentar a apressada construção do sistema. É preciso

² Apesar de ser relativamente recente o interesse pelas funções simbólicas da organização do tempo, do espaço e da arquitetura escolar, hoje contamos com diversos estudos se dedicam à temática. Cf: GODÍNEZ (1990), RUIZ (1994), ESCOLANO (1997) e VIÑAO FRAGO (1994, 1997, 2000, 2001). Na produção nacional, LIMA (1989, 1994,1995), FRANÇA (1994), FARIA FILHO e VIDAL (2000), SALES (2000), COSTA (2002).

experimentalizar a dificuldade da articulação das perspectivas, a resistência dos hiatos que as separam [...]” (PRADO JR, 2008, p. 376-377).

Estas considerações preliminares se justificam devido ao modo como pretendemos encaminhar este trabalho: apesar da “dificuldade da articulação das perspectivas” e da “resistência dos hiatos” que separam a perspectiva teórica de Cultura Escolar da filosofia de Nietzsche, nossa proposta é delinear um percurso de pesquisa inspirado nas proposições de Prado Jr, ou seja, na ausência de uma ordem formal ou de um roteiro. Mas isto não implica na ausência de critérios ou de rigor analítico, pois, apesar de ser um empreendimento sujeito a alguns riscos, se mostra promissor no seu potencial explicativo e na riqueza das experimentações. Portanto, é deste modo que tomamos a liberdade de estender suas considerações metodológicas para o tratamento que será dado ao nosso objeto de estudo, já que, segundo o autor, “é o próprio estilo do autor e o movimento de seus textos que nos obrigam a um itinerário tortuoso” (2008, p.376). Uma consideração metodológica também interessante é a que Jameson (2004) tece para a análise de seu objeto, e que de certo modo se aproxima do que pretendemos realizar aqui:

Minha experiência [...] me diz que não dá para pensar sobre as coisas por decisão própria: as correntes profundas do pensamento muitas vezes precisam ser surpreendidas por via indireta, e até mesmo pela traição e pela artimanha, como quando nos desviamos de um objetivo para atingi-lo de forma mais direta, ou olhamos um objeto mais de longe para registrá-lo de forma mais exata. (JAMESON, 2004, p.94).

Seguindo o esteio destas possibilidades analíticas, elegemos Nietzsche como pensador privilegiado para o debate das questões propostas, uma vez que este foi o primeiro filósofo a colocar em questão os fundamentos da civilização ocidental – a moral, as artes, o ideário sociopolítico e a religião – e a se perguntar pelo valor desta civilização (MOURA, 2005). A partir deste questionamento, acompanhamos a emergência de diversas análises que colocaram em suspensão praticamente todos os pressupostos de âmbito metafísico. Se Nietzsche critica a vontade de verdade, então podemos estender sua crítica à instituição educativa, uma vez que esta se enquadra neste conceito ao articular ordem moral – valor - e ordem epistemológica - verdade. (MACHADO, 1999).

Por romper com a necessidade do fundamento, por realizar a crítica da pretensão de verdade e por antecipar muitas das consequências da modernidade, Nietzsche pode ser considerado o precursor da filosofia pós-moderna. Vattimo (2007) identifica no pensamento pós-modernista - no campo das artes, da filosofia, da sociologia e da crítica literária – uma atitude bastante próxima das intuições filosóficas que Nietzsche - e posteriormente, Heidegger

- delineou em suas respectivas obras. Ao erigir a crítica ao peso que a história do pensamento adquiriu sobre a civilização ocidental, articulada com as ideias de “iluminação progressiva” e “apropriação dos fundamentos”, entendida aqui como possibilidade de apreensão das “origens”, Nietzsche se distancia do pensamento dominante e nega a ideia de fundamento, recusando desta forma qualquer tipo de proposição que tenha como fio condutor a lógica da superação enquanto desenvolvimento progressivo do pensamento. É neste horizonte que, de acordo com Vattimo (2007, p. VII), eles “podem ser considerados filósofos da pós-modernidade”.

Seja pela proposição do método genealógico, seja pelo modelo alternativo que oferece ao colocar em causa os paradigmas de seu tempo por meio da “filosofia da suspeita”, seu pensamento se tornou referência para teóricos como Martin Heidegger, Michel Foucault, Jean François-Lyotard, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, entre outros. Deste modo, propomos resgatar suas concepções acerca da verdade e do valor tendo em vista melhor compreensão do processo de desconstrução destas categorias, já que suas ideias tiveram profunda repercussão no campo da epistemologia e das ciências humanas como um todo.

Considerando a projeção que o pensamento nietzschiano adquiriu a partir dos movimentos de contracultura dos anos 60 do século XX, propomos pensar a escola neste cenário, ou seja, averiguar de que forma as ideias engendradas a partir da filosofia de Nietzsche se relacionam com a sociedade contemporânea e com a educação no contexto geral. Deste modo, pretendemos nos aproximar dos mecanismos de resistência e/ou de adaptação da instituição escolar diante da multiplicidade de discursos que colocam em xeque os tradicionais pressupostos que norteiam sua atividade. Portanto, pensar o estatuto da verdade e do valor sem nos remetermos à Nietzsche nos parece deixar lacunas na compreensão dos novos contornos que a verdade e o valor assumiram na condição pós-moderna.

Quando nos referimos à condição pós-moderna, e às derivações que encontramos na literatura sobre a temática – pós-modernismo, pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade tardia, modernidade radicalizada -, nos aproximamos do sentido que Vattimo atribui ao termo. Para o autor,

O pós de pós-moderno indica, com efeito, uma despedida da modernidade, que, na medida em que quer fugir das suas lógicas de desenvolvimento, ou seja, sobretudo da ideia da ‘superação’ crítica em direção a uma nova fundação, busca precisamente o que Nietzsche e Heidegger procuraram em sua peculiar relação crítica com o pensamento ocidental. (VATTIMO, 2007, p. VII)

Verificamos com Vattimo que o prefixo pós não explicita uma condição já conquistada e consolidada, mas se aproxima muito mais de um desejo, de uma busca e de uma vontade de se libertar dos princípios que regem a lógica moderna. Ao compreendermos a condição hodierna como uma modalidade de experiência distinta da experiência da modernidade, gostaríamos de salientar que a definição apresentada por Vattimo corresponde à uma chave de análise no campo da epistemologia e das artes, o que, para efeito de nossa pesquisa, apresenta algumas limitações ao considerarmos o cenário social, político, econômico e cultural mais amplo da contemporaneidade. Como nosso objeto de estudo é a instituição escolar, que está inserida de forma multifacetada nas mais diversas instâncias sociais, propomos a problematização das diversas conceitualizações e seus respectivos alcances.

Para a composição desta pesquisa, foi realizada a seleção de alguns excertos da obra de Nietzsche, nos quais identificamos a verdade e o valor como tema e como conceito. Por se tratar de um filósofo assistemático, que recusa a dogmática fixada pelos sistemas filosóficos, ele revisita e articula o tema da verdade e do valor no decorrer de toda sua obra. Deste modo, dividimos em duas etapas o processo de pesquisa: na primeira etapa, foi realizada a leitura de alguns dos principais comentadores da filosofia nietzschiana, concomitante à leitura e análise de algumas obras da maturidade: *A Gaia Ciência* (1882), *Para além de Bem e Mal* (1886), *Genealogia da Moral* (1887), *Crepúsculo dos Ídolos* (1888) e *Ecce Homo* (1888). Por abordar especificamente o tema da verdade, incluímos *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, cujo texto foi ditado a um amigo em 1873 (devido a problemas relacionados à visão) e publicado postumamente. Priorizamos as obras consideradas do período de maturidade porque podemos verificar nesta fase a consolidação e o refinamento dos principais tópicos de seu pensamento. Apesar das críticas sobre a pretensão de demarcar temporalmente as obras de Nietzsche, utilizamos como critério o argumento de Giorgio Colli (2000), para o qual *A Gaia Ciência* pode ser considerada um escrito decisivo no conjunto da obra de Nietzsche:

Na realidade, este livro é “central” na vida de Nietzsche, não só no sentido exterior de ocupar uma posição mediana dentro da sua produção literária, mas também no significado mais [sutil] de inserir-se nos seus escritos como um momento mágico de equilíbrio, como a sua única experiência de “saúde” total, onde todos os extremos estão presentes, mas ligados delicadamente, mantidos sob [controle], esvaziados de qualquer fanatismo. E Nietzsche sabia muito bem que para ele o fanatismo - ou com maior precisão, o impulso irresistível para descomedir-se em atitudes pessoais, usando pensamentos astrais como armas [sanguinárias] - era um sinal de doença. (COLLI, 2000, p. 82).

Na segunda etapa foram consultados artigos, teses e dissertações da área da filosofia e da educação que tiveram como objeto de análise estes conceitos na obra do filósofo. Neste percurso, que consistiu em recorrentes consultas à obra de Nietzsche, aos seus principais comentadores e às produções acadêmicas, além de participações em eventos científicos voltados à temática, foi possível estabelecer conexões, delinear o panorama do debate acerca da verdade e do valor no contexto nietzschiano e realizar alguns recortes dentro de sua obra.

Nota-se que não faz parte dos objetivos desse estudo apresentar ou defender abordagens específicas em relação aos pressupostos nietzschianos ou sobre questões teóricas sobre as quais não haja consenso. Partimos de algumas pistas dos principais comentadores de Nietzsche, mas não temos a pretensão de nos deter sobre questões hermenêuticas; este tipo de análise já foi amplamente realizado por diversos filósofos (VATTIMO, 1990, 2007; LEFEBVRE, 1993; DELEUZE, 1994; HEIDEGGER, 2000; MOURA, 2005; MARTON, 1991, 2001, 2006, 2010), e, apesar de considerarmos que estes estudos ampliam a compreensão de sua obra, constituem para esta investigação uma dificuldade metodológica, uma vez que apresentam distintas e múltiplas interpretações acerca do sentido de suas teses. Propomos a análise de seus pressupostos a partir daquilo que é exposto em sua obra³, buscando pontes entre aquilo que ele concebe como verdade e como valor e a relação que a escola estabelece com estas noções enquanto categorias instituintes de seus pressupostos educativos.

É deste modo que buscamos um sentido e um espaço para os conceitos de verdade e de valor para além daquele circunscrito ao universo nietzschiano, “[...] diferente daquele instaurado pela intenção do autor, para além do que ele disse e queria dizer, que a obra contém em si uma ‘superabundância de significações’” (PRADO JR, 2008, p. 380).

Na possibilidade de se aproximar das teses de Nietzsche sob a ótica da Cultura Escolar é que reside a fertilidade desta categoria de análise, já que os estudos em Cultura Escolar possibilitam “a emergência do tema em contextos diferentes”, tal qual Prado Jr (2008) nos instigou a enfrentar a difícil contraposição destes campos teóricos e a superar suas lacunas e distâncias.

Diante de tal desafio, elaboramos o seguinte percurso: em “Educação e sociedade contemporânea” nos amparamos em estudos do campo da história, da sociologia e da filosofia para traçarmos o panorama das mudanças que ocorreram na transição da modernidade para a

³ Não desconhecemos os riscos e/ou limitações que tal leitura implica; buscaremos situar seu pensamento no contexto histórico ao qual pertence sua obra, evitando reduzir sua escrita a princípios abstratos ou universais.

pós-modernidade, avaliando como foram afetadas as formas de ser e estar no mundo nas instâncias individuais, coletivas e institucionais. Consideramos pertinente apontar, pelo menos brevemente, para algumas das principais características do projeto da modernidade que se delineou a partir do século XIX, tendo em vista dois fatores: a contextualização do período em que o filósofo desenvolve sua crítica da modernidade e as condições históricas que possibilitaram a emergência do que denominamos período pós-moderno. Após percorrermos alguns aspectos da modernidade, propomos um diálogo com os principais autores que fizeram uma incursão na temática da pós-modernidade, tendo em vista identificar as confluências e divergências entre as diferentes análises.

Este panorama geral das transformações ocorridas nos últimos dois séculos é importante para a compreensão da função social da escola na contemporaneidade, uma vez que por meio dele podemos nos aproximar das condições históricas que possibilitaram a emergência da configuração escolar do século XXI.

Em “Nietzsche e a pós-modernidade” apresentamos os principais tópicos de seu pensamento, assim como os elementos que influenciaram tanto os quadros mentais da atualidade quanto uma nova maneira de fazer filosofia; revisitamos algumas obras que articulam sua filosofia com o campo da educação e, por fim, elaboramos uma análise sobre o estatuto da verdade e do valor em suas obras, traçando um percurso que aponte para as consequências da filosofia da suspeita no âmbito individual e coletivo.

Em “Cultura escolar e educação no século XXI” é realizada a análise da educação no contexto das mudanças culturais e sociais que tiveram início no século XX. A problemática da dissolução da verdade e do valor no saber pedagógico é revisitada, bem como a dualidade entre as funções mnemônicas e instrumentais que permeiam a ação educativa. Por meio deste debate, pretendemos verificar os novos lugares que a verdade e o valor ocupam no saber pedagógico e elucidar as implicações pedagógicas e filosóficas deste processo.

CONCLUSÃO

Possibilidades veritativas e valorativas para a educação

Em cada obra, em cada sistema ‘morto’, como em cada concha que o mar lança à praia, sempre será possível executar o murmúrio constante do pensamento vivo que se renova. (PRADO JR, 2008, p. 392).

Apesar de nos remetermos bastante no decorrer do estudo às proposições de Vattimo – uma vez que ele elucida a relação entre a pós-modernidade e as reflexões de Nietzsche-, identificamos algumas limitações no que concerne à sua concepção de verdade no âmbito da ontologia hermenêutica. Ao assumir uma postura não-metafísica, ele pensa a verdade “a partir da experiência da arte e do modelo da retórica”. Deste modo, a verdade enquanto experiência pós-moderna se exprime numa tentativa de “chamar a atenção para a irredutibilidade do advento da verdade ao puro e simples reconhecimento e fortalecimento do ‘senso comum’, no qual também [...] se deve reconhecer uma densidade e um alcance decisivos para qualquer experiência possível não puramente intimista do verdadeiro” (VATTIMO, 2007, p. XIX). Situando a verdade numa relação imanente, o autor explicita que toma a verdade “não como objeto de que nos apropriamos e transmitimos”, mas como cenário do qual temos uma pequena participação, ainda que esta seja uma forma frágil de experienciar a verdade.

Esta relação “fraca” com a verdade e o acolhimento da impermanência dos valores é justamente o cerne do problema que propomos abordar, de tal modo que se torna, para os limites desta pesquisa, uma perspectiva pouco profícua para se pensar as aporias da relação entre cultura escolar e as atuais relações estabelecidas com a verdade e com o valor no âmbito da cultura e do conhecimento. A substituição da lógica pela retórica, - já esboçada em Nietzsche - é um discurso com o qual a escola ainda não encontrou formas de conciliação com seus pressupostos. Admitir que a transmissão dos conhecimentos e da formação das múltiplas dimensões do ser humano é uma simples questão retórica implicaria na desvalorização e na banalização do ato educativo, que não pode ser reduzido simplesmente a um jogo discursivo.

Compreendemos o empreendimento educativo e o conhecimento subjacente à ele como sempre amparados nos critérios de veracidade e de valoração, pois, de acordo com Forquin (2000, p. 50), “todo ensino se inscreve necessariamente em um horizonte de valor e

de verdade”, uma vez que não há possibilidade de ensino sem o reconhecimento da importância da educação por parte daqueles que são ensinados. A validade do currículo⁴, sua legitimidade, está inscrita no valor que se atribui ao que é objeto de ensino, tanto por parte dos alunos quanto dos professores e, para o exercício da busca, da reflexão, da crítica, também é necessário um referencial de verdade.

Considerando a forma como realizamos a leitura destes conceitos no contexto do ato educativo, propomos uma aproximação ao pensamento de Pareyson (2005), uma vez que, por meio de uma abordagem crítica, o autor elabora princípios no campo da ontologia hermenêutica contemporânea que se distanciam tanto dos discursos dogmáticos quanto das análises objetivantes e meta-históricas da verdade. Diante das atuais condições epistemológicas em que se encontra a filosofia e sua relação com a verdade, Pareyson procura demonstrar que a verdade constitui o princípio genuíno do pensamento, pois, ao restituir o estatuto de origem ao conceito, não reduz o pensamento a mero discurso, seja ele instrumental, histórico, técnico, empírico e/ou ideológico - ou seja, formas compartimentadas que o pensar adquiriu na contemporaneidade. De acordo com o autor,

A reivindicação da verdade não é necessariamente uma atitude meramente contemplativa ou teórica que, com justiça, seria considerada evasiva e unilateral: a verdade constitutiva do pensamento é igualmente indispensável quer à teoria, quer à práxis, sobretudo se soubermos colher a unidade profunda e originária destes dois termos. (PAREYSON, 2005, p.3)

A verdade que constitui o pensamento está estreitamente articulada com a dimensão da ação e da razão. Para o autor, nos situamos num período em que o discurso da ação e da razão é predominante, porém ele se manifesta nos moldes do *praxismo* - ação dissociada da verdade - e do *tecnicismo*, razão destituída da verdade.

Conforme assinala Pareyson (2005, p. 3), o pensamento amparado na dimensão da verdade – pensamento do ser – é aquele “capaz de dirigir e fecundar a experiência e de dominar e transformar a situação”. Trata-se, portanto, de um equívoco compreender a verdade num sentido objetivo ou meta-histórico, pois “ela não é objeto mas origem do pensamento, não resultado mas princípio da razão, não conteúdo mas fonte dos conteúdos”. Deste modo, como alternativa à concepção objetiva de verdade, ele se ampara no conceito de interpretação, que consiste no eixo estruturante da reciprocidade entre pessoa e verdade. Assim, o autor

⁴ Forquin (2000, p. 48) entende o currículo numa acepção ampla, que corresponde à “dimensão cognitiva e cultural da educação escolar”. Neste sentido, são considerados todos os conhecimentos – cognitivos e simbólicos- que podem ser ensinados no âmbito da instituição escolar, de modo implícito ou explícito, e de acordo com o programa e nível de ensino.

busca “restituir ao pensamento a sua originária função veritativa contra a instrumentalização a que o submetem o tecnicismo e o ideologismo atuais” (PAREYSON, 2005, p. 5).

Se tanto Nietzsche quanto Pareyson desenvolveram em suas doutrinas o conceito de interpretação, faz-se necessário pontuar as diferenças entre as duas concepções, ou seja, qual a função que cada um atribui à interpretação e qual a natureza de seu vínculo com a verdade. No aforismo 374 de *A Gaia Ciência* encontramos uma exposição acerca da centralidade da interpretação no contexto do perspectivismo nietzschiano:

Nosso novo “infinito” – Até onde vai o caráter perspectivista da existência, ou mesmo se ela tem algum outro caráter, se uma existência sem interpretação, sem “sentido” [*Sinn*], não vem a ser justamente “absurda” [*Unsinn*], se, por outro lado, toda existência não é essencialmente *interpretativa* – isso não pode, como é razoável, ser decidido nem pela mais diligente e conscienciosa análise e auto-exame do intelecto: pois nessa análise o intelecto humano não pode deixar de ver a si mesmo sob suas formas perspectivas e *apenas* nelas. Não podemos enxergar além de nossa esquina: é uma curiosidade desesperada querer saber que outros tipos de intelecto e de perspectiva *poderia* haver [...]. Mas penso que hoje, pelo menos, estamos distanciados da ridícula imodéstia de decretar, a partir de nosso ângulo, que somente dele *pode-se* ter perspectivas. O mundo tornou-se novamente “infinito” para nós: na medida em que não podemos rejeitar a possibilidade de que ele *encerre infinitas interpretações*. Mais uma vez nos acomete o grande tremor – mas quem teria vontade de imediatamente divinizar de novo, à maneira antiga, *esse* monstruoso mundo desconhecido? E passar a adorar o desconhecido como “o ser desconhecido”? Ah, estão incluídas demasiadas possibilidades *não divinas* de interpretação nesse desconhecido, demasiada diabrura, estupidez, tolice de interpretação – a nossa própria, humana, demasiado humana, que bem conhecemos... (NIETZSCHE, 2001, p. 278, grifo do autor)

Para Nietzsche, a pluralidade de leituras e interpretações do mundo – originárias e inscritas na dimensão do vivido – apontam para a nulidade de nossos esforços em tentar apreender a realidade e a existência para além daquilo que nossas limitações permitem interpretar. Enquanto apreensão de parcela da realidade, a interpretação não se confunde com a ideia de verdade, que, neste contexto, é tomada como um registro que não ultrapassa as barreiras da percepção, da linguagem e do pensamento. Já em Pareyson, a interpretação é pré-condição para que se estabeleça o registro relacional entre pensamento e verdade:

[...] a interpretação é a única forma de conhecimento que é capaz, por um lado, de dar uma formulação pessoal e, portanto, *plural* de alguma coisa de *único* e indivisível, sem por isso comprometer ou perder sua unidade, e, por outro lado, de colher e revelar um infinito sem *limitar-se* a aludir a ele ou a girar em torno dele mas possuindo-o verdadeiramente. Não seria verdade aquela da qual só fosse possível um único conhecimento adequado ou aquela

que se *subtraísse* a todo conhecimento possível. Só existe interpretação quando a verdade deveras se *identifica* com a sua formulação, sem todavia, *confundir-se* com ela, de modo a manter sua *pluralidade* e somente quando a verdade for sempre irredutivelmente *ulterior* no tocante à sua formulação sem, no entanto *dela sair*, de modo que a sua *presença* seja salvaguardada. (PAREYSON, 2005, p. 85-86, grifo do autor)

Essa concepção - à primeira vista paradoxal - da estrutura da interpretação e de sua relação com a verdade possibilita compreender a verdade em sua relação com a história sem historicizar a verdade. Sendo a verdade única e atemporal, as múltiplas perspectivas correspondem a formulações históricas aproximativas que se estimulam entre si e assinalam a presença da verdade.

Deste modo, são considerados problemáticos os discursos desvinculados da verdade, sobretudo na área das Ciências Humanas, porque o pensamento torna-se historicizado, ou seja, caracteriza uma época e se submete à validação a partir das referências de seu próprio tempo. Esse tipo de discurso recobre de racionalidade e de atemporalidade o que muitas vezes é pragmático e temporal, já que por meio da conceitualização histórica e da sistematização dos comportamentos reivindica o estatuto de universalidade. Neste sentido, Forquin (2000) já indicava, em relação ao discurso relativista, que ao evocar “objetividade” e “cientificidade”, ele próprio escapa da dimensão relativa e passa a se pretender universal.

A atitude desconstrucionista – denominada pelo autor como desmistificadora – esgota as possibilidades do pensamento ao explicitar a totalidade dos discursos e dos significados, e o aprisiona em termos que se pretendem completos. O autor defende um pensamento que possa percorrer o intervalo entre o implícito e o explícito, que é justamente o que permite o desdobramento infinito da interpretação. Para Pareyson,

A desmistificação recupera a irracionalidade inferior do pensamento histórico ao culto racionalista do explícito, enquanto a interpretação assegura a presença da verdade em um processo de revelação incessante e em uma infinidade de perspectivas penetrantes: a desmistificação restabelece uma totalidade enquanto a interpretação atesta o inexaurível. (PAREYSON, 2005, p. 19)

Ao situar a verdade no horizonte do inexaurível, cria-se o espaço para a convivência dos múltiplos discursos. Desta forma, o horizonte relativista é afastado, já que o pensamento é colocado aqui como formas indiretas e significativas da verdade. De caráter múltiplice, a verdade ocorre dentro de cada perspectiva singular sem nunca identificar-se com elas, já que, sendo origem e fonte do pensamento, ela é iminentemente inobjetivável. Pareyson (2005, p.

21) estabelece algumas aproximações para ilustrar o que seria esta “vivência” da verdade: “[...] no processo da produção artística, a obra de arte age como formante antes mesmo de existir como formada; [...] na leitura de um livro, a compreensão das partes só se torna possível pela ideia do todo [...] adivinhada desde o início”. Enquanto origem, impulso, presença, quanto mais tentamos defini-la e configurá-la, menos a apreendemos no próprio discurso. Mas isso não destitui a palavra do lugar privilegiado para o acolhimento da verdade: à medida que conferimos uma nova espessura e profundidade à palavra, aceitando a dimensão implícita radicada nela, a verdade torna-se então irradiação de significados.

Para Cambi (1999), o modelo hermenêutico é atualmente uma vertente analítica bastante adequada para o exame da educação. Por se tratar de um campo dismórfico e entrelaçado com diversas áreas do conhecimento, o saber pedagógico necessita de ferramentas que contextualizem e interpretem variados fenômenos, na busca de um equilíbrio crítico entre as diferentes referências teóricas. Ela pode contribuir para a regulação e organização dos saberes produzidos na pedagogia, já que abrange teoria e práxis, história e método, ciência e filosofia.

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. Neste sentido, as proposições de Pareyson anunciam uma concepção da verdade que se aproxima da natureza dos fundamentos elaborados no interior da cultura escolar, pois fornecem pistas para a reflexão sobre a verdade e do valor enquanto fontes constituintes do pensamento.

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. O diálogo se torna a principal via para o reconhecimento das infinitas formulações possíveis do verdadeiro, pois o intercâmbio das perspectivas singulares é que garantem o estatuto interpretativo e aproximativo da verdade. O acolhimento da alteridade e o exercício concreto e coletivo do diálogo⁵ ocorrem quando a pessoa apreende que sua personalidade é um vínculo com a verdade, o que não corresponde à simples posse da verdade enquanto tal, pois existe uma relação recíproca entre as diversas elaborações do

⁵ Para Pareyson (2005, p. 84), o diálogo é entendido “como exercício de uma comunicação que abarca todas as perspectivas entre si sem somá-las desde fora, nem integrá-las num sistema total, mas fazendo de modo que, a cada uma, estejam presentes as outras, como interlocutoras e colaboradoras, numa busca comum e, por isso, respeitando-as cada uma na sua irrepetível totalidade, como pessoalíssima posse do verdadeiro. Somente esta livre abertura do diálogo se pode considerar como uma relação adequada ao nível e à natureza da interpretação.”

verdadeiro. Se a verdade fosse algo não-dialógico, uma perspectiva individual seria apenas um ponto de vista a mais, e incorreríamos no perspectivismo nietzschiano. No contexto deste tipo de interpretação, Pareyson tece a seguinte crítica:

só restaria uma multiplicidade vista do exterior, isto é, a numerabilidade de possibilidades substituíveis, mutuáveis e permutáveis, e, portanto, indiferentes e igualmente válidas, todas postas sobre o mesmo plano, e objeto de uma consideração impessoal e objetiva, o que equivale dizer, falsificadora. (PAREYSON, 2005, p. 83)

A instituição escolar, que é por excelência de natureza coletiva, necessariamente se institui por meio da ação dialógica. Se esta é a forma pela qual são engendrados seus critérios valorativos e veritativos, podemos considerar o diálogo como fundamento primeiro da ação educativa. Os saberes e as experiências do passado e do presente confluem para a reflexão sobre a pertinência dos critérios que estão em jogo, promovendo o encontro entre pessoas e gerações. Esta constante tensão entre permanências e rupturas é que constitui a natureza mutável, passível de transformações da escola. As dificuldades que se impõem à cultura escolar são de natureza tempestiva, o que evidencia que ela está sujeita às mais diversas injunções da época a qual pertence.

A crença partilhada na educação formal se trata de um crédito metafísico do qual a escola 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, V. D. Das vantagens e desvantagens da História da Filosofia para o ensino de Filosofia. In: AZEREDO, V. D. (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 67-82.

_____. **Nietzsche e a dissolução da moral**. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro : Zahar, 2000.

_____. **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BECK, U. **O que é globalização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CÂNDIDO, A. O portador. In: NIETZSCHE, F. Obras incompletas. Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CHARTIER, A. M. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER et al (orgs.) **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.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 177-229.

COLLI, G. **Escritos sobre Nietzsche**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

CORREA, L. M. **Entre a apropriação e a recusa**: os significados da experiência escolar para os jovens de periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP). 2008. 292 f. Tese (doutorado em Educação Escolar) – Faculdade Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

COSTA, A.M. da e SCHWARCZ, L.M. **1890-1914**: no tempo das certezas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DIAS, R. M. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 2003.

FERRAZ, M. C. F. Nietzsche educador: negatividade, afirmação e antropofagia. In: AZEREDO, V. D. (Org.). **Nietzsche**: filosofia e educação. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 101-114.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, nº. 73. Campinas, Dez, 2000.

_____. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

FREZZATTI JR. Educação e cultura em Nietzsche: o duro caminho para “tornar-se o que se é”. In: AZEREDO, V. D. (Org.). **Nietzsche**: filosofia e educação. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 39-66.

GAGNEBIN, J.M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, dez, 2006.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2001.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural no capitalismo tardio**. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-44, 2001.

LARROSA, J. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olimpo, 2009.

MACHADO, R. C. M. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

_____. Claustros vão se fazer outra vez necessários. In: AZEREDO, V. D. (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 17-38.

MATOS, O. **Discretas esperanças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

MELO SOBRINHO, N. C. Apresentação: A pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

_____. Friedrich Nietzsche: perspectivismo e superação da metafísica. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 9, nº 22, p. 1 a 208 - jan/junho 2004.

MOURA, C. A. R. **Nietzsche: civilização e cultura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

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

_____. Obras incompletas. Col. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

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

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

_____. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. Obras incompletas. Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ONATE, A. M. Vontade de verdade: uma abordagem genealógica. In: **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, v. 1 p. 07-32, 1996.

PAREYSON, L. **Verdade e interpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PESSANHA, J.A.M. “Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética”. **Cadernos ANPED**, nº4, Porto Alegre, 1993.

PINTASSILGO, J. A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino liceal português. In: XAVIER et al (orgs.) **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PRADO, A. **Poesia Reunida**. São Paulo: Arx, 1991

PRADO JR, B. Leitura e interrogação: uma aula de 1966. In: Org: MATTOS, F. **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: Paz e Terra, 2001.

RABELO, R. C. **Do ressentimento à gaia ciência**. A função da arte na Terceira Dissertação de “Para a genealogia da moral” de Nietzsche. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia): UNICAMP, IFCH. Campinas, 2007.

RATTO, C. G. **Compulsão à comunicação**: ensaios de ética, educação e silêncio. 2008. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

REALI G. e ANTISERI. D. **História da Filosofia**: do Romantismo até nossos dias. São Paulo: Paulus, 1991.

ROBINSON, D. **Nietzsche e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: UFJF, 2008.

ROCHA, S. P. V. **Os abismos da suspeita**: Nietzsche e o perspectivismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.32, n.3, p. 619-634, set/dez 2006.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, Dec. 2006.

TOURAINE, A. **Crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

VALDEMARIN, V. T. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTTA, M. L. (org). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. P.301-321.

VASCONCELLOS, M. D. **A sociologia da educação na França: um percurso produtivo**. *Educação e Sociedade*. 2003, vol.24, n.83, pp. 553-573.

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

VIÑAO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas? In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANSELL-PEARSON, K. **Nietzsche como pensador político**: uma introdução. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1997.

COMTE- SPONVILLE, A. A besta-fera, o sofista e o esteta: “a arte a serviço da ilusão”. In: BOYER, A. et al (orgs). **Por que não somos nietzscheanos**. São Paulo: Ensaio, 1994.

COSTA, C. Entre quatro paredes. **Educação**, ano 28; n.250; fev/2002. p.45-53.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, G. **Nietzsche y la filosofía**. Barcelona: Anagrama, 1994.

ESCOLANO, A. La memoria de la escuela. **Vela Mayor**, ano IV, n.11, p.07-13, 1997.

FARIA, E. Sociologia e a crítica do contemporâneo: o estatuto da modernidade em Foucault e Bauman. **Ideias**, Campinas, 14 (1/2), 2007.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G.; GONÇALVES, I. A. e PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, n. 29, v.1, p. 139-160, 2004.

FARIA FILHO, L. M. e VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, mai/jun/jul/ago 2000. p. 19-34.

FOLSCHEID, D. e WUNENBURGER, J. J. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes: 1997.

FRANÇA, L. C. M. **Caos – Espaço – Educação**. São Paulo: Annablume, 1994.

GONÇALVES, E. A. N. **Educação e neopragmatismo**: a questão da verdade em Richard Rorty e suas repercussões no campo da Educação. 2009. 273 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GODÍNEZ, J. M. V. Espaço escolar y reforma dela enseñanza. Una propuesta de centro para la Educación Primaria. **Anales de Pedagogia**. n.8, 1990. p. 149-158.

HEIDEGGER, M. **Nietzsche**. 2 vol. Barcelona: Destino, 2000.

LAHIRE. B. Reprodução ou prolongamentos críticos. **Educação & Sociedade**. Vol.23, n. 78 – abr. 2002. Campinas: Cedes, p. 1-12.

_____. **L’homme pluriel**. Les ressorts de l’action. Paris: Nathan/Essais & Recherches, 1998.

LEFEBVRE, H. **Nietzsche**. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.

LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. **Criança**, n.27, 1994.

_____. **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Nobel, 1995.

MARTON, S. **Nietzsche: A transvaloração dos valores**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Extravagâncias**: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche. São Paulo: Discurso Ed. e Ed. UNIJUÍ, 2001.

_____. **Nietzsche: uma filosofia a marteladas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. São Paulo: Hedra, 2008.

_____. **A visão dionisíaca do mundo**, e outros textos da juventude. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEREIRA, G. R. de M.. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, dezembro 1997.

RUIZ, J. M. El espacio escolar. **Revista Complutense de Educación**, v.5, n.2, p.93-104, 1994.

SALES, L. C. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

SILVA, T. M. F. O problema da legitimidade nos pensamentos políticos de Rousseau e de Nietzsche. In: **COLÓQUIO ROUSSEAU**, II, 2005, Campinas. Anais do II Colóquio Rousseau. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SOKAL, A. e BRICMONT, J. **Imposturas intelectuais**: o abuso da Ciência pelos filósofos pós-modernos. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VATTIMO, G. **Introdução a Nietzsche**. Lisboa: Presença, 1990.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Ano V, n.7, 1º sem/2000.

_____. e ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Lugares y tiempos en la escuela. **Vela Mayor**, ano IV, n.11, p.61-69, 1997.

_____. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educação**, v.5, n.2, p.09-45, 1994.