

# Por um currículo perspectivista: uma provocação Nietzscheana

*For a perspective curriculum: a Nietzschean provoking*

*Por un currículo perspectivista: una provocación Nietzscheana*

**Sirley Lizott Tedeschi<sup>1</sup>**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Professora  
<https://orcid.org/0000-0002-4557-8282>

**Losandro Antônio Tedeschi<sup>2</sup>**

Universidade Federal da Grande Dourados, Professor  
<http://orcid.org/0000-0002-7454-8349>

**Resumo:** Este artigo é fruto de pesquisa bibliográfica e tem como objetivo analisar e discutir a filosofia perspectivista de Nietzsche a fim de mostrar as implicações para o campo da educação e do currículo. Com base nos escritos de Nietzsche e de autores que dialogam com a obra nietzschiana, propomos evidenciar, em um primeiro momento, que o filósofo alemão ultrapassa os pressupostos da modernidade e inaugura uma nova dimensão da filosofia ao estabelecer o perspectivismo como modo de pensamento. Em um segundo momento, mostramos como o perspectivismo nietzschiano potencializa modos de pensar o currículo que primam não mais pela unidade e identidade – categorias metafísicas –, mas pela multiplicidade e diferença, já que não recorre a essencialismos e universalismos.

**Palavras-chave:** Currículo. Nietzsche. Perspectivismo.

**Abstract:** This article is the result of bibliographic research and aims to analyze and discuss Nietzsche's perspectivist philosophy in order to show the implications for the field of education and curriculum. Based on the writings of Nietzsche and authors who have a dialogue with the Nietzschean work, we propose to show, at first, that the German philosopher goes beyond the assumptions of modernity and inaugurates a new dimension of philosophy by establishing perspectivism as a method of thought. In a second moment, we show how Nietzschean perspectivism potentiates ways of thinking about education and curriculum that excel, no longer for unity and identity – metaphysical categories –, but for multiplicity and difference, since it does not resort to essentialisms and universalisms.

**Keywords:** Curriculum. Nietzsche. Perspectivism.

**Resúmen:** Este artículo es el resultado de una investigación bibliográfica y tiene como objetivo analizar y debatir sobre la filosofía perspectivista de Nietzsche para mostrar las implicaciones para el campo de la educación y currículo. Con base en los escritos de Nietzsche y autores que dialogan con la obra

*nietzschiana, proponemos mostrar, al principio, que el filósofo alemán va más allá de los supuestos de la modernidad e inaugura una nueva dimensión de la filosofía al establecer el perspectivismo como un modo de pensamiento. En un segundo momento, mostramos cómo el perspectivismo nietzscheano potencia las formas de pensar sobre la educación y el currículo que se destacan, ya no por la unidad y la identidad - las categorías metafísicas - pero por la diversidad y la diferencia; ya que no recurre a los esencialismos y los universalismos.*

**Palabras clave:** *Currículo. Nietzsche. Perspectivismo.*

Recebido em 4 de junho de 2020

Aceito em 25 de novembro de 2020

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a paideia platônica até o século XVIII, o tratamento teórico das questões pedagógicas esteve sob a responsabilidade da filosofia. Hermann (2002) diz que o pensamento pedagógico foi sendo construído com base nos modelos ontológicos, epistemológicos, éticos e antropológicos apresentados por esses sistemas filosóficos. Por isso a teoria educacional moderna é marcada por essencialismo, universalismos, moralismos e por projetos de aperfeiçoamento e melhoramento do humano e da humanidade. Esses ideais, característicos do projeto filosófico da modernidade, ainda se ancoram nos preceitos de verdade e universalidade da razão metafísica grega e repercutem, ainda hoje, nas instituições educacionais.

Mora (1991, p. 260) diz que, segundo o próprio Aristóteles, a metafísica é “uma ciência que estuda o ser enquanto ser. Essa ciência investiga os primeiros princípios e as primeiras causas. Merece por isso, ser chamada filosofia primeira, diferente de qualquer filosofia segunda.” A partir disso, podemos dizer que a metafísica grega consiste na pergunta “O que é?”. De acordo com Chauí (2004), o “é” da pergunta possui dois sentidos: o primeiro refere-se à pergunta “O que existe?”, e o segundo refere-se à pergunta “Qual é a essência daquilo que existe?”. “Existência e essência da realidade em seus múltiplos aspectos são, assim os temas principais da metafísica, que investiga os fundamentos, os princípios e as causas de todas as coisas e o Ser íntimo de todas as coisas, indagando por que existem e por que são o que são.” (CHAUÍ, 2004, p. 180).

Nietzsche provoca os sistemas educacionais na medida em que seu pensamento desestabiliza as bases de sustentação do pensamento metafísico clássico. Ao tecer sua crítica a Platão, ressalta que o ocidente sofreu uma espécie de decadência ao estabelecer a supremacia do saber, da ciência, em detrimento de outras dimensões da vida; ele afirma que “[...] o pior, mais persistente e perigoso dos erros até hoje foi um erro de dogmático: a invenção platônica do

puro espírito e do bem em si.” (NIETZSCHE, 2013, p. 8). O filósofo alemão interroga os modos de compreender e apreender a vida ligada à suposição de uma essência dada nas coisas, de uma identidade fixa, de um universalismo, de uma ideia de progresso humano, de um sujeito puro do conhecimento dotado de razão – ideias muito presentes ainda hoje nas instituições educacionais. Destaca a necessidade de atentar para a infinidade de detalhes da sensibilidade, em vez de buscar as formas puras expressas numa única ideia. Chama atenção para a necessidade de produzir uma filosofia do múltiplo, e não do uno, do concreto cotidiano, e não do abstrato – que possibilite diferentes instaurações, criações, modificações.

Ao tecer sua crítica às categorias modernas dos fundamentos, da universalidade, das essências, Nietzsche suspende os fundamentos argumentativos da tradição filosófica, que ainda hoje se manifestam nas mais variadas esferas da cultura. Diante disso, neste artigo, nos aproximamos da filosofia nietzschiana para mostrar, em um primeiro momento, que o filósofo alemão ultrapassa os pressupostos da modernidade e inaugura uma nova dimensão da filosofia. Ao ressaltar que toda produção humana é interpretação e atribuir ao corpo, e não à consciência, o primado da significação, esse autor estabelece o perspectivismo como modo de pensamento. Em um segundo momento, mostramos como o perspectivismo nietzschiano potencializa modos de pensar o currículo que primam não mais pela unidade e identidade – categorias metafísicas –, mas pela multiplicidade e diferença, já que não recorre a essencialismos e universalismos.

## 2 SOBRE O PERSPECTIVISMO DE NIETZSCHE

A obra de Friedrich Wilhelm Nietzsche, por ser antissistemática e abordar um conjunto de questões sob uma ótica diversa da ótica da tradição filosófica ocidental, coloca-se, em relação a esta, em posição de marcada diferença. Conhecido, sobretudo, “por filosofar a golpes de martelo, desafiar normas e destruir ídolos, esse pensador, um dos mais controvertidos de nosso tempo, deixou uma obra polêmica que continua no centro do debate filosófico.” (MARTON, 2010, p. 7).

É fato que Nietzsche nunca pretendeu ser um filósofo sistemático. Em vista disso, foi acusado de ser um pensador contraditório por perseguir uma mesma ideia de diferentes perspectivas, o que se deve, para Marton (1993, p. 47), “muito mais ao que torna seu estilo tão adequado a seu modo de pensar, ou seja, ao perspectivismo que é a marca mesma da filosofia de Nietzsche.”

O perspectivismo nietzschiano provém da dissolução da ideia de substância – isto é, não há fatos puros, mas apropriação humana de certas experiências –, destruindo a

lógica dos fundamentos, dos ideais, das essências. Também provém da suspeita direcionada à cristalização semântica da linguagem, ou seja, nega a existência de significados dados objetivamente. Conforme Azeredo (2010), ao questionar os significados objetivamente dados, o perspectivismo nietzschiano não pretende questionar a existência ou não existência de objetos externos, mas, sim, reforçar a ideia de que colocar um objeto em correspondência com um signo já é resultado de uma interpretação. Então, “a questão não se coloca em termos de conotação ou denotação, mas do instituir da interpretação, ou seja, do processo anterior que institui e relaciona o signo, o significante e o significado.” (AZEREDO, 2010, p. 146).

Essa afirmação expressa uma constatação feita por Nietzsche (1989, p. 94): “contra o positivismo, que se fica pelo fenômeno de que há apenas fatos, eu diria: precisamente o que não existe são fatos, mas tão-só interpretações.” Para o autor, não existe uma base onde se origina a interpretação ou onde a interpretação se deteria. No fundo, não há nada a interpretar, o que há são interpretações já construídas que se articulam indefinidamente. Do mesmo modo, Foucault (2000), em *Nietzsche a Genealogia e a História*, diz que, se interpretar significa colocar uma interpretação oculta na origem, então apenas a metafísica poderia interpretar o devir da humanidade. Porém, se interpretar é apossar-se por “violência ou sub-repção de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um outro jogo e submetê-lo a novas regras, então o devir da humanidade é uma série de interpretações.” (FOUCAULT, 2000, p. 26).

Recusando a existência de uma realidade em si, o perspectivismo nietzschiano introduz a interpretação nos domínios do mundo e, com isso, põe em causa as questões de fato e fundamento. Por meio de sua filosofia, procura desconstruir as pretensões universalistas afirmadas ao longo da tradição, mostrando que a verdade é o produto discursivo de um sistema que produz o certo e o errado. Desse modo, o perspectivismo nietzschiano remove a ideia de fundamento para o conhecimento ao recusar-se a conceder aos sistemas filosóficos respostas últimas e definitivas, seja no âmbito da moral, da política ou da estética.

Ao rejeitar o fundamento metafísico, Nietzsche (1998) não propõe substituí-lo por um novo fundamento, mas pela ideia de perspectiva. Conforme ele escreve:

Devemos afinal, como homens do conhecimento, ser gratos a tais inversões das perspectivas e valorações costumeiras, com que o espírito, de modo aparentemente sacrílego e inútil, enfureceu-se consigo mesmo por tanto tempo: ver assim diferente, querer ver assim diferente é uma grande disciplina e preparação do intelecto para sua futura objetividade - a qual não é entendida como observação desinteressada, mas como 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. (NIETZSCHE, 1998, p. 108).

Substituindo os fundamentos por interpretações, a filosofia nietzschiana concebe todos os conceitos, as teorias e as proposições como meras escolhas, opções e, portanto, contingências. Ao rejeitar os valores transcendentais – metafísica, religião, moral –, Nietzsche cria um vazio de sentido e nos faz ver que “o que existe é criado pelo homem, fruto de nosso impulso explicativo proveniente da lógica que tudo enquadra em categorias.” (HERMANN, 2002, p. 143). Dessa forma, não dispomos mais de um saber fundamentado em causas últimas e perdemos todas as referências. A verdade não passa de “um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias.” (NIETZSCHE, 1993, p. 80). O filósofo alemão mostra que a verdade não passa de uma metáfora, uma ilusão cujo sentido foi esquecido; portanto, não há fundamento para a verdade, assim como a verdade não pode ser tomada como fundamento do conhecimento. As verdades são históricas, provisórias, efêmeras.

Ao destituir a realidade de um sentido em si e a verdade de seu status de fundamento último do mundo, Nietzsche (1998) possibilita compreender a realidade na sua multiplicidade, pois o âmbito do verdadeiro e do falso se estabelece a partir da relação dos seres humanos entre si e destes com o mundo. Em outras palavras, o ser em si não é possível, é uma fábula; o que existe são relações que constituem os seres. É nesse sentido que consiste sua crítica à tradição metafísica:

De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula que estabelece um “puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo”, como “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento de si”, tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser 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. (NIETZSCHE, 1998, p. 109).

Podemos identificar nessa afirmação que não é possível um ponto de vista ou perspectiva externa ao mundo, pois o mundo é construído a partir de um conjunto de relações que possibilitam as próprias perspectivas ou pontos de vista. Isso implica abandonar a ideia de que existe um sujeito e um objeto que preexistem à atividade de conhecer, ou, ainda, implica abandonar a ideia de um sujeito que está no centro e com capacidade de fundamentar as perspectivas.

Nietzsche (1989, p. 65) explicita o caráter inventivo da ideia de homem e afirma que “o sujeito não é nada de dado, mas algo que é acrescentado pela imaginação. Algo que é medido por detrás.” Ele acrescenta que talvez a hipótese de um “sujeito unitário não seja necessária; talvez seja igualmente permitido admitir uma multiplicidade de sujeitos, cuja

interação e luta entre si estejam na base de nosso pensamento e, em geral, de nossa consciência." (NIETZSCHE, 1989, p. 82). Entende que o sujeito metafísico, seja ele transcendental, psicológico ou gramatical, não passa de mera ficção. A esse respeito, Marton (2000) afirma que, da perspectiva nietzschiana, isso que chamamos de alma ou sujeito metafísico - seja o sujeito cartesiano, kantiano ou hegeliano, enfim, o sujeito em todos esses contextos e planos - é inteiramente ilusório.

Arrogante e pretensioso, o sujeito moderno, para Nietzsche (2013), crê ser capaz de "apreender seu objeto pura e simplesmente sob forma de 'coisa em si', como se não houvesse alteração nem do lado do objeto nem do lado do sujeito." (NIETZSCHE, 2013, p. 35). Pretende conhecer tudo o que se passa à sua volta e dominar todos os impulsos, desejos e pensamentos. Em vez disso, o autor pensa que o sujeito não passa de uma multiplicidade e de uma pluralidade de impulsos e afetos, desconstruindo a ideia moderna de sujeito, com suas conotações humanistas.

Ao retirar o sujeito cognoscente da base do conhecimento, Nietzsche (1989) coloca em seu lugar instintos múltiplos e heterogêneos. Esses instintos "formam um conjunto de forças em que uma força está sempre em relação com outra força, se exerce sempre sobre outra; uma relação que se dá em termos de luta, de imposição, de domínio." (MACHADO, 2002, p. 91). Na mesma perspectiva, Deleuze (1976) afirma que em tudo o que existe - seja no mundo físico, social ou político - há forças em permanente tensão entre si, vontades diferentes em tensão umas com as outras:

Não há objeto (fenômeno) que já não seja possuído, visto que nele mesmo, ele é, não uma aparência, mas o aparecimento de uma força. Toda força está, portanto, numa relação essencial com uma outra força. O ser da força é o plural; seria rigorosamente absurdo pensar a força no singular. Uma força é dominação, mas é também o objeto sobre o qual uma dominação se exerce. Eis o princípio da filosofia da natureza em Nietzsche: uma pluralidade de forças agindo e sofrendo à distância, onde a distância é o elemento diferencial compreendido em cada força e pelo qual cada uma se relaciona com as outras. (DELEUZE, 1976, p. 6).

Cada pessoa, ao pensar, desejar e sentir, institui uma interpretação provisória de mundo que resulta de uma hierarquia de forças em disputa entre si, de vontades que atuam sobre vontades, expressando a provisoriedade, o movimento, o caráter dinâmico das diversas interpretações. Como diz Deleuze (1976, p. 21), "não se perguntará então como nasce um corpo vivo (químico, biológico, social, político), posto que todo corpo é vivo como produto arbitrário das forças que o compõem."

Isso nos leva a pensar que o conhecimento não é a manifestação de uma essência anterior - originária de princípios metafísicos -, mas o resultado da ação criativa e inventiva

do ser humano em constante luta por imposição de sentido. As invenções não resultam de atos isolados de criação, “elas estão em ação em um campo de forças, o que significa dizer que uma força age sobre outra força, que aquilo que as movimenta é a diferença entre uma força e outra” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 47), e é essa diferença que marca as diversas criações e invenções – ou aquilo que chamamos de verdade.

A valorização dos sentidos ou do corpo – em detrimento da consciência – tem a ver com o fato de que, no pensamento nietzschiano, a perspectiva da vida como vontade de potência é essencialmente a perspectiva dos instintos – de um sistema hierárquico de forças em constante relação. Mas o que querem as forças? O que quer a vontade de potência? A vontade de potência não está “à procura de um objetivo, de um motivo nem de um objeto para essa vontade. O que uma vontade quer é afirmar sua diferença” (DELEUZE, 1976, p. 7), mostrando que o homem emerge numa multiplicidade de forças que o atingem, liberando-o de qualquer identidade essencial e lançando-o no campo dos acontecimentos históricos permeados por relações de força e de poder. Em outras palavras, a “vontade de potência” quer e pode, mediante as “forças”, dar sentido e valor à vida sem recorrer a ídolos e ideais.

Nietzsche (2013) entende a vida atrelada ao mundo material, ao mundo dos instintos, dos apetites, das paixões, dos afetos, dos desejos, ou da vontade de potência. Daí a impossibilidade de elaborarmos conhecimentos isentos de interferências valorativas, pois a perspectiva nietzschiana subordina, “por intermédio da moral, a questão da verdade a uma teoria das formas de vida, dos estilos de vida, que funciona como critério de avaliação do conhecimento.” (MACHADO, 2002, p. 53).

Ao submeter o conhecimento à moralidade, o filósofo alemão coloca a vida como critério único de julgamento do conhecimento e da moral. Na obra *Além do bem e do mal*, o filósofo esclarece a relação entre conhecimento e vida ao afirmar que, seja qual for o valor que se “atribua ao verdadeiro, ao verídico, ao desinteressado, poderia muito bem acontecer que se devesse atribuir à aparência, à vontade de enganar, ao egoísmo e à cobiça, um valor superior e mais fundamental para toda a vida.” (NIETZSCHE, 2013, p. 19). Ou ainda, “a falsidade de um juízo não é para nós uma objeção contra esse juízo. [...] trata-se de saber em que medida esse juízo acelera e conserva a vida.” (NIETZSCHE, 2013, p. 20). Em outras palavras, o conhecimento é repleto de afetos, de paixões, de desejos, de vontades, de vida. Diria Nietzsche (1998) que concebê-lo como “imaculado”, inteiramente livre da vontade e dos afetos, seria como castrar o intelecto.

O autor considera que são os impulsos, as forças, a vontade de potência – determinações não conscientes – que estão na base de toda interpretação, provocando uma reviravolta na forma de pensar ao recusar conceder à consciência o primado da significação. Nessa perspectiva, a preocupação com a verdade ou a certeza não é o mais importante, pois sendo a razão um fenômeno moral, “a questão dos valores, e no seu âmago a dos valores

morais, é mais fundamental do que a questão da certeza.” (MACHADO, 2002, p. 54). Por isso, a intenção de Nietzsche não foi fazer uma pesquisa sobre a “verdade do valor”, mas sobre o “valor da verdade”, já que concebe o conhecimento como impregnado de interferências valorativas.

A crítica de Nietzsche à tradição metafísica não pretende ser uma teoria sistemática do conhecimento “que tenha por objetivo denunciar os pseudoconhecimentos, suas ilusões, seus erros e estabelecer as condições de possibilidade da verdade, o ideal do conhecimento verdadeiro.” (MACHADO, 2002, p. 51). Ao contrário: a contribuição nietzschiana consiste em denunciar o próprio ideal de verdade, e o valor da verdade será formalmente posto em questão. Não é a verdade ou a falsidade de um conhecimento que está em questão. A perspectiva nietzschiana questiona o valor que se atribui à verdade/essência que a coloca em um lugar de superioridade em relação à falsidade/aparência.

Se as filosofias inauguradas por Platão e consolidadas na modernidade por Descartes se apoiam na ideia de um fundamento último capaz de garantir um conhecimento verdadeiro – fazendo deste mundo um erro, uma aparência –, Nietzsche (2001, p. 22) afasta-se desse propósito e afirma que “o mundo das aparências é o único real: o mundo verdade foi acrescentado pela mentira.” Trata-se, então, de entender que a vida não se encontra além dos fenômenos, assim como a vontade de potência não existe fora das forças. Pensamos com Marton (1993) que, em vez de esperar um poder transcendente justificar o mundo, nós mesmos temos que dar sentido à própria vida.

Em suma, se o pensamento metafísico da tradição filosófica ocidental se empenha em reduzir a multiplicidade de manifestações a um único discurso acerca da verdade – afirmando o idêntico, o mesmo –, o perspectivismo nietzschiano envolve a ideia de multiplicidade e de vontade de potência, diz sim à diferença, está atento à pluralidade de manifestações e, dessa forma, desconstrói as metanarrativas modernas.

### 3 SOBRE UM CURRÍCULO PERSPECTIVISTA

A filosofia da modernidade, marcada pela tradição metafísica ocidental, ao colocar no centro os princípios racionais e o sujeito epistêmico, influencia diretamente a concepção pedagógica moderna e estabelece seus fundamentos. Hermann (2002) diz que são “sob os auspícios da tradição dos grandes sistemas filosóficos que se articulam os fundamentos da educação.” (HERMANN, 2002, p. 141). Para a autora, a forma como a metafísica ocidental construiu a ideia de fundamento leva a supor que há uma garantia absoluta para a verdade. Como efeito, o campo educacional passa a crer que “fundamentos seguros conduzem a uma



intervenção pedagógica segura, podendo assim instrumentalizar-se o processo de formação humana.” (HERMANN, 2002, p. 142).

Isso significa que a relação entre metafísica e pedagogia é algo antigo e persistente. Contudo, a profundidade da crítica de Nietzsche aos pressupostos fundamentais da modernidade exige que o discurso educacional moderno recoloque a pergunta pelo sentido da educação e do currículo, visto que “desautoriza um ideal com validade universal, as sólidas verdades que asseguram a intervenção pedagógica, as certezas emancipatórias e as expectativas de controle sobre o comportamento correto.” (HERMANN, 2002, p. 145). Em outras palavras, “trata-se [...] de uma teoria que cancela, ou, pelo menos, suspende o conceito clássico de formação.” (HERMANN, 2002, p. 143).

Somos desafiados, a partir do perspectivismo nietzschiano, a pensar os processos educacionais e as propostas curriculares considerando a possibilidade de invenção, criação e autocriação de novas formas de vida. Por isso, segundo Larossa (2004, 126), estamos começando a sentir a necessidade de estabelecer:

[...] uma relação com o tempo que não passa agora pela ideia totalizante e totalitária de História, uma relação com o sentido que não passa agora pelas ideias totalitárias e totalizantes da Razão ou da Verdade, uma relação conosco e com os outros que não passa agora pelas ideias totalitárias e totalizantes do Homem ou do Sujeito, e uma relação com nossa própria existência, e com o caráter contingente e finito de nossa própria existência, que não passa agora pela ideia totalitária e totalizante da Liberdade.

Ao transgredir as categorias totalitárias e totalizantes referidas por Larossa (2004), Nietzsche questiona a própria possibilidade da metafísica e a legitimidade de seus conceitos e valores. O filósofo se contrapõe ao realismo metafísico e inaugura uma forma de pensar que podemos caracterizar, conforme Peters (2000, p. 51), de “antiepistemológica ou pós-epistemológica; um antiessencialismo; um antirrealismo em termos de significado e de referência; um antifundacionalismo; uma suspeita relativamente a argumentos e pontos de vista transcendentais.” Por isso, o pensamento nietzschiano recusa uma descrição do conhecimento como uma representação exata da realidade; recusa uma concepção de verdade que julga pelo critério de uma suposta correspondência com a realidade; recusa descrições canônicas e de vocabulários finais e provoca uma suspeita das metanarrativas modernas.

Foucault (1997) diz que há na filosofia de Nietzsche uma crítica da profundidade ideal, da profundidade de consciência, e que essa crítica consiste em restituir a ideia de profundidade como um “segredo absolutamente superficial, [...] a descoberta de que a profundidade não é senão um jogo e uma ruga da superfície.” (FOUCAULT, 1997, p. 19). Então, a perspectiva nietzschiana possibilita-nos pensar além dos fundamentos, dos transcendentais,

da verdade, da identidade, do sujeito consciente e soberano, permitindo-nos ver que aquilo que chamamos de fundamento nada mais é que uma “ruga da superfície”.

Nesse sentido, os processos educacionais não ocorrem a partir de um conjunto de conhecimentos fixos e imutáveis determinados por um currículo que aposta na “correspondência ou adequação com uma imaginada essência (a versão metafísica) ou com uma suposta coisa-em-si.” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 50). Pelo contrário, a educação pensada a partir do perspectivismo entende que o conhecimento que compõe o currículo é uma das interpretações possíveis que foram forjadas, fabricadas e disputadas num jogo contínuo de forças. Corazza (2001, p. 10, grifo do autor) diz “que as palavras que um currículo utiliza para nomear as ‘coisas’, ‘fatos’, ‘realidade’, ‘sujeitos’ são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas.” O sentido do currículo é, então, uma noção complexa, pois, na interpretação, como diz Deleuze (1976, p. 5, grifo do autor), com base em Nietzsche, há sempre “uma pluralidade de sentidos, uma constelação, um complexo de sucessões, mas também de coexistências – que faz da interpretação uma arte, ‘toda subjugação, toda dominação, equivale a uma interpretação nova.’” Deleuze (1976) vê nisso uma das grandes conquistas da filosofia e, podemos dizer, também da educação.

Se o que ocorre com a educação moderna e, de certa forma, ainda hoje é a tendência em reduzir a multiplicidade de perspectivas a uma única perspectiva que se coloca como a verdade do currículo, a filosofia nietzschiana, conforme Corazza e Tadeu (2003), nos ensina que a verdade não é uma questão de redução a identidade:

[...] as aparências igualando-se na essência; as “coisas” na representação; as variações no conceito; o sensível no inteligível. A verdade consiste, em vez disso, num contínuo e incessante desdobramento da diferença. Uma coisa e outra e mais outra. Uma aparência que remete a outra aparência e ainda a uma outra. Uma perspectiva que se abre para outra que se abre sucessivamente para muitas [...] Uma máscara que cai para revelar outra máscara e, depois mais outra, indefinidamente. Processo interminável de diferenciação e multiplicação das aparências, das perspectivas e das interpretações. (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 51).

A verdade do currículo, nesse sentido, não é uma suposta essência que se revela a um suposto sujeito idêntico a si mesmo, como têm pensado as teorias convencionais de educação. Em vez disso, sujeito e objeto são construções históricas forjadas por forças discursivas e práticas socioculturais. A crítica da verdade é inseparável da crítica do sujeito de conhecimento. Isso significa dizer que o sujeito nietzschiano não é constituinte, mas constituído. Por isso ele “é infinitamente maleável e flexível, estando submetido às práticas e às estratégias de normalização e individualização que caracterizam as instituições modernas.” (PETERS, 2000, p. 33).

Na perspectiva nietzschiana, o sujeito já não é fixo e estável, não tem controle sobre seus sentimentos e sobre a realidade e se constitui não só como ser racional, mas também como ser sensível, com impulsos, desejos e necessidades. Cragnolini (2005, p. 1201) destaca a necessidade de “desapegar-se de toda figura essencial e constitutiva do humano, para constituir-se, paradoxalmente, em figura – que se des-figura – da desapropriação e da não conservação de si.” Ou ainda, a necessidade de desapegar-se da segurança e do conforto que o “eu” fixo e estável tem proporcionado aos discursos educacionais.

Contudo, pensar o currículo sem o sujeito fixo e estável é algo ainda difícil nas instituições educacionais contemporâneas. A hegemonia das relações de poder da epistemologia identitária, predominante na modernidade e ainda persistente em nossa sociedade, tem ofuscado a possibilidade de compreender o sujeito na sua historicidade. Um dos grandes desafios das instituições educacionais – e da sociedade em geral – é deixar ver que o sujeito só se torna compreensível na multiplicidade e na diferença e que é preciso substituir a estabilidade e a segurança pela contingência como parte do processo educativo.

Ao mostrar o caráter inventivo da razão autônoma e do sujeito moral metafísico, o pensamento nietzschiano desconstrói os valores entendidos como: absolutos, naturais e universais, capazes de nortear e avaliar as ações humanas. Corazza e Tadeu (2003, p. 54) dizem que pensar nietzschianamente os valores significa questionar “o caráter absoluto dos valores, perguntando sempre pelas condições, pelos tipos históricos que fizeram com que eles valessem como valores.” De acordo com esses autores, nenhum valor existe enquanto entidade absoluta, resultando sempre de um jogo de forças em disputa por instituir valorações.

Mesmo sabendo com Nietzsche que os valores não estão dados, não são entidades absolutas, são criados e disputados nas relações que se estabelecem entre os sujeitos e o mundo – pois os valores não podem ser pensados em termos de culto, mas em termos de criações humanas, “demasiado humanas” –, a concepção de educação e de currículo que, em certa medida, ainda circula nas instituições educacionais, parte do pressuposto de que os valores são extraídos de um princípio absoluto, dificultando as possibilidades de questionamento. Nesse contexto, pensamos que a perspectiva nietzschiana nos desafia a perguntar sobre o valor dos valores que norteiam a educação, perpassam o currículo e constituem os sujeitos – suas identidades e diferenças –, nos desafia a reavaliar o currículo e o conjunto de seus valores. O que importa não é perguntar sobre o que é verdadeiramente o currículo, mas, antes, perguntar qual impulso, qual desejo, qual vontade de saber e qual vontade de poder movem a educação e o currículo e nos constituem enquanto sujeitos.

Nietzsche ensina-nos que as propostas curriculares voltadas para um ideal a ser alcançado, seja a verdade essencial, o sujeito soberano ou os valores absolutos, são um currículo que esquece ser/possuir um ponto de vista. E isso se deve à assunção do currículo a um ponto de vista único, absoluto, fixo, exterior, daquele que vê “fluir, estando

na margem.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 32). Tal currículo esquece a realidade, o indivíduo, a vida com suas contingências e arbitrariedades; esquece “que o ideal é sempre uma segurança, uma familiaridade e que, por se considerar bom e justo, requer a repressão dos impulsos da vida.” (HERMANN, 2002, p. 150). Um currículo perspectivista não se pretende completo, substancializado ou, como diz Deleuze e Guattari (1992), derivado da beatitude de um pensamento inteiramente pronto. Ao contrário: um currículo perspectivista renovar-se incessantemente. Paraíso (2015) considera que um currículo, embora seja constituído de muitas formas que aprisionam, pode, também, ser feito da mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida. A autora destaca que, para isso, é necessário:

[...] fazer muitos cortes nas formas que aniquilaram as forças; deformar as regras; arriscar; seguir o movimento da vida; atentar às sensações nossas e de nossos/as alunos/as. Um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las. (PARAÍSO, 2015, p. 55).

Um currículo perspectivista pode, como diz Paraíso (2015), seguir o movimento da vida. Deleuze (1976) diz que Nietzsche constantemente censura o conhecimento “por sua pretensão a se opor à vida, a medir e a julgar a vida, a considerar-se como fim.” (DELEUZE, 1976, p. 47). Do mesmo modo, podemos censurar um currículo que pretende enclausurar a vida e colocá-la em um rumo já determinado. Nesse sentido, concordamos com Deleuze (1976) que, assim como Nietzsche, expressa a bela afinidade entre pensamento e vida – “a vida fazendo do pensamento algo ativo, o pensamento fazendo da vida algo afirmativo” (DELEUZE, 1976, p. 48) – e afirmamos a bela afinidade entre currículo e vida – a vida fazendo do currículo algo ativo, o currículo fazendo da vida algo afirmativo. Nesse caso, a ausência de uma teleologia no currículo não pode ser vista como uma carência, e sim como uma emancipação. Afinal, diz Oubiña (2017, p. 282), “aonde vão estas crianças que escapam pelos telhados depois de semear o caos? Não tem nenhum lugar aonde ir. [...] Livraram-se da ditadura que impõe uma direção: já não as ameaça a obrigação de ter que ir para alguma parte.”

Se os ideais do projeto filosófico da modernidade pretendem, nesse caso, por meio de um currículo, nos “encaminhar”, nos “colocar no rumo” e, portanto, definir uma eficiência e uma utilidade para cada um de nós, o perspectivismo nietzschiano potencializa a multiplicidade e a diferença no currículo, na medida em que provoca os discursos educacionais a tornar visível aquilo que foi invisibilizado pela universalidade e naturalização. Afinal, há naquilo que dizemos sobre educação e currículo tantos sentidos quantos forem as forças capazes de se apoderar desses discursos. Nisso consiste a potência do perspectivismo nietzschiano na educação e no currículo.

## 4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O pensamento de Nietzsche traz significativas contribuições para o campo educacional e o curricular. Essas contribuições têm a ver, principalmente, com a crítica da verdade por ele elaborada e pela ênfase na pluralidade de interpretações. O perspectivismo inaugurado pelo filósofo ao interrogar, questionar e transformar em problemas as grandes narrativas da modernidade – que, por sua generalidade totalizadora, primam pela identidade – abre possibilidades de pensar um currículo que prime pelas micrologias e pelos pequenos relatos para contar as múltiplas versões de verdade sobre a vida, sobre a sociedade e sobre o mundo.

Nietzsche possibilita-nos questionar o currículo que ainda aposta na existência de princípios universais capazes de garantir o acesso a verdades essenciais, que aposta nas grandes narrativas com explicações totalizantes sobre a vida e a sociedade e na existência de um sujeito uno e idêntico. As explicações totais e universais criticadas por Nietzsche, ao priorizarem a identidade, não respeitam a diferença e invisibilizam a vontade de poder que ordena, controla, classifica e exclui.

Silva (2011) diz que as propostas educacionais que afirmam esses ideais têm servido para determinados grupos imporem suas visões particulares, disfarçadas de universais, às de outros grupos, silenciando as vozes dos grupos não representados no discurso universal e hegemônico e, em decorrência, naturalizando as identidades e diferenças. A perspectiva nietzschiana possibilita desconstruir o discurso dos ideais universais e naturalizados da modernidade, da qual a educação e o currículo são herdeiros, mostrando sua construção histórica e, portanto, interessada, provisória e passível de transformação. Então, quando nos falamos da educação e do currículo, “da verdade ‘simplesmente’, do verdadeiro tal como é em si, para si, ou mesmo para nós, devemos perguntar que forças escondem-se no pensamento daquela verdade, portanto, qual é o seu sentido e qual é o seu valor.” (DELEUZE, 1976, p. 49, grifo do autor).

## REFERÊNCIAS

AZEREDO, V. D. Nietzsche e a modernidade: ponto de virada. *Cadernos Nietzsche*, v. 27, 2010, p. 143-168.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2004.

CORAZZA, S. *Que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

- CORAZZA, S.; TADEU, T. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CRAGNOLINI, M. Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. *Educação e Sociedade*. v. 26, n. 93, p. 1161-1166, set./dez. 2005.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 5.
- DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.
- FOUCAULT, M. *Nietzsche, Freud, Marx*. São Paulo: Princípio Editora, 1997.
- HERMANN, N. Nietzsche: uma provocação para a filosofia da educação. In: GHIRALDELLI, P. (org.). *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 139-156.
- LAROSSA, J. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.
- MARTON, S. *Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial e Editora UNIJUÍ, 2000.
- MARTON, S. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. São Paulo: Editora Moderna, 1993.
- MARTON, S. *Nietzsche: filósofo da suspeita*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2010.
- MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.
- NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos ou a filosofia a golpes de martelo*. Curitiba: Hemus, 2001.
- NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- NIETZSCHE, F. *Samtliche Werke, Kritische Studienausgabe*. In: MARQUES, A. *Sujeito e perspectivismo: Seleção de textos de Nietzsche sobre teoria de conhecimento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.
- NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extramoral. In: MARTON, S. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993. p. 80-81.
- OUBIÑA, D. Celebração da revolta: a poesia selvagem de Jean Vigo. In: LARROSSA, J. (org.). *Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 273-283.

PARAÍSO, M. Um Currículo entre formas e forças. *Educação*, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. O adeus as metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 249-260.

Endereço para correspondência: Rua Pedro Celestino, n. 1735, Jardim Tropical, 79824-040, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil; [tedeschils@gmail.com](mailto:tedeschils@gmail.com)

