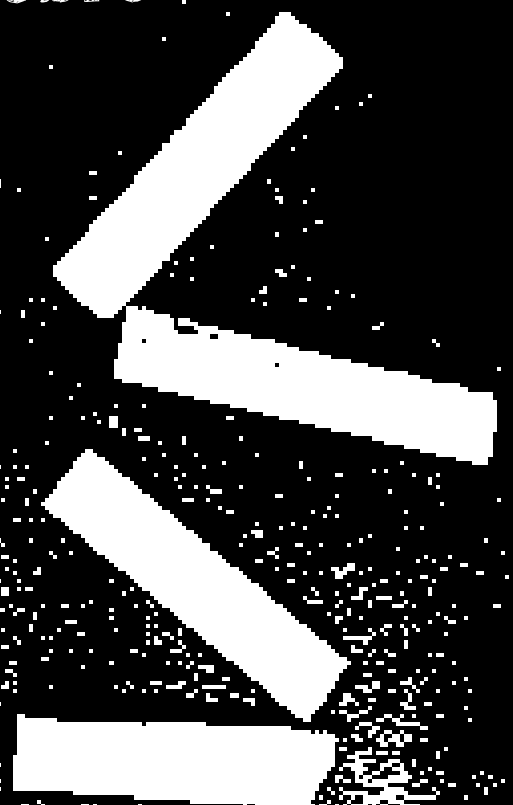


Gilberto Silva dos Santos



**PEDAGOGIA DA REALIDADE
E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:**

entre as Docências
Escrava e Nobre



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - PPGE
TESE DE DOUTORADO

**PEDAGOGIA DA REALIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
ENTRE AS *DOCÊNCIAS ESCRAVA E NOBRE***

GILBERTO SILVA DOS SANTOS

Porto Alegre
2021

GILBERTO SILVA DOS SANTOS

**PEDAGOGIA DA REALIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
ENTRE AS *DOCÊNCIAS ESCRAVA E NOBRE***

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação em Ciências.

Tese *aprovada* em 14 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA

 texto aqui

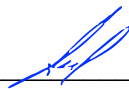
Prof^ª. Dra. Cláudia Glavam Duarte (UFRGS/PPGEC)



Prof^ª. Dra. Paola Zordan (UFRGS/PPGEDU)



Prof^ª. Dra. Sônia Maria Clareto (UFJF/PPGE)



Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello (orientador)

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Gilberto Silva dos
Pedagogia da Realidade e Educação Matemática: entre
as docências escrava e nobre / Gilberto Silva dos
Santos. -- 2021.
207 f.
Orientador: Samuel Edmundo Lopez Bello.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação Matemática. 2. Filosofia da Educação .
I. Bello, Samuel Edmundo Lopez, orient. II. Título.

[Pela dança que segue se repetindo...]

Marli Teresinha Romero da Silva.

Alcindo Barbosa dos Santos.

Mãe. Pai. Lar.

Sorriso.

Coragem.

Confiança.

Alegria.

Abraço.

Eterno retorno da criança de 1996 (choro-sorriso-escola-
“mãos-dadas”).

Amor fati: eis os ensinamentos.

Obrigado por *viver* junto.

[Agradecimento]

Para a aluna *Érica Daniela Moraes Maria* que, ao longo de 2017, ensinou-me a sorrir. A cada início de aula, ela sorria. Ao final do turno de trabalho, despedia-se sorrindo. Ela me ensinou a sorrir até mesmo em dias cansativos. Alunas como a *Érica* produzem uma docência *sorridente*.
Um *querer-mais-força*.
Obrigado por ser uma força que expurga o lugar comum...

Talvez um ato de coragem esteja no exercício de perceber-se outro. Ali mesmo,

“Um passo adiante na convalescença: e o espírito livre se aproxima novamente à vida, lentamente, sem dúvida, e relutante, seu tanto desconfiado. Em sua volta há mais calor, mais dourado talvez; sentimento e simpatia se tornam profundos, todos os ventos tépidos passam sobre ele. É como se apenas hoje tivesse olhos para o que é próximo. Admira-se e fica em silêncio: onde *estava* então? Essas coisas vizinhas e próximas: como lhe parecem mudadas! De que magia e plumagem se revestiram! Ele olha agradecido para trás – agradecido a suas andanças, a sua dureza e alienação em si, a seus olhares distantes e voos de pássaros em frias alturas” (NIETZSCHE¹, 2005, p. 11).

Pelo ato corajoso de perceber que somos resultado de *baixezas e nobrezas...*

¹ NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RESUMO

Esta tese trata das *docências*. Com a filosofia de Friedrich Nietzsche, problematizam-se os valores que produzem as tipologias humanas *escrava* e *nobre* e que, ao mesmo tempo, são por elas produzidos. Enquanto a nobreza é condição para a criação de valores (singularidades), a baixaza torna-se impulso ao assujeitamento. A partir da existência de uma *Pedagogia da Realidade*, que gera um entendimento discursivo acerca do que seja o uso da realidade no ensino, mostram-se algumas condições para cunhar as *docências escrava* e *nobre*. Para isso, utilizam-se o procedimento genealógico e a escrita aforística, entendida, com Nietzsche, como um modo de ler criativo. Na leitura que digere, criam-se condições para transvalorar. Defende-se as *docências* como espaço-tempo não vazio, atividade humana, forma de vida. Ao viver entre *pó de giz*, torna-se à discussão das *docências* entre baixazas e nobrezas. A aula, a pesquisa e a etnomatemática são tomadas como condições às *docências escrava* e *nobre*. Frente a isso, sustenta-se a *Pedagogia da Realidade* enquanto modo de interpretar, perspectivar os valores das *docências* contemporâneas. Atentos ao que as *forças querem* e a *vontade de potência pode*, tomam-se as *docências* que estão entre baixazas e nobrezas; as quais se correlacionam, evidenciando que não se pode estar em lugares absolutos (*vil* ou *nobre*), mas *entre*; no caminho movediço de constituir as *docências* em meio ao pó de giz, com aula, com pesquisa; ao viver em aula e pesquisa e giz e...

Palavras-chave: Friedrich Nietzsche. Docência. Docência Escrava. Docência Nobre. Aula. Pedagogia da Realidade. Educação Matemática.

ABSTRACT

This thesis deals with *teaching*. With the philosophy of Friedrich Nietzsche, the values that produce the slave and noble human typologies are problematized and that, at the same time, are produced by them. While nobility is a condition for creation of values (singularities), baseness becomes an impulse to subjugation. From the existence of a *Pedagogy of Reality*, which generates a discursive understanding about what the use of reality is in teaching, some conditions are shown for coining *slave* and *noble teaching*. For this, genealogical procedure and aphoristic writing, understood, with Nietzsche, are used as a creative way of reading. In the digestive reading, conditions are created to transvalue. Teachers are defended as non empty space-time, human activity, life form. When living among *chalk dust*, it becomes the discussion of *teaching* between baseness and nobility. Class, research and ethnomathematics are taken as conditions for *slave* and *noble teaching*. In view of this, *Pedagogy of Reality* is maintained as a way of interpreting, viewing the values of contemporary *teaching*. Attentive to what the *forces want* and *the will to power can*, take the professions that are between baseness and nobility; which correlate, showing that one cannot be in absolute places (vile or noble), but *between*, in the quick way of constituting *teaching* in the dust of chalk, with class, with research; while living in class and research and chalk and ...

Keywords: Friedrich Nietzsche. Teaching. Slave Teaching. Noble Teaching. Class. Pedagogy of Reality. Math Education.

SUMÁRIO

<i>CAPÍTULO MENOS DOIS:</i>	4
ANTES DE COMEÇAR, PRECISAMOS (RES)PIRAR.....	5
DO QUE NÃO SE TRATA.....	6
AFORISMO 0:.....	7
<i>CAPÍTULO MENOS UM</i>	8
NOTAS I-N-T-R-O-D-U-Ç-Ã-O.....	9
Nota I.....	9
Nota N.....	9
Nota T.....	10
Nota R.....	11
Nota O.....	11
Nota D.....	12
Nota U.....	13
Nota Ç.....	13
Nota ~.....	13
Nota A.....	14
Nota O.....	15
REFERÊNCIAS.....	15
<i>CAPÍTULO ZERO</i>	17
GENEALOGIA E INTERPRETAÇÃO: SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE UMA PESQUISA.....	18
PRIMEIRAS INTERPRETAÇÕES.....	18
REFERÊNCIAS.....	33

<i>CAPÍTULO-NENHUM</i>	37
POR UMA GENEALOGIA DO AUTOR.....	38
<i>CAPÍTULO UM</i>	41
OS VALORES E A TRANSVALORAÇÃO NA FILOSOFIA DE NIETZSCHE: RECORTES POSSÍVEIS.....	42
RESUMO.....	42
INTRODUÇÃO.....	42
O LUGAR DA CIÊNCIA E DA ARTE NA FILOSOFIA DE NIETZSCHE.....	44
VALOR E VONTADE DE VERDADE.....	56
TIPOLOGIA ESCRAVA E NOBRE NA FILOSOFIA DE NIETZSCHE.....	69
ESCRAVO/BAIXEZA.....	70
NOBRE/NOBREZA.....	79
DAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES.....	96
<i>CAPÍTULO DOIS</i>	102
AFORISMOS.....	103
AFORISMOS ESCOLARES: SOBRE SORRIR-CHORAR-RESISTIR COM A ESCOLA BÁSICA.....	115
AFORISMOS: GENEALOGIA DA <i>PEDAGOGIA DA REALIDADE</i>	124
REFERÊNCIAS.....	139
<i>CAPÍTULO DOIS E MEIO</i>	142
NOTAS PARA PENSAR O CONCEITO DE FORÇA.....	143
REFERÊNCIAS.....	151
<i>CAPÍTULO IMPULSO</i>	153
DOCÊNCIAS <i>ES CRAVA</i> E <i>NOBRE</i> O QUE RETORNA.....	154
DOCÊNCIAS ESCRAVA E NOBRE.....	157
AFORISMO.....	167

REFERÊNCIAS.....	168
<i>CAPÍTULO IMPULSO MAIS UM.....</i>	<i>170</i>
ETNOMATEMÁTICA E <i>PEDAGOGIA DA REALIDADE:</i> PERSPECTIVAS ÀS DOCÊNCIAS <i>ES CRA VA</i> E <i>NOBRE</i>	171
ETNOMATEMÁTICA E SUAS VARIAÇÕES: PELAS PRESENÇAS DA REALIDADE.....	172
SOBRE O MATERIAL ANALÍTICO.....	173
DAS DOCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: VARIAÇÕES COM UMA ETNOMATEMÁTICA.....	174
SOBRE ETNOMATEMÁTICA E AS <i>DOCÊNCIAS ESCRAVA</i> E <i>NOBRE</i>	191
REFERÊNCIAS.....	194
<i>CAPÍTULO PÓ DE GIZ.....</i>	<i>198</i>
POR UM VIVER EM AULA.....	199
REFERÊNCIAS.....	204
Aforismo n:.....	206
Aforismo n (numa potência qualquer):.....	206
Aforismo final:.....	206

CAPÍTULO MENOS DOIS:

ANTES DE COMEÇAR, PRECISAMOS (RES)PIRAR...

A vida potencializa composições. COM-POSIÇÕES.
Ocupação de lugares entre seguir e criar valores.
Entre nobreza e baixeza há apenas isso: avaliações.
Valores a seguir-criar.
Criar e interpretar.
Interpretar e perspectivar.
Perspectivar e potencializar.
Potencializar e dançar.
Dançar e diferenciar.
Diferenciar em si.
Diferenciar em si e *vontade de potência*.
Vontade de potência e vida.
Em vida, então, se faz tese.
Tese para passar.
Tese ponte.
Tese percurso.
Tese camaleão.
Tese para transvalorar e tornar a criança.
Tese = sorrir.



DO QUE NÃO SE TRATA...

Esta tese não trata de/das:

- i) identidades docentes, discentes;
- ii) representações, modelos, receitas;
- iii) um estudo etnomatemático;
- iv) dualismos como causa e efeito ou teoria e prática ou...
- v) personificação da docência através do docente;
- vi) tendências na Educação Matemática;
- vii) ensino/didática da Matemática;
- viii) atribuir valores, juízos;
- ix) ressentimento, doutrina, fé, crença, verdade, essência, aparência, moral;
- x) sujeitos anteriores à prática (“eu” como centro da ação).

AFORISMO 0:

Esta tese me (re)inventa. Escolhe palavras, conta perspectivas das *docências*. O esgotamento da escrita-leitura – ou de um ler-escrevente – se esvai à medida que componho, página após página, os modos como vejo as *docências* entre baixezas e nobrezas. Esta tese não é a confusão entre vida pessoal e profissional. Ela é o imbricamento entre as muitas “almas” que me constituem. Igualmente, faz-se necessária não só pela sua boniteza – boniteza que é uma atribuição valorativa da minha parte –, mas por ter uma coragem-*força* de suspeitar de alguns universais que regulam as *docências* contemporâneas. E é justamente nesse ponto que ela me (re)inventa. O modo como perspectivoo as *docências* é resultado de como interpreto a vida. E o modo como pe(n)so a vida é a forma como – insistentemente – enxergo a vida. Interpretação como criação. Vida como interpretação da própria vida. Viver não é caminhar numa linha certa ou errada, pois bastaria apenas escolher o percurso correto. Viver é procurar nos espaços que cegam; que embriagam; que arrancam sorrisos e lágrimas, momentos de respiros para ensaiar outros modos de passar do peso à leveza, da leveza ao peso. Como uma ponte que faz elo entre percursos que – talvez – não se tocassem. A vida toca. A interpretação toca. A tese toca profundamente. Profundo, aqui, não é essência. Profundo é *força*, percurso de ir sempre mais fundo, de recuar para ganhar impulso. Impulsionar. Dançar. Ter coragem, medo, sono, cansaço, sorriso, tristeza... Em suma, viver não é dualismo, mas hierarquia (luta, batalha, empoderamento); encontro; perspectiva. Viver é avaliar, medir, pesar. Viver é enfrentar pesos e medidas. *Pedagogia da Realidade e Educação Matemática: entre as docências* escrava e nobre é o modo como pe(n)so, como avalio, como interpreto não apenas as *docências*, mas a vida!

CAPÍTULO MENOS UM

NOTAS I-N-T-R-O-D-U-Ç-Ã-O

Nota I

Iniciamos¹ com a tese da tese.

Existe uma Pedagogia da Realidade que dá condições às *docência escrava e nobre* na Educação Matemática Contemporânea.

Nota N

Escrevemos a tese *Pedagogia da Realidade e Educação Matemática: entre as docências escrava e nobre* a partir dos estudos realizados no curso de Mestrado em Educação em Ciências (PPGEC/UFRGS) entre os anos de 2014 e 2016.

Título da dissertação: *Saber-realidade: das prescrições aos desejos de constituir docências na educação matemática contemporânea* (SANTOS, 2016)².

No estudo referido, discutimos como o *uso pedagógico da realidade* (SANTOS, 2018; SANTOS; BELLO, 2018) se configurou como um saber acerca das docências contemporâneas. Inicialmente, trabalhamos com materiais filiados à tendência em *Educação Matemática* denominada etnomatemática. A partir dos trabalhos de pesquisadores como *Ubiratan D'Ambrosio*, *Gelsa Knijnik*, entre outros, por intermédio da analítica discursiva de *Michel Foucault*, estudamos como a etnomatemática foi adquirindo espaço ao mesmo tempo em que a *Educação Matemática* firmava-se como área de pesquisa. *Educação*

¹ Escreve-se no plural, pois a escrita se constitui por encontros: vivências do autor com o orientador, com o grupo de pesquisa, com as disciplinas cursadas, com seus familiares, amigos, suas leituras, as docências. Em suma, a escrita desta tese se faz com vida. A tese como produto da vida, de diversos vetores, *forças* que atravessam o autor e fazem dele sempre outro: entre baixeiras e nobrezas. No entanto, em alguns momentos, como no "Aforismo 0", localizado na página 7, escrevemos na primeira pessoa do singular. Para algumas escritas, a singularidade não afirma a crença no eu que funda e antecede a prática, mas reverbera *forças* - instantes - singulares do autor.

² Para fins de distinção em relação ao sobrenome Santos orientamos: SANTOS 2016 e 2018 referem-se a Gilberto Silva dos Santos; SANTOS (2015) refere-se à Suelen Assunção Santos; SANTOS, SANTOS (2014) referem-se aos autores Gilberto Silva dos Santos e Suelen Assunção Santos e, por fim, SANTOS (2019), refere-se ao autor Jonatha Daniel dos Santos.

Matemática e etnomatemática se consolidam, no campo educacional da matemática, entre as décadas de 70 e 80 do século XX.

Uma vez legitimada uma prática que prescreve modos de usar pedagogicamente a realidade – notadamente a partir da literatura em *Educação Matemática* –, fizemos uma análise documental de materiais públicos e destinados à professoras e professores da escola básica, bem como da universidade. Estudamos alguns documentos curriculares contemporâneos (a partir dos anos 2000)³ com o objetivo de discutir como o *uso pedagógico da realidade*, trabalhado pelos educadores matemáticos, interpelava os professores por meio de instâncias curriculares (nacionais e estaduais), as quais utilizam-se do seu lugar de privilégio e tensão para prescrever usos pedagógicos da realidade.

Por fim, pesquisamos anais de eventos regionais e nacionais (a partir de 2009) para interpretar modos recorrentes de configurar identidades docentes a partir dos documentos estudados anteriormente. Para analisar os anais dos eventos, procuramos nas referências quais deles citavam um ou mais dos documentos curriculares por nós analisados. Ao fim do estudo, percebemos identidades docentes e usos pedagógicos da realidade que emergem dos documentos curriculares nacionais e/ou regionais. Quando se referencia um documento oficial, afirma-se e reverbera-se aquilo que tal documento inventa e prescreve-inscreve.

Nota T

Após a realização do estudo referenciado acima, começamos a *ruminar o uso pedagógico da realidade* a partir da máxima: “a matemática está em tudo”. Desde essa fé, dessa crença inabalável, nos perguntamos se o uso pedagógico da realidade sustentaria não apenas um *saber-realidade* (entendendo que isso não é pouco), mas um modo de pensar especialmente filiado à Educação Matemática.

³ Conferir Santos (2016).

Chegamos à tese desta tese: defender o uso pedagógico da realidade para além de um saber, mas como um modo de pensar, modo de interpretar e produzir as docências *escrava* e *nobre*.

Nota R

Escolhemos a filosofia de Nietzsche para sustentar o estudo desta tese, e genealogia e interpretação como modos de operar-pensar-estar com a tese.

O capítulo *Genealogia e Interpretação: sobre os procedimentos de uma pesquisa* trata dos métodos de pesquisa – nossas escolhas, os recortes, a genealogia necessária à leitura da filosofia de Nietzsche, a afirmação da escrita aforística e os modos pelos quais passaremos a interpretar nossos objetos de estudo.

Nota O

O capítulo um *Os valores e a transvaloração na filosofia de Nietzsche: recortes possíveis* apresenta um modo de leitura da filosofia de Nietzsche. Em especial, decorre das discussões entabuladas nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC/UFRGS) e Educação (PPGEdu/UFRGS) e no Grupo de Pesquisa *PRAKTIKÉ*⁴, orientado pelo Prof. Dr. *Samuel Bello*, entre os anos de 2017 e 2019.

A partir dos conceitos de *ciência, arte, moral e valor(es)*, pensamos a tipologia moral sustentada por Nietzsche, a saber, a tipologia escrava e nobre, para – dois capítulos à frente – produzir as tipologias da docência no contemporâneo: *escrava* e *nobre*.

⁴ Grupo de Pesquisa Praktiké – Educação e Currículo em Ciências e Matemática. Líderes: Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello e Prof.^a Dra. Tatiana Souza de Camargo. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/29319>. Acesso em: 24 set. 2020.

Nota D

Frescor. Dançar. Sorrir. Chorar. Insistir. Empoeirar. Passar. Metamorfosear.

O **capítulo dois** se subdivide em três⁵ e apresenta a escrita-força desta tese.

i) Aforismos – 1 a 63:

Foram escritos-pensados antes da qualificação de doutorado. Digerem a filosofia de Nietzsche que se dá em vida. Uma vida entre aulas-estudos-leituras-lágrimas-sorrisos dos percursos acadêmicos, dos mo(vi)mentos que a filosofia de Nietzsche nos interpela, esvaziando⁶ os modos seguros-fixos de pensar a docência.

ii) Aforismos escolares (sobre sorrir-chorar-resistir com a escola básica) – 64 a 116:

São os aforismos que afirmam a aula. Uma docência em meio à vida (CORAZZA, 2013; SANTOS, SANTOS, 2014; SANTOS, 2015; AURICH, 2017). Sorrir-chorar-resistir com a escola básica, em aula, com pós de giz, frente aos percalços de afirmar modos de criar-interpretar-dançar-docências, já apontando que, estando com a vida, as *docências* vão sendo avaliada, valorada entre baixezas⁷ e nobrezas.

iii) Aforismos Genealogia da *Pedagogia da Realidade* – 117 a 172:

Rompendo com a linearidade discursiva, propomos o exercício inventivo de produzir uma genealogia dos modos de pensar que interpelaram-interpelam-interpelarão as *docências* contemporâneas a partir da *Pedagogia da Realidade*. Traçamos rupturas temporais,

⁵ Três são as metamorfoses anunciadas por Nietzsche na obra *Assim falou Zaratustra* (2018): camelo-leão-criança.

⁶ Esvaziar, aqui, tem relação com os penduricalhos da Pendurela. Conferir Aurich (2017).

⁷ Baixeza se correlaciona com o termo alteza, o qual se refere aos integrantes da nobreza.

deslocamentos para refletir de que forma, a partir dos pré-socráticos, já existiam modos de pensar a *Pedagogia da Realidade*.

Nota U

O capítulo impulso: *Docências escrava e nobre: o que retorna* conceitua os modos de interpretar a docência contemporânea pelo crivo da vida. Enquanto a *docência escrava* insiste em negar a vida, estando presa à *Pedagogia da Realidade*, a *docência nobre* supera a si mesma, soltando-se das amarras da *Pedagogia da Realidade*. Compusemos – filosoficamente – os conceitos de *docências* e *aula*. Com base nos estudos de Aurich (2017), digerimos o verbo *docenciar* como o modo de pensar as *docências* em meio à vida entre baixezas e nobrezas.

Nota Ç

O capítulo impulso + 1: *Etnomatemática e Pedagogia da Realidade: perspectivando as docências escrava e nobre* discute as tipologias das *docências* pelo viés do programa, estudo, campo, área, abordagem, ação pedagógica denominada etnomatemática. Analisamos as produções acadêmicas de pesquisadores como D'Ambrosio (1986, 1993), Gelsa (2004, 2006), Monteiro (1998, 2004) entre outros para perspectivar como a etnomatemática pode produzir modos de interpretar as *docências escrava e nobre*. Atentos às discontinuidades do programa de pesquisa referido, percebemos como pensar as *docências* por meio da etnomatemática se tornam pensar correlações entre baixezas e nobrezas.

Nota ~

O capítulo Pó de Giz: *Por um viver em aula* aponta possíveis conclusões desta tese – possíveis, pois as interpretações ocupam lugares provisórios. Trata das *docências escrava e nobre* entre *aula* e pesquisa e...

Por viver em aula e com pó de giz, *experimenta transvalorar a aula*.

Nota A

O apêndice traz notas para pensar o conceito de *força* entre filosofia, história e educação.

A força do conceito de *força*

Docência escrava como *força* que nega a vida.

Docência nobre como *força* que afirma a vida.

Docenciar como modo de pensar as *docências* em meio à vida entre baixezas e nobrezas.

Mas por que pensar *força*?

O autor da tese, ao iniciar seus trabalhos em uma escola pública do Rio Grande do Sul, em 2010, viu-se em conflito: como trabalhar uma realidade em aula, se temos distintas realidades, pelo menos 20 em uma aula? De que realidade falamos quando temos fé no *uso pedagógico da realidade*? Que matemática é essa que está em tudo? Como interpretar a realidade de todos e de cada um?

Essas são angústias-lágrimas-sorrisos em meio ao pó de giz que interpelaram o autor da tese.

São essas questões que mo(vi)mentam a tese que se segue.

Quem sabe, a *potência*, a *força* do estudo não esteja no lugar absoluto da *docência escrava* ou da *docência nobre*, mas no entre *escravo-nobre*?

Saberes, certezas, medos, anseios, alegrias passam...

Aulas duram...

Tratamos do que passa e do que dura.

Tratamos de nossas baixezas e nobrezas.

Passa o que fomos. Dura a superação de nós mesmos.

Superação de si. *Docência escrava-nobre*. V-I-V-E-R...

Alegria afirmando vida em uma academia, afirmando vida em uma Educação Matemática (CLARETO, 2019).

E a aula? Seria possível *transvalorar* a aula?

Afirmar para *transvalorar* a aula?

Nota O

Conforme orientação do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC/UFRGS), os capítulos da tese – em sua maioria – devem ser escritos em forma de artigo acadêmico. Assim, alguns dos nossos capítulos seguem esse padrão de escrita. As referências estão apresentadas ao final de cada capítulo.

Com a escrita na forma de artigo, o PPGEC afirma a importância de uma divulgação expressiva dos estudos realizados, sob sua orientação, na *Universidade – Pública e – Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS).

REFERÊNCIAS

AURICH, Grace Da Ré. **Reescrita de Si**: a invenção de uma docência em matemática. Porto Alegre, 2017. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/169285>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil**: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60. Porto Alegre, 1989. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/163050>. Acesso em: 29 out. 2020.

CLARETO, Sônia Maria. **Um parecer, uma conversa**. Parecer qualificação de tese: *Pedagogia da Realidade* e Educação Matemática: entre as *docências escrava e nobre*. 2019. Texto digitalizado.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Gilberto Silva dos. O saber-realidade e a constituição docente: tramas da educação matemática contemporânea. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 9, n. 2, *on-line*, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/237639>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SANTOS, Gilberto Silva dos. **Saber-Realidade**: das prescrições aos desejos de constituir docências na educação matemática contemporânea. Porto Alegre, 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150862>. Acesso em 29 out. 2020.

SANTOS, Gilberto Silva dos; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. O saber-realidade e a constituição docente: filosofando a Educação Matemática contemporânea. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, [S.1.], v. 14, n. 31, p. 88-103, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/5741>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SANTOS, Gilberto Silva dos; SANTOS, Suelen Assunção. Docências em educação matemática: composições estéticas.. **Anais X Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7969/7352>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SANTOS, Suelen Assunção. **Docen ci/ç ação**: do dual ao duplo da docência em matemática. Porto Alegre, 2015, 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/131918>. Acesso em: 25 mar. 2020.

CAPÍTULO ZERO

GENEALOGIA E INTERPRETAÇÃO: SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE UMA PESQUISA

PRIMEIRAS INTERPRETAÇÕES

Sem a pretensão de esgotar as interpretações da filosofia de Friedrich Nietzsche (1844-1900), lemos os escritos de *Genealogia da Moral* (2009), *Além do bem e do mal* (2005a), *Humano, demasiado humano* (2005b) e *Crepúsculo dos ídolos* (2017) apontando nossas perspectivas em torno dos conceitos de moral, ciência, arte e valor. Mais especificamente, interpretaremos – e aqui, interpretar pressupõe criar – os saltos e os tombos através das mudanças de perspectivas dos conceitos citados ao longo das obras referidas. Não destacamos contradições, mas nuances, percursos, modos outros de pensar e interpretar crenças, conceitos, modelos, universais. As variações de perspectivas versam sobre as avaliações que nos tornam animais humanos. Ressaltamos que a discussão avaliativa do filósofo percorre toda a sua obra, mas torna-se intensa a partir do livro *Assim falou Zaratustra* (2018).

Não é uma tarefa fácil percorrer um conceito pela filosofia de Nietzsche, uma vez que pensar um conceito com o filósofo já pressupõe operar um estudo genealógico com seus escritos. Segundo Mosé (2017, p. 22), “em função da dispersão com que a maioria dos temas aparece na obra de Nietzsche, recurso utilizado por ele contra a linearidade do discurso, toda argumentação envolvendo seus textos parte de um recorte, de uma composição, de uma colagem”. Cientes disso, partimos das nossas composições, colagens com a filosofia de Nietzsche, pois os recortes que fazemos compõem nossas interpretações.

Focado no estudo, no conhecimento e na criação dos valores (AZEREDO, 2016), Nietzsche distancia-se da existência de fenômenos morais em si para problematizar “uma interpretação moral dos fenômenos” (AZEREDO, 2016, p. 243). Tal interpretação busca responder à pergunta *quem*: quem dá condições para uma interpretação moral dos

fenômenos? Isso porque, se não existem fenômenos morais, “então deve haver alguém que interpreta e avalia” (AZEREDO, 2016, p. 243).

Nietzsche procede à genealogia a fim de evidenciar perspectivas implicadas nas avaliações, no valor dos valores; procede a uma crítica aos valores e às suas condições de avaliação. A questão de quem valora e quem dá condições para avaliações perpassa a crítica de Nietzsche, fazendo emergir as tipologias produtoras dos valores e das condições de avaliação: nobre e escrava. É pelo viés do escravo e do nobre que os valores se sustentam e adquirem legitimidade, condições de existência.

Nesta tese, pretendemos evidenciar condições de existência das avaliações contemporâneas que interpelam a docência. Com a existência da *Pedagogia da Realidade*, recorrer ao “pensamento de Nietzsche, segundo nos parece, serve como chave de interpretação para o mundo em que vivemos” (MOSE, 2017, p. 20). Ou seja, a *Pedagogia da Realidade* como valor no campo da *Educação Matemática* nega ou afirma a vida?

Por meio das formas de interpretar as docências em nosso tempo, propomos uma tipologia: as docências *escrava* e *nobre*. Para tratarmos do procedimento genealógico e interpretativo produzido por nós, faz-se necessário proceder genealógicamente à vida e obra de Friedrich Nietzsche.

Nietzsche formou-se em filologia, sendo um “estudioso das línguas e obras-primas do passado e de sua época” (SUAREZ, 2011, p. 11). O filósofo estudava o uso das palavras em documentos antigos; por essa questão, a linguagem ocupa um lugar de destaque em suas obras. Igualmente, a interpretação como criação perpassa seus estudos, especialmente em seu primeiro livro, *O Nascimento da Tragédia* (2007), no qual o autor se afasta dos estudos filológicos por interpretar que a representação estaria a romper com a tragédia grega⁸. Atribuindo

⁸ Falência da *catharsis* grega. Para o autor, tal morte ocorre quando os espectadores partilham as mesmas sensações, interpretações.

lugar privilegiado à linguagem enquanto propulsora da verdade, da representação, da universalidade das interpretações, Nietzsche desloca-se do lugar filológico para o lugar filosófico em seus estudos.

Nesse percurso nada linear, o autor desenvolve um procedimento genealógico como condição para escapar à linearidade da história⁹. Em suma, produz, valendo-se de uma escrita aforística, outra relação com a linguagem que não aquela de cristalização entre a palavra e aquilo que por ela é designado. Nietzsche rompe com a transparência da linguagem e evidencia seu caráter arbitrário. Para isso, o filósofo recorre à etimologia de palavras, aos seus usos e atribuições, tensionando, suspeitando (MARTON, 2010) das interpretações produzidas em determinado tempo, propulsoras de modos de pensar.

É pela via da genealogia e da interpretação que o filósofo “passa a pensar na linguagem enquanto relação” (LIMA; ITAPARICA, 2014, p. 17). Nessa relação, o filósofo “não é um pensador que se debate aprisionado nas redes da linguagem, mas, ao contrário, apresenta-se como o filósofo que a leva a voltar-se contra si mesma e, ao fazê-lo, cria uma nova linguagem” (LIMA; ITAPARICA, 2014, p. 17).

Ao dedicar-se à linguagem e à produção das interpretações, “Nietzsche praticamente cessa suas reflexões sobre a tarefa da filologia enquanto ciência da Antiguidade, lançando mão da filologia como um conceito próprio de sua filosofia” (NASSER, 2016, p. 229). Nessa mudança de perspectiva, Nietzsche atribui à filologia o lugar de ferramenta capaz de produzir “um método crítico que se torna, então, um poderoso instrumento contra o pensamento metafísico e sobretudo contra o cristianismo” (NASSER, 2016, p. 229).

Filho e neto de pastores luteranos, Nietzsche vive fervorosamente o protestantismo. Para cursar filologia, o filósofo abandona o curso de teologia. No entanto, após a publicação de seu

⁹ Conforme Zordan (2014), o método utilizado por Nietzsche é perspectivado não mais como método, mas enquanto estilo.

primeiro livro, *O Nascimento da Tragédia* (NIETZSCHE, 2007), foi criticado no campo da filologia por produzir um estudo mais vinculado à filosofia (MOREY, 2005). Nietzsche não se interessava apenas pelo uso das palavras em documentos antigos ou atuais, mas também pelas condições de tal uso em detrimento de outro. A origem das palavras e dos usos – e assim, da linguagem – apontaria condições valorativas, avaliações pelas quais sustentamos modos de interpretar, de pensar.

A partir dos 12 anos de idade, o filósofo alemão passa a ter fortes enxaquecas e, ao longo dos estudos, sua saúde se torna mais debilitada. Por essa razão, precisando de um procedimento para produzir seus textos entre os períodos de saúde e doença, o autor recorre à escrita aforística. Essa forma de escrever não só rompe com a linearidade da linguagem e da história, mas também gera uma escrita inconclusa, ou seja, um modo de escrever que atribui ao leitor parte da escrita. Nos aforismos, o autor desconstrói a interpretação única, elaborando uma escrita que precisa ser lida como o processo digestivo das vacas: o *ruminar* (NIETZSCHE, 2009). Potencializa-se uma interpretação criadora, pois cada leitura dispara novas interpretações, novas avaliações.

Para apresentar e sustentar a *Pedagogia da Realidade*, escrevemos em forma de aforismos as avaliações¹⁰ que, ao longo do tempo, interpelam a docência contemporânea acerca de um *uso pedagógico da realidade* (SANTOS, 2016). Com isso, procedemos à genealogia a fim de pensar uma história do presente (FOUCAULT, 2012), um estudo que destaca não a origem, mas a emergência de pensamentos, as condições de existência, na medida em que “tudo veio a ser; *não existem fatos eternos*: assim como não existem verdades absolutas. – Portanto, o *filosofar histórico* é doravante necessário, e com ele a virtude da modéstia” (NIETZSCHE, 2005b, p. 16).

¹⁰ Valores e suas condições de existência à *Pedagogia da Realidade*.

Os moralistas¹¹ acreditam pensar de forma a-histórica, pois tomam os valores como questões naturais, essenciais, de modo que seus lugares valorativos não são problematizados, conservando-se em torno do “sempre foi assim”. A crença cega não possibilita pensar para *além do bem e do mal*. Por exemplo, pela *angulação*¹² dos moralistas, “trabalhar com a realidade do aluno” torna-se um fato, rompendo com suas construções históricas, seus *sins e nãoos*.

Na inversão do pensamento a-histórico, procede-se à genealogia para problematizar as trajetórias, produções, nuances históricas que nos permitem pensar de uma forma e não de outra. Entende-se que as avaliações que nos atravessam no contemporâneo são datadas, travestem-se de roupagens outras ao longo do tempo. E o tempo, por sua vez, não é algo linear, produtor do dual causa/efeito, mas resultado de lutas, imbricamentos, (des)encontros; resultante de forças, hierarquias, avaliações, valorações.

Com a obra *Assim falou Zaratustra* (2018), precedida por livros como *Aurora*, *Humano, demasiado humano* e *O Nascimento da Tragédia*, o filósofo alemão inaugura o período da transvaloração, marcado pela problematização dos valores e por escritos “sobre a origem de nossos preconceitos morais” (NIETZSCHE, 2009, p. 7). Deslocando seu pensamento para uma psicologia da moral (NIETZSCHE, 2009), Nietzsche procura analisar os nascimentos dos valores – criação/invenção, bem como a condição de criação desses valores, afastando-se de uma metafísica que toma o valor como dado, como um suprassensível. O filósofo tensiona os valores bons e ruins, indicando que sua elaboração se revela *humana, demasiado humana*.

Ao proceder ao valor dos valores, Nietzsche aponta um caráter duplo para tal questão: “os valores supõem avaliações, que lhes dão origem e conferem valor; estas, por sua vez, ao criá-los, supõem valores

¹¹ Interpretamos *moralistas* como indivíduos que seguem uma moral.

¹² Cunhamos o termo *angulação* como modo de pensar. À medida que variamos o ângulo de leitura, ângulo de visibilidade, enxergamos para além do que (não) pode ser dito. Possui uma relação entre a leitura e a amplitude do que (não) pode ser lido.

a partir dos quais avaliam” (MARTON, 1990, p. 72). Assim, faremos articulações com os escritos de *Genealogia da Moral* (2009), *Além do bem e do mal* (2005a), *Humano, demasiado humano* (2005b) e *Crepúsculo dos ídolos* (2017), destacando que o próprio autor, ao longo de sua obra – e de sua vida – opera o procedimento genealógico.

As obras selecionadas emergem dos pensamentos do filósofo escritos a partir de 1881. Souza (2009) acredita que, a partir desse ano, Nietzsche passa a produzir sua ascese, a saber, a *transvaloração*¹³ de todos os valores. Levando-se em conta que Nietzsche estuda física, química, biologia, lê literatura e trabalha como filólogo, não há por que destacar uma única perspectiva e, menos ainda, apontar um relativismo – uma vez que, dependendo da obra estudada, as interpretações podem ser distintas. Em nosso entendimento, interpretação pressupõe criação.

O exercício de contar a história humana é visto por nós como a invisibilidade de contar uma hierarquização; de esconder os valores e as condições que pautaram algumas avaliações em detrimento de outras. Assim faz a moral (humana): avalia de uma forma e busca, em sua constituição, produzir-se como a-histórica. Reiteramos o procedimento genealógico para evidenciar que o que contamos de nós (o que denominamos história) é fruto, resultado de pesos que, para além de ser o que escolhemos, foram escolhidos para nós à medida que uma crença, um valor se conserva ao longo do tempo (como, por exemplo, a moral cristã).

Aprendemos, com Nietzsche, que transvalorar seja, talvez, criar os próprios valores, mesmo imbricados nos percursos moralizadores do contemporâneo. Enquanto o escravo cega-se aos valores totalizadores, o nobre passa as avaliações por um crivo que cabe apenas a si no

¹³ Embora as traduções de Paulo César de Souza utilizem o termo *tresvaloração* de todos os valores, escolhemos a tradução *transvaloração* de todos os valores utilizada por Marton (1990, 2010) por entender que a escolha da autora proporciona potencialidade aos escritos de Nietzsche. No entanto, sabemos que a tradução já pressupõe uma interpretação (CORAZZA, 2013) e que, embora existam palavras mais propícias, elas instituem arbitrariedades entre as produções de significado. Mesmo assim, defende-se que o termo *tresvaloração* possa – no percurso da interpretação pelo viés matemático – instituir uma triangulação capaz de proporcionar mudanças valorativas. Entendemos que não há receitas para que os valores sejam transvalorados.

intuito de criar suas medidas. Para além de uma relação dual entre baixaza e nobreza, nos interessamos pelo modo como constituímos a docência no contemporâneo: entre baixazas e nobrezas.

Com o intuito de interpretar perspectivas de Nietzsche acerca dos conceitos de valor e de moral, percebemos ciência e arte como conceitos chaves nas obras analisadas. Assim, propomos uma angulação na filosofia de Nietzsche que não destaca o que é ciência, arte, moral e valor em sua obra, mas produz nossas perspectivas a partir de seus modos de olhar e ver *arte, ciência, moral e valor* nos quatro livros referidos. Operamos um modo de leitura que sublinha modos de interpretar nobrezas e baixazas: condições de criação dos valores.

Além disso, procedemos a algumas etimologias como instrumento para produzir outras formas de operar com a linguagem, buscando interpretações de palavras que interpelam a docência contemporânea. Ao romper com a linearidade dos pesos que as palavras carregam, vamos propondo outros olhares, outras medidas pelas quais passamos a nos constituir, pelas quais somos interpelados.

O procedimento genealógico nos auxilia a enxergar camadas e tramas ainda não visíveis. Em pesquisas anteriores, Santos (2016; 2018), Santos e Santos (2014) e Duarte (2009) já problematizaram identidades docentes, a “realidade” do aluno nas tramas educacionais, bem como o *uso pedagógico da realidade*. Nos enunciados “a matemática está em tudo”, “o ensino deve ser contextualizado”, “deve-se trabalhar com a realidade do aluno”, entre outros, apenas uma esfera torna-se visível.

Na trilha procedimental de lançar olhares para o não visto e ouvir o não dito, resgatamos alguns percursos que resultaram em modos pelos quais hoje – no contemporâneo – constituímos a docência. Não temos a pretensão de produzir juízos, outras malhas valorativas, mas interpretar: como, com que caminhos, sob quais condições afirmamos existir uma *Pedagogia da Realidade*? E, para isso, valemo-nos da interpretação pelo viés da filosofia de Nietzsche:

É certo que, a praticar desse modo a leitura como *arte*, faz-se preciso algo que precisamente em nossos dias está bem esquecido – e que exigirá tempo, até que minhas obras sejam ‘legíveis’ –, para o qual é imprescindível ser quase uma vaca, e não um ‘homem moderno’: *o ruminar...* (NIETZSCHE, 2009, p. 14).

O ruminar nos convida a digerir, ler com o corpo, mas, no mesmo caminho, a esperar, respirar, produzir pausas. Esses espaços que supostamente interrompem a pesquisa, o pensamento, engendram novas perspectivas, outros olhares quanto ao tema proposto. À luz desse modo de ler e de interpretar, compusemos os aforismos, recursos que potencializam a escrita como forma de produzir outros modos de compor e estar com a docência em meio à vida (CORAZZA, 2013; AURICH, 2017).

À medida que tensionamos as avaliações que, supostamente, sustentam nossos modos de constituir a docência, os aforismos produzidos funcionam como respiros:

[...] para me recuperar de mim, como para esquecer-me temporariamente, procurei abrigo em algum lugar – em alguma adoração, alguma inimizade, leviandade, cientificidade ou estupidez; e também por que, onde não encontrei o que precisava, tive que obtê-lo à força de artifício, de falsificá-lo e criá-lo poeticamente para mim [...] (NIETZSCHE, 2005b, p. 7).

Nesse percurso de escrita, particularmente a dos aforismos, questionamos os valores que emergem no contemporâneo. Evidenciamos que um valor é resultado, produto de esferas sociais, de práticas pedagógicas (BELLO, 2010), de interpretações, de perspectivas. Ao trabalhar com os valores na constituição da docência, a genealogia e a interpretação nos auxiliam a perceber os pesos, as emergências, as relações de saber-poder (FOUCAULT, 2012) necessárias para que um valor emerja e outro não; em suma, as condições de avaliação dos valores.

Ao interpretar a docência como ato político, como espaço-tempo não vazio, produção histórico-social-filosófica, vemos que os valores universais, o bem e o mal, são apenas alguns modos – e não o

modo – de se constituir. A genealogia nos ensina – ou nos faz lembrar – que nossos valores são históricos e possuem emergências, condições de existência. Cientes de que vivemos o tempo da crise valorativa, a docência pode se (re)inventar ao digerir seus valores, os modos que interpelam e produzem crenças, desprendendo-se da esfera do desconhecimento de nós mesmos (NIETZSCHE, 2009).

A escrita dos aforismos ocorreu em dois momentos distintos. Os primeiros 64 aforismos foram criados durante a leitura das obras de Nietzsche nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC/UFRGS) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS). Esse ciclo, realizado na forma de escrita aforística, evidencia condições de valorar a *Pedagogia da Realidade*, destacando sua existência. Sendo a *Pedagogia da Realidade* o modo de interpretar e avaliar a docência contemporânea, questionamos (com Nietzsche): quem dá condições para que tal avaliação se sustente no escopo da docência? As tipologias *escrava* e *nobre*.

No entanto, as docências *escrava* e *nobre* não são identitárias, vinculadas ao par causa-efeito, mas modos de *estar com* a docência em meio à vida. Portanto, se elas não são identidades, mas relações, como pensar o campo da existência, de aparecimento de tais tipologias da docência?

Escrevemos os aforismos escolares (sobre como sorrir-chorar-resistir com a escola básica) para defender a aula como espaço-tempo propício à condição de existência das docências elaboradas pela tese da tese. Elas tornam-se força entre pó de giz, bem como constituem as interpretações acerca da *Pedagogia da Realidade*.

Atentos a uma escrita que não produz identidades e representações, propomos modos de pensar o lugar da *Pedagogia da Realidade* em Educação Matemática que deriva e torna possível o pensameto das *docências escrava* e *nobre*. Para tal exercício elegemos pesquisas em torno do Programa Etnomatemática (D'AMBROSIO, 1986;

1993) ao percebermos a presença das discussões em torno da *Pedagogia da Realidade* em Educação Matemática pela Etnomatemática. A escolha afirma um posicionamento político e de pertencimento a esse campo de estudo.

Encerramos a escrita do presente capítulo com uma proposta: proceder à etimologia das palavras *Ensino*, *Pedagogia*, *Educação*, *Educação Matemática* e *Realidade* para que possamos interpretar – afirmar, com Nietzsche – as escolhas tomadas ao longo da feitura desta tese. Assim, atentamos à produção de lugares que afirmam a discussão da *Pedagogia da Realidade* (adjetivando *Pedagogia* por interpretar o cunho pedagógico atravessado pelos discursos acerca da realidade, e não de uma pedagogia global ou vinculada ao aspecto da didática, de técnicas e exemplos) no âmbito da Educação Matemática, e não do ensino – embora não se negue o ensino, mas não tratamos de ensinar algo ou alguma coisa a alguém; não ensinamos as docências *escrava* e *nobre*. Apresentamos a escrita das etimologias por meio de axiomas.

ENSINO

Axioma 1.

Escola. Substantivo feminino. Origem grega: *scholé*, como lugar do ócio.

Na sociedade escravocrata grega, *ócio digno* era o tempo disponível para ocupar-se com as funções nobres, tais como: pensar, governar, guerrear.

A origem da escola remete ao período helenístico (séculos III e II a.C.). Destinada à aristocracia (ARANHA, 2006).

Axioma 2

Didática = arte de ensino.

Ensino = trata de técnica, maneira, modo de ensinar.

Substantivo masculino. Deriva de ensinar (lat. *insignare*) – indicar, designar, marcar com um sinal. (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006).

PEDAGOGIA

Axioma 3

Pedagogia. Substantivo feminino.

Antiguidade clássica.

Parte da ética ou da política.

Estava relacionada à primeira educação (ler, escrever, contar).

Pedagogo era o escravo¹⁴ que acompanhava a criança masculina em suas aprendizagens (alfabetização, educação física e musical).

Paidagogos = aquele que conduz a criança.

Pais, paidós (criança) + *agogós* (que conduz).

Paideia = formação constante no mundo grego.

Axioma 4

Pedagogia tem relações com *pansofia* (gr. *pansophia*).

Pansofia = ensinar tudo a todos. Proponente: Comenius.

Pansofia = conjunto da *poli-história* (conhecimento histórico) com a *polimatia* (conhecimento racional). Proponente: Kant (ABBAGNANO, 2012, p. 863).

Polimatia = saber muitas coisas.

Pedagogia (organização científica) = fins da educação (ética) + os meios educacionais (psicologia).

Pedologia = pedagogia reduzida à ciência mecânica, tomando a física como modelo. Acreditava-se que a psicologia poderia dirigir a formação mental do mesmo modo que a mecânica dirige as forças da natureza a partir das leis da natureza (ABBAGNANO, 2012).

¹⁴ Sociedade ateniense (ARANHA, 2006).

Pedologia = ciência exata da educação.

Pedagogia = arte empírica da educação.

Pedagogia = antropologia¹⁵ + teleologia¹⁶ + metodologia¹⁷. Vistas de duas angulações: científica e filosófica.

EDUCAÇÃO

Axioma 5

Educação (lat. *educatio, educare*).

Transmissão e aprendizado das técnicas culturais.

Formação do homem.

Processo de humanização que perdura ao longo da vida.

Educação contemporânea = *aprender a ser e aprender a aprender*. (ABBAGNANO, 2012).

Educação é processual.

Axioma 6

Educação é um direito de todos.

Estreita relação com a democracia.

Educação é interdisciplinar.

Educação é campo de forças, disputas de poderes e saberes.

“Educação, do verbo educar, significa ‘trazer à luz a ideia’ ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade” (MARTINS, 2006, p. 33).

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Axioma 7

É um campo da educação que trata da matemática com viés sócio-histórico-político. Com influência europeia e norte-americana,

¹⁵ Trata do educando.

¹⁶ Referente aos objetivos.

¹⁷ Versa sobre as modalidades educativas.

emerge entre as décadas de 70 e 80 do século XX, após discussões pautadas na matemática moderna, ocorridas no entreguerras e após a Segunda Guerra Mundial (BÚRIGO, 1989; D'AMBROSIO, 1993).

Axioma 8

A Educação Matemática é constituída pelas tendências em Educação Matemática (Resolução de Problemas; Etnomatemática; Modelagem Matemática; História da Matemática; Recursos Didáticos e Tecnológicos; Filosofia da Educação Matemática; Educação Matemática Crítica; Inclusão Escolar); pelas teorias de ensino-aprendizagem (tanto da escola básica quanto do ensino universitário); e pela formação de professores (D'AMBROSIO, 1993; LOPES; BORBA, 1994; FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

Axioma 9

Educação Matemática “não é apenas um campo profissional, mas também uma área de conhecimento. Ou seja, a Educação Matemática é tanto uma área de pesquisa teórica quanto uma área de atuação prática, além de ser, ao mesmo tempo, ciência, arte e prática social” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

Axioma 10

Colégio de Ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar. Grande área: Multidisciplinar. Área: Ensino (BRASIL, 2014).

Axioma 11

Campos de relações de forças. Disputa de significados. Variações entre conceitos CAPES do conjunto universo $U = \{3, 4, 5, 6, 7\}$.

Axioma 12

É interpelada pelas forças produzidas com:

- i) escola básica.
- ii) docência.

- iii) discentes-docentes.
- iv) políticas públicas.
- v) avaliações em larga escala.
- vi) grupos de pesquisa.

Axioma 13

Ensino - método - maneira - forma de ensinagem.

Pedagogia - acompanhamento da ensinagem e da aprendizagem, discutindo os seus processos. Modos de interpretar o ensino e a aprendizagem.

Educação - finalidade do processo pedagógico. Análise. Exame. Políticas. Tomadas de decisão.

Ensino e realidade - métodos de ensinagem vinculados aos saberes do educando.

Pedagogia e realidade - ensinar e aprender a partir das experiências de vida; das culturas, da vida.

Educação e realidade - finalidade do processo em consonância com a vida: formar cidadão consciente capaz de interferir no meio individual e coletivo, gestando a vida no âmbito do privado e do público.

REALIDADE

Axioma 14

Modo de ser das coisas existentes fora da mente humana ou independentemente dela.

Aquilo que existe de fato = real (lat. *realis*).

Definição da coisa, e não do seu nome (trata da comprovação da existência).

Realeza: correspondente aos hábitos e costumes do rei, dos nobres.

Axioma 15

Realitas. Emerge na escolástica para definir “a individualidade, que consistiria na ‘última realidade do ente’, que determina e contrai a natureza comum [...] à coisa singular” (ABBAGNANO, 2012, p. 976).

Realidade \neq Idealidade.

Realidade como definição real; direitos reais: direitos pertencentes às coisas e não às pessoas (ABBAGNANO, 2012).

Axioma 16

Realidade. Termo utilizado pela matemática como perspectiva para pensá-la como algo real.

Capaz de atribuir “naturalidade” aos conceitos matemáticos.

Números naturais (número como “ente encontrado” na natureza); Troco; Índices; gráficos (exponencial utilizada para quantificar os perigos do *novo coronavírus*).

CEP. CPF. RG. Título de eleitor. Códigos. Senhas. Placas. GPS.

Nomes.

Com a realidade, enxergamos a matemática em tudo e produzimos o valor: “a matemática está em tudo”.

Relação capaz de apagar a técnica, as abstrações do campo da matemática.

A realidade tem como função devolver a matemática ao mundo.

Realidade. Crença. Fé. Sonho.

Axioma 17

Pedagogia da Realidade.

Valor. Avaliação. Docências. *Vontade de potência*. Negar.

Afirmar.

Interpretação. Perspectiva.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 6. ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AURICH, Grace Da Ré. **Reescrita de Si**: a invenção de uma docência em matemática. Porto Alegre, 2017. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/169285>. Acesso em: 23 mar. 2020.

AZEREDO, Vania Dutra. **Nietzsche e a dissolução da moral**. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.

AZEREDO, Vania Dutra. Genealogia. In: MARTON, Scarlett. **Dicionário Nietzsche** (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 243-245.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Gisele Faur; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem na crise escolar. **Ciência E Educação**, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2020.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Jogos de linguagem, práticas discursivas e produção de verdade: contribuições para a educação (matemática) contemporânea. **Zetetiké** - Unicamp – v.18, p. 545-588, 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v18i0.8646662>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646662>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Sobre as áreas de avaliação**. 01 de abril de 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil**: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60. Porto Alegre, 1989. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/163050>. Acesso em: 29 out. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação:** reflexões sobre educação e matemática. 6. ed. São Paulo: Summus, 1986.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: uma visão do estado da arte. **Proposições**, v.4, n. 1, p. 7-17, mar. 1993. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1754/10-artigos-ambrosiou.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.). **Etnomatemática:** currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 39-52.

DUARTE, Cláudia Glavan. **A "realidade" nas tramas discursivas da matemática escolar.** São Leopoldo, 2009, 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2009.

FIORENTINI, Dário; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Roberto Machado (Org.). 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LIMA, Márcio José Silveira; ITAPARICA, André Luís Mota. Apresentação. In: LIMA, Márcio José Silveira; ITAPARICA, André Luís Mota (Org.). **Verdade e linguagem em Nietzsche.** Salvador: EDUFBA, 2014. p. 7- 14.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; BORBA, Marcelo de Carvalho. Tendências em Educação Matemática. **Roteiro**, Revista da UNOESC, Santa Catarina, v. 16, n. 32, jul-dez. 1994. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/lopes_borba_tendencias_em_94.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares e trilhas**, Uberlândia, ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas/article/view/3475/2558>. Acesso em: 06 mai. 2020.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche**: das forças cósmicas aos valores humanos. São Paulo: Brasiliense, 1990.

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

MOREY, Miguel. **Friedrich Nietzsche**: uma biografia. Trad. Beatriz Marroco. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

NASSER, Eduardo. Filologia. In: **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Loyola, 2016. p. 228-230.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**: ou como se filosofa com o martelo. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009b.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia** ou helenismo e pessimismo. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Gilberto Silva dos. O saber-realidade e a constituição docente: tramas da educação matemática contemporânea. **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. v. 9, n. 2, 2018. ISSN 2177-9309. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/237639>. Acesso em: 03 jun. 2020. doi: <https://doi.org/10.36397/emteia.v9i2.237639>.

SANTOS, Gilberto Silva dos. **Saber-Realidade**: das prescrições aos desejos de constituir docências na educação matemática contemporânea. Porto Alegre, 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Gilberto Silva dos; SANTOS, Suelen Assunção. Docências em educação matemática: composições estéticas... **Anais X Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7969/7352>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SOUZA, Mauro Araujo de. **Nietzsche asceta**. Ijuí: Unijuí, 2009.

SUAREZ, Rosana. **Nietzsche e a linguagem**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

ZORDAN, Paola. Das maneiras de se escrever uma pesquisa. **Revista digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 117-130, mai-ago 2014. http://dx.doi.org/10.5902/1983734_815109.

CAPÍTULO-NENHUM

POR UMA GENEALOGIA DO AUTOR

Não se chega a lugar nenhum sem marcas, cicatrizes.

Elas ardem: mais ou menos.

Mas elas insistem em arder.

A todo instante, nos tornamos outro que não imaginávamos.

A cada passo dado, seja qual for a direção, deixamos algum peso-leveza e passamos a carregar outro peso-leveza.

Não há leveza sem peso.

Não há peso sem leveza.

A vida é isso: hierarquia de nossas medidas. Como qualquer valor, uns são possíveis e outros, não.

Não há cálculo ou disciplina pedagógica que ensine como passar de um peso à leveza e vice-versa.

Apenas a vida no seu porvir nos carrega pelas balanças do seu percurso.

Escrever sobre a genealogia do autor talvez seja isso mesmo: hierarquia de ardências.

Dos encontros que arderam, ardem e tornarão a arder.

Em 2010, ensaiava-se uma docência capaz de usar pedagogicamente a realidade.

Em 2009, iniciavam-se as atividades no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

Em 2013, era notório o ardume de insistir no exercício de procurar a matemática pelo mundo.

No ano de 2014, o curso de mestrado iniciava o percurso de problematizar o que tornava a repetir o uso pedagógico da realidade.

Desde 2008, repete-se o percurso - ao longo de 12 anos - de ocupar lugares na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em 2012, Nietzsche e seus escritos começam a latejar em aula, especialmente na disciplina de Estágio em Educação Matemática II, sob coordenação do professor Dr. Francisco Egger Moellwald.

Em 2007, existia ardência no percurso de ocupar um espaço na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde 1988, a família produz ardências.

A partir de 2012, o irmão do autor trouxe alegria ao apresentar seu primeiro afilhado: Lorenzo.

Em 2014, o segundo: Bernardo.

No ano de 2016, a terceira: Luiza.

2016 foi o ano-impulso para a constituição de pensar a docência em meio à vida.

Foi o ano de conclusão do mestrado.

Ano de iniciação do doutoramento.

Ano de saúde-doença.

Em 2016 se viveu como ensina Nietzsche em seu livro *Ecce Homo* entre saúde e doença.

Assim como hoje, há peso e leveza no percurso de se constituir doutor em Educação em Ciências.

A graduação-mestrado-doutorado-aula: repetições de um si que se torna outro. Repetições de um arder em vida.

Doutorado que dança com ardências que insistem em (RE)aparecer.

Mas que, daqui para frente, podem se intercambiar de tal modo que, ardendo em maior ou menor intensidade, tornam a arder.

Vida como produção de intensidades. Durações. Vontades. Potências.

Profissionalmente, docenciAR – modos de resistir em meio ao caos de políticas de ninguém para nenhum.

Em suma, não se pode desistir. Insistir. Resistir – para existir.

Desde 1996, o autor segue impulsionando a Educação.

Do lugar de aluno-professor-pesquisador, vivem-se valores-modos de estar com a educação e com a vida.

Ombros pesam, mas não precisam pesar sempre.

Sorrisos são bons, mas eles não aparecem todos os dias.

Entre pesos e levezas, vamos produzindo moedas, avaliações, perspectivas.

Contar uma história, mesmo que brevemente, produz escolhas, ardências: com distintas intensidades bailarinas, em vida.

Peso e leveza e ... dançam com a vida.

Viver é dançar entre mo(vi)mentos...

Não há como dançar sem errar, tentar, acertar, errar, tentar... e suas repetições...

Mas há coragem em seguir tentando.

Dançar, talvez, seja a hierarquização que se tenha em vida: avaliar pesos e levezas e perceber que existem pesos os quais nós não precisamos carregar.

Mas existem levezas que são mais pesadas do que parecem.

Estar sempre numa mesma leveza é - cegamente - constituir um peso.

Ler a vida pelo viés do peso pode tornar qualquer leveza algo insistentemente pesado.

O bonito da vida é isso mesmo: perceber que os pesos e as levezas cabem a cada um de nós.

E que não existem pesos e levezas iguais.

E que os pesos-levezas duram. Passam. Voltam. Vão. É. FOI. SERÁ.

Relações, sonhos, sorrisos e nossas histórias - nossa genealogia -, nossas criações, fabulações, invenções entre pesos e levezas.

Pesos e levezas que são ANGULAÇÕES de nós mesmos. Sujeitos do tempo presente. Da duração instantânea.

Qual a duração do instante?

Meu amigo Nietzsche diria que a duração do instante é a vida!

DocenciAR, meus amigos; docenciAR.

CAPÍTULO UM



OS VALORES E A TRANSVALORAÇÃO NA FILOSOFIA DE NIETZSCHE: RECORTES POSSÍVEIS

RESUMO

Temos como objetivo perspectivar os valores e suas condições de avaliação com a filosofia de Nietzsche para pensarmos problematizações oriundas do campo da educação. Com o intuito de proceder a determinado estudo, precisamos interpretar os lugares da ciência e da arte em escritos selecionados do filósofo alemão. Analogamente, faremos uma discussão em torno da verdade – e de sua vontade de verdade –, apontando como ciência, moral e o pensamento metafísico percorrem a verdade como suposta condição para suas produções (seja deus, uma teoria universal, a coisa em si, o *a priori*). Ao pesquisarmos os lugares dos conceitos referidos, evidenciamos a produção da moral: os valores humanos. Para além de apresentar, discorreremos sobre o elemento diferencial de cada avaliação, a saber, as tipologias escrava e nobre. Embora apresentem-se supostamente como antípodas, ambas são emergentes e condições uma para a outra, inclusive para pensarmos a *transvaloração dos valores*. No escopo do nosso estudo, potencializamos perspectivas que destacam o percurso das hierarquias como modo, medidas para produção dos valores. Ao suspeitarmos de nós, tensionamos os valores que nos interpelam no contemporâneo.

Palavras-chave: Friedrich Nietzsche. Valores. Transvaloração dos valores. Escravo. Nobre.

INTRODUÇÃO

“Aprendi a separar o preconceito teológico do moral, e não mais busquei a origem do mal *por trás* do mundo” (NIETZSCHE, 2009, p. 9).

Estas são palavras de Friedrich Nietzsche nas quais ele indica o deslocamento realizado para pensar a moral: desligando-se dos preceitos teológicos, apagando a existência de um ser único, universal e bondoso. Com refinamento, filologia e história, o filósofo alemão desloca-se da religião para o mundo. Assim, se num primeiro momento, suas preocupações estiveram norteadas a partir da questão “de onde se originam verdadeiramente nosso bem e nosso mal” (NIETZSCHE, 2009, p. 8), à medida que o filósofo discute as valorações – aqui, entende-se discutir como viver –, a sua problematização amplia-se, questionando

sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor ‘bom’ e ‘mau’? e que valor têm eles? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indício de miséria, empobrecimento, degeneração de vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade da vida, sua coragem, sua certeza, seu futuro? (NIETZSCHE, 2009, p. 9).

Os juízos como o mote de nossa discussão. O bom e o mau. O bem e o mal¹⁸. E, para a presente tese, os valores que interpelam a docência contemporânea a usar pedagogicamente a realidade (SANTOS, 2016), a enxergar “a matemática em tudo”, entre outras formas fortes e com plena saúde pertencentes ao campo educacional, como resultado de avaliações.

Os valores – supostamente, como pretendemos mostrar – emergem como discussões naturalizadas de determinado campo do saber e precisam ser perspectivados, ou seja, que as condições de suas avaliações, bem como suas próprias avaliações sejam tensionadas. Para Nietzsche – e para nós igualmente –, problematizar os valores e suas condições implica perguntar pelo quem: quem sustenta determinada

¹⁸ Com as discussões do livro *Genealogia da Moral* (2009), Nietzsche problematiza os valores a partir da tipologia humana: escravo e nobre. O nobre é aquele que cunha os valores e que produz o valor *Bom* e o *Ruim*. O escravo faz a seguinte relação: ao valor *Bom* do nobre, ele relaciona o *Mal* – maldade –, produzindo o Bem como os modos de manter a coletividade. Com essa relação, alertamos que, em alguns pontos da escrita, tende-se a pensar conforme a gramática: bem relacionado com o mal e o bom relacionado com o mau. No entanto, *Bom* e *Ruim* se relacionam ao nobre e, no olhar escravo, *Mal* enfrenta o *Bom* e o *Bem* se aproxima do *Ruim*.

avaliação? Qual o elemento diferencial que produz determinada perspectiva e não outra? Há empobrecimento ou vontade de vida na valoração de determinado valor? Atentos a essas questões, analisaremos o lugar dos conceitos de *valor, moral, ciência e arte* em obras selecionadas do filósofo alemão.

O LUGAR DA CIÊNCIA E DA ARTE NA FILOSOFIA DE NIETZSCHE

Em função de sua leitura ruminativa, Nietzsche produz ao longo de sua obra diferentes perspectivas para um determinado conceito. Ao invés de apontarmos contradições, evidenciaremos modos de pensar, variações de perspectivas.

Iniciamos a mudança de perspectiva pelo conceito de ciência. Para Marton (1993), na obra *Humano, demasiado humano* (NIETZSCHE, 2005b), o filósofo passa a creditar a ciência como ferramenta capaz de nos colocar novamente na natureza, como animais. Isso se dá em função da morte da tragédia grega – na qual, a partir do período socrático (NIETZSCHE, 2009), a moral nasce. Para o filósofo, a moral é a condição que nos torna humanos. À medida que, para Nietzsche, o preceito delfico “conhece-te a ti mesmo” (FOUCAULT, 2010) se institui, nasce a moral que produz o animal humano.

O período anterior a Sócrates, segundo Nietzsche, é denominado período pré-moral e, nele, o “valor ou não valor de uma ação era deduzido de suas consequências” (NIETZSCHE, 2005a, p. 37). A avaliação “era a força retroativa do sucesso ou do fracasso que levava os homens a pensar bem ou mal de uma ação” (NIETZSCHE, 2005a, p. 37), ao passo que, após Sócrates – o qual seguimos até hoje –, as valorações residem “no valor de sua intenção” (NIETZSCHE, 2005a, p. 37). Tudo o que dessa intenção pode ser visto pertence “à sua pele – que, como toda pele, revela algo, mas, sobretudo esconde” (NIETZSCHE, 2005a, p. 37). O filósofo acredita que “a intenção é apenas sinal e sintoma que exige primeiro uma interpretação, e, além disso, um sinal

que, por significar coisas demais, nada significa por si” (NIETZSCHE, 2005a, p. 37).

A ciência localizada na obra *Humano, demasiado humano* emerge com potencialidade capaz de nos devolver nossa natureza animal¹⁹. Ou seja, a “inversão das valorações habituais e dos hábitos valorizados” (NIETZSCHE, 2005b, p. 7) produz a moral como forma, modo coletivo de se constituir, de avaliar. Nascem com a moral – especialmente a partir de Sócrates – conceitos universais como verdade e deus.

O livro *Humano, demasiado humano* tem como subtítulo “um livro para espíritos livres”. Porém, o que seriam esses espíritos livres? São homens libertos, desprendidos da “jovem alma [que] é sacudida, arrebatada, arrancada de um golpe” (NIETZSCHE, 2005b, p. 9). O homem livre é a perspectiva nietzschiana de homens porvir que não estejam fixados às amarras da alma, dos valores metafísicos e transcendentais, pois

não é possível revirar *todos* os valores? E o Bem não seria Mal? E Deus apenas uma invenção e finura do Demônio? Seria tudo falso, afinal? E se todos somos enganados, por isso mesmo não somos também enganadores? Não *temos* de ser também enganadores? – tais pensamentos o conduzem e seduzem, sempre mais além, sempre mais à parte (NIETZSCHE, 2005b, p. 10).

O espírito livre que anda se desprendendo da alma, dos universais, encontra na ciência – positivista – um respiro para aflorar,

¹⁹ Nietzsche estudou – antes de escrever o livro *Assim falou Zaratustra* (2018)– conceitos como química, física, biologia e etologia, o comportamento dos animais em seu *habitat* natural. Acreditamos ser em função desses estudos que o filósofo chegou ao conceito de instinto, procurando exemplos em cada animal: vaca, com o seu ruminar; camelo, forte para carregar pesos por um longo tempo no deserto, inclusive ficando longos períodos sem água. Essa seria a perspectiva atribuída à ciência em *Humano, demasiado humano*: devolver o caráter animal ao homem, procurando seu instinto, aproximando-o de sua natureza. Os valores coletivos – chamados instinto de rebanho – consistem no modo gregário de seguir as mesmas interpretações que os demais. Tal valoração gregária é o que o filósofo denomina de valor humano, aquilo que nos diferencia e nos torna superiores perante os demais animais. Boa parcela dessa atribuição se deve aos universais, como deus, alma, vida eterna.

constituir sua natureza animal. Seria a ciência capaz de inserir o homem novamente na natureza? Para Nietzsche, sim.

Por acreditar que pensamos com o corpo²⁰, com os instintos e os atravessamentos, Nietzsche busca rupturas com a alma pura e eterna para potencializar as vivências, andanças, constituições ditas aparentes. Para o filósofo, a aparência é renegada pela linguagem (NIETZSCHE, 2008b) em função da crença em um lugar idealizado, habitado por deus, pela alma, pelas realidades²¹.

A aparência é tida como algo inferior, ruim - má em relação às belezas da representação de um ideal inatingível - pelo homem escravizado em função da alma, já o espírito livre

[...] vive, não mais nos grilhões de amor e ódio, sem Sim, sem Não, voluntariamente próximo, voluntariamente longe, de preferência escapando, evitando, esvoaçando, outra vez além, novamente para o alto; esse homem é exigente [...] (NIETZSCHE, 2005b, p. 11).

Nietzsche apresenta duas perspectivas em torno da ciência na obra referida. A primeira dá conta da associação entre ciência e linguagem para representar, igualar “coisas” e “fenômenos” no intuito de tornar o homem orgulhoso de si, de suas descobertas; de erguer-se “acima do animal” (NIETZSCHE, 2005b, p. 21). Já a segunda perspectiva científica remonta ao período pré-moral (NIETZSCHE, 2005a), aos gregos antes de Sócrates. Para o filósofo alemão, esse período não colocava a ciência em parceria com a metafísica e, menos ainda, constituía uma esfera para elevar o homem a animal superior. Ciência, partindo dessa segunda perspectiva, é interpretada como analítica possível de apontar o que há de histórico, de social nisso que dizemos ser *humano, demasiado humano*. Nesse caminho, Nietzsche afirma um filosofar histórico, evidenciando o tornar-se em detrimento do filosofar

²⁰ Corpo como a grande razão: soma do consciente com o inconsciente.

²¹ Realidades existentes no mundo das ideias. Cópias falsas seriam representações do ideal, mas insistentemente imperfeitas.

associado à crença em uma razão, um sim, um universal, uma metafísica:

A filosofia histórica, que não se pode mais conceber como distinta da ciência natural, o mais novo dos métodos filosóficos, constatou, em certos casos (e provavelmente chegará ao mesmo resultado em todos eles), que não há opostos, salvo no exagero habitual da concepção popular ou metafísica, e que na base dessa contraposição está um erro da razão: conforme sua explicação, a rigor não existe ação altruísta nem contemplação totalmente desinteressada; ambas são apenas sublimações, em que o elemento básico parece ter se volatilizado e somente se revela à observação mais aguda (NIETZSCHE, 2005b, p. 15).

Quando falamos das verdades, moral e metafísica, “olhamos todas as coisas com a cabeça humana, e é impossível cortar essa cabeça” (NIETZSCHE, 2005b, p. 19). Para desprender-se dessa cabeça humana²², desligando-se das verdades, faz-se necessário o processo científico capaz de proporcionar um

[...] constante e laborioso processo da ciência, que enfim celebrará seu maior triunfo numa *história da gênese do pensamento*, que poderia talvez resultar na seguinte afirmação: o que agora chamamos de mundo é o resultado de muitos erros e fantasias que surgiram gradualmente na evolução total dos seres orgânicos e cresceram entremeados, e que agora herdamos como o tesouro acumulado do passado – como tesouro: pois o *valor* de nossa humanidade nele reside [...] (NIETZSCHE, 2005b, p. 26).

A cabeça humana remete aos valores e suas avaliações produzidos ao longo da história, culminando no animal humano. Tais valores são distribuídos pelos processos da cultura; da conservação e ampliação de hábitos, costumes, verdades. Em suma, através do instinto de rebanho, representamos modelos, padrões, medidas que nos interpelam ao longo do tempo. Uma filosofia que está *além do bem e do mal* visa a romper com os valores humanos ou, ao menos, suspeitar de suas atribuições, de seus juízos.

²² A referência à cabeça humana trata dos pensamentos que aparam o corpo para interpretar com a razão (consciente).

A metafísica, os valores imutáveis, as crenças, as produções de igualdades e fixabilidades são interpretadas por Nietzsche “como a ciência que trata dos erros fundamentais do homem, mas como se fossem verdades fundamentais” (NIETZSCHE, 2005b, p. 28). A ciência, no percurso de libertação das amarras do humano, deveria potencializar as andanças históricas, as condições de emergência das generalizações, evidenciando suas lutas, os caminhos necessários para que a verdade, o valor humano ocupasse o lugar de destaque e colocasse o homem como animal superior perante a natureza. A ciência como tensionamento histórico-temporal, a partir da filosofia, seria o recurso proposto pelo filósofo para fugir dos disfarces da metafísica e mesmo da negação da diferença²³.

Novamente a linguagem adentra nas discussões nietzschianas, pois a arte ou a ciência estariam pautadas em representações unas e universais. É no período de interpretação da musicalidade como *décadence*²⁴ que Nietzsche perspectiva a trilha histórica e valorativa como impulso para problematizar as raízes, os caminhos estáticos que nos tornaram animais humanos. Em função do desligamento da potencialidade da arte, Nietzsche procura, no método científico, impulsos para livrar-nos das armadilhas das crenças limitantes.

A *décadence* da arte chega até Nietzsche por sua decepção e a morte da tragédia grega (apagamento da *catharsis*²⁵), pela crítica à música de Wagner e, ainda, pela leitura de *O mundo como vontade e*

²³ Negar a diferença, despotencializá-la para proteger e fazer emergir a identidade. Na obra *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral* (2008b), o filósofo aponta as operações, tramadas pelo uso da linguagem, que aparam as arestas da diferença, buscando operar “igualações pelo não-igual” (NIETZSCHE, 2008b, p. 35). Em outras palavras, despotencializam-se as diferenças entre todas as folhas, por exemplo, para produzir um conceito generalizado capaz de contemplar todas as folhas.

²⁴ Podemos pensar *décadence* como diferença de potencial.

²⁵ A morte da *catharsis* decorre do movimento de ultrapassagem do “pensamento filosófico” (NIETZSCHE, 2007, p. 86) em relação à arte e a “constrange a agarrar-se estreitamente ao tronco da dialética” (NIETZSCHE, 2007, p. 86). Ao defender as interpretações por meio da razão, Sócrates, o herói dialético, em oposição a Dionísio, o deus da embriaguez, sobe ao palco para compartilhar as sensações. “A dialética otimista, com o chicote de seus silogismos, expulsa a música da tragédia: quer dizer, destrói a essência da tragédia, essência que cabe interpretar unicamente como manifestação e configuração de estados dionisíacos, como símbolos visíveis da música, como onírico de uma embriaguez dionisíaca” (NIETZSCHE, 2007, p. 87-88).

representação, de Arthur Schopenhauer²⁶. Nesse espaço de perda de potencial da arte, Nietzsche interpela a ciência como espaço possível para problematizar os valores humanos.

Não obstante, Nietzsche percebe a prisão que o impulso científico acaba produzindo para si mesmo: no intuito de nos libertar das correntes da metafísica, a ciência expurga a verdade, a coisa em si, instituindo-se como o método que libertaria o homem de suas crenças. No entanto, é nesse libertar-se que a ciência se compõe como um ideal, tornando-se presa aos seus valores, suas avaliações ao valorar-se como caminho, meio e fim em si mesma.

Sendo um filósofo da suspeita, Nietzsche escreve em *Ecce Homo*

eu não construo novos ídolos; os velhos que aprendam o que significa ter pés de barro. *Derrubar ídolos* (minha palavra para 'ideais') – isto sim é meu ofício. A realidade foi despojada de seu valor, seu sentido, sua veracidade, na medida em que se forjou um mundo ideal... (NIETZSCHE, 2008a, p. 15).

O interessante é pensarmos que o mundo ideal, aqui, remete à filosofia platônica, na qual temos o mundo das essências e o mundo das aparências; é um dos primeiros ideais de que Nietzsche vem suspeitar. Seu exercício é desconfiar das avaliações e dos valores que permanecem ao longo do tempo. Ou seja, se a filosofia platônica é um ídolo com pés de barro, que suas crenças e normas sejam colocadas em suspeita. Ao desconfiar dos modelos, talvez possamos estar presentes nas vivências:

o 'mundo verdadeiro' e o 'mundo aparente' – leia-se: o mundo forjado e a realidade... A mentira do ideal foi até agora a maldição sobre a realidade, através dela a humanidade mesma tornou-se mendaz e falsa até seus instintos mais básicos – a ponto de adorar os valores inversos aos únicos que lhe garantiriam o florescimento, o futuro, o elevado direito ao futuro (NIETZSCHE, 2008a, p. 16).

²⁶ O pessimismo de Schopenhauer.

O ideal ascético²⁷, na perspectiva nietzschiana, é um estar ausente das vivências em prol de um além, de um valor que reside no ideal enquanto valorador e condição para valorar (que, ingenuamente, atribui valor e valora a si mesmo). A moral é base para sustentar valores, ao passo que a autossuperação da moral – da qual Nietzsche se diz precursor – suspeita dos valores dados e coloca-se no exercício de elaborar valores; substituir pesos por outras medidas que não tenham a pretensão de universais, que não sejam coisas em si, supostamente autossuficientes.

Em suma, o ideal ascético – através do lugar do sacerdote e do animal de rebanho, da ovelha – produz uma tríade: “o amortecimento geral do sentimento de vida, a atividade maquinal, a pequena alegria” (NIETZSCHE, 2009, p. 117) em relação ao amor ao próximo. Essas produções reúnem no ideal a fraqueza para torná-la força. Observa-se que a força, aqui, está produzida pela união, pelo coletivo. Apagam-se as vivências e singularidades para valorar uma arquitetura de rebanho na qual a generalização, o valor comum torna-se medida e avaliação para seus valores²⁸. Humanidade medida pelo que Nietzsche chama metro moderno²⁹: fraqueza, coletivo, bem comum como mote, moeda de troca, em detrimento da fraqueza da solidão, do vazio de sentido da existência. O ideal ascético não vê na singularidade impulso para viver, enxergando-o apenas no todo, na humanidade, força reativa. O ideal ascético reage. Demasiadamente, reage.

Quanto a isso, Nietzsche (2009, p. 126) afirma:

²⁷ Podemos pensar ascese como prática de si (FOUCAULT, 2010). Com Nietzsche, interpretamos a ascese como estar consigo mesmo. Por fim, o ideal ascético seria o modo pelo qual a ciência opera como uma vontade negativa, vontade vazia, *niilista*.

²⁸ O animal de rebanho torna-se forte pela união. Nega a ação, a diferença, procurando a reação, o igual. Torna-se potente através da quantidade.

²⁹ Embora historicamente o período moderno se estenda da queda da Idade Média (1453) à Revolução Francesa (1789), a modernidade adentra o século XIX, marcado pelas repercussões do pensamento iluminista do século XVIII e da Revolução Industrial. Nietzsche pensa a modernidade como “processo de substituição de valores decorrentes da ‘morte de deus’. Aqui, os valores superiores serão substituídos por valores humanos: os valores fundados no absoluto, na essência, serão substituídos pela crença na consciência, no sujeito. O que emerge na modernidade é uma nova instância de avaliação: o julgamento divino vai ser substituído pelo julgamento humano, dado com o nascimento de uma razão consciente de si” (MOSÉ, 2017, p. 43).

O que devo expor à luz não é o que esse ideal *realizou*, mas tão somente o que ele *significa*, o que deixa entrever, o que esconde nele, sob ele, por trás dele, aquilo de que é a expressão provisória, indistinta, carregada de interrogações e mal-entendidos.

Se o ideal ascético produz o animal encerrado na jaula (alma, culpa, má consciência, pecado), há que se pensar que talvez haja uma contrapartida ao ideal. Qual seria essa contrapartida? Segundo Nietzsche, a ciência, pois

[...] esta ciência moderna que, como verdadeira filosofia da realidade, evidentemente crê apenas em si mesma, evidentemente possui a coragem, a vontade de ser ela mesma, e até agora saiu-se bastante bem sem Deus, sem Além e sem virtudes negadoras (NIETZSCHE, 2009, p. 127).

Embora a ciência seja interpretada como contrapartida ao ideal ascético, pois poderia ocupar o lugar da potencialidade extraída da arte, por exemplo, ela torna-se não a antípoda do ideal, mas outra maneira de produzir uma idealização presa a si mesma. Encantada com seu valor nobre, torna-se escrava de si mesma.

O que interpretamos? Que a ciência, vista da angulação nietzschiana, é uma atualização do ideal ascético, pois “onde não é a mais nova manifestação do ideal ascético [...] a ciência é hoje esconderijo para toda espécie de desânimo, descrença, remorso, *despectio sui* [desprezo de si], má consciência [...]” (NIETZSCHE, 2009, p. 127). E, enquanto tal, ela moraliza, constitui tipologias, “Ciência como meio de autoanestesia” (NIETZSCHE, 2009, p. 128).

Não defendemos a supressão da ciência, bem como dos métodos científicos. Apontamos as variações de valoração acerca da ciência que parte de um lugar produtivo, capaz de produzir diferencial, para ocupar um espaço fechado em si mesmo. Ciência como credora de todo agir; como impulso ao novo rebanho à espera das respostas científicas.

Como coisa em si, pronta a medir e valorar as perspectivas modernas, a ciência – com sua pretensa intenção de neutralidade – atualiza o ideal ascético, agora não mais vinculado a um além ou um ser *a priori*, mas circularmente em si mesma. A sua própria valoração a torna o valor primeiro do período moderno – o qual vemos atualizado no período contemporâneo.

A ciência apresenta-se como o novo valor pelo qual o homem passa a reagir coletivamente. Se não cabe mais um deus, ele é substituído pela ciência em prol de uma não experiência de si. Por não suportar estar sozinho consigo mesmo, o homem moderno, homem de rebanho, converte a ciência em seu novo pastor e faz dela o peso, o metro capaz de valorar. A ciência passa a ser a moral humana que nos interpela no contemporâneo.

Em sua filosofia, Nietzsche opera uma raspagem do valor, engendrando outro valor. Tal procedimento visa a esvaziar os excessos, esgotar o valor totalitário à medida que seu tensionamento produz outro modo de valorar. Acreditamos que Nietzsche dobra (DELEUZE, 2013) o valor; ao dobrá-lo, opera, com a genealogia, um esvaziamento de interpretações, atingindo suas emergências. Ou seja, dá visibilidade ao elemento diferenciador do valor: negar ou afirmar a vida.

Para exemplificarmos, em *O anticristo* (2016), Nietzsche não se preocupa em eliminar a figura de cristo, mas em perspectivá-la, de maneira que, ao esgotar o preenchimento da moral cristã, institui a figura do anticristo como uma maneira de interpretar o valor, transvalorando o universal (cristo). Em resumo, faz emergir a interpretação da moral cristã como negação à vida; valor vazio que reage aos ideais religiosos do bem e do mal:

[...] o ideal ascético foi até ágora *senhor* de toda filosofia, porque a verdade foi entronizada como Ser, como Deus, como instância suprema, porque a verdade não *podia* em absoluto ser um problema. Compreende-se este “podia”? – A partir do momento em que a fé no Deus do ideal ascético é negada, passa a existir um novo problema: o problema do *valor* da verdade (NIETZSCHE, 2009, p. 131).

O valor da verdade – seja na forma de Deus, da Ciência, da Metafísica – precisa ser peneirado (NIETZSCHE, 2005b) pelo crivo da singularidade, ou seja, através do corpo, da vida. A transvaloração no pensamento de Nietzsche nos impulsiona a suspeitar dos valores que são atribuídos em função dos ideais que nos interpelam. Pensar a docência em Educação Matemática com a filosofia nietzschiana é passá-la pela peneira das avaliações, problematizando os valores, bem como suas condições de existência.

Os valores que nos interpelam podem constituir nossas prisões e nossas libertações, pois, para Nietzsche (2009, p. 133), “o melhor título ao apreço” é “aquele que despreza”. Apreciadores são aqueles que, unidos, passam a negar a produção valorativa; interpretam as avaliações como universais, negação aos valores dos seus diferentes³⁰.

Ao encarar na ciência uma atualização do ideal ascético, Nietzsche perspectiva a arte, agora como condição para libertar-se do ideal produzido pela ciência. Sem a pretensão de produzir uma igualação, uma representação única, a arte potencializaria os modos de tornar-se o que se é sem estar filiado a algo essencial, a um mundo ou lugar transcendente.

Deleuze (2018) remete a um diferenciar-se em si mesmo, tomando a diferença como potência em si; Nietzsche produz um tornar-se o que se é enquanto passagem, e tal procedimento aproxima-se do diferenciar-se em si mesmo. Ao tornar-se o que se é, o homem supera a si mesmo, um exercício singular e corajoso: “Eu vos ensino o super-homem. O homem é algo que deve ser superado. Que fizestes para superá-lo?” (NIETZSCHE, 2018, p. 12). Essa superação de si mesmo passa pelo exercício de suspeitar das nossas avaliações: ao ouvir os valores que nos interpelam, eles negam ou afirmam a vida?

Com essa analítica Nietzsche critica a arte, apontando suas formas de negar a vida, e parte da ciência como impulso para afirmar

³⁰ O instinto de rebanho interpreta os seus valores como a-históricos e imutáveis. Com isso, deprecia a diferença, negando e tomando como mau qualquer valor que se distinga dos seus.

a vida. No entanto, embriagada com suas descobertas, suas estruturas, a ciência produz um modelo de ideal que – novamente – retira o homem de sua natureza, colocando-o como elemento de um ideal que está além do seu tempo, além do seu alcance. Frente a essa roupagem idealista da ciência, o filósofo alemão retoma a arte como potência de criação, interpretação e afirmação da vida.

A arte potencializa-se não por ser um método capaz de libertar as prisões do ideal ascético atualizado pela ciência, mas por criar condições para tornar-se o que se é. O caminho da arte se dá seja pela leitura, que continua o texto (o ruminar), seja pela produção, a qual desperta, provoca, impulsiona sensações que não se filiam a representações, formas estáticas. Arte geradora de movimento, capaz de constituir-se outra, produzindo uma impossibilidade de permanecer (SANCHOTENE, 2017), uma vez que

É melhor recorrer à arte para fazer uma transição, a fim de aliviar o ânimo sobrecarregado de sentimentos, pois aquelas concepções são bem menos alimentadas pela arte do que por uma filosofia metafísica. Partindo da arte, pode-se passar mais facilmente para uma ciência filosófica realmente libertadora (NIETZSCHE, 2005b, p. 35).

Rompendo com as essências, com os conceitos universais, a arte apresenta-se como impulso para que possamos produzir modos de filosofar que não pressuponham lugares, coisas em si, mas modos de olhar a vida, pois “durante milênios ela nos ensinou a olhar a vida, em todas as formas, com interesse e prazer, e a levar nosso sentimento ao ponto de enfim exclamarmos: ‘seja como for, é boa a vida’” (NIETZSCHE, 2005b, p. 140). O valor bom exposto aqui não implica uma vida feliz e sem problemas, mas vida como afirmação de seus *síns* e *nãos*. Afirma-se o acontecimento como único jogo possível dos dados (DELEUZE, 2018); afirma-se a vida em suas alegrias e suas tristezas. Em suma, a arte como impulso para afirmar a vida, afastando-se de um valor que procura explicação em uma transcendência e apostando no acaso como afirmação de tornar-se o que se é.

No percurso das perspectivas e dos lugares da ciência e da arte em suas obras, faz-se necessário, ao “tomar em mãos” os escritos de Nietzsche, “tirar as botas ou as sandálias” (NIETZSCHE, 2008a, p. 50). As variações da ciência e da arte aproximam-se pelo viés da linguagem. Com a morte da arte grega – a tragédia –, Nietzsche interpreta a arte como uma linguagem universal ao denunciar o reconhecimento, o sentido verdadeiro para o teatro – por exemplo, o reconhecimento da cena.

Quanto às questões da ciência, se num primeiro momento Nietzsche a perspectiva como potente, acaba percebendo que a própria ciência se emaranha nas tramas da representação, emergindo como linguagem capaz de constituir a si mesma. É nesse servir-se da e para a linguagem que o filósofo aponta novamente a arte como impulso para sairmos das amarras da linguagem enquanto (re)apresentação. No escopo das variáveis de perspectiva, as interpretações emergem – ou sempre estiveram aí – à espera de tensionamentos mediante a negação da linguagem como transparência, assumindo a provisoriedade das representações, das interpretações, das verdades:

Cada vez mais nossos olhos atentaram para essa economia que necessita e sabe aproveitar tudo o que é rejeitado pelo santo desatino do sacerdote, a *doente* razão do sacerdote, para essa economia que há na lei da vida (NIETZSCHE, 2017, p. 31).

Atentos a essa economia, às rejeições valorativas que nos interpelam, que nos constituem, interpretamos que a discussão filosófica em Nietzsche, desde seu primeiro livro, (re)atualiza os valores e suas condições de existência. Seja a ciência, a arte, o ideal ascético, deus, diabo, verdade, mentira, todos carregam (em suas épocas, emergências, genealogias) impulsos que possibilitam constituir percursos temporais. Tais caminhos pressupõem hierarquias, e cabe

[...] ver com seus olhos onde a injustiça é maior: ali onde a vida se desenvolveu ao mínimo, do modo mais estreito, carente, incipiente, e no entanto não pode deixar de se

considerar fim e medida das coisas e em nome de sua preservação despedaçar e questionar o que for mais elevado, maior e mais rico, secreta e mesquinamente, incessantemente – você deve olhar com seus olhos o problema da *hierarquia*, e como poder, direito e amplitude das perspectivas crescem conjuntamente às alturas (NIETZSCHE, 2005b, p. 13).

Ao olharmos para o problema da hierarquia, como sugere o filósofo alemão, atentaremos ao percurso dos nossos valores e, especialmente, suas aproximações com a suposta transparência da linguagem. Dos pesos às medidas, perspectivamos as moedas que nos interpelam e nos constituem histórico e socialmente para tornar-se o que se é, em processo, negando uma identificação. Para discutir tal processo, destacaremos a vontade de verdade como caminho para a produção dos valores e suas condições de existência.

VALOR E VONTADE DE VERDADE

Pensar os valores a partir da filosofia de Nietzsche pode ser, por exemplo, afirmar que, se a verdade é uma mulher, então “todos os filósofos, na medida em que foram dogmáticos, entenderam pouco de mulheres”. Em outras palavras, martelar os valores não seria um exercício de suspeitar das crenças que nos são dadas e que sustentam a verdade? Para Nietzsche (2005a, p. 7), “Parece que todas as coisas grandes, para se inscrever no coração da humanidade com suas eternas exigências, tiveram primeiro que vagar pela Terra como figuras monstruosas e apavorantes”. A partir dessa monstruosidade, a verdade foi se compondo, articulando-se de tal maneira que passou a valorar a metafísica, a crença religiosa, a ciência, o ideal.

O filósofo é mais categórico ao nos alertar que talvez devêssemos digerir³¹ as discussões valorativas, percorrendo e admitindo o esforço realizado para constituição dos valores. Não apenas constituir um valor, mas certa *tipologia* dos valores, das avaliações:

³¹ Um procedimento lento e atento de leitura que produz criação; ler e interpretar, produzir com os valores e não a partir dos valores.

Reunião de material, formulação e ordenamento conceitual de um imenso domínio de delicadas diferenças e sentimentos de valor que vivem, crescem, procriam e morrem – e talvez tentativas de tornar evidentes as configurações mais assíduas e sempre recorrentes dessa cristalização viva (NIETZSCHE, 2005a, p. 74).

No entanto, essa investigação não foi realizada pelos filósofos, os quais preocuparam-se em desenvolver uma “fundamentação da moral” (NIETZSCHE, 2005a, p. 74). Ou seja, se antes existia um deus suprassensível ou a coisa em si como *a priori* para estruturar a existência humana, mesmo a ciência, com sua pretensão de verdade, acabou afirmando a verdade enquanto busca primeira para a morte de deus ou a suspensão do mundo ideal. Assim, se aparentemente nos voltamos para a natureza – se apresentamos uma ciência enquanto condição de explicação da humanidade –, ali, inserido nesse meio, reside o valor da verdade. Se, ao invés de perguntarmos pelo valor da verdade, perguntarmos pelo seu elemento diferencial, atingiremos a perspectiva da tipologia humana em Nietzsche: se o valor da verdade é sustentado pela negação da vida (verdade estanque e universal) ou se é sustentado pela afirmação da vida (verdade provisória).

Dessa forma, deus, coisa em si e ciência pautam-se, de maneiras diferentes, pela busca da verdade. A verdade aparece na interpretação do animal de rebanho, pois tal perspectiva necessita de uma moralização, uma crença para sustentar seus edifícios, seja Platão, seja o cristianismo – aqui entendido como platonismo para o povo –, seja a ciência. Os novos valores, *humanos, demasiado humanos*, são traços, perspectivas do que fomos construindo ao longo dos séculos.

Nietzsche inicia a obra *Além do bem e do mal*, escrita em 1886, com o capítulo intitulado “Dos preconceitos dos filósofos”. Ele discute como a vontade de verdade constitui uma longa história. Segundo ele (2005a, p.9), ficaríamos surpresos “[...] se por fim nos tornamos desconfiados, perdemos a paciência e, impacientes nos afastamos [...]” da história que nos atravessa, que nos contam, que nos é construída.

Podemos pensar que o contemporâneo é resultado de uma longa história: narrativas, produções, lembranças, memórias; enfim, constituições de materialidades, avaliações que legitimam e autorizam supostas crenças, suposta vontade de verdade.

E se, ao nos afastarmos da vontade de verdade, nos questionássemos: “Quem, realmente, nos coloca questões? O que, em nós, aspira realmente ‘à verdade?’” (NIETZSCHE, 2005a, p. 9). Em especial, como nos alerta Marton (2010), Nietzsche nos ensina a suspeitar daquilo que nos é dado, pois “de fato, por longo tempo nos detivemos ante a questão da origem dessa verdade – até afinal parar completamente ante uma questão ainda mais fundamental” (NIETZSCHE, 2005a, p. 9). O valor da vontade.

Se o filósofo se diz o primeiro a colocar esse problema da verdade e das valorações, cumpre a nós, seus contemporâneos, pensarmos, com sua filosofia, o quanto seguimos nos colocando a suspeita da verdade. Dito de outra forma, somos fortes o bastante para tensionar a vontade de verdade?

Para Nietzsche, os metafísicos articulam suas crenças como modos de valorar. Elas são os critérios de valoração. A partir das crenças, os metafísicos procuram alcançar o saber, “alcançar algo que no fim é batizado solenemente de ‘verdade’” (NIETZSCHE, 2005a, p. 10). Tais valorações, na visão do filósofo, são mais que “avaliações de fachada” (NIETZSCHE, 2005a, p. 10), são vistas enquanto “perspectivas provisórias” (NIETZSCHE, 2005a, p. 10). O filósofo destaca que os critérios que valoram coisas boas podem estar “aparentad[o]s, atad[o]s, unid[o]s [...] a essas coisas ruins e aparentemente opostas!” (NIETZSCHE, 2005a, p. 10).

Nietzsche escreve que as avaliações de fachada podem ser importantes para homens como ele, “supondo, claro, que não seja precisamente o homem a ‘medida de todas as coisas...’” (NIETZSCHE, 2005a, p. 11). Assim, ele não condena as avaliações lançando novos juízos, mas toma essas avaliações como condição para questioná-las e,

em suas próprias palavras, transvalorá-las, pois “a falsidade de um juízo não chega a constituir, para nós, uma objeção contra ele [...]” (NIETZSCHE, 2005a, p. 11).

Sobre os valores, o filósofo coloca a seguinte questão: “em que medida ele [o valor] promove ou conserva a vida” (NIETZSCHE, 2005a, p. 11)? Igualmente, os juízos tomados como falsos “nos são os mais indispensáveis” (NIETZSCHE, 2005a, p. 11). A inverdade é reconhecida “como condição de vida: isto significa, sem dúvida, enfrentar de maneira perigosa os habituais sentimentos de valor; e uma filosofia que se atreve a fazê-lo se coloca, por isso, *além do bem e do mal*” (NIETZSCHE, 2005a, p. 11), rompendo com a fé nos valores de bem e mal.

Pensar a filosofia para *além do bem e do mal* é percorrer as avaliações que atribuímos; os pesos que distribuimos. Não se trata de transcender o bem e o mal, mas pensar as condições que colocaram os valores de bem e mal – e não apenas isso, mas também pensar outras perspectivas que coloquem os nossos pesos em suspensão, variando seus lugares. Em suma, não importa perguntar se o valor é para o bem ou não; importa, antes, perceber as nuances que fizeram tal valoração ser etiquetada como bem ou mal.

O problema “do mundo real” e do mundo aparente, para Nietzsche, está atrelado não só à vontade de verdade mas, igualmente, às avaliações que atribuímos. Assim, o filósofo³² – em seus preconceitos; os pré-conceitos – “preferirá sempre um punhado de ‘certeza’ a toda uma carroça de belas possibilidades” (NIETZSCHE, 2005a, p. 15). Nietzsche destaca o desejo do filósofo de transcender o seu tempo e tornar sua interpretação a interpretação geral, fazendo com que todos o sigam e apontem sua teoria como a Teoria. Os filósofos tendem a pensar suas interpretações como a interpretação primeira, o *a priori* da condição humana. Aqui, poderíamos destacar Platão e seu mundo das ideias como um dos *a priori* que buscam um caráter de universalidade.

³² Nietzsche denomina os filósofos trabalhadores da filosofia (NIETZSCHE, 2009).

Ainda discutindo os preconceitos filosóficos, Nietzsche aponta Kant como outro filósofo que toma seu valor como um *a priori* na busca pela vontade de verdade. Nietzsche realiza a descoberta da “faculdade dos juízos sintéticos a priori” (NIETZSCHE, 2005a, p. 16), evidenciando suas perspectivas como apriorísticas, ao passo que Kant inaugura uma outra faculdade: a faculdade moral no homem. Segundo Nietzsche, os jovens alemães inclinam-se em favor dessa faculdade, do juízo moral como condição primeira para a existência humana.

Podemos perceber o valor da moral no homem: apagar sua animalidade; distanciá-lo o quanto antes dos animais que estão na natureza e, a partir de uma faculdade superior, o intelecto, produzir um destaque, um valor que coloca o homem no topo da cadeia natural. Assim, surgem as tábuas de valores que interpretam o homem como animal de destaque, inclusive aparando sua animalidade e jogando-o para um lugar *humano, demasiado humano*. a moral e seus valores. Ou, se quisermos pensar em questões primeiras, a vontade de verdade.

O filósofo alemão entende que o exercício de produzir valores a partir da suspeita das avaliações vigentes necessita das avaliações em curso como ponto de partida para as problematizações. Retomando os argumentos da superação de si mesmo, é na imersão de um valor – vivenciando-o – que produzimos lugares de ruptura. Como exemplo, podemos destacar que o filósofo, durante sua infância e até mesmo durante seus estudos na fase adulta, inteirou-se da teologia para, em seguida, abandoná-la. Ou seja, o próprio filósofo precisou viver a efervescência de cristo para, ao fim de seus escritos, ter condições de pensar o anticristo e desprender-se das amarras dos valores do cristianismo (NIETZSCHE, 2016).

Com o exposto até o momento, interpretamos o campo de sustentação da verdade e de suas condições de existência: os valores e as avaliações. As avaliações do ideal ascético são perpassadas pelo conceito de vontade. Porém, como o filósofo problematiza a vontade? O que é isso que chamamos vontade?

De acordo com Nietzsche, os filósofos pensam a vontade a partir de um preconceito popular. O querer, para ele, só tem unidade enquanto palavra. Talvez seja interessante que sejamos, ao menos uma vez, “afilosóficos”:

Digamos que em todo querer existe, primeiro, uma pluralidade de sensações, a saber, a sensação do estado que se *deixa*, a sensação do estado para o qual se *vai* a sensação desse ‘deixar’ e ‘ir’ mesmo, e ainda uma sensação muscular concomitante, que, mesmo sem movimentar ‘braços e pernas’, entra em jogo por uma espécie de hábito, tão logo, ‘queremos’. Portanto, assim como sentir, aliás muitos tipos de sentir, deve ser tido como ingredientes do querer, do mesmo modo, e em segundo lugar, também o pensar: em todo ato da vontade há um pensamento que comanda [...], a vontade não é apenas um complexo de sentir e pensar, mas sobretudo um afeto: aquele afeto de comando (NIETZSCHE, 2005a, p. 22-23).

Em síntese, em toda vontade há um querer, um pensar e um afetar. Tais características são “próprias” das *forças*, ou seja, onde há vontade – nomeadamente, vontade de potência – há *forças*, há lutas, há empoderamento. A vontade de verdade quer, pensa e afeta-se pela *décadence* da vida, enquanto a *vontade de potência* produz um querer, pensar, afetar que quer dominar, que quer ser mais força; um querer-ser-mais-forte (MARTON, 1990).

Vontade de potência como uma relação entre querer, pensar e afetar. Tais relações não implicam mais verdade, mais ideais, uma vez que “apenas onde há vida há também vontade: mas não vontade de vida, e sim [...] vontade de potência” (NIETZSCHE, 2018, p. 111). Vontade de superar a si mesmo, ser mais forte. A *vontade de potência* produz as tipologias que discutiremos a seguir. Contudo, já podemos antecipar que onde o filósofo encontrou vida, ele encontrou *vontade de potência*. Há dois tipos de *vontade de potência*: uma que nega a própria vida (vontade de verdade, niilista) e outra que afirma a vida (superar a si mesma).

O “eu” engana-se a partir de toda “uma cadeia de conclusões erradas e, em consequência, de falsas valorações” (NIETZSCHE, 2005a,

p. 23) da vontade mesma; o sujeito acredita que o querer é causa para agir, e o agir é consequência do querer. No entanto, Nietzsche nos alerta que “em todo querer a questão é simplesmente mandar e obedecer” (NIETZSCHE, 2005a, p. 24). Tal mando e obediência partem do corpo enquanto “estrutura social de muitas almas” (NIETZSCHE, 2005a, p. 24), não esquecendo que o filósofo – esse que suspeita de si, o esperado por Nietzsche – “deve se arrogar o direito de situar o querer em si no âmbito da moral – moral, entenda-se, como a teoria das relações de dominação sob as quais se origina o fenômeno ‘vida’” (NIETZSCHE, 2005a, p. 24).

As vontades de verdade (metafísicas, deus, ciência) desaguam nas discussões morais. Dito de outra forma, a vontade de verdade vai sendo substituída até atingir seu ponto máximo, os valores morais, de modo que, no contemporâneo, nossa vontade – antes de ser pela verdade – é impulsionada pelas valorações, pelos pesos que atribuímos em nossa vida. O interessante é pensar, com Nietzsche, se os nossos pesos tendem a uma afirmação ou uma negação da vida. Para que rio corremos: o que afirma, que sorri, ou para aquele que nega, que está cansado do seu peso?

A moral institui que o essencial é “que se *obedeça* por muito tempo e numa *direção*” (NIETZSCHE, 2005a, p. 77). Em razão disso, há uma intensa “sujeição do espírito” (NIETZSCHE, 2005a, p. 77), e o indivíduo deixa que pensem em seu lugar; o valor reside na “comunicação do pensamento, [n]a disciplina que se impôs o pensador, a fim de pensar sob uma diretriz eclesiástica ou cortesã ou com pressupostos aristotélicos” (NIETZSCHE, 2005a, p. 77). As discussões morais sustentam “A duradoura vontade espiritual de interpretar todo acontecimento segundo um esquema cristão, e redescobrir e justificar o deus cristão em todo e qualquer acaso” (NIETZSCHE, 2005a, p. 77). Tudo de depredador, “arbitrário, duro, terrível e antirracional nisso revelou-se como o meio através do qual o espírito europeu viu disciplinada a sua

força” (NIETZSCHE, 2005a, p. 77). Portanto, os valores arbitrários disciplinaram o modo de pensar do rebanho.

Entende-se disciplina como exercício de igualação, de compartilhamento de crenças, de valores; não um esforço próprio de cada homem, mas uma domesticação coletiva; não apenas sua força disciplinada, mas “sua inexorável curiosidade e sutil mobilidade: mesmo reconhecendo a qualidade insubstituível de força e espírito que aí teve de ser sufocada, suprimida e estragada” (NIETZSCHE, 2005a, p. 77).

A causa em si é denunciada por Nietzsche como a maior “autocontradição até agora imaginada” (NIETZSCHE, 2005a, p. 25). Para ele, “deve-se utilizar a ‘causa’, o ‘efeito’, somente como puros conceitos, isto é, como ficções convencionais para fins de designação, de entendimento” (NIETZSCHE, 2005a, p. 25-26). Causa e efeito são invenções, produtos da vontade de verdade, a qual procura uma causa para justificar um efeito. Como se isso não fosse absurdo o suficiente, quando não se acha o efeito, toma-se a causa como causa em si e, por isso, como condição para o efeito dessa causa. Nesse exemplo da causa e do efeito, Nietzsche nos ensina, *para além do bem e do mal*, que “na vida real há apenas vontades *fortes e fracas*” (NIETZSCHE, 2005a, p. 26).

Nietzsche aponta que a psicologia³³, “até o momento, tem estado presa a preconceitos e temores morais: não ousou descer às profundezas” (NIETZSCHE, 2005a, p. 27). Para Marton (1990, p. 88), inicialmente Nietzsche entende “psicologia como o estudo da origem e história dos sentimentos morais”, mostrando que ela não se importou com as atribuições dos valores, partindo apenas das avaliações. Assim, um psicólogo seria, para Nietzsche, aquele que “questionaria o valor dos valores morais, examinando as condições e as circunstâncias de seu nascimento, de seu desenvolvimento, de sua modificação” (MARTON,

³³ Inclusive, ao interpretar a psicologia como instrumento para pensar as moralizações, Nietzsche sugere que, talvez, ela volte a ocupar o lugar de “rainha das ciências, para cujo serviço e preparação existem as demais ciências. Pois a psicologia é, uma vez mais, o caminho para os problemas fundamentais” (NIETZSCHE, 2005a, p. 28).

1990, p. 88). Ou seja, a psicologia é pensada enquanto “morfologia e teoria da evolução da vontade de potência” (NIETZSCHE, 2005a, p. 27).

Nietzsche (2005a, p. 29) nos ensina a ficar distantes do “sofrimento ‘pela verdade’”. O sofrimento não pode ser entendido como um valor ruim já produzido por uma moral. Antes, esse sofrimento refere-se ao enclausuramento do homem aos preconceitos morais. Em prol de um coletivo, de uma representação, o homem busca uma vontade de verdade que não está em sua vida, mas num além, no tempo que transcende o seu viver. Não podemos esquecer que tal sofrimento fez do cristão, do pecador e do homem platônico uma cópia, uma aparência do mundo ideal. Em resumo, esse homem moralista é – desde seu surgimento – uma cópia mal-acabada de uma verdade que já é cópia, falseamento de uma vontade maior: a vontade de potência que nega a vida.

Teologicamente, há discussões e intercambialções entre fé e saber, ou, se assim se preferir, entre instinto e razão. Moralmente, há de se questionar se “no que toca à valoração das coisas o instinto merece autoridade maior que a racionalidade³⁴, a qual deseja que se avalie e se aja de acordo com motivos, conforme um ‘por quê?’, isto é, segundo a finalidade e utilidade” (NIETZSCHE, 2005a, p. 79). A supremacia da finalidade sobre o instinto gira em torno do além, angariando o fim em si mesmo e não o percurso ou, como costuma chamar Nietzsche, o rebanho. Novamente, um velho problema moral pelo valor dos valores e, na mesma intencionalidade, pela evidência de uma perspectiva em relação à outra.

De acordo com o filósofo, “não existem fenômenos morais, apenas uma interpretação moral dos fenômenos” (NIETZSCHE, 2005a, p.

³⁴ Com cuidado de interpretação, o instinto aqui não é o entendido por Nietzsche como efetuação das *forças*, mas como algo vindouro do além, uma questão mitológica – em especial, contemplando a existência de um deus. Da mesma forma, a racionalidade destacada também não é a entendida por Kant, mas, ao que nos parece, uma racionalidade enquanto corpo como grande razão. Ou seja, na relação pensamento, instinto e fé, as valorações superestimam a fé. Ao valorar tal crença, colocam-se as explicações, as justificativas no âmbito de algo que não pode ser questionado, apenas aceito, seguido. Nesse seguir fielmente, o instinto de rebanho apresenta demasiada fertilidade.

66). Nesse raciocínio, vale destacar que “não passa de um preconceito moral que a verdade tenha mais valor que a aparência; é inclusive a suposição mais mal demonstrada que já houve” (NIETZSCHE, 2005a, p. 39). Entendemos aparência conforme a perspectiva nietzschiana, ou seja, como nossas vivências; a crença do rebanho seria a verdade. Aquilo que se interpreta como aparência é valorado de modo inferior. Por conseguinte, verdade e aparência são interpretações morais dos fenômenos; são perspectivas das avaliações que constituem os preceitos humanos.

O percurso para atingir a universalização de uma avaliação é operado pela moral da utilidade. A gênese da moral, segundo Nietzsche, está numa produção de uma moralina que seja do interesse de todos (NIETZSCHE, 2009). A psicologia³⁵ anterior à filosofia de Nietzsche partiu dos valores morais para interpretar, perspectivar as avaliações. Para o filósofo, a “[...] filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes – a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu” (NIETZSCHE, 2008, p. 16).

Tanto uma moral que afirma quanto uma moral que nega a vida surgem em “épocas [em] que avulta aquele tipo mais fraco, que aspira ao repouso: os dois tipos estão relacionados e se originam das mesmas causas” (NIETZSCHE, 2005a, p. 87), pois “ora separadas, ora unidas, aqui em luta aberta, acolá reconciliadas, essas duas forças trazem, no entanto, características comuns, porque uma se inclui na outra, se reveste da outra, se reconhece na outra” (ALMEIDA, 2005, p. 28). Ainda que ambas as valorações morais – especificamente o bem e o mal, o fraco e o forte, o nobre e o escravo – aproximem-se de certa dicotomização, uma precisa da outra como possibilidade de constituição. Assim, ora separadas, ora juntas, caminham de mãos

³⁵ Cabe destacar que Nietzsche entende o psicólogo como aquele que tem coragem de suspeitar das avaliações. Nesse percurso, ele se entende como psicólogo. Porém, segundo suas interpretações, a psicologia anterior a seus escritos tangenciava as discussões morais, partindo das avaliações de bem e mal para produzir suas interpretações.

dadas, em paralelo, e não tendem a excluir-se, pois é da natureza das *forças* um agir, efetuar-se. Forças lutam e não se exterminam, apenas batalham entre mandar-obedecer.

As constituições morais partem das relações das *forças* e estão, a todo instante, buscando comandar. Mesmo as *forças* fracas visam a um unir-se para, no querer-mais-força, comandar: “Cada vez mais tornou-se isto para mim a verdadeira medida do valor. Erro (- a crença no ideal -) não é cegueira, erro é *covardia*..” (NIETZSCHE, 2008a, p. 16). As *forças* - no plural - estão em perpétuo combate. Não se trata de um pensamento brutal ou de extermínio, mas a possibilidade de tensionar o exercício que o homem deve ter consigo mesmo, próprio do corpo: o *comandar-obedecer* das *forças*.

Os escritos de Nietzsche potencializam os instintos animais, pois a suposta carga de salvação da alma reside nos esconderijos, no enclausuramento de nossa animalidade (NIETZSCHE, 2016). As relações entre as *forças* tornam-se silenciadas com a alma. Ao pensar com o corpo, exploramos nossos instintos.

O humano descarta sua animalidade em prol de uma humanidade: uma vontade que seja coletiva, única para todos. As avaliações passam a ser reflexos de crenças, ideias que aprisionam os instintos no lugar sagrado da alma, despotencializando o corpo. O prometer - o homem que promete - como resultado de uma moralização que arrebanha; um modo de pensar típico do animal de rebanho. Em antítese, o homem bruto; duro consigo mesmo, não faz do prometer sua moeda de troca, mas faz de sua experiência condição para potencializar seus valores, suas medidas. Se há sofrimento, se há prazer na dor, tal valoração reside na dureza, na violência consigo mesmo, a qual nada tem de extermínio, mas de intensidade, movimento, pulsar pela vida.

O homem se fez sombra (escondeu na alma seus impulsos), pois crescia “a vergonha do homem diante do homem” (NIETZSCHE, 2009, p. 52). Tal esconderijo não se deve ao “nojo da vida” (NIETZSCHE, 2009, p.

52), mas à “moralização e ao amolecimento doentios, em virtude dos quais o bicho ‘homem’ aprende afinal a se envergonhar de seus instintos” (NIETZSCHE, 2009, p. 52). Os valores morais como resultado de um não se enxergar, um não querer ser o que se é, em benefício de uma humanidade – valor útil e necessário a todos.

Nietzsche acredita que o homem se torna sombra, eternamente sombra, dos preceitos morais. A potencialidade da filosofia de Nietzsche estaria em denunciar o escurecimento proporcionado ao corpo pela moralina. Ao buscar a alma, uma essencialidade que ultrapassaria o corpo, supostamente nos desprenderíamos de nossos instintos mais potentes para valorar – demasiadamente valorar – como bem, feliz, um alegrar-se com a alma e, por conseguinte, com a humanidade. Entretanto, e sem engano, ver-se-á, à medida que estudamos Nietzsche, que tal alegrar-se com as moralizações parte de um dizer não à vida, à sua alegria, seus dramas e suas violências:

A caminho de se tornar “anjo” [...] o homem desenvolveu em si esse estômago arruinado e essa língua saburra, que lhe tornaram repulsivas a inocência e a alegria do animal, e sem sabor a própria vida – de modo que por vezes ele tapa o nariz diante de si mesmo [...] (NIETZSCHE, 2009, p. 52).

Moralizar, para o filósofo, implica avaliar. O sentimento de culpa é interpretado por Nietzsche como a relação mais primordial e antiga entre humanos. Com a culpa, inventa-se a promessa, instaura-se a dívida: “Na relação entre comprador e vendedor, credor e devedor [...] mediu-se uma pessoa com outra” (NIETZSCHE, 2009, p. 54). O medir, o comparar um com o outro proporciona avaliações que, por sua vez, produzem tipos de homens. Nas avaliações se criam, emergem os valores bem e mal³⁶. No dual das avaliações, fabricam-se avaliações morais³⁷ que vão instituindo modos de interpretar. A moral emerge no

³⁶ Para o rebanho, o *Bem* somos nós e o *Mal* são os outros, pois o diferente representa risco, ruptura com o grupo.

³⁷ Um valor torna-se moral à medida que ele passa a ser compartilhado. Quanto mais seguidores tiver um valor, mais verdadeiro ele será.

jogo entre avaliador/avaliação, em que suas crenças são valor para os valores ou necessitam passar pelo crivo de outras avaliações:

Estabelecer preços, medir valores, imaginar equivalências, trocar – isso ocupou de tal maneira o mais antigo pensamento do homem, que num certo sentido constitui o pensamento: aí se cultivou a mais velha perspicácia, aí se poderia situar o primeiro impulso de orgulho humano, seu sentimento de primazia diante dos outros animais (NIETZSCHE, 2009, p. 54).

No exercício de avaliar, de pensar-se enquanto medida às avaliações, o humano produz o resultado *humano, demasiado humano*. O rótulo *humano* configura-se como acordo de avaliações, mote para mensurar o diferente, procurando igualar o não igual (NIETZSCHE, 2008b). A humanidade, enquanto valor coletivo de rebanho que cerca o indivíduo, gera o paradoxo existencial que nos interpela no contemporâneo: a singularidade comum a todos, a identidade ao negar a diferença. Aqui, entende-se comum como o valor capaz de avaliar a todos e a cada um; não obstante, adjetivado como boa intenção. Em suma, sabe-se da singularidade de cada um, mas avalia-se na medida em que se instaura o bem a todos.

Na pretensão de avaliar chega-se “[...] à grande generalização: ‘cada coisa tem seu preço: *tudo* pode ser pago’ – o mais velho e ingênuo cânon moral da justiça, o começo de toda ‘bondade’, toda ‘equidade’, toda ‘boa vontade’, toda ‘objetividade’ que existe na terra” (NIETZSCHE, 2009, p. 55). A generalização dos valores é possibilitada pela filiação à linguagem. Nas tramas de proliferar os valores, a recorrência à linguagem como transparência da coisa em si, da verdade, torna o valor impulso a uma nova avaliação. Em seu uso – demasiado uso –, o valor sustenta avaliações que interpelam o humano a crer em suas medidas.

A analítica nietzschiana nos impulsiona a pensar nossas moedas, as medidas pelas quais nos tornamos humanos. Ao tensioná-las, vemos – através dos esconderijos das avaliações e de suas aproximações com a metafísica, com deus e até mesmo com a ciência (ou seria com a linguagem?) – que aquilo pelo qual medimos a vida e a

nós mesmos não passa de avaliações, interpretações morais por nós produzidas e que, desde sua emergência, ditam apenas para quais valores insistimos em dizer um sim (àqueles que negam a vida) e para quais outros insistimos em dizer não (os que afirmam a vida). Ao dizer sim àqueles valores que cabem a todos, generalizando-os, dizemos não aos valores que cabem apenas a nós mesmos. À medida que tendemos a uma perspectiva ou outra, a saber, a que nega ou a que afirma a vida, instituímos tipologias humanas, cujos tipos já foram cunhados pelo filósofo alemão: escrava e nobre.

TIPOLOGIA ESCRAVA E NOBRE NA FILOSOFIA DE NIETZSCHE

Ao circular por distintas interpretações morais, Nietzsche encontrou “certos traços que regularmente retornam juntos e ligados entre si” (NIETZSCHE, 2005a, p. 155). Entre essas ligações e dispersões, ele problematizou dois tipos básicos: “Há uma *moral dos senhores* e uma *moral dos escravos*” (NIETZSCHE, 2005a, p. 155). Em culturas superiores ou não, aparecem traços de ambas as morais. Há, igualmente, mediações entre elas, bem como possíveis “coexistências” – inclusive “num homem, no interior de uma só alma” (NIETZSCHE, 2005a, p. 155). Ao deslocarmos-nos da lógica binária escravo/nobre, perspectivamos que somos resultado de baixezas e nobrezas.

Para fins de escrita, iniciaremos pela moral escrava e, em seguida, discutiremos a moral nobre. Cabe destacar que os modos de avaliar do escravo não são a antítese das valorações nobres, mas sua correlação: nas palavras de Nietzsche, a baixeza seria uma antinobreza³⁸. Uma se constitui, prolifera-se à medida que a outra emerge e se faz presente. Deslocamo-nos do lugar da representação para apontar a hierarquização necessária para que uma fosse

³⁸ O prefixo *anti-* em *antinobreza* tem relação com o prefixo de *anticristo*. Para o filósofo, o anticristo seria um cristo em paralelo ao cristo da moral cristã; *anticristo* seria um cristo *transvalorado*. *Antinobreza* está em paralelo com a *nobreza* (*antinobreza* = *baixeza*) e *antibaixeza* está em paralelo com a *baixeza* (*antibaixeza* = *nobreza*).

privilegiada em relação à outra. Como nos ensina Nietzsche, não há nada por trás das avaliações escrava e nobre, bastando apenas fôlego, tempo necessário e uma leitura que ruma para evidenciar quais as moedas valoradas, por quais pesos nos inclinamos na constituição de um tipo humano pautado pelas tipologias morais: escrava e nobre.

ESCRAVO/BAIXEZA

Escravo é o “cativo, servo”, “indivíduo que vive em estado de absoluta servidão” (CUNHA, 1986, p. 317). Etimologicamente, o termo deriva de *scrauo*, *escrauo*, ambos datados do século XV. Também possui emergências no latim medieval *sclavus*, “cuja acepção primitiva era ‘eslavo” (CUNHA, 1986, p. 317), uma vez que, entre os séculos VIII e IX, “Carlos Magno e seus sucessores aprisionaram grande número de eslavos, tornando-os cativos” (CUNHA, 1986, p. 317). Cabe destacar que, em línguas como o francês e o inglês, o termo “escravo” pode ser datado a partir do século XII, mas em línguas como o português e o castelhano esse termo só adquire ocorrência a partir do século XV, em função do concorrente “cativo”. O termo “escravidão” aparece no século XVII e o verbo “escravizar”, no século XIX (CUNHA, 1986, p. 317). São atribuídos aos escravos os valores baixos (NIETZSCHE, 2009). A avaliação do escravo é vil, “compra-se” por preço baixo.

Conforme a perspectiva nietzschiana, escravo³⁹ não é o sujeito privado de sua liberdade, prisioneiro da lógica da exploração da mão de obra, mas o cativo do instinto de rebanho, aquele que resolve seguir o bando, que decide conservar-se (NIETZSCHE, 2005a, p. 19). Está em paralelo ao juízo bom, de primeira ordem. Ao escravo atribuem-se os valores baixos, vulgares e plebeus (NIETZSCHE, 2009).

³⁹ Como recurso para produzir outra relação com a linguagem que não a linear e de transparência entre palavra e matéria, Nietzsche inverte a linguagem, produzindo não uma metalinguagem, mas outro modo de constituí-la, tensionando as bases que sustentam as avaliações e esfacelando os valores. Assim, escravo e nobre estão no viés de conduzir a vida, e não relacionados à mão de obra, força de trabalho.

O impulso de autoconservação é característico de um tipo escravo, pois “uma criatura viva quer antes de tudo dar vazão a sua força – a própria vida é *vontade de potência*”⁴⁰ (NIETZSCHE, 2005a, p. 19). Conservar-se pressupõe estacionar, negar o movimento do porvir, acreditando no permanecer, numa essência – algo que caberia à tipologia escrava, que nega a vida e segue o rebanho para resistir e não existir.

O escravo é aquele que, coletivamente, partilha os significados, as interpretações; que torna “tudo claro, livre, leve e simples” (NIETZSCHE, 2005a, p. 29), que sabe dar aos sentidos um passe livre para tudo o que é superficial, e ao pensamento “um divino desejo de saltos caprichosos e pseudoconclusões!” (NIETZSCHE, 2005a, p. 29). Essa tipologia torna-se responsável por regular as condutas daqueles que interpretam o coletivo como forte, potente e seguro. Da mesma forma, a baixaza não enxerga o estar a sós como algo bom, pois isso reverberaria em condutas egoístas, mesquinhas, que só se direcionariam para a conduta de um único animal de rebanho, fazendo mal ao coletivo.

Para a baixaza, o mote de suas avaliações instaura-se na partilha das interpretações. Os universais são perspectivados como propulsores da conduta dos servos, pois “livros de todo mundo sempre são livros malcheirosos: o odor da gente pequena adere a eles. Ali onde o povo⁴¹ come e bebe, e mesmo onde venera, o ar costuma feder [...]” (NIETZSCHE, 2005a, p. 35).

⁴⁰ Embora tradutores como Paulo César de Souza, Mauro Araujo de Souza e José Amorim de Oliveira Júnior, entre outros, utilizem a expressão “vontade de poder” escolhemos a tradução atribuída por comentadoras como Scarlett Marton e Vânia Dutra de Azeredo, que traduzem *Wille zur Macht* como “vontade de potência”. Para nós, o conceito de potência destaca o efetuar-se próprio das *forças*. Não podemos esquecer que, tanto na baixaza quanto na nobreza temos *vontade de potência*, pois forças não se exterminam, mas entram em relação, de modo que umas comandam e outras obedecem, e até mesmo aquelas que obedecem buscam potência para comandar.

⁴¹ Cabe ressaltar que Nietzsche não aborda uma discussão de classes; não se trata disso. A nobreza está associada àquele que faz de sua vida, de seus exercícios, condição para criar valores e afirmar a vida; por sua vez, o escravo, o povo, no reconhecimento de sua fraqueza, de sua “impotência”, une-se para inverter os valores constituídos pelo nobre.

O escravo avalia os valores segundo condutas que conservam o coletivo: “Há encanto e açúcar demais nesses sentimentos de ‘para os outros’, de ‘não para mim’, para que não se tenha a necessidade de desconfiar duplamente e perguntar: ‘não seriam talvez – seduções?’” (NIETZSCHE, 2005a, p. 37). Tal tipologia moral vincula aquilo que serve somente a si como algo ruim, que deteriora o homem, ao passo que aquilo que condiz com o coletivo é visto como algo bom, um sentimento cabível a todos.

Embora os escravos preguem a virtude coletiva como argumento para suas verdades e tomem a felicidade coletiva como ideal (verdade do escravo), Nietzsche explana que felicidade e virtude não são argumentos para defender as avaliações da tipologia escrava. Da mesma forma, infelicidade e maldade também não deveriam ser contra-argumentos. Para uma avaliação da tipologia vil, justamente o sofrimento é visto como contra-argumento para sua coletividade. Obviamente, antes de mim, o outro, pois caso eu pense em mim primeiro, estarei sendo egoísta com o rebanho:

É somente com *declínio* dos juízos de valor aristocráticos que essa oposição ‘egoísta’ e ‘não egoísta’ se impõe mais e mais à consciência humana – é, para utilizar minha linguagem, o *instinto de rebanho*, que com ela toma finalmente a palavra (e as palavras) (NIETZSCHE, 2009, p. 17).

A tipologia vil inverte os valores nobres, tomando como bem aquilo que corresponde à sua força coletiva – quantidade –, até o ponto em que o mal se converte em tudo aquilo que o nobre é. Preso à negação da criação dos valores e das avaliações, o escravo nega a vida. A condição das avaliações da baixeza é a *vontade de potência* negativa, aquela que insiste em negar seus instintos; é forte sua numerosidade, e não sua coragem.

Com isso, torna-se característico da tipologia escrava proliferar valores totalizadores. O servo é aquele que se inclina às avaliações humanas e interpreta sua verdade a partir dos valores oriundos do seu

tempo. Cabe destacar que o escravo não suspeita de si mesmo, pois ele institui os valores coletivos como seus, como avaliações atemporais, e recorre à linguagem (especialmente a gramática) para produzir prescrições, filiações entre o “eu” e o que se espera que seja o “eu”.

Os escravos são

Eloquentes e folhetinescos do gosto democrático e suas ‘ideias modernas’; todos eles homens sem solidão, sem solidão própria, rapazes bonzinhos e desajeitados, a quem não se pode negar coragem nem costumes respeitáveis, mas que são cativos e ridiculamente superficiais (NIETZSCHE, 2005a, p. 45).

Os servos seguem, um atrás do outro, as folhetinagens proliferadas pelas crenças que incentivam o animal a seguir a multidão e não ficar sozinho, como se a solidão fosse um instante de sofrimento, de maldade, de violência. Mal sabem os escravos que os instantes mais violentos são fundamentais – potentes, na visão de Nietzsche – para impulsionar a vontade de viver, de afirmar a vida. O escravo, para o filósofo alemão, faz da vida *décadence* e “se rebela contra o gosto nobre, que parece *negar* o sofrer” (NIETZSCHE, 2005a, p. 48). Pela angulação escrava, afirmar o sofrimento é negá-lo, e o escravo nega ferrenhamente o sofrimento a fim de eliminá-lo, o que o torna fraco. As alegrias do escravo estão associadas aos valores da felicidade, e não à vida; ele entende que a vida é sofrimento, e a alegria plena só poderá ser atingida no além, depois desta vida.

O escravo segue uma ascese⁴². Há exercício, há esforço na baixaza. Ela é um modo de conduzir a vida, isto é, uma maneira de avaliar a vida. Podemos pensar que a religião, por exemplo, prescreve uma dieta baseada na solidão, jejum e abstinência sexual; Tais prescrições “transformam-se em convulsão de penitência e negação do mundo e da vontade” (NIETZSCHE, 2005a, p. 49). A ascese escrava inverte a potência, transformando o que é instintivo no homem em

⁴² Ascese como exercício de si. Com Nietzsche, há pelo menos duas ascèses, a do escravo e a do nobre. Para o escravo, o si está na ordem do coletivo, do bando; para o nobre, o si está no âmbito da singularidade.

impotência – alvo dessa dietética, na qual a fraqueza torna-se motor, combustível para seguir um ideal. Ao negar-se a vontade, aparece o santo, a alma santa. Nada mais contraditório que a santidade entendida como vazio de potência.

O homem que segue o novo testamento não passa de um “minguado animal doméstico, e conhece apenas necessidades de animal doméstico” (NIETZSCHE, 2005a, p. 52). Como seguidor da moral doméstica, apenas lê livros rasos, enquanto os nobres interpretam suas leituras, distanciando-se de superficialidades. Para os rasos, apenas o raso; profundidade é para os fortes, e não para os animais domésticos. Novamente, o novo testamento reverbera a dietética sugerida pela moral cristã. Cabe destacar que, de Sócrates até a morte de deus, a baixaza foi trocando de vestimenta à medida que um valor se destacava. O jogo moralista captura o rebanho estratégica e rapidamente em prol das atualizações valorativas.

“A escravidão é, no sentido mais grosseiro ou no mais sutil, o meio indispensável também para a disciplina e cultivo espiritual” (NIETZSCHE, 2005a, p. 77). Tal cultivo espiritual implica o exercício do rebanho de entender-se enquanto corpo que prende, sufoca, violenta a alma. Alma, por sua vez, como a essência, a imutabilidade do homem. Esse encarceramento da alma implica, segundo Nietzsche, uma “liberdade excessiva” (NIETZSCHE, 2005a, p.77), uma implementação de “horizontes limitados das perspectivas” (NIETZSCHE, 2005a, p. 77) e a “estupidez como condição de vida e crescimento” (NIETZSCHE, 2005a, p.78). Em suma, obedecer; de preferência, por muito tempo e sem tensionar. Apenas e humanamente obedecer, jamais comandar (NIETZSCHE, 2005a). Assim como “quem observou o mundo em profundidade, percebe quanta sabedoria existe no fato de os homens serem superficiais. É o seu instinto conservador que lhes ensina a ser volúveis, ligeiros e falsos” (NIETZSCHE, 2005a, p. 57).

Para Nietzsche, os judeus⁴³ nasceram para a baixeza, pois fizeram uma inversão de valores na qual “a vida na Terra adquiriu um novo e perigoso atrativo por alguns milênios” (NIETZSCHE, 2005a, p. 83). Por meio dessa inversão, atribuíram os valores de “rico, ateu, mau, violento e sensual” (NIETZSCHE, 2005a, p. 83) à nobreza, instaurando, pela primeira vez, “cunho vergonhoso à palavra mundo” (NIETZSCHE, 2005a, p. 83). Como assinala o filósofo, “Pela sua inversão, [os judeus] atribuíram ao termo pobre, o significado de santidade e amizade” (NIETZSCHE, 2005a, p. 83). Em suma, interpretaram o efetivar das forças como algo decadente e, inversamente, o instinto de rebanho, o alimentar-se pelos verdes pastos do pastor como valor superior.

No escopo da constituição da baixeza, vemos as inversões produzidas pela linguagem, tramando uma identidade escrava. Ao apagar seus instintos e percorrer uma generalização, o servo analisa a vida pela perspectiva da conservação. Sua vida resume-se a permanecer sofredor, aceitando sua pequenez e suas dificuldades como caminho necessário ao mundo transcendente por vir. Sem perceber a produção dos valores, torna-os naturalizados, tendo fé no pastor e no rebanho e invertendo o juízo bom do nobre em algo ruim, que destrói sua conservação.

No percurso da moralização escrava, Nietzsche interpreta a obediência como a “coisa mais longamente exercitada e cultivada entre os homens” (NIETZSCHE, 2005a, p. 85). Obediência tão impregnada na moralidade humana, que chega a inverter-se num “você deve” (NIETZSCHE, 2005a, p. 85) – um imperativo produto de interpretações morais, possibilitado pela linguagem e que, ao passar do tempo, justifica-se por si só, como se ele sempre tivesse sido dessa forma.

Como se fossem próprios da natureza humana a bondade,

⁴³ Os judeus nasceram para a baixeza em função da religião judaica (Cf. *O anticristo*, 2016). Quanto a isso, Campos (2016, p. 11) esclarece que os escritos de Nietzsche “têm exercido profunda influência, e foi ele quem cunhou expressões tais como super-homem, transmutação de valores [transvaloração dos valores], espírito senhoril etc. Os nazistas a princípio adotaram conceitos nietzschianos, mas tiveram de abandonar as obras de Nietzsche ao se darem conta de que as obras dele estavam muito longe de oferecer fundamentação ideológica ao nazifascismo”.

justiça, compaixão (entre outros exemplos, operando como virtudes humanas). O rebanho esqueceu-se de perguntar o que fez com que um valor fosse perspectivado como bom. A interpretação que produz e (re)afirma a moral escrava articula-se de tal modo que as produções são aparadas; os esforços são esquecidos para que uma avaliação seja vista como imutável ao longo do tempo. Mal, violento – por fim, nobre – esse que é “atrevido” até o ponto de perguntar, indagar, suspeitar do “você deve”? E como poderíamos nomear “você deve”? Podemos denominá-lo valor *humano, demasiado humano*.

O instinto moral (em especial o de rebanho) se institui à medida que se percebe a sua inversão de valor como algo perigoso. Aquilo que é violento “para a comunidade, para a igualdade, existe numa opinião, num estado ou afeto, numa vontade, num dom, passa a constituir a perspectiva moral: o temor é aqui novamente o pai da moral” (NIETZSCHE, 2005a, p. 88). Nessa esteira, o que diz respeito à moral nobre é tomado como mau, ou seja, a “espiritualidade superior e independente, a vontade de estar só e mesmo a grande razão” (NIETZSCHE, 2005a, p. 88) são tomadas como perigosas, pois tensionam, prejudicam os verdes pastos dos animais de rebanho.

Para o filósofo alemão, o “homem objetivo é de fato um espelho: habituado a submeter-se ao que quer ser conhecido, sem outro prazer que o dado pelo conhecer, ‘espelhar” (NIETZSCHE, 2005a, p. 97-98). A baixeza é espelho que reflete uma imagem desejada e interpretável a partir das valorações em voga. À medida que mudam as avaliações, mudam os “reflexos” emitidos pelo homem objetivo, um homem que se faz claro, conciso, coerente, breve. Outro modo de interpretar os valores baixos: ser reflexo das avaliações que o circundam.

O homem objetivo mostra-se como “um instrumento, algo como um escravo, certamente a mais sublime espécie de escravo, mas nada em si” (NIETZSCHE, 2005a, p. 99). Antes de ser alguém que institui uma dureza consigo mesmo, é “um delicado, inflado, fino e flexível

recipiente de formas, que deve esperar por uma substância e conteúdo qualquer, para então se 'configurar'" (NIETZSCHE, 2005a, p. 99) de acordo com prescrições morais que não são suas, valores que não são seus, mas tornam-se seus no âmbito de tornar-se objetivo. Ao "Abster-se da ofensa, violência, exploração mútua, equiparar sua vontade à do outro [...] como *princípio básico da sociedade*, ele prontamente se revelaria como aquilo que é: vontade de *negação* da vida, princípio de dissolução e decadência" (NIETZSCHE, 2005a, p. 154; grifos do autor).

O princípio básico da sociedade emerge na moral escrava, pois é nessa tipologia que se olha de forma "desfavorável às virtudes do poderoso" (NIETZSCHE, 2005a, p. 158). O escravo inverte o valor da nobreza, considerando seus pesos não apenas de forma coletiva, mas com valores que impulsionam uma vida decadente: "compaixão, a mão solícita e afável, o coração cálido, a paciência, a diligência, a humildade, a amabilidade recebem todas as honras" (NIETZSCHE, 2005a, p. 158). Com o *slogan* "a união faz a força", o escravo constitui-se como inversão da tipologia aristocrática. A força da baixeza se dá pela sua utilidade.

Segundo a baixeza, o valor mal⁴⁴ é aquele que produz medo, que violenta; na perspectiva da nobreza, bom é aquele que "desperta e quer despertar medo" (NIETZSCHE, 2005a, p. 158). Bom, pela moral do escravo, é o homem inofensivo, o qual não coloca em risco ou prejudica o rebanho. Ruim, pela moral nobre, é aquele que não consegue ser forte, que não toma suas experiências com dureza e disciplina o suficiente para colocá-las no lugar de suas medidas; em suma, ruim é o que não produz seus próprios valores. Destarte, "se acham lado a lado o que é nobre e o que é vulgar! Quão desordenada e rica é essa economia da alma" (NIETZSCHE, 2005a, p. 137).

De acordo com Nietzsche (2009, p. 44), "[...] com ajuda da moralidade do costume e da camisa de força social, o homem foi

⁴⁴ Na perspectiva do escravo, o valor mal (perece) tem relação com o bem (permanece). Para o nobre, o valor bom tem relação com o ruim, pois bom é aquele que supera a si mesmo e ruim enquanto aquele que não supera a si mesmo.

realmente tornado confiável”. Na confiabilidade, o humano nega o esquecimento e coloca a promessa como moeda valorativa para suas ações, pois

o possuidor de uma duradoura e inquebrantável vontade, tem nesta posse a sua *medida de valor*: olhando para os outros a partir de si, ele honra ou despreza; e tão necessariamente quanto honra os seus iguais, os fortes e confiáveis (os que podem prometer) (NIETZSCHE, 2009, p. 45).

O servo – ao interpretar como promessa, como técnica mnemônica – utiliza-se da dor como artifício para prometer, para promover aquele que promete para si e aos outros. A dor como motor; ferramenta para humanizar e fazer durar a promessa. A lembrança, na interpretação nietzschiana, emerge da dor que algo nos proporciona. À medida que sofremos, lembramos e distanciamos-nos de tal experiência, afastando de nós todo e qualquer sofrimento – já que, na visão do escravo, sofrer é algo ruim, perspectivado como mal. O bem, a normatividade – moralidade – assume o peso de bom. Aquilo que não cessa de proporcionar o bem é visto como medida para valorações.

O filósofo alemão destaca que, nessa permanência da dor, nasce o ascetismo, visto por ele como ideal ascético. Tal ideal proporcionaria que a humanidade pudesse – por intermédio dos valores morais – insistentemente, prometer; e, além disso, que ela pudesse elaborar uma memória capaz de afastar a violência em prol de uma domesticação memorável, elaboração do bem através do peso coletivo. São exemplos dessa suposta fixidez de um ideal que expurga o mal em favor do bem:

[...] pense-se nos velhos castigos alemães, como o apedrejamento [...] a roda (a mais característica invenção, a especialidade do gênio alemão no reino dos castigos), o empalamento, o dilaceramento ou pisoteamento por cavalos (o ‘esquartejamento’), a fervura do criminoso em óleo ou vinho (ainda nos séculos XIV e XV), o popular esfolamento (‘corte de tiras’), a excisão da carne do peito; e também a prática de cobrir o malfeitor de mel e deixá-lo às moscas, sob o sol ardente. Com ajuda de tais imagens e procedimento, termina-se por reter na memória cinco ou seis

'não quero', com relação aos quais se faz uma promessa, a fim de viver os benefícios da sociedade [...] (NIETZSCHE, 2009, p. 47).

Assim nasce a razão que colocaria o bem acima do mal. Há muito sangue e muita dor em todos os valores coletivos, as supostas formas boas (NIETZSCHE, 2009) de valorar. Em resumo, pagou-se um preço caro pela coletividade, por uma memória que servisse de modelo a todas as condutas.

Sem a pretensão de encerrar a discussão da moral do servo, passamos a tratar da moral do senhor. Destaca-se que a separação entre baixaza e nobreza se fez necessária enquanto procedimento de escrita, para raspar o suposto dualismo entre nobreza e baixaza. Afastando-se do escopo de uma lógica binária, o servo e o senhor interseccionam-se de maneira que, em vez de serem dualizados, eles estão insistentemente imbricados. Baixaza e nobreza, como afirma Nietzsche (2005a), podem coexistir em um mesmo homem, em uma mesma forma de moral, seja a coletiva, seja aquela que visa a superar a si mesma.

NOBRE/NOBREZA

Etimologicamente, o termo “nobre” origina-se do latim *nobilis* e se refere àquele “que tem título nobiliárquico, sublime, indivíduo da nobreza” (CUNHA, 1986, p. 550). Do latim *nobilitare*, emerge o termo “nobreza”. Ambos os termos pertencem ao século XIII. Nobreza é usada para designar os pertencentes à monarquia. Cabe salientar que a monarquia institui o vocábulo “realeza” – o qual, por tratar das designações ditas do rei e da rainha, abarca aquilo que é real por pertencer à realeza. “Alteza”, como antônimo de baixaza, é um termo utilizado para designar membros da monarquia (CUNHA, 1986).

Em grego, a palavra nobre, bom, “significava, segundo sua raiz, alguém que é, que tem realidade, que é real, verdadeiro; depois, numa mudança subjetiva, significa o verdadeiro enquanto veraz”

(NIETZSCHE, 2009, p. 19), transformando-se em conceito e lema “distintivo da nobreza, e assume inteiramente o sentido de ‘nobre’, para diferenciação perante o homem comum mentiroso” (NIETZSCHE, 2009, p. 19).

A palavra “bom” deixa transparecer, inicialmente, a “nuance cardeal pela qual os nobres se sentiam homens de categoria superior” (NIETZSCHE, 2009, p. 19), muito em função de sua superioridade (ao utilizar o artigo definido em “o superior”, “o nobre”, “o aristocrata”) ou até mesmo pelo “signo mais visível desta superioridade, por exemplo, ‘os ricos’, ‘os possuidores’” (NIETZSCHE, 2009, p. 19). Trata-se de “um traço típico de caráter” (NIETZSCHE, 2009, p. 19) que interessa a Nietzsche, pois o nobre em sua filosofia é aquele capaz de constituir seus próprios valores.

Podemos “interpretar o latim *bonus* como ‘o guerreiro’ [...] *Bonus*, portanto, como homem de disputa, da dissensão (*duo*), como o guerreiro” (NIETZSCHE, 2009, p. 20). A nobreza estaria imbricada na ideia de guerreiro, de lutador; daquele espírito que luta por mais força, por mais potência. Onde há potência – não se prendendo à materialidade, mas problematizando o vazio das crenças e da linguagem – talvez não haja crença, não haja fé: “Onde o homem nada encontra para ver e pegar, nada tem para fazer” (NIETZSCHE, 2005a, p. 20). Onde resta uma vontade ao nada, que o homem não se demore. De acordo com Nietzsche, esse imperativo, indicado “para uma raça dura e laboriosa de futuros mecânicos e construtores de pontes, que não terá senão trabalho grosseiro a executar, pode bem ser o imperativo justo” (NIETZSCHE, 2005a, p. 20).

O homem nobre enquanto ponte, processo, um vir a ser e não enquanto essência, finalidade, objetivo. Homem que faça o trabalho grosseiro; que seja duro consigo mesmo para martelar e quebrar os ideais que o circunscrevem – por isso ponte – no percurso de criar seus próprios valores, afirmando a vida; esta vida; o agora; o instante. Se a

baixeza inventa⁴⁵ um mundo suprassensível, um além, o homem nobre afirma o agora como a única existência, apontando para a alegria de se viver o instante:

[...] acreditamos que dureza, violência, escravidão, perigo nas ruas e no coração, ocultamento, estoicismo, arte de tentação e diabolismo de toda espécie, tudo o que há de mau, terrível, tirânico, tudo o que há de animal de rapina e de serpente no homem serve tão bem à elevação da espécie "homem" quanto o seu contrário (NIETZSCHE, 2005a, p. 45).

O filósofo ressalta que "Todo homem seletto procura instintivamente seu castelo e seu retiro, onde esteja *salvo* do grande número, da maioria, da multidão; onde possa esquecer a regra 'homem', enquanto exceção a ela" (NIETZSCHE, 2005a, p. 31). O senhor é o que esquece a moralina denominada homem, a menos que tal indivíduo seja "empurrado para essa regra" (NIETZSCHE, 2005a, p. 31), mas não para segui-la. Talvez seja jogado a ela tal como Nietzsche foi inserido na moral cristã para, posteriormente, suspeitar dos preceitos religiosos. Não esquecendo que, para pensar uma moral nobre no contemporâneo, o homem precisa viver a moral coletiva a fim de movimentar suas avaliações; ser duro no exercício consigo mesmo.

Onde a baixeza vê cansaço, desistência, medo, fraqueza, o homem nobre vê força, coragem, disciplina, solidão e consegue, nesse ir ao fundo de si mesmo, afirmar a vida enquanto nega a regra homem. Ao negar essa moral *humana, demasiado humana*, o nobre afirma a vida através da negação⁴⁶.

O homem nobre precisa estudar o homem baixo – o escravo. Esse indivíduo vil é tagarela ao falar de si e da regra homem, pois

⁴⁵ Inventar enquanto ato de criar, de produzir.

⁴⁶ O nobre nega o que é afirmado coletivamente, ao passo que aquilo que o homem do rebanho nega para o nobre, é o que há de mais potente no existir: *vontade de potência*, afirmação da vida. Não podemos esquecer, igualmente, que existência, para o nobre, é a vida que se vive aqui, na Terra; realidade para o nobre é aparência para o escravo. Em suma, um inverte a avaliação do outro.

cinismo é a única forma sob a qual as almas vulgares se aproximam do que seja a honestidade; e o homem superior terá os ouvidos atentos para todo cinismo grosseiro ou sutil, e se felicitará toda vez que um bufão sem pudor ou um sátiro da ciência prostrar-se diante dele (NIETZSCHE, 2005a, p. 31-32).

O nobre não é um homem compreendido – aliás, nem Nietzsche desejava ser compreendido – pelo povo; ele pensa e vive “em ritmo de tartaruga ou, no melhor dos casos, ‘conforme o andar da rã’” (NIETZSCHE, 2005a, p. 32). Se tal homem tem “bons amigos”, estes são indolentes, pois afirmam, conseguem rir na incompreensão, nesse andar conforme a rã.

Do mesmo modo, “independência é algo para bem poucos: – é prerrogativa dos fortes”, pois, o independente “penetra num labirinto, multiplica mil vezes os perigos que o viver já traz consigo” (NIETZSCHE, 2005a, p. 34). Essa independência o extravia no labirinto, camuflando-o e isolando-o, por conseguinte, do animal de rebanho. Seu esconderijo é tão arquitetado, que os homens comuns não percebem seu afastamento e, tampouco, sua localização.

Nietzsche afirma que

o que serve de alimento ou de bálsamo para o tipo superior de homem, deve ser quase veneno para um tipo bem diverso e menor. As virtudes de um homem vulgar talvez significassem fraqueza e vício num filósofo; é possível que um homem de alta linhagem, acontecendo ele degenerar e sucumbir, só então adquirisse as qualidades que o levariam a ser venerado como um santo, no mundo inferior a que teria descido (NIETZSCHE, 2005a, p. 35).

O filósofo interpreta a moral nobre como afirmação da vida. Caso ela não seja afirmação, poderá ser transvalorada em escrava da mesma forma que, no impulso de se constituir forte, a baixeza pode vir a ser nobreza. É essa relação entre nobre e escravo que perspectivamos como o impulso, elemento diferencial da *vontade de potência* negar ou afirmar a vida, ambos com potencial para intercambiar suas avaliações.

A perspectiva valorativa extrai do servo os impulsos que seriam condição para torná-lo senhor. Igualmente, nenhuma nobreza é tão forte o suficiente que não possa se tornar escrava de si mesma: se o senhor escravizar-se pelos seus valores, aquilo que o tornava criador aprisiona-o nas avaliações conservadas por ele.

Temos o exemplo do sacerdote que, inicialmente, tem uma natureza nobre, mas cujo esforço visa à liderança de uma cadeia de servidões. Isto é, em seus esforços, em suas hierarquias, prevalece a posição de mando/obediência na qual sua vontade, por mais que tenda a constituir algo afirmativo, inverte-se em algo negativo, *décadence*, pois “há livros que têm valor inverso” (NIETZSCHE, 2005a, p. 35) dependendo de quem os utiliza, se os homens que afirmam ou aqueles que negam a vida. Como asceta que suspeita da moral, o homem nobre terá a missão denominada “autossuperação da moral” como o “nome para o longo e secreto labor que ficou reservado para as mais finas e honestas, e também mais maliciosas consciências de hoje, na condição de ardentes pedras de toque da alma” (NIETZSCHE, 2005a, p. 37).

O filósofo alemão alerta que “a crença em ‘certezas imediatas’ é uma ingenuidade *moral*” (NIETZSCHE, 2005a, p. 38; grifo do autor). O homem nobre deve estar ciente dessa ingenuidade, reconhecendo que “o mundo civil e seus Nãos e Sins” (NIETZSCHE, 2005a, p. 38) corresponde a uma intenção moral que valoriza o caráter humano. O mau caráter passaria a ter desconfiança, a olhar oblíqua e maliciosamente para os pressupostos morais, pois “não passaria de um preconceito moral que a verdade tenha mais valor que a aparência” (NIETZSCHE 2005a, p. 39). Assim, Nietzsche (2005a, p. 39) defende que “não existiria nenhuma vida, senão com base em avaliações e aparências perspectivas”. A realidade é a aparência da moral do servo, pois o mundo ideal, verdadeiro, é mera produção retórica, metafísica, ilusória.

Os valores *humanos, demasiado humanos* se inclinam pela negação da vida; é somente enquanto vontade de esclarecer, de preencher o vazio da existência – o abismo que se chama homem – que

a moral vai rastejando e constituindo seu castelo, seu templo. Em contrapartida, o homem nobre é esse que consegue descortinar, quebrar, suspeitar do templo moralista. Nessa suspeita, ele descobre o que as avaliações morais tentam esconder: a *vontade de potência* que afirma a vida.

Ser nobre não é algo ensinado, mas exercício singular, solitário – uma ascese, segundo Souza (2009). A nobreza não está fora da grande razão, numa utilidade; circula, efetua-se na luta, na batalha de *forças*. Com cuidado, não é uma força: ela é o efetuar das *forças* múltiplas que constituem a grande razão e, por isso mesmo, Nietzsche (2005a) afirma que somos uma dança de muitas almas. Dançar com todas as nossas “almas” é um exercício de nobreza.

Gostaríamos de retomar a discussão da realidade enquanto aparência. Nietzsche (2005a, p. 39) supõe “que nada seja ‘dado’ como real, exceto nosso mundo de desejos e paixões, e que não possamos descer ou subir a nenhuma outra ‘realidade’, exceto à realidade de nossos impulsos – pois pensar é apenas a relação desses impulsos entre si”. Se o real que acessamos são nossos impulsos, pergunta-se o filósofo: a materialidade, a representação do que nos é dado não é da mesma ordem dos nossos afetos? Ou seja, a realidade oferecida pela metafísica, pelo cristianismo, pela verdade não passaria de invenções⁴⁷, e o que nos “aparece” seria resultado dos impulsos – de suas relações. Nesse instante, o filósofo defende que a realidade é a aparência, pois o que nos aparece apresenta-se de acordo inclusive com as perspectivas, a tipologia em jogo. Ele ainda é categórico ao pensar que as aparências teriam

[...] uma forma mais primitiva do mundo dos afetos, na qual ainda esteja encerrado em poderosa unidade tudo o que então se ramifica e se configura no processo orgânico [...] como uma espécie de vida instintiva, em todas as funções orgânicas, com autorregulação, assimilação, nutrição, eliminação, metabolismo, se acham sinteticamente ligadas

⁴⁷ Uma realidade tramada e constituída pelo viés da linguagem.

umas às outras - como uma *forma prévia* de vida?
(NIETZSCHE, 2005a, p. 40).

Toma-se a realidade não como algo que possua uma existência em si, mas resultado dos nossos impulsos e um efetuar-se próprio das forças. A realidade no ângulo da nobreza é resultado do agir, de toda ação; do lugar do escravo, a realidade é produzida após a efetivação de uma ação pelo indivíduo - eu - anterior a toda ação. Podemos afirmar que, se a realidade possui "materialidade", tal material é relação entre forças. Dito de outra maneira, a natureza da realidade, em Nietzsche, é relação entre *forças* e carrega os impulsos da *vontade de potência*. Logicamente, umas realidades (a partir do caráter perspectivo das diversas relações entre *forças*, talvez o plural seja mais apropriado) impulsionam-se contrariamente à vida e, outras, a favor dela, produzindo as tipologias escrava e nobre.

Nietzsche (2005a, p. 41) aponta que

Algo pode ser verdadeiro, apesar de nocivo e perigoso no mais alto grau; mais ainda, pode ser da constituição básica da existência o fato de alguém se destruir ao conhecê-la inteiramente, - de modo que a fortaleza de um espírito se mediria pelo quanto de 'verdade' ele ainda suportasse.

Falsear a "verdade" seria uma das características da nobreza, pois "os maus e os infelizes estão mais favorecidos e têm maior possibilidade de êxito" (NIETZSCHE, 2005a, p. 41) em tal destruição. Destarte, o filósofo alemão indica que os valores morais não mencionam os maus como felizes, visto que, pela lógica do rebanho, maldade implica, necessariamente, infelicidade. Para o surgimento dessa nobreza, do espírito forte, há de se ter dureza e astúcia como "condições mais favoráveis que a suave, fina, complacente disposição, a arte de aceitar as coisas com leveza que é apreciada e justamente apreciada num filósofo" (NIETZSCHE, 2005a, p. 41-42). Filósofo não como um trabalhador da filosofia (NIETZSCHE, 2009), mas como alguém "seco, claro, sem ilusão" (STENDHAL apud NIETZSCHE, 2005a, p. 41-42).

Quanto a isso, Nietzsche (2005a, p. 43) salienta que “é preciso testar a si mesmo, dar-se provas de ser destinado à independência e ao mando; e é preciso fazê-lo no tempo justo”. Ser duro, rigoroso consigo mesmo, mas, igualmente, desviar-se de alturas que o colocam a ver – cada vez mais – tudo abaixo de si, uma vez que esse abaixo pressupõe uma valoração de superioridade, de ideal. O filósofo alerta para que o nobre não se engane, de modo a ver-se como algo pródigo. Antes, é preciso saber *preservar-se*: a mais dura prova de independência.

Tal preservação não pressupõe uma fixidez, pois os homens de nobreza são pontes. Preservar-se constitui uma ascese, solitário caminhar. No percurso para visitar-se profundamente e não se deixar enganar pela vestimenta de alguém/algo superior, o homem nobre torna-se senhor de si que afirma a vida. Ele enxerga suas errâncias, e não suas representações; interpreta suas leituras como perspectivas, angulações da vida.

“É preciso livrar-se do mau gosto de querer estar de acordo com muitos. ‘Bem’ não é mais bem, quando aparece na boca do vizinho. E como poderia haver um ‘bem comum’? O termo contradiz: o que pode ser comum sempre terá pouco valor” (NIETZSCHE, 2005a, p. 44). O nobre, na perspectiva do filósofo, gostaria de ser rígido, questionador da igualdade, visto que ela é elaborada a partir do não-igual. Mais precisamente, a igualdade institui desigualdades, pois o sacerdote precisa da igualdade para se colocar acima dela e ser portador da não igualação que implica igualar. Assim, sem compaixão pelo próximo, ele prolifera o “instinto” de compaixão, num distanciamento do rebanho com o fito de produzir o valor de se colocar no lugar do outro. Porém, é justamente onde ele não sente a dor do outro que a compaixão reverbera (NIETZSCHE, 2005b).

O sacerdote se coloca como aquele que tem compaixão para com o próximo no instante mesmo em que ele se sente superior àquele que sofre. O animal de rebanho acaba por valorar tal atitude com tamanho falseamento, que julga o homem da compaixão como alguém

do bem. Ou seja, o rebanho acredita que a compaixão instaura a igualdade quando, pela angulação nietzschiana, ela intensifica o lugar de baixeza, de submissão, que faz com que o animal de rebanho se sinta em dívida para com aquele que foi generoso em seu sofrimento. Nova ignorância do rebanho. Assim, as correntes das baixeiras se tornam cada vez mais atadas, inquebrantáveis:

O ideal do homem mais exuberante, mais vivo e mais afirmador do mundo, que não só aprendeu a se resignar e suportar tudo o que existiu e é, mas deseja tê-lo novamente, *tal como existiu* e é, por toda a eternidade, gritando incessantemente “da capo” [do início], não apenas para si mesmo, mas para a peça e o espetáculo inteiro, e não apenas para um espetáculo, mas no fundo para aquele que necessita justamente desse espetáculo – e o faz necessário: porque sempre necessita outra vez de si mesmo (NIETZSCHE, 2005a, p. 54).

Peça e espetáculo como a vida em sua afirmação, sua dureza, seu acaso. Nobre, como aquele que afirma a vida a todo instante e que vibra com o retorno do mesmo – afirma de maneira que o que se deseja seja, a cada instante, repetido e afirmado. O *eterno retorno* como afirmação do instante: o encontro entre as formas verbais *foi, é, será* (NIETZSCHE, 2018).

Por mais que a nobreza pareça ser algo ensinável, “é difícil aprender o que é um filósofo, porque isso não se pode ensinar: há que ‘sabê-lo’ por experiência – ou ter o orgulho de *não* sabê-lo” (NIETZSCHE, 2005a, p. 107). Pela perspectiva filosófica em questão, há nobreza não só em experimentar o que seja supostamente um filósofo em seu entendimento, visto por nós como algo de valor nobre, mas também em afirmar o não saber ser filósofo nessa perspectiva de experimentar-se. Logo, fazer da sua vida experiência e, da mesma maneira, afirmar uma não experiência leva a constituições de nobreza, uma vez que nobreza e baixeza se imbricam. Há *vontade de potência* – embora uma delas seja *décadence* – em ambas as tipologias.

Há vontade tanto na nobreza quanto na baixeza, pois “a vida mesma é *essencialmente* apropriação, ofensa, sujeição do que é

estranho e mais fraco, opressão, dureza, imposição de formas próprias, incorporação e, no mínimo e mais comedido, exploração” (NIETZSCHE, 2005a, p. 154-155). A vida é luta, campo de batalha por empoderamento, disputa de *forças* que se interlaçam no intuito de dominar. Vida como vontade, “não devido uma moralidade ou imoralidade qualquer, mas porque vive, e vida é precisamente vontade de potência” (NIETZSCHE, 2005a, p. 155).

Portanto, baixaza e nobreza não se excluem, não se eliminam; antes, complementam-se pela *vontade de potência* própria da vida. O escravo, negador da vida, vê sua potência fraca, em decaimento. Numa outra perspectiva, o nobre olha sua potência forte, afirmando a vida.

Na moral nobre, são os dominantes que determinam o conceito de bom como “estados da alma elevados e orgulhosos” (NIETZSCHE, 2005a, p. 156), distintos dos demais e “determinantes de hierarquia” (NIETZSCHE, 2005a, p. 156). A nobreza afirma a ideia hierarquizada, pois sorri para sua vontade afirmativa de viver. O nobre torna-se leve, pois “afasta de si os seres nos quais se exprime o contrário desses estados de elevação” (NIETZSCHE, 2005a, p. 156). Não carrega pesos instituídos por valores exteriores a si. Embora seja um bailarino – no sentido de rigor, precisão e exercício, disciplina –, não produz avaliações cansativas, mas potentes, sorridentes.

Observa-se que o nobre não opera simplesmente uma inversão, mas um distanciamento, afirmando sua diferença em relação ao rebanho. Esse distanciamento leva a um tornar-se outro, sempre distinto da baixaza. A fim de operar o distanciamento, o nobre precisa afirmar o escravo e produzir modos de escapar à coletividade. O nobre não se “reconhece” escravo; o nobre não se identifica com o gregário (NIETZSCHE, 2005a, p. 156) e, por não se reconhecer, afirma a diferença.

A moral nobre despreza “o covarde, o medroso, o mesquinho, o que pensa na estreita utilidade; assim como o desconfiado, com seu olhar obstruído, o que rebaixa a si mesmo, a espécie canina de homem,

que se deixa maltratar, o adulator que mendiga, e sobretudo o mentiroso” (NIETZSCHE, 2005a, p. 156). Cabe destacar que a nobreza avaliou primeiramente os homens, iniciando as avaliações das ações posteriormente.

O nobre sente-se avaliador, pois “o que me é prejudicial, é prejudicial em si” (NIETZSCHE, 2005a, p. 156). A nobreza valora seus modos de conhecer a si, de modo que o autoconhecimento é constante nas avaliações em destaque. O autoconhecer do nobre consiste no insistente exercício de experimentar com o pensamento, pautando suas *forças*, suas vontades como maneiras de valorar sua vida. Autoconhecer-se, portanto, nada mais é do que tomar suas condutas como condições para suas valorações; e não apenas tomá-las, mas afirmá-las enquanto vontade de viver, *vontade de potência*. O autoconhecimento não tem relação com procurar sua verdade, sua essência, mas potencializar seus instintos, os instantes, tanto os de sofrimento quanto os de alegria. Sorrir e chorar não como opostos, mas impulsos necessários à ascese do senhor.

Logo, “[...] o juízo ‘bom’ não provém daqueles aos quais se fez o ‘bem!’ foram os ‘bons’ mesmos, isto é, os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e seus atos como bons” (NIETZSCHE, 2009, p. 16). A nobreza estabeleceu suas avaliações “em oposição a tudo o que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu. Desse *pathos de distância* é que eles tomaram para si o direito de criar valores, cunhar nomes para os valores” (NIETZSCHE, 2009, p. 17). O juízo bom não era tomado como uma utilidade, mas como grau de nobreza, instituído pelo “direito senhorial de dar nomes” (NIETZSCHE, 2009, p. 17), possibilitando a criação da “própria origem da linguagem como expressão dos senhores” (NIETZSCHE, 2009, p. 17). Ao denominar “isto é isto’, marcam cada coisa e acontecimento com um som, como que apropriando-se assim das coisas” (NIETZSCHE, 2009, p. 16-17).

Com as castas sacerdotais, “as antíteses de valores puderam interiorizar-se e tornar-se mais intensas; de fato, através delas abriram-se finalmente, entre os homens, abismos [...]” (NIETZSCHE, 2009, p. 21). Puro e impuro distinguem-se como estamentos⁴⁸ em função do pensamento sacerdotal. Se, inicialmente, puro remete ao caráter de homem limpo, a pureza vai associando-se ao conceito de bom, desenvolvido pelo sacerdote como aquele que não é doente. Da mesma forma, a doença segue sendo oferecida pelo mesmo sacerdote, imbricada no mesmo peso da impureza.

Pureza e impureza se alastram juntamente, de forma que o sacerdote, enquanto médico, oferta doença e cura. No seu início, “existe algo *malsão* nessas aristocracias sacerdotais e nos hábitos que neles vigoram, hábitos hostis à ação” (NIETZSCHE, 2009, p. 21). O filósofo destaca que “com os sacerdotes *tudo* se torna mais perigoso, não apenas meios de cura e artes médicas, mas também altivez, vingança, perspicácia, dissolução, amor, sede de domínio, virtude, doença [...]” (NIETZSCHE, 2009, p. 22). São os sacerdotes que passam a constituir uma inversão dos valores, transformando a nobreza em algo ruim e adotando a baixaza como algo bom, algo do bem, voltada ao bem coletivo.

Os valores bom e ruim não afinam uma discussão em prol de um vale tudo, de uma justiça com as próprias mãos. Embora possa parecer um instinto à violência, ao crime, não seamos rasos nas interpretações. A violência, a vingança, a doença na perspectiva sacerdotal – que, com o passar do tempo, veste-se como instinto de rebanho – destacam-se pela negação de toda e qualquer ação. Ao escravo, é negado o ato de agir, podendo apenas reagir (DELEUZE, 2018). O sacerdote valoriza aquilo que é estático, que se recusa a agir; um idealista que busca equilíbrio, um estado de Nirvana, paralisação de toda e qualquer ação. Com isso, toda a violência sacerdotal está em

⁴⁸ Organizações sociais na forma de grupos fixos.

segurar, controlar, administrar os instintos da animalidade, transbordando equilíbrio, criando estamentos que classificam a partir da reação e não da ação, reagindo às valorações da nobreza.

Sob essa perspectiva, aquele que age é rotulado como egoísta; por sua vez, o que apenas reage seria altruísta. Os valores adquirem um lugar de reação, pois o bom, o saudável é aquele que tem ausência de dor, de sofrimento e de doença. Porém, a todo instante, a moral do sacerdote⁴⁹ insere, na humanidade, novas dores, sofrimentos dos quais o rebanho torna-se escravo. A baixaza superestima o sofrimento como condição de valorar; como impulso. Eis uma das discussões mais contraditórias – se não sarcásticas: a potência da baixaza está em aceitar a negação da vida, tomar a normalidade como modo primeiro de se constituir.

Nietzsche (2009, p. 26) esclarece:

Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início, a moral escrava diz Não a um 'fora', um 'outro', um 'não-eu' – e *este* Não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores – este *necessário* dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si – é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é no fundo reação.

O nobre afirma a vida, o escravo segue negando-a. Os nobres enxergam-se como homens felizes, como alguém que “vive com confiança e fraqueza diante de si mesmo” (NIETZSCHE, 2009, p. 27); já “o homem do ressentimento não é franco, nem ingênuo, nem honesto e reto consigo” (NIETZSCHE, 2009, p. 27). O homem nobre venera seus inimigos – o inimigo fiel (NIETZSCHE, 2009), ao passo que o inimigo do escravo é interpretado como mal. Sua criação – o inimigo mal – dá margem à criação de uma “imagem equivalente, um 'bom' – ele mesmol...” (NIETZSCHE, 2009, p. 28).

⁴⁹ O sacerdote não está restrito apenas ao lugar religioso. Ciência, verdade, ideal também são roupagens para as artimanhas do sacerdote. A religiosidade é uma, mas não a única forma de doutrinar. A arte pode, inclusive, ser sacerdote para produções moralizadoras.

A moral nobre cria seu valor bom a partir de suas experiências e, após, coloca como ruim aquele que não faz de suas vivências condições para seus valores. No outro extremo está o escravo, que reage ao valor bom do nobre. A valoração do ressentimento enxerga o nobre “apenas pintado de outra cor, interpretado e visto de outro modo pelo olho de veneno do ressentimento” (NIETZSCHE, 2009, p. 29).

Nietzsche pensa a cultura como processo de “amestrar o animal de rapina ‘homem’, reduzi-lo a um animal manso e civilizado” (NIETZSCHE, 2009, p. 30). A humanidade é produto da domesticação do animal de rapina, e o coletivo é efervescência do rebanho, do ressentimento. Na inversão da nobreza, a baixeza constitui-se força pela junção de variadas fraquezas. Se há um impulso no rebanho, ele é denominado impulso à fraqueza, união. No percurso da violência para o adestramento, mostra-se forte aquilo que é fraco na moral nobre: o coletivo, o valor de todos. Cabe destacar que, à medida que a nobreza se dissipa, a baixeza estende-se na mesma proporção. Se pudéssemos propor um plano, tal criação se daria de forma aproximada: no momento em que a nobreza dispara suas avaliações, a baixeza alarga-se, uma vez que não há anulação entre uma e outra, mas inversão de avaliações.

Nietzsche assinala que, embora a ave de rapina (nobreza) devore a ovelha (escravo), isso não implica uma negação da ave. Enquanto o escravo nega sua força, o nobre potencializa seu agir: “Exigir da força que *não* se expresse como força, que *não* seja um querer-dominar, um querer-vencer, um querer-subjugar, uma sede de inimigos, resistências e triunfos, é tão absurdo quanto exigir da fraqueza que se expresse como força” (NIETZSCHE, 2009, p. 32-33). Para o filósofo, não há como privar as *forças* de agir, de efetuar-se. A partir do pensamento das *forças*, “não existe um tal substrato; não existe ‘ser’ por trás do fazer, do atuar, o devir; ‘o agente’ é uma ficção acrescentada à ação – a ação é tudo” (NIETZSCHE, 2009, p. 33); o ser é uma invenção da linguagem. Na perspectiva de Nietzsche, não há um

sujeito da ação, mas tão somente a ação mesma. Não se trata da ação em si, mas de um querer-mais-ação que não joga sobre o sujeito a responsabilidade por uma determinada ação. Sujeito já é ação, já é *quantum* de força.

Se há apenas ação, o que configura a moral escrava? Na angulação nietzschiana, baixeza é inversão de força, apropriação de *forças* ou, se assim puder ser dito, enfraquecimento de *forças* em função da hierarquização das *forças* fracas. Dito de outra forma, se a ação é quantidade - *quantum* - de *forças*, então a baixeza é o empoderamento das *forças* reativas, não por querer-mais-força, mas por superar as *forças* ativas em quantidade (DELEUZE, 2018). O impulso da baixeza reside na aglomeração, a qual insiste em constituir uma unidade, uma universalização. Logo, se Nietzsche problematiza que a moral do rebanho superou e prevaleceu, ela não eliminou a nobreza, mas apenas tornou-se forte no somatório de fraquezas, pois

[...] 'nós, fracos, somos realmente fracos; convém que não façamos nada para o qual não somos fortes o bastante' [...] graças ao falseamento e à mentira para si mesmo, próprio da impotência, tomou a roupagem pomposa da virtude que cala, renuncia, espera, como se a fraqueza mesma dos fracos - isto é, seu ser, sua atividade, toda a sua inevitável, irremovível realidade - fosse um empreendimento voluntário, algo desejado, escolhido, um *feito*, um *mérito* (NIETZSCHE, 2009, p. 34).

A fraqueza olha para si enquanto mérito, honra, respeito e bondade. O sujeito - que também pode ser denominado alma - ocupa o preenchimento de um vazio que se dá pela negação da natureza das *forças* - comandar e obedecer -, pelo rejeitar dos instintos. Alma como enclausuramento dos instintos; como negação e distanciamento da animalidade humana em benefício de uma humanidade coletiva, universal, una. Apagam-se corpo e aparência em prol de uma essência que aprisiona os instintos, os impulsos, as *forças* que buscam ser mais fortes. No choque com a nobreza, a baixeza reage criando um plano seguro para si: a alma.

Como se não bastasse um plano, a baixeza determina o além como lugar privilegiado dos valores escravos e das avaliações negadoras da vida. O além retira o homem de sua natureza animal e joga-o para uma natureza humana. Nietzsche nos diz que, cegamente, o escravo ri e acredita – arbitrariamente e livremente – poder escolher a moral do rebanho. Doce ilusão do escravo acreditar que seu ser seja efeito de uma causa primeira: o além, a verdade, a gramática, roupagens da vontade de negação. Enquanto o vil cultiva um homem que promete, o senhor potencializa o esquecimento como condição para experimentar de forma afirmativa: “Esquecer não é uma simples *vis inertiae* [força inercial], como creem os superficiais, mas uma força inibidora ativa, positiva no mais rigoroso sentido” (NIETZSCHE, 2009, p. 43). Ao distanciar-se das memórias, promessas e reconhecimentos, o homem que esquece potencializa suas vivências para tornar-se o que se é, superar a si mesmo, transvalorar seus valores.

O rebanho forma-se como “avanço e vitória essencial na luta contra a depressão” (NIETZSCHE, 2009, p. 116). Depressão por negar a vida; por negar o que se é: “O crescimento da comunidade fortalece também no indivíduo um novo interesse, que com frequência o eleva acima do elemento mais pessoal do seu desalento, sua aversão a *si mesmo*” (NIETZSCHE, 2009, p. 116). Organizados em rebanho, os fracos unem-se “na ânsia de livrar-se do surdo desprazer e do sentimento de fraqueza” (NIETZSCHE, 2009, p. 116), pois onde há rebanho, imperam a fraqueza e o sacerdote como organizador das ovelhas, as quais se sentem boas ao estar em grande número.

No intercâmbio dos valores, podemos pensar a *transvaloração dos valores*, conceito problematizado principalmente na escrita de *O anticristo*⁵⁰. Para o filósofo, transvalorar seria a supressão “do além”, voltando-se

⁵⁰ O projeto da transvaloração dos valores seria composto por: “Livro 1 – O Anticristo; Livro 2 – O misósofo; Livro 3 – O imoralista; Livro 4 – Dioniso” (NIETZSCHE, 2012, p. 178).

para a terra; é premente entender que eterna é esta vida tal como a vivemos aqui e agora. Nisto consiste o projeto nietzschiano de transvaloração de todos os valores: fundar os valores a partir de outras bases [...] (MARTON, 1993, p. 65).

Transvalorar como modo de variar as interpretações, os valores universais, notadamente aqueles vinculados ao instinto de rebanho: os valores que negam a vida. Com a afirmação da criação, há impulso para transvalorar. O nobre converte-se em senhor de si mesmo, perspectivando suas avaliações, engendrando valores novos no exercício de tornar-se outro em si mesmo. A interpretação vil inverte os valores nobres, gerando uma negação, uma impotência da vontade de criar.

Transvalorar os valores é “uma conscientização corajosa e um dizer sim para aquilo que é alcançado”, libertando-se “do desleixo de todas as avaliações antigas que nos desonram no que há de melhor e mais forte que alcançamos” (NIETZSCHE, 2013, p. 305). Um sim aos valores, à vida. *Transvalorar é querer viver*, romper com os valores que enganam e enfraquecem a vida.

Assumindo os valores como perspectivados e provisórios, a transvaloração produz impulso à vontade de criar avaliações singulares. As criações pulsam com as forças e a *vontade de potência*. As forças *querem* e a *vontade de potência pode*. Transvalorar como um dizer sim, afirmar; superar a si mesmo.

DAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Com a filosofia de Nietzsche, nomeadamente com as obras *Além do bem e do mal* (2005a) e *Genealogia da Moral* (2009), perspectivamos as avaliações do servo e do senhor. Enquanto o primeiro reage aos instintos, interpretando a vida como *décadence*, o segundo age com o corpo (no somatório orgânico + inorgânico), produzindo uma angulação que afirma a vida.

Não obstante, apontamos que cada tipologia moral, com suas especificidades, pode coexistir numa mesma moral, num mesmo homem – ou, como Nietzsche diria, numa mesma alma. Se nos propusemos a estudar tais tipologias de forma separada foi apenas por entender que a escrita necessita desse procedimento, mas, inevitavelmente, ao falar de uma, já estávamos nos aproximando/distanciando da outra. Em resumo, uma é condição para a outra; a emergência de uma é, igualmente, a emergência da outra. As tipologias escrava e nobre não são antípodas, mas correlações, hierarquizações entre o percurso de negar-afirmar a vida. Baixeza e nobreza, então, como perspectivas de vida:

Esses “homens bons” – estão todos moralizados até a medula, e quanto à honestidade arruinados e estragados por toda a eternidade: qual deles ainda toleraria uma verdade “sobre o homem”!... Ou, de modo mais concreto: qual deles suportaria uma verdadeira biografia?... (NIETZSCHE, 2009, p. 118).

Biografia que apontaria os esconderijos, os falseamentos, as rupturas; a historicidade, e não uma naturalidade, um desde sempre ou coisa em si. O bom como aquele capaz de ser medida para todos. No entanto, será que ser bom sempre foi “bom”? E pelo crivo da moral, o que é ser bom? Nietzsche nos ensina a pensar a moral mediante o que ele chama de papel do psicólogo: suspeitar do valor dos valores. Lá (que não é um além), onde reside o bem, somente ele foi condição e valor para ser avaliado como tal, ou o bem é correlativo ao mal e o imbricamento *bem-mal* passa pela tipologia escrava e nobre?

A tipologia nobre institui a escrava e, por sua vez, a escrava valoriza a nobre. Interpretamos que não há um desejo de apagar uma em detrimento da outra; caso isso fosse possível, operaríamos uma suposta metafísica baseada em uma tipologia que seria o suprassumo da valoração. Essa tipologia tomaria o lugar de verdade e, por fim, instauraria uma moral como primeira ou *a priori*, induzindo a constituição de uma metafísica que seria uma máscara de nobreza utilizada pelo escravo.

Contudo, o interessante é pensar que nobreza e baixaza precisam uma da outra para se constituir:

Talvez seja indispensável, na formação de um verdadeiro filósofo, ter passado alguma vez pelos estágios em que permanecem, em que têm de permanecer os seus servidores, os trabalhadores filosóficos; talvez ele próprio tenha que ter sido crítico, cético, dogmático e historiador, e além disso poeta, colecionador, viajante, decifrador de enigmas, moralista, vidente, "livre-pensador" (NIETZSCHE, 2005a, p. 105).

A nobreza precisa experimentar a baixaza para se problematizar, suspeitar de si *além do bem e do mal*. Como exemplo, o próprio Nietzsche experimenta a religiosidade em sua efervescência. Filho e neto de pastores, o filósofo alemão inicia seus estudos em teologia para, em seguida, trocá-la pela filologia (MARTON, 1990; 2016). Por estudar filologia, sua filosofia pauta-se por discussões em torno da linguagem. Esta, que supostamente seria condição para uma transparência entre causa/efeito, é perspectivada como um valor. Nietzsche é o filósofo que volta a linguagem contra si mesma, criando uma nova linguagem (LIMA; ITAPARICA, 2014).

A filosofia nietzschiana nos permite ler de outra maneira, ler enquanto arte. O interpretar é criação, a qual o autor denomina ruminar (NIETZSCHE, 2009). Sem a pretensão de esgotar o suposto ruminar, nos propusemos a analisar as avaliações que nos tornam humanos. Assim,

Todas as coisas boas foram um dia coisas ruins; cada pecado original tornou-se uma virtude original [...] os sentimentos brandos, benevolentes, indulgentes, compassivos – afinal de valor tão elevado, que se tornaram quase os “valores em si” – por longo tempo tiveram contra si precisamente o autodesprezo: tinha-se vergonha da suavidade, como hoje se tem vergonha da dureza (NIETZSCHE, 2009, p. 95).

Sob a perspectiva do filósofo alemão, encorajamo-nos a suspeitar dos valores que interpretamos como nossos. Ao avaliar, instauram-se preconceitos morais que são vistos por Nietzsche enquanto interpretações morais dos fenômenos, negando, assim, fenômenos que seriam naturalmente morais, bons/maus em sua emergência.

Ao tensionar os valores, nos propusemos a pensar as variações de perspectivas em torno dos conceitos de ciência, arte, moral e valor, percebendo que a discussão concernente à linguagem – capaz de inverter-se em outra linguagem que não a supostamente filiada à transparência da coisa em si, uma verdade universal – perpassa os conceitos destacados, viabilizando perspectivas em função do tempo, estudos e escritos de Nietzsche.

Problematizando a linguagem, Nietzsche faz uso da escrita aforística para produzir modos de movimentar não apenas o texto, mas a linguagem. Nesse percurso, (re)apresenta a psicologia como campo que problematiza o valor dos valores.

A humanidade é produto das avaliações, das moralizações. Esses valores, as supostas medidas, são vistos como humanos desde sua emergência, servindo como moeda para comparações entre distintos animais humanos.

Ao pensar os valores e suas condições de existência, vimos o elemento diferencial capaz de mudar as perspectivas avaliativas: a vida. Com isso, Nietzsche nos apresenta duas tipologias humanas que diferem quanto aos modos de interpretar a vida: o tipo escravo e o tipo nobre. Enquanto o primeiro orienta suas avaliações pela negação da

vida, o segundo sustenta um afirmar da vida. Tais modos de constituição reverberam nobrezas e baixeiras, ambas inter-relacionadas. Não há nada de contraditório, muito menos uma noção que anularia uma em prejuízo da outra. O que há são possibilidades de avaliações a partir do elemento diferencial anunciado anteriormente.

Nietzsche salienta que “alguém se sinta ‘culpado’, ‘pecador’, não demonstra absolutamente que tenha razão para sentir-se assim; tampouco alguém é são apenas por sentir-se são” (NIETZSCHE, 2009, p. 110). Analisando sob outra perspectiva, “a própria ‘dor da alma’ não me parece em absoluto um fato, mas apenas uma interpretação [...]” (NIETZSCHE, 2009, p. 110). As tipologias morais – a baixeira e a nobreza – são, desde sua emergência, interpretação, modos de encarar e angular a vida. Uma afirma o viver (nobreza); a outra nega o existir em função de um porvir como sua salvação (baixeira). Nobre, livre de um porvir; escravo aprisionado, amarrado por um porvir. O “homem forte”, o nobre, “digere suas vivências [...] como suas refeições, mesmo quando tem de engolir duros bocados” (NIETZSCHE, 2009, p. 110), ao passo que o escravo não tem *forças* – ou estômago – para ruminar suas vivências, reagindo aos valores nobres.

Baixeira e nobreza coexistem; correlacionam-se. Há imbricamento. Ao interpretar a vida pelo ângulo do escravo, nega-se o instante em prol de um além. Em contrapartida, pela angulação nobre, a aparência é vista como condição para avaliar a vida. Em suma, o filósofo alemão destaca que, a partir da moral, há dois tipos capazes de avaliar a vida; fundados em suas avaliações, eles engendram hierarquias, modos de pensar, vieses que cunham valores. Tais valores nos interpelam e produzem modos de perspectivar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Nietzsche e o paradoxo**. São Paulo: Loyola, 2005.

CAMPOS, Geir. O poeta Nietzsche. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Trad. José Mendes de Souza. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. p. 11 – 17.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etnológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Mariana de Toledo Barbosa. São Paulo: n-1 edições, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

LIMA, Márcio José Silveira; ITAPARICA, André Luís Mota. Apresentação. In: LIMA, Márcio José Silveira; ITAPARICA, André Luís Mota (Org.). **Verdade e linguagem em Nietzsche**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 7- 14.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: a transvaloração dos valores**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

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

MARTON, Scarlett. Nietzsche, vida e obra. In: MARTON, Scarlett (Org.). **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Loyola, 2016.

MOSE, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos** ou como se filosofa com o martelo. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: como alguém se torna o que é. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.

NIETZSCHE, Friedrich. **Fragmentos póstumos**: volume VI. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Fragmentos póstumos**: volume VII. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.

NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo e Ditirambos de Dionísio**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NIETZSCHE, FRIEDRICH. **O nascimento da tragédia**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

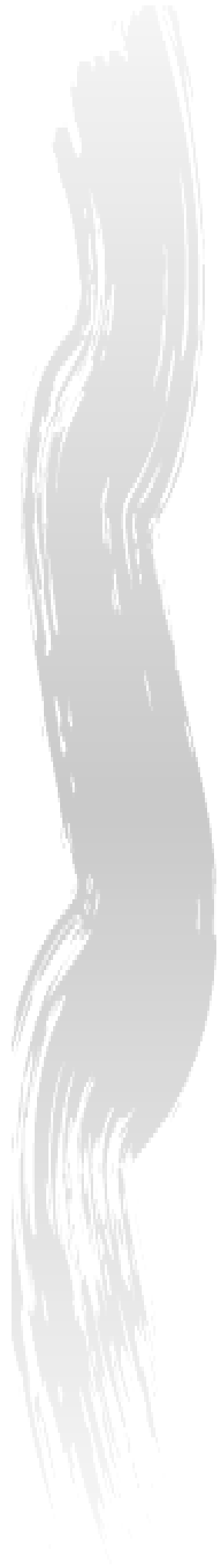
NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extramoral**. Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008b.

SANCHOTENE, Virgínia Crivellaro. **A impossibilidade da permanência**: conversas com Foucault e Deleuze. 2. ed. – Porto Alegre: Canto: Cultura e Arte, 2017.

SANTOS, Gilberto Silva dos. **Saber-Realidade**: das prescrições aos desejos de constituir docências na educação matemática contemporânea. Porto Alegre, 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150862>. Acesso em 29 out. 2020.

SOUZA, Mauro Araujo de. **Nietzsche asceta**. Ijuí, RS: Unijuí, 2009.

CAPÍTULO DOIS



AFORISMOS

Aforismo 1:

Nós, sujeitos do contemporâneo, vivemos entre baixeiras e nobrezas. Ou seria entre nobrezas e baixeiras? Talvez isso importe menos. O que vale destacar é que, entre a baixeira e a nobreza, vamos nos constituindo outros. O *vir a ser* que não interrompe o seu movimento é isso mesmo: nem uma e nem outra forma valorativa, mas o *entre* ambas, o qual já se configura como uma avaliação criativa, interpretativa. E, por assim dizer, afirma e - insistentemente - repete uma moral transvalorativa.

Aforismo 2:

Viver \cong Lutar \cong Querer \cong Afetar \cong Dançar \cong Arder

Aforismo 3:

A vida arde. Essa ardência se repete. Viver é arder um pouco mais ou um pouco menos, mas, desde seu começo, arder!

Aforismo 4:

Vida \cong Animalidade \cong Instintos \cong Impulsos \cong Corpo \cong
Combate

Aforismo 5:

Homem⁵¹ \cong Religioso \cong Metafísico \cong Científico \cong Verdadeiro
 \cong *Décadence*

⁵¹ Ao escrever *homem*, referimo-nos ao animal humano ou à perda da animalidade pelo humano. Não estamos privilegiando homem em relação à mulher ou criança. Tomamos homem como o animal que nos tornamos. Obviamente, tornar-nos animais consiste em carregar o peso (cada vez mais duro, sólido) de nos distanciar daquilo que somos: de nossas *forças*, de nossa coragem.

Aforismo 6:

O homem contemporâneo ainda se escraviza por meio de crenças. Sem questioná-las, ele dá crédito àquilo que sequer passou por um refinamento, uma peneira, uma suspeita. Enquanto o homem estiver preso ao absoluto, ao verdadeiro, ao universal, seremos apenas rebanho. Seguiremos o que nos dizem, fingiremos ser representados pelos que supostamente nos representam. Em suma, fabularemos uma felicidade ao mascarar nossa animalidade, nossas *forças*. À medida que nos juntamos, inversamente, perdemos nossas *forças* singulares, nossa mescla de orgânico e inorgânico. Em prol de quê? De uma felicidade coletiva? Mas o que significa uma felicidade coletiva? Sorriso vazio, uma alegria triste, um negar a vida...

Aforismo 7:

Chegará o dia em que o homem contemporâneo estará livre de suas crenças? Por que ainda não nos tornamos espíritos livres? Por que ainda nos inclinamos à alma e seu além-mundo?

Aforismo 8:

Somos aquilo que experienciamos. Filosofia e experiência andam juntas. Quebrando a dicotomia corpo e alma, experimentamos com o corpo e, com isso, pensamos com o corpo. Não é a alma ou o inconsciente que pensa. Não somos nós que pensamos. Nosso corpo se faz experiência e é nesse fazer e desfazer-se que pensamos. Pensamos com o corpo e com tudo o que nos atravessa. Filosofia e experiência: o somatório nada dualista disso que denominamos vida.

Aforismo 9:

A diferença entre a nobreza e a baixeza está na forma como se enfrenta uma situação. Dito de outro modo: a baixeza nega, enquanto a nobreza afirma a vida.

Aforismo 10:

A dureza (ou leveza) da vida não está no peso que carregamos. Antes, ela está na afirmação ou negação daquilo que carregamos. À medida que afirmamos o que levamos, estamos – a cada passo – tornando a vida mais leve, pois, por mais duro que seja o que se leva, ainda há força para sorrir. Ainda há um *querer-mais-força* para transvalorar nossas medidas.

Aforismo 11:

Vida \cong Experiência \neq Humanidade

Aforismo 12:

O espírito-livre está livre da alma.

Aforismo 13:

Viver é sair da alma para experienciar o corpo; a potência do corpo; a *vontade de potência* que é a vida.

Aforismo 14:

A filosofia de Nietzsche é uma fé, mas não uma fé transcendental. Antes, uma fé em si. Cada indivíduo precisa ter fé em si e nas suas *forças* para potencializá-las. Nada de entidade divina, nada de além ou aquém, apenas si. Apenas corpo. Apenas – e isso não é pouco – *forças*.

Aforismo 15:

Fé \cong Força \cong Efetivar-se

Aforismo 16:

O sacerdote, o rebanho e o cientista promovem a crença na verdade. Enquanto, para uns, a verdade está no além, para outros a verdade está aqui. No entanto, todos tomam a verdade como CAUSA para o que falam, e não produto do que falam.

Aforismo 17:

Viver é dançar com múltiplas “almas” em nós.

Aforismo 18:

Asceta afirmativo \cong Asceta dionisíaco \cong Afirma o instante \cong
Pulsa com o devir

Aforismo 19:

Indivíduo \cong Indivisível \cong Essência \cong Representação \cong Além-
mundo \cong Ideal ascético

Aforismo 20:

Afirmar a vida não implica lembrar-se do passado e tomá-lo enquanto mote para o futuro e, até mesmo, para o presente. Afirmar a vida como um alegrar-se com o instante. Esquecer como o exercício mais duro consigo – ascese afirmativa –, buscando sorrir para o tempo que se está a viver. O instante que se repete ao infinito. Mas essa repetição tem nome e quem nos ensina ela é o próprio filósofo alemão: *amor fati*.

Aforismo 21:

O somatório da vida:

Vontade de potência + Camelo + Leão + Criança \cong Vida

Aforismo 22:

As roupas⁵² podem dizer muito do contemporâneo. Para a maioria, há somente trocas de roupas. Para poucos – quase ninguém – não há possibilidade de troca, apenas de retirá-las ou, em casos extremos, arrancá-las. Com cuidado, pode-se perguntar: mas o que tem a ver a troca com o arrancar de roupas? Sintomas de

⁵² Roupas e vestimentas como uma metáfora para alma.

contemporaneidade. Na primeira: a roupa esconde o corpo, pois a essência está na alma, presa por ele. No segundo, a roupa sufoca de tal maneira, que resta apenas o corpo; não mais prisão, apenas “almas”. Enquanto uns vivem de aparências, escondendo, negando o corpo, outros afirmam-no até alegrar-se com a roupa mais leve que há: o corpo nu.

Aforismo 23:

Com tal ironia, riram todos aqueles que viram no nu algo perigoso, violento, ruim. Tamanho falseamento repousou no tabu corporal. As sensações mais potentes não precisam de roupa nenhuma e, aliás, reverberam nos corpos nus. Com tamanha ignorância, o escravo se fez um excelente “vestidor”. Quanto tempo demora para um escravo ficar nu? Talvez uma vida inteira, diria ele alegre, pois suas vestimentas cairão – todas – apenas no dia mais desejado de sua vida: o dia do além-vida.

Aforismo 24:

Roupa \cong Essência \cong Negação \cong Moral \cong Prisão da “alma”

Aforismo 25:

Aquele que anda nu não esconde nada: suas dores, cicatrizes, tombos estão “aparentes”. Aliás, aquele que afirma o corpo sorri para as imperfeições. Que ironia dizer sim ao imperfeito. Mas, talvez, não seja ainda mais irônico buscar um modelo inatingível? Forte é aquele que percebeu os modelos como baixeza. Fraco é aquele que percebeu os modelos como nobreza. Dualismo? De maneira alguma! Apenas perspectivas de vida.

Aforismo 26:

A roupa como um silenciador do corpo de toda a humanidade.

Aforismo 27:

Atualização para o “conhece-te a ti mesmo”: “Vista-te o mais breve possível”.

Aforismo 28:

O tagarela é demasiadamente raso, ao passo que o silencioso visita (processa, ruma, digere), a todo instante, suas mais dolorosas profundezas.

Aforismo 29:

Ausência de vontade \cong Santidade \cong Vazio de potência

Aforismo 30:

Baixa contemporânea \cong Crença na notícia falsa (*fake news*)

Aforismo 31:

Clãs, comunidades, tribos, povos, Estados, Igrejas, seitas. Mínimo de nobreza. Máximo de instinto de rebanho.

Aforismo 32:

Ser. Verdade. Essência. Valores supostamente tomados como eternos, fixos, *a priori*. A docência contemporânea teria algum valor tomado como *a priori* em substituição ao ser, à verdade, à essência? Realidade como o eterno, o fixo, o valor *a priori* da docência.

Aforismo 33:

Moralizar \cong Insistir em dançar conforme o animal de rebanho

Aforismo 34:

Transvalorar não implica viver sem avaliações, mas apenas romper – quebrar – valores que não nos cabem mais. Dos restos, das sobras das avaliações anteriores, há a possibilidade de produção de

novos pesos, novas medidas. Os cacos da baixeza podem ser matéria-prima para nobrezas.

Aforismo 35:

Se nobreza é mergulho, então a baixeza é sobrevoo...

Aforismo 36:

Prazer e vida se imbricam. Luta é impulso ao prazer. Se lutamos em prol da baixeza ou da nobreza, o que interessa é a produção de prazer. Afinal, bem e mal, baixeza e nobreza são perspectivas de prazer, modos de enxergar a vida!

Aforismo 37:

A *docência escrava* não é a inversão da *docência nobre*. Elas se correlacionam. Na extensão de uma, estende-se a outra; o espaço de uma é também o espaço da outra. Da mesma forma, o lugar da moral também é morada à imoral; deus é produção/produto do diabo, bem como o mal é resposta ao bem. Em suma, há mais correlações entre duais do que a moral humana consegue esconder.

Aforismo 38:

Reconhecer (seja pela arte, música, literatura) como um processo escravizatório. O intelecto como inversão da vivência. Escravo é aquele que sorri ao identificar cristalinamente (ou seria cristãmente? Quem sabe moralmente?) uma experiência. Sabemos que o nobre escapa às representações ao experimentar. Enquanto o nobre age e luta por agir, o escravo reage e sorri – ainda que em rebanho – ao acreditar (com rigor e fé) na sua reação como ação.



Aforismo 39:

Seria a *Pedagogia da Realidade* um ídolo contemporâneo? Seríamos nós os marteladores de tal ideal? Seríamos crepúsculos de uma *Pedagogia da Realidade* que se produz no irreal?

Aforismo 40:

Vivemos o tempo da crise. Os valores supostamente universais não sustentam suas estruturas. O decaimento valorativo engendra o dual da perspectiva filosófica de Nietzsche: niilismo/potência.

Aforismo 41:

A linguagem trama malhas, tece redes que englobam e substituem as supostas aparências. A gramática reina na estruturação de nossos modos de avaliar. Transvalorar os universais, cambiar outros ângulos interpretativos (produzindo morais singulares?!) seria possível no espaçamento das perspectivas da baixeza e da nobreza? Talvez sim. Para isso, precisaremos martelar e martelar e martelar! Os universais? A gramática? Doce sonho da baixeza, que vive buscando o culpado. O martelo deveria estar apontado para nós mesmos. Apenas em nós a martelada pode ser impulso para uma transvaloração...

Aforismo 42:

Aula como relação. Câmbio. Interpretação. Ângulo. Aula recorte, colagem, bricolagem. Aula como perspectiva. Aula produtora de perspectivas. Da nobreza à baixeza, a aula torna-se (com)posição.

Aforismo 43:

Cada aluno constitui uma perspectiva. Cada vida destaca tombos e saltos. Cada olhar enxerga apenas da montanha que consegue escalar. Então, como as *docências* enxergariam todas essas perspectivas? Como identificar, representar e fixar os intercâmbios existentes em cada aula? Aula também é vida. Aula é singularidade.

Às *docências*, cabem olhar e ver uma (apenas *uma*, e não *a*) camada. Igualmente, o aluno olha e vê uma camada das *docências*. Não há ideal ou maneira certa de olhar e ver, mas apenas modos de enxergar. A cada angulação, uma perspectiva. As *docências*? Estão cheias de almas, carregadas pelos olhares que a cercam. Não há verdades ou mentiras. Não há gramática que possa (re)apresentar as aparências; elas caminham até onde as perspectivas conseguem chegar. Tais perspectivas não transcendem, não estão em um mundo ideal. Se elas existem, então o espaço-temporal de sua existência está em aula. Aula, então como o somatório, nada dual, das baixezas e nobrezas. Aula \cong caminhos de baixezas-nobrezas!

Aforismo 44:

Lutamos diariamente. Luta não tem a ver apenas com palanque, comícios, alto-falantes, carreatas. Lutar como produção de empoderamento. Abertura de espaços, de falas, de outros valores. Lutar enquanto rompimento com crenças limitantes. Talvez a luta não tenha um espaço-tempo exato, preciso, podendo ocorrer em intervalos de 50 minutos (aproximadamente). A cada aula, produzimos, criamos, tornamo-nos outra coisa a cada luta, a cada conquista, pois impulsionamos aquilo que o outro vai se constituindo. Ser é fixo. Tornar-se é caminhada. Aula segue tornando-se caminhada – pelos outros, mas também por nós, educadores. Docência não enquanto imitação, mas como afastar-se: de si, dos universais, das crenças. Ao me afastar do que eu sou, torno-me outro em mim mesmo.

Aforismo 45:

Aula não é colonização. Aula é (des)ligamento. Aula é passagem. É (liber)ação. Aula tem potencial, colonização tem fraqueza. Aula tem energia, força, coragem. Aula perspectiva entre peso-leveza. Aula não deveria ser aprisionamento, gaiola, amansamento. Aula salta, sobrevoa, mas mergulha em si, tornando-se outra.

Aforismo 46:

Aula como perspectiva. Ruminação. Inconclusiva. Possibilita espaços, rompimentos, aberturas, outramentos, inversões, transvalorações.

Aforismo 47:

Aula escolhe. Narra. Fabula. Aula cria. Aula inventa. Aula ensaia. Aula erra. Aula sorri. Aula chora. Aula dói. Aula goza. Aula fala. Aula silencia. Aula complementa. Aula tira. Aula coloca. Aula desloca. Aula fortifica. Aula potencializa. Aula aprende. Aula dada não está dada. Aula imbrica *docência*-discência Aula localiza. Aula institui. Aula salva. Aula prende. Aula mata-morre-nasce-continua. Aula produz *docências* Aula produz nobrezas. Aula produz baixezas. Aula compete à docência. Aula compete à escola. Aula instrumento. Aula guerra. Aula briga. Aula reconstrução. Aula abraço. Aula exclusão. Aula olha. Aula vê. Aula enxerga. Aula dança. Sozinha, coletiva, aos pares, mas insiste em sorrir. Enquanto a aula conseguir sorrir, seguirá tornando-se potência entre baixezas e nobrezas. Quem é escravo? Quem é nobre? Apenas perspectiva. Olhamos *docência* e discência como escravas e, também, nobres, diferenciando não a natureza e o lugar ocupado, mas aquilo que elas enxergam. A saber: aula não possui rótulos. Aula política. Aula liberdade. Aula livre. Aula presente. No tempo presente!

Aforismo 48:

Escravos olham os documentos. Dizem amém e creem no que está escrito. Nobres olham a aula. No espaço-tempo presente. Aula não cabe no *Lattes* e menos ainda numa suposta *Base Nacional Comum Curricular*. Aula não é Base, nem Nacional, nem Comum e, muito menos, apenas Curricular. Aula atravessa. Aula anseia. Aula solta. Desejamos políticas públicas voltadas à aula, e não apenas à formação e continuação. Aula é hoje. Aula é agora. Aula não aconteceu ontem ou acontecerá amanhã. Aula se faz no presente. Aula não é teoria e, muito

menos, prática. Aula torna-se aula. Aula guerra. Aula tribo. Aula geográfica. Aula faz câmbio. Aula produz vida. Aula constitui subjetivações. Aula valoriza. Aula faz crítica. Aula gera crises valorativas. Aula não acaba, apenas se desloca. Aula não começa, apenas varia.

Aforismo 49:

Aula não personifica. Aula não é Deus, Verdade, Ideal, Sonho, Crença. Aula camelo-leão-criança. Aula crepuscular. Aula sorriso. Aula dança.

Aforismo 50:

Giz, espaço-barreira. Giz, caminho-reposo. Giz, arma. Giz, guerra. Giz, perigo, violência ao escravo. Giz, morte ao ser. Giz, potência ao tornar-se. Giz, sorriso. Giz, lágrima. Giz, força. Giz, invenção do porvir. Giz transmuta o fixo em movimento. Torna o rótulo perspectiva. Giz, nobreza. Giz, baixeza. Giz, música para quem sabe sonhar. Giz presença. Giz, presente!

Aforismo 51

Contemporaneamente, giz \cong martelo. Ferramenta destruidora de ídolos. Crepúsculo das amarras, das tramas. Giz é martelo a qualquer Base – nacional, comum ou curricular.

Aforismo 52

Tristeza foi enxergar que eu não me tornava aquele que usa pedagogicamente a realidade. Alegria foi escutar o silêncio que as prescrições provocavam. Das tristezas às alegrias, chegamos à *Pedagogia da Realidade*. E quanta beleza cabe ao tornar-se outra coisa? Talvez nunca saibamos, pois mensurar é produto, resultado de limites, obstáculos. No imensurável, há alegria, há outramento, há possibilidades. Quão libertador foi perspectivar a *Pedagogia da*

Realidade? Faça. Ouça. Escute. Não há receitas, não há voltas. Existem apenas percursos.

Aforismo 53

Conversas são textos compartilhados, escritas coletivas. Silêncios, da mesma forma, são escritas, bem como as lágrimas, os sorrisos. Corporalmente, somos textos.

Aforismo 54:

Nesta tese, texto \cong vida. Texto se faz vida, mas vida se faz texto. Entre nossas baixeiras e nossas nobreiras, escrevemos nossos textos.

Aforismo 55:

As *docências*, seja *escrava*, seja *nobre*, são igualmente um texto. Embora particular, ela se dá na vida. Logo, *docências* \cong texto \cong vida \cong [baixeiras; nobreiras].

Aforismo 56:

Docências \cong Relações \cong Produção de lugares \cong Olhar e ser visto

Aforismo 57:

Alegria
Utopia (pelo giz)
Lágrima
Abraço

Aforismo 58:

Estamos em crise. O giz está em crise. Não seria necessária uma política do giz emergindo como esforço para potencializar a instituição escolar?

Aforismo 59:

Aula como matéria às *docências*. Como forma e duração da *docência* (SANTOS, 2015).

Aforismo 60:

Há possibilidades de produção de *docências* sem aula? O que resta das *docências* quando extraímos a aula?

Aforismo 61:

Docências como atuação e lugar do sujeito?

Aforismo 62:

A aula problematiza a fixidez identitária. O escopo da *docência-seja-lá-o-que-for* (SANTOS, 2015) escapa ao espaço-tempo da aula.

Aforismo 63:

Há diferenças entre aula-giz e aula-caneta?

AFORISMOS ESCOLARES: SOBRE SORRIR-CHORAR-RESISTIR COM A ESCOLA BÁSICA⁵³

Aforismo 64:

Quais são as realidades da aula?

Aforismo 65:

A aula está cheia.

⁵³ Embora aforismos sejam difíceis de serem categorizados, talvez esse procedimento se faça necessário à escrita da tese. Os aforismos escolares são modos de a escola básica estar presente com a tese! Trata-se de vivências escolares: dos sorrisos, das lágrimas, das resistências.

Aforismo 66:

Mochila chega cheia à aula. Cheia de dor; de sofrimento; de dúvidas; de rótulos; de estigmas; de incertezas produzidas por não seguir as ditas certezas. Cheia de indiferenças que olham para o diferente com estranhamento, apontando os não pertencimentos. A aula ainda institui um espaço violento.

Aforismo 67:

Aula lotada de: períodos; folhas; correções; calendários; conceitos; burocracias; aplicativos.

Aforismo 68:

Aula com inclusão. Aula com exclusão. Aula com in-exclusão. Aula igualitária. Aula diferenciada. Aula tradicional. Aula digital. Aula magistral.

Aforismo 69:

Aula carregada de famílias. De regras. De (in)convivência. De milagres. De modos certos. De técnicas. De instrumentos.

Aforismo 70:

Aula cansaço. Aula esgotamento. Calendário-dias-letivos-sábados-redução de estudos: docência aulista.

Aforismo 71:

Seria a *docência escrava* batendo à porta da *docência nobre* quando nos sentimos aulistas? Aulista: aquele que dá n + todas as aulas possíveis dentro da menor carga horária possível. Como produzir avaliações singulares no caos do esgotamento?

Aforismo 72:

Vivemos o tempo da *docência aulista*?

Aforismo 73:

Qual o valor da hora-aula? O que cabe na hora-aula?

Aforismo 74:

Cronos não cabe na hora-aula!

Aforismo 75:

Aula e realidade.

Docência? Discência? Instituição? Do que se trata?

Aforismo 76:

De quem é a realidade? Qual o real da realidade? E a realidade das *docências*?

Aforismo 77:

Seria a realidade o *modus operandi* de suportar a *docência aulista*?

Aforismo 78:

Por que o aluno de inclusão faz chorar? Não há reconhecimento da aula? A recongnição não cabe à inclusão? A inclusão seria um modo de afirmar as *docências*?

Aforismo 79:

Quem problematiza a saúde das *docências*?

Quem nietzschiano: afirmar ou negar a vida!

Aforismo 80:

Aula-riso

O riso (em sua afirmação) mata, destrói monstros e fantasmas. Igualmente, a *docência* que sorri de si mesma enterra (martela, golpeia) os seus monstros.

Aforismo 81:

Olhar uma avaliação como processo inacabado, em constituição, seria um modo de sorrir com as *docências*?

Aforismo 82:

Por que os monstros e fantasmas insistem em adentrar a aula de matemática? Quais são os horrores das *docências* que trata dos números, das formas, da lógica, da abstração, da interpretação, da vida?

Aforismo 83:

Para que eu vou usar isso na vida? Mas a aula não é elemento da vida? Há aula sem vida?

Aforismo 84:

Não é a vida que precisa de matemática, mas a matemática que precisa de vida. (Das conclusões dançarinas de uma aluna de 12 anos).

Aforismo 85:

Borracha e giz estão para as aprendizagens em matemática, assim como o giz está para o ensino da matemática. Tal razão seria um modo de pensar a *docência nobre*?

Aforismo 86:

A potência do erro como modo de produzir sorrisos em matemática.

Aforismo 87:

Seria o erro o maior monstro da matemática? Mal sabe o aprendiz a força que o erro, o diferente tem.

Aforismo 88:

Sorrir para o erro seria uma forma de transvalorar as *docências*?

Transvalorar a aula seria afirmá-la?

Aforismo 89:

Professora A: Ouvi de um colega: “com a tua formação (doutorado), já estaria em outra instituição que NÃO a escola básica”.

Silêncio.

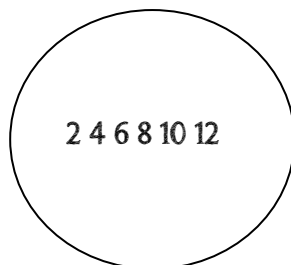
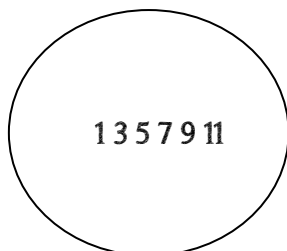
Professora A: Que triste! Por que uma professora qualificada não pode querer a escola básica?

Permanecemos em silêncio, pois existem perguntas que não necessitam de respostas.

Aforismo 90:

Sobre aprender com uma aluna de inclusão.

Uma estudante apresenta a seguinte resolução ao dividir o número 12 por 2.



Aluna A, tu pode me explicar isto?

Aluna A: eu fiz assim: 1 aqui, 2 ali, 3 aqui, 4 ali... Aí contei 6 aqui e 6 aqui. O 2 cabe 6 vezes dentro do 12. Tá errado, sor?

Segurei o choro, comecei a sorrir e respondi:

Claro que não, Aluna A. Está certo.

Aforismo 91:

Resistir: ponte entre baixaza e nobreza.

Aforismo 92:

Quando a *Pedagogia da Realidade* não sustentar suas avaliações, o que sobrará da *docência aulista*?

Aforismo 93:

Como produzir andanças e escaladas de montanha com as *docências*?

Aforismo 94:

Tornar-se criança é perder a vergonha; esquecer o *foi* para produzir o *quero*, o *querer* e o *quererei*. E a *docência*, há como torná-la criança?

Aforismo 95:

Afirmar – com AR – seria o modo de criar as *docências*?

Aforismo 96:

Ensino, aprendizagem e *docências*? Como produzir metamorfoses entre eles a partir do camelo, do leão e da criança?

Aforismo 97:

Quais as gravidades das *docências*? Quais seus pesadumes? E suas levezas?

Aforismo 98:

Docência-avestruz (pesada, que se esconde na terra) e docência-ave (leve, que voa pelo céu). A partir de qual perspectiva ocupam-se as *docências*?

Aforismo 99:

As *docências* acontecem em vida.

Aforismo 100:

As *docências* retornam eternamente. Isso te conforta ou te angustia?

Aforismo 101:

Será tudo passível de tornar-se objeto de afirmação, isto é, de alegria?

Aforismo 102:

Seria o giz um elemento trágico das *docências*? Aquele que permite sorrisos?

Aforismo 103:

Docências que conservam são resultado das forças reativas.

Aforismo 104:

Docências que afirma são acaso é resultado das forças ativas.

Aforismo 105:

E se A *Pedagogia da Realidade*, que tudo vê, que tudo iguala e conserva deixasse de existir?

Aforismo 106:

O que morre a cada período? O que morre a cada aula? O que morre a cada *docência*? Afirmando o que morre, os *nãos*, para produzir outros *síns*.

Aforismo 107:

A *Pedagogia da Realidade* é alerta a nós, educadores contemporâneos, para não nos esquecermos dos percalços, percursos nada lineares das nossas histórias. Educar é um verbo; é uma ação política; é um mo(vi)mento. É um encontro. Um ato. Entreato. Não há

ensaios. Não há controle, tempo real. Não há representação. *Pedagogia da Realidade* como um pedido de socorro. Um alerta. Tempo vindouro. Extemporâneo. Força. Passagem.

Aforismo 108:

Docências são relações. Campo de *forças* Empoderamento. Luta por mais *força* Resistência. Mo(vi)mento.

Aforismo 109:

Chegar à escola e não conseguir acessar a realidade dos estudantes é demasiadamente frustrante. O que estamos fazendo de errado? Ou seria o modo de avaliar que está inconcluso?

Aforismo 110:

Se a realidade é a leitura que fazemos do outro, como acreditar nas pistas que nos chegam, diariamente, durante a aula?

Aforismo 111:

Quais as vidas que chegam à escola? A realidade trata a vida de uma forma singular ou coletiva?

Aforismo 112:

Qual a relação da realidade com a vida? A realidade seria a verdade da vida ou uma interpretação, um falseamento do viver? Se o erro é potente, se o falso possibilita criação, por que a educação insiste em buscar um referencial denominado realidade?

Aforismo 113:

Qual seria o verbo derivado do substantivo realidade?

Aforismo 114:

Pedagogia da Realidade é arma. Arma-se. Inverte. Não logifica. Não lineariza. Coloca fogo nas crenças. Apaga, respinga. Instiga. Inventa. Interpreta e produz. Luz (coloca e tira e coloca e tira...). Resistência. Visibilidade. *Pedagogia da Realidade* dança, sorri, afirma a impossibilidade da permanência (SANCHOTENE, 2017). *Pedagogia da Realidade* enquanto convite a tornar-se outro(s) em si mesmo.

Aforismo 115:

Retenção. Reter. Interromper o movimento. Estacionar o fluxo. O que fazemos com a retenção? Esbarramos no fracasso? Como dizer que alguém não atingiu algo? Há modelo e meta? Alguém passa idêntico a si mesmo – sem movimento – em 800h? Em 200 dias? O que a retenção nós diz?

Aforismo 116:

O que começa quando a aula termina?

O que termina quando a aula começa?

Aula prisão, se repetir o sim e o não.

Aula invenção, se for capaz de dançAR na contramão

De uma BASE

Que se diz NACIONAL

Que se diz COMUM

Que se diz CURRICULAR.

Aula a se inventAR

Aula para transvalorAR

Aula para SangrAR

Aula para metamorfoseAR

Com tanto AR, uma aula pode diferenciAR.

AFORISMOS: GENEALOGIA DA *PEDAGOGIA DA REALIDADE*

Aforismo 117:

A única disciplina que chegou, nos sistemas educacionais, a atingir um caráter de universalidade foi a matemática. Embora, a nosso ver, a descontextualização da Matemática seja um dos maiores equívocos da Educação moderna, o que efetivamente se constata é que a mesma Matemática é ensinada em todo o mundo (D'AMBROSIO, 1993).

Aforismo 118:

Pedagogia da Realidade

Lastro. Rastro. Repetição do mesmo.

A MATEMÁTICA ESTÁ EM TUDO.

Em nós? Nos outros? Na alma? No corpo? Na natureza? Nos *sins*? Nos *nãos*? Na *arché*?

Aforismo 119:

Arché (substantivo feminino⁵⁴): elemento primeiro da natureza. Matéria. Explicação. Norte. Mote. Início. Emergência. Princípio. Causa. Origem. Coisa primeira.

Aforismo 120:

Arché água.

Água = *physis*.

Physis = fonte originária; processo de surgimento. Sinônimo de “gênese”.

Tales de Mileto afirmou que a água era a origem de todas as coisas (SOUZA, 1996).

⁵⁴ Como canta Elza Soares em “Deus há de ser”, “Deus é mãe/ E todas as ciências femininas/ A poesia, as rimas/ Querem seu colo de Madona [...]” (LUÍS, 2018).

Tales seria um precursor de uma matemática que esteja na vida? Que seja real? Há matemática sem vida?

Aforismo 121:

Arché: ápeiron

*Ápeiron*⁵⁵ = infinito e/ou ilimitado

Anaximandro de Mileto acreditava que “o ápeiron estaria animado por um movimento eterno, que ocasionaria a separação dos pares de opostos” (SOUZA, 1996, p. 16) – frio, quente, leve, pesado.

Aforismo 122:

Arché: pneuma ápeiron

Pneuma ápeiron = ar infinito.

Anaxímenes de Mileto pensava “que todas as coisas seriam produzidas através do duplo processo mecânico de rarefação e condensação do ar infinito” (SOUZA, 1996, p. 16).

Aforismo 123:

Arché todas as coisas são números.

Números = harmonia.

Mal = desarmonia.

Os números, para os pitagóricos, “são reais, são a própria ‘alma das coisas’, são entidades corpóreas” (SOUZA, 1996, p. 18).

Os números traduzem a verdade? Ao traduzí-la, são reais?

Aforismo 124:

Arché seria a matemática?

Aforismo 125:

Como os elementos da matemática podem impulsionar a constituição do mundo?

⁵⁵ Em oposição a *péras* = limite.

Um: é o ponto = mínimo de corpo.

Dois: determina a linha.

Três: determina a superfície.

Quatro: produz o volume (SOUZA, 1996).

Aforismo 126:

Número par = alteridade.

Número ímpar = identidade.

Mesmo e Outro.

Tábua dos opostos:

i) finito e infinito.

ii) ímpar e par.

iii) unidade e multiplicidade.

iv) à direita e à esquerda.

v) macho e fêmea.

vi) repouso e movimento.

vii) reto e curvo.

viii) luz e obscuridade.

ix) bem e mal.

x) quadrado e retângulo.

Complementamos: real e irreal?!

Aforismo 127:

Mas a incomensurabilidade de números como $\sqrt{2}$ rompe com a máxima pitagórica: número é tudo.

Com os irracionais, a matemática começa a desafiar a filosofia.

Rompimento entre geometria e álgebra.

Proponente: Zenão de Eleia.

Afirmção: nada é número.

Status quo: geometria a governar o mundo (CATTANEI, 2005).

Aforismo 128:

Platão e seus discípulos: Ciências matemáticas.

Matemáticas – no plural. Muitas? Distintas? Semelhantes?

Entre o sensível e o inteligível.

Rompimento com Heráclito. Aproximação de Parmênides com a matemática.

Matemática e verdade?

Matemática é a verdade?

Aforismo 129:

A matemática abranda a alma.

Para Espeusipo⁵⁶, “não haveria nem realidade, nem verdade, nem bondade, nem beleza” (CATTANEI, 2005, p. 34) fora da matemática.

“Matemática constituía a única verdadeira ciência, o mais alto saber” (CATTANEI, 2005, p. 34).

A definição de bem e belo seria alcançada através da ordem matemática. (CATTANEI, 2005).

Com a matemática, ao abrandar a alma, romperíamos com o movimento? Seria ela um campo possível a traduzir a realidade? Da existência? A matemática colocaria ordem no caos? Ordenar o caos seria a razão matemática capaz de descrever a realidade?

Aforismo 130:

A negação do pensamento em voga: Aristóteles.

“Os pitagóricos já acreditavam que ‘os números fossem aquilo que é primeiro em toda a realidade, mas ‘eles discutem e tratam de questões referentes exclusivamente à natureza” (CATTANEI, 2005, p. 36).

A matemática tem uma *natureza* à parte da natureza?

⁵⁶ Ateniense (c. 408-339/8 a.C.), sobrinho de Platão e diretor da Academia por oito anos, começando por volta de 348-344 a.C. (BRITO; DINUCCI, 2019).

Aforismo 131:

Para Aristóteles:

Física = realidades móveis.

Meta-física = realidades imóveis

Matemática teria seus próprios entes, os quais não estariam escondidos na natureza.

Estaria a matemática entre a física e metafísica?

Aforismo 132:

Para Aristóteles:

“Não compete aos objetos da matemática o modo de ser da substância suprassensível” (CATTANEI, 2005, p. 37).

O que compete aos objetos da matemática?

Se o ente é aquilo que pode ser apreendido do Ser, ou seja, a substância formada da matéria e forma, considerando-se os entes matemáticos – e a própria matemática –, o que seria o objeto matemático?

Aforismo 133:

Aristóteles não rompe com a matemática ou a metafísica, mas com matemática e metafísica.

Metafísica daria conta do ser da realidade divina.

Matemática tem seus entes matemáticos. Pesquisas consideram apenas os objetos matemáticos – existentes ou não – e, caso existam, de que modo existem (PLATÃO apud CATTANEI, 2005).

Quais as existências da matemática? Como existir matematicamente?

Aforismo 134:

E carregamos Platão e Aristóteles às aulas de matemática.

E se não levássemos nem as ideias e, tampouco, as sensações? E se nos fosse permitido ir à aula apenas – e isso não é pouco – com a Educação Matemática, sem as obrigações-sinalizações-receitas-regras de seguir os modelos, as tradições?

Aforismo 135:

Nega-se o ensino bancário (aquele voltado ao seguir o modelo, à reprodução).

Aforismo 136:

Pensamento errado versus Pensamento certo.

A leitura como finalidade de reprodução. Repetição. “É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto” (FREIRE, 1996, p. 27).

“O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 28).

Como estar certo ou errado em relação à docência? Aos modos de vida? E se o errado funcionar como certo e o certo for o disparador de erros? E se o modelo a ser seguido, tão criticado, fosse menos violento que a contextualização rasa que mascara e finge aplicar um “efetue”?

Aforismo 137:

Qual é o valor da equação $3x + 5 = 125$?

A idade de Pendurela (AURICH, 2017) resolve a equação: $3x + 5 = 125$. Determine a idade de Pendurela.

Seria o uso de Pendurela, Virgínia, Renata, Wagner, Suelen, Karin, etc. um modo de contextualizar?

Ou, ao torcer a contextualização, ao produzir uma realidade, não estaríamos atingindo outros modos de abstração? A idade de Pendurela garante um pertencimento ao mundo dito real? O uso de Pendurela – nome – não seria uma ideia à maneira de Platão?

Aforismo 138:

O valor da realidade é a verdade? E o valor da verdade faz morada na realidade? Se as interpretações são provisórias (NIETZSCHE, 2008), temporais, datadas, como a verdade se torna realidade e como a realidade valida o *status quo* da verdade?

Aforismo 139:

Realidade está na ordem do discurso (FOUCAULT, 2012).

Aforismo 140:

A matemática e o verbo ser/estar:

A matemática é a verdade.

A matemática está em tudo.

A matemática está na realidade.

A matemática é a realidade.

A matemática está valorada.

O valor da realidade está na verdade.

Realidade = Verdade

REAL = VER

Aforismo 141:

Educador problematizador (FREIRE, 1996).

Sonho: romper com o ensino bancário.

Seria problematizador o educador que, em vez de “seguir o modelo”, cria situações-problema forjando uma realidade?

Aforismo 142:

“Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (FREIRE, 1996, p. 30). E a escola? Por que a escola precisa dessa vida, dessa realidade para produzir sentido e significado? Ela não faz parte da vida de todos e de cada um? A realidade de uma comunidade escolar é a mesma nas mais de 20 vidas que frequentam as aulas? Há como generalizar a realidade?

Aforismo 143:

Matemática

Possui raiz grega - *matemata* -, significando explicação, entendimento, manejo da realidade (D'AMBROSIO, 1993).

Em sua etimologia, já não estaria a matemática imbricada à realidade?

Aforismo 144:

Arte ou técnica (*tica*) de descrever, de explicar a realidade (*matema*) de diversas culturas, povos, tribos, grupos, etnias (*etno*) = etnomatemática. Como não dualizar a discussão etnomatemática nos polos saberes populares e saberes acadêmicos? (KNIJNIK, 2006). Que arte é essa que descreve, explica uma realidade de uma etnia que supostamente é estrangeira à nossa? Aliás, as matemáticas não são distintas toda vez que toca o sinal e o professor troca de sala? Outras vidas não seriam outras matemáticas?

Aforismo 145:

Compete ao professor “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade” (FREIRE, 1996, p. 69).

Transformar a realidade = modificar a forma da realidade.
Qual é a forma da realidade para transformá-la? Produzir outra forma que não a anterior com o objetivo de mudá-la?

A realidade é comprovação de algo que existe/alguma existência? Ou, anterior a isso, é o lugar que se ocupa no percurso sócio-histórico-político? Realidade é lugar de fala ou lugar de espera? Se os educadores enxergam a realidade da escola, do discente, então a realidade está fadada a ser o objeto identificado pelo sujeito, autor da ação operada na relação com o objeto – no caso, a realidade?

Professor-realidade atualiza o par causa-efeito, sendo o professor a causa para o efeito realidade?

Aforismo 146:

“A docência seria menos dever (conduta moral) e mais devir (pensamento ético)” (AURICH, 2017, p. 63).

Não somos docentes. Ocupamos o lugar das *docências*

Docências são efeitos dos discursos; do campo educacional; das verdades de seu tempo.

Não é a *Pedagogia da Realidade* que produz as *docências* contextualizadoras; ao contextualizar, as *docências* se tornam efeito de suas práticas.

Aforismo 147:

Não existe o *eu* anterior à prática.

Não existe a *docência* anterior à aula.

Não existe a *docência* fora da aula.

Aforismo 148:

Docência nobre rompe com o *eu* ao superar a si mesma.

Docência nobre supera a si mesma em aula.

Aforismo 149:

A matemática está em tudo.

E os números?

7 turmas.

Mais de 200 estudantes⁵⁷.

Economicamente eficiente: quanto mais aluno, MELHOR...

800 horas.

200 dias letivos que não podem e não devem parar.

Quarentena com mais de 180 dias.

Ensino remoto.

Caos lá fora e a escola insiste em ensinar.

Descolada da vida, se faz à parte, pois exclui os monstros da COVID-19.

A realidade só é usada quando lhe é conveniente usá-la?!

E a docência? Precisa estar forte. Presente. Faz-se presente em plataformas, vídeos, cansaço, *wi-fi*, reuniões e mais reuniões.

E o olho no olho: lentes, luz, câmera, ação: impossível estar presente em aula.

E a matemática não está lá? Não tem medo da pandemia? Sua função: sustentar o modelo, pré-ver ações futuras para que tudo volte ao *normal* e ela possa, novamente, estar em tudo.

Aforismo 150:

Educação = vivemos + experimentamos + aprendemos (TEIXEIRA, 2010, p. 37).

Educação em vida.

Somatório experimentar + aprender como impulso para o processo de ensino-aprendizagem.

“Quem aprende, ensina ao aprender e quem ensina, aprende ao ensinar” (FREIRE, 1996). Processo-percurso imbricado.

⁵⁷ Número de turmas e alunos do autor da tese no ano letivo de 2020. Carga horária semanal de trabalho: 40h.

“A escola, deslembada da sua função, se torn[a] um fim em si mesma, fornecendo aos alunos um material de instrução que é da escola mas não da vida” (TEIXEIRA, 2010, p. 41).

Ensinação e aprendizagem imbricadas através da vida, ambas se tornando mais significativas aos alunos.

Relação produtora do par ensino-aprendizagem.

Ensino-aprendizagem: processo para atingir, com sucesso, receitas, medidas, expectativas, romances.

Romântica. Sonhadora. Expectante. Deusa da docência.
Pedagogia da Realidade.

Aforismo 151:

Para que eu vou usar isso na vida?

Duas explicações!

“Se a criança percebe o lugar e a função que tem aquilo que vai aprender, seu intento de aprender dá-lhe impulso para todos os ‘exercícios’ necessários” (TEIXEIRA, 2010, p. 61).

Escola precisa substituir a LIÇÃO pela EXPERIÊNCIA REAL (TEIXEIRA, 2010).

Aforismo 152:

Quais são as subjetivações produzidas na escola com a *Pedagogia da Realidade?*

Aforismo 153:

Realidade. Verdade. Valor. Expectativa.

Que alunos estamos formando?

Que alunos estamos deformando?

Que alunos estamos desformando?

Aforismo 154:

Realidade. Verdade. Valor. Expectativa.

Que *docências* estamos ocupando?
Que *docências* estamos desocupando?
Que *docências* estamos desculpando?
Afinal, quais os valores que estão sendo potencializados?

Aforismo 155:

O Movimento da Matemática Moderna (MMM) surge “como uma solução quase que mágica para os problemas do ensino brasileiro, com a promessa de uma matemática mais acessível e mais agradável de ser aprendida” (BÚRIGO, 1989, p. 134).

Matemática acessível.
Matemática agradável.
Matemática da vida.
A matemática é moderna.

Aforismo 156:

A realidade goza de boa saúde (DUARTE, 2019) e fé.

Aforismo 157:

O número é tudo.
A matemática está em tudo.
A matemática é ideal.
A matemática é verdadeira.
Ensino eficaz.
Aprendizagem significativa.
Ensino contextualizado.
Resolver problemas do cotidiano.
Saber lidar e resolver problemas da própria vida.
Estar conectado.
Cidadão consciente.
Projeto de vida.
Tomada de decisões.

Pensamento crítico.

As verdades ocupam os lugares das incertezas.

As verdades são provisórias (NIETZSCHE, 2008a).

As realidades são provisórias.

Angulares. Perspectivas.

A realidade interpela as *docências* no contemporâneo.

Aforismo 158:

Vinte séculos após a instituição da escola grega (*scholê*), ainda vivemos o tempo do esgotamento, sem *ócio digno*⁵⁸.

Do ensino para poucos. Do descaso para muitos.

Uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) que precariza o ensino. Sobrecarrega as *docências* no tempo do esgotamento. Insiste em creditar que todos possuem o MESMO acesso.

Estude. Acesse. Aprenda. Seja o condutor das suas conquistas. Faça um planejamento de sua vida. Seja gestor de si. Seja eficaz. Esteja *on-line*. Seja competente e habilidoso. Sonhe com a meritocracia, pois todos possuem as mesmas oportunidades. Confie na *Pedagogia da Realidade*.

Se o acesso se diz UNIVERSAL (aliás, acessar não implica permanecer/continuar), é responsabilidade de cada um gerir sua vida. Outra vez, a realidade de todos converte-se na realidade de nenhum.

Vazia. Niilista. Escrava. Cega. Romântica. A *realidade* que está em tudo não está em lugar nenhum. Usada quando convém, insiste em proliferar cicatrizes invisíveis em um sistema – ainda – líquido, sanguinário, escravocrata.

Aforismo 159:

A realidade goza de lugar privilegiado na forma de pensar o contemporâneo.

⁵⁸ Conferir o *Capítulo Zero* desta tese – “Genealogia e interpretação: sobre os procedimentos de uma pesquisa”.

Aforismo 160:

Pedagogia da Realidade como modo de interpretar as *docências* contemporâneas.

Aforismo 161:

Docência escrava. Capturada. Fixa. Orgulhosa de uma verdade. Satisfeita. Feliz e afirmadora da negação. Nega a vida e seus impulsos por acreditar na realidade que engloba a todos e a cada um.

Aforismo 162:

Docência nobre. Ponte. Passagem. Desconfiada das verdades. Encontra uma realidade e testa, questiona, instiga, martela. Camaleoa. Superadora de si.

Aforismo 163:

Dança feliz aquele que acredita ser nobre, mas que está insistentemente a inovar mais do mesmo.

Dançarino o que suspeita de si e de suas verdades. Martelador.

Aforismo 164:

Não há identificação. Procura. Mostras de *docências escrava e nobre*.

O que dá condições para interpretar modos de estar com as *docências*?

A-U-L-A.

Impulso. Força. Movimento. Retorno.

Docenciar, meus amigos, docenciar!

Aforismo 165:

Como pensar as *docências* na in(ex)clusão do acesso?

Aforismo 166:

O virtual – em meio à pandemia – reverbera um abismo educacional.

Política pública de morte.

Guerra por acesso.

As *docências* criam formas de (r)existir.

Aforismo 167:

Docência esgotada.

Tela. Chamadas. Planilhas. Plataformas. Vídeos.

Caos e invenção.

O que as *docências* aprendem com o remoto?

Há como pensar a *Pedagogia da Realidade* em meio à pandemia?

Que realidade? Que *docências*? Para quem? Negar ou afirmar?

Aforismo 168:

O que pode a aula no encontro com o pó de giz?

Aforismo 169:

Afirmar o pó de giz para transvalorar a aula?

Aforismo 170:

Lágrima \cong Sorriso \cong Pó de giz

Pistas para transvalorar a aula?

Aforismo 171:

Giz \cong Martelo.

Martelar a aula para produzir um verbo, afastado do eu e da gramática?

Aforismo 172:

Variar a aula entre baixeiras e nobrezas. Transvalorar a aula.

Transvalorar a aula \cong aular

Aforismo 173:

Camelo - Leão - Criança.

Encontram-se no pórtico.

Ao olhar para cima, percebe-se algo escrito.

A-U-L-A-R

REFERÊNCIAS

AURICH, Grace Da Ré. **Reescrita de Si**: a invenção de uma docência em matemática. Porto Alegre, 2017. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/169285>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2020.

BRITO, Rodrigo Pinto de; DINUCCI, Aldo Lopes. **Tradução de Diógenes Laércio**, Vitae Philosophorum, Livro IV (sobre os Acadêmicos). 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/archai/n25/1984-249X-archai-25-e02508.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil**: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60. Porto Alegre, 1989. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação).

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/163050>. Acesso em: 29 out. 2020.

CATTANEI, Elisabetta. **Entes matemáticos e metafísica**: Platão, a Academia e Aristóteles em confronto. São Paulo: Loyola, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: uma visão do estado da arte. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 1, p.7-17, mar. 1993.

DUARTE, Cláudia Glavan. **Parecer de qualificação de tese de doutorado**: Pedagogia da Realidade e Educação Matemática: entre as docências escrava e nobre. 2019. Texto digitalizado.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KNJUNIK, Gelsa. Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LUÍS, Pedro. Deus há de ser. In: SOARES, Elza. **Deus é mulher**. Rio de Janeiro: DeckDisc, 2018. 1 CD. Faixa 11.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: como alguém se torna o que é. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.

ROQUE, Tatiana. **História da Matemática**: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SANCHOTENE, Virgínia Crivellaro. **A impossibilidade da permanência**: conversas com Foucault e Deleuze. 2. ed. – Porto Alegre: Canto: Cultura e Arte, 2017.

SANTOS, Suelen Assunção. **Docen ci/ç ação**: do dual ao duplo da docência em matemática. Porto Alegre, 2015, 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/131918>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SOUZA, José Cavalcante de. Os pré-socráticos. In: **Os pré-socráticos**: fragmentos, doxografia e comentários. Trad. José Cavalcante de Souza et al. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: **John Dewey**. Westbrook, Robert et al. (org.). Recife: Editora Massangana, 2010, p. 33-68.

CAPÍTULO DOIS E MEIO



NOTAS PARA PENSAR O CONCEITO DE FORÇA

No percurso de genealogia e interpretação, produzimos 50 notas que nos permitem perspectivar modos de pensar o conceito de *força*. Não apenas com base na filosofia de Nietzsche, mas percorrendo outras obras, tanto de cunho científico quanto educacional, produzimos modos de relacionar *força* com baixeza e nobreza. Não marcamos verdades, interpretações únicas em prol do que seja a *força* de uma baixeza ou de uma nobreza, mas espaços nos quais possamos interpretar e perceber que nossas *forças*, nossos valores, as medidas que nos interpelam e que carregamos são resultados de *forças* nobres e escravas que se correlacionam. Do mesmo modo que o bem e o mal, *Deus* e o *Diabo* (SARAMAGO, 2015) têm mais relações do que o humano, demasiado humano acredita, percebemos o quanto estão correlacionadas nossas nobrezas e nossas baixezas. São 50 notas para pensarmos sobre nós mesmos!

1.

Força é movimento.

2.

Da física moderna, temos que *força* é o produto da massa pela aceleração. $F = m.a$

Força é relação.

3.

Massa é a propriedade imanente aos corpos. Algo dos corpos. Uma molecularidade dos corpos.

4.

Mesmo sendo a aceleração uma razão física estrutural, é ela que movimenta/violenta aquilo que é imanente aos corpos e produz variação.

5.

Essa variação pode ser pensada como a “materialidade” da *força*

6.

Força pode ser, então, variação de corpos. Movimento imanente dos corpos.

7.

Força como (des)encontro.

8.

Força como (des)DOBRA[mento].

9.

Em sua emergência, a *força*, como conceito “[...] originalmente tirado da analogia com a *força* de vontade, a influência espiritual ou o esforço muscular humano [...]” (JAMMER, 2011, p. 27), passa a ser pensada através de uma generalização. Conforme Nietzsche (2008, p. 35), “todo conceito surge pela igualação do não-igual”. Dessa não igualdade, denunciamos que a *força* escapa.

10.

Força do latim *vis*

11.

Força, no seu limite, como “precisamente a ação [...]” capaz de “produzir *infallivelmente* um efeito. (ABBAGNANO, 2015, p. 540; grifo do autor).

12.

Força é dança. Dança é alegria. Dançar é afirmar. Afirmar é desejar o eterno retorno do mesmo.

13.

O que ganha, produz forma, perde a sua *força*. *Força* não tem forma, mas intensidade.

14.

Força como “[...] agitações do espaço, buracos do tempo, puras sínteses de velocidades, direções, ritmos [...]” (DELEUZE apud CORAZZA, 2012, p. 1020).

15.

“A nova imagem do pensamento (ou um pensamento sem imagem) não é mais a do Verdadeiro e do Falso, mas a do sentido e do valor, de acordo com as forças que do pensamento se apoderam” (CORAZZA, 2012, p. 1021). Assim, as *forças* vão configurando-se e tramando o pensamento.

16.

Força como percepção e não conhecimento (CORAZZA, 2012).

17.

Força produtora de afectos.

18.

Força monstruosa: “articula pensamento e vida, devir e história” (CORAZZA, 2012, p. 1013).

19.

Força enquanto intensidade. *Força* como diferenciador das formas.

20.

Força violentando o pensamento. Produzindo SIGNOS que não se relacionam com a verdade universal; nem com um plano cartesiano; menos ainda com uma cópia falsa de uma imagem ideal.

21.

Força produz rupturas, perspectivas. *Força* no encontro, no embate, na luta, na vontade de tornar-se forte. Ainda mais forte.

22.

Força não é múltipla (conservando um fator), não orbita sempre em torno do mesmo eixo. *Força* como potência que evidencia e repete, mas que se distancia do que era, afirmando sua nova instantaneidade. Reafirmando o passado e vibrando com o futuro impensado. *Força* como tempo; tempo do eterno retorno nietzschiano.

23.

Força como deslocamento. Distância da forma, do fixo, do estático.

24.

Força é mecanismo (CORAZZA, 2012).

25.

Força “arranca a impressão bruta e a existência efetiva” (CORAZZA, 2012, p. 1014).

26.

Força não imprime lei.

27.

Força nega a identidade. Destrói o idêntico. Violenta o mesmo. Chacoalha o verdadeiro. Rompe com o conceito universal. *Força* propõe conceitos transitórios, conceitos em devir.

28.

Força abandona o tesouro, a bagagem, os ideais para dançar no/com o caos. *Força* é lançamento de dados. *Força* é acaso; afirmação.

29.

Força carrega puras possibilidades.

30.

Força é poder “explorar acasos felizes” (CORAZZA, 2012, p. 1014).

31.

Com Aristóteles, a noção de *força* é proporcional à velocidade do corpo (CRUZ, 1985, p. 17).

32.

Força é dramatização (CORAZZA, 2012, p. 1015).

33.

“O que toda *força* ‘quer’ é afirmar-se, dando vazão a todo poder que há nela e sempre ‘querendo’ mais e mais poder, portanto, um *plus* de *força*” (SOUZA, 2009, p. 204; grifo do autor).

34.

Numa etapa pré-científica, provavelmente a ideia de *força* está associada ao dispêndio necessário para movimentar membros ou pela sensação de resistência que precisamos enfrentar para movimentar um objeto (JAMMER, 2011).

35.

Força, para os povos mesopotâmicos, era algo natural. As tempestades, inundações eram personificadas “por Enlil, o deus da tempestade” (JAMMER, 2011, p. 40).

36.

Para os pré-socráticos, muitas foram as nuances desenvolvidas em torno da ideia de *força*. Homero, por exemplo, produziu “a noção de virtude (*areté*) [...] [que] significava o mais alto ideal cavalheiresco aliado a uma conduta cortesã e ao heroísmo guerreiro” (SOUZA, 1996, p. 9). O termo *areté* também era pensado como “a força dos deuses ou a rapidez dos cavalos nobres” (SOUZA, 1996, p. 9). Só nos escritos tardios Homero identifica *areté* com noções morais. “Em geral, [*areté*] significava *força* e destreza dos guerreiros ou dos lutadores, valor heroico intimamente ligado à *força* física” (SOUZA, 1996, p. 9).

37.

A partir do século VI a.C., começam a aparecer as racionalizações, os pensamentos filosóficos que se desvinculam da mitologia, dos deuses.

As tentativas de explicação da natureza e do homem vão se constituindo a partir da racionalidade de cada um dos filósofos à medida que eles observam os fenômenos naturais. Assim, as explicações filosóficas, os entendimentos começam a ser produzidos pelo ato da observação; e não pela ideia de deuses que estariam em outro lugar dirigindo as formas humanas e animais, bem como a natureza.

38.

Os primeiros pré-socráticos iniciam suas observações da natureza apontando uma *arché*. Tales de Mileto (625 a.C. – 546 a.C.) é o primeiro filósofo da história a desligar-se da mitologia em prol de uma cosmologia. A substância primeira era a água. A partir dela, todas as outras coisas poderiam ser constituídas. Na escola de Mileto (escola Jônica), o segundo pensador a produzir um entendimento de *arché* chamava-se Anaximandro (610 a.C. – 546 a.C.). Para ele, o mundo tinha

como substância primeira o *Apeíron* e teve origem em uma substância indefinida, a qual representava o INFINITO e o indeterminado.

Anaximandro acreditava que antes e depois do finito, só haveria o infinito. O ilimitado não tem princípio, pois, nesse caso, seria limitado (SOUZA, 1996).

39.

O último integrante da escola milesiana chamava-se Anaxímenes. A *arché* era o ar. Aqui, temos o primeiro a pensar a origem do universo a partir de uma ideia de movimento. As transformações do ar dariam conta de constituir todas as coisas (SOUZA 1996).

40.

Parmênides acreditava que “existia uma plenitude finita” (JAMMER, 2011, p. 47), e o movimento, o devir, o repouso não eram questionados. Uma vez que Parmênides nega o movimento, precisou-se lançar mão dessa plenitude finita em prol das concepções dinâmicas de natureza.

41.

Heráclito de Éfeso toma o fogo como *arché*. Como mobilista, é o primeiro a afirmar que todas as coisas estão em movimento como um fluxo perpétuo. Assim, “[...] embora estáveis em aparência, eram campos de batalha de forças antagonicas; sua estabilidade era apenas relativa ou até ilusória [...]” (JAMMER, 2011, p. 48). Desse modo, a noção de força era pensada como um antagonismo entre movimento e repouso.

42.

Dando um salto histórico, temos Empédocles. Para ele, o princípio da isonomia entende as ações do amor e do ódio de maneira cíclica, resultando “na adoção da doutrina do eterno retorno – doutrina que contém em si a ideia do equilíbrio relativo entre as forças do universo da conservação perfeita de sua energia” (JAMMER, 2011, p. 48). O amor e o ódio, para Empédocles são “corpóreos (são fluidos-força)” (JAMMER, 2011, p. 48).

43.

Com Empédocles e Anaxágoras, temos tentativas para a explicação das causas do movimento – que, para ambos, não se desvinculava do corpo (JAMMER, 2011, p. 48). Tanto o amor, como a luta/ódio⁵⁹ e a mente eram corpóreos, e não imateriais. Dito de outra forma, as primeiras nuances de *força* implicavam-se diretamente no corpo, e não em algo exterior ao corpo. Para Anaxágoras, a mente seria responsável pelo movimento, pelo devir. Ela era pensada como um “agente externo, a fonte do impulso do movimento e a causa da mudança e da variação” (JAMMER, 2011, p. 48). Porém, enquanto agente, a mente seria uma matéria mais refinada, e não a mente entendida com a ciência ou a psicologia. A força “era uma espécie de substância fluida, embora diferente de todas as outras coisas materiais” (JAMMER, 2011, p. 49).

44.

Para Empédocles, como já mencionado, há um antagonismo entre *forças* o amor (*philia*) e a luta/ódio (*neikos*) (JAMMER, 2011; SOUZA, 1996). Ambas as forças estão relacionadas com as raízes que davam sentido à natureza: ar (Anaxímenes), água (Tales), terra (Xenófanes) e fogo (Heráclito). Para esse pré-socrático, os quatro elementos misturavam-se e cabia à *força*, enquanto amor, uni-los. Entretanto, se a luta/ódio interagisse com tais raízes, o amor seria colocado no centro, para que a luta/ódio fosse responsável por separá-los. Assim, se o amor era tomado como a *força* que unia, a luta/ódio seria a *força* capaz de separar as raízes pertencentes à natureza.

45.

Empédocles, fundador de uma escola de medicina, “deduziu a física do universo da fisiologia do corpo” (JAMMER, 2011, p. 49). O amor pode ser visto, então, como a primeira noção de atração física. Nessa

⁵⁹ Para Jammer (2011), Empédocles problematizava “amor” e “luta”. Na tradução da coleção *Os pensadores* (SOUZA, 1996), encontramos “amor” e “ódio”. Tanto “ódio” como “luta” derivam da tradução de *neikos*. Logo, ambas as traduções tratam da mesma etimologia, apenas destoando na escolha da tradução. Por fim, acreditamos ser pertinente usar a escrita luta/ódio no exercício de não lançar juízos de valor ao preferir uma tradução em relação à outra.

perspectiva, a *força* (o amor) seria responsável pelo movimento das raízes pertencentes à natureza. Não podemos esquecer que, para Empédocles, amor, ar, terra, água e fogo estavam no mesmo patamar, ainda que o amor fosse o agente responsável por uni-los, provocar movimentação.

46.

Força e energia são imanentes. A energia pode ser pensada como a violência aplicada ao corpo. A luta das *forças* desenvolve-se na tentativa de exprimir ou aplicar energia. E, com essa energia, o corpo se constitui. O corpo movimenta-se com a energia das *forças*.

47.

Segundo Paschoal (2009, p. 98-99), “a quantidade de *forças* que emergem, exercem pressão, resistem, se agrupam como partidos, se misturam, se separam e novamente desaparecem, num movimento indescritível” constituem conflitos, lutas, batalhas. Esse conflito “estabelece polos” (PASCHOAL, 2009, p. 99), os quais, emergentes pela vontade de potência, produzem “pressão e resistência em sentidos opostos” (PASCHOAL, 2009, p. 99). Ou seja, a luta das *forças* é sempre batalha de opostos (opostos que não valorizam dualismos), que brigam, forçam-se a ser potentes. Numa disputa por ser mais forte, por se afirmar, por impor sua potência, sua *força*. Num movimento que insiste em retornar. As *forças* só sabem lutar para serem mais fortes; uma luta por potência, por *vontade de potência*.

48.

“A *força* é aquilo que se apropria dos fenômenos e lhes confere sentido, se configura propriamente enquanto dominação de uma quantidade de realidade, uma vez que toda e qualquer realidade é, desde sempre, um campo de *forças* em relação” (AZEREDO, 2003, p. 47). Nietzsche denomina *quanta* a quantidade de ação (PASCHOAL, 2009). A realidade se constitui nessas quantidades de ação. O *quanta* proporcionado pelas *forças* institui um perpétuo agir e afirmar

elaborando interpretações. Interpretações que são criativas, afirmativas.

Tais interpretações produzem perspectivas.

49.

Nietzsche é claro ao dizer que vontade atua sobre vontade. Quanto a isso, “é preciso arriscar a hipótese de que em toda parte onde se reconhecem ‘efeitos’, vontade atua sobre vontade” (NIETZSCHE, 2005, p. 40) e, mais do que isso, que em todo o agir há *força* – ou *forças*. O agir não é efeito da *força* no sentido de *força* como causa do agir, mas as *forças*, enquanto efetuar-se, constituem o agir. Agir como resultado das *forças*, pois é da vontade da *força* agir. Algo incontrolável, próprio do instinto de cada *força*. A esse instinto, Nietzsche chama de *vontade de potência* e, para ele, “o mundo visto de dentro, o mundo definido e designado conforme o seu ‘caráter inteligível’ – seria justamente ‘vontade de poder’ [*vontade de potência*], e nada mais” (NIETZSCHE, 2005, p. 40).

50.

Força é um insistente agir.

Baixa como a *força* que nega a vida.

Nobreza como a *força* que afirma a vida.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

AZEREDO, Vania Dutra. **Nietzsche e a dissolução da moral**. 2. ed. São Paulo: Discurso editorial, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.37, n.3. p. 1009-1030, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000300016>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20392>. Acesso em: 05 jun. 2017.

CRUZ, Frederico Firmo de. Conceito de força no pensamento grego. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 2 n. 1, p. 16-24. 1985.

DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/5797>. Acesso em 29 out. 2020.

JAMMER, Max. **Conceitos de força**: estudo sobre os fundamentos da dinâmica. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Nietzsche e a auto-superação da moral**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

SARAMAGO, José. O evangelho segundo Jesus Cristo. In: SARAMAGO, José. **Obras completas III**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 9-474.

SOUZA, José Cavalcante de. Os pré-socráticos. In: **Os pré-socráticos**: fragmentos, doxografia e comentários. Trad. José Cavalcante de Souza et al. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

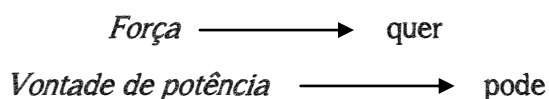
SOUZA, Mauro Araujo de. **Nietzsche asceta**. Ijuí, RS: Unijuí, 2009.

CAPÍTULO IMPULSO.



DOCÊNCIAS *ESCRAVA* E *NOBRE* O QUE RETORNA...

Toda relação, toda interpretação é resultado da luta das *forças* e expressa seu querer: afirmar ou negar a vida. A força “simplesmente se efetiva, melhor ainda, é um efetivar-se” (MARTON, 1993, p. 62). No efetivar-se, não vemos as *forças* e suas relações, mas a resultante de seus enfrentamentos. O resultado é o que as *forças* podem: *vontade de potência*. Ela é, pois, a resultante do jogo de *forças*, é o que a relação de *forças* pode:



Mostrar o desenvolvimento de um valor resulta em problematizar à qual *vontade de potência* ele se volta: àquela que nega ou afirma a vida (*vontade de potência*). Manter uma interpretação, fazê-la durar (permanecer) gera uma vontade de potência negativa, uma vida em declínio de suas *forças*. Criar interpretações singulares (perecer) dá condições à *vontade de potência* afirmativa, produtora de vida em expansão por meio das *forças*.

No imbricamento daquilo que as *forças* querem e do que a *vontade de potência* pode, emergem as docências *escrava* e *nobre*. Através da existência da *Pedagogia da Realidade*, não há anulação entre uma e outra: elas são correlacionadas. À medida que produzimos a docência *escrava*, damos seguimento, em paralelo, à produção da docência *nobre*. Enquanto a primeira busca ancorar-se num viés seguro e firme, negando o cansaço e tendo fé nos valores da *Pedagogia da Realidade*, a segunda institui um campo movente de afirmação.

Se a docência *nobre* institui saltos para criar seus valores, superando a si mesma, ao menor passo seguinte ela pode vir a ser escrava de si. Dito de outra forma: um valor que se alastra e que engendra um modo singular de constituir a docência pode, se não

passar constantemente pelo crivo da suspeita, aprisionar aquele que, por hora, mostra-se nobre. Orgulhar-se da nobreza pode instituir uma baixaza. Da mesma maneira, a repetição de uma baixaza pode produzir suspeitas, desconfianças e, por fim, modos outros de valorar a docência, passando a ser nobre em sua baixaza.

Filosoficamente, vivemos a docência que está no meio, como passagem, ponte (NIETZSCHE, 2018). Entre a docência *escrava* e a *nobre*, e nunca nos polos. Embora se fale muito em sucessos e fracassos da docência, estamos e nos constituímos no entremeio de ambas, pois uma precisa da outra para se construir e compor através do jogo valorativo da docência – *vontade de potência*. Em cada mo(vi)mento da docência, uma sobressai em relação à outra, e isso não tem a ver com ser mais ou menos verdadeira, mas com formas de vidas distintas, relações de *forças* (NIETZSCHE, 2018).

Entendemos que as diferenças são da natureza das *forças* e cada aula se dá de uma forma diferente, mas nossa analítica buscará sentidos que compõem docências entre essas duas interpretações distintas, mas próximas. Nosso objetivo é refletir quanto aos instantes nos quais a *Pedagogia da Realidade* nos interpela e nos torna efeito das práticas: no *entre* das baixazas e das nobrezas, para além da *Pedagogia da Realidade*.

Esse pensar para além da *Pedagogia da Realidade* não pressupõe uma passagem ou algo idealizado, mas nos coloca no lugar de suspeitar dos valores que limitam as produções de outramentos de nós. Expandimos os limites de uma interpretação, pois toda leitura (de vida, de mundo) resulta de uma luta que tem como caráter intrínseco a expansão, o crescimento, a superação (MOSE, 2017).

Per(man)ecer com universais que nos interpelam requer tempo, ócio, digestão, exercício rigoroso. Uma pausa. Isolamentos. Solidões para enxergar o que estava conosco, porém mascarado e, veladamente, a nos compor. *Pedagogia da Realidade* versa sobre as angulações, os modos como pensamos as *docências* contemporâneas.

Destacamos que, pelo viés da baixaza e da nobreza, os valores deveriam passar pelo crivo da vida (NIETZSCHE, 2009; 2016b). Sendo assim, não há como suspeitar das docências *escrava* e *nobre* sem problematizar as avaliações que acontecem em vida. Inclinando-nos à perspectiva das vivências (NIETZSCHE, 2008b; VIESENTEINER 2013), entendemos que ela não está na ordem do previsível (pré-visível), restando ao acaso os encontros, as avaliações que nos colocam no ato corajoso de perceber-nos entre baixazas e nobrezas.

Desse entendimento, acreditamos que ruminar as docências *escrava* e *nobre* seja provocar rupturas, brechas na própria produção das *docências*, cientes das singularidades das vivências. Frente ao exposto, não podemos trabalhar com reconhecimentos, identificações, exames ou receitas acerca das baixazas e das nobrezas, mas com impulsos, *forças*, mo(vi)mentos, andanças que possibilitam estar entre ambas.

Com a *Pedagogia da Realidade*, ampliamos nossa análise para suspeitar dos valores que nos levam, insistentemente, a pensar por intermédio da constituição discursiva da realidade. Nessa suposta ingenuidade, interpretamos resultados de lugares os quais ocupamos e tornamos a ocupar pelas *docências* no percurso de percebermos-suspeitarmos das avaliações que nos perpassam no contemporâneo. Tais valores têm nome e estão inseridos no pórtico do tempo porvir (NIETZSCHE, 2018): *Pedagogia da Realidade*.

Não temos a pretensão de esgotar o escopo da *Pedagogia da Realidade*, da época dos pré-socráticos até nossa contemporaneidade, seriam necessárias (n + 1) teses se quisermos dar conta de uma boa parte de sua presença sócio-histórico-política. Na forma de escrita aforística, apresentamos rupturas com a textualidade linear, e esse estilo de escrita se fez necessário tanto para questionar os modos pelos quais o campo educacional (de forma mais específica, o campo da Educação Matemática) sustentou a *Pedagogia da Realidade* como algo

impregnado de saúde e vitalidade, quanto para escapar à linearidade temporal e fazer recortes sem regra no espaçamento.

Uma prática, uma docência, um ato não se modifica meramente em função do documento, do livro, do texto. A docência é preenchida pelos discursos que produzem a prática, e não pela ação do sujeito ao efetuar alguma prática. Frente a isso, não há como prescrever, receitar o instante no qual passamos da docência *escrava* à *nobre* e vice-versa. Não há prescrição; apenas interpretamos modos pelos quais somos capturados pelos sonhos, verdades, crenças dos discursos educacionais que visam a uma totalidade. Escapar à totalidade dos discursos macro implica – se isso puder ser dito – pensar o micro.

Estudar as relações diárias das *docências*, das aprendizagens, dos mo(vi)mentos que nos constituem nos remete a pensar uma *matéria-tempo* das *docências*: a aula. O que defendemos nesta tese? Uma vez existente, a *Pedagogia da Realidade*, dá condições para analisarmos as docências que emergem – saltam – entre prisões, amarras, danças (*vontade de potência*): as docências *escrava* e *nobre*.

DOCÊNCIAS ESCRAVA E NOBRE

À luz da filosofia de Nietzsche, as avaliações *escrava* e *nobre* têm naturezas distintas. A avaliação pelo viés do escravo remete à negação, à inversão da criação pela negação do valor; o nobre, por sua vez, avalia o valor pelo viés da afirmação. Se o escravo nega, o nobre afirma: eis a *diferença* em suas avaliações. Percebe-se, pelas avaliações, que as tipologias da docência se distinguem pela perspectiva da diferença: enquanto a docência *escrava* avalia pela negação da diferença, invertendo uma valoração e produzindo uma negação, a docência *nobre* avalia pela afirmação, possibilitando a criação de valores, seja pela afirmação, seja pela negação do valor escravo, tornando-o um valor afirmativo.

Antes de passarmos para as tipologias das *docências*, precisamos delinear o conceito. Compreendemos docência como espaço-tempo⁶⁰ não vazio a ser preenchido, espaço de tensionamento; campo de relações de *forças*, atividade humana, forma de vida. A docência se dá em vida, no tempo da aula. Aula constitui-se na relação, com pesquisa, em ato.

Sob a ótica nietzschiana, a docência é ruminação; percurso cíclico que insiste em retornar, mas que, afirmando sua repetição, produz um acaso afirmativo (NIETZSCHE, 2018). Docência não versa sobre habilidades e competências. Não transcende a escola, bem como não rompe supostos muros excludentes da relação escola-mundo. Docência é relação⁶¹: relação entre uma vida que afirma ou nega; relação entre as forças, a *vontade de potência*.

Por sua vez, as docências *escrava* e *nobre* são modos de avaliar a docência a partir de seu preenchimento, da perspectiva de vida – negativa ou afirmativa. Tomemos a aula como *tempo-matéria* da docência. Em aula, produzimos redes, visibilidades, interpretações que negam ou afirmam a criação de valores. A aula dá condições de existência às tipologias das *docências*. Compusemos aforismos que tratam da aula porque é em aula que tais docências ganham força e materialidade, que tecem modos de visualizar suas perspectivas. É a aula que mobiliza a docência a negar ou afirmar a vida.

No entanto, a docência não se dá apenas na aula, pois embora o problema da docência seja a aula (SANTOS, 2015), sua composição é pensada através de fragmentos diversos, tais como:

[...] observação de práticas pedagógicas usuais e persistentes em condutas docentes na escola, lembranças de uma professora, conversas com colegas, vivências da sala de aula, dos corredores e das salas dos professores, demais

⁶⁰ “O tempo dura [...] tudo passa, mas nem tudo dura. Passar é a sina do presente, e mudar é a ‘natureza’ da vida” (SANTOS, 2015, p. 17-18). Docência afirmada pela vida; espaço-tempo ocupado pela docência em meio à vida.

⁶¹ “Embora a docência seja compartilhada entre todos como um modo de vida coletivo, ela não é vivida pelos indivíduos do mesmo modo, logo existem singularidades na docência” (AURICH, 2017, p. 19).

situações que envolvam elementos relacionados com a docência, etc. (AURICH, 2017, p. 16).

Uma vez que a filosofia de Nietzsche propõe uma criação que afirma a diferença, não caberia produzir receitas, passos ou critérios para atingir determinadas tipologias, mas traçar campos de *forças* que possibilitam que uma tipologia seja visível, enunciável. Também sob o prisma da filosofia da diferença não nos cabe classificar, estabelecer identidades acerca do que seja uma docência *escrava* ou *nobre*. Não tratamos disso. Antes, propomos modos de perspectivar as *docências* a partir das tipologias estudadas. As docências *escrava* e *nobre* são os modos de avaliar, criar, ocupar o lugar não vazio das *docências*.

Uma avaliação torna-se crença e perdura ao longo do tempo se não soubermos digeri-la. Ao questionar os percursos, as rupturas, *sins* e *nãos*, tensionamos as avaliações que nos interpelam. *Docenciar* é a forma de problematizar os valores da docência contemporânea. *Docenciar* (AURICH, 2017) a docência: colocá-la em movimento, dançar com os modelos e representações, buscando pistas daquilo que dizemos que somos, que nos tornamos e que insistimos em carregar. Com Nietzsche, aprendemos que afirmar não implica carregar valores, mas criar nossos valores singulares, os quais não precisam angariar inúmeros fiéis. Se somos diferentes de nós mesmos, se nos diferenciamos para retornar, então sejamos corajosos para *diferenciar a docência - docenciar*.

A docência *escrava*, imersa a *Pedagogia da Realidade*, converte em suas as avaliações exteriores. Seguindo o rebanho, acredita na valoração vigente e a torna a-histórica, universal e presente. Faz da diferença uma negação. Teme uma matemática abstrata e, conseqüentemente, produz uma negação como valor: a crença na matemática contextualizada, significativa, que esteja em todo lugar. Por buscar uma repetição e fazer dela um valor que afirma a sua negação, produz a *vontade de potência* que nega a vida. A docência *escrava*, a partir da perspectiva deleuziana, reage (DELEUZE,

2018) às avaliações, criando seus valores a partir daquilo que não acredita, não valora. Resumindo, o impulso do escravo é por afastar-se da diferença, valorando a identidade, assujeitando-se.

A docência *escrava* crê nos valores universais⁶² por considerar tais avaliações como pesos que precisam ser carregados a fim de atingir determinados modelos, padrões de escola, de atividade, de docência. Aceita cada medida como sua, valorando de forma vazia – *niilista* – interpretações que fixam. Tomemos como exemplo as prescrições em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Para a docência *escrava*, as orientações da BNCC servem como medida, peso, cansaço necessário a fim de atingir mensurações instituídas com base em padrões e estatísticas que quantificam, numeram as aprendizagens.

A docência *escrava*, segundo a perspectiva deleuziana, “acredita que afirmar é carregar, assumir, suportar uma prova, encarregar-se de um fardo” (DELEUZE, 2011, p. 130). Os valores baixos produzem suas avaliações a partir do peso que eles conseguem carregar, dos fardos que suportam. Entre a baixeza, há crença em carregar peso, como um camelo que transporta pesos pelo deserto. A docência *escrava*, carregadora de pesos, sustenta e é possível pela *Pedagogia da Realidade*, crendo que tal valoração deve, insistentemente, suportar seu cansaço. Na perspectiva do valor vil, cansaço é resultado de dedicação, de esforço dispendioso para atingir os valores desejados.

Embora a docência *escrava* acredite criar seus valores, essa criação é niilista da ordem da *vontade de potência* que nega a vida. Tal negativa elabora uma aceitação, assumindo as interpretações gerais como particulares, singulares. Uma vez sustentada pelo conhecimento e pela reconhecimento, a docência *escrava* considera o

⁶² Precisamos imergir nos valores vigentes, aqueles que estão filiados à Educação Matemática, “[...] pois não se pode viver sem referências, não se pode viver sem momentos de repouso, de paradas, sem a constituição de instantaneidades, sem desacelerar o caos” (SANTOS, 2015, p. 24).

conhecimento como reconhecimento, expurgando o diferente das fronteiras dos seus modos de interpretar. Na sua repetição, ao produzir o mesmo, pensa o presente para impulsionar o futuro, tornando-se uma docência presa aos seus sonhos, à sua *vontade de potência* que nega a vida.

Podemos inclusive estabelecer uma relação entre docência *escrava* e metafísica. A docência valorada pelo viés da baixeza produz modelos, metas, traços que devem ser seguidos para compor suas interpretações. O valor sustentado pela docência *escrava* classifica como bom aquele que segue o coletivo (o rebanho) e como mau aquele que insiste em não seguir. A docência *escrava* busca negar as *forças* e a *vontade de potência* para atingir seu auge: o ponto da negação afirmada, caso do *niilismo*.

Nesse escopo, a docência *escrava* tem impulso de falsa criação, pois, ainda que a criação seja necessária no início da docência, acaba-se preso às suas articulações. Ou seja, “um valor tem sempre uma genealogia da qual dependem a nobreza e a baixeza daquilo em que ele nos convida a acreditar, daquilo que nos convida a sentir e pensar” (DELEUZE, 2018, p. 73). O escravo nos convida a pensar a docência a partir do seu peso em função do modelo que se procura atingir e a que se pretende reagir.

No entanto, por negar a vida, os valores e a afirmação, tornando-se reativo aos valores criadores, o escravo pode transmutar-se em seu exercício de negação. Ao carregar seus fardos e crer que se está afirmando o que, de veras, é apenas negação, o escravo é transmutado pelas forças reativas: “Ao serem elas mesmas negadas, tornam-se ativas; a negação se transforma, converte-se no trovão de uma afirmação pura, o modo polêmico e lúdico de uma vontade que afirma e se põe a serviço de um excedente de vida” (DELEUZE, 2011, p. 132-133).

Recapitulando, a *vontade de potência* produz as avaliações em função dos seus elementos diferenciais: negar ou afirmar a vida. As

forças, por sua vez, mediante sua natureza de comandar e obedecer (NIETZSCHE, 2018), engendram suas distinções: forças ativas e reativas (DELEUZE, 2018). Enquanto aquelas, no impulso de comandar, criam mais forças, afirmando-se, estas reagem, obedecem e, por fim, negam-se. Por serem fracas, as forças reativas unem-se para vencer as forças ativas; as forças reativas primam por capturar as *forças* ativas em seu campo de relações de *forças*.

Ao insistentemente negar o querer da natureza das *forças*, a *vontade de potência* negativa opera uma dupla negação no encontro com a força reativa, produzindo afirmação. Há modos de passar da baixeza à nobreza, pois operar reiteradas negações gera impulsos para afirmar. Ou seja, a docência *escrava*, ao negar e reagir, afirmando seus pesos, consegue produzir um espaço de fuga à interpretação do viés nobre. Imersa nos valores, constantemente negando a vida, a docência *escrava* pode romper com suas avaliações e ensejar um impulso ao valor nobre.

A docência *escrava* carrega o fardo da *Pedagogia da Realidade* ao “contextualizar o ensino”, “trabalhar com questões significativas aos estudantes” pelo viés da negação. No entanto, ao carregar seus pesos, depara-se com a aula e os movimentos imbricados nas relações oriundas do espaço-tempo aula: a insustentabilidade de apresentar a todo instante uma matemática que esteja em tudo. Ao revisitar seus valores e buscar afirmá-los à medida que as aulas variam, a docência *escrava* esvazia o valor de contextualizar, aplicar, produzir sentidos recorrentes à natureza.

Ao estar sozinha consigo, a docência *escrava* questiona-se no intuito de alcançar sua afirmação. Caso consiga afirmar seus valores, parte satisfeita rumo a mais uma aula, procurando não escapar às variações que lhe interpelam. No entanto, caso não consiga afirmar seus valores, passa a negá-los (pois negar é de sua natureza); valorada pela reação, ocasiona a negação da negação. Nesse processo, “A alma torna-se ativa [...] o que acreditava ser uma afirmação não passava de

um disfarce, uma manifestação do pesadume, uma maneira de acreditar-se forte porque se carrega e se assume” (DELEUZE, 2011, p. 133).

No impulso de negar a negação que a *docência escrava* produz a afirmação, transvalorando o seu valor. Transvaloração como “criação de possibilidade de vida”, de vida afirmativa. Como assinala Deleuze (2011, p. 136-137), “A *vontade de potência* é como a energia; chama-se nobre aquela que é apta a transformar-se. São vis, ou baixos, aqueles que só sabem disfarçar-se, travestir-se, isto é, tomar uma forma e manter-se numa forma sempre a mesma”.

A *docência nobre* se constitui por um ato corajoso, valorativo, interpretativo. Ela suspeita dos valores vigentes e das avaliações no campo educacional, criando, a partir de suas suspeitas, outras avaliações. Para Nietzsche, a filosofia é a arte de interpretar, avaliar, ruminar (NIETZSCHE, 2009). E é desse mesmo modo que a *docência nobre* interpreta: ruminando, produzindo suas medidas. Ela relaciona-se da mesma forma com a *escrava* após a imersão em seus convites e prescrições, ela consegue negar a negação, elaborando uma afirmação.

Negar a negação, invertê-la até produzir um modo de afirmar: aqui reside a perspectiva da diferença e, por sua vez, do impulso a retornar. Quem afirma, afirma de tal modo que afirma seu retorno, como a criança (NIETZSCHE, 2018) que joga com todas as suas forças apostando uma única chance, afirmando o acaso (DELEUZE, 2018).

A *docência nobre* rompe com a fixidez da *docência escrava*. Ela metamorfoseia os valores, como o camelo que possui força para carregar seus pesos até o deserto. Solitária, transforma-se em leão para dizer o *Não* afirmativo, sustentando sua escolha, defendendo o acaso. Por fim, surge a criança com sua capacidade de gargalhar, dançar, rir – o corajoso *Sim* produtor de valor, de interpretação singular, que escapa ao universal, singularizando-se (NIETZSCHE, 2018).

No entanto, conforme já apontamos, as *docências escrava* e *nobre* correlacionam-se; uma emerge à medida que a outra torna-se

visível. Não há como estar em absoluto em qualquer uma delas, como se elas fossem polos, regiões previsíveis, e/ou identificáveis. O que há são modos de interpretar as *docências* pelo viés da afirmação ou negação da vida que se dá em aula, em pesquisa, em ato.

A *docência nobre* aposta em suas avaliações. Faz-se ponte, passagem para o tempo em devir (passado, presente, futuro). Institui interpretações criativas singulares. Faz da docência pesquisa, dançarina, afirmativa. Vive e faz *viver a docência*. Se a docência *nobre* se torna diferença, então essa diferença ri de si, dos seus *sins* e *nãos*. Transmuta peso em leveza, sofrimento em alegria, baixo em alto (DELEUZE, 2018).

“Numa relação solitária, fria, mas afirmativa” (SANTOS, 2018, p. 97), que a docência se transvalore. “No acaso do inseguro, que a docência tenha firmeza para afetar-se pelas produções singulares de si. Outramentos de nós: o desejo de continuar existindo/resistindo ao que nos estrutura. Ao que nos petrifica” (SANTOS, 2018, p. 97).

Não há separação binária entre as docências *escrava* e *nobre* isso já seria da ordem da baixeza. Elas, assim como Nietzsche, valoram a vida segundo a diferença de potencial de cada uma. O modo como cada uma interpreta e avalia depende da circunstância, do movimento no qual a vida se encontra. Se for ao espaço-tempo da negação, tal docência nega a vida a favor de uma vontade vazia; afirma o nada, nega a diferença e busca distância daquilo que ela acredita não ser. Enquanto isso, a docência *nobre* brinca, sorri, chora, dança com a docência, buscando *sins* e *nãos* que sustentem seus modos de interpretar. Afirma a vida e, portanto, o acaso, por interpretar que, se há valor primeiro, este é a vida. Docência que se faz, refaz e repete pela vida. Docência que supera a si mesma. Ao superar a si mesma, transvalora.

Não defendemos a existência da *Pedagogia da Realidade* como uma teoria contemporânea. Não há teoria a ser desvelada ou descoberta. Ela não esteve sempre à espera do homem (moderno?

Contemporâneo?). Ela não é aparição, tesouro, descoberta – assim como o conceito de mamífero (NIETZSCHE, 2008b).

Como uma aranha, a *Pedagogia da Realidade* tece uma rede, uma malha que (entre)cruza. Que institui e constitui docências. Que produz valores, boas medidas, maneiras, modos, modelos, padrões. Ela sustenta verdades, crenças, juízos. Ela inventa – assim como a verdade. Ela produz. Qual o seu produto? O valor (LIMA; ITAPARICA, 2014). Valores. Avaliações. Moedas. Medidas. Trocas. Intercâmbios. Como medida, produz crises, trocas sem equivalência, erros, desvios, supostas mensurações. Ao pesquisar os valores das *docências* contemporâneas, pomonos a tensionar crises, fraudes, sabotagens. Não há procura de algum culpado. Não há busca pelo ressentido. Somos nós, vizinhos, resultado das malhas valorativas, os responsáveis por não olhar o que está posto, imposto (cobrado? Quantificado? Mensurado?), disposto, exposto sob e sobre nós.

E como pensar a *Pedagogia da Realidade* pelo viés interpretativo das docências *escrava* e *nobre*? Como romper com uma hegemonia da realidade? O que há com ela? O que ela opera? O que ela deixa de operar? O que faz a realidade diferenciar-se de si mesma?

A realidade é uma *interpretação provisória*. Não cabe a todos e talvez a nenhum, pois não conseguimos *generalizar a vida*. Se a realidade comprova, valida a vida, ela arde e impulsiona as singularidades, e não as totalidades. Uma escola, uma turma, uma aula faz recortes específicos e pontuais de tais realidades, supondo que generalizar seja o ato de elencar, em uma interpretação, inúmeras vidas. As vidas não cabem a nenhuma forma de totalitarismo.

Pensar a realidade na busca por alguma comprovação em si institui o mesmo valor que produzir uma mentira. Aqui não há nenhum erro. Tirar a vida do individual para estabelecer um *nós* segue sendo tão falso quanto produzir falsos *eus* concordantes com um mesmo referencial.

A realidade não é a salvação da educação básica, uma vez que persistimos em obliterar as vidas, as andanças. A inclusão escolar está aí para nos apresentar o que a escola segue esquecendo: a diferença existe e ela produz potência, não o mesmo. Enquanto a realidade insistir em recortar o mesmo, em generalizar, em procurar um denominador comum, uma mesma habilidade, um mesmo parâmetro, seguiremos falhando com o mote de educar: a vida.

Os valores que produzem a realidade acreditam operar com a vida, prescrevendo que cada um possa tomar decisões, organizando um projeto de vida (BRASIL, 2017), mas mantêm as generalizações. Vida, para os valores da realidade, é uma vida niilista, que nega sua potência em função do valor gregário: “Cada um quer o mesmo, cada um é igual: quem sente de outro modo vai voluntariamente para o hospício” (NIETZSCHE, 2018, p. 17). Enquanto as avaliações que interpretam a realidade se aferrarem à procura de uma identidade, um coletivo, restará apenas vida fraca, vazia, niilista.

Pode parecer um exercício de redundância defender a existência de uma *Pedagogia da Realidade*, afinal, qual pedagogia não se dá em “realidade”, pela vida? No entanto, insistimos em defendê-la para desnaturalizar seus valores no campo da Educação Matemática. Apontamos suas emergências, impulsos para que ela pudesse ganhar força no campo educacional e alastrasse um modo de interpelar docências: entre a negação e a afirmação (transvalorar os valores no caminho para superar a si mesmo).

Os modos neutros de interpretar – sua suposta naturalidade, isenção – são onerosos àquilo que afirmamos ser o valor dos valores: a vida. Não há nada de incoerente em acreditar na *Pedagogia da Realidade* se assim se desejar. Não obstante, o que fazer quando os valores não derem mais conta da aula, da docência, da educação? Por que repisar as mesmas avaliações? Por que assumir que não se sabe fazer? Será que é a docência que não consegue atingir um valor ou é o

valor que interpela, mas que, efetivamente, produz abismo, vazio, nada? Superar a si mesmo, eis a aprendizagem com Nietzsche.

Por que teimar em ser camelo com a *Pedagogia da Realidade* ou com as metodologias e ferramentas no campo educacional? Sejam corajosos para destruir muros – os nossos pesos, valores –, a fim de que eles possam servir à vida.

As *docências* como espaço-tempo a ser preenchido não precisam estar cansativas, mas, para isso – se é que algum modo de interpretar seja possível de ser ensinado/ensinar/ensaiar/dançar/AR –, precisamos nos enfrentar: antes de existir um além-do-homem, precisamos superar nossas singularidades. A cada espaço-tempo preenchido, a cada tempo-matéria, a cada aula, como enfrentar? Como questionar os livros, os penduricalhos (AURICH, 2017) que carregamos?

Seja escravo, seja nobre, não há peso-e-leveza que durem para sempre, pois o que dura é a vida, e ela é finita. Em meio à vida, as *docências escrava* e *nobre* nos colocam a dançar, mas somos nós – repetimos: somos nós – que fechamos os olhos aos valores; que insistimos em reproduzir – sem repetir e afirmar a diferença – modos de interpretar as *docências* contemporâneas. Que essa tese seja AR para que possamos, a cada espaço-tempo, afirmar os valores, a vida.

AFORISMO

Sobre as pontes:

Animal	→	Além-do-homem
<i>Pedagogia da Realidade</i>	→	Docenciar
Permanecer	→	Perecer
Passado-futuro	→	Presente
Quer mais viver	→	Quer viver
Despreza a si mesmo	→	Supera a si mesmo

REFERÊNCIAS

AURICH, Grace Da Ré. **Reescrita de Si**: a invenção de uma docência em matemática. Porto Alegre, 2017. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/169285>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2020.

DELEUZE, Gilles. O mistério de Ariadne segundo Nietzsche. DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 129-137.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Mariana de Toledo Barbosa. São Paulo: n-1 edições, 2018.

LIMA, Márcio José Silveira; ITAPARICA, André Luís Mota. Apresentação. In: LIMA, Márcio José Silveira; ITAPARICA, André Luís Mota (Org.). **Verdade e linguagem em Nietzsche**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 7-14.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: a transvaloração dos valores**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou zarathustra**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: como alguém se torna o que é. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo e Dítirambos de Dionísio**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016b.

SANTOS, Gilberto Silva. Rastros da docência contemporânea: outamentos de nós, educadores matemáticos. In: Santos, Gilberto Silva;

SPERRHAKE, Renata; BELLO, Samuel Edmundo Lopez (orgs). **Abordagens filosóficas contemporâneas em educação**: docências, matemáticas e subjetivações. São Leopoldo: Oikos, p. 82-99, 2018. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/new/obra/index/id/939#>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SANTOS, Gilberto Silva dos. **Saber-Realidade**: das prescrições aos desejos de constituir docências na educação matemática contemporânea. Porto Alegre, 2016, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em : <http://hdl.handle.net/10183/150862>. Acesso em: 29 out. 2020.

SANTOS, Suelen Assunção. **Docen ci/ç ação**: do dual ao duplo da docência em matemática. Porto Alegre, 2015, 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/131918>. Acesso em: 25 mar. 2020.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **Nietzsche e a vivência de tornar-se o que se é**. São Paulo: PHI, 2013.

CAPÍTULO IMPULSO MAIS UM



ETNOMATEMÁTICA E *PEDAGOGIA DA REALIDADE*:
PERSPECTIVAS ÀS DOCÊNCIAS *ESCRAVA* E *NOBRE*

Pensar a *Pedagogia da Realidade* como um modo de interpretar as *docências* contemporâneas implica discutir a presença – discursiva – da realidade. Suas composições articulam maneiras de angariar práticas que interpelam o espaço-tempo não vazio a ser preenchido, perspectivado nesta tese como docência.

Como pensar a interpretação provisória da realidade que constitui um emaranhado de saberes, poderes, identidades e subjetivações no campo da Educação Matemática? Como discutí-la? Talvez, através da etnomatemática. Como área do campo referido, suas discussões advogam a existência da realidade e nos permitem constituir tramas, teias para pensarmos a *Pedagogia da Realidade*.

Enunciados que diferenciam, mas tornam a repetir usos pedagógicos da realidade (SANTOS, 2016), possibilitam interpretar modos de pensar as *docências* contemporâneas, ou seja, a *Pedagogia da Realidade*. Em suma, produzem presenças da realidade no campo da Educação Matemática. Assim, antes de procurarmos por semelhanças, nossa analítica estará atenta às variações em torno da realidade no campo da Etnomatemática.

Ao variar, diferenças de potencial tornam-se visíveis e disputam a docência. Ou seja, **o espaço-tempo não vazio a ser preenchido pelas variações da presença discursiva da realidade**. Em suas variações, interpretamos modos de pensar a *Pedagogia da Realidade* e suas relações com as *docências escrava* e *nobre*.

ETNOMATEMÁTICA E SUAS VARIAÇÕES: PELAS PRESENÇAS DA REALIDADE

Para discutir possíveis visibilidades acerca das *docências escrava* e *nobre* no campo da Educação Matemática, a partir da *Pedagogia da Realidade*, realizamos um estudo analítico em torno da *etnomatemática* (D'AMBROSIO, 1986; 1993). Temos como objetivo mostrar como ela produz espaços, redes possíveis às *docências escrava* e *nobre*. Não se trata de discutir o Programa Etnomatemática como um ídolo, segundo a perspectiva de Nietzsche, mas de verificar de que forma as discussões etnomatemáticas se alastram entre as *docências escrava* e *nobre*. Ao se espalharem, o que podem reverberar? Como pensar aquilo que as *forças* querem e a *vontade de potência* pode no encontro com a Educação Matemática?

As *docências escrava* e *nobre* se correlacionam. Pela diferenciação de potencial, ora uma emerge, ora outra adquire impulso frente ao campo de relações de *forças*. Não há antagonismos, nem polarizações; o que há são *forças* (querem) e *vontade de potência* (pode): negar ou afirmar a vida. Pensando em suas diferenciações, a formação inicial e a continuada constituem condições de existência para interpretarmos *docências* que se diferenciam, ora aproximando-se da angulação *escrava*, ora afastando-se. O mesmo se dá com a *docência nobre*.

Com a filosofia de Nietzsche, pesquisamos os valores das *docências* contemporâneas baseados na constituição da *Pedagogia da Realidade*, como mote para discutir às *docências escrava* e *nobre*. As avaliações, bem como suas condições de existência, interpelam e são interpeladas pelas *docências* tanto no âmbito da formação inicial quanto da continuada. Ao interpretar *docência* como modos de vida – em meio à vida (AURICH, 2017) –, destacam-se modelos, representações que servem à *docência escrava* como modo de ocupar o espaço-tempo não vazio da *docência*, enquanto as maneiras singulares de constituir

uma docência impulsionam a perspectiva *nobre*. No entanto, modelos e representações não produzem baixezas absolutas, assim como a singularidade pode tornar-se referência e levar a interpretações vis. Isso porque, no intercâmbio das valorações, a docência *escrava* pode, à medida que suas condições de existência são tensionadas, conceber um elemento diferencial para aproximar-se da *docência nobre*. Paralelamente, uma perspectiva próxima à *docência nobre* pode vir a ser escrava em si mesma.

SOBRE O MATERIAL ANALÍTICO

A fim de fundamentar nossa analítica, elegemos a etnomatemática em decorrência da presença da *Pedagogia da Realidade* em suas discussões, tornando possível perspectivar as *docências escrava e nobre*. Para isso, o material analítico está organizado da seguinte maneira: livros, artigos científicos e teses que traram da temática escolhida. A fim de escapar das produções recorrentes das pesquisas realizadas na região sul do Brasil, os artigos científicos (publicados a partir de 2014) pertencem à revista *Perspectivas da Educação Matemática* vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Os livros, em sua totalidade, são produções do pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio e da pesquisadora Gelsa Knijnik. Alguns artigos analisados pertencem ao livro *Etnomatemática: currículo e formação de professores* (2004), organizado pelos pesquisadores Gelsa Knijnik, Fernanda Wanderer e Cláudio José de Oliveira em função de sua recorrência em concursos públicos e no campo escolhido. Alguns artigos pertencentes ao eixo três (formação de professores) do livro *Etnomatemática: currículo e formação de professores* referenciam a tese da pesquisadora brasileira Alexandrina Monteiro intitulada: *Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de*

alfabetização para trabalhadores rurais assentados (1998), o que nos motivou a analisar a tese referida.

Acreditamos que pesquisar parte de um recorte, o que aprendemos com Nietzsche acerca da perspectiva. Desta forma, nossas escolhas viabilizam que alguns elementos sejam analisados e outros não. Sem a pretensão de esgotar ou produzir um *estado da arte* em torno da produção etnomatemática brasileira, analisamos uma perspectiva do campo referido. Com isso, entendemos que as escolhas referidas reverberam lugares de fala, mas ecoam silenciamentos que, em outros momentos podem servir de material analítico para pesquisas futuras.

DAS DOCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: VARIAÇÕES COM UMA ETNOMATEMÁTICA.

Algumas pesquisas em torno da etnomatemática trabalham com a vertente da educação popular, o que evidencia a presença do real em suas discussões. A partir dessa inserção, trabalhos tem dissertado em torno do dualismo entre: saberes escolares e os saberes do mundo do trabalho. Entendemos que a dicotomização referida parte das pesquisas de Knijnik (2006) acerca dos saberes populares e dos saberes acadêmicos.

Interpreta-se que o escopo da etnomatemática aproxima-se do caráter etnográfico. Ao imergir no *locus* de pesquisa, o pesquisador visa compreender, pensar, mobilizar maneiras de pensar em consonância com o que denomina-se de matemática. Com isso “a ideia de transformar – sem simplificações – uma atividade produtiva em conteúdo escolar apresentava um primeiro desafio para as professoras: nós desconhecíamos em profundidade o que iria ser problematizado e analisado” (KNIJNIK, 2004, P. 221).

Ao tratar do cultivo e da produção de alface em um assentamento rural, a pesquisadora referida evidencia que as relações

entre os saberes e o as finalidades das discussões repercutiam o desconhecimento. Desconhecer implica, ao que nos parece, o percurso da pesquisa. Em função do desconhecido, a docência *escrava* aproxima-se de maneiras de pensar sólidas frente a desmobilização do desconhecido, pois conforme afirma Knijnik (2004, p. 225), o exercício “de lidar matematicamente com a situação ‘real’, com toda sua complexidade, (des)ordenação, com a presença de dados que, mesmo sendo parte importante da problemática, nem sempre são necessários para a realização dos cálculos”. A pesquisadora acredita que mesmo escapando aos campos da matemática, tais discussões possibilitam “um momento privilegiado de pesquisa” (KNIJNIK, 2004, p. 225). O que pode viabilizar aproximações com a docência nobre.

A partir da produção de calçados (GIONGO, 2004); de produtos da mídia com a Educação de jovens e adultos (Wanderer, 2004); uso de calculadora em um assentamento do movimento sem terra (MAESTRI, 2004); saberes matemáticos produzidos pelos trabalhadores da construção civil (DUARTE, 2004), as pesquisadoras instituem um discurso entre os saberes do mundo do trabalho e do mundo escolar.

Para Duarte (2004, p. 188), “voltar as atenções ‘para as tradições anuladas, para as histórias não contadas’ tem sido o foco central das análises propostas pela Etnomatemática”. Ao problematizar práticas como divisão do tempo (produção); prática de pensar a linha; achar o meio da barra e distribuir plamilhas no cartão, Giongo (2004) evidencia formas de matematizar inseridas no campo da produção de calçados.

A análise das autoras não visa identificar práticas com a forma tradicional da matemática, mas discutir perspectivas de matematizar para além da cultura escolar. O que preconiza D'Ambrosio em sua criação etimológica: *etno + matema + tica* na qual *tica* arte ou técnica; *matema*: explicar, compreender, determinar; *etno*: saberes pertencentes as distintas culturas, sociedades, formas de vida.

Percebe-se que em pesquisas recentes como Barbosa, Neto e Giraldo (2019), Junges (2016), Xavier e Freitas (2019), Santos (2018) e

Pranke et al. (2014), a analítica em torno da etnomatemática adquirem, por vezes, um cunho prescritivo. Dessa prescrição, reverberam entendimentos que visam reconhecer, identificar maneiras de matematizar. Ao pensar a formação de professores, Neto, Barbosa e Giraldo (2018, p. 612) acreditam que “partindo dos contextos sociais dos estudantes, o professor deve estar atento a suas concepções de escola, de sala de aula, o que pretendem estudar e o que concebem de cada assunto pelo qual [os estudantes] se interessam”.

Ao pensar propostas de acordo com os interesses dos estudantes, com atividades significativas, busca-se demasiado utilitarismo frente às discussões matemáticas. Reverberam, nessas perspectivas, anseios, modos de aproximar os estudantes às propostas realizadas em aula.

Ao “rever antigas concepções com as quais desenvolvia, há quase uma década, meu trabalho docente junto aos alunos-trabalhadores e alunas-trabalhadoras da indústria calçadista” (GIONCO, 2004, p. 203), a autora pode (re)pensar a docência e produzir relações entre escola e mundo do trabalho, pois “práticas daquele mundo fabril, [...] possibilitam analisar, do ponto de vista curricular, possíveis conexões entre esses dois mundos permeados por saberes cotidianos” (GIONCO, 2004, p. 204). O exercício de (re)pensar as feitura das *docências* a partir do viver – seja entre pó de giz, entre palmilhas e calçados, diferem as *docências* a pensá-la para além do (re)conhecido. Conforme Gionco (2004, p. 215) sua perspectiva não limita-se “a buscar identificar o que havia ‘de matemática’ no ‘mundo do calçado’ para [...] transpor estes conhecimentos para a sala de aula. Trata-se, sim, de uma perspectiva” que visa “problematizar questões referentes ao mundo do trabalho – entre elas as conectadas à Matemática – e suas implicações pedagógicas no currículo” tornando possível a não interdição de tais questões nos espaços escolares.

Ao conversar com uma das professoras dos estudantes⁶³, a pesquisadora escreve o seguinte relato: “[...] eu imagino que seja uma esteira, cheia de calçados e que eles tenham que fazer tudo muito ligeiro, mas não sei como é que é. Nunca entrei, nunca trabalhei numa firma assim, não quero entrar” (GIONCO, 2004, p. 210). Para além de um desconhecimento, devemos lembrar os possíveis lugares das *docências* Enclausurada em burocracias, com jornadas duplas, às vezes triplas, a docência vil torna-se única maneira de interpretar a docência contemporânea. O cansaço das *docências* reverberam modos de perspectivá-la pelo escopo da baixeza.

Se pudermos pensar no lugar dos possíveis das *docências* percebe-se parâmetros ora próximos da docência vil, ora, da nobre. Em torno dessa discussão, interpreta-se a correlação entre ambas as perspectivas da docência, pois uma torna-se condição à outra.

Maestri (2004) em sua pesquisa em relação a etnomatemática e a calculadora em um assentamento, destaca três usos do instrumento no contexto do Movimento Sem Terra (MST): 1º usos da calculadora pelas famílias assentadas e sua utilização no contexto escolar; 2º uso da calculadora como ferramenta que prejudica a competência do cálculo realizado; 3º modos de produzir no campo, suas conexões com a tecnologia e a permanência dos jovens no meio rural. Segundo a autora referida, “no assentamento, pude constatar que as famílias agricultoras utilizavam-se do instrumento matemático para resolver problemas ‘reais’ da vida” (MAESTRI, 2004, p. 293). Os depoimentos acerca do uso da calculadora “me levaram a pensar que, para os aluno, uma vez que a calculadora processe o cálculo, eles não terão nenhuma participação neste processo, deixando de raciocinar” (MAESTRI, 2004, p. 296).

Ao ler as discussões propostas por Maestri e fazendo relações com as discussões de D’Ambrosio (1986), percebe-se algumas indagações que nós, educadores, podemos produzir. Entre elas, como

⁶³ Estudantes da EJA, e profissionais do ramo calçadista.

explorar a calculadora na escola? Quais os desafios? Como aprende aquele que usa a calculadora? Será que a calculadora desconstrói o imaginário do aluno calculista? Como seria isso? Por que a calculadora ainda é excluída da escola? Em suma: quais as distinções entre quem utiliza ou não a calculadora?

Percebemos as interpelações das pesquisas no corpo, na constituição da aula. Ao pesquisar, compomos outros elementos para pensar e interrogar avaliações emergentes com as *docências*. Nesse exercício, desprendemo-nos das identificações que estruturam as *docências*, tornando-as próximas do percurso da docência nobre. Inclusive não produzimos receitas, mas possíveis às *docências* no exercício de escapar do lugar metafórico, das representações.

Retomamos a discussão de Gionco (2004) ao entender que a fala da professora em torno do desconhecimento do trabalho com fábrica calcadista imbrica nas possibilidades de pesquisar. O desconhecer que produz e reverbera o reconhecimento de crenças educacionais amplificam modelos vigentes em torno da Educação Matemática. A partir da filosofia de Nietzsche, temos que o permanecer (com suas crenças, verdades) constitui os modos de interpretar a docência *escrava* – o desconhecimento frente aos saberes dos alunos-trabalhadores – bem como o perecer – suspeitar das crenças e dos modelos vigentes – constitui os modos de interpretar a docência *nobre*.

O exercício analítico da tese *Pedagogia da Realidade e Educação Matemática* cria imbricamentos entre permanecer e perecer no campo educacional. Ao invés de reconhecer e produzir categorias acerca das *docências*, tornamos a discussão um campo que nos possibilita pensar de maneiras distintas. Cabe à educadora e ao educador perspectivar as discussões para diferenciar suas relações com as *docências*, com os materiais educacionais, com as crenças. No entanto, não há como abandonar tudo para produzir outros movimentos, uma vez que institucionalmente estamos capturados por diretrizes,

modelos, documentos. Não se trata de detonar tudo o que está dado, mas produzir rupturas, suspeitar (conforme a perspectiva nietzschiana) dos valores, das interpretações que produzem modos de problematizar as *docências* contemporâneas.

Para Wanderer (2004, p. 254) a etnomatemática “pretende valorizar a produção de conhecimentos matemáticos praticados por diferentes grupos sociais, considerando que este conhecimento é produzido historicamente”. Ao viabilizar que outras narrativas sejam contadas, a etnomatemática problematiza o dual “existente entre os conhecimentos instituídos como matemáticos e aqueles praticados pelos mais diversos grupos sociais como a classe trabalhadora, os negros, os indígenas, as mulheres, os quais permanecem silenciados e não são considerados científicos” (WANDERER, 2004, p. 258).

Ao trabalhar com reportagens da mídia (jornais e revistas acerca das discussões do salário mínimo), a autora percebe que “uma nova visão do ensino de Matemática” surgiu tanto para ela “como para eles. Discutir produtos da mídia, analisar seus dados criticamente, compreender e problematizar aspectos do mundo social foram questões que estiveram presentes em nossas aulas” (WANDERER, 2004, p. 267). A autora acredita que “ao invés de um conjunto de técnicas e fórmulas descontextualizadas, o conhecimento matemático passa a se conectar mais com a vida dos alunos, com suas formas de lidar com seu mundo social” (WANDERER, 2004, p. 268).

Torna-se um elemento da *docência nobre* investigar saberes, tratar das discussões sociais que formam o lugar escolar, das aprendizagens. Ao escapar de uma discussão neutra e linear, possibilita tangenciar e ampliar discussões políticas dos lugares ocupados pelos sujeitos. Tais posições não incluem identidades, mas modos de pensar vidas privadas e públicas. Não obstante, os saberes podem ser mobilizados para além de prescrições curriculares. A aula não resulta apenas das discussões de bases, regimentos, mas com as mobilidades dos corpos que estão em aula.

As perspectivas de ambas as *docências* emergem das vivências escolares, com a pesquisa, com as leituras. Como aprendemos com a leitura nietzschiana, o viver se dá com o corpo. Entre o afirmar e o negar a potencialidade das relações, as *docências* emergem e diferem em suas interpretações.

Para a pesquisadora Vera, “o estudo [etnomatemático] nasceu de minha caminhada como professora de Matemática [...] e das constantes indagações que permearam minha prática aliadas à atitude que adotei de refletir criticamente sobre meu próprio fazer pedagógico” (HALMENSCHLAGER, 2004, p. 272). Ponto de aproximação da pesquisadora com a *docência* nobre enquanto modo de analisar, dispor, constituir analíticas ao redor da feitura das *docências*.

Ao (re)visitar ações, escolhas e métodos, a pesquisadora amplia as perspectivas do campo educacional. O trabalho de movimentar as crenças e (re)ver de outros modos instituem uma linha fronteira entre o que se sabe e o desconhecido.

Com a etnomatemática, podemos enxergar a matemática “contextualizada, significativa, crítica e voltada aos interesses e necessidades destes estudantes” (HALMENSCHLAGER, 2004, p. 275). O enxergar pode ser pensando de duas perspectivas distintas: Primeira, movimentar para ver de outra forma; dar visibilidade ao não visto. Partir ao desconhecimento, sem a pretensão de conservar interpretações, mas no exercício de mobilizar as perspectivas. Segunda, variar a busca pelo reconhecimento e aplicabilidade dos conhecimentos na produção e na espera de sentidos, significados aos e para os estudantes.

O contextualizar implica, por vezes, identificar ações humanas como causa para um efeito desejado. A saber, aprender matemática. Do lugar da conservação, o dual causa e efeito, por vezes, torna-se sedutor aos discursos e saberes pedagógicos. No entanto, entre seduzir e diferir as perspectivas das *docências* inferem e diferem entre seus modos de avaliar.

A partir de uma possível aproximação, pesquisas de Domite (2004), Schmitz (2004), Oliveira (2004), Corrêa (2004), Lucas de Oliveira (2004) reverberam analíticas entre os saberes escolares e a etnomatemática. Distinto dos saberes recorrentes ao mundo do trabalho, as pesquisas referidas tratam de modos de pensar a etnomatemática pelas esferas escolares.

Para Domite (2004), quando problematizamos a formação de professores estamos focalizando uma confluência entre o que se passa na vida individual – profissional do professor/professora – vida em equipe, entre outras. Digerir os lugares ocupados pelas ações humanas implica – se assim puder ser dito – pensarmos uma política dos corpos, pela analítica nietzschiana. É político assumir e afirmar os lugares que se ocupam e pelos quais somos interpelados, mas que, igualmente, produzimos.

Talvez o exercício analítico das *docências escrava e nobre* seja digerir as afirmações. Afirmar as posições; a vida. Seja ela pela perspectiva da negação ou da afirmação, pois negar corresponde a uma maneira de afirmar: afirma o conservar, o permanecer.

Os campos que enfrentamos e produzimos. As *forças* que reverberam. As potências mesmo que entre telas, pois no esgotamento do virtual, os corpos estão capturados pelo remoto. Nessa captura que habita e se faz estrangeirismos em si mesmo. No micro, no pequeno, através das relações horizontais, se pudermos pensar com a analítica foucaultiana, que a feitura do entre as *docências escrava e nobre* tornam-se, por vezes, visíveis. Talvez, enunciáveis.

Perigoso exercício de enunciar a relação de coexistência entre baixezas e nobrezas escapando da gramática que funda e centra seus esforços no eu, sempre permanente e conservador de si. Esse eu que busca e aponta reconhecimentos e certezas, por vezes, afirma o repouso. Todavia, estar entre as *docências escrava e nobre* para além de metáforas e afirmações, implica negar o ponto final. O início e o fim. Emerge dessa discussão o desafiador exercício de olhar para si,

especialmente em aula, com o pó de giz. “Lutar [...] pelo uso barato do GIZ” (ZORDAN, 2019) é uma política pelo sorrir e chorar com a escola, as (de)formações, as leituras, os corpos.

Sobre esse exercício – desafiador – a pesquisadora Maria afirma que a etnomatemática sugere à docência “modos de raciocinar, medir, contar, tirar conclusões dos educandos, assim como procurar entender como a cultura se desenvolve e potencializa as questões da aprendizagem” (DOMITE, 2004, p. 420). Para ela,

É possível reconhecer, como bem mostra toda a trama deste texto, que uma discussão em torno da formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática - *que procura incluir o educando de modo contextualizado em tal discussão* - é um enorme desafio. Talvez, tal desafio caiba ao professor e ao formador responder na sua prática [...] (DOMITE, 2004, p. 427, itálicos da autora).

Acreditamos que as práticas – e não mais o dualismo teoria e prática – sejam espaços para reverberar as perspectivas das *docências escrava e nobre*. As análises e as amarras das interpretações das *docências* produzem modos de pensá-las. Conforme o pesquisador Cláudio escreve: “insatisfeito com esse mapeamento do que é considerado por um olhar mais conservador como ensino de Matemática e, também, ao perceber que eu era partícipe desta produção de fracasso ou sucesso escolar é que tem início esta reflexão” (OLIVEIRA, 2004, p. 241). Conservar uma crença, uma expectativa acerca das aprendizagens em matemática constituem esferas das identidades emergentes das classificações: sucesso ou fracasso.

Ao perceber-se partícipe do processo que reverbera rótulos e lugares pelos quais os sujeitos passam a ocupar, Oliveira reflete que “ao perceber também que os discursos que fundamentavam minha formação acadêmica e os primeiros anos como professor de Matemática, eram constituídos destes mesmos argumentos” (OLIVEIRA, 2004, p. 241). Na feitura das *docências*, ao falar especificamente da formação inicial, por vezes, as crenças ocupam lugares de destaque. Imersos em práticas comuns aos espaços escolares, as *docências*

constituem-se. Não se está a ocupar as *docências* do nada, solitário. Chegamos às aulas, à escola carregados de saberes, de expectativas, de verdades. Não há nada de conflituoso nisso, pois não podemos abandonar a estrutura em detrimento de um pensamento da diferença.

Cabe ao tempo. Um exercício digestivo para analisar as *docências* como espaço-tempo não vazio para que possamos suspeitar, conforme analítica nietzschiana, de nós mesmos. Fissurar as crenças que por vezes se fizeram necessárias às identidades.

Segundo o pesquisador, podemos inferir que as aprendizagens diferenciam-se ao longo do percurso educacional. As *docências* ocupam espaços-tempos distintos a cada aula, com suas variações. Pelo escopo da etnomatemática, porque “não era só trazer a ‘realidade’ para sala de aula, mas construir um conhecimento matemático em sala de aula que tenha seu caminho de retorno para a comunidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 247).

Com as pesquisas de Roseli, pode-se pensar a Educação Matemática em cursos de formação de professores inseridos no contexto indígena. Segundo a autora, por vezes fizeram-se necessárias os seguintes questionamentos: “Por que aprender a matemática na escola indígena? Que matemática deve ser ensinada e aprendida? Como trabalhar a matemática na escola indígena? Qual a finalidade da educação matemática na escola indígena e no cotidiano da aldeia?”⁶⁴(CORRÊA, 2004, p. 325).

Questões que constituem aproximações com a *docência nobre* ao romper com as matrizes dos valores universais. É a instituição de um campo para pensar e compor. Entende-se o lugar das *docências* como propício à criação. Assim, a autora escreve que “não há como se pensar em promover uma educação matemática sem pensarmos para quem, em que lugar, em que momento, qual a finalidade” (CORRÊA, 2004, p. 345). Problematicar os lugares, os espaços que as *docências* ocupam,

⁶⁴ O contexto de suas pesquisas inclui escolas de comunidades indígenas e não as escolas do campo.

pois “não se pode esperar, neste caso, uma ‘fórmula’ de como fazer” (CORRÊA, 2004, p. 346).

Por vezes, torna-se um exercício de coragem com as *docências*. Enfrentar o desconhecido para ampliar as perspectivas. “Uma educação escolar específica e diferenciada [...] não pode servir de modelo integral para outra, em espaços e/ou tempos diferentes. Cada uma é uma” (CORRÊA, 2004, p. 346). Cada escola, cada espaço escolar torna possível uma perspectiva e não a perspectiva em torno da educação.

Cabe à pesquisadora/educadora; ao pesquisador/educador, atuante na área da educação escolar, investigar, conhecer sob várias perspectivas, criar, adequar e, principalmente, estar aberto para o outro: ouvindo, dialogando e aprendendo” (CORRÊA, 2004, p. 346). Para Bello (2004, p. 384), “as situações ou contextos sociais devem ser (re)contextualizados, num contexto de espaço e tempo diferente: o contexto escolar”. Os sentidos atribuídos às práticas escolares, a partir de uma proposta etnomatemática devem ser tensionados. Para ele,

será que se deve levar o aluno do povoado de Mizque⁶⁵ a contar milho, arrobas de batata, ou estimar quantos quilos de milho representam um chimpú⁶⁶. Ou seria melhor perguntar-lhe e discutir: qual o sentido e o significado dessa medida na sua língua materna? E no contexto social no qual você vive? O que se produz nessas terras é suficiente para satisfazer suas necessidades, crescer, desenvolver-se plenamente? (BELLO, 2004, p. 386).

O que pode ser desenvolvido nos espaços escolares não é uma aplicação direta da ordem do contexto social, mas uma (re)contextualização. Outra abordagem proposta pela instituição escolar possíveis pelo campo de estudo da etnomatemática. A (re)contextualização cabe às *docências*. Um exercício analítico com as aulas, as pesquisas, as comunidades.

Sobre as (re)contextualizações que reverberam nos modos como as *docências* interpretam suas práticas, temos o trabalho da

⁶⁵ Pesquisa desenvolvida no distrito de Mizque, Província de Cochabamba – Bolívia.

⁶⁶ “É a quantidade de milho paga a um trabalhador por um dia de trabalho” (BELLO, 2004, p. 386).

pesquisadora Helena Dória Lucas de Oliveira⁶⁷. Para ela, “não era tarefa simples planejar atividades pedagógicas em que o cotidiano rural não ficasse reduzido em meras operações e exercícios: tinha dificuldades em preparar problemas ditos ‘dentro da realidade’”. (OLIVEIRA, 2004, p. 306).

No escopo das discussões etnomatemáticas, as *docências* enfrentam os lugares comuns a elas. Ao pensar os problemas da realidade, a autora escreve: “que realidade rural era aquela? De que tempo podia dispor para conhecê-la? Que questões era necessário responder? Como lidar com os apelos das crianças que diziam: ‘Professora, por que a senhora não passa continhas no quadro?’” (OLIVEIRA, 2004, p. 306).

Romper com o imaginário da matemática que faz contas, sem calculadora, que abstrai, generaliza e, por vezes, não observa os saberes ditos distintos daqueles escolarizados, implica produzir um campo de batalha. As *docências* enfrentam constantemente as capturas das instituições. Não há maneiras de escapar às estruturas, conforme escrevemos, mas, talvez, em sua imersão, produzir espaços que possam ampliar as perspectivas.

Conservar os saberes, crenças, por vezes, tornam as ações escolares possíveis frente a inúmeros fatores (carga horária, excesso de burocracias, planilhas, chamadas, controles, registros eletrônicos, dentre outros). No entanto, torna-se demasiado permanecer. Conservar um valor, uma perspectiva frente ao inédito, aquilo que impossibilita permanecer (SANCHOTENE, 2017), aproxima as discussões das *docências* pela ótica da docência vil.

No campo do imprevisível, “minhas aprendizagens, perguntas que fiz, hipóteses que desfiz, ideias que construí” (OLIVEIRA, 2004, p. 307) interpelam as perspectivas das *docências*. Chegar aos espaços

⁶⁷ As *docências* são relações. Agradeço às vivências com a Prof. Dra. Helena Dória Lucas de Oliveira na disciplina de Estágio em Educação Matemática I (em 2010/1) e as orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Matemática entre 2012 e 2013.

escolares. Ocupar as aulas. Escutar os estudantes. Ouvir e pensar com. Não se trata de receitas prescritivas às *docências*. Mas dos elementos que estão conosco ocupando o espaço-tempo não vazio de suas experimentações.

O estar entre, referido e pensado a partir da filosofia de Nietzsche, enquanto ponte, passagem, é o espaço de deslocamento, repouso, lutas, enfrentamentos. Os polos, que por vezes se fazem duais, nos permitem diferenciar com os elementos das *docências* aulas, pesquisas, encontros. Em suma, suas relações.

A pesquisadora Alexandrina Monteiro realiza um trabalho para pensar diferenças entre as perspectivas dos professores ao tratarem da etnomatemática. Para Monteiro (2004, p. 433), “os professores pesquisados entendiam a Etnomatemática como uma metodologia capaz de relacionar o saber do cotidiano com o saber escolar, e que por essa razão poderia ser um instrumento de motivação para as aulas de matemática”.

Segundo Monteiro (2004), no jogo discursivo entre os saberes do cotidiano e os saberes escolares, especificamente os saberes oriundos de avaliações diagnósticas, “cabe ao professor buscar alternativas de trabalho voltadas para um ensino crítico que discuta valores, que seja interdisciplinar, etc” (p.434-435). Ao discutir valores, tensionam-se as funções das intuições. Mas esse mesmo professor, por vezes, com jornadas duplas ou triplas de trabalho, “precisa preparar seu aluno para realizar uma prova elaborada por pessoas que desconhecem seus alunos, e que, em alguns casos, têm privilegiado conteúdos e técnicas” (MONTEIRO, 2004, p. 435).

A autora relata o caso específico da cidade de São Paulo em que, próximo às avaliações, instituem-se mutirões para preparar os estudantes aos testes. Entende-se movimento como política pública. Percebe-se que a discussão em torno das *docências* escrava e nobre orbita e problematiza as avaliações nacionais e internacionais.

Acorrentar-se às formas de provas e documentos oficiais, legitimando modos e maneiras de constituir as *docências* aproxima-se da *baixeza*.

Entende-se que as *docências* são provisórias e que às margens das avaliações, assume-se os riscos e os desafios de ser visto como aqueles que não trabalham com matemática, ao negar uma lógica perversa das avaliações. Mesma lógica que enxerga as *docências* enquanto *docência-aulista*, aquela que executa $n + todos$ os períodos dentro de uma carga horária cada vez menor. À medida que as burocracias aumentam, tenta-se sobreviver utilizando, inclusive, os instrumentos como avaliações diagnósticas; questões prontas e grades que facilitam as inúmeras (na ordem das centenas) correções.

Em resumo: educação torna-se avaliação. Aprendizagem torna-se classificação; mensuração. No curso das avaliações, a pesquisadora destaca que o sistema de avaliação para além de classificar, distribuir “recursos que vão desde livros, laboratórios, computadores, até abonos salariais” (MONTEIRO, 2004, p. 435). Assim, institui-se uma exclusão “agora muito mais perversa, pois o aluno é excluído socialmente não por ser iletrado, ou por não ter frequentado uma escola, mas por ser limitado, pois as condições de escolarização que lhe foram oferecidas não o permitem ter acesso aos mesmos bens culturais e sociais” (MONTEIRO, 2004, p. 435) em relação aos mais privilegiados.

Neste ponto da analítica fica, por vezes, difícil inferir o lugar das *docências escrava e nobre*. Acorretando aos valores, as políticas, os saberes. Esgotados, violentados com o desrespeito aos estudantes, às *docências*. Em mo(vi)mentos educacionais, o silêncio, o cuidado tornam-se única maneira de resistência. Ao resistir, existimos com as *docências escrava e nobre*.

Recuos, tristezas, telas, abismos. Inúmeros seriam os adjetivos frente as (des)políticas das avaliações que reverberam prisões tão caras as *docências*. Do giz a caneta; do presente ao remoto; Do acesso ao não acesso: parece que, por vezes, a batalha foi vencida pelas

forças que conservam, como àquelas pertencentes ao rebanho, diria-nos Nietzsche.

Mas, por outras vezes, no imbricamento de cansaços e esgotamentos, as *forças* recuam para resistir. Ora vil, ora nobre. Ora vil e nobre e nobre e vil... Estar entre as *docências* escrava e nobre através da existência da *Pedagogia da Realidade* nos coloca a ocupar lugares singulares às *docências*. Lugares que ocupamos por ambas as perspectivas: escrava e nobre. Não tratamos de buscar a essência de cada tipologia da docência, mas de variar o quanto somos interpelados. Fatores das (com)posições entre as perspectivas das baixezas e das nobrezas.

Há variações entre as perspectivas. Para Monteiro, “a vida cotidiana apresenta-se como o ‘lugar’ onde se compartilham conhecimento, códigos de conduta, crenças, valores, enfm, apresenta-se como uma realidade interpretada e subjetivamente dotada de sentido para os homens e que é geradora de procedimentos” (MONTEIRO, 1998, p. 72). A questão que emerge é de que modo olhar as realidades? Como pensá-las, uma vez que estamos – enquanto *docência* – distantes das vivências de cada estudante? Como problematizar sem pedagogizar as culturas?

[...] entendo que a Etnomatemática, enquanto um programa de pesquisa, apropria-se de uma ciência construída e estabelecida por diferentes grupos, e que se caracteriza por um discurso narrativo, quase sempre oral por práticas manuais (como a construção de cestos) e que também é legitimada por estabelecer valores e critérios de aplicabilidade, construídos no interior do grupo. Dessa forma, a Etnomatemática elege diferentes discursos que são excluídos e renegados por não serem legitimados pelo saber acadêmico (MONTEIRO, 1998, p. 79).

Conforme a pesquisa de Monteiro (1998), uma proposta educacional numa abordagem Etnomatemática: a) procura problematizar as diferenças refletindo sobre as relações de poder ali envolvidas; b) procura situar o saber histórico-cultural, criando espaços para os diferentes e excluídos na busca de uma formação mais solidária do homem; c) compreende o homem em sua completude; e d)

compreende o saber holisticamente. E, conforme o descrito acima, as possíveis representações “do chamado ‘mundo real’ deve[m] contemplar uma abordagem holística” (MONTEIRO, 1998, p. 83).

No desafio de interpretar os saberes do percurso educacional na perspectiva da Etnomatemática “[...] exige [-se] de nós professores o desafio de compreender, não apenas o contexto, a realidade e a cultura do grupo com que trabalhamos, mas principalmente como esse grupo compreende e analisa suas questões” (MONTEIRO, 1998, p. 84). Pois, Segundo Monteiro, o pesquisador Sebastiani Ferreira sublinha que “conhecer’ o contexto significa ‘saber dos anseios e das representações mais importantes’ para o grupo” (MONTEIRO, 1998, p. 84).

A relevância da Etnomatemática à escola não se limitaria a prática de modelar um problema. “Constitui-se numa questão inserida num contexto e, portanto, imbuída de significado para o grupo, sendo então, essencial, ser discutida em sua totalidade , e avaliada em suas diferentes possibilidades” (MONTEIRO, 1998, p. 111-112).

“Fazer escolhas não é algo simples, optar por uma direção a seguir, diante da diversidade de caminhos que uma situação nos possibilita, significa fazer uma escolha anterior a essa, que é a ‘escolha’ de ‘nova’ ‘postura’, de nova ‘crença” (MONTEIRO, 1998, p. 114). Opções possíveis por ação das avaliações de cada perspectiva das *docências*.

Ao afirmar que cada aluno tem sua história, Pranke et al escrevem que “o professor precisa estar aberto para tais colocações, gerando estratégias que estimulem o aluno a expressar sua maneira de pensar” (2014, p. 105). Os pesquisadores acreditam “que a etnomatemática pode potencializar e facilitar a compreensão dos conteúdos matemáticos” (PRANKE, et al, 2014, p. 105). Pode-se inferir o entendimento de etnomatemática como ferramenta capaz de “facilitar a compreensão” dos conceitos matemáticos. Um saber inserido em uma prática, mas a prática enquanto justificativa ao conteúdo matemático.

Uma vez que, a etnomatemática “[...] pode ajudar a desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem mais eficazes e colocam-nos

perante o desafio de criar condições favoráveis para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais profunda” (PRANKE, et al, 2014, p. 105). Direcionando as *docências* pelo exercício “de que ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade, a reflexão e a capacidade de abstração na busca de internalização de saberes” (PRANKE, et al, 2014, p. 107).

Uma perspectiva que interpreta a etnomatemática como uma metodologia. No esboço de refletir e abstrair os saberes matemáticos. Inserindo as *docências*, o lugar de reflexo de si com o objetivo de ensinar. Aprender para ensinar. Utilizar o contexto como instrumento entre o social e o conteúdo. Pois “a etnomatemática estimula a aceitação e a valorização de diferentes formas de fazer matemática, utilizadas pelos grupos sociais em suas práticas diárias, na tentativa de resolver e manejar realidades específicas [...]” (PRANKE, et al, 2014, p. 108).

Em pesquisas de NETO, BARBOSA e GIRALDO (2018), percebe-se que ao desenvolver a etnomatemática, o professor, ao partir dos contextos sociais das alunas e alunos deve atentar-se a suas “concepções de escola, de sala de aula, o que pretendem estudar e o que concebem de cada assunto pelo qual se interessam, para construir, em parceria com os estudantes, um ambiente propício à aprendizagem [...]” (NETO, BARBOSA e GIRALDO, 2018, p. 612). A partir desse lugar, o “ professor deve estar preparado para o reconhecimento de saberes do grupo, para a identificação de pontos de aproximação e ruptura entre esses saberes e saberes de outros grupo” (NETO, BARBOSA e GIRALDO, 2018, p. 613-614).

Pela ótica do provisório, o recorte feito através das pesquisas atuais apontam para um reconhecimento da etnomatemática não mais como abordagem ou programa propriamente dito e, por vezes, tomado pela escrita com letra maiúscula, mas uma etnomatemática na ordem de uma identificação; uma metodologia. Se pesquisas anteriores

inseriam suas discussões no lugar social e como tais implicações poderiam reverberar nos saberes escolares, por vezes, as pesquisas recentes invertem esse lugar e buscam na escola, possíveis meios para pensar o social.

Entre uma perspectiva e outra – que pode ser vista em função dos recortes feitos pela pesquisa – é possível afirmar que as referências atuais, imersas aos valores da *Pedagogia da Realidade*, inclusive em função de um projeto de vida, preconizado pelos documentos de referência escolares atuais⁶⁸, visam discutir inserções de uma matemática do campo escolar para os campos sociais.

Não se trata de estar certo ou errado. De entender que as pesquisas anteriores trazem o verdadeiro acerca da etnomatemática. As práticas variam. Diferenciam-se. Movimentam perspectivas. Ao produzir uma etnomatemática, alguns questionamentos são possíveis e outros não. O fato de analisar a partir do saber escolar para outros saberes diz sobre um modo de interpretar o mundo. Estar entre as *docências escrava* e *nobre* reverberam alguns modos de pensar o mundo. Que se diferencia de si. Provisório, pode variar em si mesmo.

SOBRE ETNOMATEMÁTICA E AS *DOCÊNCIAS ESCRAVA* E *NOBRE*

Percebemos correlações entre as *docências escrava* e *nobre*. Se, em suas emergências, a nobreza mostra-se impulso para pensar as *docências* mediante a singularidade de seus modos de interpretar, perspectivando-se, a baixeza assujeita-se aos parâmetros produzidos acerca das formas de pensar as *docências*. Do lugar inicial, a etnomatemática é impulso às discussões nobres. Entretanto, do campo das discussões continuadas, a etnomatemática, ao assujeitar e engendrar suas essências, estratifica os modos de pensar, interpretando pelo viés da baixeza. Isso ocorre notadamente ao apresentar práticas

⁶⁸ Por exemplo, a BNCC.

(modos de constituir *docências*) e essências e ao problematizar que a realidade se torna fato para as ações humanas.

Porém, não há ocupação permanente. Conforme Heráclito (apud NIETZSCHE, 2017), nos modificamos entre as vivências, pois não permanecemos, mas perecemos. Estar *entre* – como ponte – cria perspectivas que proliferam intercâmbios, movimentos, tangenciando as *docências escrava e nobre*.

Interpretar a docência como uma atividade humana, uma forma de vida – em aula, em pesquisa – passa pela relação com baixa e nobreza. Não há absolutismos, nem identidades cristalinas. Não se pode permanecer sempre o mesmo. O “ser é uma ficção vazia” (NIETZSCHE, 2017, p. 21). Estar *entre* distancia-se da essência, da verdade, do uno, do universal. Estar *entre* abre portais para aproximar-se da nobreza, da baixa e de outros tantos possíveis.

Como pensar o inicial e o continuado em suas aproximações com as *docências*? Ao perspectivá-las, observamos que, inicialmente, faz-se necessário algum modelo, estrutura – mesmo que provisórios, como nos fala Nietzsche (2009) acerca das verdades –, pois com eles propiciamos modos de vida entre aula, pesquisa, relações.

Não há como ensinar docência, mas há como aprender – e não apreender. Talvez esse seja o percurso do estar *entre*: aprender com a aula, com as relações, com a pesquisa, com a vida. Pulsões que nos tornam escravos e nobres de valores que nos interpelam. Produtores de avaliações, bem como condições para avaliar.

Aprendemos com Nietzsche (2018) que, ao avaliar o outro, avaliamos a nós mesmos. No intrínseco exercício de avaliar o outro, percebe-se que a condição de avaliação diz sobre nós. Ao correlacionar lugares distintos, abrem-se fendas às possíveis variações de *forças*. Entre *forças* há relações e lutas por empoderamento. Não há destruição. Em seu intercâmbio, movimentam lugares, perspectivas. Essa movimentação, agitação de partículas – *forças* – desloca e produz potências. As diferenças de potencial – e não as igualações – agitam,

novamente, a “engrenagem” das *forças*. E essa engrenagem pode ser pensada com a filosofia de Friedrich Nietzsche como a vida.

Vida luta. Empodera-se. Amplia-se. Vida pulsa. Agita. Desloca-se. Vida ocupa lugares entre perspectivas. Vida não paralisa, pois sua possível estratificação, se existe, reside no fim de seu ciclo. Cíclica. Vida, docência, realidade.

Pensar uma etnomatemática como metodologia, como forma de aplicar saberes escolares aos problemas da realidade, talvez, seja aproximar-se da *docência escrava*. Pensar uma etnomatemática inédita e constantemente singular, talvez, seja aproximar-se da *docência nobre*. Acreditar-se em constante nobreza talvez seja aproximar-se da *docência escrava*. Romper com as previsibilidades, desconhecer as realidades, desacreditar nas verdades, nas essências talvez seja aproximar-se de parâmetros da *docência nobre*. Ou, talvez não.

Docências escrava e nobre precisam uma da outra para compor-se. Não se trata de essência, ser, mas parâmetros provisórios que podem intercambiar-se entre nobreza e baixeza. Estar entre as *docências escrava e nobre* talvez seja diferenciar-se. Angular-se. *Docenciar-se*.

Por fim, conservar – verbo – da *docência escrava*, capturado pelo eu fundante da gramática, resulta, ao que podemos minimamente inferir, conjugá-lo. Da conjugação, capturam-se possíveis movimentos.

Estar entre e viver com pó de giz para recusar a gramática na experimentação de infinitar as palavras e produzir verbo. Estar entre para infinitar o substantivo – por vezes fixo, que é o problema da docência (SANTOS, 2015). Desafiador impulso a estar entre as *docências escrava e nobre*. Seria possível pensar uma aula como verbo? Produzir uma forma de aula em constante movimento? Seria possível transvalorar a aula?

Lágrima \cong sorriso \cong pó de giz como metáforas para diferenciar uma aula?

REFERÊNCIAS

AURICH, Grace Da Ré. **Reescrita de Si**: a invenção de uma docência em matemática. Porto Alegre, 2017. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/169285>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BARBOSA, Gabriela Dos Santos; NETO, Cleber Dias Costa; GIRALDO, Vitor Augusto. Formação inicial de professores de matemática: crenças sobre ensino e empoderamento junto à população LGBTQI. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 11, n. 27, 28 fev. 2019, p. 605-627. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/7315>. Acesso em 01 de abril de 2021.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Etnomatemática e sua relação com a formação de professores: alguns elementos para discussão. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 377-395.

CORRÊA, Roseli de Alvarenga. As possibilidades da educação matemática na escola indígena. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 325-347.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. 6. ed. São Paulo: Summus, 1986.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: um programa. **A educação matemática em revista**. SBEM. n. 1, 2º sem, 1993, p. 5-11. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/emr/artic le/download/1936/1316>. Acesso em: 11 de ago. 2020.

DOMITE, Maria do Carmo Santos. Da compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 419-431.

DUARTE, Cláudia Glavam. Implicações curriculares a partir de um olhar sobre o 'mundo da construção civil'. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 183-202.

GIONCO, Ieda Maria. Etnomatemática e práticas da produção de calçados. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 203-218.

HALMENSCHLAGER, Vera Lucia da Silva. Etnomatemática: uma experiência no ensino médio. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 272-285.

JUNGES, Debora de Lima Velho. A Etnomatemática na Perspectiva de Professores de Escolas do Campo do RS. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, 27 dez. 2016, p. 543-560. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1626>. Acesso em 01 de abril de 2021.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

KNIJNIK, Gelsa. Etnomatemática e educação no Movimento sem terra. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 219-238.

MAESTRI, Rosane da Silva. Etnomatemática e a calculadora em um assentamento do Movimento Sem Terra. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 286-304.

MONTEIRO, Alexandrina. A etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 432-446.

MONTEIRO, Alexandrina. **Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados**. 1998. 200f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252479>. Acesso em: 25 mar 2021.

OLIVEIRA, Cláudio Jose De. Práticas etnomatemáticas no cotidiano escolar: possibilidades e limitações. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 239-252.

OLIVEIRA, Helena Dória Lucas de. Atividades produtivas do campo no currículo: reflexões a partir da etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.).

Etnomatemática: currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 305-324.

PRANKE, Amanda; AMARAL, Cátia. Pereira; SILVA, Kelly Lopez Griebler; FRISON, Lourdes. Maria. Bragagnolo. Etnomatemática e Autorregulação da Aprendizagem: contribuições para a formação de professores de matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 7, n. 13, 1 jun. 2014, p. 103-122. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/487>. Acesso em 01 de abril de 2021.

SANCHOTENE, Virgínia Crivellaro. **A impossibilidade da permanência:** conversas com Foucault e Deleuze. 2 ed. Porto Alegre: Canto – Cultura e Arte, 2017.

SANTOS, Gilberto Silva dos. **Saber-Realidade:** das prescrições aos desejos de constituir docências na educação matemática contemporânea. Porto Alegre, 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150862>. Acesso em 29 out. 2020.

SANTOS, Jonatha Daniel dos. Etnomatemática e Povos indígenas de Rondônia: processos de mecanismo de controle e contraconduta. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 11, n. 25, 5 jul. 2018, p. 74-92. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3490>. Acesso em 01 de abril de 2021.

SANTOS, Suelen Assunção. **Docen ci/ç ação:** do dual ao duplo da docência em matemática. Porto Alegre, 2015, 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/131918>. Acesso em: 25 mar. 2020.

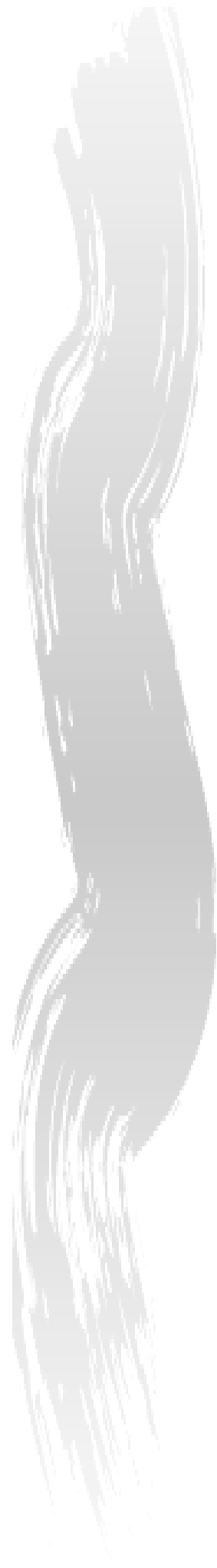
WANDERER, Fernanda. Educação de jovens e adultos, produtos da mídia e etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.). **Etnomatemática:** currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 253-271.

XAVIER, Francisco Josimar Ricardo; FREITAS, Adriano Vargas. Educação Matemática e EJA na Zona Rural: diálogo entre as práticas

de professoras e os saberes das estudantes que permanecem na escola.
Perspectivas da Educação Matemática, v. 11, n. 27, 28 fev. 2019, p.741-760.
Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/7195>. Acesso
em 01 de abril de 2021.

ZORDAN, Paola. **Parecer sobre projeto de tese**: Pedagogia da
Realidade e Educação Matemática: entre as docências escrava e nobre.
2019. Texto digitalizado.

CAPÍTULO PÓ DE GIZ



POR UM VIVER EM AULA

A *Pedagogia da Realidade* como valor das *docências* contemporânea produz os modos de pensar e perspectivar as *docências* no campo da Educação Matemática. Eles interlaçam aulas, estudos, pesquisas, relações, modos de se constituir e agir do autor.

A tese da tese reitera interpretações no escopo da realidade como disparador de enunciações, verdades provisórias, crenças, leituras, subjetivações; gera dois tipos emergentes no campo da docência durante a aula: *docências escrava* e *nobre*. O que vemos de nós entre baixaza e nobreza? Para além dos equilíbrios? Para além da ruptura com o movimento? “Já ouvimos bastante sobre o equilibrista; agora nos deixa vê-lo!” (NIETZSCHE, 2018, p.14).

Ocupar lugares das *docências escrava* e *nobre* não implica criar representações, identidades, formas fixas e estáveis. Antes, produz plasticidade, elemento diferencial (DELEUZE, 2018), capaz de produzir-seguir valores que escapam às avaliações de nosso tempo, prescritas e reguladas por todos, por uma instituição, pelos outros.

Pesquisar um tema presente em nós, que nos interpela e nos constitui é arriscar interpretações com pesos-levezas indistintos. Olhar o tema de fora, no cume, na montanha – como sugere Nietzsche (2008a) – e, ao mesmo tempo, imerso, pressupõe *vontade de potência*. Com *vontade de potência*, encontramos o elemento diferencial que nos permite variar. Variações que não são previsíveis (pré-visíveis), que não estão parametrizadas, nem são comuns a bases previamente estabelecidas. Diferença de potencial: eis a vida. Eis o que aprendemos com Nietzsche: diferenciar de nós mesmos.

Com isso, o que diferencia as *docências*, os espaços-tempos não vazios convertem-se em resultado das ações – pois não há o eu anterior à ação, mas simplesmente ação em si (NIETZSCHE, 2009). Nossos modos de pensar, de estar com as *docências* são interpelados por documentos e conversas e interpretações e planilhas e aplicativos e

telas e e... No entanto, todas as ações encontram-se no presente e as tipologias da docência tornam-se visíveis durante a aula.

Aula caverna e aula cume e aula vazia e aula lotada e aula cheia e aula *on-line* e aula substantiva e aula verbo e...

Em aula nos tornamos outros, entre *docências escrava* e *nobre*. Baixo, vil é aquele que toma enquanto elemento diferencial da docência a aula como o mesmo: a mesma aula, o mesmo conteúdo, o mesmo ensino, a mesma forma, a mesma linguagem. Insistir no mesmo é tão somente isso: reproduzir. Em contrapartida, nobre, aristocrata, é aquele que interpreta enquanto elemento diferencial da docência a aula como diferença, superando a si mesmo (NIETZSCHE, 2018). Não ensina ou prescreve rótulos, maneiras, modos, interpretações. Provoca inquietações, lança dados (DELEUZE, 2018) que talvez ninguém pegue, mas não se trata disso. Trata-se de sorrir com a presença da aula, da escola, dos estudantes, dos saberes, da pesquisa, da vida.

Vontade de potência é vida. *Vontade de potência* é viver. Um viver que pulsa entre negação e afirmação. O que pulsa são as *forças* Em relação. Múltiplas, plurais. O pulsar da vida quer e pode viver. Eis a *vontade de potência* em sua grande razão. Nietzsche nos ensina: onde encontrei vida, encontrei vontade de potência (NIETZSCHE, 2018). Ao romper com o mestre, afirmamos: *onde encontramos viver, encontramos vontade de potência*. Viver é a ação da vida. A força quer viver. A vontade de potência pode viver. A docência quer e pode viver entre pó de giz. Giz é arma. Giz produz força. Em aula, nos tornamos crianças. Para nos tornarmos crianças – e criar a vida, nos dê GIZ. Apenas nos dê o bom, velho e barato GIZ. Suspeite de toda a *docências* que não vivem em meio ao giz. Suspeite das *docências* que não vivem em meio à pesquisa. Pesquisar as *docências*. *Docenciar* a pesquisa. Giz e pesquisa encontram-se em aula.

A *docência escrava* vive e talvez sorria, mas, ao entrar em aula – podemos inclusive dizer que ela ocupa a sala de aula –, esquece o presente, a vida, o fora. Acredita nos valores da *Pedagogia da*

Realidade, produz a *vontade de potência* como uma vontade negativa, niilista. A *docência escrava* faz isso: afirma a negação. Sem perspectivar a potência do giz, recorre às interpretações que a interpelam a negar a si em prol das avaliações estabelecidas pelos assujeitamentos.

A *docência nobre* ocupa a aula – pois sala é, tão somente, um espaço vigoroso e preenchido de palavras e verdades. Afirma o giz. Vive entre pó, chamadas, salas cheias, câmeras ligadas-desligadas; entre telas e gravações de vídeos. Sorri com o inesperado. Ao suspeitar de si, nega a negação. Ao suspeitar de si, dos valores e da *Pedagogia da Realidade*, torna-se *martelo* (NIETZSCHE, 2017) frente aos ideais do que se espera da *docência*. Produtora de uma vontade de potência que pode viver, impulsiona suas perspectivas, provisórias, à potencialidade da aula, da pesquisa, entre pó de giz.

Entre a *docência escrava* há assujeitamento. Estágios, prescrições, certezas e um manual que produz segurança. A *vontade de potência* do escravo reside no espaço seguro, previsível e confiável. A *docência escrava* não pode ser vista como algo ruim, desatenta, nada disso – embora seja de cunho escolar produzir identidades, afinal a diferença incomoda pelo não reconhecimento. O diferente instiga estranhamento. As *forças* da *docência escrava* são a união, os pares, o consenso. Ela não sabe ou não desconfia que seus valores a prendem às avaliações da *Pedagogia da Realidade*. Não ouse ensiná-la a escapar de si mesma, pois ao ensinar uma superação de si, se está apenas (re)produzindo outro modo de negar o viver.

Ambas as *docências*, *escrava* e *nobre*, correlacionam-se. Uma só é possível à medida que a outra produz suas condições de existência. Não se trata de polarizações, mas de perspectivas paralelas e intercambiáveis. Estar entre as *docências escrava* e *nobre* é estar como ponte (NIETZSCHE, 2018); passagem, percurso, mas não chegada. Não há *docência escrava* absoluta e nem *docência nobre* absoluta. Não se é apenas uma em cada instante. Não se trata do *ou*, mas do *e* que

multiplica, relaciona. *Docências escrava e nobre* são relações – com os valores, com a *Pedagogia da Realidade*, com a etnomatemática, conosco.

A *docência nobre* inicia pela *docência escrava* – embora Nietzsche (2005a; 2009) tenha discutido que os valores emergiram dos aristocratas, a *docência* inverte esse lugar. Necessitamos de uma explicação: ocupar os lugares das *docências* resulta em preencher um espaço-tempo não vazio, com modos estabelecidos. O bom professor (AURICH, 2018) é esse que satisfaz as representações, que segue o bando em verdes pastos escolares.

A *docência escrava* segue as tendências – no campo da Educação Matemática, por exemplo. A *docência nobre* preenche o espaço-tempo não vazio da *docência*, mas suspeita de si. Toma coragem para enfrentar a aula. Corre e sorri e chora e consegue e não consegue e insiste e resiste e repousa e perece e...

Ambas estão cansadas. Mas o modo de interpretar o elemento diferencial de cada uma é o que produz suas perspectivas: enquanto a *docência escrava* nega o cansaço, a *docência nobre* afirma o cansaço, seu esgotamento. Parte para a fronteira perspectivando o que pode variar com o cansaço: “Como estou cansado de meu bem e meu mal! Tudo isso é pobreza, imundície e lamentável satisfação” (NIETZSCHE, 2018, p. 13-14).

O que pode o cansaço em aula? Na escola? No desgaste das políticas públicas meritocratas que insistem em sucatear as *docências*? O que fazemos com o cansaço? Negá-lo ou afirmá-lo é o elemento diferencial; aquilo que sustenta nossas interpretações.

Nossos valores – especialmente a *Pedagogia da Realidade* – podem passar por uma metamorfose. Como o camelo, que parte ao deserto carregado de certezas, “Mas no mais solitário deserto acontece a segunda metamorfose: o espírito se torna leão, quer capturar a liberdade e ser senhor em seu próprio peso” (NIETZSCHE, 2018, p. 25-26). Enfrentar seus valores; enfrentar o dragão do “não farás”. Mas o

leão é corajoso e “quer” romper com as avaliações, produzir outros valores, valorar.

Ao romper com o “tu deves”, o leão enfrenta seus valores e a si mesmo, seus monstros – os ideais. Liberta-se de suas valorações. E a última metamorfose é do leão em criança; a criança é inocência e esquecimento, “um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim” (NIETZSCHE, 2018, p. 26). O sagrado dizer-sim que transvalora e permite o sorrir ao desconhecido. Tentar e esquecer e retornar e diferenciar...

Sorrir com uma aula. Produzir a metamorfose camelo-leão-criança, pois as perspectivas diferenciam-se ao mote educacional: qual o objetivo da educação? Ousamos responder com os valores que emergem e circulam pela instituição escolar: formar subjetividades, eis o fim da escola – no âmbito filosófico e social. Essas subjetividades, por sua vez, negam ou afirmam a vida?

Ainda temos muito a pensar e digerir com a escola e as *docências escrava e nobre* e a *Pedagogia da Realidade* e a etnomatemática e as políticas educacionais e a formação de professores e a aula e os valores e as avaliações e as condições dos valores e Friedrich Nietzsche e nós mesmos e o giz e o viver...

Ousamos equacionar:

Pedagogia da Realidade \cong camelo.

Docência \cong leão.

Aula \cong criança.

Nesse percurso, afirmamos o viver em aula.

A *vontade de potência*, para Nietzsche (2018) é vida, mas o que a vida quer (relação das forças) e pode (vontade como elemento diferencial) é viver. Assim, *vontade de potência* \cong *viver*.

VIVER.

Verbo – Ação.

Verbo – Mo(vi)mento.

Verbo – Ato político.

Ato político do viver.
Ao viver per(man)ecemos.
Viver \cong Perecer.
As *docências* não são polos estáticos. Não há fixidez.
O fluxo, passagem, está no *dégradé* de valores.
Nobre não é ruim a todo instante.
Escravo não é bom a todo instante.
Nobre e escravo estão entre um *dégradé* de valores.
Nobre não é giz branco.
Escravo não é giz branco.
Viver de giz é VIVER EM AULA.
Viver de giz para AULAR.
Que nossas *docências* vivam de giz.
Ao viver de pó de giz, que a aula tenha condições para
transvalorar-se.
Aular seria o verbo capaz de transvalorar uma aula?
Está é a *vontade de potência* desta tese.
VIVER \cong Pó de giz.
VIVER \cong GIZ.
GIZ \cong VONTADE DE POTÊNCIA.
VONTADE DE POTÊNCIA \cong AULAR.

REFERÊNCIAS

AURICH, Grace Da Ré. Jogos de verdade, ética em Foucault e a boa prática pedagógica. In: Santos, Gilberto Silva; SPERRHAKE, Renata; BELLO, Samuel Edmundo Lopez (orgs). **Abordagens filosóficas contemporâneas em educação**: docências, matemáticas e subjetivações. São Leopoldo: Oikos, p. 100-137, 2018. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/new/obra/index/id/939#>. Acesso em: 12 nov. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Mariana de Toledo Barbosa. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou zaratustra**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos** ou como se filosofa com o martelo. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: como alguém se torna o que é. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.



Aforismo n:

Escrever uma tese talvez seja dar uma aula para si mesmo. Aula em que se transvalora. Aula que não se repete, mas que, pela sua singularidade, já é repetição. Em que se abrem espaços para tornar-se outra coisa. Movimento. Ruptura. Que teseAR possa ser um verbo cunhado para respirar ventos gelados – como sugere Nietzsche. TransteseAR possa ser as desacomodações, as moralizações que partem ao deserto para arrancar seus esconderijos. TransteseAR seja olhar-se exclusivamente de um lugar sem pretensões de fixabilidade. TransteseAR possa ser um ruminar-se; um dançar com os próprios pés.

Aforismo n (numa potência qualquer):

Professorar \cong TransteseAR \cong Dançar.

Aforismo final:

Até 2016, eu vivi na baixaza de um além-do-que-eu-era; para um além-do-que-eu-me-constituía. Eis que eu caio. Inversamente – aqui, leia-se nietzschianamente – eu aprendi a afirmar a queda. Ao cair, quebraram-se os meus valores. Dos cacos? Eu fiz matéria-prima – que nada tem a ver com essência. Com os cacos, construí outros valores, suspeitando e lendo que as avaliações que produzimos são demasiadamente humanas. Pois lá onde supostamente não existia mais força, eu era – a cada dia – mais potente, buscando um querer-mais-força. Assim, ao longo desses quatro anos após 2016, eu aprendi a sorrir de tal maneira, que afirmo tudo o que me atravessou, todas as forças que impulsionaram meu agir para tornar-se o que se é. Assim, após uma ardência que se faz presente a todo instante – que se afirma insistentemente –, eu caminho criando, sorrindo para a leveza do viver, para a brisa do devir. Aquilo que pesava? Hoje é levezinho, mas essa leveza do pesado me torna – a cada instante – mais potente, mais dançante. Esta tese é a dança que eu faço com todas as “almas” que existem em mim – inclusive as mais dolorosas, que arrancam lágrimas.

Aquelas as quais eu afirmo a todo instante, aquelas que até podem parecer escravas, mas são de uma nobreza sorridente. E, por sorrirem, estão entre baixezas e nobrezas. Viver é estar *entre*.



