

**FICCIONALIZANDO...
UMA LEITURA DA PÓS-PEDAGOGIA¹**

João Nilson P. de Alencar

RESUMO: *Este texto aborda algumas questões relacionadas ao pensamento produzido para/pela instituição, em sua vertente pedagógica. De forma a contrapor essa tendência, apresento o conceito de “pós-pedagogia”. Rastreado-o arqueologicamente, encontro em Nietzsche e Freud duas importantes referências para o pensamento contemporâneo, na sua intenção de promover o “descentramento” do pensamento iluminista. O foco central do artigo reside na questão da ficcionalização do discurso “oficial”, como em textos de Mário de Andrade e de Silviano Santiago.*

PALAVRAS-CHAVE: *Ficcionalização. Pós-pedagogia. Modernidade.*

ABSTRACT: *This text approaches some questions related to the thought produced for/by the institution, in its pedagogical way. As a different vision of this tendency, I present the concept of “post-pedagogy”. Researching it archaeologically, I find in Nietzsche and Freud two import references for the contemporary thoughts, in its intention to promote the “decentralization” of the enlightenment thoughts. The main focus of this article resides on the fictionalization of the “official” discourse as in texts of Mário de Andrade and Silviano Santiago.*

KEYWORDS: *Fictionalization. Post-pedagogy. Modernity.*

É que o saber não é feito para compreender,
ele é feito para cortar.
Michel Foucault

Um dos desafios do pensamento contemporâneo diz respeito ao discurso produzido pelas instituições. Enfocadas não como um corpo anômalo e totalmente desmembrado, elas produzem sentido na trama que se arma entre seus interlocutores. A idéia inicial deste percurso é o de sondar o pensamento produzido para/pela instituição – ou seja, os discursos “oficiais” sobre a arte, geralmente pedagógica, e como os mesmos vêm sendo questionados por alguns pensadores, na medida em que a idéia de uma pós-pedagogia ganha força no cenário atual. Ao mesmo tempo, verificar como acontece, em alguns textos da virada do século XIX e do século XX, a “desconstrução” de alguns paradigmas.

O debate pode começar pela inquietante afirmação de Peter Sloterdijk, em *Regras para o parque humano* (2000, p. 14-15):

A era do humanismo moderno como modelo de escola e de formação terminou porque não se sustenta mais a ilusão de que grandes estruturas políticas e econômicas possam ser organizadas segundo o amigável modelo da sociedade literária.

Para este autor, há uma notável “desestabilização”, para não falar em desaparecimento, de uma correspondência entre as partes “comunicantes” da sociedade humanista. Argumenta Sloterdijk que o tema do humanismo foi o “desembrutecimento do ser humano” e de que sua tese é a de que “as boas leituras conduzem à domesticação” (SLOTERDIJK, 2000, p.17). Desta forma, abordar este tema pode render uma reflexão sobre o imaginário e o lento desaparecimento de utopias que ainda persistem na escola atual como saída para a modernidade (e não de uma modernidade).

De certa maneira, o tratamento dispensado por este autor ao assunto aponta para uma outra direção, ao definir o ser humano “como a criatura que fracassou em seu ser-animal (*Tiersein*) e em seu permanecer-animal (*Tierbleiben*). Ao fracassar como animal, esse ser indeterminado tomba para fora de seu ambiente e com isso ganha o mundo no sentido ontológico” (SLOTERDIJK, 2000, p.34).

Paralelamente à inversão do sonho humanista, Sloterdijk está propondo outra virada – uma visão a contraluz da realização humana. Essa mudança radical de perspectiva o ajudará a argumentar sobre o “fracasso” humano, destacando a crise do projeto do Estado para com a Educação. Uma idéia a perseguir, então, é a de que a leitura, com seu poder na formação humana e seleção, sempre funcionou como uma “eminência parda por trás do poder” (SLOTERDIJK, 2000, p. 43). Este pensa-

mento marcará a longa linhagem hierárquica entre os que dirigem e os dirigidos, segundo ele.

Neste sentido, e contra ele, Deleuze e Guattari (2000, p. 32) propõem o modelo de direções movediças do rizoma, sem sujeito nem objeto. Para ambos:

Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.

Pode-se ler nesta definição uma “antigenealogia”, uma “memória curta” ou ainda uma “anti-memória”. Dir-se-ia que o modelo humanista propõe o livro, leia-se também o Estado, como modelo hierárquico, enquanto o nomadismo produz a máquina de guerra contra o primeiro.

É pretensão do Estado ser imagem interiorizada de uma ordem do mundo e enraizar o homem. Mas a relação de uma máquina de guerra com o fora não é um outro ‘modelo’, é um agenciamento que torna o próprio pensamento nômade, que torna o livro uma peça para todas as máquinas móveis, uma haste para um rizoma (Kleist e Kafka contra Goethe). (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 36)

Este agenciamento preconiza a velocidade, sem deslocamento: “seja rápido, mesmo parado”. O que se delineia, então, é um debate entre as posturas pedagógicas do projeto moderno e uma tendência, na contracorrente, que propõe uma pós-pedagogia, por assim dizer (ULMER, 1985). Se aceitamos a idéia de que a pedagogia é eminentemente um território (do) político, valeria verificar como este espaço é desterritorializado, ou seja, ficcionalizado. Poderia-se pensar que o processo de enfrentamento da postura oficial, pedagógica, para o projeto moderno se dá com a desestabilização do modelo oficial, a saber, um tratamento diferenciado para com o uso da palavra – o corte no/do discurso.

Um dos pensadores fundamentais que elabora este projeto é Nietzsche (2003), quando profere algumas conferências entre janeiro e março de 1872, a partir de sua experiência com o então Ginásio, para um público universitário. Sem o tom marcadamente ácido e o estilo fragmentário que marcará boa parte de sua produção, estas conferências sinalizam a tentativa do escritor de entender uma mudança que se opera, de visualizar, através das entranhas do presente, o que o futuro já prefigura no

presente. Vale-se, para tanto, da imagem do arúspice, sacerdote romano que adivinhava o futuro mediante o exame das entranhas das vítimas. Desta forma, em *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche “antecipa” o que está por vir, analisando o que Walter Benjamin teorizará mais tarde sobre a perda da aura.

Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados, dominam hoje os nossos estabelecimentos de ensino, originariamente fundados em bases totalmente diferentes: por um lado, a tendência de *estender tanto quanto possível a cultura*, por outro lado, a tendência de *reduzi-la e enfraquecê-la*. (NIETZSCHE, 2003, p. 44)

A fim de preparar o terreno de suas idéias, o escritor alemão prevê/previne o seu leitor: espera que seja calmo, leia sem pressa; que não privilegie a si e a sua “cultura”; por fim, que não espere um quadro de resultados fechado.

Valendo-se da noção de um tempo mais lento, Nietzsche se contrapõe à corrente que preconiza a velocidade que toma conta do espírito dos homens, propondo-nos um outro tempo, um outro ritmo, como se quisesse, à maneira clássica, valer-se do princípio do *carpe diem*, gozando as palavras, deslocando, desta forma, o foco de uma “conferência” sobre uma questão política através de um procedimento de ficcionalização, de que tratarei mais adiante. Esta idéia se concretiza na possibilidade da “*meditatio generis futuri*” – “reflexão que gera futuro”, destinada a um leitor nem meditador, nem imediatista.

Esta será uma das marcas de Nietzsche: nem uma coisa nem outra – a busca de uma “verdade” que está fora, em outro lugar. Para isso, argumenta “que o homem não coloque, a si e a sua cultura, como medida e critério seguro de todas as coisas. Ter uma opinião modesta de sua cultura, ou seja, desprezível; abandonar-se à condução do autor que ousou falar assim.”

O procedimento que mais chama a atenção na primeira conferência, e que se estenderá às outras, constituindo o “modo operandis” mais fabuloso de Nietzsche na tentativa de desestabilizar o discurso pedagógico oficial será o de ficcionalização de seu próprio discurso. Inicia a conferência contando, de maneira familiar, uma experiência. Diante de “circunstâncias estranhas”, foi

‘testemunha de uma conversa’ que homens admiráveis tiveram **exatamente** sobre este assunto, e tenho **profundamente** gravado na **minha memória** os pontos **mais importantes** das suas reflexões, assim como **toda sua maneira** de considerar a questão (...) não para que eu (...) venha a seguir sempre a mesma via (...)

.....De fato, tenho plena consciência do lugar em que agora aconselho a refletir e a meditar a respeito deste diálogo, quer dizer, esta cidade que (...) procura fazer progredir a formação da educação de seus cidadãos (...). (NIETZSCHE, 2003, p. 48-49, grifos meus)

Destaco a primeira noção, a de “estranhamento” das circunstâncias. Este conceito, fundamental na teoria de Freud (1976, v.17), aparece aqui como uma estratégia de *deslocamento* de foco. Aparentemente confiando na veracidade de um fato acontecido e em sua prodigiosa memória, Nietzsche transforma-se em seu duplo. De um diálogo com seu amigo de ginásio, e escolhido o lugar dos projetos juvenis “comuns” quanto à instalação de uma fundação, os dois se encontram no lugar e data marcados. Porém, há uma outra dupla – mesmo lugar, mesmo tempo. O texto nietzschiano entra em uma espécie de turbilhão de temporalidade sincrônica. Não bastasse o estranhamento do tempo, há um outro – o encontro com pessoas desconhecidas, estranhas. Daí, sim, trava-se o diálogo entre o “Filósofo” e o “Discípulo”, através de cujo diálogo conhecemos as idéias principais sobre as instituições escolares de sua época e de sua pedagogia tradicional.

O que parece uma mera questão de “coincidência” pode ser lido como uma tentativa de tiro ao acaso, sinalizando aos outros companheiros onde estão, de onde falarão (não se trata apenas do sítio de Rolandseck), de um platô de solo acidentado, de um “centro desta perspectiva circular”, em cujo centro encontra-se o *pentagrama* da juventude. Pode-se concluir que o procedimento de mimetização do diálogo não passa de uma estratégia de simulação, em que um conceito de escritura começa a emergir – uma criptografia em que o estranhamento criou um duplo, irreconhecível, mas, por isto mesmo, passível de ser audível. Uma imagem do futuro que se lê no presente – o texto como esta entranha em que o arúspice delira sobre o tempo:

Naquele momento, nenhum de nós sabia no que nos tornaríamos, e inclusive isto não nos preocupava. Foi a nossa sociedade que alimentou em nós esta feliz indiferença [...] Como éramos inúteis! E como estávamos orgulhosos por sermos a tal ponto inúteis! [...] Não queríamos significar nada, nada representar, nada nos propor, queríamos não ter futuro, não queríamos ser úteis para nada, confortavelmente estendidos no limiar do presente – e estávamos. Como éramos felizes! (NIETZSCHE, 2003, p.58-59)

Um corte.

Outro pensador, Sigmund Freud, procederá, alguns anos mais tarde, a um exercício teórico que merece destaque. Em 1927, Freud redige “O futuro de uma ilusão” em que discute a tensão do homem entre natureza e cultura (leia-se civilização), em um texto que, de certa maneira, atualiza – retrospectivamente – o texto de Nietzsche, ao pensar o presente/futuro – de uma ilusão. Diz Freud:

As pessoas experimentam seu presente de forma ingênua, sem serem capazes de fazer uma estimativa sobre seu conteúdo; têm primeiro de se colocar a certa distância dele; isto é, o presente tem de se tornar o passado para que possa produzir pontos de observação a partir dos quais elas julgem o futuro. (FREUD, 1974, p.15, grifo meu)

Partindo da idéia de que a civilização é algo imposto por uma minoria que trata de obter a posse dos meios de poder e coerção, Freud quer pensar um “reordenamento das relações humanas, que removeria as fontes de insatisfação para com a civilização pela renúncia à coerção e à repressão dos instintos”, não sem abordar a dúvida se, cessadas essa coerção e renúncia, os homens estariam preparados para aquisição de novas riquezas. O que Freud procura enfatizar (como Nietzsche) é a necessidade de se levar em conta as “tendências destrutivas”, portanto, anti-sociais e anticulturais presentes no homem, o que seriam suficientes para marcar seu comportamento na sociedade humana.

Entra nesta análise o caráter narcísico da satisfação proporcionada pelo ideal cultural. Ou seja, a arte se ofereceria como uma satisfação substitutiva para as renúncias culturais, servindo para reconciliar o homem com os sacrifícios que tem de fazer em benefício da civilização. Porém, nesta perspectiva, as criações da arte contribuiriam para com um sentimento de “identificação”, proporcionando uma ocasião para partilhar experiências emocionais altamente valorizadas.

Tentando debater o papel das idéias religiosas, Freud vê nelas o surgimento de “ficções”, sendo este um dos pontos que mais importa. Para ele, a missão da civilização é nos defender contra a natureza – incluindo aí o enigma da morte, o Destino. Vale lembrar que Nietzsche está refletindo a instituição e, de alguma maneira, o seu (nosso) Destino com ela.

O que aproxima sobremaneira os dois textos é o caráter inventivo, ficcionalizado, que ambos experimentam para tratar um aspecto teórico/institucional. Em “O futuro de uma ilusão”, o escritor austríaco inven-

ta um “diálogo consigo mesmo”, em que um “eu” rivaliza com o “outro” de si mesmo, expondo o objeto de sua discussão à situação precária e ficcional de sua condição - e a da teoria toda, de toda a teoria...

Neste debate, em que as fronteiras do interno e externo começam a ser questionadas, Freud argumenta que as idéias religiosas surgiram da necessidade de defesa contra a força esmagadoramente superior da natureza e do impulso a retificar as deficiências da civilização. Para ele, se o homem personifica tudo o que deseja compreender para exercer controle, a instituição funcionaria como pura personificação.

Atualmente, críticos e psicanalistas procuram discutir exatamente o aspecto político da ficção teórica freudiana. Um deles, René Major, em recente entrevista, afirma que “O futuro de uma ilusão” é uma antecipação das implicações sociais e políticas presentes no mundo de hoje (já o era no tempo de Freud; ele mesmo tentou realçar este aspecto de seu trabalho). Major tenta analisar este retorno aos “primórdios históricos da idéia de Deus” como representação de uma justiça ideal (bem x mal):

Por sua vez, Derrida frisou que a psicanálise é o nome do que, sem álibi teológico ou outro qualquer, se voltaria para o que a crueldade psíquica tem de mais característico. Ele mostrou que muitos psicanalistas esquecem: quando Freud falava do que não funciona na globalização já em curso no seu tempo, é em torno da palavra “crueldade” e do sentido da crueldade que sua argumentação se faz política e, na sua lógica, o mais rigorosamente psicanalítica. (MAJOR, 2003, p.12)

O que Major aponta na leitura de Derrida sobre Freud traz à baila esta necessidade de falar/pensar este esquecimento em torno da palavra “crueldade”, fazendo política de um tempo em que o excesso de lembrança induz a um apagamento da memória e menos a um esquecimento.

Analisando a relação de apego do homem à religião, Freud indica duas desesperadas saídas: a primeira, a partir do padre da igreja, afirma que as doutrinas religiosas estão fora da jurisdição da razão – acima dela, sob o lema do *credo quia absurdum*; a segunda, “a filosofia do como se”, assevera que nossa atividade de pensamento inclui grande número de hipóteses cuja falta de fundamento e até mesmo absurdez compreendemos perfeitamente. São chamadas “ficções”, mas temos de nos comportar “como se” nelas acreditássemos” (FREUD, 1974, p. 41, grifos meus). Ora, é a filosofia do “como se” que envolve todo o espaço da criação artística, e política, garantindo os cruzamentos, os

deslocamentos necessários e desejados, a fim de que a “pedagogia” seja demolida em seus moldes tradicionais, para não falar em sua abolição muitas vezes.

Freud ainda esclarece que uma ilusão não é a mesma coisa que um erro, como também não é necessariamente um erro. Ele quer radicalizar os modelos e chega a se perguntar, após concluir que a religião seria a neurose obsessiva universal da humanidade, se não valeria a pena fazer uma experiência de uma educação não religiosa, o que apontaria para uma “educação para a realidade”. Para o pai da psicanálise, o efeito das consolações religiosas assemelha-se a um narcótico. Mudando de enfoque, crê em um enfrentamento do desamparo, superando o infantilismo, resignando-se frente ao Destino, tornando a vida, enfim, menos opressiva.

Já no final de sua análise, ele afirma (nessa disputa de vozes e das tendências, a de fundo emocional já provada e a outra, de cunho mais racional, sem comprovação mas nem por isto incipiente):

O intelecto do homem não tem poder, em comparação à vida instintual. Mas há algo peculiar nessa *fraqueza*. A voz do intelecto é suave, mas não descansa enquanto não consegue uma audiência.

A primazia do intelecto pode trazer o que se espera de Deus: o amor do homem e a diminuição do sofrimento.

.....
Nossa ciência não é uma ilusão. Ilusão seria imaginar no que aquilo que a ciência não nos pode dar, podemos conseguir em outro lugar. (FREUD, 1974, p. 68-71)

É precisamente esta audiência a que a pedagogia deverá dar mais ouvidos – trabalhando também a partir de dados ainda não “comprovados” ou “valiosos emocionalmente”, porém postos diante de um porvir – ilusão de um futuro que já está sendo tecido.

Entretexo.

Retornemos ao outro diálogo, o de Nietzsche:

A crítica feroz deste volta-se para o debate entre a massa e o aparelho da cultura, sendo esta reduzida a um pequeno número. Para Nietzsche, a cultura universal enfraquece a tal ponto que ela não pode mais ad-

mitir qualquer privilégio ou garantir qualquer respeito – ou seja – “a cultura mais universal é exatamente a barbárie” (Nietzsche, 2003, p. 62, grifo meu), coincidindo com o pensamento de que em países com opressão religiosa, o Estado manteria a cultura para manter a si mesmo. Nesta perspectiva, o erudito viraria um “operário de fábrica”, um especialista virtuoso. O conferencista critica ainda a divisão do trabalho nas ciências, que visaria o mesmo objetivo das religiões: à redução, ao aniquilamento da cultura; chama de “barbárie cultivada” aos modismos do jornalismo da época, com seu caráter reducionista e simplificador da cultura.

Da segunda conferência, Friedrich Nietzsche reclama da pobreza do espírito pedagógico da sua época, da ausência de homens inventivos, práticos. E a crítica feroz volta-se para a chamada “literatura pedagógica”:

Basta apenas entrar em contato com a literatura pedagógica desta época; é preciso estar muito corrompido para não ficar assustado, quando se estuda este tema, com a suprema pobreza de espírito e com esta verdadeira brincadeira de roda infantil. Nossa filosofia deve aqui começar não pela admiração, mas pelo terror: a quem não pode provocá-lo, roga-se não tocar nas coisas da pedagogia. (NIETZSCHE, 2003, p. 67)

Todo o desafio de Nietzsche é o de chamar a atenção para as ruínas do prédio da educação alemã, onde figura o ensino da língua. Para ele, os alemães mantêm uma relação de valor e desprezo para com a arte. Este sentimento deveria ser levado até o que ele chama de “desgosto físico”. Nessa busca, os alunos ficariam mais atentos (ou deveriam) a detalhes até então insignificantes; levando-os a exprimir o mesmo pensamento mais vezes até encontrar o limite para a sua ação. Da forma pela qual está configurado, o ginásio tornou-se um falso estabelecimento de ensino, formando só para erudição e não para a cultura. Nesta erudição, inclui-se o estudo da língua como algo morto, privilegiando a erudição histórica, em detrimento de uma ligação mais eficaz com o presente. É contra esta anatomização da língua e do futuro que Nietzsche enfoca a necessidade de um domínio da língua materna, a fim de que o aluno possa operar “convenientemente”.

O embate ganha força entre as tendências jornalísticas da época, chamadas de “jornalismo estético”, o qual promove a compreensão genérica dos clássicos, passando-se como “crítica estética”. A esta vulgarização, Nietzsche denomina de “impertinente barbárie”, estendida também à prática literária dos alunos, com ares de “auto-satisfação” e de “coque-

tismo”. Esta sinalização de “livre personalidade” é, para ele, um sinal distintivo da barbárie.

Ora, o que o escritor alemão reluta em aceitar é a forma como a antiqüidade clássica é tratada pelo ensino. Este momento de transformação parece a Nietzsche um funeral. Critica veementemente a vertente de que a “formação para ciência” é a consequência deste ensino, bem como o desprezo pela língua materna, ocorrendo uma facilitação da mesma. Ao contrário, Nietzsche é contra a mesma, contra a “elegância” do estilo, promovendo a “aversão física” diante de tantas facilidades. A língua é um desafio, e assim deve ser tratada. Na linhagem da facilitação, o autor vislumbra a “ciência lingüística”, em oposição a uma “formação lingüística” que resultaria em um julgamento estético apurado.

Igualmente, a presença dos guias e dos mestres é fundamental neste processo, cuja figuração central reside nas pontes entre uma cultura e outra:

Toda cultura clássica, como se diz, só tem um expediente sadio e natural, o hábito de usar com seriedade e rigor artísticos a sua língua materna: mas para isto, é raro que alguém seja conduzido do interior, com suas próprias forças, para o segredo da forma, pelo atalho conveniente; na maioria dos casos, todos têm necessidade destes grandes mestres e devem entregar-se à sua proteção. De qualquer maneira, não há cultura clássica que possa crescer sem este sentido aberto à forma. Lá onde pouco a pouco é despertada a percepção diferencial da forma e da barbárie, batem pela primeira vez as asas que levam à verdadeira e à única pátria da cultura, a antigüidade grega. (SIMMEL, 1993, p.78)

O intuito de Nietzsche é levar os alunos a estetizarem por si mesmos, a vibrarem diante de uma obra de arte, filosofando por si mesmos e obrigando-os a escutar os grandes pensadores. Para tanto, os alemães deveriam abrir mão de seu caráter “nacional”, enfocado como “a cultura alemã de hoje”, deixando de ser uma “cópia” de outras culturas européias. O desafio que se apresenta é o de compreender o “laço” que une a cultura alemã e a cultura grega; retornar ao espírito alemão contra a pseudo-cultura da moda atual; buscar o mão do gênio grego apoiado no “rio da barbárie”, através de uma “nostalgia angustiante pelos gregos...”. Bem se vê que o futuro, para Nietzsche, está posto no passado, entendido como este retorno deslocado no tempo e no espaço. Ao mesmo tempo, nota-se uma teorização do que se chamará “barbárie”, despindo-a do primeiro sentido (contra uma civilização) e acentuando seu caráter necessário, portanto, anti-pedagógico, aqui lido como “pós-pedagogia”. Mais tarde, Walter Benjamin (1987) retomará este e outros temas, concluindo, na famosa frase, que “Nunca houve um mo-

numento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta da barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura.” (BENJAMIN, 1987, p. 225)

Finalmente, na última conferência escolhida como recorte para este trabalho, Nietzsche se detém no problema da cultura de massa. Afirma ele que o objetivo não deve ser a cultura da “formação do povo”, mas a cultura individual. Está aqui o grande impasse que tomará conta do século XX. Na sua visão, descartam-se os filólogos (interessados no passado como forma econômica e não de fato com “interesses culturais”). O resultado do aumento de escolas e de mestres é a manutenção de um “Estado moderno” que se quer “Estado cultural”. Citando o caso da Prússia, o Estado acaba por criar o “mistagogo da cultura”, obrigando a todos se munirem da luz da cultura universal do Estado, a fim de que se reconheça nele o objetivo supremo. Por isto mesmo, o Estado moderno busca exaltar a memória dos poetas e dos artistas. De onde Nietzsche conclui que esta “tendência estatal” acaba favorecendo aquilo que se chama de “cultura”.

Por que o Estado tem necessidade deste número excessivo de estabelecimento de cultura, de mestres de cultura? Por que esta formação do povo e esta educação popular tão amplamente difundidas? Porque se odeia o autêntico espírito alemão, porque se teme a natureza aristocrática da verdadeira cultura, porque se quer incentivar os grandes indivíduos a buscar um exílio voluntário, propagando e alimentando no grande número uma pretensão à cultura, porque se busca escapar da elevação dura e rigorosa pelos grandes mestres, persuadindo a massa de que ela própria encontrará o caminho guiado pela estrela do Estado. Aqui, temos um fenômeno novo! O Estado como estrela-guia da cultura! (NIETZSCHE, 2003, p. 100, grifos meus)

Certamente as opiniões de Nietzsche fariam alguns críticos se exasperarem. A título de exemplo, vale lembrar que no Brasil, a partir da década de 70, um grande número de educadores se voltava para a questão do ensino “para o povo”, na esteira das discussões sobre a democratização do ensino. Um conhecidíssimo livro do meio universitário intitula-se precisamente *Uma escola para o povo* (NIDELCOFF, 1981), onde se lê, já na introdução, o debate que surge de uma dada realidade muito específica (Argentina) e, por certo, que se identifica com a nossa. No início do primeiro capítulo, “Que caminho escolher?”, a escritora afirma: “Na verdade, vê-se cada vez mais claramente que a *escola, como instituição, não apenas não tem poder para modificar a estrutura social como, mais do que isso, geralmente confirma e sustenta essa estrutura.*” (NIDELCOFF, 1981, p. 9)

Na conclusão, Nidelcoff estabelece uma espécie de duelo entre dois tipos de professor, o “professor-policia” e o “professor-povo”. Sobre este último, em uma de suas caracterizações, afirma:

Tem uma idéia clara a respeito das causas dos problemas contemporâneos, percebendo para onde e como a História avança. Nesse contexto, situa a escola e a si mesmo na linha de liberação dos oprimidos.

.....
- Além de tudo, tem um amor sincero pelo povo, do qual se considera um servidor.

.....
- Definiu claramente os valores morais, pessoais e coletivos que aspira para um homem novo e uma nova sociedade – coisa que lhe permite:

- trabalhar asceticamente sobre suas próprias atitudes;
- promover em seus alunos essas atitudes que preanunciam uma nova ordem social.

(NIDELCOFF, p. 98-99, grifos meus).

Não estranhe que a classificação participe do capítulo intitulado “Nossas relações com os pais dos alunos”. Uma revisão da produção desta década certamente encontraria nas idéias de Nietzsche muitos ecos. O livro tem o mérito de reivindicar o caráter político da prática educacional, mas cai em armadilhas de caráter partidário, limitando a visão, por mais que solicite criticidade no exercício teórico e prático.

Nietzsche será menos “partidarista” e pedirá um corpo mais monstruoso² para que o público se dê conta do que se passa. Dar ouvidos ao gênio no meio da massa... ouvir a música, sendo surdos.... “Interpretem agora, com esta minha comparação, o que eu entendo como sendo uma autêntica instituição cultural e porque não encontro na Universidade qualquer semelhança, ainda que a mais longínqua, com isto que pretendo.” (NIETZSCHE, 2003, p. 137)

Outro corte. Mas com outras pontes.

De certo que o texto de Nietzsche tem inspirações clássicas. Gostaria de retomar uma delas e traçar, brevemente, uma linha no tempo.

Também Platão montou seu diálogo. Melhor, *Diálogos*. O recurso empregado constitui-se de uma aparente conversa, não tão entrecortada,

² Jacques Derrida retoma a figura deste ser-animal, da imagem do devir-animal, também através de um efeito de estranhamento. Citando Nietzsche, Derrida, afirma que a tarefa da natureza “ter-se-ia dado criar, domesticar, ‘disciplinar’ (*beranzüchten*) esse animal de promessas.” Indagando-se sobre este “quem sou eu” a partir do olhar (do) animal, Derrida comenta: “ver-se visto nu sob um olhar cujo fundo resta sem fundo, ao mesmo tempo inocente e cruel, talvez sensível e impassível, bom e malvado, ininterpretável, ilegível, indizível, abissal e secreto: completamente outro, o completamente outro que é todo outro mas que em sua proximidade insuportável, não me sinto ainda com nenhum direito e nenhum título para chamá-lo meu próximo ou ainda menos meu irmão.” [In: *O animal que logo sou*. Trad. Fábio Landa. São Paulo: Ed. Unesp, 2002, p. 15 e 30, grifos meus.]

porém com características de exposição prolongada de um assunto. Comenta Paul Tannery (1999, p. 31), a respeito do *Político* em Platão:

O *Político* apresenta novas ilustrações do método dicotômico (entre outras a que deu nascimento à definição de homem: bípede implume) e é sobretudo importante por apresentar um mito cosmológico, em que se supõe ser o mundo eterno, e pela ênfase que é dada à noção de medida. O *Político* não indica nenhuma modificação nas idéias políticas de Platão. A finalidade do governo é aí definida como sendo a de estabelecer a harmonia entre os governados e sob este aspecto o homem político é comparado ao tecelão.

Segundo Jorge Paleikat, tradutor dos *Diálogos* para o português, em *O Banquete* há algo de novo, de mais profundo em relação aos ensinamentos de Sócrates. Seria a introdução da “figura misteriosa da Estrangeira de Mantinéia, o que Platão faz é substituir-se a Sócrates. É esse, aliás, o verdadeiro sentido da misteriosa Diotima.” (PLATÃO, 1999, p. 77, grifos meus). Procedimento similar ao que Nietzsche realizará em suas conferências. Uma nota do comentador da obra de Platão informa que a palavra “Banquete” é utilizada pela tradição cultural latina, enquanto os filósofos germânicos preferem o termo “Symposion”, também escolhido por Nietzsche (2003, p.75). Destaquei apenas um trecho do livro em que Diotima afirma:

E não só no corpo se dão as mudanças: o mesmo acontece com o espírito. Costumes, convicções, desejos, prazeres, aversões, temores, todas estas coisas jamais permanecem as mesmas. Vê, porém, o que é ainda mais admirável: nossos próprios conhecimentos. Ora nascem, ora perecem; de modo que não somos idênticos a nós mesmos nem em nossos conhecimentos. Para que usamos da reflexão? Apenas para reter um conhecimento que nos escapa? (PLATÃO, 1999, p. 113, grifos meus)

De modo que a idéia de uma transformação do ser, de uma não identificação começa a ser germinada. É o estranhamento freudiano, em efeito retroflexo.

No Brasil, dois trabalhos merecem destaque. O primeiro deles é o de Mário de Andrade, que leva o mesmo nome, *O Banquete* (1989). É nele que Mário sente-se à vontade para incluir personagens na cidade de Mentira(!) e jogar livremente com diferentes idéias, posicionamentos contrários, quando não contraditórios, sobre arte, política, música, literatura. Parece haver mais liberdade neste jogo de mentira, neste espaço em que o escritor pode transformar-se em seu outro, encenando a sua ficção, quando não menos usa o recurso metalingüístico como meio

para configurar a idéia mesma de um simulacro em andamento. Aqui, Mário, através de um estudante, afirma:

‘Nacionalizar’ é uma coisa, só aceitar professores nacionais, já deformados pelas nossas tradições de ensino, é um crime.

.....

Nós não somos ‘latinos’ eu sei. Mas também não somos norte-americanos. Nossa cultura nacional ainda é demasiado frágil pra não sofrer conseqüências funestíssimas si se iaquizar. É engraçado: há culturas cuja influência é perigosa, e outras não. [...] Aqui em Mentira ainda os exemplos são pouco convincentes porque somos um país inventado por Mário de Andrade, mas vocês observem o nosso prezado vizinho, o Brasil. (ANDRADE, 1989, p. 107-108)

O texto acaba estabelecendo um jogo de ambigüidades e ambivalências. Os temas são variados e giram em torno da questão do papel do artista (ultrapassar o regional...), criar sempre, para melhor, mas não ser “folclórico”. Também para Mário, o artista não faz arte para o povo, mas a faz para melhorar a vida, a fim de torná-la dinâmica, como uma “proposição de felicidade”. Tanto aqui como em Nietzsche, a voz do autor aparece de vez em quando, insinuando um jogo de verdade entre o autor e os “outros” personagens. Semelhante ao texto alemão, o debate gira em torno da cultura popular x cultura “erudita”.

Nesta figura do “fora da lei” que é o artista, encontramos um bom caso de anti-pedagogia marioandradina. Jorge Coli comenta, no estudo introdutório deste livro, que:

[...] Mas a eles [Delacroix, Courbet, Byron mesmo], Mário acrescenta o problema próprio ao nosso tempo – não só do engajamento do artista, mas da **função política da arte** ela mesma. Problema ao qual se associa, em Mário, a noção de sacrifício: [...] sacrifício à transitoriedade. (ANDRADE, 1989, p. 32, grifos meus)

Vários são os pontos de contato entre os temas das conferências de Nietzsche e o debate promovido por Mário de Andrade. Porém, neste ainda ganha força a questão da “origem” da nacionalidade, o inacabado, a estética, o povo, o direito ao erro, o futuro, a estética e a técnica, bem como a noção de que a sensação estética é fisiológica (próxima ao que Nietzsche define como “sensação de desgosto físico”): “... o que me interessa é isso: envenenar, angustiar, solapar...” (ANDRADE, 1989, p. 69). O diálogo no texto de Mário também segue as estratégias de Freud, no sentido de que uma idéia ganha força, ora esmaece, retorna, ganha novos contornos, outros confrontos... Equipara-se, enfim, ao que os

artistas cubistas desenvolvem na pintura: um objeto exposto às mais diversas perspectivas, até a sua completa transformação, ou, em outras palavras, até o seu irreconhecível desaparecimento. Contra Sarah Light, Siomara Ponga emite os seus sons estridentes. Luz e som na discussão do espírito nacional, tão intrigante em Nietzsche como em Mário:

Dado mesmo que o melhor jeito da gente se tornar universal, seja se tornando nacional: a falta de cultura e compreensão do problema fez com que os compositores brasileiros não percebessem o fenômeno universal e histórico do aproveitamento folclórico. O problema da nacionalização duma arte não reside na repisação do folclore. O problema verdadeiro era 'expressar' o Brasil. (ANDRADE, 1989, p. 155)

Ainda em Mário, persiste o caráter pedagógico (modernista). Porém, o texto abre espaço para uma discussão mais aberta, em que os textos anteriores são retomados, continuados e deformados, como em uma conversa.

Nesta linha invisível, outra mesa, para outro banquete. Talvez o escritor que mais radicalizou tenha sido Silviano Santiago. Em *O Banquete* (1977), Silviano ensaia outro diálogo, agora entre contos. A radicalização, em relação aos textos citados, se dá no processo de ficcionalização: o diálogo assume sua forma política ficcionalizada, como um esfacelamento do caráter pedagógico que ainda se mantinha nos outros escritos. Um esfacelamento do corpo rígido (do Estado, da ditadura), uma sobrevida que se espraia nas pequenas histórias, na conversa, no sexo, no desejo cruel e sempre insatisfeito. Este texto, entretecido/entrecortado por outras imagens, com as ilustrações de Milton Rodrigues Alves, evoca a política na ficção, transformando um simples acontecimento em alvo de debate. Não por acaso, no "Menu – sugestões para 1969" aparecem:

1. Eros e civilização
2. Quando você vai ler Marx?
3. The sounds of silence na cama
4. Love me or leave me na cozinha
5. Strangers in the night no carro
6. Ou Dentaduras Duplas ou Cálder Inc.
7. Retrato do Brasil
8. Fourth of July
9. Viva a bossa-sa-sa
10. A censura não me agarra em 69
11. Prato do dia
12. Especialidade da casa.

Não há receios, truques enigmáticos. Há um mundo de frustrações e desencontros; a manipulação sutil, o homem em estado dócil e monstrosuoso. É exatamente no conto “O banquete” em que o escritor resolve tirar as máscaras (e/ou pôr outras). Um narrador resolve falar de André Gide e da complicação de suas histórias... Então, o jogo:

A idéia pode ser uma máscara; ou é o personagem que é uma máscara?

Fiquemos com a primeira hipótese: tenho de dizer que a máscara é por demais transparente, máscara de vidro (máscara de idéia: expressões sinônimas), e o leitor termina por conhecer apenas o personagem, quando devia ter visto a máscara, a idéia [...]

Ora, se o personagem é a máscara (segunda hipótese), já não se sabe o que anda por detrás da máscara, pois a idéia é transparente. (SANTIAGO, 1977, p. 92-93)

Entre as transparências, total ocultamento, ou através deste, com toda a claridade, somos conduzidos ao espaço em que as vozes se misturam por completo, e por conseqüência os papéis também. É um narrador que é crítico literário, um mero leitor, um narrador falando pelo escritor... Encenando Gide, só sabemos que “os personagens vão comendo uns aos outros, até que fica só o verdadeiro herói do romance. E este é comido pelo romancista” (SANTIAGO, 1977, p. 94). Mas o processo não acaba neste ato antropofágico. O romancista conta com a cumplicidade do leitor, que acaba “traçando” o romancista.

Utilizando-se da máxima de Paul Valéry de que “um leão é feito de carneiros digeridos”, Silviano nos dá uma metáfora para o processo de ingestão literária – banquete em que não mais um saber é absoluto, mas que se torna palatável à medida que é posto sobre a mesa...

Os contos de Silviano assemelham-se, por fim, a esta “condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar”, segundo o pesquisador Antônio Flávio Barbosa Moreira (2001, p. 66). Pode-se afirmar que a condição multicultural reivindicada e praticada em grande medida no mundo de hoje é também, analogicamente, extensiva à produção literária como um todo, reivindicação que faz dos contos de *O Banquete* uma festa de multivisões, ainda que sob o rigor de uma leitura quase silenciosa.

Pode-se dizer que há uma abordagem dialógica, mais no sentido bakhtiniano, do que a explicitação, ou divisão, das vozes do texto. Esta talvez seja a postura contemporânea, em que o político dilui-se na ficção, não para fazer sobressaltar o primeiro, mas para que ambos encontrem sua enunciação no espaço político da leitura. O desafio é o apontado por Antônio Flávio:

Minha preocupação com a escola decorre de considerá-la capaz de promover a crítica do existente e o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas; capaz, então, de formar indivíduos não conformistas, rebeldes, transgressores, comprometidos com a luta contra toda e qualquer opressão. Decorre de considerá-la, em síntese, espaço público em que, em meio a práticas, relações sociais e embates, se produzem significados e identidades. Nesse espaço, novos tempos podem ser anunciados. (MOREIRA, 2001, p. 68)

De fato, o tema educativo parece ganhar mais espaço nas discussões contemporâneas. Analisando as relações entre arte e filosofia, ou ficção e política, Alain Badiou (2002) aponta uma espécie de desenlaçamento dos termos entre essas duas áreas através do ‘tema educativo’. Afirma o crítico:

A arte educa simplesmente porque produz verdades e porque ‘educação’ jamais quis dizer nada além (a não ser nas montagens opressivas ou pervertidas) do seguinte: dispor os conhecimentos de tal maneira que alguma verdade possa se estabelecer. (BADIOU, 2002, p. 21)

A este estabelecimento, a arte educa por sua existência. Para Badiou, trata-se de encontrar essa existência, ou seja, pensar um pensamento. Na visão de Nietzsche, estaríamos diante do que ele denominou de “ontologia de nós mesmos”. Se só há educação pelas verdades, como aponta Badiou, o problema é que só há verdades e, na sua ausência, a categoria filosófica é vazia, sendo o ato filosófico uma “raciocinação acadêmica”. Mas a saída (?) pode estar na “co-responsabilidade da arte”, ao produzir verdades, e da filosofia, em seu dever de mostrá-las, distingui-las. A discussão, então, ganha mais uma vez a cumplicidade do leitor, no arabesco infundável das “identificações” filosóficas, ou ainda, de nossas barbáries cultivadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário. *O Banquete*. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1989.
- BADIOU, Alain. *Pequeno Manual de Inestética*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet, 3ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, V. I)
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. 2ª reimpressão. Trad. Aurélia Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2000, Vol. 1.
- DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. Trad. Fábio Landa. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão, O mal estar na civilização e outros trabalhos*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974. (Obras Completas, V. XXI.)
- _____. *História de uma neurose infantil e outros trabalhos*. Trad. Eudoro Augusto Macieira de Souza. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976. (Obras Completas, V. XVII.)
- MAJOR, René. O inconsciente sociopolítico. Entrevista ao Suplemento Mais! da *Folha de São Paulo*, 12 de outubro de 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, set/out/nov/dez 2001.
- NIDELCOFF, María Teresa. *Uma escola para o povo*. 11ª ed. Trad. João Silverio Trevisan. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- PLATÃO. *Diálogos I: Mênon, Banquete, Fedro/Platão*. Trad. Jorge Paiekat. 21ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- SANTIAGO, Silviano. *O Banquete*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1977.
- SIMMEL, Georg. *La tragédie de la culture et autres essais*. 2ª ed. Paris: Ed. Rivagens, 1993.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano* - uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. Trad. José Oscar de Almeida Marques. SP: Estação Liberdade, 2000.

TANNERY, Paul. Platão – vida, obra, doutrina. In: PLATÃO. *Diálogos I: Mênon, Banquete, Fedro/Platão*. Trad. Jorge Paleikat. 21ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999, p. 13-37.

ULMER, Gregory L. *Applied Grammatology* - Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press, 1985.