



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

n. 12, v. 1 nov. 2019-abr. 2020

p. 487-498.

Ressonâncias nietzscheanas e o manifesto por uma grande saúde: educações sexuais para além da doença

Alexandre Luiz Polizel¹

Moisés Alves de Oliveira²

RESUMO: Este manuscrito tem por objetivo pensar os armamentos possíveis às educações para as sexualidades para além da doença, voltados à grande saúde. Para isso, este ensaio teórico inclina-se aos estudos de Friedrich Nietzsche, que tece ataques às educações do seu tempo, direcionadas às produções de valores que endurecem os pensamentos, bem como os modos de ser, estar e existir. Esse endurecimento de saberes, característicos da episteme ocidental, que adoce a existência, é tratado por Nietzsche como uma doença. A educação da modernidade assim contribui para a disseminação dessa doença, guiando a vontade dos aprendizes ao arrebanhamento e submetendo sua existência à domesticação, o que reverbera nas educações para as sexualidades e nas formatações dos corpos. Todavia, é possível uma educação outra, voltada à grande saúde. Assim, este trabalho traça considerações acerca: 1. do endurecimento do pensamento: as doenças; 2. das relações entre o dispositivo pedagógico, a moralidade e o arrebanhamento; e 3. das educações para as sexualidades em uma grande saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educações para as sexualidades. Friedrich Nietzsche. Grande saúde.

Abstract: This paper analyzes instruments for sexuality education that goes beyond the disease and is focused on major health. For such, this theoretical essay is grounded on studies by Friedrich Nietzsche, who strongly criticized the education standards of his time, which were only concerned with the production of thought-hardening value, as well as the ways of being. Nietzsche considers this hardening of knowledge, characteristic of existence-sickening Western episteme, a disease. Modern education would thus contribute to the spread of this disease, guiding the will of apprentices to herd behavior, subjecting their existence to domestication, which impacts on sexuality education and formation of bodies. However, a different education, focused on major health, is possible. Thus, this study concerns: 1. the hardening of thought: diseases; 2. the relations between pedagogical device, morality and herd behavior; and 3. major health sexuality education.

Keywords: Education. Sexuality education. Friedrich Nietzsche. Major health.

Resumen: Este manuscrito tiene por objetivo pensar en armamentos posibles a las educaciones para las sexualidades más allá de la enfermedad, siendo volcada a la gran salud. Para ello, este ensayo teórico se apoya en los estudios de Friedrich Nietzsche, en que criticaron las educaciones de su tiempo, orientadas a producciones de valores que endurecen los pensamientos, así como los modos de ser, estar y existir. A este endurecimiento de saberes, característicos de la episteme occidental que enferma la existencia, Nietzsche lo trata como una enfermedad. La educación de la modernidad contribuye, así, a la diseminación de esta enfermedad, guiando la voluntad de los aprendices a los arrebataamientos, sometiendo su existencia a la domesticación, lo que reverbera en las educaciones para las sexualidades y las formaciones de los cuerpos. Sin embargo, es posible otro tipo de educación, volcada a la gran salud. Así, el presente trabajo presenta consideraciones acerca de: 1. el endurecimiento del pensamiento: las enfermedades; 2. las relaciones entre el dispositivo pedagógico, la moralidad y el enrutamiento; y 3. las educaciones para las sexualidades en una gran salud.

Palabras clave: Educación. Educaciones para las sexualidades. Friedrich Nietzsche. Gran salud.

¹ Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e em Filosofia pelo Centro Universitário de Araras (UNAR). Mestre e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: alexandre_polizel@hotmail.com

² Professor do Departamento de Química da UEL. Doutor em Educação Básica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Coordenador do Grupo de Estudos Culturais das Ciências e Educações. Orientador no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL. E-mail: moises@uel.br

Recebido em 18/03/18

Aceito em 20/11/19

1. Preâmbulo

Um momento singular, momento que nos coloca em reflexão para com o processo educacional e a tarefa da educação. É a esta inquietação que recorreremos para a produção deste manuscrito, tendo por objetivo pensar, para além das doenças, armamentos às educações e às sexualidades. Se fazemos isto, é sob o aporte das considerações de Friedrich Nietzsche (1974, 2003, 2004, 2008, 2009, 2016) e de suas ressonâncias.

Friedrich Nietzsche (1974, 2003, 2004, 2008, 2009, 2016) apresenta ataques às educações de seu tempo, com enfoque principal voltado ao projeto educacional da modernidade. (ALVES, 2013; CHIES, 2012; NEUKAMP, 2006; LAROSSA, 2002) São ataques direcionados aos métodos antinaturais da educação, que se encontravam inclinados a princípios de universalização e especialização – que, como todo operante antinatural, opera de modo quantitativo. A universalização buscava uma amplitude da tarefa educacional para englobar cada vez mais corpos sob um mesmo modo de pensar, enquanto a especialização reduz a diversidade epistêmica. Desta forma, a universalização-especialização mostra-se como um processo de empobrecimento da educação, homogeneizando corpos, diminuindo potencialidades, estrangulando existências dissidentes (em relação à normalização), domesticando corpos. Essa domesticação que educa os corpos em relação aos seus fins comerciais, utilitários e estéticos – educa para uma vida esteticamente apresentável, economicamente viável e para fornecer técnicas para o operariado manter-se vivo.

Sob ressonâncias nietzscheanas (2004, 2016), o filósofo Michel Foucault (2016) inclina seu olhar para as práticas de normalização institucionalizadas no espaço escolar e sua investida sobre os corpos para discipliná-los a fim de torná-los politicamente dóceis e economicamente viáveis. Esse disciplinamento é uma prática produtiva que potencializa os corpos para desenvolver determinadas funções com aumento em seu desempenho, à medida que investe no controle do espaço-tempo, de saberes e experiências que são legitimados como formativos para tais corpos – dados por meio da instituição de currículos, organizações arquitetônicas, práticas discursivas e não discursivas. Como delineamento de regras do que é ou não formativo, os modos de ser, estar e existir passam a ser cristalizados.

Assim, a educação moderna, sob um operar de universalização-especialização-domestificação, desenvolve investidas sobre os corpos pautadas em um quadro de referências



estabelecidas, ou seja, regimes de verdades, os quais atuam por meio de investidas de poder-saber que organizam, analisam e elegem verdades. (FOUCAULT, 2016) Tais verdades passam então a legitimar modos de ser e estar, modos de existir, e os localizam em categorias naturalizadas, porém não naturais, delineando: normal e desvio, natural e anormal, ordem e desordem. São essas referências instituídas que legitimam saberes voltados à funcionalidade-utilidade e à reiteração dessa norma.

É este investimento sobre os saberes e corpos para cristalizar modos de ser-estar-existir que Friedrich Nietzsche criticava na educação de seu tempo e que vemos reverberar até os tempos atuais. Se tais ataques são realizados, é com intuito de possibilitar uma educação outra, que torne múltiplos modos de vida passíveis de serem vividos. Para isso, Nietzsche (2004, 2016) pontua que é necessário o rompimento com quadros de referências, com a ideia de seguridade via reiteração da norma, visto que as normas, ao eleger vidas passíveis de serem vividas, elegem também as que não são passíveis de tal valoração (VATTIMO, 2017) – corpos que tolerem a caoticidade, pois a ordem é adoecedora.

É sob tal óptica que podemos nos afetar por ressonâncias nietzschianas e pensar em ataques à educação de nosso tempo. Assim, ao reconhecer o avanço das discussões no entorno das educações para as sexualidades, que se visibiliza como um território de disputas na espetacularização midiática, utiliza-se deste trabalho para pensá-las para além da doença, para uma grande saúde, sob um olhar nietzscheano. Para isso, este texto encontra-se organizado em três tópicos: 1. Endurecimento do pensamento: as doenças; 2. Dispositivo pedagógico, moralidade e o rebanho; 3. Educações para as sexualidades em uma Grande saúde.

2. Endurecimento do pensamento: as doenças

Quanto ao homem singular, a tarefa da educação é a seguinte: torná-lo tão firme e seguro que ele como um todo não possa mais ser desviado de sua rota.

(Obras Incompletas, Friedrich Nietzsche)

A educação, enquanto termo singular, que tende à universalização. Não seria mais pertinente falar em educações? As educações, sem dúvidas, tendem a uma manutenção na circulação, reiteração e rarefação de saberes que proporcionam a (sobre)vivência do homem. Todavia, essa (sobre)vivência é estrangulada à medida que tentam aprisioná-las e conclamam por apenas um modo de ser, estar e existir no mundo para sobreviver: vontade de seguridade. É nesse



sentido que a educação passa a perpetuar e ser perpetuada por valorações instituídas no ápice da modernidade. (CHIES, 2012)

Assim, estabelecem-se quatro valorações doentias, ou melhor, quatro sinais de doenças da modernidade: Estado, comércio, ciências e “bela forma”. Por que estas seriam doenças? Porque atuam instituindo e reiterando um quadro de referências que validam formas de saber, poder, verdade e existência únicas; que esquecem dos percalços discursivos que as instituem e legitimam como valor. As doenças³ seriam os valores (ocidentais) que endurecem formas de pensar, ser e existir. O olhar nietzscheano para esses valores que endurecem e estrangulam a existência é inclinado, no percurso de seus escritos, a entender como a metafísica, a filosofia, as ciências, a linguagem e até mesmo as artes são campos de saber utilizados para o processo de endurecimento-cristalização. Essa cristalização é realizada por meio de uma vontade de verdade, que é também um desejo de segurança-estabilidade. (ALVES, 2013; NIETZSCHE, 1974, 2004, 2008, 2016; VATTIMO, 2017)

Os valores adocedores impulsionariam, assim, um conjunto de normas “visando uniformizar as ações” (NIETZSCHE, 2003, p. 16) e que, como visto na formação dos alemães, atuavam na produção de “bonecos, moles e flácidos: fáceis de manejar”. (NIETZSCHE, 2003, p. 189) Grandes responsáveis pela produção destes bonecos, seriam os homens da decadência, os “mestres eruditos”. (ALVES, 2013; NIETZSCHE, 2016) Mestres que reiteram veiculações discursivas para a produção desses bonecos e outros que denunciam a doença pensando em como escapar dela. Os dois sistemas de educar envolvem o estabelecimento de valorações e, assim, de delineações de certo e errado – ambos eruditos cimentadores.

São nas delineações de certo e errado, normal e desviado, natural e anormal, estabelecidas por processos metafóricos e de esquecimentos que permitem viabilizar o funcionamento de tais quadros de referência, que passa a outro plano e assim evoca o fantasma da metafísica, convidando-o a fazer-se presente; ou melhor, que produz um substrato fecundo para a moralidade germinar e estabelecer-se. (NIETZSCHE, 1974, 2004, 2008, 2009) A moralidade, então, encontra terra fecunda e, como uma herbácea invasora – vinda de outro mundo –, se prolifera pelos campos, fixa suas raízes e espalha substâncias tóxicas. A doença se espalha de forma que os valores ocidentais estrangulam, cristalizam, contaminam e reverberam

³ Nietzsche usa a concepção de doença para pensá-la como categoria hermenêutica, atravessada por um quadro de saúde fisiológica, psicológica, orgânica e/ou moral. Consideramos neste trabalho o atravessamento do termo doença, com enfoque na produção de uma moralidade e de valorações ocidentais.



modos de existência eleitos como verdadeiros e dignos de serem vividos. Nesse olhar estético, ético e sanitário⁴, os corpos que entregam e apresentam uma organicidade adequada a essas doenças mantêm-se vivos, ao passo que os resistentes travam batalhas contra essas doenças e a todo momento tentam retirar de seu corpo-campo as ervas daninhas – estes corpos que resistem à invasão ou a atrapalham tornam-se vidas matáveis. Os corpos matáveis são os perturbadores da ordem, e a tarefa da educação, para os que têm vontade de verdade-segurança, é tornar o corpo tão firme e seguro a ponto de não ser desviado da norma e impedir que qualquer “tentação” o leve a isso. Assim, a vontade da verdade e o estabelecer de valorações adoecedoras são uma vontade a qualquer preço.

3. Dispositivo pedagógico, moralidade e o rebanho

Na moral o homem trata a si mesmo não como *individuum*, mas como *dividuum*.

(*Humano, demasiado humano*, Friedrich Nietzsche)

As doenças se alastram não porque possuem força para manter-se sozinhas, mas por um conjunto de vontades que se dividem para oferecer-lhes nutrientes. Friedrich Nietzsche (1974, 2004, 2009, 2016) aponta que o grande impulsionador e agente patogênico das doenças são as moralidades. Nas moralidades o indivíduo é dividido, ou melhor, sua vontade é dividida e incitada à divisão, unindo-se a outras vontades e compondo um rebanho. Este seria um processo ascético, um esforço contínuo para a divisão da vontade de modo paradoxal, pois trata-se de uma inibição da própria vontade por meio do reconhecimento da vontade do outro, isto é, um processo de compaixão/complacência e, ao mesmo tempo, uma estimulação da vontade própria, a ponto de uma pessoa reconhecer-se aliada a determinado grupo e querer ser parte constituinte deste – ou seja, um egoísmo. É nessa via paradoxal que a moral transforma o *individuum* em um *dividuum*, norteado por sacerdotes, profetas, aqueles que clamam sobre um futuro e falam de múltiplos mundos. (NIETZSCHE, 2009; VATTIMO, 2017) O sacerdote precisa invocar este outro mundo, onde a verdade é cristalizada, para que a doença seja nutrida – é o sacerdote que professa e, ao professar, educa o rebanho e divide as vontades.

Vejo que, se esse processo é educativo, isso se dá por um dispositivo pedagógico, definido por Michel Foucault como:

⁴ Estético pois envolve uma percepção dos modos de ser e de um modo de apresentar-se, de ver e de ser visto; ético pois envolve uma escolha, em sua produção de sentidos; e sanitário pois demarca a sanitariedade dos corpos como uma produção hermenêutica sobre os modos de ser – que considera os corpos como limpos ou sujos, saudáveis ou patológicos, em ordem ou distúrbio.



[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 2016, p. 364)

Desta forma, o dispositivo pedagógico constituiria um conjunto de instâncias e instituições que analisam, organizariam, emaranham, veiculam, legitimam e ensinam, via produção de representações, os saberes-poderes-verdades que nutrem o agente patológico do adoecimento. Os sacerdotes seriam este conjunto de instituições, os mestres eruditos que se comunicam com um mundo metafísico, que dividem e mantêm arrebanhadas as vontades dos adoecidos – a fonte de nutrição e sobrevivência da doença. (NIETZSCHE, 2009, 2016) Assim, o dispositivo pedagógico para a grande doença opera pelas mãos do sacerdócio, e o sacerdócio é o mestre erudito da moralidade escrava.

Friedrich Nietzsche (1974, 2009) destaca que a moralidade é produto de uma revolução servil, de modo que diz “não” a tudo: coordenada por sacerdotes e acetas, ela diz “não” a riquezas, lutas, esportes, danças, músicas, a este mundo... Ela diz “não” a tudo, para manter valorado o que possui e o que quer conservar. É a moralidade escrava que clama por normalização, a fim de que o outro sempre tenha suas vontades recrutadas para o rebanho e seu padrão de normalidade. Esse modo de educação por vias de domesticação, torna-se assim um educar para a doença.

No que tange às educações para as sexualidades, este tem sido um campo de disputa, propício à proliferação das doenças. Como destaca Jimena Furlani (2011), várias abordagens têm sido mapeadas: 1. biológico-higienistas, tendo um apelo à biologia essencialista, um determinismo biológico, uma naturalização dos corpos; 2. moral-tradicionistas, ancoradas em um modo de viver baseado em uma tradição, na privação de informações e na discriminação estimulada de qualquer saber que ameace a tradição; 3. terapêuticas, em busca de causas explicativas para vivências sexuais consideradas desviadas ou anormais, procurando a aprendizagem das condutas, lidar com o “diferente” ou tratá-lo após violências sofridas; 4. religiosas radicais, arquitetando sob a religião cristã uma verdade inquestionável, baseada em interpretações literais de escritas sagradas; 5. de direitos humanos, à procura de certa isonomia nas leis e no direito legal como processo de aprendizagem e de garantia de existências eleitas e sancionadas via poderes jurídico-legislativos; 6. de direitos sexuais, voltados também aos



poderes jurídico-legislativos a fim de garantir o exercício autônomo e livre das sexualidades; e 7. emancipatórias que, por meio do dialogismo, têm o interesse de reconhecer opressões, estimular o inconformismo e emancipar-se em busca da liberdade. Todas são práticas ancoradas em um quadro de referências, ou seja, em um substrato para a reprodução e proliferação de doenças. Talvez a abordagem *queer*, centrada nos processos de estranhamento, de constante questionamento de pensamento normativo, de confronto das explicações de ordem essencialista e construtivista, aproxime-se dos golpes de martelo, como pontuado por Nietzsche (1974,2004, 2008, 2016), que tracionam, deformam e até mesmo buscam um desmascaramento dos valores adoecedores.

Ressalta-se que, para Nietzsche (1974, 2008, 2016), o trabalho do filósofo, do educador e do psicólogo que não buscam arrebanhar e adoecer o outro – que não buscam o exercício do sacerdócio – não é extirpar a doença, pois talvez seria impossível extirpar tantas ervas daninhas de distribuição cosmopolita. A tarefa da educação seria proporcionar um adestramento seletivo (ALVES, 2013; CHIES, 2012; LARROSA, 2002; NEUKAMP, 2006; NIETZSCHE, 2016), proporcionar ao aprendiz em uma relação com o mestre que propicie o reconhecimento de suas necessidades, um olhar para seus atos, uma ‘experimentação de si’. (LAROSSA, 2002) É nesta experimentação de si que o corpo sempre se defronta com a doença, flerta com esta, dança com adoecidos e extrai dessas experiências o máximo de valorações, de modo que em respiros de saúde o sujeito consegue dizer um “sim” a toda a doença que o assola, negociar com esta nos múltiplos estratos de subjetivação que o atravessam, mas sem pretensão de adoecer o outro.

Ressalta-se que, aqui, a doença é uma categoria filosófica, um olhar para os valores ocidentais que endurecem os modos de existir – todavia, existem vários modos de estar saudável ou doente filosoficamente. Assim, após dizer “sim” às doenças que impedem as múltiplas pulsões de vida e de vontades de potência, reconhecendo que estas existem, mas sem agir com negatividade ou reatividade – modos de viver próprios dos ressentimentos –, é possível buscar saúdes outras.

4. Educações para as sexualidades em uma Grande saúde

Após reconhecer as movimentações das doenças, a moralidade, a religião, a metafísica, os sentidos de origem, fim e utilidade, tem-se um momento de esvaziamento dos sentidos, perde-se o quadro de referências, cai-se em um niilismo. O niilismo também poderia ser proveniente da doença, dos acorrentamentos, dos aprisionadores de sentidos, como: 1. niilismos negativos, que negam este mundo e precisam se apegar a outro – como abordagens religiosas radicais que



buscam em um mundo das ideias os guias da educação para a sexualidade; e 2. niilismos reativos, que se apegam a uma metafísica deste mundo – como o apelo às abordagens biológico-higienistas, moral-tradicionistas, dos direitos humanos e sexuais, da emancipação –, são baseados em reagir aos negativos, aos serviços da moralidade escrava, e só conseguem reagir se os rebanhos que negam encontram-se atuando. (NIETZSCHE, 1974, 2004, 2009)

Todavia, aqui clamamos por outros niilismos, de modo que, em educações para as sexualidades voltadas a uma Grande saúde, a educação para além da doença possa dispor de um: 1. niilismo passivo, que, por marteladas constantes contra as doenças, esgota todos os sentidos, inclusive a vontade de potência – seria o que observamos em uma abordagem de teoria *queer* que traciona a todo momento os limites e as contingências das valorações –, e, de tanto martelar, acaba martelando o próprio niilismo; 2. niilismo ativo, que destrói a si mesmo (LAROSSA, 2002; NIETZSCHE, 1974, 2016; VATTIMO, 2017;) – de uma educação para as sexualidades que ainda não existem e precisamos inventá-la.

São os niilismos passivos e reativos que estabelecem uma possibilidade de passagem, levando a caminhos outros, em uma travessia para transvalorar os valores endurecedores e as doenças. É no niilismo ativo que Nietzsche vê a possibilidade de um Além-homem, ou seja, para transvalorar até mesmo os valores que nos localizam como espécime. (ONFRAY, 2014; VATTIMO, 2017)

Para essa esperança, como pontua Michel Onfray (2014), um bom uso de Nietzsche só é possível por meio de um niilismo ativo, sendo oferecidas armas para, por meio deste, chegar a uma ‘Grande saúde’ – um tornar-se o que se é via experimentações –, uma transvaloração de todos os valores adoecedores. Assim, vemos esses instrumentais para uma Grande saúde como armamentos que nos potencializam pensar ‘Educações sexuais para além das doenças’. O autor destaca então as conceituações de: Além-homem, casuística do egoísmo, *páthos* da distância, boa crueldade e estética cínica. (ONFRAY, 2014)

Assim, pensar nas possibilidades de um Além-homem são bússolas que indicam caminhos para a Grande saúde. O Além-homem supera o homem, sendo aquele que aceita a si e a seu destino, que sabe criar valores, sabe esquecer sem ressentimentos e vive cada instante. Se vive cada instante, é por reconhecer que a vida se encontra neste mundo, para além das necessidades ou utilidades produzidas. O Além-homem é a reconciliação consigo mesmo, na medida em que supera a si mesmo em cada reencontro. Ele não pode ser homem, visto que o



próprio ser homem se encontra nos planos da produção de valores enrijecidos. O Além-homem entende-se no devir e permite aniquilar-se constantemente para a produção de um corpo novo a cada instante. É possível que o Além-homem diga “sim” à vida por inteiro, pois ama a vida, e tudo que é realizado por esse amor está acima do bem e do mal. (NIETZSCHE, 1974, 2016; ONFRAY, 2014; VATTIMO, 2017)

O Além-homem é, assim, a mudança de um domínio estético para um domínio ético, ou melhor, uma hibridização que produz uma estética-ética da existência. (VATTIMO, 2017) Para isto, a educação atravessa o Além-homem na medida em que permite uma casuística do egoísmo, ou seja, que o mestre possibilite em sua relação com o aprendiz que os corpos se façam em laboratórios de experimentação (LAROSSA, 2002; ONFRAY, 2014), que reconheçam seus desejos e sua vontade, o que leva a uma vontade de potência aumentada ou diminuída no olhar de si para si mesmo, na escuta de si para com si, no reconhecimento do si e do outro.

Esse percurso de experimentar a si envolve tatear as experiências entre a multidão, mas também um *páthos* da distância, uma vez que permite a solidão, um encontrar-se consigo, um sair das massas, dos rebanhos e das tumbas dos mortos e doentes – a solidão permite o encontro de si consigo, um ouvir a si mesmo no silêncio em vez dos ruídos da rotina e dos cultos. Aqui a distância é errância, nomadismo; é ir a múltiplos territórios e sentir-se pertencente a estes, experimentando uma proliferação de aromas, sabores, toques, acústicas e valores – é assim que se multiplicam vontades.

Educações para as sexualidades para além das doenças e direcionadas a uma Grande saúde devem, assim, voltar-se às possibilidades de aceitação, de dizer “sim” à vida, do fazer de seu corpo um laboratório de experimentação, de permitir-se ouvir a si e reconhecer suas vontades. Essas educações outras, ao experimentar a doença, observá-la, diagnosticá-la e reconhecê-la, perceberão movimentações ressentidas que atentam contra a vida e, nesse momento, se atuará com “boa crueldade”. A boa crueldade é aquela que mata, elimina e extirpa tudo aquilo que atenta contra a vida, ou melhor, contra a multiplicidade de formas de existência. A ressonância nietzschiana da boa crueldade não apela para genocídios, contra a vida ou contra a existência, mas contra os nihilismos negativos e reativos, contra tudo aquilo que endurece formas de existir, que eleger formas de vida como matáveis para a manutenção de uma norma, que mata ou acorrenta a vida. A boa crueldade, nesse sentido, seria a crueldade com aquilo que atenta contra a vida, contra valorações que impedem outras existências. A boa crueldade não significa



sair justificando contra as doenças, mas seria reconhecer, na ecologia de si, como este propaga doenças e ter boa crueldade contra a propagação de doenças por si próprio.

Essas educações inclinadas à Grande saúde, como dito, ancoram-se no Além-homem, sendo uma categoria estética-ética. A estética, então, conclamada nessa educação outra, é uma “estética cínica”, voltada à embriaguez, ao riso, às danças... Uma estética que foge da seriedade, da erudição seca, dos ídolos antigos e novos, que se expressam sérios em suas miniaturas de santos ociosos. Esta estética cínica volta-se a um rir do mundo, de ídolos, das doenças, e a um rir de si mesmo. (NIETZSCHE, 2016; ONFRAY, 2014; VATTIMO, 2017)

O papel do mestre, assim, pensando a educação para as sexualidades para além das doenças e voltada a uma Grande saúde, é oferecer condições para munir aprendizes com armamentos do Além-homem, da casuística egoísta, do *páthos* da distância, da boa crueldade e de uma estética cínica. Essas educações são uma educação do riso, das danças, de mascaradas, voltadas à aceitação do instante, à experimentação das vontades, ao distanciamento dos rebanhos, a não atentar contra a vida, mas sim extirpar quem atenta contra esta, ao rir até de si, mantendo uma instabilidade e não cristalizando saberes. As educações para as sexualidades voltadas à Grande saúde, assim, dizem “sim” à vida, afastando-se das operações invejosas, ressentidas, de medo, moralidade, arrebanhadas, tristes, totalizantes, individualizantes, sacras, metafísicas, territorialistas... As educações para as sexualidades voltadas à Grande saúde, que fazem do corpo um espaço de experimentação das vontades, não acabam com as doenças, mas as observam, descrevem, dançam e riem delas. As doenças, nessa leitura, devem ser diagnosticadas a fim de que o sofrimento seja vivenciado durante as experimentações de si, não para eliminá-las, mas para que se tenha essa multiplicidade de experiências outras.

5. Considerações

Evidencia-se que as educações demarcam um papel central na produção de saberes, formatando corpos e proporcionando-lhes experiencialidades voltadas a uma estética-ética do existir. Assim, a existência ganha potência na medida em que permite experiências. Todavia, as educações demarcadas no programa educacional da modernidade-contemporaneidade carregam consigo valores que cristalizam os saberes, analisam, organizam e legitimam modos de existência eleitos para serem vividos ou não. Esse processo é dado por intermédio da produção de quadros de referência, que instituem e são instituídos por regimes de verdade, estabelecendo uma naturalização de categorias: normal e desviado, natural e anormal, saudável e patológico.



São demarcações voltadas ao estabelecimento de uma ordenação, de um desejo de segurança, da vontade de verdade. Essa vontade é apropriada por sacerdotes que passam a guiar os rebanhos ressentidos. São esses valores (ocidentais) que endurecem os conhecimentos, estrangulam a existência e atentam contra a vida que Nietzsche trata como doenças.

Tais doenças operam no projeto educacional da modernidade-contemporaneidade e formatam corpos pautados em ressentimento, docilidade, produtividade, controle, economia e cosmética. As doenças, assim, reverberam também nas educações para as sexualidades, de modo que surgem abordagens que apelam a metafísicas (neste mundo ou em outro), a essencialidades e a quadros de referência que delineiam modos de existir conformados ou desviados das normas.

Assim vemos o caminho de educações para as sexualidades para além das doenças, ou seja, educações voltadas à Grande saúde. O caminho para não se intoxicar com as doenças ou se tornar um agente etiológico é direcionar a educação aos processos de experimentação, tracionamento e reconhecimento dos desejos. Sugere-se que essas educações sejam munidas com os conceitos de Além-homem, *páthos* da distância, boa crueldade, casuística do egoísmo e a estética cínica. O que se sugere neste trabalho é mergulhar na doença com essas armas, experimentar, observar e diagnosticar as doenças nas múltiplas abordagens das educações para as sexualidades (biológico-higienista, moral-tradicionista, religiosa radical, emancipadora, *queer*, dos direitos humanos e sexuais), deslizando dos niilismos negativos e/ou reativos nelas presentes e utilizando dos instrumentais da Grande saúde para martelá-las. Com base nessa proposta, este ensaio poderia ser chamado de manifesto, pois não tem por intuito um fechamento, mas sim uma abertura, um convite para que se proliferem outros escritos buscando educações para as sexualidades voltadas a uma “grande saúde”.

Referências

ALVES, T. D. *A ideia de mestre em Nietzsche*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CHIES, A. B. B. *Nietzsche e a educação: por um ensino de filosofia que oportunize a potencialização do educando*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul 2012.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LAROSSA, J. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



NEUKAMP, E. As críticas do professor Nietzsche à educação de seu tempo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2., 2006, Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006. p. 1-9.

NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NIETZSCHE, F. *Segunda consideração intempestiva: da unidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Loyola, 2004.

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

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Porto Alegre: L&PM, 2016.

ONFRAY, M. *A sabedoria trágica: sobre o bom uso de Nietzsche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VATTIMO, G. *O sujeito e a máscara: Nietzsche e o problema da libertação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

