

CULTURAS FORMATIVAS, NA UFG-CAMPUS CATALÃO: A “EXCELÊNCIA” E A “REDEÇÃO SOCIAL”

Sérgio Pereira da Silva
(in memoriam)¹

Resumo: Este artigo analisa duas culturas formativas hegemônicas (*para a excelência* ou *para redenção social*), nas práticas de ensino da formação de professores na UFG-Campus Catalão. O autor apresenta o fenômeno cultural do “ressentimento”, caracterizado por Nietzsche na *Genealogia da Moral* e em outras obras nas quais ele também se utiliza do conceito de “crueldade”. O primeiro, para criticar a cultura formativa da facilitação e da comiserção; o segundo, para recuperar os valores do rigor, persistência e seriedade no estudo e no ensino, que foram satanizados por um paradigma pedagógico que o autor chama de “Pedagogia do Ressentimento”. À guisa de sustentação empírica, o texto traz uma análise, inspirada em informações de algumas pesquisas de campo sobre a “minimização do rigor na pesquisa e no ensino” nesta região. Além de Nietzsche, o autor dialoga com comentaristas desse filósofo, como Marton, Chamberlain e Safranski..

Palavras-chave: Nietzsche, culturas formativas, ressentimento, redenção e excelência.

Abstract: This article analyses two hegemonic formative cultures that are present in the teaching practices and in the teacher’s formation at Universidade de Goiás - CAC. The author presents the cultural phenomenon of "resentment" characterized by Nietzsche in *Genealogy of Moral* and other works, where he emphasizes the concepts: "Resentment" and "cruelty". The first concept is used to criticize the “pedagogical” culture of commiseration or the “formative culture of facilitation”; the second concept is used to to recover the value of “accuracy” and “systematization” in the act of studying and teaching, act that have been depreciated (in the sense of values reversed) by an educational paradigm that the author calls “Pedagogy of Resentment”. By way of empirical support, the text is finalized through an analysis, born within some field research, on "minimizing the research and teaching" in this region. In addition to Nietzsche, the author commentators such as Marton, Chamberlain and Safranski.

Keywords: Nietzsche, formative cultures, resentment, redemption, excellence.

Considerações iniciais

As culturas de formação de professores predominantes na UFG, Campus Catalão, nessas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, representam dois momentos muito distintos da história desta instituição. Após vários anos oferecendo apenas cursos de licenciatura, com exceção do curso de Computação e dos bacharelados em História e Geografia, foi notável o crescimento dessa “unidade da UFG”, que saltou de sete para dezoito cursos,

¹ Professor da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

quando foram implantados os cursos de Engenharia, Enfermagem, Biologia, Química, Física etc.

Ora, essa implantação de novos cursos não significou apenas crescimento expressivo de ensino e pesquisa, mas também o contato com uma cultura pedagógica até então incomum nessa unidade: a cultura das “exatas” e “biomédicas”, com características absolutamente distintas daquelas que sempre tiveram hegemonia na formação, a área das “humanas”. Na pauta das discussões pedagógicas surgiram novos valores, novas metodologias e novas concepções de didática, de avaliação, de cidadania, de política, enfim, uma nova cultura formativa.

Ao lado do discurso anterior, o da formação para a “consciência crítica” e “política”, o da “inclusão social” daqueles que historicamente estiveram à margem da cultura letrada, passamos a ouvir argumentos a favor de uma pretensa “excelência” e da naturalização e seleção dos estudantes “mais aptos”, na formação de profissionais nesse Campus da UFG.

Numa conferência de fevereiro de 2009, ministrada aos professores dos cursos de graduação da UFG, tivemos uma rara oportunidade de refletir sobre o trabalho acadêmico a partir da oposição *formação para “excelência” - formação para a “redenção social”*, com o objetivo de sensibilizar os professores para a ideia de que os dois modelos de formação têm contribuições para pensarmos convergências que sinalizem para um terceiro modelo.

Na oportunidade da conferência, os representantes dos cursos ditos “exatos” fizeram explícita apologia da formação *rigorosa* em oposição à perspectiva *redentora e facilitadora* dos representantes dos cursos caracterizados “humanos”. Conceitos como “exatidão”, “relatividade”, “rigor”, “complacência”, “ressentimento”, “cultura da excelência”, “cultura da comiseração”, “inclusão”, “exclusão”, “democracia”, “diferença” e “estetismo”, dentre outros, forjaram um debate emocionado e polêmico.

De um lado, uma nostalgia por uma formação que reivindica para si a competência, a erudição, a persistência, a disciplina e o rigor que, “consequente”, mas não “intencionalmente”, seleciona, segrega e produz *gênios* e *especialistas*. Do outro, uma indignação político-pedagógica que denuncia o caráter excludente dessa nova cultura e propõe uma formação inclusiva, que se configura numa “redenção social” para os indivíduos que, desde os primeiros anos da formação básica, têm sido excluídos da cultura elaborada² e das conquistas de cidadania advindas do acesso a esta cultura.

² Na corrente da “Pedagogia Histórico-Crítica”, D. Saviani, em uma perspectiva marxista, fala de uma “inclusão social” que passa, necessariamente, pelo contato com, e pela aquisição da “cultura elaborada”, qual seja, os conhecimentos científicos, artísticos, políticos etc., acumulados pela humanidade. Apesar de divergimos dos fundamentos desta corrente pedagógico-política, sonhamos com a mesma seriedade na educação.

Para caracterizar as duas “culturas formativas”, ou “modelos de formação”, discutiremos, inicialmente, neste texto, o conceito de “Crueldade”, disperso em toda a obra de F. Nietzsche (1844 – 1900), como elemento constitutivo da cultura da subsistência humana, pela mediação do cotidiano esforço de superação das adversidades. Deste conceito, inferiremos os procedimentos e a mecânica de uma cultura de estudo e pesquisa rigorosa.

Analisaremos, em seguida, o conceito de “Ressentimento”, relativo ao fenômeno cultural que denegriu os valores trágico-estéticos, em favor dos valores metafísico-cristãos. Esta discussão aparece em *O Nascimento da Tragédia* (NIETZSCHE, 2006b), na *Genealogia da Moral* (NIETZSCHE, 2006a) e em outras obras desse filósofo alemão. A reflexão sobre o *ressentimento* muito nos ajudará a compreender a gênese e o processo de implementação da *piedade* e da *comiseração* nas práticas e projetos pedagógicos. Afinal, consideramos ambas responsáveis por alguns desvios, a saber, a licenciosidade, a superficialidade do currículo, a facilitação metodológica e avaliativa, enfim, a permissividade, em nome de propósitos políticos redentores.

Embora acreditemos que as motivações da formação para a *excelência* e as da formação para a *redenção social* não se limitem a essas perspectivas genealógicas, entendemos ser importante ressaltá-las por serem perspectivas contra-hegemônicas, no terreno do debate pedagógico brasileiro. Um paradoxo interessante se apresenta: um debate sério sobre essa temática implica em ouvir a voz do pensador de Röcken, antidemocrata *par excellence*!

Finalmente, e à guisa de uma fundamentação empírica, apontaremos algumas reflexões e informações colhidas em algumas pesquisas de campo, nas últimas décadas, nesta região do Sudeste Goiano, sobretudo na UFG-Campus Catalão, a respeito das culturas formativas em questão.

O “rigor”, a persistência e a coragem, na formação.

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que necessitas atravessar, sozinho, para ultrapassar o rio da vida — ninguém, a não ser tu. Certamente existem inumeráveis sendas e pontes e semideuses que vão se oferecer para te levar para o outro lado do rio; mas isso te custaria tua própria pessoa, que deverias penhorar, e seguramente te perderias. No mundo existe um só caminho pelo qual somente tu podes passar. Para onde leva? Não perguntes, segue-o.

Este belo trecho em epígrafe, escrito pelo filósofo de Röcken³ ainda no início de sua intempestiva *Shopenhauer Educador* (NIETZSCHE, 2003), mostra-nos um pensador meio

³ Cidade onde Nietzsche nasceu.

filósofo, meio psicólogo, plenamente poeta, espreitando a condição humana de um jeito que lhe é peculiar: com probidade filosófica, realismo, polêmica e otimismo. Isso mesmo: otimismo! Um otimismo dionisiaco que recusa estratégias retóricas, panaceias, promessas infundadas, mendacidades de quaisquer tipos.

Como pode ser otimista um indivíduo que pinta assim, com cores lúgubres, a condição e o destino humanos? Esta indagação nos remete ao sentido *sui generis* do otimismo dionisiaco porque apresenta a vida como desafio de superação do contingente e do necessário, como tragédia no sentido helênico, autêntico devir inaudito. Nesta perspectiva, o sofrimento — que na nossa cultura ocidental, ainda muito metafísica, cartesiana e racionalista simboliza o absurdo da existência humana — recupera um sentido singular: ele se torna condição de possibilidade para o crescimento humano, ampliação de conhecimentos, condição *sine qua non* para a constituição da excelência humana, para a produção do homem forte, sábio, guerreiro, ativo. Afirma o filósofo:

Vocês querem se possível — e não há mais louco “possível” — abolir o sofrimento.. — isso não é um objetivo, isso nos parece um fim! A disciplina do sofrer, do grande sofrer — não sabem vocês que até agora foi essa disciplina que criou toda excelência humana? (NIETZSCHE, 1992, p.131)

O “sofrer”, neste trecho, não diz respeito ao sofrimento “romântico” otimista, mas se inscreve na lógica da vida humana, diariamente às voltas com adversidades. Aqui o conceito de *crueidade*, como função “ontológico-instrutiva”, caracteriza essas adversidades porque o “sofrer” faz parte da natureza humana e das relações naturais entre os seres, na luta pela sobrevivência e nos conflitos inerentes à vida que, na problemática deste ensaio, são os conflitos em prol do rigor epistemológico de uma cultura ética de estudo e ensino.

Há outra face da crueldade, geral e indevidamente associada a esta. Nietzsche a descreve no aforismo 229 de *Além do bem e do mal*:

O romano, na arena, o cristão no êxtase da cruz, o espanhol contemplando as fogueiras ou as touradas, o japonês dos nossos dias que se aglomera para assistir à tragédia, o operário dos subúrbios de Paris que tem a nostalgia das revoluções sangrentas (...) o que todos eles gozam e aspiram beber com misterioso ardor são as beberagens bem temperadas da grande Circe “crueldade”. (NIETZSCHE, 2008, p.150)

Não há uma função *ontológico-instrutiva* nessa crueldade, nesse exercício de catarse e prazer com o sofrimento alheio. Ora, o romano, na arena, não exercitava sua crueldade em prol do conhecimento, portanto, não é este aspecto “sádico” da crueldade que nos interessa, mas aquele que percebe que os desafios a serem superados ou conquistados somente o serão por intermédio do conhecimento elaborado, uma peleja e um sofrimento que resultarão em prazer e realização.

Dessa perspectiva de rigor e crueldade, sem preocupações ontológico-instrutivas, o “formador” é tão somente sádico, narcíseo e arrogante. Não é um rigor dionisíaco que objetiva a vida, diria Nietzsche. Sua negação da cultura do ressentimento, e sua ênfase no rigor, muitas vezes é um argumento dissimulador de sua motivação mais fundamental: o sádico prazer da crueldade narcísea.

A metodologia de ensino e as avaliações desse “formador” arrogante ilustram o descompromisso dele para com tudo e todos que orbitam em torno de sua excelência egocêntrica. A cultura pedagógica da excelência, salvo importantíssimas exceções, ainda é refém dessa fragilidade humana.

Reiterando, para ser elemento imprescindível à formação humana, a crueldade, ou seu equivalente pedagógico, que chamamos de “rigor epistemológico” — exercício consubstanciado por disciplina, cansaço e persistência — tem que ter função gnosiológica e epistemológica, sublimar sua potência na produção e busca do conhecimento.

Ora, o processo formativo, através das atividades de estudo, pesquisa e debate, não se constitui, *strictu senso*, em uma adversidade — disciplina e estudo sistemáticos, rigor e aprofundamento dos conteúdos? Há algo mais pelejador que rasgar o véu da ignorância e contemplar o conhecimento? A alegoria da *Caverna de Platão* é uma ilustração pertinente para estas indagações.

Um outro trecho da epígrafe que inicia esta seção diz: *Ninguém pode construir em seu lugar*. Ninguém é um pronome cuja indefinição é aqui propositiva e imperativa. O poeta intenciona dizer: *tu e somente tu podes*. Mais que isto, *tu deves construir sozinho* porque a solidão é talvez a primeira verdade da nossa condição existencial e, finalmente, *tu deves porque todos devem e todos podem* se o espírito que os guia não sucumbiu ao “nilismo”⁴, à anemia da “Vontade de Potência”⁵

A solidão epistemológica sugere o trabalho autônomo e criativo de quem foi estimulado a aprender pesquisando, espreitando o conhecimento. De um ponto de vista dinâmico, este aprendizado é condição de possibilidade para o processo de debate em grupos que, por sua vez, possibilitará novas incursões solitárias seguidas de novos debates em grupos.

⁴ O nilismo é uma experiência cultural de derrocada de valores e perspectivas, período de transição entre a desconstrução de velhos valores e a reconstrução de novos, entre um modo de produção e outro; e uma ruptura de longos períodos nos quais universos simbólicos pautavam condutas morais, relações de trabalho, representações diversas, depois da qual vive-se (vivemos) a instabilidade da cultura.

⁵ Nietzsche denominou de Vontade de Potência aquela vontade motivadora de todos os atos de todos os seres, para o movimento e devir de todas as coisas. Elemento e motivação presentes em toda ação humana. Afirma Nietzsche (2002, p. 96): “quero dizer-vos ainda minha palavra da vida e do modo de todo vivente (..) onde encontrei vida, ali encontrei vontade de potência e até mesmo na vontade daquele que serve encontrei vontade de ser senhor.”. Ora, negar a Vontade de Potência é negar a vida, é calar o desejo de vida.

Panaceias surgirão, facilidades não faltarão, apoios de todos os lados gritarão aos nossos ouvidos para que não ousemos quaisquer lampejos de liberdade, como se a indolência lutasse pelo conforto orgânico e cultural da inércia, como se a covardia humana, no âmbito do conhecimento, rogasse por alternativas menos desafiadoras, nas quais seu potencial não devesse ser exaurido na pretensão eterna da excelência.

A crença nietzschiana de que o homem “forte”, viril e ativo diante dos desafios da existência, somente pode ser forjado e fortalecido na adversidade está presente em toda a sua obra, inclusive na referência ao *Amor fati*, ou seja, ao imperativo de se amar a vida como ela é, enfrentar seus desafios contingentes ou necessários e negar quaisquer “apoios” que representem intenções apenas aparentemente altruístas, próprias dos voluntários da comiseração.

O *Amor fati* tipifica o *agir* no âmbito da imanência e do imperativo do destino. O *grande homem* é descrito, nessa perspectiva, como aquele que não busca confortos (como subterfúgios), é um guerreiro que enfrenta o que é necessário enfrentar, conforme Silva (2007, p.17): “um lutador que sucumbe ao que é inevitável sucumbir, alguém que supera o que é necessário superar. Enfim, um cidadão que não se esquivava da vida tal qual ela se nos apresenta”. Sobre esse *agir*, comenta o filósofo:

Minha fórmula para a grandeza do homem é *amor fati*: não querer nada de outro modo, nada para diante, nem para trás, nem em toda eternidade. Não meramente suportar o necessário, e menos ainda dissimulá-lo — todo idealismo é mendacidade diante do necessário —, mas amá-lo. (NIETZSCHE, 1995, p. 51)

Não entendemos o *Amor fati*⁶ como apologia do fatalismo, da acomodação, na acepção moderna de pessimismo como *pathos* imobilizador. Trata-se de coragem e força frente ao necessário e ao contingente da existência humana. Como negação de práticas de facilitação, o *Amor fati* nos desafia a empunhar uma formação rigorosa, um currículo visando à excelência. Poderíamos indagar: a cultura pedagógica brasileira poderia ou deveria “assimilar” valores e condutas pedagógicas com tão contundente matiz germânico? Ou ainda, essa “excelência” pode ser pensada em prol da maioria possível?

Essas argumentações buscam recuperar a legitimidade do “rigor” na constituição de uma cultura de estudo e no fazer efetivo das práticas pedagógicas, posto que ele foi satanizado pelos discursos pedagógicos brasileiros “progressistas”.

O ressentimento pedagógico: inversão dos valores na cultura e na formação.

6 Existem em latim as duas expressões: *amor fati* do destino (também do vaticínio, oráculo dos deuses), *amor facti*: amor do fato, evento. Certamente Nietzsche se referia ao primeiro.

Por ressentimento, o filósofo alemão entende o fenômeno cultural forjado pelo racionalismo metafísico. Sobretudo aquele da moral da cristandade que inverteu valores “nobres” da cultura grega trágica e tornou **bom** o exercício do acolhimento, da humildade, da subserviência, do perdão e da aquiescência etc., enquanto **mau** passou a ser o exercício da luta, da conquista, da ousadia, dentre outras ações dominadoras.

A dominação, outrora ação ética e necessária para a subsistência e a sobrevivência do grupo social, torna-se ação “imoral” e “desumana”, ao defender-se que o imperativo categórico da racionalidade, controlando o instinto e a Vontade de Potência irrefreáveis, produzirá a solidariedade sonhada e buscada pelos arautos do homem bom e justo.

O ressentimento, segundo Nietzsche, gera a célebre inversão de valores responsável por tornar a Vontade de Potência e o desejo de dominação, que são inerentes a todos os seres animais, vegetais e minerais, *usurpadores* e *maus*, exclusivos do animal humano “forte” e “dominador”. Do mesmo modo, *má* se torna a natureza belicosa, ousada e corajosa do nobre, do guerreiro.

Queremos enfatizar que, como fenômeno cultural, não se trata de um comportamento de todos os indivíduos, assim como não se configura, necessariamente, em uma atitude consciente destes. Há exceções ofuscadas pela hegemonia da cultura e pela massificação de seu *modus operandi*.

Desse modo, não tem sentido a procura da *origem* do fenômeno cultural em eventuais “desvios” de um ou outro sujeito, mas sim a procura do *começo* da manifestação desse fenômeno já socializado e legitimado. Afinal, o começo detecta as diferenças e alteridades; a origem, por sua vez, busca as causas. Apoiados no “filósofo de *Röcken*”, interessa-nos isolar as diferenças e procurar as inversões. Ou seja, nosso método de investigação é uma *genealogia*.

Na primeira dissertação da *Genealogia da Moral* (2006a), o filósofo acusa os “fracos” de utilizarem uma vingativa astúcia, típica do estado de impotência e, por não ousarem o enfrentamento físico contra os “fortes”, de inverterem os valores das ações fortes, ativas e corajosas destes, considerando-as menores, para as ações reativas, estas, por sua vez, sendo consideradas maiores.

Segundo Nietzsche, aqueles reativos nos catequizam para que não sejamos maus, mas bons! Ser bom é não ferir ninguém, não atacar ninguém, não acertar contas, não blasfemar, não matar. O bom deixa para Deus a justiça e, na sombra Dele, é humilde, pequeno, justo, porque os bons herdarão o Reino dos Céus. Esse filósofo alemão identifica, portanto, os “fracos” como reativos porque:

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.” (NIETZSCHE, 2006a, p. 28-29)

Pelo contrário, o “forte” ou “nobre” age, cria, não reage. Vive espontaneamente e, frente ao “fraco”, diz “Sim” a si mesmo porque o negativo, o baixo, o comum e o ruim são imagens de contraste ante a autoestima positiva que o “nobre” tem de si mesmo. O “fraco”, por seu turno, nega a quem não consegue se igualar, ou seja, nega o “forte”. A lógica da moral do ressentimento, segundo Scarlett Marton, é *Negação e Oposição*. Comenta a autora:

O fraco concebe primeiro a ideia de ‘mau’, com que designa os nobres, os corajosos, os mais fortes do que ele — e então, partindo dessa ideia, chega como antítese à concepção de ‘bom’, que se atribui a si mesmo. O forte, por sua vez, concebe espontaneamente o princípio “bom” a partir de si mesmo e só depois cria a ideia de ‘ruim’ como ‘uma pálida imagem-contraste’. Para o forte, ‘ruim’ é apenas uma criação secundária; para o fraco, ‘mau’ é a criação primeira, o ato fundador da sua moral (MARTON, 2000, p.79-80).

Nessa descrição psicológica do “fraco” e do “forte”, o filósofo acusa o primeiro de falso, dissimulado e rancoroso. Ou seja, esse homem do ressentimento não é franco, nem reto, nem honesto, tampouco ingênuo. Diz esse filósofo (2006a, p. 30): “Sua alma olha de através, ele ama os refúgios, os subterfúgios, os caminhos ocultos (...) Ele entende do silêncio, do não esquecimento, da espera, do momentâneo apequenamento e da humilhação própria.”

Em outras palavras, a racionalidade ressentida é mais adequada àquele homem que busca, suspeita e espreita o oculto e utiliza o ardil da autocomiseração para conquistar a piedade e a culpa alheia ou sensibilizar outrem a sentir ou reivindicar essa comiseração. Nesse sentido, o mundo aparente é enganoso e há conspiração em toda parte, organizada pelo homem “forte”. Esse homem se torna, por esta inversão, uma vítima merecedora da complacência de todos e justifica, ou legitima, o discurso reativo da “redenção social”.

Admirador da “integridade” e da “grandeza” do povo grego-trágico, Nietzsche entendia a *piedade* como uma das expressões mais contundentes do apequenamento das ambições e da vontade dos indivíduos. A piedade teria inaugurado a “décadence” da condição humana que chegara, com Homero, Sófocles e outros poetas e dramaturgos, ao apogeu.

Só os “fracos” e aqueles que, não aleatoriamente, se identificam com eles, reivindicam a piedade, só estes rogam por facilidades, atalhos e, quando dissimulados ou falsos, utilizam o argumento e o álibi de sua fraqueza para conquistarem, pelo ardil da mendacidade, aquilo que o forte conquista efetiva e corajosamente na batalha, no enfrentamento das adversidades da vida. Comenta uma biógrafa de Nietzsche:

A conhecida rejeição nietzschiana da piedade (Mitleid), por exemplo, demonstra como ela diminui a integridade do outro. Se encho alguém de piedade, posso estar embotando sua capacidade de achar a força dentro de si, pois a piedade é uma espécie de simpatia aleijada que confirma o infortúnio e o pesar, expressando a ideia: “Sim, a vida te tratou mal, mereces sentir pena de ti mesmo”. (CHAMBERLAIN, 2000, p.122)

O pior se dá quando essa “simpatia aleijada” encontra no indivíduo, por quem se sente piedade, aceitação ou cumplicidade, uma espécie de acomodação ou inércia que fecha o círculo patológico da apatia consentida e aceita. Surge e é legitimada a indolência social e epistemológica, conveniente para quem clama por piedade e legitimada por esse indivíduo e por quem dele se apieda.

Não há lugar para a piedade no mundo dionisíaco, tão alardeado por Nietzsche. O mais desafortunado dos indivíduos é desafiado/estimulado a superar as adversidades, a ressuscitar sua Vontade de Potência adormecida pela acomodação que a cultura da comiseração produz. cremos, na perspectiva nietzschiana de que a única forma de tratar o outro como igual e como indivíduo pleno, é rejeitar a piedade. Reitera Chamberlain (2000, p.122): “A vida dionisíaca celebra positivamente as capacidades humanas olhando nos olhos o absurdo da existência”. Este “absurdo” caracteriza a vida como ela é, sem otimismo falsos, vivida por sofredores e corajosos, em uma fatalidade dinâmica e inaudita.

Nietzsche, quando ainda jovem e quando publicou seus estudos a respeito do pessimismo e do otimismo, na cultura ocidental, foi entusiasta da filosofia de Schopenhauer (1788 – 1860) e da música de Wagner (1813 – 1883). Esse entusiasmo salta-nos aos olhos nas obras “*O Nascimento da Tragédia*” (2006b) e “*Schopenhauer Educador*” (2003), publicadas, original e respectivamente, em 1872 e 1874. São reflexões nas quais esse filósofo relatou sua percepção do ressurgimento do espírito trágico-estético nas obras de Schopenhauer e do musicista.

Porém, em 1882, nos temas da maturidade, quando da publicação de “*A Gaia Ciência*” (2008), o filósofo de Röcken já fazia uma apreciação diferente deste “ressurgimento”, distanciando-se de seus autores, por percebê-los aquiescentes com o cristianismo. Via-os, agora, nos anos 18(80) como “sofredores românticos”, ícones de um fatalismo imobilizante em oposição aos “sofredores dionisíacos”, forjados a partir do entendimento da “fatalidade como devir”. Estes dois tipos de “sofredores” são distinguidos e caracterizados por Nietzsche quando ele afirma que:

para uns o sofrimento provém de uma superabundância de vida; reclamam uma arte dionisíaca, e querem, concreta ou abstrata, uma visão trágica da vida; os outros sofrem, ao contrário, de um empobrecimento dessa vida, pedem à arte e ao conhecimento o repouso, o silêncio, o mar calmo, o esquecimento de

si ou, no outro pólo, a embriaguez, os frenesis, o abalo e a loucura. À dupla necessidade destes últimos, responde qualquer romantismo nas artes e no conhecimento; foi a ele que responderam — e ainda respondem — Schopenhauer e Wagner, para citar os dois românticos mais famosos e mais expressivos, cujo espírito não foi compreendido por mim (NIETZSCHE, 2008, p. 217).

O filósofo assume o seu entusiasmo ingênuo das primeiras obras e faz a autocrítica dele. Para Nietzsche, o romantismo é o discurso e a atitude otimistas próprios dos “fracos”, “passivos”, daqueles que sofrem de empobrecimento da vida e buscam curar a ferida da existência através do “repouso”, do “mar calmo”, do “esquecimento de si”.

Ainda descrevendo o caráter romântico do otimismo, Nietzsche afirma que este, na cultura ocidental do século XIX, sobretudo na europeia, teve sua origem na filosofia socrático-platônica e encontrou seu apogeu no cristianismo. Em uma explícita alusão à embriaguez dos que resistem ao caráter trágico da vida, se recolhem ao abrigo da metafísica cristã e buscam alívio no esquecimento da vida, Nietzsche fala de Epicuro (341 a.C.– 270 a.C.), como um romântico (ou otimista) visceral:

Foi com a ajuda destas reflexões que vi, pouco a pouco, a personagem de Epicuro desenhar-se como o oposto do pessimista dionisiaco, tal como o “cristão” que não passa, realmente, de uma forma de epicúrio, um romântico visceral, como o outro (NIETZSCHE, 2008, p. 217).

Como o “romântico visceral” cristão, o marxista se inscreve na lógica do “socratismo popular” e ambos partem do pressuposto comum de que a vida aparente e imediata esconde enganos, males, exploração, injustiças e pecados. Esses “pecados” precisam ser expiados e as “injustiças” corrigidas para que se atinja o último estágio, com uma verdade transparente e redentora. Seria uma espécie de estágio superior — Reino de Deus, para o primeiro, e Comunismo, para o segundo — que precisa ser almejado, perseguido e conquistado. São concepções insatisfeitas e projetam um futuro melhor, mais humano, livre da exploração e da luta entre as classes sociais.

O jeito estético-trágico de ser, que não utiliza subterfúgios racionalistas para fugir a certos aspectos, digamos, *objetivos*, é estranho e oposto ao jeito racional. O trágico não se refugia na idílica natureza, fugindo da civilização imoral, não camufla as diferenças e/ou alteridades do indivíduo humano, sob o pretenso véu da universalização, da igualdade e da solidariedade. O trágico vê o homem como ele é e, só então, pode ousar algo mais. O resto é expressão do idealismo que surgira, sobretudo, a partir da filosofia de Sócrates (470 – 399 a.C.) e de Platão (428 – 348 a.C.).

Desse jeito estético-trágico advêm duas atitudes “pessimistas”: a imobilizante, nos moldes do pessimismo de Schopenhauer e Wagner (Românticos!), e a ativa, dionisiaca, no viés

nietzschiano. cremos que o fatalismo da primeira atitude, em oposição à consciência da fatalidade como devir, da segunda, é o responsável pelo preconceito e pelo estereótipo pejorativos, nos quais o senso comum tem mantido refém o termo pessimismo.

Desse modo, a piedade, o romantismo sofredor e/ou metafísico não estão sozinhos nas determinações do apequenamento das ambições e da vontade dos indivíduos. Segundo Nietzsche, a “culpa” também reforça o que chamamos de “círculo patológico da apatia”. Neste, é conveniente ao indivíduo se manter na inércia da apatia — é um *ganho secundário*, diriam os psicólogos — visto que a apatia de quem roga piedade induz os outros a atitudes de complacência, permissividade ou mesmo afeto maternal.

Segundo Nietzsche, o “fraco” e a cultura da comiserção/facilitação introduzem no espírito do “forte”, dentre outras coisas, o *sentimento de culpa* que é uma emoção, uma reação moral ora religiosa, ora política, que debilita o empenho de rigor do “forte” e contribui para tornar elementos da cultura as estratégias compensatórias e facilitadoras que os homens fracos criam para furtarem-se ao enfrentamento das adversidades da vida.

Deste modo, a piedade e a culpa poupam o indivíduo do confronto com “o absurdo da existência”. Moral e religiosamente falando, o cristianismo talvez tenha sido, na cultura ocidental, a mais expressiva ilustração dos humores de piedade e de culpa produzindo fugas e facilitações ante as adversidades da vida. A fé cristã conferiu ao indivíduo um valor absoluto, em contraste com sua pequenez e casualidade, garantiu que o mal e o sofrimento são suportáveis, ou eludidos, na medida em que lhes é atribuído um sentido transcendental. Afirma um dos mais importantes biógrafos de Nietzsche:

o Cristianismo impediu que o ser humano, por natureza em desvantagem, se desesperasse enquanto ser humano e tomasse partido contra a vida (12, 211). A interpretação cristã da vida abafou a crueldade da natureza e animou e preservou para a vida pessoas que talvez tivessem desesperado de outro modo. Em suma, ela protegeu do niilismo os malogrados (12, 215). (SAFRANSKI, 2001, p.271)

Politicamente, o democratismo⁷ e o socialismo tiraram as consequências modernas da hipótese moral do cristianismo. A ideia de um Estado (Deus!) protetor, provedor e facilitador pode levar às práticas de complacência, compensação, facilitação ao invés da busca da autonomia fundamental para viver com o outro, por exemplo. O filósofo da ousadia, do perfeccionismo e da coragem não poderia ver com bons olhos os ventos democráticos e socialistas, ambos essencialmente piedosos e complacentes com o limite pessoal. São, ainda,

⁷ Optamos pela expressão “democratismo” por não associarmos este fenômeno político populista e demagogo à original ideia de “democracia”, entre os gregos, tampouco entre os primeiros democratas liberais modernos. Questão polêmica que exige um ensaio à parte.

política e culturalmente ressentidos, para uma filosofia que mira o “Super homem”, a excelência e a autossuperação.

Cremos que, em muitas oportunidades curriculares, a culpa e a piedade, impregnadas nos discursos democratistas e religiosos, geram o titubeio e a descontinuidade tão perceptíveis nos projetos pedagógicos. Afinal, em sendo formados por uma cultura metafísico-cristã, ou na cultura beligerante e militante socialista ou democratista, nas quais a culpa e a piedade e a busca de um ideal de justiça são elementos constitutivos, não nos resta outra alternativa moral que não seja a complacência e a permissividade quando confrontados com as limitações e com os ardis do “fraco” ou mesmo com a tolerância do “forte” culpado. Comenta Marton:

Incapaz de admirar o “forte”, o ressentido imputa-lhe justamente o erro de ser “forte”. Reúne fatos e testemunhas para montar sua peça de acusação, cujo objetivo último é o de introduzir no âmago do “forte” o vírus corrosivo da culpa. Conceberam que os homens eram ‘livres’ escreve o filósofo Nietzsche no Crepúsculo dos Ídolos, a fim de que pudessem ser julgados e condenados, a fim de que pudessem tornar-se culpados. (MARTON, 2000, p.81)

Culpa suficiente para não ousarmos ser rigorosos, ou que nos constrange e nos impede de sermos exigentes para com o aluno e o com o professor, no sentido de que superem suas limitações cognitivas e culturais, que neguem a indolência gnosiológica e que recuperem a Vontade de Potência, vontade de saber, inerente a todos os seres apesar, ou em função, da limitação.

Cremos que um currículo, no Ensino Básico ou no Superior (formação de professores), eivado de ressentimento será uma ode à fragilidade humana, um reforço da cultura da facilitação sob o alibi de propósitos sociais redentores. Não faltará, nesse currículo, a argumentação ingênua de que a comisseração político-pedagógica é algo necessário, urgente. É um acerto de contas com injustiças históricas, uma redenção social para aqueles que foram excluídos do *capital cultural* “somente” em função das contradições da sociedade capitalista.

Entretanto, não percebem esses redentores que a dignidade perdida não se recupera com políticas de facilitação. Pelo contrário, elas revelam que, no mais profundo inconsciente coletivo ou pessoal, o redentor subestima os excluídos, não vislumbra nestes potencialidades de autossuperação.

Não se constrói um grande povo estimulando apenas a piedade e o perdão. Há que se estimular a autossuperação, há que se desafiar o indivíduo a exaurir seu potencial inexplorado. Que tipo de homem, cidadão e profissional a cultura pedagógica da comisseração pode formar? Com certeza, alguém inseguro, dependente, frágil, não-criativo, não-ousado, enfim, uma vontade adoecida e heterônoma.

Finalmente, queremos enfatizar que o ressentimento se constituiu como elemento fomentador de concepções e práticas de ensino facilitadoras e “redentoras” também pela conveniência que ele proporciona aos discentes, aos docentes e aos órgãos gestores da formação. O ressentimento pode legitimar o descompromisso, a desorganização, o *fazer prá inglês ver*. Além disso, as concepções e práticas facilitadoras constituem um álibi perfeito para a acomodação de muitos docentes, porque aulas e avaliações rigorosas exigem dias de aprofundamento e análise, organização de material, muitas revisões. Acomodam-se, do mesmo modo, muitos discentes, assim como se descomplexificam, no sentido de fragilizar, as políticas públicas de formação.

As práticas e concepções pedagógicas ressentidas, facilitadoras e piedosas, servem, finalmente, à retórica e à prática de políticos inescrupulosos, que forcem projetos “inclusivos” de cunho meramente político, indiferentes ao critério da pertinência psicopedagógica, ao rigor e às adequações físicas e humanas que uma verdadeira inclusão exige. Todas essas conveniências contribuem para a legitimação do ressentimento na cultura e nas práticas pedagógicas.

A minimização do rigor na pesquisa e no estudo.

Nossas pesquisas a respeito das culturas formativas, na UFG-Campus Catalão, pelo fato de estarem em processo, ainda não nos proporcionaram todo o respaldo empírico ilustrativo das concepções e práticas de ensino e avaliação, no viés da excelência, que será objeto de uma próxima reflexão.

Desse modo, vamos nos ater, neste momento, às ilustrações do agir pedagógico inspirado pelo que chamamos de Cultura do Ressentimento, na formação de professores e nas práticas de ensino, sobretudo as universitárias.

Quatro pesquisas⁸ que coordenamos na região do Sudeste Goiano, e que tiveram como tema a formação de professores, foram ilustrativas da hegemonia do modelo formativo *para a redenção social*, suas características, além de poucas, mas resistentes tentativas contra-hegemônicas, notadamente algumas pontuais práticas de ensino, escolha de conteúdos e

⁸ A primeira pesquisa (2003) foi intitulada “Treze anos de Formação de Profissionais do Ensino, no Curso de Pedagogia (Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão): avanços, limites e possibilidades para a cultura pedagógica regional”; a segunda, em 2004 - 2006, “Crescente demanda pela Pedagogia do Saber-Fazer no cotidiano das práticas de ensino escolar do Sudeste Goiano: exaustão da Pedagogia Ético-Política?; a terceira, de 2006 - 2010, “Pedagogias do Ressentimento ou da Autonomia? Um olhar nietzschiano sobre o pensamento pedagógico brasileiro do século XX” e a quarta “Cultura Pedagógica: concepções e *práxis* formativas, no Sudeste Goiano” (em processo desde 2010).

avaliações reveladoras de uma cultura formativa preocupada com o rigor, com a seriedade e com a excelência pedagógicos. Na primeira pesquisa, este confronto de hegemonias foi percebido no interior do curso de Pedagogia da UFG, Campus Catalão; na segunda; a busca por um “Saber-Fazer” revelou, nas entre-linhas dos relatos, apelos por um curso mais prático e menos teórico, a compreensão dicotômica de que a “excelência” na formação e nas práticas de ensino somente aconteceria com o fim da formação teórica, considerada pelos entrevistados como sendo uma formação excessivamente política e moralista; na terceira pesquisa, procuramos investigar, utilizando o referencial nietzschiano, o fundamento dessas alardeadas “exaustão da Pedagogia Ético-Política” e “formação para a autonomia e para a excelência”, presentes no relatório final da segunda pesquisa. Finalmente, na última e atual pesquisa, nossa problemática é especificamente a pergunta pela existência e pelas eventuais características da *formação para a redenção social* e da *formação para a excelência*, no Sudeste Goiano. Desta última, o primeiro modelo de formação já foi exaustivamente pesquisado e este texto constitui-se sua primeira produção.

O leitor poderá perceber uma continuidade na elaboração das temáticas, hipóteses e conclusões, no trajeto que vai da primeira à quarta pesquisa. Sobre a última, gostaríamos de adiantar alguns dados e relatos muito comuns nas entrevistas, nas análises de plano de disciplina e nos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados. Sobre o modelo de formação para a redenção social, que exemplifica muito do que chamamos de “Pedagogia do Ressentimento”, foram enfatizadas práticas e concepções “pedagógicas”, que revelam:

- excessiva tolerância para com tarefas de leitura não cumpridas pelos discentes;
- excessiva tolerância para com tarefas de pesquisa e relatórios não cumpridos, pelos discentes;
- excessiva tolerância para com a falta de pontualidade e assiduidade às aulas, por parte dos discentes e docentes;
- excessiva tolerância para com trabalhos em grupos, nos quais a maioria revela indolência e imoralidade intelectuais, em não participando efetivamente destes trabalhos, apenas registrando o nome entre os participantes;
- excessiva tolerância para com uma “cultura de estudo” imoral, infantil e estetizante (“para inglês ver”)⁹, que não “estuda” efetivamente, mas que

⁹ Sobre o “fazer para inglês ver”, o fazer sem continuidade e sem aprofundamento, ilustrações ou manifestações do “estetismo”, há um interessante estudo sobre o Estetismo na Cultura Brasileira em Mário Vieira Mello (1980, 1986) e Régis de Moraes (1989, 2002). Ambos se inspiraram em Kierkegaard e sua célebre análise sobre Ética e Estética. Os limites deste texto nos impedem de aprofundarmos esta questão.

entende a presença física em sala de aula, o nome registrado nos trabalhos e a atenção aleatória como suficientes para a aprovação;

- estímulo às opiniões subjetivas dos discentes, sem respaldo e aprofundamento teóricos;
- estímulo à sensibilidade política não relacionada à competência técnica;
- estímulo ao democratismo, aos clichês *politicamente corretos* e à estética panfletária que reforçam a heteronomia;
- ausência de rigorosos e consistentes projetos de “nivelamento” que incluam alunos com formação básica deficitária;
- ausência de projetos e atitudes que resgatem o sentido do *que é ensinar e aprender*; resgatem, ainda, a consciência dos verdadeiros méritos da educação;
- excessiva utilização, e supervalorização, do modelo de avaliação em grupos, ou autoavaliação instantânea dos discentes, por conveniência e facilitação do trabalho docente, posto que uma avaliação individual, e rigorosamente implementada, demanda muito trabalho, critério e esforço do docente;
- os intermináveis e burocráticos recursos e segundas oportunidades, nos processos de avaliação discente são entraves reveladores da intenção óbvia de aprovar a maioria, a despeito do mérito;
- facilitações no acesso ao, e na permanência no, ensino superior como legítimas e democráticas iniciativas de “inclusão social”;
- aulas superficiais e um não aprofundamento do conteúdo temático devidos à formação básica deficitária dos discentes (e docentes!);
- aulas superficiais ou predominância de temas de interesse exclusivo do docente (sua pesquisa ou preferência bibliográfica), em desrespeito às ementas das disciplinas (essa ilustração revela, ainda, a deturpação do conceito de “autonomia” do docente, do conceito de “autonomia” da universidade etc.);
- falta de maturidade humana, intelectual e profissional dos docentes que compromete o discernimento dos “lugares” afetivos e epistemológicos próprios de quem ensina e de quem aprende e que inviabiliza eventuais necessidades de ações “rigorosas” de controle e avaliação do docente etc.

Considerações finais

A chegada do outro, do estranho, é sempre uma experiência que gera medo, ansiedade e resistência. No Campus de Catalão não foi diferente.

Uma cultura pedagógica que chega não pode subestimar a cultura pedagógica historicamente constituída, “nativa”. Tampouco esta pode se postar resistente e ressentida em relação à cultura “imigrante”.

O fato de ainda não possuímos respaldo empírico para descrever a gênese da cultura da “excelência”, em nossa região, atíça-nos a produzir hipóteses. Dentre elas, a suspeita de que a radicalização, ou acirramento da cultura da comiseração e da facilitação pode ter sido uma consequência natural de uma outra radicalização, igualmente acirrada, da cultura pedagógica “imigrante”.

Se esta hipótese vai ser confirmada, e qual será a cultura pedagógica que conquistará hegemonia, nas próximas décadas, na nossa região, só o tempo dirá.

Este texto constitui-se, portanto e tão somente, em um primeiro passo, intencionalmente polêmico, que desafia outros pesquisadores, com honestidade intelectual e profissional, a contradizerem ou a ampliarem estas constatações.

Referências

CHAMBERLAIN, Lesley. **Nietzsche em Turim** – O fim do futuro. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

KIERKEGAARD, Sören. **Estética y ética** en la formación de la personalidad. Buenos Aires: Editorial Nova, 1959.

MARTON. Scarlett. **Nietzsche** – Das forças cósmicas aos valores humanos. 2.ed. Belo Horizonte: Edit. UFMG, 2000.

MORAIS, Regis de. **Cultura brasileira e educação**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. **Cultura brasileira e educação**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2002.

MELLO, Mário Vieira de. **O conceito de uma educação da cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **Desenvolvimento e cultura** – o problema do esteticismo no Brasil. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

NIETZSCHE. **Para além do bem e do mal**: Prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Ecce Homo** – Como alguém se torna o que é. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. Shopenhauer educador. In: **Escritos sobre educação**. São Paulo: Loyola e Ed.PUC-Rio, 2003.

_____. **Genealogia da moral**. Trad. de P. C. Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006a.

_____. **O Nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006b.

_____. **Para além do bem e do mal: Prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Nietzsche** – Biografia de uma tragédia. São Paulo: Geração Editorial, 2001.

SILVA, Sérgio P. da. Educação Estética: para além dos *comos* e *porquês*. In: POSSEBON, F. et al. **Autores menores - Antologia bucólica**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB/ Zarinha Centro de Cultura, 2007.