

## **Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino**

---

Sérgio Pereira da Silva

---

### **Resumo**

Analisa os conceitos “otimismo” e “pessimismo” na história do pensamento ocidental, pela perspectiva da filosofia nietzschiana. Aprofunda e descreve o “jeito trágico de ser”, associado ao “pessimismo”, e o “jeito racional de ser”, com traços otimistas. Nietzsche e Marx são apontados como ilustrações de, respectivamente, o jeito pessimista e o jeito otimista. Em seguida, analisa o processo cultural de transição de um “jeito” para outro. Entre outros conceitos nietzschianos, o autor se utiliza, sobretudo, do conceito de “ressentimento” para caracterizar a inversão de valores, mais especificamente dos valores educativos, responsável pelo surgimento e pela hegemonia do “otimismo pedagógico”, indutor de concepções e práticas de ensino complacentes, permissivas e superficiais. Sugere que esse “otimismo pedagógico” forjou o que o autor chama de “Pedagogia do Ressentimento” e, finalmente, aponta o “pessimismo pedagógico” como antídoto e estratégia de superação dessa “Pedagogia”.

Palavras-chave: otimismo; pessimismo; pedagogia; ressentimento; concepções e práticas de ensino.

---

## **Abstract**

### ***Pedagogy of Resentment: optimism in teaching conceptions and practices***

The article analyses the concepts of "optimism" and "pessimism" in the occidental thinking history from a Nietzschean perspective. It describes the "tragic way of being", associated to "pessimism", and the "rational way of being", with optimistic traits. Nietzsche and Marx are respectively considered examples of the "pessimistic way" and the "optimistic way". Moreover, the article analyses the cultural process of transition from one to another way of being. The author mainly used the concept of resentment in order to characterize the inversion of values, especially the educational values, responsible for the emergence of the pedagogical optimism, which leads to conceptions and teaching practices that are compliant, permissive and superficial. In addition the article suggests that this pedagogical optimism forged what is called "Pedagogy of Resentment" and, finally, points out the pedagogical pessimism as an antidote and a strategy to overcome this "pedagogy".

*Keywords: optimism; pessimism; pedagogy; resentment; conceptions and teaching practices.*

---

## **Introdução**

Ser otimista ou ser pessimista? Eis a questão. Se esse tema fosse objeto de investigação de qualquer órgão estatístico, como o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), abordando o cidadão comum, não nos surpreenderiam os números, expressivamente em maioria, simpáticos à caracterização otimista. Esse resultado ilustraria a autopercepção e a intervenção existenciais, sociais e políticas, próprias dos paradigmas modernos hoje agonizantes na "cultura brasileira". Nas demais culturas do Ocidente, umas mais, outras menos, as respostas não destoariam muito.

Segundo o clássico *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (1976), de Francisco S. Bueno, otimismo é um sistema de julgar tudo o melhor possível; tendência para achar tudo bem. Pessimismo, pelo contrário, é uma opinião ou um sistema dos que acham tudo péssimo ou que de tudo esperam o pior.

A aparente objetividade dessas conceituações esconde um juízo de valor típico do senso comum: o otimismo é ilustrativo de uma consciência do bem, o pessimismo, do mal. Disso se deduz que devemos ser pessoas

otimistas, ativas e esperançosas; do mesmo modo, os pessimistas são derrotistas, imobilizadores e passivos.

Quem, em são juízo, e a partir da semântica relativa a ambos, que nos é contemporânea, não se arvora o dever de ser otimista, de ter um ideal, uma utopia, um sonho? Do mesmo modo, quem não considera a perspectiva do otimismo um trunfo e uma conquista humanos se comparada às imobilizantes perspectivas que o senso comum atribui ao pessimismo?

Com mais critério, por meio de uma pesquisa genealógica, por exemplo, poderemos descobrir que: para com alguns autores e para com suas lutas, conhecidos como pessimistas, não lhes são justas as alcunhas "imobilizados", "vencidos", "passivos", etc. Do mesmo modo, para com outros autores e para com suas outras lutas, caracterizados como otimistas, os reiterados elogios "ativos" e "revolucionários" não passam de apologias políticas.

Ainda, o politicamente correto, julgando-se "vanguarda" e "evoluído", no entanto apegado à vernacularidade da linguagem, pode revelar-se o que há de mais reacionário. Por outro lado, o atual politicamente incorreto, revisto e "re-analisado" por um filósofo do futuro, neste ou nos próximos séculos, pode revelar surpresas hoje inimagináveis, quiçá legitimar essa "transvaloração" (do politicamente "correto" para o "incorreto") como o que de mais probo se fez nesses tempos "contemporâneos" ou, na pior hipótese, uma provocação necessária, que induz a uma síntese há muito urgente.

O leitor menos familiarizado com a filosofia de Nietzsche (1844-1900), "o Filósofo de *Röcken*" e nossa principal referência teórica nesse ensaio, precisa, ainda, se precaver do estranhamento e do desconforto "éticos" e "políticos" que alguns conceitos e algumas expressões desse filósofo podem ensejar. Para uma compreensão mais justa das ideias, faz-se necessário o alerta de que, no gênero filosófico, o estilo singular de Nietzsche, notadamente metafórico, provocativo e blasfêmico, não tem um fim em si mesmo e não pode ser entendido *ipsis litteris*. Termos como "sofrimento", "trágico", "crueldade", "moral nobre", "moral escrava", "guerra", etc., carecem de maior fidelidade ao contexto da obra, da cultura e do momento histórico do filósofo. Os adeptos da psicologia certamente acrescentariam "as condições subjetivas do autor" a esse contexto.

Do ponto de vista filosófico, ao identificar a origem do fenômeno (e da sua crítica) otimista, Abbagnano (1982), em seu *Dicionário de Filosofia*, aponta Voltaire (1694-1778) como o filósofo que originalmente combateu a máxima "tudo é bem", no contexto filosófico das discussões de seu tempo, sobre a ordem e a bondade do mundo. Segundo Voltaire, o sentido otimista dessas discussões era um insulto às dores da vida. Como teoria do "finalismo universal", o otimismo mostrou, do ponto de vista desse filósofo francês, sua face teleológica mais discutível. No romance *Cândido*, Voltaire (*apud* Abbagnano, 1982, p. 705) afirma: "Nós vivemos no melhor dos mundos possíveis". Esta frase, ainda segundo Abbagnano, ficou conhecida como a expressão popular do otimismo. Portanto, no século 18, Voltaire já identificava o fenômeno do otimismo e revelava uma

consciência de que o empreendimento otimista era estranho ao caráter trágico da existência, caráter caro a este e a outros filósofos modernos e contemporâneos.

Somente no século seguinte, outro fenômeno se opõe radicalmente ao otimismo. Ao contrário deste, surge, conforme Abbagnano (p. 730), "a crença de que o estado das coisas, em alguma parte do mundo, ou na sua totalidade, é o pior possível". Expresso como o pior dos mundos possíveis, essa crença revela seu forte apelo metafísico, típico da filosofia de Schopenhauer (1788-1860) e de seus sequazes. Revela, ainda, que a dor da existência (materializada pelas adversidades da vida e tema fundamental do pessimismo) por séculos foi remediada pela metafísica e pelo otimismo, mas ressurgiu intacta nos fins dos tempos modernos. Aliás, ressurge intacta sempre que um empenho otimista revela sua incapacidade de superá-la.

Dentre os "sequazes" de Schopenhauer, quem, em nosso entendimento, melhor aprofundou filosoficamente os conceitos de otimismo e pessimismo para além dos estereótipos binários foi o filósofo Friedrich Nietzsche. Assim sendo, sobre estes dois conceitos utilizaremos as reflexões do polêmico de *Röcken* e os ilustraremos: o otimista Karl Marx e o pessimista Nietzsche. Em seguida, faremos inferências a partir desses conceitos e dessas ilustrações para entendermos o pensar e o agir pedagógicos da Pedagogia do Ressentimento, finalizando com reflexões e proposições de superação dessa "Pedagogia".

### **Otimismo e o pessimismo: Marx e Nietzsche**

Do ponto de vista da filosofia nietzschiana, os conceitos de otimismo e pessimismo dizem respeito, ou estão diretamente relacionados, às caracterizações de e à diferença entre o jeito racional de ser e o jeito estético-trágico de ser.

O jeito racional tem empenhos altruístas de intervenção nos acontecimentos da vida e acredita na evolução, no progresso e no desenvolvimento lineares. Além disso, constrói expedientes lógicos para justificar tais empenhos e tais crenças. O desejo de progresso e a ênfase na evolução do processo histórico-social, devido às ações intervencionistas que advêm de ambos, proporcionam a esse jeito uma aparência ativa, transformadora e revolucionária.

Outra característica fundamental nos mostra que, numa oposição "individual" versus "coletivo", privilegiando-se o trajeto otimista, no qual, na Modernidade, Rousseau (1712-1778) e Marx (1818-1883) têm papéis decisivos, o jeito racional induz as pessoas à convicção de que o coletivo determina suas crenças, suas constituições e sua conduta ético-política. Ora, na prática, essa determinação folga ou libera o individual de responsabilidades no que diz respeito à sua ação na sociedade, mais especificamente a ação pedagógica.

Além disso, o otimismo romantiza a existência humana exatamente porque ao negar as contingências da vida, ou de seu vaticínio, crê que

destas os indivíduos podem se esquivar, desde que permaneçam em um grupo ou em um lugar ideais. Em outras palavras, o otimismo aponta todo mal como um desvio civilizatório, resultado de um projeto (lógico!) não cumprido ou desviado, de uma regra ou de uma lei (lógicas!) desrespeitadas. Se educado na natureza ou no lugar onde habitam a virtude, a bondade, a perfeição e a consciência de pertença ao grupo, distantes das imoralidades (exclusão, alienação, acumulação e egoísmo materiais, etc.) que a civilização oportuniza, o homem será bom, ético, justo e coerente. Longe desse lugar idealizado, nos *espaços civitas, pólis*, cidade, burgo, metrópole, etc., o homem receberá as marcas da concupiscência, da cobiça e de toda sorte de imoralidades próprias do espaço “urbanizado”.

A negação das “contingências da vida”, mais especificamente do sofrimento, da imoralidade, da imprevisibilidade e da crueldade – presentes nas relações entre os indivíduos em espaços “não ideais” – chegou a tal ponto que o otimista, na sua origem metafísica, revelou-se crente ou convicto de uma inteligibilidade e de uma cognoscibilidade puras.

Livre, desse modo, do corpo físico, que é controlado pelas seduções e pelas contradições da civilização, dos instintos e da vontade de poder, pela rígida ação de uma moral metafísica, a razão humana pode se preocupar exclusivamente com as querelas do “mundo das ideias” – Platão (428-348 a.C.), em Fédon que o diga! Em outras palavras, para o otimista metafísico “clássico”, *logos* e, posteriormente, na Modernidade, o *cogito* produziram conceitos, remédios, máquinas, instituições e regras que nos poupariam, nos protegeriam, enfim, nos libertariam daquilo que o otimista mais teme: a trágica, a instintiva, a material e fatídica condição humana.

Na Grécia “Clássica”, por volta do século 5 a.C., quando, insatisfeitos com as explicações mítico-arentes e incrédulos e inseguros diante da condição existencial, como destino prenunciado pelos oráculos e pela dramaturgia de então, os filósofos atenienses, sobretudo Sócrates (470-399 a.C.) e Platão, buscaram uma verdade não mais mítica, mas lógica, oculta, essencial, perene e não contraditória. Assim o fizeram como se perguntassem por que os gregos trágicos se satisfaziam com a vida como ela se revelava, por que não anulavam ou desacreditavam daquela fatalidade como devir da condição existencial, não aliviavam a dor onde ela atormentava, não impediam a seca ou não se preparavam para ela, não procuravam prevenções de doenças, não construíam instrumentos que aliviassem a cansa da existência humana, se o podiam por meio do conhecimento.

Estas indagações sinalizam para uma consciência que buscava uma vida feliz, uma organização lógica, justa e harmônica da *Pólis* e uma formação (*Paideia*) excelente (*Arété*) que promovesse a felicidade individual e social, a conduta ética e o progresso do conhecimento. Sobretudo este, o conhecimento, tornou-se, quando do declínio da cultura trágica, um escudo antivida aparente, uma proteção para o indivíduo na lida diária com as intempéries do cotidiano.

Com essas características na origem da filosofia o racionalista é tão somente moralista: o bem é uma escolha da boa consciência, assim como

o mal é da má consciência. Ignorada, a condição trágica como dimensão humana fundamental continua latejante, não enfrentada, não acolhida, apenas remediada.

E, exatamente por não ser enfrentada, por não ser integrada, a condição trágica faz do romântico um sofredor. Falta-lhe a força plástica e vital curtida e regada no momento do contato com as limitações e com as contradições cotidianas. Dói no seu peito uma dor incompreensível e, por ser ele alguém ávido por compreensão, essa dor se torna angústia, nostalgia e inquietação pungentes. Comenta o Filósofo de *Röcken*:

o ser mais sofredor, o mais pobre em força vital, [seria aquele que teria] maior necessidade de suavidade, de amenidade, de bondade, tanto nos atos como no pensamento e, se possível, de um deus, que seria muito particularmente para os doentes, um "salvador"; seria ele que teria também maior necessidade da lógica, da inteligibilidade abstrata da existência – uma vez que a lógica tranquiliza e encoraja – seria ele a ter, em uma palavra, maior necessidade dos recantos almofadados de onde o receio parece banido e das muralhas do otimismo. (Nietzsche, 2008, p. 217).

O racionalista dos primeiros séculos filosóficos necessitava dos "recantos almofadados" porque não construiu defesas contra a aridez e o desconforto da vida, porque negou as contradições e confiou excessivamente na bondade e na pureza humanas, no poder da lógica e do conhecimento. Em outras palavras, confiou nas promessas do racionalismo originalmente socrático-platônico. Construiu em torno de si as muralhas do otimismo por entre as quais a suspeita e a dúvida não conseguiram transpor. Perdeu a coragem e a ousadia que teve em tempos de poemas e de teatro trágicos; viveu uma mentira, tornou-se doente e dependente da força da razão, da lógica, da previsão.

Nietzsche, quando ainda jovem, publicou seus estudos a respeito do pessimismo e do otimismo na cultura ocidental, foi entusiasta da filosofia de Schopenhauer e da música de Wagner (1813-1883). Este entusiasmo salta-nos aos olhos nas obras *Schopenhauer Educador* (2007) e *O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música* (1983), publicadas, original e respectivamente, em 1874 e 1872. São reflexões nas quais Nietzsche 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*, o Filósofo de *Röcken* já fazia uma apreciação diferente desse "ressurgimento", distanciando-se de seus autores por percebê-los aquiescentes ao cristianismo.<sup>1</sup> Via-os, agora, nos anos 18(80), como "sofredores românticos", ícones de um fatalismo imobilizante em oposição aos "sofredores dionisíacos", com os quais passara a se identificar, forjados a partir do entendimento da "fatalidade como devir". Esses dois tipos de "sofredores" são distinguidos e caracterizados ao afirmar 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

<sup>1</sup> Muitas manifestações cristãs, atualmente, não são românticas. Diríamos que essas manifestações já incorporam, dentre muitas, as críticas nietzschianas. Entretanto, para a profunda *crise do sentido* que vivemos, ambiente propício para proliferarem o otimismo (ingênuo) e a crescente demanda por religiosidades e misticismos históricos e alienantes, não há, a curto prazo, sinais de superação.

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, desse modo, seu entusiasmo ingênuo das primeiras obras e reitera que o romantismo é o discurso e a atitude otimistas próprios dos passivos, daqueles que sofrem de empobrecimento da vida e buscam curar a ferida da existência por meio do “repouso”, do “mar calmo”, do “esquecimento de si”, enfim, da embriaguez confortável dos “recantos almofadados”.

Ainda descrevendo o caráter romântico do otimismo, Nietzsche afirma que este, na cultura ocidental do século 19, sobretudo a 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 (341-270 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 dionisíaco, 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, explorações, 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 segundo, o jeito estético-trágico de ser, é estranho e oposto ao jeito racional descrito nos parágrafos anteriores, e dele advêm duas atitudes “pessimistas”: a imobilizante, nos moldes do pessimismo de Schopenhauer e Wagner, como já dissemos, e a ativa, dionisíaca, 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.

Seria possível o paradoxo de um pessimismo otimista ou de um otimismo pessimista?

No sentido de responder a esta última questão e buscando caracterizar o jeito estético-trágico de ser, queremos mostrar a crítica de Nietzsche

(1983, p. 45) às pretensões dos racionalistas em relação ao poder do conhecimento: “Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da ‘história universal’.”

Soberbo, porque o conhecimento e o entendimento humano nos vieses altruísta, evolucionista e coletivista, são superestimados e conferem à razão um poder que ela, nesses vieses, não detém; mentiroso, porque o conhecimento da mecânica e da origem dos fenômenos, além de ser condicionado pelo perspectivismo,<sup>2</sup> não teve, e não terá nunca, o poder de propiciar ajuda ou interferências mágicas transcendentais ou imanentes. Além disso, essa “mentira” mantém o otimista, que busca “recantos almofadados” na espreita de um apoio, de uma indicação ou de um milagre em vez de enfrentar o sofrimento, a dor e as adversidades inerentes à aventura humana, crescendo e se fortalecendo com eles.

O pessimismo dionisíaco, ativo e viril, fortalecido pela atitude de enfrentamento, como foi caracterizada no final do parágrafo anterior, não objetiva uma existência exclusivamente feliz, não é dominado pela ambição dos projetos idealistas e não tem a esperança de que a razão pode e deve controlar os instintos inauditos. Tampouco tenta evitar que o indivíduo sinta a dor e o sofrimento próprios da existência humana como fatalidade comumente chamada de “destino”.

Indiferente à “felicidade racional”, o pessimista, na perspectiva nietzschiana, jamais utilizaria a lógica como um escudo de proteção. Pelo contrário, ele acreditaria que as adversidades, como fatalidade necessária e inerente à aventura da existência humana, temperam o espírito do indivíduo e o fortalecem. O pessimista dionisíaco se tornaria, por esse procedimento, seguro o suficiente a ponto de negligenciar a cautela, dispensar a precaução e lançar-se, com ousadia, nos braços da imprevisibilidade, da indeterminação e do inesperado. Por isso, ao nos referirmos ao termo “fatalidade”, temos em mente uma “fatalidade como devir”. Só então, quando acolhida e superada esta fatalidade, e não por outro caminho ou em outra circunstância, o indivíduo pode experimentar uma outra “felicidade”, inaudita e fugidia.

Desse modo, o pessimismo dionisíaco não é aquele humor que vê só o lado obscuro das coisas, aquela perspectiva imobilizante, catastrófica da vida humana, imersa na lamentação e na autopiedade como genericamente se diz. Descrivê-lo desta maneira é uma estratégia do otimista que se recusa a olhar a vida de frente, nega amar o necessário e integrar, com jovialidade, o que não é amável. Além disso, em função desta recusa, denigre quem o faz.

Aquele pessimista, como um indivíduo dionisíaco e mais “abundante de vida”, ousa ver o terrível e o problemático e admira a destruição, a decomposição e a transformação — puro devir! Segundo Nietzsche (1983, p. 221), nele (no pessimista dionisíaco), “o mau, o insensato e o feio aparecem como que permitidos, em consequência de um excedente de forças geradoras, fecundantes, que de cada deserto está ainda em condição de criar uma exuberante terra frutífera”.

<sup>2</sup> Perspectivismo (cf. Losurdo, 2009) é um conceito epistemológico, segundo o qual a percepção e o pensamento têm um lugar determinado (“todo ponto de vista é a vista de um ponto.”). Originalmente intuído por Leibniz, o perspectivismo foi enfatizado e estruturado por Nietzsche, que o diferenciou de objetivismo e relativismo. Crê-se que, como o objetivismo, há uma única realidade, porém, cada pessoa, subjetivamente, a vê; crê-se, como o relativismo, na pluralidade de visões, entretanto, não se crê que esta pluralidade enseja diferentes realidades.

Se o sofrimento advém de uma superexposição (ousadia) resultante da superabundância de vida do pessimista e do seu excedente de força geradora, só o “sofredor dionisíaco” pode realmente forjar uma estratégia de enfrentamento dos impasses e intempéries da vida. Só ele tem força “plástica” e “fecundante” capaz de se acomodar com a dor, acolhê-la como algo necessário e, com ela, manter coexistência. Ainda, por conhecer suas entranhas, só ele pode realmente enfrentá-la quando necessário. Em outros termos, por estar exposto e em real contato com a vida como ela é, o pessimista dionisíaco tem, desta vida, uma real perspectiva, e, em função desta, mais efetivas condições de ação transformadora quando há o que possa ser transformado.

O Filósofo de *Röcken* encontrou o caráter dionisíaco no jeito mítico, estético e trágico de ser. Viu nele a mais genuína e integrada expressão da condição humana e defendeu a proposição de que a decadência do pensamento ocidental iniciou-se quando o poema e o teatro (a tragédia) da Grécia Clássica deram lugar ao argumento e à disputa lógicos.

Leituras de Homero (que viveu próximo ao ano 850 a.C.), de Sófocles (497-406 a.C.) e de outros escritores e dramaturgos gregos nos proporcionam contato com um estilo ou com uma singularidade que soam estranhos aos amantes da mecânica e da racionalidade otimistas. Nesses textos trágicos, as metáforas mostram que os personagens estéticos não são precavidos, mas pura intensidade comumente vítima da inveja e da cobiça. Os textos são ricos em superlativos e em afirmações de valores: a pequenez se reveste de grandeza titânica; a “vulcanicidade” dos instintos humanos é cultivada pelos homens e pelos deuses, como vigor que excita a disposição bélica e a sensual imprescindíveis aos guerreiros e aos amantes; os defeitos e as virtudes humanas se manifestam nos deuses e estes interferem no cotidiano humano, com motivações humanas. Em uma outra palavra, a honra! Esta amarra a singularidade do homem e da mulher estético-dionisíacos em torno de um projeto cultural, social e político *sui generis*.

As metáforas evidenciam, ainda, a vida numa reverência à fatalidade, ao destino. Se nos parece uma lamentação, não o é em sua genuína manifestação, pois, como dissemos da “fatalidade como devir”, não há neste gênero trágico a perspectiva de tragicidade que nos é contemporânea. Integrados à cosmologia do povo helênico, algo grande se sobrepõe a algo pequeno e a força vence a fragilidade em resposta aos apelos da honra e dos costumes. Tanta vida sorvida no limite ou para além dele provém resistência e força incomuns a esses indivíduos. Por que necessitariam de escoras metafísicas?

Por contrapor-se ao otimismo, que o sucederá a partir dos séculos 5 e 4 a.C., o pessimismo dionisíaco é a essência desse jeito estético-trágico de ser. Nietzsche viu nesses textos antigos a grandeza enquanto outros filósofos viram irracionalidade, notou a beleza onde se percebeu obscuridade e contemplou o “ultra-homem” em personagens míticos aos quais eram associadas destemperança, ilogicidade, irracionalidade e superficialidade. Viu, sobretudo, esta subjetividade estética, por volta

do século 5 a.C., ser atropelada por uma outra, “decadente” (racional e otimista), que se arvorou epistemologicamente mais evoluída, possuidora de ferramentas lógico-inquisitórias mais elaboradas, mas produziu, na realidade, tão somente dependência, fragilidade, suspeita e arrogância coexistindo com “avanço” técnico, “desenvolvimento” dos expedientes e instrumentos materiais mantenedores e estimuladores desta fragilidade.

O que Nietzsche percebeu foram, na realidade, inversões ou inflexões que exaltavam valores “pequenos” e denegriam ou ignoravam valores “grandes ou nobres”, ou seja, identificou um ato “ressentido”, uma vingança dos “menores” na cultura que se consolida e, entre outras estratégias, rotula de “profundo” (por valorizar positivamente a profundidade) o homem “sábio-racional”.

O ressentimento opõe ao homem criterioso e racional o homem mítico-trágico, caracterizando-o de superficial e considerando a “superficialidade” (perspectiva do aparente, daquilo que se revela imediatamente) como algo menor, sem consistência, ruim. Tão depreciativa qualificação advém do fato de que o jeito estético-trágico de ser dá liberdade aos instintos, não memoriza, não “aprofunda”, não racionaliza, não procura a verdade oculta, ou essencial, e mantém-se no limite e no risco da existência aparente. Desse modo, o ressentido, desprezando a percepção aparente e valorizando a percepção profunda e oculta, denigre o trágico e louva o racional.

Na luta contra o ressentimento, o pessimista dionisíaco percebe a dança como sendo a metáfora maior do seu jeito trágico de ser que é, por excelência, a expressão do inaudito, da alegria. Por isso, dizemos que esses gregos arcaicos, dionisíacos, souberam dançar a dança da vida porque, afinal, só se dança – e só se vive – verdadeiramente sem as rédeas do racionalismo e do otimismo. Além disso, o clima de alegria e irreverência, de celebração e de afirmação da vida, não deixa dúvidas de que o pessimismo desta cultura trágico-estética não é apático nem imobilizante, tampouco reativo, mas ativo.

Encontramos uma última ilustração do caráter ativo do pessimismo dionisíaco e do jeito pusilânime do otimismo racional em *Educação Estética: para além dos comos e porquês* (Silva, 2007). Silva chama atenção para a busca do conforto metafísico e para a resistência otimista-racional ao cotidiano e às “pequenas ações da vida doméstica” e, novamente, nesta resistência vislumbramos o flerte racionalista com os “recantos almofadados”:

em *O Nascimento da Tragédia* (1983), [Nietzsche] afirma que na sua origem, sobretudo com o racionalismo introduzido por Sócrates, a filosofia significou um conforto metafísico de homens que negam a vida real, pela esperança ingênua de uma vida idealizada que jamais será. Em outras palavras, nesta perspectiva, Sócrates, na ágora, não enfatizava a vida aparente, pelo contrário, a considerava uma percepção menor face à vida que a alma percebeu no Mundo Inteligível. Ou seja, esquivava-se ou emancipava-se das “pequenas” ações da vida doméstica, imprevistas e inauditas. (Silva, 2007, p. 16-17).

Esta emancipação da vida cotidiana ou “doméstica” sugere e simboliza a negação do aparente, do acontecimento ordinário. Revela a negação da ousadia inerente à Vontade de Potência,<sup>3</sup> que é um conceito nietzschiano revelador do desejo, da inconformidade e do caráter ativo do pessimismo dionisíaco. Esta vontade desqualifica críticas e insinuações de que esse pessimismo induz o indivíduo à apatia e à paralisação do desejo de viver.

O primeiro parágrafo de *O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música* finaliza reforçando a crítica a Sócrates e reiterando a racionalidade como “potência perigosa que solapa a vida”, como profundidade que desumaniza e enfraquece. Ser verdadeiramente forte é viver esteticamente e acolher a vida tal qual ela é, com muita vontade de viver. Esse acolhimento ou aceitação é talvez a maior de todas as guerras às quais todo humano é desafiado. Naquele parágrafo, Nietzsche (1983, p. 65) promete uma era trágica: “a arte suprema de dizer Sim à vida, a tragédia renascerá quando a humanidade tiver atrás de si a consciência das mais duras, porém mais necessárias guerras, sem sofrer com isso”.

### **Pedagogia do Ressentimento: otimismo ou pessimismo pedagógico?**

A história da educação brasileira no século 20 traz um exemplo pertinente do otimismo pedagógico. Nas décadas de 19(10) e 19(20), o liberalismo político, revelando seu entusiasmo pela educação, enfatiza as demandas sociais por representação e justiça. Justamente pela via da educação foi buscada a consolidação dos ideais da democracia representativa e da industrialização. Estava posto o entendimento de que as transformações econômicas e culturais pelas quais o Brasil passava nos anos de 1910 condicionaram uma compreensão de educação e escola como instrumentos de difusão da cultura do progresso, mesmo porque, como se preconizava na época, “A Escolarização é o motor da História”.

A partir de 1910, os “Nacionalistas” e os “Católicos” encontraram na educação seu terreno de luta. Aos primeiros, em especial à Liga Nacionalista de São Paulo, caberia o argumento de que a luta pela alfabetização das massas como direito político visava à cidadania, inicialmente pelo sufrágio. Os católicos, por seu turno, viam a educação das massas como um instrumento de ampliação da influência do seu credo e do poder eclesiástico.

No pensamento político educacional da década de 19(20) a educação adquiriu um papel fundamental. Do ponto de vista curricular, assumiu concepções práticas resistentes ao perfil erudito, uma vez que, então, o indivíduo deveria ser formado para produzir riquezas para o país.

Nesse contexto, surgiram as ideias escolanovistas no cenário político-educacional brasileiro, entre elas a célebre “revolução copernicana na educação” que inverteu o lugar-poder do educador e o colocou na condição de coadjuvante do processo de ensino-aprendizagem. Surgiu, ainda, o caráter público e de acesso universal, que não somente garantia

<sup>3</sup> Nietzsche denominou de Vontade de Potência a 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: “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.” (*ZA II Da superação de si* – Nietzsche, 2002, p. 96). Ora, negar a Vontade de Potência é negar a vida, é calar o desejo de vida.

as condições para, mas, sobretudo, revelava o juízo de que todos são potencialmente educáveis em todos os níveis. Esta conquista democrática se materializaria por meio de propostas pedagógicas com inspiração experimental e pragmática. Os “Cursos Normais”, por exemplo, ganharam um caráter técnico-profissionalizante, com prevalência da Psicologia no currículo desses cursos. Ora, o progresso e o desenvolvimento nacionais pressupuseram, nesse ideário, uma formação sensível às especificidades culturais, sociais e cognitivas do educando.

A fase escolanovista da educação brasileira, na tentativa de superar a nossa “idade das trevas educacionais”, era otimista em relação ao papel ativo e diferenciador do educando e à pertinência desse novo modelo formativo como instrumento da sociedade na construção de um país democrático, socialmente justo e livre.

Outras expressões do otimismo pedagógico, com o qual lidamos na educação brasileira a partir do século 20, são as pedagogias marxistas que, no nosso entender, por mais paradoxal que pareçam, sempre tiveram fortes raízes da religiosidade cristã. Controladas e limitadas por uma grande “metanarrativa”,<sup>4</sup> essas pedagogias compreendiam a educação como uma superestrutura determinada pelas contradições do modo de produção. Então, e só então, uma vez superadas essas contradições, a verdadeira educação – justa, democrática e redentora –, livre da ideologia pedagógica da classe dominante, poderia ser implementada.

Sendo a ideologia, na perspectiva marxista, o “falseamento da realidade”, inclusive da realidade pedagógica, alguma verdade objetiva era pressuposta e esta, seguramente, tinha o sentido e a aquiescência da classe revolucionária. O objetivo do revolucionário era o desvelamento dessa ideologia e a consequente ação política visando a transformação da realidade educacional e social.

A metanarrativa marxista na educação induzia o profissional do ensino à suspeita e à busca de verdades, que foram disseminadas como verdades pedagógicas universais ou ocultadas pela ideologia pedagógica das classes dominantes. Induzia, ainda, esse profissional a desenvolver proposições otimistas e implementar ações que visassem a transformação da realidade educacional, minimizassem o “sofrimento” próprio do processo cognitivo, corrigissem injustiças curriculares e promovessem a inclusão educacional.

Justiça, inclusão, universalização do acesso, sensibilidade às diferenças culturais e cognitivas, etc. Em outras palavras, redenção social, política e cultural por meio da educação. Muito otimismo! O empreendimento educativo tem fôlego para tanto?

Atualmente, cremos que não! Ocorre-nos que essas “boas” intenções não passam de arroubos morais onde deveriam existir criteriosos estudos e projetos-pedagógicos sensíveis e respaldados pelas seguintes áreas do conhecimento: a Psicologia, a Sociologia, a Política, a Administração e a Filosofia. Esses estudos e projetos deveriam, ainda, ser compromissados com a logística real, e a possível, dos seguintes nichos: produtivo, de formação e de convivência social. Essa “logística real” condicionaria e

<sup>4</sup> Na filosofia e na teoria da cultura, uma “metanarrativa” é um discurso de nível superior (“meta” é um prefixo de origem grega que significa “para além de”) que tem a pretensão de organizar uma *totalidade hermenêutica*, explicar todo o conhecimento existente ou de representar uma verdade absoluta sobre o universo. Via de regra, tende à ortodoxia e autojustificação.

administraria as potencialidades e as demandas profissionais, culturais, existenciais e sociais. O que vemos hoje é o mercado, livre na sua insaciabilidade, assumindo e definindo, sem aquele respaldo e aquela sensibilidade, os rumos da sociedade que mais o satisfazem.

Haveria, desse modo, condições para uma verdadeira “redenção”, na perspectiva do otimismo pedagógico? Ainda, interessariam ao pessimismo pedagógico valores redentores?

Esse pessimismo, em função de sua ênfase na vida aparente, no cotidiano inaudito e imanente, não coloca a questão da “redenção” nos sentidos de “compensação” e “remissão”, mesmo porque justiça e injustiça são possibilidades e perspectivas inerentes às guerras e aos confrontos próprios da dinâmica da vida humana.

Em uma diferente perspectiva e em uma postura/atitude distinta, o pessimismo pedagógico tenta revelar as artimanhas, inconscientes ou não, do otimismo na educação, do modo como este se manifesta na prática de ensino e nos debates pedagógicos atuais, reais e imanentes. Nessa manifestação “empírica” ele pode agir. Para tal, busca desvelar os arroubos políticos e discursivos que têm “o fim em si mesmos”, suspeitar do “altruísmo” das pedagogias da facilitação e do ressentimento responsáveis por concepções e práticas “pedagógicas” complacentes, facilitadoras e compensatórias. Tenta, também, mostrar que o otimismo pedagógico, por não compreender o caráter propedêutico (para além de si mesmo) e epistemológico do sofrimento na relação ensino-aprendizagem e por não ter o entendimento ou a vontade política de entendimento de que o processo de conhecer e aprender se dá na superação (peleja!) das adversidades, é incapaz de produzir espíritos autônomos, críticos e competentes.

O pessimismo pedagógico revela, ainda, que o crepúsculo dos ídolos, dos modismos e dos “clichês” é condição de possibilidade para o crescimento intelectual e humano. Aponta e alerta para os sintomas de niilismo na educação escolar e em outros espaços sociais; recupera a pertinência e a eficácia do conceito de autoridade pedagógica em tempos nos quais autoridade tem sido confundida com autoritarismo; clama por uma sociedade e por um Estado que não confundem democracia com ausência de regras e limites, que não são constrangidos e não se acovardam no legítimo exercício de proporcionarem aos cidadãos as condições de vida digna social, cultural e politicamente falando.

Retomando a pergunta se haveria ou não condições para uma “redenção social”, na perspectiva do otimismo pedagógico, cremos que o critério fundamental para a elaboração de uma possível resposta diz respeito à necessidade de questionarmos qual atitude e qual moral sustentariam esta “proposta pedagógica otimista”. Ora, uma pedagogia inspirada naquelas inversões (e inflexões) de valores — nas quais bem e bom são vistos, respectivamente, como mal e mau — é necessariamente uma Pedagogia do Ressentimento. Como tal, suas estratégias de luta, suas concepções pedagógicas, em uma palavra, seu currículo, sendo ressentido é, necessariamente, reativo. O pedagogo ou o educador ressentidos miram

primeiro a “tese”, o “fazer” e a “luta” do “outro”. A partir dessa mirada, eles se colocam em oposição. Não há nesses ressentidos um agir, uma espontaneidade e uma curiosidade epistemológicas. É simples reação!

A reação, notadamente defensiva e emocional, como o “agir” dos ressentidos, não revela e não suporta originalidade, criatividade e ousadia na vida em geral e na escola. Ainda, em tais projetos otimistas e reativos, salta-nos aos olhos o rancor que inverte o juízo de valor sobre uma ação educativa. Rancor por invejar o bem e bom no outro. Há, ainda, a rapidez (o agir por princípio e não pelo bom senso) com que o reativo diz “não” ao diferente, ao não-eu. Esse rápido impulso de negação põe em evidência um *a priori* categórico e uma autoconsciência de sua fragilidade intelectual, profissional e cultural e da pequenez moral de seu ato ressentido. Ora, o reativo nega (não age!) categoricamente porque a ação do outro, do diferente e, por agir desse modo, revela sua passividade, sua insegurança e sua acomodação. Sobre isso, afirma o Filósofo de *Röcken*:

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, 2006 p. 29).

Muitas posturas ou propostas pedagógicas reativas são, necessariamente, não dialéticas, sobretudo no momento de resistir a, ou negar, uma metodologia, um axioma, uma proposição ou quando ensinam, aprendem e avaliam o cotidiano escolar. A falta de um entendimento da fatalidade como devir e a ausência de uma abertura à alteridade, ao “outro” e às outras perspectivas são ilustrativas de uma reação ressentida que não pinça positivities na proposição alheia. Pelo contrário, somente a vê como negação de sua tese, de suas verdades essenciais, não contraditórias e não cambiantes.

Não! Dizem apenas e enfaticamente “não”, como igualmente dizem os crentes, senhores das convicções, aqueles sem autodomínio e emoção do mando, sem emoção de vida; aqueles que se lamentam e se acomodam ao redor da complacência institucionalizada e, tão somente, ruminam uma vontade adoecida, blasfemando ruidosamente contra os outros já erguidos e crescidos espontaneamente.

Os reativos ou ressentidos dizem “não” àqueles que, numa atitude oposta, buscam o seu oposto, seu “não-eu”, apenas para dizer “sim” a si mesmos com ainda mais júbilo e gratidão. Estas e as anteriores reflexões sobre o jeito reativo de ser revelam sua incapacidade de forjar ações redentoras na educação. Tão somente produzem uma Pedagogia do Ressentimento.

Esta, com um ímpeto reativo tão contundente, não dialoga com outras pedagogias, mesmo porque o seu rancor reativo só vê conspirações onde, eventualmente, pode ter existido alguma originalidade, alguma positividade ativa. E o pior é que sua radical desconfiança, que é nutrida por uma profunda (in)consciência de suas limitações e equívocos, torna-se um

escudo que blinda o educador ressentido e o impede de compreender ou perceber a inversão de valores que efetivou e o forte caráter reacionário de seu procedimento.

Essa "Pedagogia", ao negar ou subestimar a potencialidade do "fraco" como vontade adormecida pela exclusão forjada pelo "outro", estimula a piedade e a acolha dos limites desse "fraco" em vez de estimulá-lo à sua autossuperação; enaltece a humildade diante do desagravo em vez de apoiar uma resposta segura; afirma a ousadia, a criatividade, a originalidade e a festiva celebração da vida imanente e imediata como características da arrogância e da autossuficiência humanas e, em oposição, prega a obediência, a retidão servil e a ascese, entre outras inversões de valor. Ao fazê-lo, a Pedagogia do Ressentimento institui e legitima valores, concepções e práticas educacionais complacentes, permissivas e impregnadas de compaixão.

Genericamente, poderíamos, ainda caracterizando a Pedagogia do Ressentimento, elencar algumas inversões de valores e consequentes fragilização e exclusão curriculares que podem sinalizar para estratégias de superação dessa "Pedagogia". Inicialmente, chamamos atenção para a resistência em resgatar a positividade da Escola Tradicional, mais especificamente, recuperar o rigor e a excelência da relação ensino-aprendizagem, por rotular esta pedagogia como enfadonha, seletiva, autoritária, enfim, aristocrática. No afã de uniformizar, nivelar e democratizar o acesso e a conquista do conhecimento, o "educador" ressentido não estimula a batalha de autossuperação, não atíça o despertar de sua vontade de potência adoecida, ou adormecida, seja nele próprio ou nos educandos.

Não podemos nos esquecer, ainda, de que há, na educação ressentida, uma inversão do objeto de suspeita. Mais que isso, há uma definição dos objetos que podem ser suspeitados e dos que não podem.

Exemplificando, essa educação dá voz à denúncia dos equívocos da "Escola Tradicional" (a "outra"), porém, não suspeita da insaciedade do determinismo e da universalização convenientes ao *ethos* da "Escola Ressentida". Fala em diferença, em acolha do diferente, como se "brincar de ser normal" não se configurasse exatamente o reforço do desrespeito à diferença, porque não se garante e não se cultiva a sensibilidade do dizer "sim" ao "outro", ao "não-eu". Estimula-se um rancor reacionário (reação!) revelador de sua autopiedade e de sua (in)consciente admiração pela educação ativa.

Ainda a título de caracterização, a Pedagogia do Ressentimento faz a apologia da educação lúdica, do aprender com prazer. Nega que o processo de aprendizagem é, necessariamente, um processo doloroso. Ora, negar que o processo de cognição é uma experiência de sofrimento — uma peleja cujo prazer é consequência do exercício e não seu instrumento —, no sentido de que conhecer é sair da confortável inércia na qual descansam nossas potenciais conexões e associações que possibilitam conhecer, é um equívoco inerente às inversões de valor já descritas. Uma vez conquistado o conhecimento, então, e só então, efusivas e eufóricas expressões de felicidade são ouvidas, curtidas e experimentadas. Porém, são fugidias porque a "peleja" continua.

Sendo o conhecimento um processo “doloroso” e necessário, como pressuposto para a integração e o crescimento humanos, sendo a coragem e a ousadia disposições imprescindíveis à superação desse “sofrimento”, entendemos como equivocadas as estratégias “políticas”, “sociais” e “pedagógicas” que implementam e reforçam a cultura da facilitação, os atalhos e as mendacidades próprias desses processos mais preocupados com a aparência do desenvolvimento educacional do país, mesmo porque esse “desenvolvimento” é um dos critérios e uma das metas cobrados por órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), quando da concessão de empréstimos ou premiações.

Entendemos que, apesar de o apoio e a presença do educador serem imprescindíveis, o ato de aprender é essencialmente um ato do aprendiz. Se esse ato gera, inspira ou sensibiliza algo no educador, estamos diante de outra questão. Dessa argumentação depreendemos que, apesar da necessidade da presença orientadora da autoridade epistemológica do educador, estudar e aprender é um processo solitário.

Comenta o Filósofo de *Röcken*:

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. (Nietzsche, 2007, p. 140-141).

Este belo trecho nos apresenta um pensador meio filósofo, meio psicólogo, plenamente poeta, espreitando a condição humana de um jeito que lhe é peculiar: com probidade filosófica, realismo, polêmica e otimismo. É o paradoxo do pessimismo/otimismo, o dionisíaco que recusa estratégias retóricas, panaceias, promessas infundadas, mentiras 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 dionisíaco e, por associação, ao desafio de superação da Pedagogia do Ressentimento, porque o dionisíaco apresenta a vida como enfrentamento do contingente e do necessário, ou seja, da “tragédia” no sentido helênico, que entende a fatalidade como devir.

Nessa perspectiva, o sofrimento, que na nossa cultura ocidental 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. Quanto aos que querem abolir o sofrimento, Nietzsche (1992, p. 131) alerta: “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?”

Abolir o sofrimento humano necessário à experiência do conhecimento seria uma loucura, não há mais louco possível! Entretanto, para que o leitor

não se equivoque em função do desconforto semântico de tal contundente afirmação, queremos ressaltar que esse “sofrimento” é próprio das adversidades da vida, é o devir da vida como ela é, nada mais! Apenas a vida real, sem o conforto e os subterfúgios dos “recantos almofadados” que tanto buscamos, nós que somos tão metafísicos, tão lógicos, tão otimistas!

Nessa perspectiva que critica a Pedagogia do Ressentimento, não há promessas “otimistas”, projetos compensatórios, humores complacentes e estratégias facilitadoras. Prometemos o compromisso e o rigor para com a probidade profissional e intelectual que um trabalho educacional faz jus e que o cidadão tem direito. Prometemos, como o fez Nietzsche ao prenunciar a volta dos tempos trágicos, uma época da mais alta arte no dizer “sim” à vida, lutar para o renascimento de um corajoso e efetivo espírito de estudo e de ensinamento. É o ressurgir de uma pedagogia que não teme as adversidades e não procura atalhos, de concepções e práticas educativas por meio das quais a escola recupera sua especificidade e sua excelência sem sofrer com isso.

Obviamente, a dor de dizer “sim” à vida e à educação refere-se ao sofrimento, à peleja e ao cansaço desses processos. Porém, o pessimismo dionisíaco alimenta nossa vontade de potência, nos sustenta e nos impele ao conhecimento a despeito de quaisquer adversidades.

### **Considerações finais**

Desse modo, o dever de ser otimista, de ter um sonho ou uma utopia, permanece como um imperativo plausível se, e somente se, o otimismo em questão não se constituir em uma estratégia lógica e covarde de fuga do sofrimento próprio da vida. Será uma utopia pessimista que proporcionará uma “verdadeira” esperança e forjará uma “verdadeira” felicidade (inaudita, indescritível e fugidia), um pessimismo dionisíaco, em outras palavras, aquele de Nietzsche, redentor espírito trágico.

Na espreita de uma educação redentora do espírito trágico, quando os arroubos morais da Pedagogia do Ressentimento já não trouxerem quaisquer constrangimentos ou legitimações, contemplaremos a arte mais alta de dizer “sim” à vida, à vida escolar. No cotidiano pedagógico implicará em: resgatar a positividade da “Escola Tradicional”, cuja extinção as pedagogias otimistas tanto lutaram; recuperar o rigor da relação ensino-aprendizagem, o sentido de autoridade não autoritária seja do docente, do discente ou dos gestores da educação; enfatizar a pertinência de, ao priorizar o aluno, construir um currículo relacionado com a realidade sociocultural do discente, sem abrir mão da riqueza histórica da cultura elaborada, que deve ser um legado para a maioria possível; afirmar a virulência da cultura pedagógica da suspeita e da denúncia, sem negar a possibilidade do inusitado, da ação propositiva e sem dar cordas ao dogmatismo tão comum ao determinismo pedagógico. Implica, ainda, em resgatar a sensibilidade “psi” presente nas pedagogias socioconstrutivistas, sem me perder no tragável abismo das emoções.

Enfim, cremos que é possível uma escola sensível às diferenças, às alteridades e aos seus contingentes condicionamentos. Porém, uma escola que afirme a vida e não se curve à improvisação e à descontinuidade politiqueras; uma escola que prepare o aluno para os desafios reais, uma instituição que não seja maternalista – ou portadora de quaisquer outros deslizes da cultura da comiserção; uma escola que estimule a vontade de potência dos profissionais do ensino e dos alunos e produza uma autoestima positiva, assim como uma ousadia construtiva no terreno do conhecimento; um espaço educativo que politize, dando ao aluno e ao professor as suas dimensões de sociabilidade e cidadania, sem fanatizá-los em torno de convicções, partidos ou credos.

Sonhamos com e prometemos uma escola eficiente, excelente: uma *Paideia* trágica, imanente, dionisíaca, cuja *Areté* (o referencial de perfeição e excelência) produza homens e mulheres livres, aguerridos, competentes e compromissados com os desafios sociais sem sofrerem com isso.

---

### Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

BUENO, Francisco Silveira. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 10. ed. Rio de Janeiro: Fename, 1976.

HOMERO. *A ilíada*. Trad. Fernando C. de Araújo Gomes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

\_\_\_\_\_. *Odisséia*. 8. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

LOSURDO, Domenico. *Nietzsche: o rebelde aristocrata*. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 7-54. (Os pensadores, v. 35).

\_\_\_\_\_. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. *A sagrada família*. São Paulo: Moraes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Nova Stella, 1990.

\_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich W. O nascimento da tragédia no espírito da música. In: \_\_\_\_\_. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

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

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

\_\_\_\_\_. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Schopenhauer educador. In: \_\_\_\_\_. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli C. de M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. *A gaia ciência*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

PLATÃO. Fédon. In: \_\_\_\_\_. *Diálogos: o banquete, Fédon, sofista, político*. São Paulo: Abril Cultural, v. 3, 1972. (Os pensadores, v. 3).

SILVA, Sérgio P. da. O prazer negado e o prazer permitido: inferências para a educação infantil. *Poiesis*, Catalão, v. 1, n. 1, p. 110-126, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/viewArticle/10511>>.

\_\_\_\_\_. Educação estética: para além dos *comos* e *porquês*. In: POSSEBON, F. et al. *Auctores minores: antologia bucólica*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, Zarinha Centro de Cultura, 2007.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

\_\_\_\_\_. *Antígona*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

---

Sérgio Pereira da Silva, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisa e publica na área da Filosofia da Educação, mais especificamente sobre formação, culturas pedagógicas e pensamento pedagógico brasileiro.

sergiops2006@uol.com.br

Recebido em 5 de maio de 2010.

Aprovado em 16 de setembro de 2010.