

# **Niilismo Pedagógico: desafio para a cultura escolar do sudeste goiano.**

**Pedagogical Nihilism: scholar culture in the southeast of Goiás' challenges.**

• Sérgio Pereira da Silva

**Resumo:** O autor descreve um impasse pedagógico presente nas práticas da Educação Infantil (0-5 anos) e das Séries Iniciais (6-15), no Sudeste Goiano, Brasil, manifestado sob forma de apatia, compulsão para se retirar de espaços de reuniões e debates, individualismo na condução de projetos de curso, discurso pessimista, nostalgia etc. Caracteriza este impasse como sendo um “niilismo pedagógico”, que se configura como um desafio relevante a se considerar quando da formação e capacitação continuada de profissionais para esses níveis de ensino. Estrutura seu texto descrevendo a conjuntura pedagógica desta região e a derrocada dos valores que resultou no niilismo pedagógico. Utiliza o pensamento de Nietzsche e alguns comentaristas nietzschianos como seu referencial teórico e apresenta três tipos de niilismo imobilizantes (negativo, reativo e passivo) e um quarto, com características afirmativas, dionisíacas. Sugere este último como uma alternativa possível para o enfrentamento do impasse em questão.

**Palavras chave:** Niilismo pedagógico, adoecimento da vontade de ensinar/aprender, currículo, Pedagogia, Nietzsche e niilismo ativo.

**Abstract:** This author describes an experience of apathy and absence of professional perspectives in fundamental level's public teaching, in the Goiás' southeast, (Brazil's central state). It relates this region's actual education's conjuncture, through empirical analysis (his professional experience and three researches about teachers' formation, teaching practices and pedagogical conceptions). His theoretical reference to analyze this pedagogical and cultural impasse is Nietzsche's thinking and the author entitles the impasse of pedagogical apathy as a “Pedagogical Nihilism”. According to these analysis, this “nihilism” reveals a wave of sickness that came over the Will to teach and over the Will to learn. He describes four types of nihilisms (the negative, the reactive, the passive and the classic-active). The first, the second and the third types of nihilisms are considered immobilized nihilisms, and the fourth is the active-affirmative one. Finally, he suggests that the educational community, the intellectuals and the teaching professionals (that deal directly with the school quotidian's impasses about teaching practices), in Goiás' southeast, must include this perspective of analysis in their debates about the sickness that came over the Will to teach and over the Will to learn. Many extracts of the text insinuate that this impasse is not this analyzed region's exclusivity and a broad research that reaches all country's pedagogical culture becomes necessary.

**Key words:** Pedagogical Nihilism; sickness that came over the Will to teach and to learn; Curriculum, Nietzsche, active nihilism.

## Considerações iniciais

Através de nossas pesquisas e nossa percepção diária, ao lidarmos com docentes e discentes no contexto de formação de professores, e na prática escolar diária, no Sudeste Goiano (Brasil)<sup>1</sup>, constatamos um cenário de apatia, absenteísmo, silêncio e compulsão para se retirar das reuniões de pares ou de categoria. Chamaram-nos atenções discursos desesperançados, lamentos, desinteresses por projetos coletivos ou capacitações. Ficaram evidenciados o cumprimento do mínimo e administrativamente cobrado e a alienação burocrática dos profissionais administrativos reprodutores desse impasse, no nível da gestão escolar.

Isso é parte de uma ataraxia sócio-política e cultural que predomina nas práticas de ensino (corpo docente) das escolas públicas do Sudeste de Goiás e põe em xeque a formação de professores dos níveis Infantil e Séries Iniciais. Equivale a um micro funcionamento deste mesmo fenômeno, que observamos na sociedade goiana como um todo: nas macro-estruturas sindicais, acadêmicas ou de quaisquer órgãos públicos gestores, além de as células sociais, como a família, as igrejas etc.

Percebemos que a aguerrida e corporativa organização de classe ou categoria profissional, tão presente nas décadas de (19)70 e (19)80, o orgulho de ser professor e o respeito que este *status* conferia ao profissional, o sentimento de “autoridade” que emanava de tal figura pública, associados aos salários e às condições de trabalho relativamente dignos, deram lugar a uma realidade distinta e a um desânimo indutor de um individualismo e um desinteresse atroz.

Percebemos, ainda, que ruuiu o valor atribuído ao saber e ao conhecimento, como instrumentos de humanização, socialização ou conquista de condição social digna. Valores tais como a eficiência do saber da ciência, presentes no imaginário cultural e pedagógico como sendo algo que aliviaria a canseira da existência humana, ou garantiria a ascensão social, revelaram-se incapazes de tal mudança. No espaço da produção, do trabalho e nas demais relações sociais,

---

<sup>1</sup>Vinte e oito anos de experiência como professor dos níveis Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, nesta região, familiarizaram-nos com a realidade caótica descrita na introdução deste texto. Outra forma de legitimação empírica desta análise de conjuntura educacional pode ser encontrada nas recentes pesquisas (2003) “Treze anos de formação de Profissionais do ensino, no Curso de Pedagogia (Universidade Federal de Goiás – Unidade de Catalão): avanços, limites e possibilidades para a cultura pedagógica regional”; em 2004, a pesquisa “Crescente demanda pela Pedagogia do Saber-Fazer no cotidiano das práticas de ensino escolar do Sudeste Goiano: exaustão da Pedagogia ético-política?; em 2005-2007, “Pedagogias do Ressentimento ou da Autonomia? Um olhar nietzschiano sobre o pensamento pedagógico brasileiro do século XX” (Esta última em andamento). Há, ainda, inúmeros TCCs (Trabalhos de Conclusão de Cursos) da graduação e Lato sensu (pós-graduação) da UFG-CAC tematizando o fracasso escolar e o que chamamos de “adoecimento da vontade de ensinar/aprender/aprender”,

valores tais como competição, esperteza, astúcia, retórica, ambição e auto-suficiência e polivalência e titulação-a-qualquer-preço tendem, a qualquer preço, a substituir valores nobres como lealdade, diálogo, socialização, disponibilidade, especialidade, aprofundamento, disciplina, honra, sensibilidade clássica, rigor, competência técnica e sensibilidade política etc., numa sociedade que, hegemonicamente, começa a cultivar o consumo e a desprezar valores que outrora uniam as pessoas em laços de pertença social e cultural.

Da sociedade, em geral, para a escola, em específico, tal guinada axiológica acontece paralelamente (e em relação) a uma “superação” desdenhosa da estereotipada Pedagogia Tradicional<sup>2</sup> em favor de pedagogias “progressistas”, “psicologistas” etc. Percebemos, sobretudo, que esta inversão que destronou valores nobres, aguerridos e universais e ergueu valores menores, superficiais e instantâneos sugere tratar-se de da nova versão de uma espécie de **Pedagogia do Ressentimento**, ainda sob forma de currículo oculto, muito embora esses valores menores, mencionados há pouco, com nuances pós-modernas, destoam daqueles valores socráticos e cristãos que inspiraram Nietzsche na sua intuição sobre o Ressentimento<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Pedagogia Tradicional (PT) é entendida no pensamento e prática pedagógico-brasileiros, como uma concepção que defende e pratica dentre a transmissão rigorosa dos conteúdos, privilegia (e valoriza) o lugar e o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem, através do qual oportuniza-se o acesso do educando ao saber historicamente acumulado. A pedagogia tradicional é, também, considerada “autoritária” porque ela alija o educando do processo educativo, subestima seu saber, não o percebe como agente portador e produtor de conhecimento. É reduzida, desta forma, a participação do educando a um simples agente passivo. Infere-se que um cidadão formado neste tipo de escola torna-se espectador da história e incapaz de gestos criativos, críticos, com participação ativa nos rumos de sua sociedade. São célebres os argumentos de Paulo Freire (1983) contestando a “educação bancária”, um dos sintomas ou ilustração da PT. Nesta pedagogia, a única margem de ação que se oferece ao educando é a de receber estes depósitos (conteúdos), passivamente, como se fosse um reservatório para informações e estes conteúdos serão posteriormente cobrados através de “provas”, que correspondem, nesta alegoria de Paulo Freire, ao extrato bancário. O educador, é assim, o sujeito do processo educativo e os alunos, meros objetos. Por disciplina da PT considera-se a aquiescência explícita ou tácita às normas comportamentais do currículo da instituição.. A prática pedagógica tradicional reproduz a consciência dogmática e não-crítica afeita aos propósitos das relações locais de sociabilidade. Ou seja, a escola alimenta uma determinada consciência política (não é seu “locus produtor”) e esta, por sua vez a sustenta enquanto instituição e cultura pedagógica.

<sup>3</sup> Por ressentimento, nós nos referimos à célebre argumentação nietzschiana contra a moral cristã, o conceito de “bom e mau” que inicia o capítulo 10 da primeira dissertação da Genealogia da Moral. Esta argumentação denuncia a a ação deliberado dos fracos, “dos escravos na moral”, que invertem os valores “bom” e “mau” por conveniência e por medo. Trata-se ainda de uma ação da invejosa, da impotência ou qualquer outro sortilégio, que está na raiz de uma moral dos frágeis, dos dependentes, dos pequenos na cultura, condição essa da qual não querem se esquivar ou superar porque: “A rebelião escrava na moral começa quando o próprio ressentimento se torna criador e gera valores: o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação. 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

Seria uma tal pedagogia do ressentimento versão pós-moderna daquele ressentimento socrático-cristão alardeado por Nietzsche? A presumida inversão de valores seria o motivo fundamental do niilismo evidenciado em nossas pesquisas e experiência profissional? De qualquer modo, e conseqüentemente, ocorrem-nos algumas indagações. Houve justeza em destruir-se o rigor e a excelência quando se pretendia universalizar a criatividade e fazer a apologia do conhecimento significativo? Foi adequado ridicularizar a autoridade do professor quando o que se queria era banir da escola e da sociedade o autoritarismo e o despotismo ao invés da autoridade e da excelência? Trouxe alguma autonomia ao educando negligenciar o conteúdo e a competência técnica e empenhar exclusivamente a “formação da consciência crítica” numa perspectiva de luta de classe incipiente, persecutória e conspirativa?

Ou, na realidade, parte do pensamento pedagógico brasileiro mergulhou num marasmo ressentido (porque valores nobres deram lugar a valores menores), num adoecimento da vontade de ensinar/aprender em vez de a tão alardeada Pedagogia da Autonomia, cujas origens remontam à Escola Nova e aos e aos seus “pioneiros”, mais especificamente, no Brasil?

De qualquer forma, o que está explícito aos olhos de qualquer cidadão preocupado com os rumos da educação escolar é um estado de ataraxia, uma indolência, uma ausência de sentido para os verbos ensinar e aprender. Impera o nada (*nihil*) ante um panorama de impasses aparentemente sem saída.

Nessa conjuntura educacional emergem práticas de ensino e de estudo individualistas, alienantes, burocráticas, sinalizadoras de um adoecimento da vontade de ensinar/aprender na nossa região, quiçá de todo o Estado ou País. Chamamos tal impasse de *niilismo pedagógico*. Trata-se, na verdade, de focar o pensamento pedagógico brasileiro pelo viés cultural e nesse empreendimento escolhemos como referencial teórico o pensamento de Nietzsche. Tal escolha sustenta-se na nossa convicção de que este aporte teórico tem pertinência e originalidade ainda pouco exploradas nas nossas escolas e na sociedade. Esperamos que nossa perspectiva possa contribuir com o debate em questão, tendo em vista a uma educação que resgate a liberdade, o rigor, a excelência e o caráter estético do fazer pedagógico.

Priorizaremos o agir e o pensar docentes, mais especificamente o impasse do adoecimento da vontade de ensinar/aprender dos professores do Ensino Fundamental. Um possível

---

ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é no fundo reação”. (GM, 2006: 28-29)

“adoecimento da vontade de aprender” presente no corpo discente, como conseqüência deste (ou paralelo a este) impasse docente, exigiria mais que uma dedução lógica, ou inferência; exigiria uma outra pesquisa que já vislumbramos em curto prazo.

A argumentação e a análise seguintes serão divididas em três partes: na primeira, *A Derrocada dos Valores e Convicções*, procuraremos discutir a conjuntura que fundamenta e conflui *no niilismo*, que será analisado segunda parte, *Niilismo*; a terceira, *Niilismo Pedagógico*, tenta mostrar as evidências de um possível “niilismo pedagógico” que contribui para o impasse aqui descrito.

Já então teremos respondido à problemática deste ensaio. Entretanto, por crer que toda problemática levantada urge alguma forma de proposição, sinalizaremos nossa perspectiva de estratégias de interferência no cotidiano escolar onde o niilismo pedagógico se faz presente.

## **1-A derrocada dos valores e convicções.**

Os meios de informação, nessa primeira década do século XXI, apresentam reiteradamente, por um lado, o pujante desenvolvimento científico, técnico e industrial de parte da humanidade, e, por outro, a relevante exclusão social de grande parcela da sociedade, que constribe qualquer analista de conjuntura .

Nas ciências “bio-médicas”, o Projeto Genoma, a clonagem e outros avanços científicos dominaram os nossos mais longínquos e privados territórios; nas “exatas”, encontramos a produção de objetos outrora inimagináveis: a eletrônica e a cibernética espantam-nos com robôs e viagens virtuais, as engenharias erguem mega-construções que colocam em dúvida até a única certeza cartesiana: “*Penso, logo existo*”. Em tempos de sociedade da comunicação, tais avanços destroem e constroem valores em todo o planeta.

A crítica pós-estruturalista em relação à legitimidade, ou não, de uma *metanarrativa*<sup>4</sup> que açambarque todas as demandas existenciais, psicológicas, sociais, culturais, econômicas e políticas do indivíduo põe em xeque a possibilidade do conhecimento “verdadeiro”, e o perspectiviza. Haverá certezas nas quais podemos nos apoiar?

Na Pedagogia, sobretudo no pensamento pedagógico brasileiro, não tem sido diferente. Há uma produção considerável no século XX; produção que tem possibilitado relevantes revisões

---

4 Sobre as “metanarrativas”, conferir SILVA, Tomaz T. da, in: O adeus às “Metanarrativas Educacionais”, 1994.

teóricas e práticas. De fato, o século passado foi um período de ricos debates pedagógicos. Vale lembrar inicialmente o movimento da Escola Nova, com seu *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, de 1.932 e as pedagogias progressistas, de cunho marxista, a partir da década de sessenta. Além destas, a crescente influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo culminando com expressiva presença destes no debate pedagógico da última década do século XX.

Nenhum outro século da história do Ocidente trouxe tantas revoluções no campo das relações de trabalho, tanto desenvolvimento dos meios de produção ou mesmo conflitos políticos, étnicos e religiosos e de outras minorias sociais quanto o século XX. Nunca antes, na nossa região, também valores e instituições como “verdade”, “virtude”, “respeito”, “família”, “igreja” e “escola”, “autoridade” foram questionados com tanta eloquência. Em outras palavras, jamais o tecido cultural e social, relativo ao ensino, em tão pouco tempo, foi tão desconstruído e “desterritorializado”.

É importante lembrar que o processo de globalização da produção das mercadorias e do trânsito de capitais, assim como a globalização cultural, educacional e étnica, traz informações instantâneas e em número jamais imaginado. Técnicas de racionalização da produção cruzam o planeta em segundos. Porém, a velocidade deste modelo de produção não tem sido acompanhada pelo avanço na qualidade de vida das populações, no Brasil e nos demais países “em desenvolvimento” ou “sub-desenvolvidos”. Pelo contrário, tem possibilitado ainda mais a acumulação de riqueza para uma minoria que garante seus privilégios perpetuando-se no poder e aumentando os bolsões de miséria, inclusive nos países ricos.

A globalização tem um ideário correspondente no pensamento econômico, o “neoliberalismo”, para o qual o Estado precisa afastar-se da regulação das relações de produção e permitir que a competição determine a sobrevivência de fábricas, empresas, instituições comerciais etc., mais sólidas e adaptadas aos desafios de um mundo globalizado. Os “fracos” e “ineficientes” perecerão; os “fortes” sobreviverão. Outro aspecto fundamental do neoliberalismo, que incide diretamente sobre os rumos da educação, é a máxima de que o “apequenamento” do Estado significa a diminuição substancial das políticas públicas (financiamento da educação pública, assim como da saúde, da segurança etc).

A segurança e as perspectivas de bem-estar social, pactuadas com o Estado, diluem-se neste contexto que empobrece a grande maioria dos cidadãos e os deixa à mercê das cambiantes vicissitudes da lógica de mercado.

Assim, colocamo-nos no interior de um efervescente debate cultural e intelectual em torno da superação dos paradigmas que dominaram os últimos séculos<sup>5</sup> e da emergência, ou não, de um novo sentido para categorias, tais como *conhecimento, intelectualidade, história, poder e o trabalho*. Tal queda de paradigmas vem reforçar o sentimento de orfandade também no campo teórico-ideológico. De qualquer forma, a reflexão e a ação do educador revestem-se de suspense, apreensão e dúvida diante desse panorama em que tecnologia, idéias e utopia tornam-se diariamente obsoletas. As dúvidas científicas e de fé (política ou religiosa) põem em evidência um momento político, psicológico e social de desterritorialização de valores e o findar das referências valorativas tradicionais.

Certezas que há trinta anos sustentavam e uniformizavam grupos em antagonismos bem definidos (“esquerda” *versus* “direita”), que há vinte justificavam debates pedagógicos de “progressistas”, entre si, ou contra “liberais”, “psicologistas” etc. não existem mais. Discursos que promoveram lutas e utopias universais diluíram-se em ativismos ecológicos, cosmológicos<sup>6</sup>, místicos, feitiçarias e outros rituais alternativos locais, revelando uma indiscutível *crise do sentido e dos valores humanos*.

Ruir do “sentido maior”, dos “valores e desejabilidade”, transvaloração cosmológica, consciência de um longo “desperdício de força”, desânimo, apatia cultural, adoecimento da vontade de potência. Não seriam sintomas do que Nietzsche chamou de Niilismo?

## 2. Niilismo

“Estamos cansados, porque perdemos o estímulo principal.  
‘Foi em vão até agora!’ ”  
Nietzsche

*Nihil*, do latim, nada. Ausência absoluta de referência, suspensão, nadificação, afirma Heidegger (1973). Nietzsche utilizou o termo niilismo, pela primeira vez, nas *Notas do Verão de 1880*. Inicialmente sobre a influência de Shopenhauer, e sobre sua constatação da “morte de

---

<sup>5</sup> Ver SILVA, T. T. da. (1995) em: “O adeus às metanarrativas educacionais” ; PRIGOGINE, Ilya (1996) em “O fim das Certezas”; BRANDÃO, Zaia (1994) em “A crise dos paradigmas e a educação”.

<sup>6</sup> Expressivos nomes da Teologia e da Pedagogia brasileiras (L.Boff e M. Gadotti, dentre outros), cujas produções originais caracterizavam-se a partir do marxismo cristão e da luta de classe, mais recentemente têm priorizado questões ecológicas e cosmológicas associadas à moral, à religiosidade e à educação. Ver Boff (2003 e 1999) , Gadotti (2000)

Deus”, o conceito de niilismo adquire feições de uma ontológica solidão. Não há mais sentido para a vida, não há referências. Tudo está para ser feito. Entretanto, o leitor que se aprofundar na obra do Filósofo de *Röcken, na Saxônia*, há de perceber que o conceito de niilismo não é um empreendimento imobilizante, se compreendido todo o seu processo.

Nietzsche foi o arauto de um pessimismo espreitava, ou dominava, seu contexto histórico e ele o chamou de “niilismo”, há mais de um século. Segundo ele, a derrocada dos valores sobre os quais erguia-se o edifício da Modernidade produziria um momento cultural<sup>7</sup> com características de um pessimismo sem limites, nos moldes do pensamento de Shopenhauer.

Tal fenômeno cultural poderia interferir no comportamento religioso, político e pedagógico de nossa sociedade? Numa resposta afirmativa encontraríamos pistas dos porquês da ausência de sentido das práticas religiosas de nossas igrejas, do absenteísmo e descrença dos militantes em seus sindicatos, do isolacionismo nas fábricas, nas escolas. Enfim, encontraríamos uma razão plausível para uma angústia inaudita, grávida de medo e expectativa (por que não de esperança?) presente no nosso existir e fazer cotidianos. Com o niilismo, rui o sentido da vida, do modelo de vida que forjamos desde Sócrates, Platão ou, mais posteriormente, desde o Cristianismo. Em comum, nestes percebemos a racionalidade, a previsibilidade, a perenidade, a busca das essências, do absoluto, além da humildade, do não-enfrentamento, da resignação, da abnegação e de uma vida sem prazeres.

Entretanto, a aura pessimista que rodeia o conceito de niilismo não suporta uma análise sistemática do pensamento de Nietzsche. Dentre os comentaristas que elenquei, Pecoraro (2007) vê o filósofo alemão apontando duas faces: uma positiva e outra negativa, um momento de decadência e outro de ação e transvaloração:

Essencialmente são dois os planos em que o filósofo alemão se move. No primeiro, o niilismo é um fenômeno negativo, que indica a decadência do homem ocidental cujas origens remontam ao racionalismo socrático, à oposição entre “mundo das idéias” (ou formas) e “mundo sensível”, com a conseqüente depreciação desse último estabelecida por Platão; e ao cristianismo, definido como “platonismo para o povo”, acusado de impor uma moral da renúncia e da submissão e de desvalorizar e mortificar a vida e os seus valores em nome, e na espera, de um ideal transcendente, uma salvação, uma redenção. Por outro lado, o niilismo é positivamente avaliado, reconhecido como um “método

---

7 Por cultura, neste texto, consideramos o agir e o pensar moral, político e social de um grupo, que se torna um elemento integrador das singularidades inerentes ao grupo; por cultura escolar, as concepções de educação, as metodologias e as práticas escolares que norteiam nosso cotidiano na escola, ou seja, o currículo.



geneológico” que o próprio Nietzsche utiliza para demolir os ídolos da tradição, desmascarar as falsidades e imposturas dos valores e das verdades tradicionais, e cujo movimento anuncia a superação do homem e o advento do “além do homem”..(2007:18)

Neste mesmo sentido, buscando recuperar o caráter afirmativo, digamos “otimista e ativo”, já que o niilismo tem sido sistematicamente estereotipado como pessimista e desmobilizador, Pecoraro vê com bons olhos essa desconstrução de valores que, se no início gera imobilização e medo, pode levar à superação da mediocridade e ao advento do “além do homem”.

Do mesmo modo, outro comentarista nietzschiano, Pelbart (2006), afirma que, quando jovem, Nietzsche tinha em mente um *niilismo ontológico*, inspirado em Shopenhauer, ilustrativo de um sofrimento inerente à vida, muito próximo da tragédia helênica e que inspirava uma negação budista da existência. Os helenos utilizavam um anteparo artístico, divino, apolíneo, para viver este niilismo.

Entretanto, sobre a fase adulta de Nietzsche, Pelbart fala de três tipos de niilismos imobilizantes: negativo, reativo e passivo. A estes, contrapõe um quarto, que seria uma espécie de *niilismo ativo*. O primeiro, conforme chamado por este autor de “*niilismo negativo*”, é o tipo que reduz a vontade de potência a um movimento exclusivamente de negação. É um agir vingativo e depreciativo diante da vida. Refere-se à história da metafísica, a seus valores teológicos, morais, racionais e à sua negação do mundo sensível.

O segundo, “*niilismo reativo*”, propõe valores substitutivos tais como *o imperativo moral, o progresso, a felicidade e a cultura*, ilustrativos das aspirações da Modernidade porque aqui vive o homem moderno, assassino de deus, mas envolto pela sombra do deus morto.

O terceiro, “*niilismo passivo*”, representa o cansaço humano e a frustração própria de quem acredita que tudo é igual e que nada vale a pena.. Acossa-nos o nojo pela existência repetitiva e sem sentido, ilustrada pelo Filósofo de Röcken, na Saxônia,, em seu Zaratustra, através da imagem do pastor com a cobra negra pendendo da boca. Está morto o otimismo moral, pois sem Deus e sem uma finalidade compatível nada mais há de se esperar.

O quarto tipo de niilismo, o “*ativo*”, surge-nos como um alento, um lampejo de esperança, um chamado a uma ação efetiva sobre a Cultura, porque, segundo Nietzsche, em *Gaia Ciência, O niilismo não é somente um conjunto de considerações sobre o tema: ‘tudo é vão’, não é somente a crença de que tudo merece perecer: consiste em pôr a mão na massa e destruir* (2001: 366).

É um niilismo que, ao destruir valores, cria condições de possibilidade para a reconstrução. Mas, é importante enfatizar que não há intencionalidade ou teleologia nessa ação destruidora; ela é movida pelas engrenagens inauditas da *vontade de potência*. Reitera o filósofo alemão: (...) *Nós negamos e temos de negar, pois algo em nós está querendo viver e se afirmar, algo que talvez ainda não conheçamos, ainda não vejamos!* (*Idem.*, p.307).

O niilismo, nessa perspectiva, como dissemos no início deste subcapítulo, não é, pois, um pessimismo fatalista ou um empreendimento imobilizante. Pelo contrário, nos estágios iniciais (negativo, reativo e passivo) é condição de possibilidade para a superação da ataraxia cultural. No estágio ativo, clássico, é a efetiva mobilização superadora do aparente pessimismo inicial.

Em outras palavras, o niilismo é um período de transição em que, entre a desconstrução e reconstrução de valores, pela ação do último estágio de niilismo, vive-se uma provisória instabilidade na Cultura. Entendemos seu caráter inicial como sendo propedêutico, desconstrutor para fomentar novos valores. O desafio para o *espírito livre*, moralmente compromissado com os grandes dilemas da humanidade, é o de contrapor aos niilismos imobilizantes, o quarto, e último, de natureza dionisíaca, grávido de vontade de potência<sup>8</sup>, irreverente, alegre e afirmativo perante a vida.

### 3- Niilismo Pedagógico

Nossa experiência profissional e as pesquisas que efetuamos apontam um impasse cultural que, na escola, chamamos de *niilismo pedagógico*. Trata-se de um pessimismo imobilizador, responsável por uma espécie de *adoecimento da vontade de ensinar/aprender*.

Não negamos a existência de condicionamentos sociais, políticos ou econômicos nas práticas pedagógicas; negamos o caráter determinador destes na construção e na natureza das relações humanas de sociabilidade. Como Freire (1997), diferenciamos determinação de condicionamento. Em outras palavras, falar de **determinação** significa adentrar o campo da metafísica e, em função da lógica da causalidade, não se vislumbrar alternativas para além das

---

8 Célebre denominação de Nietzsche para 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.. “Mas para entenderdes minha palavra de bem e mal, para isso 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, 2002, p.96)

determinações postas; do ponto de vista do **condicionamento** admite-se a influência dos fatores sociais, políticos e econômicos na produção da Cultura, porém nega-se que esta influência seja irremediável porque, em sendo inacabados, os fatores nos tocam, nos mudam e nós os tocamos, os mudamos. Sobre isto, comenta Freire: *Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. (Idem..1997:59)*

Deste modo, a cultura se institui na prática social a partir dos condicionamentos, mas em luta titânica contra eles. A nossa cultura escolar que brota de uma escola sucateada, das condições objetivas e subjetivas de trabalho inadequadas não se insurge apenas contra os condicionamentos políticos e econômicos, mas também contra valores e concepções que passam longe de tais condicionamentos.

Chamou-nos a atenção, quando da pesquisa de campo com os profissionais do Ensino Médio (15-18 anos), o fato de as queixas mais reiteradas serem justamente aquelas que lamentam a queda de convicções; as que revelam nostalgia sobre valores esquecidos; as que enfatizam a degenerescência de algo que se cria grande e agora se percebe esquecido, subestimado, abandonado, superado, obsoleto, inadequado.

Os três tipos de niilismo imobilizantes podem ser percebidos na escola através de diversos sintomas, dentre eles, a negação da espontaneidade, da alegria, de um currículo que contemple a vida tal qual ela se manifesta, através do desprezo pelo cotidiano do aluno, sua classe social, sua religião, sua alteridade cultural e política. Lamenta-se a desvalorização do saber sistematizado e da Pedagogia Tradicional, o absentismo da família no processo escolar do aluno, a queda do *status* social e financeiro do professor. O mito moderno da ciência ou do “estádio positivo” (Comte), a reverência ao saber clássico e à excelência da técnica são substituídos pela eloquência de um saber utilitarista, instantâneo e superficial.

Conceitos e lutas caros, que nos custaram o empenho de tantos educadores, tais como *democracia, universalização da cultura e do saber escolar*, hoje se diluem num caldo de dúvidas, suspeitas e indagações:

- é possível ao Estado democrático, com sua orientação segundo o bem-estar social, forjar uma cultura do saber, acessível a todos e mantenedora da excelência deste saber (humana, política e técnica)?

- O currículo escolar tem contemplado as alteridades, as diferenças dos indivíduos, seja no viés cultural, cognitivo ou social?
- É possível conciliar a contemplação de tais diferenças com uma educação democrática, já que as diferentes oportunidades sociais e culturais, de cada indivíduo, no campo do conhecimento, proporcionam expressiva heterogeneidade de níveis de apropriação da cultura elaborada?

Estas e tantas outras questões estão no ar e são respiradas diariamente. A acidez de tais questões, ainda que inconsciente para a maioria dos profissionais da escola, contribui na manutenção do niilismo pedagógico. Ruiu nas consciências dos professores e dos alunos o sentido da ação pedagógica e tem proliferado atitudes de resistência que são a indiferença e o desinteresse dos discentes pelo saber, pelo conhecimento materializando-se sob forma de ações burocráticas ou através do fazer-de-conta-que-aprende.

Na prática dos professores, fazer-de-conta-que-ensina, como estratégia de sobrevivência, de manutenção do emprego, tem sido uma constante nas nossas escolas. Os projetos de autonomia da escola revelam-se não concretizáveis diante da ingerência dos interesses políticos dos órgãos gestores; metodologias lúdicas não logram êxito ante o estereótipo do ensino enfadonho; a onipotência do professor se debate face à inversão axiológica que elegeu o aluno como o centro da preocupação pedagógica, fato este que veio contribuir para a derrocada da “autoridade do professor”. Finalmente, o apelo virtual do cotidiano do aluno e o mercado de trabalho, saturado e insaciável na sua exigência de atualização contrastam com as limitações estruturais da escola e dos currículos inadequados e superados além dos limites dos profissionais do ensino,.

O que poderia resultar de tudo isso senão decepção? “Estamos cansados, perdemos o estímulo, foi tudo em vão.” Tanto esforço na formação de professores e tanto dispêndio de vontade para a compreensão da racionalidade científica culminam na frustração de ver obsoleto/inadequado tudo o que se aprendeu, devido ao devir interminável do processo de conhecimento (que clama por outros instrumentos e outras estratégias cognitivos), à apatia que toma conta dos corpos docente e discente .

O que está evidente é que valores e convicções relevantes, sobre os quais se erguia uma cultura de estudo e de ensino, ruíram. Valores que constituíam parte dos pilares sobre os quais se erguia uma cultura de sociabilidade, trabalho, luta, respeito, honra e persistência transformaram-

se em ações alternativas, mais especificamente na escola, em intervenções isoladas e/ou salvacionistas, que pelo forte aroma de descompromisso, ou compromisso ingênuo, sugerem um impasse axiológico que, extrapolando os muros da escola, põe sob suspeita até mesmo o sentido fundamental da existência humana.

Aqueles três tipos de niilismos são imobilizantes. No nosso entender, o trunfo de Nietzsche foi o de perceber o potencial propedêutico desses niilismos. Ou seja, percebê-los como momentos a serem superados pelo quarto tipo de niilismo, o “afirmativo”. Este teve os anteriores como condição de possibilidade para surgir como ação afirmativa ante o desespero das certezas dogmáticas que ruíram.

## **Considerações Finais**

Um currículo afirmativo, com o olho no futuro e fruto de acertos e erros do passado, é possível e urgente, se atinarmos para o fato de que o processo de derrocada de valores, que, por um lado, induz à apatia, pode, por outro, ser percebido como um movimento repleto, e grávido, de possibilidades de ação e de transvaloração. Enquanto processo, é ação da vontade de potência na construção da nossa história cultural

Esperamos que esta análise cultural que procuramos fazer do fenômeno do adoecimento da vontade de ensinar/aprender tenha inquietado e desafiado o leitor a participar do debate e da elaboração de proposições e ações afirmativas em torno deste impasse pedagógico-curricular. Trata-se do primeiro passo de um fazer político. Sobretudo, quando afirmamos que é preciso resgatar a virulência da nossa vontade, adoecida pelas vicissitudes de um cotidiano neoliberal que se arvora insuperável, pelas políticas educacionais eleitoreiras e descontínuas, pela militância dos trabalhadores do ensino deturpada em ações idealistas, românticas ou exclusivamente denunciadoras e por muitas outras razões. Auto-superação do indivíduo e do grupo diante de tal niilismo pedagógico, como *o necessário* a ser superado.

Enfim, superar o niilismo, em todas as suas manifestações imobilizantes, mais especificamente no nosso caso, no espaço e cotidiano escolar do Sudeste Goiano e, quiçá, de outras regiões do país.

Nossa proposta prática de enfrentamento do niilismo pedagógico é consubstanciada num Projeto Pedagógico cujo objetivo é recuperar o DESEJO, O VALOR E SENTIDO DA AÇÃO PEDAGÓGICA, através:

- de um currículo/projeto pedagógico bem estruturado e produzido coletivamente;
- da superação da burocracia, da alienação pedagógica em função de uma proposta de conteúdos e avaliação coerente e processual;
- da recuperação o valor do Saber e do Conhecimento, através de um diálogo com as demandas do Mercado de Trabalho, da vida cidadã e existencial;
- do resgate a autonomia da escola, não no sentido desta se tornar um pequeno feudo indiferente à comunidade, mas uma instituição pedagógica sem ingerência política de órgãos gestores municipais, estaduais e federais;
- da conquista das condições objetivas de trabalho, quais sejam, salários dignos e estrutura física das escolas adequada;
- da recuperação do sentido da autoridade pedagógica sem macular a conquista da liberdade e autonomia dos alunos, além do senso de respeito recíproco entre os professores e destes com os alunos;
- da importância de uma consciência política somente possível com competência técnica e vice-versa;
- do rigor e da excelência do saber escolar sem ser negligenciada a criatividade;
- de outros valores que a comunidade escolar considerar imprescindíveis.

Um projeto pedagógico que signifique trabalhar em parceria entre profissionais do ensino, da gestão, a família, representantes da sociedade, é um grande desafio, um grande inimigo, no sentido positivo desta palavra.

Para finalizar, com a palavra o Prof. Nietzsche:

Há uma vontade de trágico e de pessimismo que é o signo, tanto do rigor quanto da força do intelecto (do gosto, do sentimento, da consciência). Com essa vontade no peito não se teme o temível e problemático que é próprio de toda existência; até mesmo se procura por ele. Por trás de uma tal vontade está o ânimo, o orgulho, a aspiração por um grande inimigo.(1983:128)

## Referências e sugestões bibliográficas:

- BEARDSWORTH, Richard. (2003): *NIETZSCHE*. São Paulo, Estação Liberdade.
- BOFF, Leonardo. (1999): *Saber Cuidar: ética do humano; compaixão pela Terra*, Petrópolis, Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2003): *Ethos Mundial: um consenso mínimo entre os homens*. Rio de Janeiro, Sextante.
- BRANDÃO, Zaia (1994) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo, Cortez.
- FEITOSA, Charles y otros.(2006). *NIETZSCHE e os gregos: arte, memória e educação*. Rio de Janeiro, DP&A.A.
- FREIRE, Paulo. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_.(1997) *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir. (1988): *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 2.ed. São Paulo, Ática.
- \_\_\_\_\_. (2000): *Pedagogia da Terra*. São Paulo, Peirópolis.
- HAYMAN, Ronald. (1997): *NIETZSCHE: Nietzsche's Voices*. London, Phoenix,
- HEIDEGGER, Martin.(1973) *O que é Metafísica?*. *Col.Os Pensadores*, São Paulo, Abril Cultural..
- LARROSA, Jorge. (2004): *Pedagogia PROFANA: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte, Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (2005): *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica.
- MARTON, Scarlett. (1999): *NIETZSCHE*. São Paulo, Brasiliense.
- \_\_\_\_\_.(2000): *NIETZSCHE: Das forças cósmicas aos valores humanos*. Belo Horizonte, Edit. UFMG.
- MÜLLER-LAUTER, Wolfgang.(1997): *A doutrina da Vontade de Poder em Nietzsche*. São Paulo, Annablume.
- .NIETZSCHE. (1968): *The will to power*. Edited by Wlter Kaufmann. New York, Random.
- \_\_\_\_\_.(1983) *Obras Completas*. São Paulo, Abril Cultural.
- \_\_\_\_\_. (2002): *Assim falou Zarathustra*. São Paulo, Martin Claret.
- \_\_\_\_\_. (2001) *A gaia ciência*. São paulo, Companhia das Letras.
- \_\_\_\_\_. (2006) *Genealogia da Moral*. São paulo, Companhia das Letras.
- PELBART, Peter P. (2006): “Travessias do niilismo”. Em FEITOSA, Charles et alii.(orgs) *NIETZSCHE e os gregos: arte, memória e educação*. Rio de Janeiro, DP&A.
- PECORARO, Rossano.(2007) *Niilismo*. Rio de Janeiro, Zahar.
- PRIGOGINE, Ilya. (1996): *O fim das Certezas – Tempo, Caos e as Leis da Natureza*. São Paulo, editora Unesp.
- SILVA. Sérgio Pereira da. (2004a). Relatório Final de Pesquisa “Treze anos de formação de profissionais do ensino, no curso de Pedagogia (UFG-CAC): avanços, limites e possibilidades para a cultura pedagógica regional. Registrado na PRPPG-UFG n.03060000144.
- \_\_\_\_\_. (2004b): Impasse epistemológico e curricular no cotidiano das práticas de ensino e na formação de professores do sudeste goiano. *Revista Poiesis*, v. 2, n. 2, pp.47-65.
- \_\_\_\_\_.SILVA, Sérgio Pereira da.(2007). Crescente demanda por pedagogias pragmáticas e a exaustão do discurso moral. *Revista Práxis*, v.3, n.3. pp127-146.
- SILVA, T. T. da. (1994) *O adeus às metanarrativas educacionais*. In: *O sujeito da Educação – estudos Foucautianos*. Petrópolis, Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2002) *Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze*.

MOREIRA, Antônio, y otros.(Orgs.) *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*, Porto, Porto editora.

SAFRANSKI, Rüdiger. (2001) *NIETZSCHE: biografia de uma tragédia*. São Paulo: Geração Editorial.