



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA

LEOVAN MORAIS RODRIGUES NETO

**A GENEALOGIA DA MORAL DE NIETZSCHE COMO PROCEDIMENTO DE
ENSINO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO**

Recife
2023

LEOVAN MORAIS RODRIGUES NETO

**A GENEALOGIA DA MORAL DE NIETZSCHE COMO PROCEDIMENTO DE
ENSINO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Filosofia.

Área de concentração: Ciências Humanas/Filosofia

Orientador: Prof. Dr. João Evangelista Tude de Melo Neto.

Recife
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Rodrigues Neto, Leovan Moraes .

A genealogia da moral de Nietzsche como procedimento de ensino: uma proposta a partir do currículo de Pernambuco / Leovan Moraes Rodrigues Neto. - Recife, 2023.

50

Orientador(a): João Evangelista Tude de Melo Neto

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Filosofia - Licenciatura, 2023.

1. Genealogia. 2. Ensino de Filosofia . 3. Nietzsche. 4. Currículo de Pernambuco. I. Melo Neto, João Evangelista Tude de . (Orientação). II. Título.

100 CDD (22.ed.)

LEOVAN MORAIS RODRIGUES NETO

**A GENEALOGIA DA MORAL DE NIETZSCHE COMO PROCEDIMENTO DE
ENSINO: uma proposta a partir do currículo de Pernambuco.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Graduado em Filosofia.

Aprovado em: 28/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dr. João Evangelista Tude de Melo Neto (Orientador) Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (Examinador Interno) Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos meus familiares, Leovan Junior (meu pai), Raquel Rodrigues (minha mãe), Arthur de Assis (meu irmão), Alaide de Assis (minha avó), sem os quais toda essa trajetória e este trabalho não seriam possíveis.

Agradeço à Ana Beatriz Vieira, pelo suporte, pelo companheirismo, pelo incentivo e por sempre acreditar no meu trabalho.

Agradeço à Beatriz Dias, a Fredson Andrade, a Mateus Alves e à Marianne França, por nossa amizade, todo o apoio, risadas e críticas construtivas durante os anos de nossa graduação.

Agradeço à Bianca Albuquerque, a João Guilherme, a Lucas Florêncio, a Lucas Ricardo, a Ícaro Viviani e a Joanne Liége pelo companheirismo de uma longa amizade e de uma trajetória de sonhos compartilhados juntos.

Agradeço ao meu orientador, professor dr. João Evangelista, pelo trabalho de orientação, apoio e aconselhamento de todos esses anos.

Agradeço ao professor Érico Andrade pela colaboração com a construção desta pesquisa na disciplina de TCC 2, bem como ao monitor Julison Antonio pelo apoio.

Agradeço ao GEN por todo tipo de colaboração nas pesquisas que tenho desenvolvido.

Agradeço aos demais amigos, colegas e professores do departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco por participarem e fortalecerem a minha formação.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. (Freire, 1996, p.94).

A GENEALOGIA DA MORAL DE NIETZSCHE COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

Resumo: A genealogia é um procedimento desenvolvido por Nietzsche em seus escritos da maturidade, sobretudo na obra *Genealogia da Moral: uma polêmica*. O referido procedimento é caracterizado por sua natureza histórico-crítica, uma vez que parte de uma análise histórica como forma de realizar uma crítica aos valores morais ocidentais. Com isso em vista, o nosso objetivo neste trabalho é responder a questão: como a genealogia de Nietzsche pode funcionar como um modelo didático-pedagógico para as aulas de filosofia? Levamos em consideração, como fonte de análise pedagógica, o documento guia do ensino em Pernambuco, no qual a disciplina de filosofia aparece como obrigatória no primeiro ano do ensino médio. O documento foi escolhido porque o trabalho busca realizar uma análise que colabore com o ensino local, no estado de Pernambuco, da disciplina de filosofia e porque a disciplina aparece como obrigatória no referido currículo. Neste sentido, apresentamos o procedimento de ensino a partir de uma filosofia tratada em um eixo temático. Tendo isto em vista, partimos da admissão genealógica de um pressuposto histórico, ao perceber que o tema/objeto de análise da aula não é algo perene no tempo, mas que foi discutido em momentos diversos, e de formas diversas, na história da filosofia. Com isso, adotamos dois dos instrumentos do procedimento genealógico de Nietzsche como ferramentas pedagógicas interdisciplinares que compõem os momentos didáticos da aula: as análises histórica e a filológica. Assim, compreendemos que o elemento final do nosso procedimento reside em uma crítica-avaliativa realizada pelo estudante acerca do conteúdo. Como forma de cumprir com nossa proposta, dividimos o nosso trabalho em três momentos. O primeiro destes reflete a disciplina de filosofia em seu panorama histórico, no Brasil, até sua atual situação no currículo de Pernambuco. O segundo, apresenta o procedimento genealógico de Nietzsche em um duplo sentido: em seu caráter lógico-estrutural e seu caráter “prático”. Apresentamos, por fim, como iremos operacionalizar nosso procedimento de ensino de filosofia. No mais, compreendemos nosso trabalho não só enquanto um material de auxílio reflexivo acerca das aulas de filosofia bem como um material de apoio que colabora com a formação filosófica em nível básico que extrapola os interesses voltados às habilidades e competências do nosso objeto de análise: o currículo de Pernambuco.

Palavras-chaves: Ensino; Filosofia; Genealogia; Nietzsche.

Abstract: Genealogy is a procedure developed by Nietzsche in his maturity book, especially in *On the genealogy of morality: a polemic*. This procedure is characterized by its historical-critical nature, once that starts from a historical analyzes as a way of realize a critic of western moral values. Therefore, our aim in this paper is to answer the question: how Nietzsche's genealogy can work as didactical-pedagogical for philosophy class? We take into account, as a source of pedagogical analyzes, the guide document of teaching in Pernambuco, in which the discipline of philosophy arrives as a mandatory discipline in the first grade of high school. That document was chosen because this paper source realizes analyses which contribute with the local teaching of the discipline of philosophy in Pernambuco and because that discipline is shown as mandatory in the aforementioned curriculum. In that way, we show the teaching procedure as tematical philosophical line. Keeping this in mind, we start from a genealogical admission of a historical assumption, realizing that the class analyze theme/object is not something eternal in time, but it was discussed at different times, and at different ways, in the history of philosophy. Therefore, we adopted two of the instruments of Nietzsche's genealogical procedure as interdisciplinary pedagogical tools which make up didactical class moments: both historical and philological analyzes. Thus, we understand that the last element of the procedure is a critical-evaluative made by the students about the content. As a way to fulfill our proposal, we divided our paper in three moments. The first one reflects the discipline of philosophy in its historical view in both Brazil and the curriculum of Pernambuco. The second one, shows Nietzsche's genealogy in two ways: logical-structural and particle. We show, in the end, who we will make our method operational. Furthermore, we understand our paper as both a support material which collaborates with philosophical development in high school and that goes away the interest turns to the abilities and competencies of the Pernambuco curriculum.

Keywords: Teaching; Philosophy; Genealogy; Nietzsche.

SUMÁRIO:

1. Introdução.....	p.10
2. Filosofia na educação brasileira e o currículo de Pernambuco.....	p.13
2.1 Uma breve história do ensino de filosofia no Brasil e a reforma do ensino médio.....	p.13
2.2 Filosofia no Novo Currículo de Pernambuco.....	p.19
3. O procedimento genealógico.....	p.23
4. A genealogia “aplicada”: a análise de Nietzsche sobre a moral.....	p.29
5. Genealogia como procedimento pedagógico.....	p.37
6. Considerações finais.....	p.44
7. Referências bibliográficas.....	p.45

1. INTRODUÇÃO

A trajetória da disciplina de filosofia no Brasil tem sido marcada por diversas arenas de disputa. Arenas estas não só voltadas à permanência do ensino de filosofia na educação básica, mas também quanto à forma do ensino da disciplina de filosofia. Mais recentemente com a reforma do ensino médio de 2016/17, esta luta do ensino filosófico ganhou um novo capítulo, uma vez que a filosofia ficou diluída entre as disciplinas das ciências humanas.

Em um momento de forte crise sistemática da formação educacional, o projeto da reforma da BNCC teve que lidar com, pelo menos duas problemáticas presentes na construção da educação voltada à globalização: a regulação, uma vez que não cumpre o papel de formação para novas exigências do capital e de integração social e a emancipação, já que não produz mobilidade social tão prometida e aguardada por diversas camadas sociais (Teodoro, 2011, p.12). Com isso em vista, a reforma marca não só uma aprofundação na perspectiva globalizada de educação, mas também uma tentativa conserto de falhas da educação, seguindo três princípios: competitividade, performance e prestação de contas [*accountability*] (*Idem*, p.13). O projeto educacional brasileiro, assim, nada mais é do que uma mercadoria¹ voltada aos interesses do capital (mundial²).

Neste cenário, o currículo que orienta a educação básica em Pernambuco, mesmo envolvido no novo ensino médio, garantiu a obrigatoriedade do ensino da disciplina de filosofia no primeiro ano do ensino médio (apenas). Com uma abordagem temática, a filosofia é pensada como obrigatória como forma de garantir o senso crítico nos estudantes e de formá-los para uma vivência cidadã. Quanto ao ensino, há uma indicação evidente por metodologias ativas, com protagonismo do estudante, ficando o professor apenas como uma espécie de mediador do conhecimento.

Com esta posição da filosofia no currículo de Pernambuco, nosso trabalho insere-se no debate como um apoio e um instrumento para os professores de filosofia em suas atividades didáticas. Isso porque apresentamos um modelo didático para as aulas de filosofia que tem como ponto de partida uma adequação ao novo currículo de Pernambuco, mas que o ultrapassa à medida que não se restringe aos parâmetros estabelecidos pelo currículo³.

¹ Sobre essa questão, Gallo (TOMAZETTI et al, 2016, p.100) afirma: “Pelo que vimos até aqui, trata-se de um projeto de cunho neoliberal, centrado em dois eixos: flexibilização e privatização. Isto é, processos educativos e escolas o mais articulados com o mercado possível.”

² Sobre essa questão: Teodoro, 2011.

³ O currículo de Pernambuco, assim, é apenas o ponto de partida no qual nossa reflexão e nossa proposta didática estão apoiados.

Com isso em vista, utilizamos dois referenciais teóricos para montar o nosso procedimento de ensino. O primeiro deles é o método dos quatro passos didáticos do professor Silvio Gallo⁴. Gallo, inspirado no pensamento de Deleuze e Guattari⁵, sobretudo com a obra *O que é a filosofia?*, publicada em 1968, desenvolve um procedimento didático chamado de oficina de conceitos, no qual o fim último do ensino da filosofia seria a reinvenção ou a criação de conceitos⁶. Dividida em quatro momentos, a proposta de Silvio Gallo busca oferecer aos estudantes um contato mais íntimo com a filosofia, além de incentivar um ensino que não está voltado à recongnição.

Aproveitamo-nos da abertura oferecida pelo professor Gallo para a elaboração de novas metodologias (Loures, 2019, p.41) para uma apropriação e modificação dos seus momentos didáticos. Além da modificação dos momentos didáticos, modificamos igualmente a finalidade do ensino da filosofia proposto por Silvio Gallo. A nossa proposta não compreende o fim da filosofia como a fabricação e a reinvenção de conceitos, mas sim um

⁴ O método de Silvio Gallo aparece como referencial teórico tendo em vista apenas um caráter de inspiração. A partir da grandiosa construção realizada pelo filósofo brasileiro, encontramos a possibilidade de construção de um novo método de ensino de filosofia.

⁵ Em uma entrevista realizada em 2016 para as professoras Elisete M. Tomazetti e Cláudia Cisiane Benetti, Gallo demonstra a sua proximidade com os autores franceses da década de 1960 e evidencia os motivos pelos quais os elegeram como objeto de estudo:

“Elisete/Cláudia - Seus estudos e pesquisas centram-se, principalmente, na Filosofia Francesa Contemporânea, em autores como Gilles Deleuze e Michel Foucault. Você pode nos falar sobre a potência que encontra nestes autores para a educação e para o Ensino da Filosofia?

Silvio Gallo - A potência que encontro neles é aquela mesma que descobri quando os li pela primeira vez e que me fez elegê-los como companheiros de vida e depois objetos de estudo: uma intensa afirmação do pensamento como um exercício possível e necessário para cada um e para todos. Uma potência do pensamento, em suma, que é afirmada por eles e que eles nos convidam a afirmar. A Filosofia produzida por estes autores não é um sistema fechado, que tudo procura explicar, que tem o intuito de dar as respostas. Ao contrário, a leitura de seus textos é uma incitação a pensar e a pensar cada vez mais. A experimentar a Filosofia como exercício crítico e criativo, um pensamento sempre em movimento e que se renova sempre. Não podemos lê-los e ficar conformados; ficamos incomodados, estimulados a pensar. Ora, isso tudo moveu-me e segue me movendo a pensar com eles o ensino da Filosofia. Um ensino de Filosofia como experiências no pensamento, experiências de pensamento possíveis a todo estudante que se disponha a entrar neste universo. Não uma Filosofia com cheiro de mofo e na qual as ideias sejam apresentadas como peças de museu com interesse estritamente histórico, mas uma Filosofia que nos incomoda, nos põe questões, nos ajuda a compreender nossas próprias questões, nos incita a pensar e nos abre todo um novo panorama para nossas maneiras de ver a vida e o mundo.” (Benetti et al, 2016, p.102-103)

⁶ O conceito é um termo importante no pensamento de Deleuze e de Guattari. No primeiro capítulo da obra citada, os filósofos franceses conceituaram e caracterizaram minuciosamente o que deve ser entendido por conceito e como a questão do conceito está envolvida com a pluralidade dos sujeitos. Por uma questão metodológica, já que nosso foco não está no pensamento deleuziano, não pretendemos adentrar na problemática posta pelos pensadores franceses.

fim crítico e avaliativo (GM⁷, prólogo 6). Com isso, passamos para o segundo referencial teórico: Friedrich Nietzsche.

Nietzsche desenvolve, em seus escritos de maturidade, o procedimento genealógico. Este procedimento consiste em uma análise histórico-linguística dos valores morais e de uma avaliação crítica desses valores (GM, prólogo, 3). Com este procedimento, o filósofo alemão procura realizar uma hierarquia dos valores morais (Gm, I, nota). A partir disto, adotamos este procedimento nietzschiano como um instrumento didático para as aulas de filosofia. Nossa proposta é, portanto, com este trabalho, realizar uma construção teórica de um procedimento do ensino de filosofia a partir da genealogia de Nietzsche.

Nesta perspectiva, o nosso objetivo neste trabalho é responder a questão: como a genealogia de Nietzsche pode funcionar como um modelo didático-pedagógico para as aulas de filosofia? Levamos em consideração, como fonte de análise pedagógica, tendo em vista a reforma do ensino médio, o documento guia do ensino em Pernambuco, no qual a disciplina de filosofia aparece como obrigatória no primeiro ano do ensino médio. Neste sentido, apresentamos o procedimento de ensino a partir de uma filosofia tratada em um eixo temático.

Tendo isto em vista, partimos da admissão genealógica de um pressuposto histórico, ao perceber que o tema/objeto de análise da aula não é algo perene no tempo, mas que foi discutido em momentos diversos, e de formas diversas, na história da filosofia. Com isso, adotamos dois dos instrumentos do procedimento genealógico de Nietzsche como ferramentas pedagógicas interdisciplinares que compõem os momentos didáticos da aula: as análises histórica e a filológica. Assim, compreendemos que o elemento final do nosso procedimento reside em uma crítica-avaliativa realizada pelo estudante acerca do conteúdo.

Como forma de cumprir com nossa proposta, dividimos o nosso trabalho em três momentos. O primeiro destes reflete a disciplina de filosofia em seu panorama histórico, no

⁷ NT: O nascimento da tragédia.

VM: Sobre verdade e mentira no sentido extramoral.

III Cons Ext: Terceira consideração extemporânea: Schopenhauer como educador.

HH: Humano, demasiado humano.

A: Aurora.

GC: Gaia Ciência.

Z: Assim falou Zarathustra.

ABM: Além do bem e do mal.

GM: Genealogia da moral.

CI: Crepúsculo dos ídolos.

CW: Caso Wagner.

AC: Anticristo.

EH: Ecce Homo.

Ao tratarmos da obra de Nietzsche, estamos utilizando, exceto quando indicado, a tradução de Paulo César de Souza.

Brasil, até sua atual situação no currículo de Pernambuco. O segundo, apresenta o procedimento genealógico de Nietzsche em um duplo sentido: em seu caráter lógico-estrutural e seu caráter “prático”. Apresentamos, por fim, como iremos operacionalizar nosso procedimento de ensino de filosofia.

No mais, compreendemos nosso trabalho não só enquanto um material de auxílio reflexivo acerca das aulas de filosofia bem como um material de apoio que colabora com a formação filosófica em nível básico que extrapola os interesses⁸ voltados às habilidades e competências do nosso objeto de análise: o currículo de Pernambuco.

2. FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO.

2.1 Uma breve história do ensino de filosofia no Brasil⁹ e a reforma do Ensino Médio.

O ensino de filosofia no Brasil esteve em uma arena de disputa desde o período colonial. O ensino jesuítico, voltado para a catequese indígena e para a formação das classes dominantes (filhos de senhores de terras, que continuavam seus estudos em solo europeu), era dividido nos seguintes cursos: elementar, de humanidades, de artes e o de teologia. A filosofia, neste cenário, era espalhada em diversas áreas, mas possuía dois objetivos muito claros: a formação religiosa e a expansão da influência portuguesa¹⁰. Neste período, pode-se compreender que a educação possuía um conteúdo retórico, formalista e livresco, sem apreensão de bases nacionais e dirigido à elite colonizadora.

⁸ Nosso trabalho, assim, não aparece enquanto uma adaptação passiva do fazer filosófico aos interesses que constroem o currículo. Apesar de não ser o nosso objetivo tecer uma crítica mais aprofundada às bases do currículo de Pernambuco, temos em vista a ideologia que está sustentando este currículo educacional. Neste tópico, seguimos a crítica de Nietzsche acerca da adaptação da filosofia ao Estado:

“Nunca interessa ao Estado a verdade propriamente, mas apenas a verdade que lhe é útil ou, mais exatamente, apenas o que lhe é útil, seja verdade, meia verdade, ou erro. Portanto, uma aliança entre Estado e Filosofia somente terá sentido se a filosofia puder prometer ser incondicionalmente útil ao Estado, isto é, colocar o benefício ao Estado acima da verdade. Certamente, seria algo magnífico para o Estado ter também a verdade a seu serviço e encargo; contudo, bem sabe ele mesmo que faz parte da natureza da filosofia nunca prestar serviço nem receber pagamento de ninguém.” (III Cons Ext, 8., trad. Araldi)

⁹ Como nosso objetivo é discutir o ensino de filosofia na escola básica, não incluiremos o ensino superior como objeto de debate.

¹⁰ “Ao dividir o território da Colônia em Capitânicas, Portugal concedeu aos futuros proprietários de terras o direito de usufruir das riquezas da Colônia e, conseqüentemente, esses proprietários oferecem maior proteção contra a ameaça de invasão da Colônia por outros países, principalmente Espanha e França, segundo Prado Jr. (1998). A educação era parte desse projeto e ao ser destinada apenas aos filhos dos senhores de terra, contribuiu para a dominação e fortalecimento do domínio Português na expansão da colônia pelo interior do Brasil.” (Costa, 2020, p.308).

No século XVII, com a aprovação da *Ratio Studiorum*¹¹, não havia qualquer liberdade de escolha para tratar o ensino de filosofia, ficando restrito o conteúdo de interesse da Companhia de Jesus. Neste cenário, textos que se distanciaram das ideias tomistas eram deixados de lado. Mazai e Ribeiro (2001, p.3) compreendem que a *Ratio Studiorum* marcou a máxima expressão do esforço de sistematização do conhecimento, uma vez que constituiu a organização e no plano de estudos dos jesuítas. A filosofia aparece, neste cenário, como forma de sustentar uma doutrina determinada, provando o papel militante e teológico do método jesuítico.

Com a instauração da Reforma Pombalina, em meados do século XVIII, a educação filosófica ganha uma nova roupagem. Sustentada em ideais iluministas, a filosofia deixa de ser vista como uma catequese e passa a ser compreendida como ciência natural. Neste momento, a *Ratio Studiorum* foi abolida, com o ensino tornando-se liberal e laico.

Com a instauração do período imperial, houve a fundação, no Brasil, do ensino superior¹² (restrito) e mudanças educacionais. Com o ensino de caráter preparatório, em nível básico, o ensino de filosofia ficou destinado a um curto período de tempo de formação. A filosofia volta-se, neste período, a um caráter técnico de educação profissional. Neste sentido, em 1834, os primeiros cursos superiores profissionalizantes passam a ser criados, sendo o ensino secundário um preparatório para estes cursos. Em 1838, a Filosofia passa a ser obrigatória, mas com seu conteúdo enciclopédico e retórico. Loures (2019, p.13), em sua breve análise do Colégio Pedro II, afirma que a “estrutura do ensino se encontrava dividida em oito anos, estando a filosofia presente no quinto e sexto ano desse curso”.

No fim do século XIX, com a República, houve as reformas educacionais encabeçadas por Benjamin Constant. Com estas, a educação é preparada com orientações positivistas, ao passo que as orientações curriculares seguiam os estágios científicos propostos por Comte. Neste cenário, a filosofia é deixada de lado dos currículos, pela primeira vez desde o período colonial.

A disciplina de filosofia só retornou como opcional em 1915, com o decreto nº 11.530. Com a Reforma Francisco Campos (1932), a filosofia aparece novamente como optativa. A filosofia só volta a aparecer como disciplina obrigatória em alguns anos da formação, com a Reforma Capanema (1942). Ainda neste cenário, a Constituição de 1934 revela um equilíbrio de forças entre os pensadores da educação nova e os católicos na

¹¹ Nas palavras de Loures (2019, p.10), a *Ratio Studiorum* foi “uma coletânea desenvolvida pela Companhia de Jesus juntamente com 467 regras filosóficas que os professores deveriam seguir.”

¹² Destacamos a fundação das Faculdades de Direito em Olinda e São Paulo.

formação curricular brasileira. Com a lei de nº 4024, de 1961¹³, a possibilidade das escolas optarem por seus currículos garantiu que a filosofia estivesse presente como disciplina, mas de forma pouco estável.

A partir de 1964, com o golpe militar, a disciplina de filosofia foi excluída dos currículos, uma vez que qualquer meio de informação da população em seu caráter reflexivo foi excluído do currículo. Com isso, a disciplina de filosofia foi substituída pela disciplina de “educação moral e cívica”.

No período do fim da ditadura militar, o surgimento da ANPOF (1983) garante um espaço amplo de debate para a filosofia no país. Mas é apenas com a LDB (1996) que a filosofia volta a aparecer como disciplina nos currículos, vista como essencial ao exercício da cidadania, sem garantia de obrigatoriedade¹⁴. É, entretanto, com a lei de nº 11.684, de 2008¹⁵ que a filosofia volta como obrigatória em todas as redes públicas do Brasil.

Nos anos de 2010, mais exatamente no ano de 2017, o então presidente Michel Temer aprova uma reforma do ensino médio com caráter tecnicista e que exclui áreas como Filosofia e Sociologia da carga horária obrigatória. Imersa em um contexto de educação neoliberal¹⁶, a reforma do ensino médio está sustentada em pilares organizacionais visando o desenvolvimento de habilidades e competências¹⁷.

¹³ Neste momento, as disciplinas eram dispostas em obrigatórias e facultativas, sendo a filosofia uma disciplina sugerida como optativa.

¹⁴ O texto da LDB não é tão evidente quanto à forma que a Filosofia e a Sociologia estarão presentes no Ensino Básico, mas afirma que os conhecimentos dessas disciplinas é necessário ao exercício da cidadania.

¹⁵ “Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação apontasse, desde 1996, sua importância na formação do jovem, o partido que esteve no governo até 2002 não queria a Filosofia (nem a Sociologia) como disciplinas obrigatórias, queriam-nas como “temas transversais”. Como nossos currículos são disciplinares, argumentávamos então que se a Filosofia (e a Sociologia) não estivesse como disciplina, não estaria no currículo, pois, de um lado, as escolas não teriam como contratar professores de Filosofia; e, de outro, como se sabe, os professores das demais disciplinas não são preparados para ensinar conteúdos de Filosofia. Isso significava que, na prática, a LDB não era cumprida. Apenas em 2008 logramos conseguir a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia, justamente no contexto de um governo que tinha uma visão diferente do anterior, muito mais preocupado com as questões sociais e com menos impacto do neoliberalismo (o que não significa que também não tivesse elementos dessa praga contemporânea).” (Gallo, 2016, p.101).

¹⁶ Destacamos a importante ressalva de Teodoro (2011, p.60-61) acerca do neoliberalismo: “(...) o neoliberalismo deve ser estudado e assumido como uma tecnologia de governo, como técnicas móveis calculadas que podem ser descontextualizadas das suas fontes originais e recontextualizadas na constelação de relações contingentes e mutuamente constitutivas.”

Neste sentido, a formação do novo Ensino Médio, em seus parâmetros da BNCC, integram-se com o uma internacionalização do ensino (Brasil, 2020, p.13), justamente por adotar a categoria de habilidades e competências como parâmetros avaliativos. Tendo isto em vista, a educação brasileira torna-se mais imersa em processo neoliberal de globalização, no qual podemos perceber que “essa obsessão pelos resultados e pela comparação internacional de *performances* se assenta no duplo propósito de, por um lado, ‘moldar’ um modelo político para a educação e, por outro, institucionalizar um modo de governação que tende a confiscar o debate democrático e a impedir uma reflexão sobre o projeto político da escola.” (Teodoro, 2011, p.98, grifo do autor).

¹⁷ “(...) a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

Além disso, o compromisso admitido com a reforma, na BNCC, refere-se à educação integral, admitindo, com isso, que a Educação Básica deve visar “à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (Brasil, 2020, p.14). Admite-se, com isso, uma educação que promove atividades sincronizadas com aspectos de problemas sócio-estruturais da sociedade contemporânea. Para tal, a proposta da BNCC tem em vista a integração do conhecimento, considerando uma quebra com a fragmentação do ensino:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida. (*Idem*, p.15)

Com essa quebra da fragmentação, a reforma já citada garante a obrigatoriedade, apenas, das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. As demais disciplinas foram dissolvidas em áreas mais amplas do conhecimento, das quais encontramos a disciplina de Filosofia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Neste cenário, a filosofia é compreendida como uma espécie de conteúdo, cuja função é ampliar e aprofundar a base conceitual, bem como colaborar com a construção de argumentos.

Com mais especificidade, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Ensino Médio, propõe a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental, orientando-se por uma educação ética¹⁸. Isso ocorre pela compreensão de que o indivíduo do Ensino Médio carrega um repertório conceitual e uma capacidade de articulação de informações e conhecimentos mais amplas do que o estudante do Ensino Fundamental.

Neste sentido, o desafio das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está no desenvolvimento da capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos (entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de várias nacionalidades). Por isso, há uma necessidade de formação de um domínio de conceitos e métodos próprios. A instrumentalização oferecida

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.” (Brasil, 2020, p.13).

¹⁸ O texto da BNCC define a ética como “juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos.” (Brasil, 2020, p.547).

pela já citada área está na colaboração à construção de hipóteses e argumentos com bases adquiridas em fontes confiáveis e sólidas.

Percebemos, com esta reflexão, uma tentativa de oferecer uma educação com um “protagonismo juvenil”¹⁹, cuja concentração está no “conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas e soluções” (Idem, p.549). Com isso em vista, a BNCC divide as categorias de reflexão para o Ensino Médio, na já referida área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho.

A categoria *Tempo e Espaço* é justificada a partir da ideia de uma necessidade de identificação de contextos e na análise sobre acontecimentos. Com maior ênfase, destaca-se a necessidade de explicação das lógicas envolvidas nas produções de diversidade, portanto

analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial são alguns dos principais desafios propostos pela área [de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas] para o Ensino Médio. (Idem, p.551)

Definir, assim, o que seria tempo e espaço passa pela ampla compreensão de mudanças e desenvolvimentos de diversas sociedades. Ou seja, a discussão de tempo e espaço refere-se, categoricamente, à discussão sobre perspectivas culturais acerca da imersão dos seres humanos e das culturas. Por um lado, esta discussão acerca do tempo reflete a expressão de diferentes significados, cabendo ao estudante o desenvolvimento da capacidade de compreensão temporal para além do tempo cronológico. Por outro, a compreensão de espaço contempla as dimensões histórico-culturais que ultrapassem a cartografia. Nestes termos, o espaço é pensado como um lugar onde se organizam as sociedades política e

¹⁹ A ideia do protagonismo da juventude no processo educativo é consonante com a ideologia liberal, em um processo de globalização, que sustenta a construção do ensino no novo currículo do Ensino Médio. Percebe-se o direcionamento, neste âmbito do Estado Liberal, no que se refere a um dos principais elementos deste, a total independência do sujeito:

“(…) o Estado liberal foi definido por dois princípios fundamentais: a limitação do poder e a separação dos poderes. No primeiro caso é enfatizada a ideia de que o sujeito tem um valor infinito gozando de total independência em relação à comunidade, determinando ele mesmo o sentido de sua vida, surgindo aqui o tema do Estado mínimo. O segundo princípio propõe a separação dos poderes como a forma de assegurar o controle do governo e articular o fundamento do Estado com a vontade individual pressupondo um contrato, o qual seria o meio de harmonizar vontade individual e vontade coletiva (...).” (Menezes e Silva, 2018, p.130)

economicamente. O papel, dessa forma, das Ciências Humanas, está no desenvolvimento crítico de análise das diferentes organizações políticas em se estabelecer em um espaço, bem como suas dinâmicas e contradições.

A categoria *Território e Fronteira*, por sua vez, é visada com o objetivo de possibilitar aos estudantes compreender os processos identitários “marcados por territorialidades e fronteiras de diversas naturezas” e ainda mobilizar “a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, enunciar aproximações e reconhecer diferenças” (Brasil, 2020, p.553). Neste âmbito, a compreensão de território e fronteira escapam às compreensões puramente espaciais, uma vez que estas categorias podem existir inseridas em uma cultura. Assim posto, a questão que prevalece neste debate refere-se à busca de identidade do estudante, bem como o reconhecimento das diferenças em um meio social.

A última e mais extensa categoria, *Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética*²⁰, compreende um vasto campo de debate das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo marca da “constituição das chamadas Ciências Humanas” (*Ibidem*). Nesta categoria, pensando na formação dos estudantes, busca-se apresentar a importância da indagação pelo outro e de uma outra cultura, em suas multiplicidades e formas de se organizar no mundo.

Com isso em vista, percebemos filosofia na área de Ciências Humanas de forma diluída, evocando o seu caráter interdisciplinar em uma esfera secundária. As reflexões filosóficas aparecem como componentes de habilidades, enquanto integrantes secundários do desenvolvimento do processo de formação. Esta diluição da filosofia não garante, contudo, a profundidade do pensamento filosófico nem tampouco a sua efetiva existência na área das ciências humanas. A garantia da existência da disciplina é totalmente hipotética e não reafirma a importância das metodologias de pensar cada área das Ciências Humanas em sua especificidade.

Desta forma, percebemos a disciplina da filosofia imersa em um movimento pendular nos currículos educacionais do Brasil. Em um primeiro momento, com a missão jesuítica, a filosofia ocupa um papel de catequese e de formação da elite colonizadora. A reforma pombalina, marcada pela expulsão dos jesuítas, garante um ensino de filosofia laico e com ideais iluministas. No período imperial, de uma forma geral, o ensino básico (e a filosofia incluída) é voltado para a preparação ao ensino superior. Na República, a partir da reforma de Benjamin Constant, a filosofia toma propriamente um movimento pendular nos currículos

²⁰ Vale a ressalva de que esta categoria cita a Filosofia de forma explícita, não só com a indagação quanto ao que é o ser humano, bem como quanto à importância do pensamento político.

brasileiros. No fim do século XX, com o período de retomada da democratização, a luta pela inclusão do ensino de filosofia ganha força, conseguindo sua vitória em 2008, com a inclusão da disciplina nos currículos.

Entretanto, mesmo quando aparentemente a filosofia integra o currículo, aparece, via de regra, enquanto uma disciplina adjacente, sem autonomia, voltada para a formação cidadã. É bem verdade que a disciplina integra uma área com independência desde a sua garantia como disciplina em 2008, mas a atual reforma educacional brasileira entrega à filosofia, novamente, um papel de coadjuvante do conhecimento nas áreas de ciências humanas. A sua face interdisciplinar enquadra a filosofia como uma disciplina flutuante por diversos conteúdos das Ciências Humanas, sem a eficácia de sua existência enquanto uma disciplina autônoma e íntegra. Com isso em vista, pretendemos analisar como a reforma educacional afeta a filosofia no currículo de Pernambuco, já que o currículo próprio do Estado garante, neste cenário de Reforma de 2017, a existência da disciplina, pelo menos, no primeiro ano do ensino médio.

2.2 Filosofia no Novo Currículo de Pernambuco

Mesmo com a reforma do Ensino Médio, a disciplina de filosofia possui obrigatoriedade no currículo de Pernambuco, ainda que apenas em um momento: no primeiro ano do Ensino Médio. O documento curricular de Pernambuco, neste sentido, justifica a presença da disciplina a partir do seu objeto de estudo: a condição da existência humana. Este objeto, no entanto, possui um recorte, já que esta visão acerca da condição existencial do ser humano deve ser realizada através de uma visão de mundo crítica e situada. O seu objeto de visualização é, assim, o ser humano em suas interações com o mundo. A partir do confronto os valores, projetos de sociedade, de forma que “possa deixá-lo apto à apreensão do sentido de sua existência” (PERNAMBUCO, 2020, p.245).

A disciplina de filosofia, ocupa, com isso, um papel de fornecimento de aparato crítico ao estudante do ensino médio, uma vez que é a partir desta que o estudante entra em confronto com a sociedade e realidade que o cerca²¹. Para tal, é tomado como necessário que

²¹ O currículo de Pernambuco ainda adiciona, em uma tabela, no subtópico da passagem do Ensino fundamental para o Ensino médio que uma das vantagens do ensino de filosofia está no aprofundamento e ampliação da base conceitual do estudante:

“Com a incorporação da Filosofia e da Sociologia [esta última não faz parte do nosso horizonte de discussão], a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação de base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos.” (PERNAMBUCO, 2020, p.54-55).

o estudante tenha um “domínio do pensar de modo analítico; através do domínio de um acervo conceitual e de determinadas competências/capacidades intelectuais próprias da educação filosófica.” (*Ibidem*).

Nestes termos, são destacados três domínios deste acervo intelectual filosófico: a compreensão da condição humana, problematização da racionalidade teórica e a articulação da racionalidade prática, comunicativa e emancipatória. A primeira refere-se ao sentimento de existência do ser humano no mundo, além da origem da possibilidade de questionamentos, sobretudo o questionar sobre o Ser em sua condição no mundo e sua finitude. A segunda, refere-se ao problema do conhecimento, sobre as incertezas e limites da racionalidade humana. A terceira, por sua vez, refere-se ao aprendizado e saberes éticos e políticos que remetem à condição da existência da pessoa e da vida cidadã e que também remetem à sobrevivência do ser humano.

Com isto posto, há de se colocar em questão: como o currículo percebe a sociedade na qual o estudante está imerso? Afinal, se visamos a formação crítica do estudante frente à sociedade que o currículo do estado de Pernambuco entende a necessidade da filosofia. Há uma necessidade, por isso, de compreensão de como o currículo, guia do ensino médio do estado, compreende esta sociedade.

Encontramos, no capítulo dedicado ao ensino médio, indicativos desta perspectiva acerca da sociedade e de como o estudante está imerso nela. A primeira indicação é que há uma grande incerteza sobre o futuro de diferentes grupos sociais decorrentes de transformações em diferentes esferas na sociedade. Neste cenário, são destacados novos padrões de sociabilidade e modos de vida, novos valores, novas formas de pensamento e maneiras de se perceber o mundo. Estas transformações seriam promovidas a partir das tecnologias com os avanços científicos, das flexibilizações dos sistemas produtivos e econômicos (promovidas pela internacionalização) e dos consequentes impactos ambientais gerados a partir desses elementos.

Neste período de transitoriedade, a juventude é pensada enquanto um grupo social heterogêneo, com diversas formas de manifestações culturais, presentes em diversas classes sociais, econômicas e políticas, que se manifestam nos diferentes modos de perceber o mundo. Mais do que isso, os estudantes são vistos como protagonistas de suas ações e escolhas. Neste sentido, faz-se necessário incentivar o seu protagonismo em vista da sua relação com as transições que o cerca:

Incentivar o protagonismo dos estudantes é fundamental nesse processo [construção curricular]. Mas não podemos esquecer que a expressão protagonismo juvenil é repleta de significados, político, sociológico e pedagógico, que exigem reconhecimento dos jovens como sujeitos de direito. Ao mesmo tempo em que o estudante tem o direito de aprender a construir e/ou ressignificar o conhecimento científico e escolar em busca de autonomia intelectual, deve ser engajar-se em projetos sociais de intervenção local que ampliem suas conexões com o seu território e possibilitem o exercício da cidadania voltada para o bem comum. (Pernambuco, 2020, p.50)

Assim posto, o estudante possui um papel central na formação pedagógica, já que não só é ele quem vai ter o protagonismo²² de construir o seu currículo, mas também o dever de tomar os conhecimentos desenvolvidos e transformá-los em ações práticas. Em um espaço escolar, nestes termos, o protagonismo juvenil insere-se em mudanças voltadas a criação de espaços e condições que propiciem ao jovem o empreendimento da construção do ser, do existir, do ponto de vista sócio-político.

Como forma de alcançar este objetivo, é destacado um ensino atento em dois aspectos fundamentais na vida da juventude. O primeiro aspecto refere-se à atenção para a tecnologia, uma vez que as juventudes do ensino médio são percebidas como “nativas digitais” (*Idem*, p.51). Nestes termos, a tecnologia é vista como indispensável ao processo pedagógico, sendo responsabilidade da escola “contribuir na formação dos estudantes de forma que eles façam uso crítico e consciente da tecnologia” (*Ibidem*). O segundo, refere-se à preocupação com o meio ambiente²³. Neste tocante, a preocupação da educação socioambiental é compreendida como a promoção da compreensão de que essa é uma problemática que tem origem no comportamento humano em sua relação com o meio.

Além destes aspectos, uma estratégia do currículo de incentivo ao protagonismo juvenil advém da metodologia pedagógica, já que a preferência está na pedagogia ativa (*Idem*, p.50). Neste cenário, o professor é um mediador, cuja metodologia está pautada no trabalho cooperativo, orientando os jovens na atuação e na busca de solução para problemas reais do cotidiano de sua escola. Para além desta atuação, é visada uma formulação de atitude

²² Sobre o protagonismo juvenil, ver nota 18.

²³ Preocupação fundada em princípios de formação da globalização, como é destacado pelo texto de Teodoro (2011, p.24, grifo do autor):

“Esse projeto de desenvolvimento global [a globalização] (...) apresenta, todavia, como pilares fundamentais, por um lado, uma estratégia de liberalização e privatização dos meios de produção e, por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento, adjetivado de *sustentável*, que acaba por trazer novamente para o primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano.”

crítica, da reflexão e da ação. Assim, é compreendido que o ser humano passa a atuar como um sujeito, ou seja, constitui-se como pessoa atuante no mundo.

Não só a pedagogia ativa é destacada, mas também um aspecto fundamental que busca solucionar o problema da fragmentação do conhecimento, contextualizando-o: a formação das disciplinas em um aspecto interdisciplinar e transdisciplinar. A proposta de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade favorece, na compreensão do currículo guia de Pernambuco, “que o planejamento seja feito de forma integrada entre os componentes das áreas” (*Idem*, p.55).

Com a admissão deste cenário de interdisciplinaridade e inclusão do estudante, com uma pedagogia ativa, a filosofia insere-se em um cenário de discussão cujas categorias priorizadas estariam relacionadas com a inserção do jovem no mundo do trabalho e neste exercício ativo da cidadania. Neste âmbito, as discussões priorizam: o indivíduo, a sociedade, a natureza, a cultura, o trabalho, a ética e a política. Isto porque as questões destacadas são consideradas geradores de núcleos temáticos que sinalizam “caminhos para a efetivação da ampliação significativa da experiência do pensar, de modo crítico-reflexivo (...)”. (*Idem*, p.246).

No quesito de interdisciplinaridade, a metodologia do ensino de filosofia deve buscar a transformação dos sujeitos, na relação ensino-aprendizagem, em proprietários do processo de produção do conhecimento. Há uma necessidade de colocar as problematizações da realidade do cotidiano do jovem estudante como elementos fundamentais. Concomitantemente, busca-se evidenciar o princípio de compartilhamento de saberes como um elemento central para a aprendizagem da Filosofia, dos seus conceitos e do seu arsenal teórico.

A sala de aula deve ser, a partir do que é posto, nas aulas de Filosofia, um local de mudança de significado, uma vez que transforma-se em um espaço de compartilhamento de saberes. Com isso, pretende-se que as formas de produção do conhecimento e pesquisa se tornem os principais referenciais para a prática pedagógica. Com as práticas interdisciplinares, pretende-se oferecer novas oportunidades de aprendizagem significativas e que possibilitem atuar como momento de ações, isto é, que tenham uma evidência prática.

Quanto aos conteúdos programáticos, com uma abordagem temática, estes são pensados em relação às habilidades previstas na BNCC, mas com especificações. Nestes termos, destaca-se a presença do uso e da articulação filosófica no mundo contemporâneo, tendo em vista, sobretudo, um pensar crítico, a leitura de textos (sem especificidade se seriam textos filosóficos ou não), debates e problematizações.

Quanto aos objetos de conhecimento, nominalmente, poucos filósofos aparecem como objetos de conhecimento, sendo eles: Sócrates, Platão, Aristóteles, Locke, Descartes, Rousseau e Hegel. Mesmo que todos os autores citados não estejam situados nesse período, as temáticas filosóficas possuem uma ênfase em discussões de filosofia contemporânea. Tendo isto em vista, percebe-se a emergência filosófica em um aspecto prático, tendo em vista uma construção do pensamento crítico do estudante para questões cotidianas e que não se restringem à história da filosofia.

A filosofia, dessa forma, é encarada pelo currículo de Pernambuco como uma disciplina temática, interdisciplinar, cujo objetivo é desenvolver o pensamento crítico do estudante do ensino médio. Dentro desta perspectiva, pretende-se, com a filosofia, formar o estudante visando o exercício cidadão, com discussões voltadas à contemporaneidade. Nestes termos, o professor ocupa um lugar de mediador de aparato crítico, já que é com a filosofia que o estudante percebe o mundo em suas contradições.

3. O PROCEDIMENTO GENEALÓGICO

O procedimento genealógico é um dos temas mais fundamentais e influentes do filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Desenvolvido, sobretudo, na *Genealogia da Moral* (1887), o “método” de Nietzsche foi utilizado pelo autor na chamada fase da Transvaloração dos valores. Nesta fase de seus escritos maduros, o pensador compreende a necessidade de uma reviravolta moral. Esta é caracterizada por três elementos: a supressão do solo no qual os valores morais ocidentais foram fundamentados, a inversão dos valores e a criação de novos valores²⁴.

Ao apresentar o seu procedimento, o filósofo alemão afirma que seu objetivo é o de percorrer “a imensa, longínqua e recôndita região da moral – da moral que realmente houve, que realmente se viveu – com novas perguntas, novos olhos” (GM, prólogo, 7). Nesta perspectiva, há uma evidência do campo de sua pesquisa: a moral. Além disso, percebe-se a necessidade de revisão metodológica neste campo, afinal o filósofo afirma a necessidade de um novo “olhar” para a moral. Isso porque Nietzsche compreende que às pesquisas anteriores em relação à moral, sobretudo dos “psicólogos ingleses”²⁵ – aos quais até então devia-se as

²⁴ MARTON, 2009.

²⁵ Nietzsche não evidencia quem são esses psicólogos ingleses. Entretanto, há uma indicativa que esses filósofos aos quais Nietzsche se refere sejam os utilitaristas, sobretudo um pensador que utiliza as bases do utilitarismo e que não é inglês, Paul Rée, um dos interlocutores diretos de Nietzsche na *Genealogia da Moral* (GM, prólogo, 4).

únicas tentativas de reconstituição da gênese da moral (GM, I, 1) –, faltou um espírito histórico, já que todos eles “pensam, como é velho costume entre filósofos, de maneira *essencialmente* a-histórica” (GM, I, 2, grifos do autor). Com isso, percebemos uma primeira característica fundamental ao procedimento genealógico: a primazia da história como elemento metodológico. Especificamente, a história ocupa um papel duplo na genealogia nietzschiana, tanto como um pressuposto argumentativo quanto como um instrumento que garante a exposição e pesquisa dos temas.

É visível, nestes termos, que desde *Humano, demasiado humano* (1878), o escritor do Zarathustra estabelece esta crítica à maneira pela qual a filosofia era pensada. Uma das ênfases dos autor era feita em relação àquilo foi chamado de “defeito hereditário” dos filósofos, a falta de sentido histórico:

Falta de sentido histórico é o defeito hereditário de todos os filósofos; inadvertidamente, muitos chegam a tomar a configuração mais recente do homem, tal como surgiu sob a pressão de certas religiões e mesmo de certos eventos políticos, como a forma fixa de que se deve partir. Não querem aprender como o homem veio a ser; enquanto alguns deles querem inclusive que o mundo inteiro seja tecido e derivado dessa faculdade de cognição²⁶. (HH, §2)

O que a filosofia, com esta visão a-histórica, tem feito é tratar conceitos, sobretudo no campo da moral, como um espírito eterno, imutável. Longe de qualquer possibilidade de vir-a-ser, os conceitos são mumificados. Nietzsche denomina este processo de egipcismo histórico (CI, A Razão na filosofia, 1). O que pode ser entendido como a universalização de uma perspectiva atual, a cristalização daquilo que é percebido como o significado de algo, sem levar em consideração que os significados são instáveis.

O caráter a-histórico, nestes termos, dos psicólogos ingleses deriva da caracterização do termo bom ligado à utilidade. Reconstruindo o argumento desses pensadores, Nietzsche escreve que as ações não egoístas foram louvadas e consideradas boas por aqueles aos quais eram feitas, os que a entendiam como úteis (GM, I, 2)²⁷. É evidenciado, neste argumento, a

²⁶ O indicativo desta crítica de Nietzsche é fundamental, pois, no compreender de Beltrão e Horvat (2011, p.175, grifos das autoras):

“Nietzsche abriu o caminho para percebemos o discurso historiográfico como um discurso narrativo e, por isso mesmo, problemático, apresentando os historiadores como seres que generalizam seus interesses e problemas particulares como sendo interesses e problemas do *homem universal*.”

²⁷ Compreendemos que o interlocutor direto de Nietzsche neste trecho é Paul Rée, já que o argumento reconstruído por Nietzsche pode ser visto na *Origem dos Sentimentos Morais* (1877), o qual é tido como uma grande inspiração (mesmo que negativa) para a escrita de Nietzsche (GM, prólogo, 4). Na obra de Paul Rée, encontramos o seguinte argumento:

transposição da noção de utilidade a um período ao qual o bom não era útil, aquele que fazia o bem. Coloca-se, assim, o egoísmo percebido de forma invariavelmente má em contraposição ao invariavelmente bom, altruísmo.

A história, por outro lado, tomada enquanto um pressuposto, visa uma contraposição à formulação de teses invariáveis, que estão postos em um dogmatismo metafísico²⁸ característico da tradição filosófica ocidental.

O filósofo do martelo evidencia sua posição anti-metafísica, e a necessidade do uso da história como contraposição a este pensamento da tradição ocidental, a partir de uma anedota pessoal. A partir desta, Nietzsche descreve que o problema sobre a origem dos valores morais “bem” e “mal” surge como um escrúpulo em sua juventude, aos treze anos²⁹ de idade. Neste momento de sua vida, a questão que o detinha era saber onde, verdadeiramente, foram originados nosso bem e nosso mal. Quando garoto, então, o pensador afirma que a sua resposta provisória para a problemática foi afirmar que Deus era o Pai do mal (GM, prólogo, 3). A pergunta que então incomodava o pensador, após um estudo histórico e filológico acrescido de discussões psicológicas, levou o problema a outros rumos: questionar as condições pelas quais o homem inventou os juízos de valor “bom” e “mau”.

A história narrada por Nietzsche possui um forte valor simbólico e metafórico. Esta pode ser facilmente confundida com uma virada à maneira de pensar filosoficamente, pois a genealogia seria a característica de uma novidade de uma pesquisa filosófica que se opõe à tradição filosófica ocidental. Ou seja, o questionamento sobre a verdadeira origem³⁰, uma origem essencial, dos valores – uma pesquisa adolescente – é sobreposta por uma nova forma sustentada na pesquisa histórica, que parte de um questionamento histórico mais maduro, com bases históricas, filológicas e psicológicas.

Admitindo este pressuposto histórico de que os valores possuem um aparecimento e uma mutabilidade no tempo, isto é, estão em um vir-a-ser, percebe-se que a história deve ser

“As ações egoístas, que acontecem às custas dos outros, foram originalmente censuradas por causa de seu dano; as ações altruístas foram originalmente louvadas por causa de sua utilidade. Depois, as primeiras foram censuradas por si mesmas e as últimas louvadas por si mesmas.” (RÉE, 2018, p.60).

Na segunda seção da primeira dissertação da GM, Nietzsche reconstrói o argumento muito semelhante ao de Paul Rée ao afirmar que:

“‘Originalmente’ – assim eles decretam – ‘as ações não egoístas foram louvada e consideradas boas por aqueles aos quais eram feitas, aqueles aos quais eram *úteis*; mais tarde foi *esquecida* essa origem do louvor, e as ações não egoístas, pelo simples fato de terem sido costumeiramente tidas como boas, foram também sentidas como boas – como se em si fossem algo bom.’” (GM, I, 2, grifos do autor).

²⁸ Por metafísica, entendemos uma concepção dualista e dogmática de mundo (ABM, 2), a qual Nietzsche se opõe em boa parte de sua obra publicada, sobretudo com a utilização da genealogia.

²⁹ Preocupações estas que aparecem em um texto do Nietzsche adolescente, quando, então, estava em seus 17 anos, o intitulado *Fado e história*.

³⁰ Nietzsche utiliza o termo *Ursprung* para caracterizar essa origem.

tomada como um instrumento metodológico Afinal, é a partir dela que o genealogista pode compreender as mudanças em seu objeto de análise. O filósofo instrumentaliza a história a realizar a diferenciação de épocas, povos e hierarquias de indivíduos (GM, prólogo, 3). A genealogia, assim, é vista pela cor cinza em contraposição ao azul metafísico, pois busca o documentado, o efetivamente ocorrido, o constatável, “numa palavra, a longa, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado moral humano!” (GM, prólogo, 7).

Aliada à história, a filologia, a análise linguística, torna-se um instrumento fundamental para o procedimento genealógico. A oposição de Nietzsche refere-se à “metafísica da linguagem” (CI, A “Razão” na filosofia, 5), pela qual há uma cristalização daquilo que é percebido como o significado de algo. Não é levado em consideração que as palavras são como bolsos, “que ora isso, ora aquilo, ora várias coisas de uma vez foram metidas” (HH II, AS, 33).

O uso genealógico da filologia, em contraposição à metafísica da linguagem, fornece indicações sobre a história das modificações dos conceitos (GM, I, nota). O tratamento filológico é um indicativo, assim, da reformulação³¹ de uma tradição dogmática que busca tratar as coisas como perenes no tempo, sem estar submetidas ao vir-a-ser. É a partir da utilização do estudo etimológico que o procedimento genealógico amplia sua perspectiva de pesquisa e compreensão.

Entretanto, a genealogia não pode ser compreendida apenas como um instrumento de pesquisa de caráter histórico-filológico, isso porque o seu projeto do filósofo é carregado de um elemento crítico³²: colocar o próprio valor dos valores em questão (GM, prólogo, 6). Para tal, é fundamentalmente necessário que o filósofo do Zarathustra adicione um novo instrumento metodológico, a fisiopsicologia. É a partir desta fisiopsicologia que Nietzsche

³¹ “O estudo etimológico permite compreender as organizações e reorganizações nas relações de potências expressas nas transformações dos juízos de valor; remetendo, necessariamente, à questão ‘quem?’, formulada do seguinte modo: o que quer quem transformou essa avaliação?” (Azeredo, 2003, p.64).

³² Ao utilizar o termo crítica, faz-se necessário demarcar um distanciamento do projeto filosófico de Nietzsche do projeto filosófico de Kant. Com isso em vista, destacamos a seguinte de Marton (1990, p.122-123):

“Se Kant quer fundar a moral enquanto ciência da razão pura, desvinculada de todo elemento empírico, Nietzsche recorre à história, à etnologia e às ciências da natureza, para avaliar suas reflexões morais. Concebendo a psicologia como investigação da proveniência e das transformações dos valores morais, identifica-a com o procedimento genealógico. Ao fazê-lo, reafirma os vínculos estreitos que ela deve ter com a história, assim como a ruptura definitiva que tem de operar em relação à metafísica. É isso que lhe permite denunciar o estudo psicológico, que desconhece a história, por abrigar preconceitos morais. É também o que o leva a criticar Kant por pretender legitimar a moral num mundo supra-sensível, a atacá-lo por ignorar que os valores morais foram criados em algum tempo e em algum lugar, a acusá-lo talvez de fazer-se defensor dos interesses gregários.”

pretende examinar as tábuas de valores como um primeiro exame, aguardando a crítica da ciência médica (GM, I, nota). Dito de outra forma, é a parte desta análise fisiopsicológica que Nietzsche estabelece um julgamento acerca dos valores morais existentes no decorrer da história. Não tomando o valor “bom” como absolutamente bom em si e nem o “mau” como absolutamente mau em si, o genealogista questiona-se a partir de qual prisma a avaliação dos valores está sendo executada.

É forçoso, pois, que o filósofo tome uma perspectiva de avaliação para estabelecer seus julgamentos acerca da moral. Mas um critério que fuja de avaliações morais, que esteja isento de qualquer contestação. A necessidade deste critério para além da moral é tomado como necessário como forma de evitar o julgamento de preconceitos com preconceitos (GC, 380). Nietzsche, neste campo, toma a vida como este ponto-chave de seu projeto, pois “*o valor da vida não pode ser estimado*. Não por um vivente, pois ele é parte interessada, até mesmo objeto de disputa, e não juiz; e não por um morto, por um outro motivo.” (CI, O problema de Sócrates, §2, grifos do autor). Todos os juízos acerca da vida, então, serão compreendidos como sintomas:

Uma condenação da vida por parte do vivente é, afinal, apenas o sintoma de uma determinada espécie de vida: se tal condenação é justificada ou não, eis uma questão que não chega a ser levantada. Seria preciso estar numa posição *fora* da vida e, por outro lado, conhecê-la como alguém, como muitos, como todos os que a viveram, para poder sequer tocar no problema do *valor* da vida: razões bastantes para compreender que este é, para nós, um problema inacessível. (CI, moral como antinatureza, §5, grifos do autor.)

A partir do critério vida, Nietzsche sustenta uma nova maneira de avaliação marcada por uma sintomatologia³³ que substitui a avaliação moral. Assim sendo, o filósofo não irá classificar as morais como boas e más, mas sim enquanto saudáveis, doentes e similares, além de apontar quais os “sintomas” das morais em um meio social, principalmente no corpo, o qual é definido como uma “estrutura social de muitas almas” (ABM, 19). A curiosa noção

³³ “Sintomatologia assim substitui moralidade; os doentes não são culpados por suas doenças. Mas a emigração de Nietzsche ‘para além do bem e do mal’ não exclui a possibilidade da crítica filosófica. O filósofo ‘imoral’ deve continuar formulando preferências de julgamentos normativos e ordens de classificação, embora não mais com base em critérios morais.” (Conway, 1994, p.322, tradução nossa).

de Nietzsche sobre o corpo, como uma estrutura de muitas almas³⁴, está circunscrita na ideia capital da filosofia nietzschiana: a vontade de potência.

O conceito de vontade de potência é uma das teses centrais desenvolvidas no *Assim Falou Zaratustra* (1883-85), apresentada com a afirmação “onde encontrei seres vivos, encontrei vontade de [potência]” (Z, II, Da superação de si mesmo). Logo após, o conceito é ampliado, em *Além de Bem e Mal* (1886), para toda a realidade, não só no ponto de vista orgânico, a partir da afirmação: “mundo visto de dentro, o mundo definido e designado conforme seu ‘caráter inteligível’ – seria justamente ‘vontade de [potência]’, e nada mais. –” (ABM, 36). Na *Genealogia da Moral* (1887), Nietzsche assume uma semelhança da vontade de potência com o conceito de força, com impulso (GM, I, 13).

A vontade de potência, encarada no meio orgânico, exerce-se nas células, tecidos, órgãos e nos numerosos seres microscópicos que se exercem no organismo, dispondo-o hierarquicamente (GM, I, 2)³⁵. Enquanto força eficiente, a vontade de potência atua em relação a tudo que existe. A realidade constitui-se, dessa forma, como vir-a-ser caracterizado por um constante agôn (*Ἄγων*), por uma luta de forças constantes por mais potência³⁶.

Enquanto força, a vontade de potência aponta uma constante vontade criadora. Esta perspectiva não quer dizer que haja uma substituição do conceito de sujeito pelo de vontade de potência, nem que a vontade de potência seja algum tipo de ente metafísico ou algum princípio transcendente, mas sim a um efetivar-se das forças em constante devir. Dito de outra forma, vontade de potência não deve ser entendida como uma nova classificação ontológica de um sujeito e nem tampouco que seja uma arché, um princípio de todas as coisas existentes, mas a constituição de um constante vir-a-ser. Nestes termos, Hatab (2019, p.334, tradução nossa) esclarece que:

³⁴ “Ao entender o corpo como uma pluralidade de impulsos ou forças em luta entre si por mais potência, Nietzsche pode expressar, em sua terminologia, saúde e doença conforme se apresentar a configuração dessa pluralidade de impulsos. Pode mesmo propor reorganizá-la ou curá-la. Daí considerar considerar a civilização ou o amensamento do homem uma doença.” (Frezzatti Junior, 2006, p.102-103).

³⁵ No que concerne à relação estabelecida entre vida e valor, o filósofo do martelo denuncia que as “valoração de uma pessoa denunciam algo da *estrutura* de sua alma, e aquilo em que ela vê suas condições de vida, sua autêntica necessidade.” (ABM, §269, grifo do autor).

³⁶ “O traço fundamental da vida, a luta é necessária: simplesmente não pode deixar de existir. Não visa a objetivos nem cumpre finalidades; não admite trégua nem prevê termo. Sempre presente nos seres orgânicos, exerce-se antes de mais nada contra a morte – neles e também fora deles”. (Marton, 1990, p.48)

O mundo, para Nietzsche, nunca é uma condição fixa mas sempre em movimento; e todos os movimentos são relacionados uns com os outros. Além disso, tais relações são primeiramente conflitos de tensão e resistência (KSA 13: 14[93]). Vontade de potência retrata, em termos dinâmicos, a ideia de que qualquer condição ou afirmação do significado deve superar qualquer coisa “outra”, algum obstáculo ou contra força.

Assim posto, a fisiopsicologia é compreendida como um exame desses instintos que estão em constante conflito no corpo. Nietzsche, em *Além de bem e mal*, assume que sua psicologia ao ser concebida como a “morfologia e teoria da evolução da vontade de [potência]” (ABM, 23), possui um caráter de fuga dos preconceitos morais. Em outras palavras, a sua avaliação fisiopsicológica se afasta de uma visão presa à moralidade. O autor destaca o caráter extramoral de sua fisiopsicologia ao afirmar, metaforicamente, que essa perspectiva garante um aprofundamento e concebe a psicologia não só como a rainha das ciências, bem como o caminho para os problemas fundamentais³⁷.

Dessa forma, a genealogia de Nietzsche pode ser compreendida como um procedimento crítico dos valores ocidentais. Partindo de um pressuposto histórico, a genealogia nega o estatuto metafísico dos valores morais. Com o exame histórico³⁸, percebe as mudanças às quais estes valores morais foram submetidos. Sustentado na filologia, entende a percepção das mudanças de perspectivas sobre esses valores morais. Com a fisiopsicologia, estabelece uma análise crítica dos jogos de potência aos quais as valorações estavam inseridas, bem como os efeitos destas avaliações morais em relação à vida.

4. A genealogia “aplicada”: a análise de Nietzsche sobre a moral.

³⁷ “(...) navegamos diretamente sobre a moral e além dela, sufocamos, esmagamos talvez nosso próprio resto de moralidade, ao ousar fazer a viagem até lá – mas que importa nós! Jamais um mundo tão profundo de conhecimento se revelou para navegantes e aventureiros audazes: e o psicólogo, que desse modo ‘traz um sacrifício’ – que não é o sacrificio dell’ intelletto, pelo contrário! –, poderá ao menos reivindicar, em troca, que a psicologia seja novamente reconhecida como rainha das ciências, para cujo serviço e preparação existem as demais ciências. Pois a psicologia é, uma vez mais, o caminho para os problemas fundamentais. (ABM, 23)”

³⁸ Nietzsche traz indicativos de uma amplitude histórica, aliada ao estudo das paixões compreendido pela fisiopsicologia, da moral no 7º parágrafo da Gaia Ciência ao afirmar:

“Quem hoje pretende estudar as coisas morais, abre para si um imenso campo de trabalho. Todas as espécies de paixões têm de ser examinadas individualmente, perseguidas através dos tempos, povos, grandes e pequenos indivíduos; toda a sua razão, todas as suas valorações e clarificações das coisas devem ser trazidas à luz! Até o momento, nada daquilo que deu colorido à existência teve história: se não, onde está uma história do amor, da cupidez, da inveja, da consciência, da piedade, da crueldade? Mesmo uma história comparada do direito, ou apenas do castigo, falta inteiramente até aqui.” (GC, 7).

A análise nietzschiana sobre o aparecimento e desenvolvimento da moral retrata o ser humano desde uma pré-história da moral, a qual é marcada pelo desenvolvimento do próprio meio social. A análise é pensada desde um momento em que não havia o estabelecimento de regras morais e da própria sociedade. Nietzsche considera a origem da memória³⁹ um dado fundamental neste processo, pois foi a partir do desenvolvimento desta memória⁴⁰ que o ser humano pôde fazer promessas, pôde ser considerado responsável. O desenvolvimento da responsabilidade foi, neste cenário, um processo marcado por severas violências como forma de assegurar uma uniformidade do “animal homem”⁴¹, o que só foi possível graças à eticidade do costume⁴².

O conceito de eticidade do costume refere-se a um momento da pré-história do homem, na qual o respeito à moralidade era equivalente ao respeito aos costumes, o respeito à tradição, a qual pode ser compreendida como uma “autoridade superior, a que se obedece não porque ordena o que nos é útil, mas porque *ordena*.” (A, §9, grifo do autor.). Por isso, o axioma da moralidade no que tange ao período da pré-história é “qualquer costume é melhor que nenhum costume.” (A, §16). A fundamentação do filósofo nesta pré-história leva à compreensão do desenvolvimento da consciência⁴³ humana em duas vias: a primeira, assentado na compreensão das normas morais envolvidas no âmbito social, ou seja, é a consciência do agir correto e do agir equivocado. A segunda forma possui um desenvolvimento igualmente marcado pelo exercício da violência⁴⁴, mas o âmbito desta

³⁹ Destacamos a posição de Oswaldo Giacoia Júnior (2014, p.45) sobre a importância da memória no processo de formação do homem: “A memória constitui, portanto, a base do poder alcançado pelo animal humano diante das potências aterradoras da natureza, em outras palavras, a base fisiopsicológica de seu trato com o ominoso, com a técnica que corresponde a esse nível de poder e domínio: a magia da dominação mimética.”

⁴⁰ A ideia de memória da vontade é fundamental para compreender a estrutura do corpo no filósofo alemão. Isto porque o corpo, sendo considerado dentro da lógica da vontade de potência, é estabelecido como uma estrutura social repleta de almas, repleta de vontades (ABM, §19), o que garante que o esquecimento seja uma força ativa e primária (GM, II, §1). Não só isso, mas o esquecimento vai ser compreendido como um sintoma de saúde, em oposição ao contínuo ato de lembrar-se, o que vai ser associado ao ressentimento [termo desenvolvido no decorrer do texto]. Sobre a saúde da memória, Nietzsche evidencia:

“A: Estava eu doente? Estou agora são? Quem foi o meu médico? Como pude esquecer tudo!

B: Agora sim, creio que está são: Pois sadio é quem esquece.” (GC, “brincadeira, astúcia e vingança”, §4).

⁴¹ O fim do processo de eticidade do costume é ponto de atenção nos estudos acerca da *Genealogia da Moral*, haja vista a apresentação de uma personagem única presente nesta obra: o indivíduo soberano (GM, II, 2).

⁴² A expressão utilizada neste texto é eticidade do costume, porém, em algumas citações do texto de Paulo César de Souza, tal expressão aparece como moralidade do costume. Temos consciência da divergência de tradução, mas não é o objetivo do texto estabelecer um debate sobre o tema.

⁴³ Sobre o surgimento da consciência, destacamos a posição de Abel (2005, p.209): “O surgimento da consciência, no sentido estrito de estados e processos mentais conscientes (da consciência fenomenal até o pensar consciente e a autoconsciência, assim como a possibilidade de delinear ações individuais), é nessa perspectiva algo que tem início somente mais tarde na história do desenvolvimento, sendo precedido por determinadas diferenciações filogenéticas e ontogenéticas no âmbito do orgânico.”

⁴⁴ O conceito de consciência desenvolvido no campo social está intimamente ligado à uma relação econômica. Nietzsche compreende que as primeiras relações contratuais estavam fundadas em um âmbito econômico, o qual

consciência é diferente, é o âmbito da má consciência. A grande marca deste sentimento de culpa é a incapacidade de extravasar a vontade de potência, a força, os instintos. O filósofo alemão evidencia esta ideia:

No fundo, é a mesma força ativa, que age grandiosamente naqueles organizadores e artistas da violência e constrói Estados, que aqui, interiormente, em escala menor e mais mesquinha, dirigida para trás, no “labirinto do peito”, como diz Goethe, cria a má consciência e constrói ideais negativos, é aquele mesmo *instinto de liberdade* (na minha linguagem vontade de [potência]). (GM, II, §18, grifo do autor)

Nietzsche compreende que a má consciência surge como uma doença, “tal como a gravidez é uma doença” (GM, II, §19), a qual o homem teve de contrair “sob a pressão da mais radical das mudanças que viveu — a mudança que sobreveio quando ele se viu definitivamente encerrado no âmbito da sociedade e da paz” (GM, II, §16) implementada pelo Estado. A ideia que se faz presente sobre o Estado, em Nietzsche, neste momento de sua argumentação, é referente à uma imposição de um grupo dominante sobre um grupo dominado. O filósofo alemão deixa evidente sua posição sobre o conceito de Estado:

Utilizei a palavra ‘Estado’: está claro a que me refiro — algum bando de bestas louras, uma raça de conquistadores e senhores, que, organizada guerreiramente e com força para se organizar, sem hesitação lança suas garras terríveis sobre uma população talvez imensamente superior em número, mas ainda informe e nômade. (GM, II, §17)

Afirmado isto, é visível, pelo menos, dois grupos presentes na instituição do Estado, concomitante com o da violência: os que exercem a violência e os que sofrem da violência⁴⁵.

transmutou-se, moralmente, para o conceito de culpa. O filósofo utiliza a etimologia do termo *Schuld*, o qual significa culpa e dívida, para estabelecer este desenvolvimento e surgimento da consciência de culpa. Neste sentido, a dívida estabelecida amplia-se da relação entre indivíduos e passa a estar fundada na relação indivíduo e corpo social, ainda baseada na troca (Gonçalves, 2021, P.114), e passa, em fim, à relação máxima de indivíduo e seus antepassados. O filósofo, neste âmbito, compreende que o cristianismo consegue ampliar ao máximo o conceito de dívida com a ideia de Deus na cruz (GM, II, §21). A própria consideração de Deus na Cruz, ainda nestes termos, possui, na construção da filosofia de Nietzsche, uma observação especial. O filósofo considera que “a história do cristianismo — da morte na cruz em diante — é a história da má compreensão, gradativamente mais grosseira, de um simbolismo *original*.” (AC, §37, grifo do autor).

⁴⁵ Com esta estrutura, nosso texto pretende estabelecer uma leitura do surgimento dos valores morais presentes na primeira dissertação da *Genealogia da Moral* sob a leitura da segunda dissertação do mesmo texto. Com isso, entendemos que o surgimento dos valores morais advém após o surgimento do Estado sob a diferenciação de grupos dominantes e grupos dominados, ou seja, grupos de senhores e escravos (ABM, §260). Acreditamos

Apesar de Nietzsche não instituir categorias fixas destes grupos, o argumento do autor é centrado na instituição da violência por um grupo de senhores, um grupo de bestas louras⁴⁶, a qual está organizada a partir de uma estrutura guerreira, os quais são os fundadores do próprio Estado.

Digamos, sem meias palavras, de que modo *começou* na Terra toda sociedade superior! Homens de uma natureza ainda natural, ainda possuidores de energias de vontade e ânsias de poder intactas, arremataram sobre raças mais fracas, mais polidas, mais pacíficas, raças comerciantes ou pastoras, talvez, ou sobre culturas antigas e murchas, nas quais a derradeira vitalidade ainda brilhava em reluzentes artificios de espírito e corrupção. (ABM, §257, grifo do autor.)

Neste caso, o grupo dos senhores é aquele cujo domínio é marcado pelo exercício de potência. Neste caso, o grupo dos senhores seria aquele que exerce sua liberdade (CI, incursões de um extemporâneo, §38). Com isso, a relação que se estabelece entre o grupo de dominadores e a má consciência é a de que este grupo não é dotado de má consciência, mas sem eles, a má consciência não poderia vir a existir (GM, II, §17). Entretanto, esta tese de Nietzsche não exclui, necessariamente, a existência de um ressentimento (tema fundamental da formação dos valores, como será desenvolvido a seguir), mas compreende que o “ressentimento do homem nobre, quando nele aparece, se consome e se exaure numa reação imediata, por isso não *envenena*” (GM, I, §10, grifo do autor).

É neste primeiro grupo, o da nobreza guerreira que Nietzsche encontra, em suas perambulações no estudo da moral, a primeira maneira pela qual os valores foram engendrados. A partir de uma análise filológica, o pensador alemão encontra a indicação desta forma nobre de valorar:

A indicação do caminho *certo* me foi dada pela seguinte questão: que significam exatamente, do ponto de vista etimológico, as designações para “bom” cunhadas pelas diversas línguas? Descobri então que todas elas remetem à mesma *transformação conceitual* — que, em toda parte, “nobre”, “aristocrático”, no

que a relação presente entre as temáticas do texto (o surgimento dos valores, a má consciência e o ideal ascético) e suas derivações tornam-se mais evidentes com esta maneira de expressão.

⁴⁶ Com o uso deste termo, achamos necessário fazer duas observações. Besta loura é utilizada por Nietzsche para designar os nobres enquanto dominantes, mas o grupo destas bestas não é “fisicamente loura”, apenas. O filósofo do martelo compreende que os nobres podem ser parte da “nobreza romana, árabe, germânica, japonesa, heróis homéricos, vikings escandinavos” (GM, I, §11, trad. PCS). Outrossim, no que se refere ao uso do termo bestas louras, Lawrence Hatab (2010, p.62) afirma que é “certamente possível que a ‘besta loura’ seja a própria escolha retórica de Nietzsche para incorporar as virtudes da vitalidade nobre.”

sentido social, é o conceito básico a partir do qual necessariamente se desenvolveu “bom”, no sentido de “espiritualmente bem nascido”, “espiritualmente privilegiado”: desenvolvimento que sempre corre paralelo àquele outro que faz “plebeu”, “comum”, “baixo” transmutar-se em “ruim”. (GM, I, §4, grifos do autor)

A forma pela qual surge, então, a primeira maneira de estabelecer os valores, remete-se a um traço típico de caráter, designando o signo mais visível de superioridade do grupo nobre, tanto no que se refere às características físicas quanto ao que se refere [e este é o centro da avaliação nietzschiana] às designações comportamentais. O nobre utiliza da sua força, da sua potência, para designar os nomes e conceitos, instituindo, dessa forma, a si como superior aos grupos que o cercam. Ainda é evidenciado pelo filósofo genealogista que o sentimento presente na formação de valores na nobreza guerreira é o *pathos* da distância: “O *pathos* da nobreza e da distância, como já se disse, o duradouro, dominante sentimento global de uma elevada estirpe senhorial, em sua relação com uma estirpe baixa, com um ‘sob’ — eis a origem da oposição ‘bom’ e ‘ruim’.” (GM, I, §2).

A segunda forma de valoração surge da derivação da valoração da nobreza guerreira através de um outro grupo da nobreza, o sacerdote ascético⁴⁷. O primeiro desenvolvimento sacerdotal, neste momento, refere-se à pureza, sendo o puro “apenas o homem que se lava, que se proíbe certos alimentos que causam doenças de pele, que não dorme com as mulheres sujas do povo baixo, que tem horror a sangue — e não mais, pouco mais que isso” (GM, I, §6). O que fica estabelecido como princípio de interpretação do sacerdote é um conjunto de normas ligadas ao jejum, a uma espécie de metafísica antissensualista, a continência sexual e a coroação máxima dessa valoração: o nada, o mundo transcendente.

O julgamento desta segunda moral opera a partir de um sentimento específico, um sentimento de ódio, o ressentimento⁴⁸, o qual mesmo sendo um mecanismo psíquico, é tratado enquanto um fenômeno coletivo. No que tange, por exemplo, à propagação da rebelião escrava enquanto um fenômeno de manifestação coletiva, pode-se exprimir que “o ressentimento deixa de ser perigoso apenas para o homem exausto e torna-se um perigo também para aqueles que são saudáveis e, de resto, para os homens em geral. Nesse momento, por mais que possa parecer algo paradoxal, tem-se uma evidente manifestação da

⁴⁷ Nietzsche define a classe sacerdotal enquanto nobreza, porém afirma um hibridismo deste sacerdote, marcado pela manifestação da doença e da vontade de potência (EH, prólogo, §4).

⁴⁸ “O ressentimento, nascido da fraqueza, a ninguém mais prejudicial do que ao fraco mesmo — no outro caso, em que se pressupõe uma natureza rica, um sentimento *supérfluo*, um sentimento tal que, dominá-lo é quase a prova da riqueza.” (EH, porque sou tão sábio, §6, grifo do autor).

força do fraco, num empreendimento que se tornou vitorioso na civilização ocidental, comprometendo-a como um todo, conforme se pode constatar observando-se, por exemplo, como lembra Nietzsche, ‘diante de quem os homens se inclinam atualmente na própria Roma...[GM,I,§16]’” (PASCHOAL, 2011, p.194)⁴⁹.

A partir do ressentimento que o sacerdote opera com o seu rebanho, gerando um ódio destes em relação ao grupo nobre. A valoração escrava opera a partir de uma valoração não afirmativa, uma valoração que advém do ódio ao homem nobre, ódio àquele que exerce a potência. Nietzsche utiliza de uma linguagem metafórica como forma de designar a forma escrava de valorar:

Que as ovelhas tenham rancor às grandes aves de rapina não surpreende: mas não é motivo para censurar às aves de rapina o fato de pegarem as ovelhinhas. E se as ovelhas dizem entre si: “**essas aves de rapina são más**; e quem for o menos possível ave de rapina, e sim o seu oposto, ovelha — este não deveria ser bom?” (GM, I, §13, destaque nosso)

É a partir da utilização do conceito de culpa⁵⁰, do uso da culpa presente na mudança social decorrente da moralidade do costume, que o sacerdote atribui a valoração ao escravo. Ressentidos, impotentes, a valoração dos escravos, com sua mutação conceitual em relação à maneira nobre de valorar, coroa sua reforma valorativa com um mundo transcendente, no qual há um efeito de realização ao pensar que há a possibilidade de uma vingança⁵¹, pois a

⁴⁹ Além disso, enquanto um comportamento coletivo, o ressentimento pode ser percebido como uma espécie de padrão comportamental em relação às determinadas experiências sofridas por grupos de pessoas, como destaca Bittner (19994, p.129, grifos do autor, tradução nossa):

“*Ressentimento* é um mecanismo psíquico. Para colocar de forma mais agradável, talvez, seja um padrão nas reações das pessoas a certa experiência. Como tal mecanismo ou padrão, o *ressentimento* explica a revolta dos escravos na moral e, assim, indiretamente, nossa loucura atual. Os escravos, introduzindo a moral escrava sob cada um deles, ainda estão trabalhando, foram movidos por mecanismo, ou estavam reagindo de acordo com o padrão, do ressentimento.”

⁵⁰ Referente a relação entre culpa e ideal ascético, Nietzsche explica que:

“Apenas na mão do sacerdote, esse verdadeiro artista em sentimento de culpa, ele veio [o estado do sentimento de culpa] a tomar forma — e que forma! O ‘pecado’ — pois assim se chama a reinterpretção sacerdotal da ‘má consciência’ animal (da crueldade voltada para trás) — foi até agora o maior acontecimento na história da alma enferma: nele temos o mais perigoso e fatal artifício da interpretação religiosa.” (GM, III, §20.)

⁵¹ A impossibilidade da força de ser extravasada na imanência é devida à impotência do escravo, como destaca Marton (2014, p.171, grifos da autora):

“ódio e desejo de vingança seriam as palavras-chave para compreender o ressentimento. É a diferença que causa o ódio, ou melhor, é a recusa da diferença que o engendra. Incapaz de aniquilar o forte, o ressentido quer vingar-se, mas não podendo fazê-lo, imagina o momento em que sua ira se exercerá impiedosa e implacável; inventa a ocasião que lhe será, finalmente, permitida a desforra. E da própria impotência que nasce e se alimenta o seu desejo de vingança. É por isso que ressentimento não é sinônimo de reação: justamente por ser impotente para *reagir*, ao escravo só resta *ressentir*.”

necessidade de extravasar a força interiorizada, cria a vingança que só pode operar em um campo imaginário. É a partir do juízo final que a vontade de potência dos escravos, impossibilitada de exteriorizar-se, encontra sua motivação:

Pois que o homem seja redimido da vingança: isso é, para mim, a ponte para a mais alta esperança e um arco-íris após longos temporais.

Mas as tarântulas querem outra coisa, sem dúvida. “Precisamente isso é justiça para nós, que o mundo seja tomado pelos temporais da nossa vingança” — assim falam umas com as outras. (Z, II, Das tarântulas, grifos do autor.)

A análise de caráter histórico dos valores escravos atribuí ao povo judeu o princípio desta trasvaloração da moral operada pelo sacerdote. Nietzsche compreende que foi a partir desta transvaloração⁵² que o povo judeu sacerdotal conseguiu desferrar-se de seus inimigos e conquistadores, uma valoração que acabou sendo vitoriosa sobre os valores nobres guerreiros.

Os judeus – um povo “nascido para a escravidão”, como diz Tácito, e com ele todo mundo antigo, “o povo eleito entre as nações”, como eles mesmos dizem e creem – os judeus realizaram este milagre da inversão dos valores, graças ao qual a vida na Terra adquiriu um novo e perigoso atrativo por alguns milênios – os seus profetas fundiram “rico”, “ateu”, “mau”, “violento” e “sensual” numa só definição, e pela primeira vez deram cunho vergonhoso à palavra “mundo”. Nesta inversão dos valores (onde cabe utilizar “pobre” como sinônimo de “santo” e “amigo”) reside a importância do povo judeu: com ele começa a *rebelião escrava da moral*. (ABM, §195, grifos do autor)

Entretanto, o filósofo do martelo não afirma uma essencialização da cultura de Israel, não a considera como uma cultura escrava por si. Nietzsche compreende que a história do povo de Israel é a história da desnaturalização dos valores naturais, dos valores afirmadores da vida, já que o período anterior da revolução escrava da moral era marcada por uma grande afirmação da imanência, sobretudo com a figura divina de Javé, cujos cultos expressavam

⁵² Admitindo o termo transvaloração, faz-se necessário compreender o duplo uso deste nos escritos de Nietzsche. Para tal, admitimos a compreensão de Melo Neto (2020, p.54, grifos do autor):

“Em sentido geral, transvaloração significa uma grande reviravolta valorativa em uma determinada civilização. Essa acepção geral divide-se em dois sentidos específicos, a saber: o projeto nietzschiano de transvaloração, isto é, o audacioso intento que visa tomar as rédeas da história e redirecioná-la à criação de novos valores afirmativos — é nesta acepção que a expressão vai ser apresentada no final de *O Anticristo*; as transvalorações engendrada pelo *páthos* do ressentimento, as quais já teriam ocorrido em momentos determinados da história.”

dois âmbitos de autoafirmação de um povo, a partir da gratidão pelos acontecimentos que os levaram ao topo e pelo ciclo anual das estações e da agricultura⁵³. Apenas com a sobreposição da figura sacerdotal é que as relações humanas foram falsificadas, foram destituídas de respeito pela tradição e pela realidade histórica, além da tradução religiosa do passado do povo, como destaca Nietzsche:

Os sacerdotes realizaram esse milagre da falsificação, cujo documento é boa parte da Bíblia: com inigualável desprezo por toda tradição, por toda realidade histórica, *traduziram em termos religiosos* o próprio passado de seu povo, ou seja, fizeram dele um estúpido mecanismo salvador, de culpa em relação a Javé e castigo, de devoção a Javé e recompensa. (AC, §26, grifos do autor.)

A transvaloração escrava, dessa forma, é uma reviravolta moral operada pelo grupo nobre do sacerdote ascético, a partir do qual os valores “bom e ruim” foram transmutados, graças ao sentimento de vingança, em “bom e mau”. O sacerdote opera uma transvaloração em prol da busca por potência, pela tomada do poder em relação ao grupo aristocrata guerreiro e encontrou nos fracos, violentados (a maioria social), uma forma de transmutar uma revolução a partir da atribuição de sentido à dor dos grupos de sofredores. Nietzsche ainda compreende que estes doentes necessitavam da revolta moral, necessitavam de uma fé, pois a

fé é sempre mais desejada, mais urgentemente necessitada, quando falta vontade: pois a vontade é, enquanto afeto de comando, o decisivo emblema de soberania e da força. Ou seja, quanto menos sabe alguém comandar, tanto mais anseia por alguém que comande, que comande severamente – por um deus, um

⁵³ AC, §25. É possível perceber que a própria relação da religião, no compreender de Nietzsche, seria um estado sintomático e não seria, por si, um valor escravo. Nietzsche faz, por exemplo, uma espécie de reconhecimento da vantagem do politeísmo ao compreendê-lo como um ato criador de enobrecimento de impulsos de culpa (GC, 143). Outro exemplo viável para esta explanação situa-se no *Nascimento da Tragédia*, quando o então professor da Basileia expressa o impulso criador do Olimpo e considera que “a ‘vontade’ helênica colocou diante de si um espelho transfigurador. Assim, os deuses legitimam a vida humana pelo fato de eles próprios a viverem (...)” (NT, §3).

Ainda nesse sentido, é visível:

“Que *em si* a concepção de deuses não conduz necessariamente a essa depravação da fantasia que tivemos de considerar por um instante, que existem maneiras *mais nobres* de se utilizar a invenção de deuses, que não seja para essa violação e autocrucifixão do homem, na qual os últimos milênios europeus demonstraram sua maestria — isso se pode felizmente concluir, a todo olhar lançado aos *deuses gregos*, esses reflexos de homens nobres e senhores de si, nos quais o *animal* no homem se sentia divinizado e não se dilacerava, não se enraivecia consigo mesmo!” (GM, II, §23, grifos do autor.)

príncipe, uma classe, um médico, um confessor, um dogma, uma consciência partidária. De onde se concluiria, talvez, que as duas religiões mundiais, o budismo e o cristianismo, podem dever sua origem, e mais ainda a súbita propagação, a um enorme *adoecimento da vontade*. (GC, §347, grifos do autor)

Ainda é destacado pelo filósofo que o sacerdote opera sua revolução através de um ideal, um ideal que imprime sentido à vida dos escravos e que atinge diversos setores no âmbito da cultura: o ideal ascético. Nietzsche caracteriza este ideal a partir da noção perspectiva, na qual o significado do ideal vai depender de quem esteja buscando atribuir algum significado a ele⁵⁴. Para o sacerdote ascético, o ideal ascético simboliza o seu maior instrumento de potência, a forma pela qual ele sustenta o seu poder. A principal característica deste ideal é o tratamento, por parte do sacerdote, da vida enquanto um caminho errado, que deve ser tratada como um erro. Entretanto, a contradição do ideal ascético é afirmada a partir da compreensão de que o ascetismo é uma maneira de conservar a vida, já que atribui um sentido ao sofrimento.⁵⁵

5. GENEALOGIA COMO PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO

Nietzsche, em uma nota que encerra a primeira dissertação da *Genealogia da Moral*, faz uma proposta curiosa para o meio do ensino da filosofia, já que ele propõe entregas de prêmios acadêmicos nas Universidades aliado com a promoção de estudos histórico-morais. Nestes termos, o filósofo enumera uma série de áreas acadêmicas que devem trabalhar em prol das questões que afligem o pensador neste texto: o valor dos valores morais (GM, prólogo, 6).

Posto isso, o filósofo alemão afirma que a filologia, aliada à história, deve responder que indicações “*fornece a ciência da linguagem, em especial a pesquisa etimológica, para a*

⁵⁴ O filósofo destaca esses diversos sentidos na primeira seção da terceira dissertação da *Genealogia da Moral*. No decorrer desta mesma dissertação, Nietzsche explana a relação entre o ideal ascético e a arte (através da figura de Wagner), ideal ascético e filosofia, o ideal ascético e a ciência e, por fim, sobre o motivo do triunfo do ideal ascético.

⁵⁵ “O ideal ascético significa precisamente isso: que algo *faltava*, que uma monstruosa lacuna circundava o homem — ele não sabia justificar, explicar, afirmar a si mesmo, ele *sofria* do problema do seu sentido. Ele sofria também de outras coisas, era sobretudo um animal *doente*: mas seu problema não era o sofrer mesmo, e sim que lhe faltasse a resposta para o clamor da pergunta “*para que sofrer?*”. O homem, o animal mais corajoso e mais habituado ao sofrimento, *não* nega em si o sofrer, ele o *deseja*, ele o procura, inclusive, desde que lhe seja mostrado um *sentido*, um *para quê* no sofrimento. (...) Mas apesar de tudo — o homem estava *salvo*, ele possuía um *sentido*, a partir de então não era mais uma folha ao vento, um brinquedo do absurdo, do sem-sentido, ele podia *querer* algo — não importando o momento para que direção, com que fim, com que meio ele queria: *a vontade mesma estava salva*.” (GM, III, §28, grifos do autor.)

história da evolução dos conceitos morais” (GM, I, nota, grifos do autor). Além desta proposta, Nietzsche indica um outro impulso: que a ciência médica e a fisiologia evidencie e teça uma crítica a todas as tábuas de valores. A questão guia, neste sentido, seria para o que vale estas tábuas de valores.

Com esta proposta interdisciplinar de pesquisa, Nietzsche lança a questão perspectiva de avaliação, uma vez que é afirmado que o “bem da maioria e o bem dos raros são considerações de valor opostas, tomar o primeiro como de valor mais elevado *em si*, eis algo que deixamos para a ingenuidade dos biólogos ingleses” (GM, I, nota, grifos do autor). O que Nietzsche aponta com sua afirmação é uma necessidade propriamente genealógica, uma vez que há uma determinação de que os valores morais não possuem um valor em si, são submetidos a mudanças e determinações diversas, ou seja, são mutáveis, estão em devir.

Encerrando sua nota, o filósofo do martelo propõe que todas as ciências devem abrir caminho para a tarefa futura do filósofo, qual seja: “o filósofo deve resolver o *problema do valor*, deve determinar a *hierarquia dos valores*” (GM, I, nota, grifos do autor). Assim posto, em um cenário universitário, a genealogia de Nietzsche é afirmada em um caráter interdisciplinar, considerando os valores (objetos de estudo) como mutáveis no devir, tornando a tarefa propriamente filosófica evidente: a resolução do problema dos valores morais. Além disso, percebemos o protagonismo da filosofia em seu caráter interdisciplinar, uma vez que as ciências são instrumentos pelos quais o filósofo exerce sua atividade de determinação dos valores morais.

A partir deste cenário de discussão, com os elementos genealógicos expostos pelo filósofo do Zarathustra, propomos a genealogia enquanto um procedimento didático para o ensino de filosofia. A partir desta forma de proceder filosoficamente, compreendemos um ensino voltado à discussão com o eixo temático, dividido em 3 momentos: a retomada histórico-filosófica, a problematização presente e a crítica genealógica.

O ensino de filosofia possui três eixos basilares: o eixo histórico, o eixo temático e o eixo problemático. No primeiro eixo, faz-se uma cronologia da história da filosofia em seus períodos (filosofia clássica, filosofia medieval, filosofia moderna e filosofia contemporânea). Nestes termos, a filosofia ganha um caráter expositivo enciclopédico, com a filosofia sendo vista apenas “como um conteúdo a mais” (Gallo, 2010, p.164). No que concerne ao segundo, a filosofia é abordada a partir de temas de natureza filosófica, como o tema da liberdade, por exemplo. No terceiro, busca-se abordar a filosofia com ênfase nos seus problemas, como o problema do mal, o problema da demarcação, por exemplo.

Com a adoção do eixo temático, compreendemos a amplitude em abarcar os temas, englobando os outros dois eixos, uma vez que a temática da filosofia, em seu âmago, possui uma historicidade no seu desenvolvimento, bem como abarca as problemáticas em seus diversos sentidos. Dito de outra forma, a abordagem em um eixo temático apropria-se de um filosofar histórico, uma vez que é a partir da história da filosofia⁵⁶ que os temas são explorados e as suas dinâmicas são evidenciadas. Além disso, a apropriação dos problemas pelo eixo temático garante, aliado a um estudo historiográfico, explorar não só como os problemas são evidenciados na história da filosofia, mas também como uma mesma temática aborda diversas formas de se problematizar.

Com isso em vista, passamos para o primeiro momento didático da aula de filosofia: a retomada histórico-filosófica. Neste primeiro momento, a aula segue um modelo expositivo tradicional⁵⁷, cabendo ao professor apresentar a temática na trajetória do pensamento filosófico, levando em consideração o momento histórico no qual cada pensador(a) está situado, bem como a forma de cada um(a) apresentar os problemas filosóficos. Além disso, como o procedimento de análise nietzschiano compreende uma perspectiva linguística, a apresentação desta análise torna-se completa com a verificação da terminologia linguística.

Com este primeiro momento mais expositivo, o professor assume um papel mais "tradicional", não sendo um mediador, mas sim aquele que vai conduzir o saber filosófico em sua trajetória. A sala de aula torna-se, neste primeiro momento, um cenário de compartilhamento e debate de saberes já estabelecidos (mas não encerrados) da tradição do pensamento humano⁵⁸. Além disso, este é o momento no qual a aula de filosofia ganha a sua face interdisciplinar, mas com ênfase no próprio fazer filosófico. Isto porque as demais

⁵⁶ Possuímos conhecimento do debate contemporâneo sobre uma visão plural da história da filosofia, não só entendendo-a como a história da filosofia europeia. Não entramos nessa questão por não ser o objetivo de nosso trabalho.

⁵⁷ Acreditamos que a adoção de momentos expositivos da aula são essenciais na formação do pensamento crítico do estudante. Não há, com esta adoção, uma ênfase no professor, mas sempre um foco voltado ao desenvolvimento intelectual do estudante na disciplina de filosofia. Nestes termos, seguimos Freire (1996, p.86) ao compreender que uma dialogicidade não nega a validade de momentos que o professor expõe ou fala do objeto de estudo, seja através de uma explicação ou de um processo narrativo.

⁵⁸ Com esta afirmação, pretendemos não deixar dúvida de que o momento não se enquadra naquilo que Paulo Freire denomina de educação bancária, que pode ser entendida da seguinte forma:

“Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam.” (Freire, 2019b, p.80-81).

Há neste momento, sem dúvidas, com a construção do saber coletivo, uma abertura para os estudantes abrirem-se ao diálogo e questionarem as teorias filosóficas apresentadas. Não há, na verdade, uma burocratização no perguntar (Freire e Faundez, 2021, p.74), mas sim o perguntar enquanto possibilidade advinda do incômodo com o próprio conteúdo (Matos, 2021, p.57).

disciplinas do saber (história e estudo linguístico, principalmente⁵⁹) adquirem uma função de auxiliar a compreensão do desenvolvimento das temáticas filosóficas.

O segundo momento é intitulado como a problematização presente. Neste momento, após a retomada histórico-filosófica, cabe ao professor a abordagem (ainda com a proposta mais expositiva) deste tema filosófico em sua forma mais atual, levando em conta o contexto sociocultural no qual o seu estudante está inserido. Neste momento, estimula-se uma maior participação do estudante com um debate mais aberto acerca das problemáticas que se apresentam sobre o tema da aula, já com o domínio teórico estabelecido.

Neste momento da aula, o papel do professor não pode ser confundido com uma isenção ou uma mera mediação. O professor, ainda tendo em vista os conteúdos já estabelecidos, deve colaborar na argumentação, em possíveis correções de compreensão das teses já apresentadas, bem como saber enquadrar bem o problema em uma realidade na qual o estudante vá se sentir contemplado.

Neste cenário, o professor, ainda com evidência do caráter interdisciplinar em vista, deve utilizar materiais que colaborem para a retomada da temática na contemporaneidade. Para tal, pode-se pensar em cenas de filmes, letras de músicas, notícias de jornais e revistas, significado de palavras-chaves do dicionário, a declaração dos direitos humanos, vídeos, trechos de livros, situações hipotéticas ou até mesmo cenas de jogos virtuais⁶⁰. A tônica deste momento didático é que o estudante consiga compreender que as temáticas abordadas na filosofia não estão situadas em um local inalcançável, mas nas experiências mais próximas de suas vidas. Este momento é fundamental, portanto, para o último momento didático: a crítica genealógica.

A crítica genealógica faz-se presente, de forma indireta, em todo processo de ensino, uma vez que a o procedimento genealógico possui uma interconexão de temas necessários. É, entretanto, neste terceiro momento, um momento avaliativo⁶¹, que o procedimento

⁵⁹ O destaque está voltado para estas duas disciplinas, mas há um incentivo, a depender da temática tratada, de outras disciplinas adentrar no debate, sejam estas das ciências da natureza, das ciências exatas ou das ciências linguísticas.

⁶⁰ Neste sentido, há um incentivo de que mais do que uma forma de demonstrar este problema na contemporaneidade seja abordada.

⁶¹ Por avaliação, não buscamos falar de uma prova formal, em um período determinado de tempo. A avaliação consiste, aqui, em mais um momento didático, no qual o conhecimento do estudante é concebido de forma gradual. Isto é, a avaliação não possui, aqui, um caráter punitivo, mas sim de compreensão da situação do estudante frente aos temas estudados. Neste sentido, seguimos, no que tange às especificidades da avaliação, novamente, a orientação do currículo de Pernambuco (2020., p.26, negritos meus):

I. Formativa: tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos está sendo atingido durante todo o processo de ensino-aprendizagem;

II. Cumulativa: permite reter tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e possibilita ao professor, por poder acompanhar o estudante dia a dia, usá-la quando necessário;

genealógico ganha o seu caráter ativo na filosofia: com a sua perspectiva crítica. Neste momento, o estudante é convocado para, com a bagagem das apreensões filosóficas, tecer uma crítica, uma análise, ao tema abordado. Com isso em vista, há uma necessidade de encontrar um critério a partir do qual a crítica deva ser feita.

Nesta questão, acerca do critério avaliativo, Nietzsche, visando escapar das análises morais preconceituosas, encontra na vida um critério avaliativo para além de qualquer contestação. Vida, no pensamento de Nietzsche, está envolvida com a temática da vontade de potência (Z, II, Dos desprezadores do corpo). Seguindo a perspectiva de Nietzsche, adotamos a vida como um critério de análise sob o qual não há dúvidas sobre o seu valor. Não só isso, mas especificamos onde deve ser visto esse critério acerca da vida: no corpo.

O corpo, nestes termos, pensado a partir de Nietzsche, não é percebido como uma substância ou envolto em um materialismo. Não seria, ademais, algo distinto da mente, sendo a mente uma “pequena razão” e o corpo uma “grande razão”⁶². O corpo é uma organização pulsional. A lógica envolta neste momento é a vontade de potência [tema abordado anteriormente no nosso texto].

Envolto na noção de vontade de potência, em torno de um jogo de forças constantes por mais potência, a temática do corpo, em um cenário político, admite uma complexidade e uma abertura para pensar a filosofia em uma escala muito ampla. É possível perceber o corpo, assim, como um texto cuja leitura revela o cenário no qual este corpo está imerso, sobretudo o cenário de dominação sócio-política na qual este corpo está inserido.

Mais especificamente, em um cenário nietzschiano, retomemos uma discussão sobre o indivíduo como forma de aprofundarmos a questão do corpo. Em *Além de bem e mal*, no primeiro capítulo, Nietzsche pretende se contrapor aos preconceitos filosóficos. Neste cenário, Nietzsche deixa evidente qual é o preconceito filosófico metafísico ao qual sua

III. Diagnóstica: auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem daquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o estudante não conseguiu aprender, replanejando suas ações, suprindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos;

IV. Somativa: tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o estudante ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, sendo normalmente realizada durante o bimestre;

V. Autoavaliação: pode ser realizada tanto pelo estudante quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem.

⁶² Nietzsche deixa evidente, em *Assim falou Zaratustra*, que sua compreensão de corpo não opera com uma lógica dualista de corpo e alma. Na verdade, o filósofo alemão busca superar este tipo de dualismo:

“‘Corpo sou eu e alma’ — assim fala a criança. E por que não se deveria falar como as crianças?

Mas o esperto, o sabedor, diz: corpo sou eu inteiramente, e nada mais; e alma é apenas uma palavra para um algo no corpo.

O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor.

Instrumento do teu corpo é também tua pequena razão que chamas ‘espírito’, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão.” (Z, I, Dos desprezadores do corpo).

filosofia se contrapõe: ao pensamento dualista (ABM, 2). Na décima-sexta sessão, o filósofo do martelo vai se opor mais exatamente ao equívoco advindo da sedução da linguagem que garante a existência de certeza imediatas.

A certeza a qual Nietzsche enquadra como um problema filosófico é o da certeza “Eu penso”. Nietzsche compreende que esta certeza imediata necessita de afirmações temerárias com difíceis fundamentações, “que sou *eu* que pensa, que tem de haver necessariamente um algo que pensa, que pensar é atividade e efeito de um ser que é pensado como causa, que existe um ‘Eu’(...)” (ABM, 16, grifo do autor). A linguagem induz a pensar num equívoco da existência de um sujeito como ser, como causa, como substância, já que esta “pertence, em sua origem, à época da mais rudimentar forma de psicologia” (CI, A “Razão” na filosofia, 5).

Mas quando seria este momento no qual a linguagem se instaura, um momento de um rudimentar pensar psicológico? Uma indicação de resposta para esta questão encontra-se na segunda dissertação da *Genealogia da Moral*, onde Nietzsche apresenta-nos, a partir de um cenário da violência, a formação do indivíduo soberano (GM, II, 2). Em um período (pré-histórico) no qual havia a necessidade do desenvolvimento da responsabilidade, a humanidade, com a eticidade do costume (A, 9), forma no animal homem uma memória, tornando-o um animal capaz de prometer (GM, II, 1). A memória, formada enquanto uma instância de controle de comportamento, foi desenvolvida até o desenvolvimento da razão (GM, II, 3).

O desenvolvimento da razão, após esse processo, é marcado por uma sacralização, uma instância de distinção do ser humano quanto aos demais seres da natureza⁶³, como um ponto de desnaturalização do homem enquanto um animal. Nietzsche pretende demolir essa construção, demonstrando que a ideia razão nada mais é do que um aparato desenvolvido em um contexto histórico específico. A razão, assim, nada mais seria do que um impulso do corpo, no qual há uma marca do exercício de poder⁶⁴. O corpo, assim, é o âmbito central das observações políticas e sociais⁶⁵, devendo ser analisado para entendermos como não só a

⁶³ Em um texto lançado postumamente, mas escrito em sua juventude, intitulado *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral* (1873), Nietzsche aponta este processo de sacralização da razão. De forma irônica, ácida e muito sagaz, o filósofo do martelo demonstra que a linguagem desenvolve-se a partir de um contexto de sobrevivência. O ser humano, um animal mais fraco que os demais, necessitou do desenvolvimento da razão, neste cenário, como forma de garantir a sua sobrevivência em um ambiente hostil à sua vida.

⁶⁴ Nestes termos, como forma de ilustrar bem nossa compreensão sobre esta instância da razão, compreendemos, não por acaso — uma vez que a fonte a partir do qual partimos é a mesma — que ela pode ser relacionada com o aquilo que Foucault fala sobre alma. Em *Vigiar e Punir*, o filósofo francês, tecendo a sua análise genealógica sobre as prisões, realiza um estudo da passagem dos suplícios do castigo passados do corpo para a alma. Esta, não compreendida como uma substância diferente do corpo, mas fazendo parte deste, é descrita como efeito e instrumento de uma anatomia política, uma “peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo” (Foucault, 2014, p.33), sendo esta a prisão do corpo.

⁶⁵ Que não estão, como bem imagina-se, separados de uma instância da natureza.

potência exerce-se sobre o corpo, mas também como a própria potência do corpo é impelida por estas potências exteriores.

Com isso, o terceiro momento da aula, a realização da crítica genealógica, é percebido como o momento de debate tendo o corpo como ponto de vista. Isto porque, o corpo, pensado neste cenário de impulsos nietzschianos, não está para além da natureza e nem tampouco para além do social (como afirmamos acima). Por isso, é percebido que, com a análise do corpo, o julgamento do estudante acerca da temática filosófica contemporânea deve ter em vista não apenas um corpo individual⁶⁶, mas a sociedade no qual este corpo está imerso, os sintomas das temáticas trabalhadas no meio social no qual o estudante está imerso, até alcançar como a questão tratada afeta o que denominamos de corpo.

Imaginemos, como exemplo, o tema da liberdade. No primeiro momento da aula, o tema é tratado a partir de correntes filosóficas que adentram em diversas formas de questionar o que é ser livre. Santo Agostinho, Locke, Kant, Nietzsche, Marx, Sartre e Simone de Beauvoir são exemplos de pensadores que podem ser utilizados para este primeiro momento. No segundo, o conceito de liberdade do dicionário pode ser demonstrado acompanhado de alguma notícia ou alguma mídia próxima à realidade do estudante que retrata o problema da liberdade na contemporaneidade. Por fim, no terceiro momento, o debate entre os estudantes pode ser guiado a partir da questão: o que é ser livre e quais corpos são livres? Assim, é requisitado ao estudante um exame teórico de resgate das temáticas tratadas bem como um exercício de pensar autônomo sobre uma questão que o envolve.

O professor, neste momento, possui um papel de mediador, colaborando com a construção do estudante acerca do seu posicionamento filosófico. Este, por sua vez, é forçado a pensar filosoficamente ao articular os autores trabalhados (ou algum outro que o estudante conheça e que não tenha sido abordado), como este problema apresenta-se em sua vivência diária, no contexto social que este vive, tendo em vista um critério inabalável: a vida, que, no ser humano, pode ser traduzida como corpo.

O estudante, neste momento da aula, toma a atividade genealógica da filosofia como uma tarefa sua. Não só aborda munido de conhecimentos filosóficos trabalhados no primeiro momento da aula, mas também a partir de problemas contemporâneos que estão imersos em sua realidade situada. Não só isso, mas com a escolha do corpo enquanto critério de análise, é cabível ao estudante uma compreensão de sua posição no mundo, da posição enquanto um ser

⁶⁶ Corpo individual é um termo pensado como sinônimo do corpo do próprio estudante. Com isso, não estamos afirmando que haja possibilidade de pensar a categoria de indivíduo em Nietzsche. No próprio corpo, não há uma unidade, já que o corpo é uma estrutura social de muitas almas (ABM, 19).

envolto no coletivo, cuja vida está imersa por diversas questões que refletem na sua vida cotidiana, na vida dos colegas, dos professores, das vivências escolares e da própria escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta, com este trabalho, é a de elaborar uma didática a partir do procedimento genealógico que cumpre com o dever de pensar o ensino de filosofia de forma crítica, cumprindo com as noções basilares do currículo para o ensino de filosofia, não se reduzindo, entretanto, aos seus interesses. O nosso trabalho, assim, situa-se no debate filosófico enquanto uma revisão crítica de currículo (mais especificamente, do currículo de Pernambuco), enquanto uma proposta de prática didática para o ensino de filosofia, um material de apoio aos professores da rede básica e um convite para pensar a formação filosófica.

Quanto ao papel do currículo de Pernambuco, nosso trabalho, como dito anteriormente, o toma como ponto de partida para pensar um aspecto prático da filosofia situada em Pernambuco, mas não fica limitado às suas exigências de forma concreta. Acreditamos que, com isso, nosso procedimento de ensino ganha uma amplitude a ser pensado em outras propostas curriculares para o ensino de filosofia.

Além disso, acreditamos, ainda em termos curriculares-educacionais, que o procedimento de ensino genealógico consegue superar a fragmentação do conhecimento garantindo à filosofia um papel central nas discussões, uma vez que as demais ciências (com ênfase à história e à filologia) são instrumentalizadas pela filosofia como forma de garantir um aprofundamento à crítica propriamente genealógica.

A filosofia, assim, enquanto disciplina do ensino médio, com a adoção do procedimento genealógico de Nietzsche, aparece como uma face interdisciplinar, situada na realidade do estudante, fornecendo a este bases para um pensar crítico-genealógico, um critério de avaliação, além de uma instrumentalização do conhecer para o seu agir prático.

No mais, este projeto apresenta-se, acima de tudo, como um convite. Uma vez que nos apropriamos de um pensamento estabelecido de Gallo para elaborar um pensamento didático-filosófico, acreditamos ser necessário um aprofundamento e um trabalho coletivo dos demais pensadores do ensino de filosofia no país não só para debater as metodologias do ensino de filosofia, mas também propor formas de encarar o pensamento filosófico e de construir o filosofar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABEL, Günter. Verdade e interpretação. In: MARTON, Scarlett (org.). **Nietzsche na Alemanha**. Ijuí e São Paulo: Discurso Editorial e Editora Unijuí, 2005. p. 79-102. Tradução de Clademir Luís Araldi.

ACAMPORA, Christa Davis. Nietzsche's On the Genealogy of Morality: Moral Injury and Transformation. In: STERN, TOM (edt.). **The New Cambridge Companion to Nietzsche**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p.222-246.

AZEREDO, Vânia Dutra de. **Nietzsche e a condição pós-moderna**: a extemporaneidade de um discurso. São Paulo: Fapespe e Humanitas, 2013.

_____. **Nietzsche e a dissolução da moral**. 2.ed. São Paulo: Editora Unijui e Discurso Editorial, 2003.

_____. Nietzsche e a interpretação: do mundo ao texto. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de; FEITOSA, Charles; PINHEIRO, Paulo; SUAREZ, Rosana (org.). **Nietzsche e as ciências**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p.202-213.

BELTRÃO, Claudia; HORVAT, Patrícia. Nietzsche e a história: entre o fictio e o factio. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de; FEITOSA, Charles; PINHEIRO, Paulo; SUAREZ, Rosana (org.). **Nietzsche e as ciências**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p.164-177.

BITTNER, Rüdiger. Ressentiment. In: SCHACHT, Richard (ed.). **Nietzsche, genealogy, morality**: essays on Nietzsche's on the genealogy of morals. Berkeley, Los Angeles, London: University Of California Press, 1994. p. 127-138.

BLONDEL, Eric. The question of genealogy. In: SCHACHT, Richard (ed.). **Nietzsche, genealogy, morality**: essays on Nietzsche's on the genealogy of morals. Berkeley, Los Angeles, London: University Of California Press, 1994. p. 306-317. Translated by: David Blacker and Annie Pritchard.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2020.

BRASIL. Constituição (1961). **Lei N° 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Brasília: Diário Oficial da União, 27 dez. 1961. p. 51-51. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qual>

quer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.. Acesso em: 20 ago. 2023.

CEPPAS, Filipe. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. In: EDUCAÇÃO, Ministério da. **FILOSOFIA**. Brasília: [S.I], 2010. Cap. 9. p. 171-184.

CONWAY, Daniel W.. Genealogy and Critical Method. In: SCHACHT, Richard (ed.). **Nietzsche, genealogy, morality: essays on Nietzsche's on the genealogy of morals**. Berkeley, Los Angeles, London: University Of California Press, 1994. p. 318-333.

COSTA, Regis. O ensino de filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016. **Pet Filosofia Ufpr**, [s. l], v. 18, n. 2, p. 302-329, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. [S.I]: N-1 Edições, 2018. Tradução de: Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho.

DIAS, Rosa. A vida como vontade criadora: uma visão trágica da existência. In: DIAS, Rosa. **Amizade Estelar: Schopenhauer, Wagner e Nietzsche**. Rio de Janeiro: IMAGO, 2009. p. 86-102.

DIAS, Rosa. **Nietzsche Educador**. São Paulo: Editora Scipione, 2003. (Pensamento e ação no magistério).

EMDEN, Christian. Nietzsche, Truth, and Naturalism. In: STERN, TOM (edt.). **The New Cambridge Companion to Nietzsche**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p.273-301.

FERREIRA, José Humberto. Diálogo sobre o ensino de filosofia no ensino médio. **Cadernos Cajuína**, [S.I], p. 61-71, 2017.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10. ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019a. Cap. 1. p. 35-54. Organização: Roberto Machado.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014. Tradução: Raquel Ramallete.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10. ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019b. Cap. 2. p. 55-87. Organização: Roberto Machado.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática de liberdade**. 45. ed. Rio de Janeiro e São

Paulo: Paz & Terra, 2019a.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz & Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio. "O problema de Sócrates": um exemplo da fisiopsicologia de Nietzsche. **Re. Filos.**: Aurora, Curitiba, v. 20, n. 27, p. 303-320, 2008.

_____. O significado da teoria das forças no pensamento nietzschiano: a interpretação de Scarlett Marton. In: AZEREDO, Vânia Dutra de; FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio (org.). **Nietzsche e seus intérpretes**. Curitiba: Editora Crv, 2020. p. 163-176. (Coleção Nietzsche em perspectivas - volume 3).

GALLO, Silvio. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: EDUCAÇÃO, Ministério da. **FILOSOFIA**. Brasília: [S.I], 2010. Cap. 8. p. 159-170.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche**: o humano como memória e como promessa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. O grande experimento: sobre a oposição entre eticidade (sittlichkeit) e autonomia em Nietzsche. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, p. 97-132, 1989.

GONÇALVES, Luiz Felipe Xavier. Genealogia do Estado e do Direito em Nietzsche. Curitiba: Editora Crv, 2021.

HARDT, Lúcia Schneider. **Nietzsche e a educação**: desafios pedagógicos. Curitiba: Appris Editora, 2021.

HATAB, Lawrence. **Genealogia da Moral de Nietzsche**: uma introdução. São Paulo: Madras, 2010. Tradução de: Nancy Juozapavicius.

_____. The Will to power. In: STERN, TOM (edt.). **The New Cambridge Companion to Nietzsche**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p.329-350.

ITAPARICA, André Luís Mota. A genealogia como programa de pesquisa naturalista. **Discurso**, [S.I], v. 48, n. 2, p. 25-41, 2018.

JANAWAY, Christopher. **Beyond Selflessness: Reading Nietzsche's Genealogy**. Nova York: Oxford University Press, 2007.

LA SALVIA, André Luis; CUNHA NETO, Osvaldo. O que pode o ensino de filosofia na BNCC? **Refilo: Revista digital de ensino de filosofia**, Santa Maria, v. 7, p. 1-24, 2021.

LEITER, Brian. **Nietzsche on morality**. 2. ed. Londres e Nova York: Routledge, 2014.

_____. O naturalismo de Nietzsche reconsiderado. **Cadernos Nietzsche**, [S.I], p. 77-126, 2011.

LOURES, Bárbara de Almeida Hoffmann Rocha. **O ensino de filosofia no Brasil e a proposta da oficina de conceitos**. 2010. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Filosofia, Departamento de Filosofia, Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (Unicentro), Guarapuava, 2019.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo e Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

MARTON, Scarlett. **Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche**. 3. ed. São Paulo: Discurso Editorial e Barcarolla, 2009. (Sendas e Veredas).

_____. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. São Paulo: Editora brasiliense, 1990. (Sendas e Veredas).

MATOS, Junot Cornélio de. **Filosofia (da) Perguntação**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021. (Coleção filosofia no chão da escola).

MAZAI, Noberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2011.

MENEZES, Antonio Basilio Novaes T. de; SILVA, Roberto Ribeiro. A reforma do ensino médio brasileiro e o lugar da filosofia na lei nº 13.415/17. **Saberes**, Natal, v. 19, n. 2, p. 122-133, 2018.

MELO NETO, João Evangelista Tude de. A noção nietzschiana de transvaloração dos valores: uma análise a partir das seções §7 e §8 da primeira dissertação da Genealogia da Moral. **Aufklärung**, João Pessoa, v. 7, p. 51-60, 2020.

MELO NETO, João Evangelista Tude de; SANTOS, Antonio Carlos de Oliveira. Convergências e divergências entre Nietzsche e a tradição contratualista moderna: a noção

nietzschiana de "estado" nas seções 16 e 17 da segunda dissertação de genealogia da moral. **Cadernos Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v. 39, n. 1, p. 31-53, 2018.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. **Nietzsche: civilização e cultura**. 3. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2019. (Coleção biblioteca do pensamento moderno).

MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. Décadence artística enquanto decadence fisiológica. In: MARTON, Scarlett (org.). **Nietzsche na Alemanha**. Ijuí e São Paulo: Discurso Editorial e Editora Unijuí, 2005. p. 79-102. Tradução de Scarlett Marton.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Tradução: Paulo César de Souza.

_____. **Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. Tradução: Paulo César de Souza.

_____. **Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. Tradução: Paulo César de Souza.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Tradução: Paulo César de Souza.

_____. **Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. Tradução: Paulo César de Souza.

_____. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Tradução: Paulo César de Souza.

_____. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Tradução: Paulo César de Souza.

_____. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. Tradução: Paulo César de Souza.

_____. **O Anticristo: maldição ao cristianismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. Tradução: Paulo César de Souza.

_____. **O caso Wagner: um problema para músicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. Tradução: Paulo César de Souza.

_____. **O Nascimento da tragédia: ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Tradução: Paulo César de Souza.

_____. **Schopenhauer como educador: consideração extemporânea III**. São Paulo: Martins Fontes, 2020. Tradução: Clademir Luís Araldi.

_____. **Sobre verdade e mentira no sentido extramoral**. São Paulo: Hedra, 2012. Tradução: Fernando de Moraes Barros.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. O ressentimento como fenômeno social. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de; FEITOSA, Charles; PINHEIRO, Paulo; SUAREZ, Rosana (org.). **Nietzsche e as ciências**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p.189-201.

PERNAMBUCO. Secretaria de educação e esportes. Novo currículo de pernambuco: ensino médio. Recife, 2020.

SANTOS, Yvisson Gomes dos. OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: uma análise teórica. **Saberes**, Natal, p. 64-77, 2015.

SCHACHT, Richard. O naturalismo de Nietzsche. **Cadernos Nietzsche**: [S.I], p. 35-75, 2011. Tradução de: Olímpio Pimenta.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

TOMAZETTI, Elisete M.; BENETTI, Cláudia Cisiane. O ensino de filosofia no novo cenário político brasileiro: entrevista com o professor Silvio Gallo. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 99-109, 2016.

WOODWARD, Ashley. **Nietzschanismo**. Petrópolis: Vozes, 2016. Tradução: Diego K. Trevisan.