

## NIETZSCHE E O PROCEDIMENTO GENEALÓGICO NA EDUCAÇÃO

## NIETZSCHE AN THE GENEALOGICAL PROCEDURE IN EDUCATION

## NIETZSCHE Y EL PROCEDIMIENTO GINEALÓGICO EN LA EDUCACIÓN

NICOLAY, Deniz Alcione  
deniznicolay@uffrs.edu.br  
UFFRS - Universidade Federal da Fronteira Sul  
<https://orcid.org/0000-0003-4218-3573>

**RESUMO** O presente artigo teve por objetivo inicial refutar a polarização midiática, discursiva e conceitual que, há alguns anos, tem minado as bases educacionais no Brasil. Nesse sentido, procurou-se traçar rotas de fuga, frentes de combate e estratégias de resistência ao achatamento do campo profissional docente. Para isso, foi delineado um viés metodológico inspirado no conceito de genealogia do filósofo Nietzsche. Por meio desse conceito, pretendeu-se revitalizar os significados e sentidos da prática de pesquisa sobre o Ensino Básico. Como conclusão, acredita-se que a mudança de perspectiva epistemológica passa pela compreensão da dinâmica das forças curriculares e pela formação permanente do professor.

**Palavras-chave:** Currículo. Docência. Genealogia.

**ABSTRACT** The present article had as its initial objective to refute the mediatic, discursive and conceptual polarization that, for some years, has undermined the educational bases in Brazil. In this sense, we tried to trace escape routes, combat fronts and resistance strategies to the flattening of the professional teaching field. For this, a methodological bias was drawn up inspired by the philosophical concept of genealogy of the philosopher Nietzsche. Through this concept, it was intended to revitalize the meanings and meanings of the practice of research on Basic Education. As a conclusion, it is believed that the change of epistemological perspective involves the understanding of the dynamics of curricular forces and the permanent formation of the teacher.

**Keywords:** Curriculum. Teaching. Genealogy.

**RESUMEN** El presente artículo tuvo por objetivo inicial refutar la polarización mediática, discursiva y conceptual que, hace algunos años, ha minado las bases educativas en Brasil. En este sentido, intentamos trazar rutas de fuga, frentes de combate e estrategias de resistencia para al aplastamiento del campo profesional docente. Para ello, se elaboró un sesgo metodológico inspirado en el concepto de genealogía del filósofo Nietzsche. Por medio de este concepto, se pretendía revitalizar los significados y sentidos de la práctica de investigación sobre la Enseñanza Básica. Como conclusión, se cree que el cambio de perspectiva epistemológica implica la comprensión de la dinámica de las fuerzas curriculares y la formación permanente del profesor.

**Palabras clave:** Currículo. Enseñanza. Genealogía.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendemos explorar uma terceira via da fundamentação epistemológica na educação. Entre a produção de discursos (e pesquisas) de caráter conservador ou crítico-progressista, colocamo-nos ao lado das concepções pós-estruturalistas ou pós-modernas a fim de ressignificar os parâmetros da pesquisa científica. Mesmo que, em tempos contemporâneos, seja muito delicado falar em modelos, regras ou estruturas. Justamente porque as noções clássicas de conhecimento e formação estão diluídas nas redes de significação social, nas teias de grupos transgovernamentais cujo poder econômico prende-se ao complexo jogo político das jovens democracias. No entanto não trabalhamos com operadores conceituais advindos do campo político ou, necessariamente, epistemológico. Aliás, voltamo-nos para a produção filosófica de Friedrich Nietzsche (1844-1900) no distante século XIX, sobretudo, para o procedimento genealógico tal como ilustrado na obra “Genealogia da moral” (1998).

Pensamos esse caminho com o objetivo de buscar formas de valorização dos conteúdos humanísticos nas dimensões da educação básica, de provocar estratégias de fuga contra o assalto das ciências humanas no currículo e, por que não, de evitar certo criticismo político salvacionista. Por isso, situamos o conceito de genealogia de maneira estratégica e pontual, desse modo, evitando sua implicação dialética ou, até mesmo, positivista. Diferenciando as concepções de método e procedimento, perseguimos a dinâmica da autoformação do pesquisador, o que significa distanciarmo-nos do produtivismo acadêmico e da consciência acusatória de matriz gregária. Pela revitalização da pesquisa e pela transvalorização dos saberes pedagógicos, sugerimos a superação dicotômica da maneira de ver e atuar na prática docente. Nesse sentido é inevitável olhar para a história, jamais com a densidade do olhar historiográfico, mas com leveza do artista, do estilista, ou seja, daqueles que enxergam detalhes muito precisos na totalidade da obra.

Portanto, caminhamos na direção da liberdade das ações e das ideias, da criatividade e do diálogo perene com a diversidade e com a diferença, quiçá, uma forma de engajamento em defesa do profissionalismo, com isso, qualificando o sentido

daquilo que se aprende e ensina-se. A escola, como espaço de vida, não deve reproduzir a condição niilista contemporânea, mas criar mecanismos de resistência contra o avanço conservador, contra a miséria das relações humanas e contra o achatamento das condições de trabalho.

## **2 GEOPOLÍTICA DAS FORÇAS CURRICULARES**

Neste trabalho, partimos de um axioma inquestionável no campo das ciências humanas. Esse axioma é vital, sobretudo, para aqueles que consideram a dinâmica das forças geopolíticas na educação: a verdade de que esse território não é neutro, nem passivo, mas incorpora uma série de manifestações sociais, culturais e que, por isso, não traça uma identidade definida de antemão, nem permanece estável a julgar por seus deslocamentos teórico-conceituais, tampouco defende alguma bandeira político-ideológica que se diz ausente de interesses obscuros. Ora, o território da educação é espaço de combates intermináveis: entre o poder midiático e a lógica histórico-cultural, entre o tempo real e o tempo da formação, entre o conteúdo objetivo e a compreensão subjetiva, entre o ideal e o real. Sendo espaço de combates, também não subscreve relação de propriedade ou pertencimento. Por exemplo, no contrato pedagógico, não há somente uma assinatura que dispõe o sujeito a mercê do processo de escolarização formal, mas o próprio contrato em si é inacabado na medida em que não garante a aprendizagem como resultado final após seu término. Além disso, tratando-se desse território, não podemos definir fronteiras epistemológicas ou disciplinares, uma vez que as perspectivas pós-modernas sobre a ciência e a produção de conhecimentos desconstruíram a razão lógica e instrumental dos processos. Nesse sentido, há de se retornar às clássicas afirmações de Lyotard: “A hierarquia especulativa dos conhecimentos dá lugar a uma rede imanente e, por assim dizer, ‘rasa’, de investigações cujas respectivas fronteiras não cessam de se deslocar”. (1986, p.71). É o estatuto do saber científico que, segundo Lyotard, desde o fim do século XIX, entra em “crise”. As grandes metanarrativas não se sustentam mais num mundo multifacetado pela diferença e pelos jogos de linguagem. Desse modo, o saber científico é posto em xeque na sua condição de coerência e veracidade, conseqüentemente, de suposta neutralidade. Ocorre uma

espécie de fim do modelo disciplinar de produção do conhecimento, ou melhor, de construção e armazenamento do conhecimento disponível. As universidades medievais, que se erigiram no modelo de cátedras dos saberes e que, posteriormente, já, na modernidade, abraçaram as dimensões departamentais entram em colapso na aurora da pós-modernidade. Elas não se consolidam mais como instâncias produtoras e mantenedoras do saber científico, espécie de guardiãs do conhecimento e da verdade. Ainda segundo Lyotard, as universidades “[...] se limitam a transmitir os saberes julgados estabelecidos e asseguram, pela didática, mais a reprodução dos professores que a dos cientistas”. (1986, p.72). Isso quer dizer que a universidade, no mundo pós-moderno, não é mais a grande referência de produção em pesquisa, mas, cada vez mais, presenciamos a criação de institutos, órgãos, fundações que parecem assumir esse papel historicamente atribuído às universidades. E essas temáticas - a crise do saber no campo das ciências humanas, o papel das universidades e dos estabelecimentos de ensino, a influência da mídia impressa na formação dos estudantes, a fragilidade do conceito de “verdade” e dos valores morais instituídos na modernidade - dão, ao filósofo Friedrich Nietzsche, o título de profeta da pós-modernidade.

E, como precursor das temáticas pós-modernas, Nietzsche encontra espaço, por meio de suas obras e conceitos, no território da educação contemporânea. Por exemplo, o conceito de “genealogia”, erigido pelo filósofo a partir da obra “Genealogia da moral” (1998) merece atenção quando pensamos numa variação epistemológica crítica acerca da crise das ciências humanas, ou seja, quando procuramos não repetir a mesma retórica político-salvacionista no discurso que assume a defesa dos investimentos na escola básica. De modo mais direto, trata-se não apenas de levantar bandeiras contra os retrocessos dos investimentos públicos em educação, o que é óbvio e real, mas interferir nessa lógica perversa de desqualificação dos saberes humanísticos. Nesse sentido, não investir em ciências humanas, enxugá-las, minimizá-las, retrocedê-las, tratá-las com indiferença significa condenar as novas gerações ao obscurantismo da memória historiográfica. E esse investimento não é apenas de valores materiais, físicos, mas simbólicos e, por que não dizer, críticos-reflexivos. Por exemplo, algum tempo atrás, entre 2014 e 2015, circulou (e acreditamos que ainda circule) uma discussão em forma de movimento e,

posteriormente, como projeto de lei chamado “Escola sem partido”. Com tantas prioridades e dificuldades em um país como o nosso, criar uma margem de preocupação tão grande na direção dessa proposta pode parecer que deputados e senadores perderam o foco, os objetivos da grande política. Aliás, pouco se pratica da grande política na vida pública. Claro, estamos falando daquela de raiz nietzschiana, cujo conceito desenvolveremos em seguida neste texto. Ora, quando um projeto de lei dessa ordem prega certa “neutralidade política e ideológica”, trata os alunos como “ouvintes cativos”, afirma “liberdade de consciência” para uma educação moral e religiosa, ele próprio não está sendo neutro, mas esconde interesses representativos de forças políticas e ideológicas. Nesse caso, a tarefa da genealogia é desvelar os artifícios de poder que se encontram inoculados na linguagem da lei. Do ponto de vista pedagógico, as expressões utilizadas nesse projeto remetem ao século passado, numa época em que existia o estereótipo da família patriarcal, o aluno era um sujeito passivo e o conteúdo era a palavra final do professor. Esse modelo de escola não existe mais há muito tempo.

Todavia, o que efetivamente nos interessa neste escrito é o potencial de pesquisa da genealogia nietzschiana. Aqui, podemos situar as perguntas: A quem interessa o empobrecimento das ciências humanas no currículo da educação básica? O quer um projeto de lei que questiona os procedimentos didáticos aplicados em sala de aula? Quais as forças políticas que estão manipulando a escrita desse projeto e que almejam condição de verdade em meio ao grande público? Por sinal, essas forças ultrapassam o caráter meramente político. Elas se enquadram em uma condição geopolítica, conforme afirmamos anteriormente. Porque, mesmo muito distante da geografia como ciência, tais forças exercem atividades estratégicas, territoriais e, de certa forma, complexas. Elas mudam de direção e sentido muito rapidamente, traçam paralelos, alianças, conluios pelo poder de representação. No currículo, elas estão disseminadas na forma de disciplinas específicas, carga horária “x”, referências, conteúdos determinados. Isso quer dizer que o currículo é um mecanismo em movimento, absorvendo a dinâmica das forças vitais que nele (e por meio dele) circulam nos processos de educação formal. Entretanto tal condição não significa que nesse espaço realize-se “doutrinação ideológica”, mesmo que determinada corrente ou ideia prevaleça. Claro que o currículo traça uma direção na sua organicidade de

saberes, mas a decisão final, considerando os movimentos de hierarquia e seleção, é sempre da instituição. Mas, para discutirmos sobre hierarquia e seleção, devemos, primeiramente, apresentar os meandros da genealogia, inclusive, se pudermos tratá-la como método ou procedimento.

### **3 GENEALOGIA: MÉTODO OU PROCEDIMENTO?**

No bojo da filosofia nietzschiana, tal discussão pode parecer algo absolutamente sem importância. Se a genealogia pode ser considerada como um método ou um procedimento é um detalhe de tradução dos intérpretes de Nietzsche, sobretudo, daqueles que o transcreveram para a língua portuguesa. Então, qual a razão dessa preocupação com a nomenclatura conceitual? Não estaríamos supervalorizando uma discussão que se apresenta, à primeira vista, como ingênuo e improvável? Nem tão ingênuo. O fato de chamar de método ou procedimento também denuncia o modo de pensamento por meio do qual se está compreendendo Nietzsche (ou não). A palavra método está presa em uma longa tradição epistemológica. Do sentido da palavra no grego antigo *metá* ('depois' ou 'que segue') e *hodós* (caminho), ou seja, a ideia de seguir um caminho em determinada direção até a celebração do método científico na modernidade, há uma infinidade de teorias filosóficas que discutem a questão do método. Porém sabemos que Nietzsche é um dos maiores críticos das ideias modernas. Além do mais, se Nietzsche é precursor da pós-modernidade, as considerações feitas por Lyotard, anteriormente, servem para desconstruir a linearidade metodológica das ciências humanas. Para o filósofo: nem um caminho, nem direção, muito menos um fim. Por sua vez, a expressão "procedimento" é mais elástica na interpretação e, na maioria das vezes, não se prende na investigação da suposta verdade. O procedimento é uma atitude diante das condições de pesquisa e, por que não afirmar, diante das forças que se oferecem para interpretação. Embora muito próximo da expressão anterior e, por vezes, tratado como sinônimo, o procedimento está imerso na ação. Ele está próximo do termo que o filósofo usa no prólogo da "Genealogia da moral" para se referir ao modelo de ciência: "Pois a jovialidade, ou, para dizê-lo com a minha linguagem, *a gaia ciência*, é uma recompensa: um pagamento por uma longa, valente, laboriosa e subterrânea seriedade, uma tal que, admito, não é para todos". (NIETZSCHE, 1998, p.14). Pode-

se afirmar que essa “gaia ciência” é caracterizada por duas palavras: coragem e leveza. Coragem para afirmar o embate das forças e negar a lógica da interpretação histórica sobre os valores morais e, de modo específico, na *Genealogia*, refutar as compreensões utilitaristas expressas na obra “A origem dos sentimentos morais” do Dr. Paul Rée (2018). E leveza para se equiparar à jovialidade grega que tratava o pensamento teórico não como um peso, mas como uma condição de liberdade para a vida, para viver melhor. Ou seja, tratar a genealogia como procedimento é uma forma de se desprender das metodologias tradicionais de pesquisa, do cerceamento positivo ao objeto de pesquisa, das formalidades regulatórias da produção científica. Por isso é necessária “[...] uma *vontade fundamental* de conhecimento que fala com determinação sempre maior, exigindo sempre maior precisão”. (NIETZSCHE, 1998, p.8, grifo no original). É uma mudança de atitude em relação ao conhecimento e à vida. E, se para nós mesmos, somos “homens do desconhecimento”. (NIETZSCHE, 1998, p.8), operar com a genealogia, significa estarmos abertos a toda sorte de desestabilizações valorativas que a investigação possa provocar. Por exemplo, despedidos de preconceitos, de valores preconcebidos, de respostas prontas sobre repetitivos problemas, questionarmos as próprias crenças e os próprios juízos. Portanto, é uma mudança interna, nas estruturas psíquico-emocionais do sujeito, uma busca pelo autoconhecimento em direção à libertação do espírito. Tudo aquilo que vincula o pesquisador por obrigação de conduta profissional (ou até de burocracias acadêmicas), conduzindo o trabalho em direção à suposta genealogia, pode significar uma visão distorcida e superficial da filosofia nietzschiana.

Acontece que, no campo da educação, em pesquisas que envolvem a didática e o ensino, existe uma antiga tradição de delinear os trabalhos pelo viés teórico-prático. Ou seja, as pesquisas, nesse campo, sempre procuram uma resposta imediata para um problema que, por vezes, não é imediato, mas está ali (no campo de trabalho) por décadas. Ele apenas mudou de tom, cor e sentido, mas continua muito próximo das antigas reivindicações. Por exemplo: a valorização profissional docente, a retórica reformista que nunca acaba em ações concretas, a carência de investimentos na escola básica, o assalto político-ideológico de governos que mascaram seus ideais na forma de leis ou regulamentações aplicadas aos sistemas de ensino. Claro, existem inúmeras particularidades em cada movimento histórico,

filosófico, cultural e constitucional sobre as ações desenvolvidas na escola, mas a essência problemática não muda. E é essa essência dicotômica que cria uma espécie de fosso interpretativo como se as experiências de autoformação estivessem em um patamar inalcançável pela obsessiva regularidade pedagógica. Nesse sentido, o tempo esvaece numa rotina de funções, atividades, planejamentos, burocracias infindáveis que acabam esgotando as energias do profissional docente. Por isso, ao pesquisador-genealogista, recomendamos que fique atento aos conselhos do filósofo:

Para isso encontrei e arrisquei respostas diversas, diferenciei épocas, povos, hierarquias dos indivíduos, especializei meu problema, das respostas nasceram novas perguntas, indagações, suposições, probabilidades: até que finalmente eu possuía um país meu, um chão próprio, um mundo silente, próspero, florescente, como um jardim secreto do qual ninguém suspeitasse. (NIETZSCHE, 1998, p.9).

Talvez, o filósofo queira afirmar que, mesmo num mundo dominado por *cronos* é preciso ter força, vontade e determinação para superar obstáculos. É preciso esforço para interiorizar experiências potenciais com o próprio pensamento, refletir sobre a origem dos valores morais cristalizados em solo pedagógico. Por isso, a educação contemporânea está tão longe das considerações nietzschianas. É quase impossível a ação de “manter o silêncio por algum tempo!” (NIETZSCHE, 1998, p.10), praticar “a leitura como arte” (NIETZSCHE, 1998, p.14), exercer um hábito “para o qual é imprescindível ser quase uma vaca, e não um ‘homem moderno’: o *ruminar...*”. (NIETZSCHE, 1998, p.15, grifos no original). Por vezes, na escola ou na universidade, não temos condições de ‘ruminar’ o conhecimento, uma vez que as coisas acontecem de maneira sequencial e programática sem ao menos fazermos perguntas sobre o sentido daquilo que trabalhamos. A formação curricular é atropelada por uma série de proposições teóricas e profissionais, fragmentadas pelo ideal didático da prática obsessiva e, de certa forma, superficial. Deixamos de efetuar uma reflexão mais ampla sobre as perspectivas do mundo contemporâneo no que concerne à cultura, ao trabalho e à vida. O resultado é uma gama de profissionais formados sem nenhuma clareza no tocante a saberes éticos, estéticos e humanísticos. Porque tais saberes (quando trabalhados) são incipientes, fragmentários e, acima de tudo, não apresentam nenhuma perspectiva do que significa formação humana e seu sentido na vida em sociedade. É sobre essa contraposição aos valores contemporâneos da



pedagogia que se define a pesquisa genealógica. Ela se coloca contra uma educação de mercado, banalizada pelo apelo midiático e pelos *experts* da autoajuda. Também é contra as frequentes investidas da política partidária que, em suas estratégias, tenta transformar os setores da educação pública em balcão de negócios. Esse fato é crucial em qualquer sistema de ensino que evidencie gestão pedagógica do processo, visto que, quase sempre, os cargos mais importantes estão nas mãos de quem menos conhece de seu ofício. Todavia a gestão pedagógica é outra linha de abordagem. Ela demandaria outro trabalho e, quiçá, outra relação com o procedimento genealógico nietzschiano. Importa enfatizar que nosso investimento, neste texto, dá-se em direção ao caráter dicotômico das pesquisas em educação e ao processo de autoformação docente. Assim, considerando as críticas do filósofo, torna fácil identificar a natureza de tais afirmações, ou seja, diagnosticar o movimento inicial do combate entre as forças.

Precisamos, contudo, estar atentos às considerações do filósofo acerca dos artifícios da genealogia a fim de evitar o caso de confundi-la com algum procedimento historiográfico. Ainda no prólogo da “Genealogia da moral” podemos acompanhá-lo nessa afirmação: “— tanto minha curiosidade quanto minha suspeita deveriam logo deter-se na questão *de onde se originam* verdadeiramente nosso bem e nosso mal”. (NIETZSCHE, 1998, p.9, grifo no original). É essa noção de origem que pode nos confundir no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, até o momento, parece que estamos a falar de elementos histórico-filosóficos na constituição das vias de abordagem. Ledo engano. Embora alguns elementos de ordem epistemológica sejam condição *sine qua non* para a evolução de qualquer estudo (o território, o objeto, o sujeito...), a prática genealógica refuta uma história nuclearizada por valores metafísicos. Nesse ponto, torna-se pertinente as colocações desenvolvidas por um dos mais destacados seguidores de Nietzsche, Michel Foucault (1926-1984), em especial na obra “Microfísica do poder”: “O genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem, um pouco como o bom filósofo necessita do médico para conjurar a sombra da alma”. (1979, p.19). Ou seja, para Nietzsche, interessa uma forma de história que não deseje buscar a verdade sobre algo (acontecimentos, batalhas, civilizações), tampouco crie blocos interpretativos da realidade, adaptando cada evento a uma descrição lógica (como a dialética hegeliana, por exemplo). Essa

confusão pode ocorrer porque, nesse mesmo prólogo, Nietzsche (1998, p.7) vele-se de um jogo de palavras, diferenciando os usos da expressão “de onde se originam”. Nesse ponto, podemos acompanhar Foucault quando diferencia três expressões que o filósofo utiliza para definir a pesquisa de “origem”: *Ursprung*, *Herkunft* e *Entstehung*. O sentido da primeira está próximo de uma espécie de pesquisa idealista ou romântica sobre a origem dos preconceitos morais. Ela é assinalada quando Nietzsche (1998, p.9) volta atrás nas suas memórias e descreve seu primeiro exercício filosófico, problematizando: “[...] *de onde se originam* verdadeiramente nosso bem e nosso mal”. E, em meio aos devaneios da adolescência, ele rende homenagem a Deus, fazendo-o pai do mal. Em seguida, a mesma expressão é utilizada para definir os trabalhos do Dr. Paul Rée (2018). Ou seja, quando tal palavra é empregada, associada às pesquisas genealógicas, significa uma forma superficial, incipiente de fazer genealogia. O filósofo, portanto, rebela-se contra essa forma de estudo dos fenômenos morais, colocando, por vezes, as duas expressões na sequência como forma de oposição.

Com efeito, tal evento é reforçado por Foucault (1979, p.20) como podemos observar na seguinte passagem: “Termos como *Entstehung* ou *Herkunft* marcam melhor do que *Ursprung* o objeto próprio da genealogia. São ordinariamente traduzidos por ‘origem’, mas é preciso tentar a reconstituição de sua articulação própria”. (1979, p.20). E, se esses termos marcam melhor do que *Ursprung* o objeto próprio da genealogia, é porque Nietzsche opõe-se a um modelo de pesquisa que procura buscar significações ideais, artifícios teleológicos para responder ao problema aparente. No entanto a postura do filósofo é cuidadosa, evitando qualquer euforia teórica acerca de seu procedimento. É o que podemos constatar na seguinte afirmação: “— que tenho eu a ver com refutações! — mas sim, como convém num espírito positivo, para substituir o improvável pelo mais provável, e ocasionalmente um erro por outro”. (NIETZSCHE, 1998, p.10). Ou seja, a arte da interpretação sobrepõe-se às verdades cristalizadas do pensamento moderno. Além disso, tal atitude significa a encarnação do esforço “positivo” do pesquisador. Tal esforço procura promover a concepção da crítica como afirmação, e não como negação (a exemplo do modelo dialético). Também não se trata de praticar o procedimento genealógico de maneira dicotômica, uma vez que, nesta direção, estaríamos

reforçando o pressuposto da moral como julgamento, como gregariedade. Conquanto os movimentos da genealogia passem da baixeza para a superfície dos valores morais, não há como instalar oposições em razão do perene combate entre as forças (ativas e reativas são as qualidades das forças, segundo Deleuze, na obra “Nietzsche e a filosofia, 1976”). Esse combate, portanto, nunca é estagnado, nem alcança condição de igualdade. As forças definem-se no exercício da interpretação, marcando uma palavra ou um conceito que se encontra em evidência no desenvolvimento da linguagem a partir das inter-relações sociais.

Ainda segundo Foucault (1979), os dois termos seguintes demarcam melhor as ações do pesquisador acerca das possibilidades de usos do procedimento genealógico. Aliás, no prólogo, Nietzsche (1998, p.10) refere-se, em alguns momentos, sobre suas “hipóteses genealógicas”, o que pode parecer um dado sem importância, caso considerarmos o estilo introspectivo da escrita do filósofo. No entanto, ao tratar como “hipóteses”, ele evidencia o esforço compreensivo da reflexão filosófica. É como se as pesquisas (as teses) fossem melhorando com o tempo, cada uma colocando-se à frente da sua antecessora e, por isso, a oposição aos modelos de análise que primam pelo fundamento, pelo aprisionamento da diferença potencial. Obviamente, compreendendo-o nessa direção, significa que ele está referindo-se às obras que antecederam a “Genealogia da moral”, cujas temáticas e afirmações (a maioria em forma de aforismos) definem o percurso sobre a origem dos valores morais. Estão, nessa condição, as obras: “Aurora (2016)” e “Humano, demasiado humano (2005)”. Apesar de que, diferentemente dessas obras anteriores, a primeira executa, nas suas três dissertações (1ª “Bom e mau”, “bom e ruim”, 2ª “Culpa”, “má consciência” e coisas afins, 3ª O que significam ideais ascéticos?) uma espécie de hermenêutica genealógica. A escrita em perspectiva aforismática é deixada de lado pela supremacia do texto contínuo, esclarecedor e, em certo sentido, sistemático, na medida em que Nietzsche pontua o papel da genealogia. E, a partir desse ponto, fazem sentido as expressões utilizadas no prólogo, uma vez que as pesquisas sobre a moral perseguem uma forma de detalhamento que evidencia movimentos em direção à verticalidade e à horizontalidade das ações. Assim, tais expressões são definidas como: “*Herkunft*: é o tronco de uma raça, é a *proveniência*; é o antigo pertencimento a um grupo – do sangue, da tradição, de ligação entre aqueles da

mesma altura ou da mesma baixeza”. (FOUCAULT, 1979, p.20). Em seguida, duas páginas depois, na “Microfísica do poder”, encontramos a outra definição: “*Entestehung* designa de preferência a *emergência*, o ponto de surgimento. É o princípio e a lei singular de um aparecimento”. (FOUCAULT, 1979, p.23). E, mesmo que a emergência e a proveniência caracterizem o trabalho historiográfico do próprio Foucault, ainda assim, não se trata de uma história aos moldes tradicionais. Nietzsche, desde a “Segunda consideração intempestiva (da utilidade e desvantagem da história para a vida)” (2003) persegue o caráter plástico, plural e descontínuo do saber histórico. Logo, tais expressões (a forma de seus usos na pesquisa) quebram o nexos lógico de causa-consequência, finalidade ou até de doutrinação teórica acerca da interpretação das fontes. O genealogista deve estar sempre aberto ao inusitado da palavra, ao estranhamento dos valores instituídos, à riqueza dos detalhes que, à primeira vista, parecem sem sentido ou sem significação.

#### **4 PRÁTICA PEDAGÓGICA X PRÁTICA GENEALÓGICA**

Nesse sentido, precisamos enfatizar que o genealogista deve desenvolver a virtude da paciência. E, como já afirmamos anteriormente, em tempos de produção acelerada no campo da pesquisa, de teorias sobre teorias, projetos sobre projetos, as reflexões sobre o sentido e a positividade daquilo que se estuda ficam em segundo plano. O resultado desse achatamento do tempo da pesquisa (e do pesquisador) é uma produção desordenada, excessiva, mas sem profundidade. Não é possível provocar o viés criativo no indivíduo quando cobranças de toda ordem anulam a capacidade de autoconhecimento e, conseqüentemente, de pensar a diferença. Inclusive, outra válvula de escape desse produtivismo desregulado na pesquisa é o fundamentalismo teórico, ou seja, quando o pesquisador não se permite explorar diferentes pontos de vista, dialogar com a multiplicidade e com as diversas áreas do conhecimento. Nesse caso, ocorre uma forma de reprodutibilidade da pesquisa, um círculo vicioso de autoprodução, desenvolvido, por vezes, em pequenos grupos, cujos resultados não margeiam nada de muito diferente do que já não tivessem produzido. Tais trabalhos só servem para alimentar o ego acadêmico e cumprir rotinas com órgãos de fomento, mormente estabelecidas por cronogramas predefinidos em editais. Semelhante postura intelectual, em certo sentido, positivista, coloca o

indivíduo numa condição de submissão ao serviço da vontade negativa de expressão. Na época de Nietzsche, século XIX, essas características eram atribuídas ao personagem conhecido como “livre-pensador” ou pensador de Estado. Aliás, podemos acompanhar Deleuze nessa caracterização: “O livre-pensador tem a mania singular de querer recuperar todos os conteúdos, todo o positivo, mas sem nunca interrogar-se sobre a natureza desses conteúdos ditos positivos, nem sobre a origem ou a qualidade das forças humanas correspondentes”. (DELEUZE, 1976, p.49). Ou seja, ele não chega à raiz dos problemas, não consegue interpretar a extensão da qualidade das forças e, por isso, está a serviço das forças reativas. Ele parte dos modelos instituídos (em nosso caso: os modelos de pesquisa e interpretação no campo da educação) para alcançar os objetivos que são sempre os mesmos: transformar ou incrementar a realidade-alvo da pesquisa. Acontece que esse ideal salvacionista, socialista, dialético, democrático também está a serviço da reação, da negação, quase sempre quer representar “o triunfo dos fracos sobre os fortes” (tal como caracterizado na primeira dissertação da *Genealogia*, 1998). Então, há de se afirmar que o livre-pensador é impaciente, uma vez que é pressionado pelo aparato institucional a dar uma resposta, uma forma de conforto discursivo aos ouvidos do público acadêmico em geral. Logo, a virtude da paciência não faz parte das suas principais características.

Essa virtude está mais próxima da figura que se contrapõe ao livre-pensador: “Ao livre-pensador Nietzsche opõe o espírito livre, o próprio espírito de interpretação que julga as forças do ponto de vista de sua origem e de sua qualidade [...]”. (DELEUZE, 1976, p.49). Ele é uma espécie de senhor das palavras e das ações, criticando o fundamento das ideologias, dos conceitos representacionais. Sua atividade está intrinsecamente relacionada ao problema da hierarquia, ou seja, a diferença potencial entre as forças ativas e reativas, a prevalência de uma força sobre a outra. No entanto a história das instituições modernas (família, Igreja, Estado...) representa o triunfo das forças reativas, uma vez que tais instituições são criadas a partir do esforço gregário da sociedade civil organizada. Tal esforço significa uma distorção dos valores morais que, da sua vertente aristocrática, passa a manifestar a reação do ponto de vista dos escravos. Nesse sentido, a hierarquia, dentro das condições da máquina de Estado, passa a funcionar de maneira invertida: o interesse

da maioria é sempre de submeter a vontade afirmativa ao paradigma moral do bem comum. Acreditamos que agora, após determinar o triunfo das forças reativas, podemos complementar a afirmação feita linhas atrás: de que a educação pública, manifestando-se nos movimentos curriculares da escola básica, por exemplo, reproduz elementos dessa hierarquia invertida. São sempre as forças externas que ditam o ritmo das metamorfoses curriculares, absorvendo a lógica da competição, do egoísmo e do consumismo. Por sua vez, a marca gregária da instituição transparece na reprodução das ações improdutivas, no desconhecimento da formação humana e na burocratização das atividades funcionais. Existe um niilismo intrínseco na vida escolar, um círculo vicioso de positivação dos saberes, tornando-os desconexos e fragmentários ao público discente.<sup>1</sup> Portanto, as ações de pesquisa nesse campo estão próximas das atividades do livre-pensador que, acreditando-se autônomo e aberto para as transformações sociais, acaba (na pesquisa), reproduzindo um modelo dicotômico, normalmente a serviço da máquina estatal. E, se o modelo não é aprimorado de acordo com os índices, é porque o problema não é alcançado em sua raiz, ou seja, não se consegue diagnosticar as lacunas do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, as soluções são superficiais e os projetos não têm continuidade.

Obviamente que, nesse texto, não temos a pretensão de apresentar soluções espontâneas. As questões são amplas e complexas e não se resolvem em curto espaço de tempo. Apenas questionamos a natureza da pesquisa no campo das ciências humanas, em específico, na educação, suas dificuldades de produção e avanço. E, claro, esse modelo dicotômico da realidade brasileira tem suas peculiaridades, quiçá, herdeiro do sistema escravocrata de exploração colonial. Aliás, a origem dessa visão dual sobre a realidade, sobre as práticas pedagógicas e sobre a pesquisa, sempre, intrigou-nos. É evidente a desigualdade social, a exploração do trabalhador, o acúmulo de capital, o jogo das elites, mas o problema é o avivamento do ódio entre as pessoas, o fascismo tecnocrático da máquina pública, julgando ou

---

<sup>1</sup> São críticos os índices de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgados no ano de 2018, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas públicas estaduais. Nas séries finais do Ensino Fundamental a meta, para 2017, era de 4.8 (chegamos a 4.5). No Ensino Médio, a meta era de 4.4 (chegamos a 3.5). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 12 set. 2018.

absolvendo os crimes de “chapa-branca”. Acabamos respirando uma atmosfera medieval, cujos cristãos puros perseguem os hereges nos campos de batalha. Ficamos sem opção de crenças e valores, tampouco procuramos o caminho da autoformação crítica. É sempre um discurso tarimbado entre “nós e eles”, “privilégios e privilegiados”, “sobreviventes e ascendentes”. Não se admite o “meio-termo”, visto que estarmos nessa condição é assumirmos um dos dois lados. Quando afirmamos o ranço positivista (ou dialético) das pesquisas em educação, estávamos falando dessa direção. Por isso, as pesquisas apresentam os mesmos caminhos, uma vontade incontrolável de resolver os antigos problemas da escola pública no Brasil. E, se o modelo dicotômico é histórico e constitutivo da educação, no Brasil, ele se tornou vicioso e improdutivo a ponto de não avançarmos na escolarização definitiva do nível básico. O clássico historiador marxista Mario Manacorda (1914-2013), ao analisar a educação grega, propõe o seguinte critério: “Ao se falar da Grécia, só se pode começar com Homero, ‘O educador de toda Grécia’, como dizia Platão. É ele, aliás, quem sugere a distinção entre o ‘dizer’ e o ‘fazer’, que propusemos quase como critério interpretativo de toda a história da educação”. (MANACORDA, 1989, p.41). Ou seja, isso significa dois tipos de formações: uma voltada para a elite dirigente e, outra, voltada para os trabalhadores e membros do corpo de Estado. É como se a escola fosse predestinada ao comodismo, porque o poder transformador das relações humanas é incapaz de alterar a qualidade das forças entre as classes sociais. Assim, olhando o mundo, a vida, a formação, por apenas dois ângulos, parece que carecemos de uma revitalização do sentido, de efetiva renovação nas concepções de pesquisa. A prática pela prática é um vício procedimental cujos resultados são absolutamente questionáveis. Ora, o mais provável é que reinventássemos a natureza da ação reflexiva, uma vez que ela, além de repetir os mesmos princípios, acaba criando uma espécie de teatro pedagógico cujos personagens representam cenas e problemas da sala de aula; porém, raramente, tem um encontro consigo mesmo, com a diferença e a diversidade.

E, embora Nietzsche vivesse num século de valores conservadores (século XIX), não podemos afirmar que a pesquisa genealógica exerce dicotomias. Ao contrário, a teoria das forças não constitui bloco isolado de interpretação dos eventos, mas só tem sentido em relação à outra força. O certo é que para o filósofo resta tratar

da mudança de valores colocada entre senhores X escravos como uma consequência colateral da cultura ocidental. Também, há de se afirmar que o ofício de julgar, como herança do mecanismo judaico-cristão de concepção do mundo, é absolutamente antinietzschiano. Agora, se a pesquisa genealógica é uma versão da crítica hermenêutica, uma vez que contém elementos filosóficos e filológicos, é uma questão contemporânea que se deve atribuir ao conjunto da obra de Nietzsche. O fato é que os problemas da hermenêutica moderna também são alvos de crítica do filósofo, por exemplo: a forma de interpretação filosófica de Kant (2013) e Schleiermacher (2000). Não são raras às vezes em que Nietzsche ataca os filólogos clássicos da Alemanha do século XIX, questionando sua forma de compreensão em relação à história da Grécia Antiga. A obra “A origem da tragédia” (1992) é um manifesto ímpar nessa direção. É um período da sua vida em que precisava romper com os métodos de ensino tradicional e com o meio acadêmico de um modo geral. Com efeito, o jovem Nietzsche aparece ligado à música de Wagner e à filosofia de Schopenhauer, radicalizando a compreensão dionisíaca do mundo a partir da mística grega. E, já nesse escrito, percebemos a duplicidade apolíneo-dionisíaca da vida, ou seja, não são duas forças dicotômicas, mas complementares como a razão e o sonho. Portanto, desde o período inicial de produção filosófica, verificamos que o filósofo não cria conceitos de maneira isolada, mas com um fundo orgânico cujo elemento genético se funde com a própria noção de Vontade de Potência.

E por que, de um modo geral, não podemos confundir a prática genealógica com a prática dialética na pesquisa? Porque ambas não têm a mesma origem e caminham em direções diversas. Enquanto a prática dialética afirma o trabalho do negativo, da crítica por oposições; a prática genealógica afirma o pluralismo das forças, a transvaloração dos valores. Nessa direção, Deleuze (1976, p.7) é extremamente pontual: “Nietzsche substitui o elemento especulativo da negação, da oposição ou da contradição, pelo elemento prático da diferença: objeto de afirmação e de gozo.”. Ou seja, do ponto de vista da genealogia, não há como separar a realidade presente da vida presente, os corpos não se distanciam das ações. Por isso, certo empirismo nietzschiano demarca as relações de pesquisa no sentido de que o saber não está pronto ou acabado, nem é produto de um universo mecânico e sistematizado, mas renasce a cada dia como o Sol das manhãs. É perfeita, na



sequência dessa mesma passagem, a seguinte frase de Deleuze (1976, p.7): “O ‘sim’ de Nietzsche se opõe ao ‘não’ dialético; a leveza, a dança, ao peso dialético; a bela irresponsabilidade, às responsabilidades dialéticas”. É como se uma atmosfera dionisíaca pairasse sobre o universo das coisas ditas e escritas. E esse universo, inspirado nos caminhos da arte, da música, da alegria, pontuasse no ritmo das ações, revitalizasse nas relações humanas. Contra a seriedade acadêmica e o negativo da crítica abre-se o perspectivismo de Nietzsche, defendendo a criação, a inovação e a diferença das formas de produção em pesquisa. Nesse sentido, considerando a imersão da prática pedagógica nas metodologias positivistas ou dialéticas, devemos perguntar, de maneira efetiva, como se situa a prática genealógica?

Ora, já sabemos que ela não pode ser confundida com o método científico, por exemplo, uma vez que procura quebrar a tradição epistêmica filosófica que parte desde Platão até Descartes, refutando uma suposta verdade transcendental para partilhar da força vital do aqui e agora. Também, sabemos que o alvo principal da genealogia é a escalada dos valores gregários da civilização judaico-cristã, o enfraquecimento dos instintos imperiosos em detrimento ao achatamento moral do sujeito. Entretanto, Nietzsche não nos apresenta (como bons professores que somos e assim o exigimos) uma sequência, um roteiro, um plano lógico de abordagem do procedimento genealógico em pesquisa. Claro, acabamos de cair naquilo que havíamos criticado anteriormente: esse modo de pensar e agir teórico-prático, separando os dois momentos. Para fins de compreensão do que estamos a discutir, torna-se pertinente destacarmos a afirmação do seguinte autor:

A genealogia, entendida agora como uma “nova exigência” que se impõe a partir da necessidade do presente, é descrita de duas formas: enquanto “método” de trabalho e enquanto um procedimento prático. Enquanto um “método” de trabalho, é apresentada como um “conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram” os valores morais. É, no entanto, enquanto um procedimento prático, como um engajamento, que a genealogia de Nietzsche produz seus melhores frutos. (PASCHOAL, 2005, p.58-59).

A partir dessa passagem, podemos relativizar dois pontos. Primeiro: a persistência da noção de “método” enquanto “método de trabalho”; e, segundo, a ideia do procedimento genealógico como um “engajamento”. Sobre o primeiro ponto, já tínhamos afirmado que não se trata de um método utilizado para atingir determinado

objetivo, porém, muito mais próximo da estratégia combativa, um exercício bélico direcionado contra um inimigo específico (na “Genealogia: A origem dos sentimentos morais”, do Dr. Rée ou a dialética hegeliana). É interessante pontuar, inclusive, que a interpretação da genealogia como uma forma de crítica não é consenso entre os estudiosos de Nietzsche. Nessa direção, são conhecidos os trabalhos que colocam Nietzsche ao lado de Marx e Freud, chamando-os de “mestres da suspeita” — expressão cunhada pelo filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005), justamente por questionarem o sentido, a verdade e os mecanismos de interiorização da consciência. Diferentemente da crítica, ou do crítico, um “mestre da suspeita” (como Nietzsche) não se detém a apontar as fragilidades do texto, mas procura perceber o caráter dissimulado das palavras, o jogo de forças e de interesses que estão por trás das afirmações do autor. As armas genealógicas são direcionadas para a escala valorativa de modo que possa interpretar o “que quer” e “quem quer”? Um posicionamento e não outro, uma direção e não outra, uma expressão e não outra. Aquilo que, por margem de crítica, parece óbvio a partir do texto, não ocupa a preocupação do genealogista. Assim, não há como prever um roteiro ou estratégia, uma vez que o instante presente determina a sequência dos passos.

Agora, o segundo ponto, sobre o procedimento genealógico como um “engajamento”, desperta a atenção para o que seja, talvez, uma prática política em Nietzsche. Alguns parágrafos atrás, falávamos sobre o sentido da grande política (*grosse Politik*) na obra do filósofo, sobre a falta de coerência ética nos projetos desenvolvidos, sobretudo, para as escolas da esfera pública. Mas claro: associar Nietzsche com gestão política é péssimo, para não dizer horrível. Defensor nato dos valores aristocráticos e arquirrival dos ideais democráticos do Iluminismo, ele critica a formação do Estado moderno, o tratamento dispensado a cultura e a arte. Além de que associa os valores cristãos e a soberania popular à mesma base gregária, ou seja, promovidos pelos instintos mais baixos, depreciativos da vida. Também devemos levar em conta que, conceitos como “grosse Politik”, estão em permanente movimento; uma forma de esmerilhamento da linguagem, de crescimento potencial no decorrer dos seus livros. De maneira que: “Conforme a *Genealogia da Moral*, o que o filósofo visa, em última análise, é combater a grande política da vingança por meio da qual foi realizada a inversão dos valores nobres da antiguidade”. (RUBIRA, 2016,

p.248). É nessa direção que podemos falar em “engajamento”, ou seja, não se trata de engajamento ideológico, mas de perseguir o caminho da transvalorização dos valores. Engajar-se, assim, significa assumir uma espécie de postura estoica, fiel ao destino da palavra encarnada porque fiel a si mesmo, jamais vacilar no combate ao niilismo e, também, contra as metamorfoses da vontade negativa de expressão.

E, nesse combate perene, é importante partilharmos da forma de atuação da prática genealógica. Na tradução brasileira da “Genealogia da moral”<sup>2</sup>, que estamos utilizando neste texto, o subtítulo define a seguinte expressão “uma polêmica” ou, do título original de 1887, “Eine Streitschrift”, que poderia ser traduzido também como “uma marca”, entretanto não é aleatória a expressão “polêmica”. Ela se vincula a uma longa tradição filosófica que possivelmente tem origem no pré-socrático Heráclito de Éfeso (475 a.C. – 535 a.C.). Com efeito, Heráclito além de ser celebrado como o “pai da dialética”, passou para a história da filosofia como “o obscuro” ou o “pensador dos contrários”. Por seu estilo paradoxal e enigmático, embora toda filosofia pré-socrática seja fragmentária, inspirou a produção aforismática de Nietzsche. Ora, sabemos que um aforismo nunca é dado de antemão, uma vez que carece de interpretação, de apropriação pelo provável leitor. Porém a obra que trabalhamos se apresenta em dissertações, sistematizadas pelo filósofo. É como se o combate contra os valores judaico-cristãos fosse desenrolando-se em atos e ações a partir das palavras-chave “Bom e mau”, “bom e ruim”, “culpa”, “má consciência”. Nesse sentido, tal procedimento incorpora a dinâmica da expressão conhecida por *pólemos* que, tanto em Heráclito quanto em Nietzsche, significa a luta de opostos, a tensão entre as forças que definem a criação, a mudança ou a destruição. Por isso, torna-se precisa e contundente a seguinte afirmação:

Ao longo desse combate, no qual os dois lutadores vencem alternadamente, o que há é uma simples alternância – e cada episódio se limita a assinalar uma nova repartição da força, a desenhar um novo perfil de desequilíbrio. Nada mais. Nada, portanto, que nos autorize a perguntar *por que* é este, e não aquele, que ora vence – *a que se deve* o fato de ele não ter vencido antes. Se o *pólemos* basta a si próprio, então ele corta qualquer questão *justificadora*. (LEBRUN, 1988, p.105).

---

<sup>2</sup> Utilizamos a seguinte tradução: NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Esse esclarecimento é perfeito na condição de pensarmos a prática genealógica. Ora, não se trata de vencedores ou vencidos, mas forças que se incorporam e apropriam-se, originando outra perspectiva. Essa nova perspectiva coloca-se em um novo espaço ou diagrama; então, as forças, agora estranhas a si mesmas, renovam-se e entram novamente em combate. É como se a própria vida se revitalizasse nesse processo, realocando-se diante de novas experiências, novas possibilidades. Lembramos que o elemento genético das forças é a Vontade de Potência, ou seja, uma pulsão motriz capaz de explicar o sentido do mundo e da vida (como o “vir-a-ser” heraclítico). Não se trata de juízo moral, ou melhor, de fazer perguntas que envolvam julgamento moral, pois o “*pólemos* basta a si próprio”. Também não há prevalência de critérios racionais, ordenados ou lógicos, determinados por algum discurso de fundo logocêntrico. Portanto, fica claro falar de “prática engajada”. Ela faz parte da própria vida como mecanismo de inconformismo e resistência, abdicando dos valores até então conhecidos e interiorizados. A vida como *pólemos* exprime as marcas sob a pele, reivindica o autoconhecimento da espécie. Sem ele, o sujeito ativo da pós-modernidade não passa de animal de rebanho: vive em bando, mas povoa desertos; opera novas tecnologias, mas alimenta o vazio do ser.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar da crise da perspectiva humanística na educação, procuramos situá-la no contexto atual da escola básica. E, nesses termos, entrecruzamos duas visões acerca do profissional docente e da pesquisa científica no mundo contemporâneo. Por um lado, apresentamos a fragmentação dos saberes, a dissolução dos valores clássicos da formação humana. Em seguida, identificamos como consequência dessas ações, a superficialidade do universo profissional e a carência de pesquisadores efetivos que abdicuem dos métodos tradicionais de produção do conhecimento. Por outro lado, situamos a filosofia de Nietzsche como precursora das temáticas pós-modernas e, nessa direção, apresentamos o procedimento genealógico como alternativa para revitalizar o ensino e a pesquisa em educação. Demonstramos que tal procedimento opera como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que põe em xeque as estratégias dialéticas (ou positivistas) de interpretação da realidade,

desafia o pesquisador para o caminho da autoformação, uma forma de inserção orgânica nas ações e na contextualização da pesquisa. Apontamos, ainda, a necessidade de superar a visão dicotômica da prática pedagógica, sinalizando a perspectiva de observar o movimento das forças em exposição, quer seja nos conteúdos, quer seja na dinâmica curricular. Tratamos de enfatizar a diferença etimológica em relação à compreensão da genealogia enquanto “pesquisa de (ou da) origem”, colocando-a à margem da historiografia oficial de matriz metafísica. Na sequência, destacamos as virtudes do livre-pensador e do espírito livre, associando o genealogista a esse último. Também, no tocante à prática genealógica, mostramos a importância do engajamento profissional, diferenciando-o de postura ideológica, visto que a primeira exige a crença nas ideias e uma relação ética com o conhecimento. Por fim, definimos a ação do *pólemos* enquanto motor potencial do procedimento genealógico, pois este é como a vida, ou seja, renova-se a cada instante.

### **DENIZ ALCIONE NICOLAY**

Doutor em Educação pela UFRGS. Líder do Gphilia. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC/UFFS). Professor da área de Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 12 set. 2018.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Fernando Costa Mattos. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.

LEBRUN, Gérard. *O avesso da dialética: Hegel à luz de Nietzsche*. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

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

NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. *A genealogia de Nietzsche*. 2. Ed. Curitiba: Champagnat, 2005 (Coleção Filosofia, 1).

REÉ, Paul. *A origem dos sentimentos morais*. Tradução de André Itaparica e Clademir Araldi. São Paulo: Unifesp, 2018.

RICOER, Paul. *Tempo e narrativa (tomo I)*. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RUBIRA, Luis. *Grande Política (grosse Politik)*. In: MARTON, Scarlett. *Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016 (Sendas & Veredas), p.247-249.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. *Hermenêutica: arte e técnica da interpretação*. Tradução Celso Reni Braidá. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SHÜLLER, Donaldo. *Heráclito e seu (dis) curso*. Porto Alegre: L&PM, 2001.