



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE PALMAS –TO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – MESTRADO  
PROFISSIONAL — PROF-FILO

**CATHERINNE MELO ALVES**

**UMA REFLEXÃO A PARTIR DE NIETZSCHE SOBRE A  
INTOLERÂNCIA DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Palmas/TO  
2019

CATHERINNE MELO ALVES

**UMA REFLEXÃO A PARTIR DE NIETZSCHE SOBRE A  
INTOLERÂNCIA DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Como parte integrante do processo de obtenção do título de Mestre em Filosofia e submetida em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. em Filosofia João Paulo Simões Vilas boas.

Palmas/TO  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

A474r Alves, Catherine Melo.  
UMA REFLEXÃO A PARTIR DE NIETZSCHE SOBRE A  
INTOLERÂNCIA DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR. / Catherine Melo  
Alves. – Palmas, TO, 2019.  
68 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)  
Profissional em Filosofia, 2019.  
Orientador: JOÃO PAULO SIMÕES VILAS BOAS

1. Intolerância. 2. Agonismo. 3. Gênero. 4. Ensino de Filosofia. I. Título

**CDD 100**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

CATHERINNE MELO ALVES

**UMA REFLEXÃO A PARTIR DE NIETZSCHE SOBRE A  
INTOLERÂNCIA DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO). Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Filosofia e apresentada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação 11/04/2019.

Banca examinadora

Prof. Dr. em Filosofia João Paulo Simões Vilas boas  
Orientador

Prof.Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral  
Examinador interno

Prof.Dr. Flávio José de Carvalho  
Examinador Externo

Palmas/TO  
2019

*Dedico esta pesquisa a todas as vítimas da  
intolerância.*

*Lutar pela igualdade sempre que as diferenças  
nos discriminem, lutar pela diferença sempre  
que a igualdade nos descaracterize.  
(Boaventura de Souza Santos)*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente ao meu querido orientador, João Paulo Simões Vilas Bôas pela paciência, gentileza e cumplicidade que tem para comigo e pela amizade que construímos ao longo desses anos. Com seu apoio e os chás da tarde, sei que iremos longe.

A minha mãe, Maria de Fatima Melo Alves por me apoiar nessa jornada acadêmica e de vida, pela senhora e com a senhora sou mais forte e eu não poderia deixar de externar aqui a gratidão que lhe tenho por entender o valor dos estudos na minha vida. Te amo Dona Maria de Fatima!

A meus irmãos sempre, Cristine Melo Alves que me acompanha à distância e nas vídeos chamadas; Bruno Rafael Melo Alves pela acolhida na minha segunda casa e a meu “Xuxuzinho” Cristiane Melo Alves só por você existir meu amorzinho. Amo todos e vocês são parte dessa conquista!

A minha doce e paciente filha, Beatriz Alves Ribeiro que hoje cuida mais de mim do que eu dela, lembrando do meu lanchinho e do meu café. Te amo!

Ao meu companheiro de vida, Pablo Uri Guelly Marinho Martins, meu tão paciente amor! Que me cuida e me incentiva demais! Você me inspira a continuar sempre!

Aos meus companheiros de jornada da Faculdade, meus colegas, meus amigos, por enfrentarmos juntos o desafio dessa primeira turma e pela bela evolução de amizade e de Filosofia em nossas vidas! Desculpa ae Catherine!

Aos professores que brilhantemente conduziram essa jornada conosco, principalmente o Professor Paulo Soares por todo carinho e luta para que esse mestrado acontecesse. Vocês fazem parte da minha vida de longa data, grata!

## RESUMO

Esta pesquisa tem como público alvo os alunos de Ensino Médio, com objetivos de fazer uma leitura ativa dos argumentos nietzschianos e realizar uma apropriação do conceito de Ágon em Nietzsche na tentativa de vivenciá-lo em sala de aula, ao mesmo tempo em que problematiza a temática da intolerância ou a LGBTQI+fobia no espaço escolar, como resultado, os alunos deverão expressar-se através da produção de um vídeo-minuto, produto desta dissertação pelo Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO. Em um primeiro momento o estudo busca trazer a leitura ativa, problematizar o tema da intolerância em Nietzsche e posteriormente trazer à realidade atual da intolerância de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. A utilização da ferramenta de tecnologia da informação e da comunicação no Ensino de Filosofia busca dinamizar e trazer o lúdico que os vídeos proporcionam para levar a problematização para além da sala de aula, atingindo outros jovens.

**Palavras-chaves:** Intolerância. Agonismo. Gênero. Ensino de Filosofia. Vídeos-minuto.

## ABSTRACT

This research has as a target the students of High School, with the aim of making an active reading of the Nietzschean arguments and realizing an appropriation of the concept of Ágon by Nietzsche in the attempt to experience it in the classroom, while at the same time problematizing the theme of intolerance or LGBTQI+ophobia in the school space, as a result, students should express themselves through the production of a video-minute, product of this dissertation by the Professional Master in Philosophy - PROF-FILO. At first, the study seeks to bring active reading, to problematize the theme of intolerance in Nietzsche and later to bring to the current reality of intolerance of gender and sexuality in Brazilian schools. The use of the tool of information technology and communication in Philosophy Teaching aims to stimulate and bring the ludic that the videos provide to take the problematization beyond the classroom, reaching other young people.

**Key-words:** Intolerance. Agonism. Gender. Teaching Philosophy. Minute-vídeo.

.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis, Transexuais ou Transgêneros, Queer e Intersexuais
LGBTQI+fobia	Hostilidade direcionada a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros, Queer e Intersexuais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROF-FILO	Programa de Mestrado Profissional em Filosofia
STF	Supremo Tribunal Federal
TIC's	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFT	Universidade Federal do Tocantins

### 1. Siglas dos textos publicados por Nietzsche:

#### 1.1 Textos editados pelo próprio Nietzsche:

HDH	<i>Humano, demasiado humano</i> (vol. 1)
AZ	<i>Assim falava Zaratustra</i>
GC	<i>A Gaia Ciência</i>
ABM	<i>Além do bem e do mal</i>
GM	<i>Genealogia da Moral</i>

#### 1.2 Textos preparados por Nietzsche para edição:

AC	<i>O anticristo</i>
EH	<i>Ecce Homo</i>

#### 1.3 Escritos inéditos inacabados:

CP	<i>Cinco prefácios à cinco livros não escritos</i>
----	--

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1</b>	<b>UMA FORMA ATIVA PARA SE LER NIETZSCHE.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>SÍNTESE DOS OBJETIVOS DA PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA <i>GENEALOGIA DA MORAL</i>.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3</b>	<b>TIPIFICAÇÃO DAS DUAS MORAIS E SEU CONFLITO – QUATRO SENTIDOS DO TERMO RESENTIMENTO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.4</b>	<b>RAIZ DA INTOLERÂNCIA.....</b>	<b>26</b>
<b>1.5</b>	<b>DA MORAL À POLÍTICA: ESTADOS FORTES E ESTADOS FRACOS.....</b>	<b>27</b>
<b>2</b>	<b>A INTOLERÂNCIA DE GÊNERO E OS CAMINHOS PARA SUA SUPERAÇÃO.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1</b>	<b>IDENTIDADE DE GÊNERO X IDENTIDADE SEXUAL.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1.1</b>	<b>HOMOFOBIA, DETURPAÇÃO DO GÊNERO?.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.2</b>	<b>CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO DA INTOLERÂNCIA.....</b>	<b>36</b>
<b>2.2</b>	<b>NIETZSCHE E O ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>37</b>
<b>2.3</b>	<b>FILOSOFIA, GÊNERO E DIVERSIDADE.....</b>	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>TECNOLOGIA, CULTURA E SOCIEDADE.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1</b>	<b>PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1.1</b>	<b>PRODUÇÃO DE VÍDEO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2</b>	<b>DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO NA ESCOLA.....</b>	<b>54</b>
<b>3.2.1</b>	<b>PENSANDO O PROJETO.....</b>	<b>54</b>
<b>3.2.2</b>	<b>EXECUÇÃO DO PROJETO: PRODUÇÃO E PÓS-PRODUÇÃO.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2.3</b>	<b>AVALIAÇÃO DO PROJETO.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2.4</b>	<b>AGONISMO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>61</b>
<b>3.3</b>	<b>PROPOSTA METODOLÓGICA.....</b>	<b>62</b>
<b>3.3.1</b>	<b>CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PROJETO PARA A AULA DE FILOSOFIA.....</b>	<b>62</b>

<b>3.3.2</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DO VÍDEO.....</b>	<b>63</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada no intuito de fazer uma apropriação dos recursos teóricos presente, principalmente, na *Genealogia da Moral* de Nietzsche a fim de confrontarmos com as questões de gênero na atualidade. A pesquisa teve como alvo os alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Palmas — TO para a problematização do tema da intolerância de gênero no espaço escolar.

Do ponto de vista teórico, nosso objeto de pesquisa está delimitado à *Genealogia da Moral*, especificamente nos trechos onde Nietzsche trata da primeira transvaloração dos valores e da moral do ressentimento, realizando uma apropriação dos recursos argumentativos para pensar a intolerância de gênero.

Empregaremos também passagens de outras obras apenas na medida em que se fizerem necessárias para complementar o sentido da *Genealogia da Moral* como *A disputa de Homero* refletindo de que forma o agonismo nietzschiano nos auxilia a pensar os problemas de gênero em defesa da democracia na atualidade.

Do ponto de vista da intervenção, nossa pesquisa busca responder à seguinte questão: qual o potencial pedagógico que o recurso tecnológico da produção de vídeo inserido no ensino de Filosofia oferece ao aprendizado do aluno? A intervenção está diretamente ligada à produção de vídeo pelos próprios alunos apresentando a visão deles sobre a intolerância de gênero no espaço escolar.

O principal motivo que impulsionou a utilizar um recurso tecnológico para expressar as problemáticas da intolerância, foi de realizar uma apropriação do conceito do Ágon nietzschiano para promover um ambiente de sala de aula agonístico, que fomentasse um tipo de trabalho com este tema realizado de maneira lúdica, abrangente, autônoma e inovadora entre os alunos, promovendo o filosofar desenvolvendo o método conflitivo do Ágon, em que o aluno sai da mera opinião à um profundo (re)pensar dos conceitos trabalhados em sala.

## 1. UMA FORMA ATIVA PARA SE LER NIETZSCHE

Sabemos que a forma aforística da escrita de Nietzsche, desprovida de sistematicidade na ordenação da exposição de ideias, busca proteger sua filosofia de maus leitores. O fato de abrir mão de uma escrita sistemática em defesa de uma obra polêmica e aforística torna sua filosofia de difícil compreensão e deu margem para várias interpretações das teorias apresentadas pelo filósofo, as quais nem sempre foram fiéis a esse pensador.<sup>1</sup>

Sua forma de escrita aforística, sem um ordenamento de ideias sistemático, atrelada ao fato de Nietzsche rejeitar uma terminologia única para os signos, deixa sua filosofia ainda mais complexa. Conforme Vilas Bôas, — uma mesma palavra ou expressão assume diferentes significados conforme o contexto que está inserida, sendo que, algumas vezes, estes sentidos diferentes atribuídos a um mesmo termo sequer são compatíveis entre si.”<sup>2</sup> Essa mobilidade semântica da escrita é chamada pelo próprio filósofo de margem de manobra (*Spielraum*).<sup>3</sup>

Ao referir-se ao termo “margem de manobra” entendemos que Nietzsche deixa a seus leitores um espaço de entretenimento para mal-entendimento<sup>4</sup>. Conforme Stegmaier<sup>5</sup>, em seu texto intitulado *Signos de Nietzsche*, “um mal-entendimento encontra-se aí, a saber, em compreender o incompreendido. ‘Margem de manobra’ é um conceito ou imagem para regulamentação da validade de regras.”<sup>6</sup> Stegmaier ainda afirma que “Ele apresenta seus escritos, conscienciosamente, não mais como compreensão unitária e válida universalmente, mas como compreensão individual. Ele escreve para indivíduos, a fim de chamar a atenção para a individualidade do seu pensar.”<sup>7</sup> Ou seja, a margem de manobra não apenas permite, mas

<sup>1</sup> Um exemplo dessa infidelidade intelectual foi a apropriação que os nazistas fizeram do super-homem nietzschiano, adequando a sua teoria para justificar a superioridade da raça alemã.

<sup>2</sup> VILAS BÔAS, João Paulo Simões. **Contribuição para a filologia de Nietzsche: interpretação contextual**. In: “Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche” – Vol. 5, n°2, 2012, p.101.

<sup>3</sup> “Mas no que diz respeito aos “bons amigos” (...) procede-se bem ao conceder-lhes já de início uma margem de manobra (*Spielraum*) e arena (*Tummelplatz*) para mal-entendidos” (BM, §27).

<sup>4</sup> Ao se referir a um espaço de entretenimento para mal-entendimento, queremos dizer que a margem de manobra é como se fosse uma sala cheia de objetos espalhados em que você pode brincar e organizar conforme suas ideias o que está posto, dando sentido a novos conceitos dentro dos limites dessa sala.

<sup>5</sup> Werner Stegmaier, um pesquisador de destaque no cenário internacional da pesquisa sobre Nietzsche, que atuou como editor do periódico internacional mais antigo e mais importante sobre Nietzsche em todo o mundo, os *Nietzsche Studien*.

<sup>6</sup> STEGMAIER, 2013, p. 143.

<sup>7</sup> STEGMAIER, 2013, p. 145. Werner.

convida a apropriação dos escritos do filósofo, respeitando limitações de fatos da própria comunicação.

Podemos dizer que, desta forma, Nietzsche estimularia seus leitores a terem uma postura ativa perante seus escritos, pois, seu próprio estilo de escrita não organizado deixa ao seu leitor a tarefa de organizar suas ideias.

Essa mobilidade semântica pode ser utilizada em favor de uma educação filosófica por permitir que aquele que se apropria dessa forma livre do pensar, possa de igual maneira, fazer com que a própria construção de suas ideias siga em torno de seu tempo, dos problemas contemporâneos, como fundamento de um novo conceito.

Ao fazer isso, Nietzsche opera uma seleção de seus leitores, buscando livrar seus escritos de mãos indesejadas. No aforismo 381 de *A Gaia Ciência*, Nietzsche abre a discussão da compreensão ou não de seus escritos, bem como, deixa claro que seus escritos são para aqueles que lhe são próximos.

Todo espírito e gosto mais destacado, quando quer se comunicar, escolhe para si também seus ouvintes; ao escolhê-los ele simultaneamente traça suas barreiras contra “os outros”. Todas as leis mais refinadas de um estilo têm aí sua origem: elas mantêm longe, elas criam distância, elas proíbem “a entrada”, a compreensão, como foi dito, - enquanto abrem os ouvidos àqueles que nos são aparentados pelo ouvido.<sup>8</sup>

A partir do momento em que Nietzsche se dispõe a escolher seu público de leitores com a inquietação de resguardar seus escritos de mãos impróprias, ele abre um leque de possibilidades para que se compreenda, para que não se compreenda ou para que se compreenda mal suas ideias. Deste modo, a forma aforística propositalmente escolhida pelo filósofo, “tenciona, entre outros objetivos, lançar por terra toda pretensão de cristalização de sua filosofia em um sistema de conceitos e, com isso, repelir justamente aqueles leitores ávidos de sistemas de verdades organizadas”<sup>9</sup>.

Do ponto de vista teórico nossa proposta de leitura de apropriar-se de Nietzsche para pensar as questões de gênero na atualidade é possível devido a essa mobilidade semântica da escrita de Nietzsche, a qual o filósofo chama de margem de manobra (*Spierlraum*) devendo ser respeitado o contexto em que se insere. Estimula seus leitores a terem uma postura ativa perante seus escritos com a tarefa de organizar suas ideias ao seu leitor.

---

<sup>8</sup> GC, §381

<sup>9</sup> VILAS BÔAS, 2012, p.104.

## 1.1. SÍNTESE DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Essa pesquisa consta de dois objetivos principais. Primeiramente, o objetivo é de aplicar as ideias apresentadas na *Genealogia da Moral* como uma chave de leitura para explicar a violência contra as manifestações de gênero e de sexualidade que se diferenciam do paradigma da heteronormatividade.

Esse objetivo será cumprido em duas etapas distintas, um: por meio de uma reflexão teórica a partir de Nietzsche, em dois conjuntos de reflexões onde serão apresentados e desenvolvidos. Um estará relacionado aos quatro sentidos do termo ressentimento; e o outro conjunto, diz respeito a valorização das sociedades e sistemas jurídicos e de organizações políticas tolerantes, capazes de acolher a diferença, a alteridade.

Em segundo, o objetivo deverá ser desenvolvido por meio de uma intervenção realizada no espaço escolar. A intervenção se dará com base no referencial teórico, buscando criar uma experiência agonística em sala de aula a partir das reflexões nietzschianas, aprimorando o método agonístico como uma forma de ensino que impulsiona ao filosofar, implementando uma atividade de produção de vídeo entre estudantes do Ensino Médio envolvendo questões ligadas a manifestações de intolerância de gênero.

Nesse sentido, faremos uso dos conceitos desenvolvidos por Nietzsche na *Genealogia da Moral* e, voltando o olhar para a cultura da atualidade, acreditamos ser possível afirmar que a raiz cultural da homofobia e de outras manifestações de intolerância de gênero se localizam precisamente na incapacidade de pessoas ainda vinculadas a uma cultura tradicionalista e ortodoxa — herdeira, portanto, da moral do rebanho — em suportar e “digerir” o diferente.

Questionamos aqui se seria possível extrair da filosofia de Nietzsche alguma forma de valorização da pluralidade de gêneros. Para isso, é preciso entender o que é o Ágon para Nietzsche. Nessa tarefa, usaremos o texto *Os Trabalhos e os Dias* de Hesíodo, interpretando o que os gregos entendiam por duas deusas Éris. Como será visto adiante o mesmo raciocínio presente nas duas deusas (duas morais) pode ser transladado para a organização do Estado.

Embora Nietzsche não defenda nenhum modelo de sociedade democrática, há uma linha de pesquisa formada por diversos pesquisadores de fora do Brasil que, em anos recentes, buscam deliberadamente se apropriar das ideias de Nietzsche para pensarem problemas ligados à democracia, Herman Siemens, em resenha publicada nos *Nietzsche-Studien*, cita alguns teóricos dessa linha e a infinidade de artigos e capítulos de livros gerados, tanto a favor dessa vertente teórica como contrários. Entre os pesquisadores, destacam-se Chantal Mouffe, Bonnie

Honig, William Connolly, David Owen, Dana Villa, Alan Schrift, Lawrence Hatab e Fredrick Appel.

Nietzsche permite uma apropriação crítica de seus escritos. É o que podemos observar no parágrafo 12 da segunda dissertação da *Genealogia da Moral*, quando se trata das transformações de coisas, de uma forma ou de uma instituição. Para Nietzsche, existe uma transformação com base numa apropriação dos signos que traz como consequência um novo sentido, fazendo com que o pensamento tenha movimento, tenha fluidez, através de uma reinterpretação, reavaliação.

Não há princípio mais importante para toda ciência histórica do que este,...; de que algo existente, que de algum modo chegou a realizar, é sempre reinterpretado para novos fins, requisitado de maneira nova, transformando e redirecionando para uma nova utilidade, por um poder superior; de que todo acontecimento do mundo orgânico é um *subjugar* e *assenhorear-se*, e todo subjugar e assenhorear-se é uma nova interpretação, um ajuste, no qual o “sentido” e a “finalidade” anteriores são necessariamente obscurecidos ou obliterados. (...) Mas todos os fins, todas as utilidades são apenas *indícios* de que uma vontade de poder se assenhoreou de algo menos poderoso e lhe imprimiu o sentido de uma função; e toda a história de uma “coisa”, um órgão, um uso, pode desse modo ser uma ininterrupta cadeia de signos de sempre novas interpretações e ajustes, cujas causas nem precisam estar relacionadas entre si, antes podendo se suceder e substituir de maneira meramente casual. Logo, o “desenvolvimento” de uma coisa, um uso, um órgão, é tudo menos o seu *progressus* em direção a uma meta, menos ainda um *progressus* lógico e rápido, obtido com um dispêndio mínimo de forças – mas sim a sucessão de processos de subjugamento que nela ocorrem, mais ou menos profundos, mais ou menos interdependentes, juntamente com as resistências que a cada vez encontram, as metamorfoses tentadas com o fim de defesa e reação, e também os resultados de ações contrárias bem-sucedidas. Se a forma é fluida, o “sentido” é mais ainda...<sup>10</sup>

Como podemos, perceber o modo de conduzir as ideias nietzschiano abre espaço para que ocorra uma fluidez do sentido, como dito antes, uma margem de manobra para não cristalizar nem sistematizar em verdades seu pensamento. Conforme Vilas Bôas, existem “limites das margens de manobra, ou seja, da fronteira que delimita o “interior indeterminado” do *Spielraum*, separando do âmbito semântico no qual toda tentativa de se discutir as ideias de Nietzsche fracassa por carecer de base textual.”<sup>11</sup> Isso não significa que a filosofia de Nietzsche se trata de um vale tudo, pois uma boa leitura deve observar o contexto.

(...) pensando ainda em termos de margem de manobra, se, de um lado, não é possível apontar uma leitura verdadeira dos textos de Nietzsche (...), por outro, é possível apontar leituras falsas, pois o contexto no qual suas teses foram elaboradas determina um limite fora do qual já não é mais possível remeter uma ideia a Nietzsche, sob pena

---

<sup>10</sup> GM, II, §12, p.65-66

<sup>11</sup> Idem.

de se ferir a própria “honestidade intelectual”, (...) por meio de uma interpretação contextual dos seus escritos, seria possível atender à exigência colocada pelo próprio pensador aos seus “pacientes amigos” de que o “*aprendam a ler bem*”.<sup>12</sup>

Dessa forma, Nietzsche opera uma seleção de seus leitores. Assim, temos aqueles que esperam um sistema de verdades prontas e organizadas e de outro lado; aqueles dispostos a se apropriarem e pensarem com Nietzsche e não apenas seguirem os passos já traçados.

Nesse sentido, ao entendermos a filosofia de Nietzsche como um conjunto de reflexões abertas, acreditamos estar justificados em interpretarmos suas reflexões relacionando-as com questões atuais de gênero, sem que com isso estejamos simplesmente deturpando suas ideias.

## 1.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA *GENEALOGIA DA MORAL*

A obra *Genealogia da Moral*, escrita por Nietzsche em 1887, é uma das principais contribuições filosóficas deste pensador alemão. A importância especial desta obra se deve ao fato de que, com ela, Nietzsche inaugurou uma nova vertente de pensamento sobre a moral. Diferentemente de outras reflexões filosóficas sobre a moral realizadas até então, Nietzsche busca nesta obra investigar e questionar as origens da moral, perguntando-se pelo “valor dos valores”. É neste sentido que também buscaremos aqui, investigar as origens do sentimento homofóbico com base nas argumentações nietzschianas acerca da moral.

Contrapondo-se a outros pensadores tradicionais como Platão, Kant ou Herbert Spencer, os quais buscaram desenvolver uma fundamentação para a moral — seja ela diretamente ligada com a teoria metafísica das formas, seja ela derivada do sentimento de respeito ao dever, ou seja ela consequência de uma reflexão baseada no critério de utilidade —, Nietzsche reflete sobre a moral não com o objetivo de encontrar uma fundamentação lógica, filosófica, política ou metafísica que viesse apenas a justificar e legitimar a moral existente. Pelo contrário, o autor de *Zarathustra* tem por objetivo investigar o modo como essa moral, que historicamente predominou na cultura e na filosofia ocidentais, se consolidou como *a moral* dominante.<sup>13</sup>

Nesse sentido a tarefa e a importância da *Genealogia da Moral* são muito mais “negativas” do que positivas. Negativa no sentido de que a reflexão de Nietzsche não busca

---

<sup>12</sup> VILAS BÔAS, 2012, p.108.

<sup>13</sup> Isso também explica o motivo pelo qual Nietzsche inicia a GM dialogando com os utilitaristas ingleses, em especial, Spencer. O filósofo alemão considera que a reflexão filosófica de Spencer é um exemplo de “genealogia da moral” que não questiona o valor da moral cristã, mas, pelo contrário, parte do pressuposto que esta moral já seria “boa” e então, apenas procura justificar a sua existência.

justificar e apoiar a visão de mundo predominante, mas sim contestar a credibilidade desta moral. Para isso, o pensador procura mostrar a origem “humana, demasiado, humana” de toda moral, o que quer dizer que a moral não teria uma origem transcendente, nem tampouco seria fruto de qualquer desdobramento lógico, mas que ela teria suas origens, em última instância, nos instintos humanos.

Nossa afirmação de que Nietzsche defenderia a ideia de que a moral seria originária dos instintos pode ser confirmada ao observarmos a seguinte passagem de *Além de Bem e Mal*, na qual o autor desenvolve esta ideia de maneira explícita, mencionando não apenas que a moral teria origem em impulsos, mas defendendo também que o próprio desenvolvimento de um sistema filosófico se daria com vistas a justificar uma determinada perspectiva moral:

Gradualmente foi se revelando para mim o que toda grande filosofia foi até o momento: a confissão pessoal de seu autor, uma espécie de memórias involuntárias e inadvertidas; e também se tornou claro que as intenções morais (ou imorais) de toda filosofia constituíram sempre o germe do qual cresceu a planta inteira. De fato, para explicar como surgiram as mais remotas afirmações metafísicas de um filósofo é bom (e sábio) se perguntar antes de tudo a qual moral isto (ele) quer chegar? Portanto não creio que um “impulso ao conhecimento” seja o pai da filosofia, mas sim que um outro impulso, nesse ponto e em outros, tenha se utilizado do conhecimento (e do desconhecimento) como um simples instrumento. Mas quem examinar os impulsos básicos do homem, para ver até que ponto eles aqui teriam atuado como gênios (ou demônios, ou duendes) *inspiradores*, descobrirá que todos eles já fizeram filosofia alguma vez – e que cada um deles bem gostaria de se apresentar como finalidade última da existência e legítimo *senhor* dos outros impulsos. Pois todo impulso ambiciona dominar: e *portanto* procura filosofar<sup>14</sup>.

Se as coisas se passam dessa forma, então estudar a configuração instintual/impulsiva do ser humano é a chave para se compreender a origem de determinadas doutrinas filosóficas. Nesse sentido, a genealogia de Nietzsche não busca pressuposições sobre a origem da moral, mas investiga o *valor* da moral, questiona o valor das avaliações “bom” e “mau”, até então dadas como verdadeiras. Na medida em que parte da desconfiança de que a moral moderna elimina outras forças instintivas, a *genealogia* abre um combate, buscando desestabilizar a moral dominante.

Um outro elemento de diferenciação entre a filosofia de Nietzsche e a de outros pensadores é que o filósofo parte do pressuposto de uma desigualdade natural entre os seres humanos. Em outras palavras, os homens não seriam iguais entre si. As naturezas instintivas — que determinam a maneira de sentir, pensar e o modo como se encara a própria vida são

---

<sup>14</sup> ABM, 6

diferentes. Assim, investigando a origem da moral, o filósofo percebe que na base da moral existem naturezas superiores, bem-formadas e outras inferiores, incapazes, fracas.

Para exemplificar esta tese, Nietzsche apresenta em sua genealogia duas espécies diferentes de moral, cada uma delas diretamente relacionada com uma determinada configuração de instintos e forças; conseqüentemente, duas visões e valorações de mundo distintas, as quais são denominadas pelo filósofo como “moral nobre”<sup>15</sup> e “moral escrava”.<sup>16</sup>

### **1.3. TIPIFICAÇÃO DAS DUAS MORAIS E SEU CONFLITO – QUATRO SENTIDOS DO TERMO RESENTIMENTO**

Antes de iniciarmos a análise das diferentes morais desenvolvidas pelo filósofo, torna-se importante fazermos aqui uma observação: se, por um lado, a primeira dissertação da *Genealogia da Moral* está inserida no objetivo maior da obra filosófica de Nietzsche, que é o de realizar uma crítica do cristianismo, por outro lado, o objetivo de nossa pesquisa, não se limita a apenas interpretar e analisar o sentido da reflexão desenvolvida nesta dissertação. Pelo contrário, conforme já anunciamos anteriormente, este trabalho busca identificar como as reflexões filosóficas de Nietzsche podem contribuir para a compreensão dos impulsos humanos que determinam a aceitação ou a rejeição de uma perspectiva ampla e diferenciada sobre a sexualidade humana que não se limita apenas aos dois gêneros tradicionalmente considerados como “normais” — heterossexual masculino e feminino.

Por isso, iremos seguir os passos da argumentação nietzschiana na medida em que ela nos auxilia a pensar sobre a origem da visão de mundo — infelizmente ainda predominante na cultura atual — que rejeita todas as formas de sexualidade consideradas diferentes do perfil heterossexual.

É possível fazer uma divisão didática do conjunto de reflexões que Nietzsche coloca sobre o termo ressentimento. Na primeira delas, o termo se relaciona com essa caracterização de um tipo de constituição fisiopsicológica, na qual o ressentido mostra-se como um indivíduo fraco e decadente em contraposição a outro tipo de constituição fisiopsicológica mais forte, mais saudável e feliz.

---

<sup>15</sup> GM, I, §10, p.29

<sup>16</sup> Idem

Nietzsche entende por uma constituição de natureza superior, forte, os nobres. Homens fisicamente fortes, saudáveis e belos. Homens de ação, de guerra, de esportes, que buscavam realizar atividades que lhes proporcionassem prazer, satisfação, liberdade e que exigiam demonstrações de grande vigor físico para realizá-las. Na moral de senhores, os homens eram, literalmente, os bem-nascidos, os felizes, os fortes, menos vulneráveis.

Os “bem-nascidos” se *sentiam* mesmo como os “felizes”; eles não tinham de construir artificialmente a sua felicidade, de persuadir-se dela, *menti-la* para si, por meio de um olhar aos seus inimigos (...); e do mesmo modo, sendo homens plenos, repletos de força e portanto *necessariamente* ativos, não sabiam separar a felicidade da ação – para eles, ser ativo é parte necessária da felicidade (...) <sup>17</sup>

Por outro lado, aquele indivíduo de constituição natural inferior é o chamado de tipo sacerdotal, o oposto do nobre. Homens de natureza física fraca, débil, de feitio impróprio para a ação, mas portadores de uma grande ambição por domínio e vingança.

Ao tratar dos indivíduos fracos, Nietzsche identifica uma espécie de aristocracia sacerdotal, uma forma de vida sacerdotal mais “elevada” relacionada aos hábitos dos sacerdotes, onde é possível perceber três momentos marcantes para a entrada do termo ressentimento. O primeiro momento está relacionado aos hábitos que justificam sua impotência física e psicológica débil, a qual o filósofo compara a uma incapacidade de digerir as intempéries da vida, o que o torna bastante vulnerável.

Já de início existe algo *malsão* nessas aristocracias sacerdotais e nos hábitos que nelas vigoram, hábitos hostis a ação, em parte meditados, em parte explosivos sentimentalmente, cujas consequências parecem ser a debilidade intestinal e a neurastenia quase que fatalmente inerentes aos sacerdotes de todos os tempos. <sup>18</sup>

Suas características fisiológicas leva-os a criarem valores para justificar a evasão do mundo <sup>19</sup>, que se dá em um segundo momento. Essa forma de evitar-se do mundo é descrita por Nietzsche por esse consequente cultivo de hábitos como cura da alma como exemplo a “dieta (abstenção da carne), o jejum, a continência sexual, a fuga para o deserto (...) a isso junte-se a metafísica anti-sensualista dos sacerdotes” <sup>20</sup>. A cura radical se concretiza no terceiro momento. É no sentido schopenhaeriano de negação da vida levado ao extremo, o desejo pelo “*nada* (ou

---

<sup>17</sup> GM, I, §10, p. 30

<sup>18</sup> GM, I, §6, p. 24

<sup>19</sup> A profunda influência exercida pela fraqueza fisiopsicológica dos sacerdotes na criação e consolidação de uma visão de mundo que desvaloriza a realidade material em prol de outra realidade no “além”, está relacionado com o ressentimento, mas não de forma central, mas se faz necessário o entendimento dessa lógica para entender o perfil caracterizado por Nietzsche de decadente. O mesmo será desenvolvido em outro momento.

<sup>20</sup> GM, I, §6, p. 24

Deus — o anseio de *unio mystica* com Deus é o anseio Budista pelo Nada, pelo Nirvana — e nada mais)”<sup>21</sup>. Para os sacerdotes este é o estado mais divino. Desta forma, pela pouca saúde fisiológica e outros hábitos, cria-se a necessidade de afirmar esse tipo de vida. Para Nietzsche, essa é forma mais perigosa de “existência humana, a sacerdotal”. Apesar disso, o filósofo afirma que somente no âmbito dessa forma “é que o homem se tornou *um animal interessante*, apenas então a alma humana ganhou *profundidade* num sentido superior, e tornou-se má”<sup>22</sup>, ou seja, o homem ganhou sagacidade.

Um segundo sentido do termo do ressentimento refere-se ao modo de reagir às contrariedades e desventuras inevitáveis da vida. No entender de Nietzsche, o homem sacerdotal possui uma percepção e uma experiência existencial fundamentalmente negativa perante a vida, a qual decorre diretamente de sua constituição fisiopsicológica frágil. Esta fragilidade faz com que o sujeito experimente a vida como uma sucessão de dificuldades e de contrariedades que ele não consegue nem superar nem “digerir” e contra as quais ele é incapaz de responder de maneira ativa.

Essa negatividade acaba se transformando em ódio e desejo de vingança diante do contraste entre a própria condição física impotente e a constatação da existência de outros tipos de pessoas “felizes”, “realizadas” e “bem-sucedidas”, que são os fortes, os bem-nascidos. Como resultado, tem-se um indivíduo fisicamente débil e espiritualmente rancoroso e melindroso, ao qual o filósofo denomina de homem do ressentimento.

(...) o homem do ressentimento não é franco, nem ingênuo, nem honesto e reto consigo. Sua alma olha de través, ele ama os refúgios, os subterfúgios, os caminhos ocultos, tudo escondido lhe agrada como seu mundo, sua segurança, seu bálsamo; ele entende do silêncio, do não-esquecimento, da espera, do momentâneo apequenamento e da humilhação própria.<sup>23</sup>

Diante dessa incapacidade fisiopsicológica e da nutrição de um desejo de vingança e ódio, percebemos que há formas diferentes de reação aos conflitos naturais da vida. Nas disposições de reação à vida, conforme Paschoal<sup>24</sup>, há duas formas de direção do ressentimento<sup>25</sup>: uma, eliminará seus afetos de forma brusca, imediata num movimento para

---

<sup>21</sup> Idem

<sup>22</sup> GM, I, §6, p. 25

<sup>23</sup> GM, I, §10, p. 30

<sup>24</sup> PASCHOAL, Antonio Edimilson. **A genealogia de Nietzsche**. 2º ed. Ver. Curitiba: Champagnat, 2005, p.100.

<sup>25</sup>O ressentimento é, para Nietzsche, a princípio, algo instintivo: “todo sofredor busca instintivamente uma causa para seu sofrimento; mais precisamente, um agente; ainda mais especificamente, um agente culpado suscetível de sofrimento.” (PASCHOAL, Antonio Edimilson. **A genealogia de Nietzsche**. 2º ed. Ver. Curitiba: Champagnat, 2005, p.100.)

fora, livrando sua consciência rapidamente para dar espaço para novos afetos, como uma capacidade que se identifica com o esquecer ou ainda com uma digestão saudável. Já na segunda disposição, o ressentimento se caracteriza por direcionar esse afeto para dentro de si próprio, sem a ocorrência de nenhuma reação. O ressentido está sempre em busca de um “agente culpado” e alivia nele sua sede de vingança de forma imaginária.

Na primeira disposição, — reação própria do nobre — o ressentimento não envenenaria por esvair-se numa reação rápida, a qual seria, para Nietzsche, “a verdadeira *reação* dos atos”<sup>26</sup> aquela de “força plástica, modeladora”<sup>27</sup> que propicia o esquecimento. O esquecimento, nesse sentido, é uma força ativa. Ao contrário da segunda — reação do ressentido — que é incapaz de esquecer, descarregando os afetos para dentro e “produzindo um alívio para a dor, sem afastá-la da consciência”.<sup>28</sup> Nesse último caso, ao invés da eliminação dos impulsos reativos, ocorreria a contenção dos instintos alimentando um ódio imaginário, ou seja, o entorpecimento para sua dor. A impossibilidade de reagir de maneira ativa e da eliminação dos afetos negativos faz com que o sujeito do ressentimento sofra repetidas vezes com esse mesmo afeto, como um ruminar, nutrindo o desejo de ódio e vingança ocultos, buscando sempre um culpado para o entorpecimento de sua dor.

Os sofredores são todos horrivelmente dispostos e inventivos, em matéria de pretextos para seus afetos dolorosos; eles fruem a própria desconfiança, a cisma com baixeiras e aparentes prejuízos, eles revolvem as vísceras de seu passado e seu presente, atrás de histórias escuras e questionáveis, em que possam regalar-se em uma suspeita torturante, e intoxicar-se do próprio veneno de maldade – eles rasgam as mais antigas feridas, eles sangram de cicatrizes há muito curadas, eles transformam em malfeitores o amigo, a mulher, o filho e a quem mais lhe pareça próximo. “Eu sofro: disso alguém deve ser culpado”.<sup>29</sup>

Se empregássemos apenas esses dois sentidos do ressentimento, voltados a características fisiopsicológicas e as pulsões humanas, não seria possível desenvolver como a intolerância se materializa dentro do conceito do ressentimento. Assim, é preciso esclarecer que os sentidos do ressentimento são distintos e que, além de uma caracterização física e psicológica, Nietzsche aplica esse termo também para refletir sobre a moral.

O terceiro sentido do ressentimento difere entre duas possibilidades de afirmar a individualidade, conseqüentemente, estruturar suas avaliações morais: sendo uma auto

---

<sup>26</sup> GM, I, §10, p.29

<sup>27</sup> Idem, p.31

<sup>28</sup> PASCHOAL, Antonio Edimilson. **A genealogia de Nietzsche**. 2º ed. Ver. Curitiba: Champagnat, 2005, p.101.

<sup>29</sup> GM, III, §15, p. 117

afirmadora de vida e outra negadora de vida, nos ressentidos a criação de juízos morais se dá com o início da revolta da moral.

Podemos afirmar, de acordo com a *Genealogia*, que o início de tudo se dá “quando a casta dos sacerdotes e dos guerreiros se confronta ciumentamente, e não entram em acordo quanto as suas estimativas”<sup>30</sup>. Na visão de Nietzsche, são os homens da moral escrava que, em sua impotência e com seu ódio vingativo, mudaram a forma de valorar a postura dos nobres e, assim, todo o sentido da história da moral.

Na sua impotência, o ódio toma proporções monstruosas e sinistras, torna-se a coisa mais espiritual e venenosa. Na história universal, os grandes odiadores sempre foram sacerdotes, também os mais ricos de espírito – comparado ao espírito da vingança sacerdotal, todo espírito restante empalidece. (...) Foram os judeus que, com apavorante coerência, ousaram inverter a equação de valores aristocrática (bom = nobre = poderoso = belo = feliz = caro aos deuses), e com unhas e dentes (os dentes do ódio mais fundo, o ódio impotente) se apegaram a esta inversão, a saber, “os miseráveis somente são os bons, apenas os pobres, impotentes, baixos são bons, os sofredores, necessitados, feios, doentes são os únicos beatos, os únicos abençoados, unicamente para eles há bem-aventurança – mas vocês, nobres e poderosos, vocês serão por toda a eternidade os maus, os cruéis, os lascivos, os insaciáveis, os ímpios, serão também eternamente os desventurados, malditos e danados!”<sup>31</sup>

Este fato é o que dará início à rebelião escrava na moral, que começa quando “o próprio ressentimento se torna criador e gera valores: o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação”<sup>32</sup>. Contudo, esse ato criador se dá paradoxalmente por meio de uma negatividade que impele o homem instintivamente fraco a exteriorizar-se para um “*não-eu*”<sup>33</sup>. No que diz respeito à dinâmica de autoafirmação ou de autonegação da vida, podemos observar que o homem da moral nobre afirma a si mesmo, dizendo um sim à vida. Por outro lado, o homem da moral escrava coloca o princípio de suas valorações morais fora de si, negando a si mesmo e criando para si valores que reforcem essa negatividade.

Esta inversão do olhar que estabelece valores – este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si – é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é no fundo reação. O contrário sucede no modo de valoração nobre: ele age e cresce espontaneamente, busca seu oposto apenas para dizer Sim a si mesmo com ainda maior júbilo e gratidão – seu conceito negativo, o “baixo”, “comum”, “ruim”, é apenas uma imagem de contraste, pálida e posterior, em relação ao conceito básico,

---

<sup>30</sup> Idem, §7, p. 25

<sup>31</sup> Idem, p. 25-26

<sup>32</sup> GM, I, §10, p.28

<sup>33</sup> Idem, p.29

positivo, inteiramente perpassado de vida e paixão, "nós, os nobres, nós, os bons, os belos, os felizes!".<sup>34</sup>

Para Nietzsche, o ressentimento introjetado, não digerido, não cria exatamente valores, mas apenas inverte os princípios da valoração nobre. O indivíduo "bom", que seria o forte, o bem-sucedido, passa a ser o inimigo, o ofensor, o "mau". Em contrapartida a toda a força, disposição, energia e saúde que o nobre representa, surge o "bom" que seria ele mesmo, ou seja, o fraco ressentido, que, pelo instinto de conservação e preservação do rebanho, é incapaz de agir e, com isso, nega as formas superiormente mais afirmativas de vida.

Aqui jamais negaríamos o seguinte: quem conhecesse aqueles "bons" apenas como inimigos, não conheceria senão *inimigos maus*, e os mesmos homens tão severamente contidos pelo costume, o respeito, os usos, a gratidão, mais ainda pela vigilância mútua, pelo ciúme *inter pares* [entre iguais], que por outro lado se mostram tão pródigos em consideração, autocontrole, delicadeza, lealdade, orgulho, amizade, nas relações entre si – para fora, ali onde começa o que é estranho, o estrangeiro, eles não são melhores que animais de rapina deixados a solta.<sup>35</sup>

O quarto sentido do ressentimento pode ser exemplificado pelo conflito Roma x Judéia. Esse é o fenômeno histórico que Nietzsche descreve na primeira dissertação da *Genealogia da Moral* entre os parágrafos 6 a 9, quando trata da consolidação do cristianismo contra o paganismo do Império Romano, abordando a relação entre a aristocracia sacerdotal e a aristocracia guerreira romana. É exatamente quando acontece o conflito de morais, que esse fenômeno ganha forma e os valores conhecidos até então como força, tornam-se fraqueza e inverte-se a ordem dos valores, efetivando assim a primeira transvaloração de todos os valores.

Essa vitória não se deu de forma agressiva, mas, através de uma organização social e de uma militância ativa, que mina os súditos do Império Romano encontrando acolhida entre as pessoas fisiologicamente debilitadas, que também passaram a ver o mundo desta forma. A partir disso, o declínio do paganismo abriu espaço para a consolidação da posterior vitória do cristianismo como moral base do Ocidente. Nietzsche, diz que seria difícil perceber como essa organização social se mobilizou e cristalizou como a moral dominante devido ao passar dos anos.

A moral do ressentimento busca domesticar os instintos, essa domesticação se dá quando a realidade da exteriorização de um instinto é negada por uma falsa ideia de liberdade de escolha, "como se por trás do forte houvesse um substrato indiferente que fosse livre para

---

<sup>34</sup> Idem.

<sup>35</sup> GM, I, §11, p.32

expressar ou não sua força”.<sup>36</sup> Por meio desta crença na liberdade de escolha, os indivíduos fracos acreditam que a manifestação dos instintos seria algo passível de ser controlado e que, portanto, seria possível aos indivíduos de constituição forte deixarem de agir imediatamente diante de algum contratempo, assumindo uma postura igual à dos homens fracos.

Dessa forma, os representantes da moral escrava colocam toda a humanidade em pé de igualdade, pregando que a melhor postura a ser adotada seria a de neutralizar o instinto forte, o qual, por ser considerado “mau”, deve ser corrigido. A falácia de que o “inimigo mau” poderia escolher ser “bom” como os homens fracos, está na base da dominação moral e cultural promovida pela moral cristã.

Em última instância, Nietzsche afirma que essa falácia só reafirma a incapacidade dos fracos perante a vida e a força do seu autoengano, que valoriza a fraqueza “como um mérito”<sup>37</sup>. Para o filósofo, “a ação é tudo”<sup>38</sup> e não há liberdade de escolha para os instintos humanos. Não há como “exigir da força que não se expresse como força, que não seja um querer-dominar, um querer vencer”.<sup>39</sup>

A partir do que foi dito, é possível perceber que o objetivo da moral escrava é o de domesticar os instintos, “amestrar o animal de rapina “homem”, reduzi-lo a um animal manso e civilizado”<sup>40</sup>. Nesse contexto, a alteridade se encontra irremediavelmente negada, pois a moral escrava se pauta por uma “rejeição instintiva de toda prática *outra*, toda *outra* perspectiva de valor e utilidade”<sup>41</sup>. Para Nietzsche, a domesticação dos instintos foi o meio pelo qual a moral escrava buscou tornar-se absoluta colocando-se como a “verdadeira” representação da cultura e da boa educação.

(...) então deveríamos sem dúvida tomar aqueles instintos de reação e ressentimento, com cujo auxílio foram finalmente liquidadas e vencidas as estirpes nobres e os seus ideais, como autênticos *instrumentos da cultura*; com o que, no entanto, não se estaria dizendo que os seus *portadores* representem eles mesmos a cultura.<sup>42</sup>

Vale observar que o predomínio dessa forma de representação moral não se deu de forma pacífica. Uma consequência do fato desta moral ser vingativa e odiadora contra tudo aquilo que se apresenta como diferente dela é o fato de que os valores da moral de rebanho são

---

<sup>36</sup> Idem, §13, p.36

<sup>37</sup> GM, I, §11, p.37

<sup>38</sup> Idem, p.36

<sup>39</sup> Idem

<sup>40</sup> GM, I, §11, p.34

<sup>41</sup> AC, 44, p.51

<sup>42</sup> GM, I, §11, p.34

impostos como verdadeiros em oposição a qualquer outra prática diferente, a qual é rotulada como impura, errada e que deve ser corrigida. O objetivo é homogeneizar a humanidade, formando um rebanho universal de doentes.

Exemplos deste tipo de imposição podem ser apontados, a exemplo, na Inquisição — e na sua conseqüente conquista de poder com as condenações e punições daqueles que se opuseram ao cânone da Igreja — como também nas Cruzadas e no processo de conversão forçada dos índios americanos e dos povos nativos da Ásia. Ou seja, toda forma de manifestação cultural diferente é negada ou corrigida. Para Nietzsche, o cristianismo se utilizou da moral como uma estratégia para ascender ao poder e estabelecer-se como a moral absoluta, como exposto no *Anticristo*:

A melhor maneira de *enganar* a humanidade é com a moral! – A realidade é que aí a mais consciente *arrogância de eleito* posa de modéstia: colocaram a *si mesmos*, a “comunidade”, os “bons e justos”, definitivamente de um lado, o da “verdade” – e o resto, o “mundo”, de outro... *Esta* foi a mais fatídica espécie de megalomania que jamais houve na terra: pequenos abortos de santarrões e mentirosos puseram-se a reivindicar para si os conceitos de “Deus”, “verdade”, “luz”, “espírito”, “amor”, “sabedoria”, “vida”, como se fossem sinônimos de si; pequenos judeus superlativos, maduros para toda espécie de hospício, reviraram os valores à sua imagem, como se apenas o cristão fosse o sentido, o sal, a medida e também o *Juízo Final* de todo o resto...<sup>43</sup>

Isso quer dizer que o sentido da cultura é a produção desse tipo de homem domesticado, medíocre, manso e inofensivo, portanto, do qual não há mais o que temer<sup>44</sup>. A cultura moderna rende-se a esse envenenamento, cujo perigo é a descrença e a visão cansativa do homem acerca de si próprio. Assim, fica claro que a dinâmica dos quatro sentidos do ressentimento exemplifica as ideias anteriormente descritas no parágrafo 6 de ABM<sup>45</sup> em que impulsos almejam um dia fazer Filosofia — criar moral, valores, se estabelecer, criar uma visão de mundo. Sempre que nos deparamos com uma filosofia, devemos nos perguntar que tipo de impulso estava por trás dessa filosofia, aonde esse filósofo quer chegar, em última instância ele quer negar a vida, ou afirmar a vida, essa é uma chave de leitura fundamental, em que o próprio Nietzsche adota. O fato de uma moral pretender dominar e homogeneizar a humanidade nos faz concluir, por dedução, que Nietzsche valorizará a forma agonística<sup>46</sup>, a pluralidade de manifestações morais.

---

<sup>43</sup> AC, 44, p. 52

<sup>44</sup> “O que constitui hoje nossa aversão ao homem? — (...) — *Não* o temor; mas sim que não tenhamos mais o que temer no homem”. GM, I, §11, p. 34.

<sup>45</sup> ABM, 6

<sup>46</sup> A forma agonística será abordada com maior profundidade posteriormente.

#### 1.4. RAIZ DA INTOLERÂNCIA

Fazendo uso dos conceitos desenvolvidos por Nietzsche na *Genealogia da Moral* e voltando o olhar para a cultura da atualidade, acreditamos ser possível afirmar que a raiz cultural da homofobia e de outras manifestações de intolerância de gênero se localiza precisamente na incapacidade daquelas pessoas ainda vinculadas a uma cultura tradicionalista e ortodoxa — herdeira, portanto, da moral de rebanho — em suportar e “digerir” a existência do diferente.

Toda intolerância<sup>47</sup>, quer se justifique em argumentos religiosos ou não, é indicativo de uma constituição fisiopsicológica fraca, melindrosa, vulnerável, que teme o diferente. Pelo medo, o sujeito fisiopsicológicamente fraco coloca o outro em condição de inferioridade e anormalidade baseadas na lógica dominante de uma sociedade que tem como norma a heterossexualidade. Dessa forma, aquele que se manifesta diferente da cultura heteronormativa é visto como uma ameaça à forma natural de ser na sociedade, causando em algumas pessoas a ojeriza de quem assim se manifesta. A ideia de ameaça à estabilidade moral existente dá a impressão de que essas pessoas estão doentes, ou em pecado, ou afrontando a forma “normal” de ser da maioria da sociedade.

Entendemos que o motivo que leva as pessoas a odiarem o diferente está diretamente ligado ao ressentimento. Esse melindre segue a lógica do rebanho que tenta se proteger de tudo que ameaça a sua segurança como sendo algo externo e estranho ao próprio sujeito. O fato de não suportar o diferente faz com que o homofóbico recuse, extermine, expulse de seu convívio o homossexual. A ficção criada pelos homofóbicos para legitimar e justificar seu preconceito, é o discurso de que a sexualidade divergente é pecado, doença, desvio de comportamento, etc.

Da mesma forma como, no passado, a moral ressentida se esforçou por fazer com que seus conceitos de “bom” e “mau” se tornassem únicos e predominantes, é possível perceber hoje que toda forma de mentalidade homofóbica sempre faz referência a uma dicotomia de “certo” e “errado” em relação à sexualidade humana. E se há um “certo” e um “errado” com a sexualidade humana, então é natural esperar que esses indivíduos ressentidos venham a

---

<sup>47</sup> O termo intolerância aqui usado, está igualmente associado com uma doença, quando dizemos “Toda intolerância” fazemos no sentido de literalmente não conseguir suportar ou digerir “isso” que faz sentir-se mal, como por exemplo, alguém que tem uma intolerância a lactose, se em contato com a substância seu corpo reage imediatamente sendo impossível seu contato com a mesma, dessa forma, torna-se necessário eliminar a substância da alimentação. A intolerância aqui trabalhada não existe de forma moderada ou sutil, ela é dada de forma crua, não tolerar é literalmente eliminar esse contato por entender uma ameaça contra minha forma de vida.

desqualificar toda manifestação diferente de sexualidade como algo errado, impuro, doentio ou pecaminoso e que precisaria ser corrigido. A ideia conceitual do livre arbítrio desenvolvida na *Genealogia* surge como uma forma de legitimar a moral cristã como consequência desse ódio ao diferente, da negação da alteridade, em não aceitar o outro como ele é, buscando sempre uma justificativa para a escolha de ser “bom” e de que o outro pode corrigir, curar a doença do homossexualismo.

Assim como Nietzsche afirmou que os fracos e doentes acreditavam que os fortes poderiam escolher não serem fortes, isto é, não agirem com energia, com violência, etc., assim também observa-se hoje a presença muito comum de um tipo de argumento que afirma que aqueles portadores de uma sexualidade “fora do padrão” também poderiam igualmente escolher serem “normais”. Assim, a visão de que os homossexuais poderiam escolher serem heterossexuais se fortalece, colocando essa forma afetiva como doença, acreditando ser possível tratar o homossexualismo com processos químicos e/ou orações.

Aquele que pune e julga, sente-se o “senhor” da moral e dos bons costumes, ele está acima de todos e apenas zelando pela seguridade de sua família, da paz e da tranquilidade e de uma sociedade que julga forte e justa. Assim, curar o doente homossexual e aquele que ameaçar a paz e a tranquilidade do rebanho é encarado como uma questão de ordem e progresso.

### **1.5. DA MORAL À POLÍTICA: ESTADOS FORTES E ESTADOS FRACOS**

Este conjunto de reflexões está voltado à valorização de sociedades e sistemas jurídicos e de organizações políticas tolerantes, capazes de acolher a diferença. A partir dos parágrafos 8, 9 e 10 da segunda dissertação da *Genealogia da Moral*, Nietzsche transpõe a perspectiva da visão individual para o âmbito da política, onde fica mais claro que a mesma estrutura lógica de valores individuais acaba por influenciar e determinar a organização do Estado. A partir daí, é possível identificar o desenvolvimento de três modelos de sociedade que se diferem em força, o Estado fraco e o Estado forte.

Para entendermos a valorização da pluralidade em Nietzsche, vale ressaltar a importância do Ágon para o mesmo. Numa interpretação geral, “O Ágon grego é um jogo de força, gesto, arte, com muitas regras, muitos juízes e público, prêmios e fama”.<sup>48</sup> Para

---

<sup>48</sup> NIEMEYER, Christian. (organizador). *Léxico de Nietzsche*. São Paulo-SP. Ed. Loyola, 2014, p.33.

Nietzsche, o Ágon é entendido como disputa, luta estruturada para conceder uma finalidade educativa a uma predisposição selvagem no homem. O que podemos perceber no prefácio de *A Disputa de Homero* de 1872, é que havia, na origem da vida grega, uma luta considerada desumana, sanguinária e cruel, que era justificada na vida órfica. Para Nietzsche, os gregos encontraram no Ágon uma resposta, uma forma de luta considerada boa aos homens e necessária para domesticar o instinto selvagem existente na origem da vida helênica.

Para que possamos entender de que forma o Ágon é a melhor maneira de expressão da ética grega, Nietzsche dialoga com Hesíodo, autor de *Os Trabalhos e os Dias*, interpretando o que os gregos entendiam por “duas deusas Éris”.

Uma Éris deve ser tão louvada, quanto a outra deve ser censurada, pois diferem totalmente no ânimo entre essas duas deusas. Pois uma delas conduz à guerra má e ao combate, a cruel! Nenhum mortal preza sofrê-la, pelo contrário, sob o jugo da necessidade prestam-se as honras ao fardo pesado da Éris, segundo os desígnios dos imortais. Ela nasceu da mais velha, da noite negra; a outra, porém, foi posta por Zeus, o regente altivo, nas raízes da Terra e entre os homens, como um bem. Ela conduz até mesmo o homem sem capacidades para o trabalho; e um que carece de posses observa outro, que é rico, e então se apressa em semear e plantar do mesmo modo que ele, e a ordenar bem a casa; o vizinho rivaliza com o vizinho que se esforça para o seu bem-estar. Boa é essa Éris para os homens. Também o oleiro guarda rancor do oleiro, e o carpinteiro do carpinteiro, o mendigo inveja o mendigo e o cantor, inveja o cantor<sup>49</sup>.

Podemos verificar, conforme a descrição de Nietzsche, que os gregos percebiam a vida através de uma perspectiva em que se distinguiam duas disposições, sendo uma delas má aos homens e a outra seria boa. A má Éris é a disputa que não suporta a existência do outro, que quer destruí-lo. Onde o instinto cruel sobressai, não se admite a existência de rivais. Esse é o que podemos entender como o “ódio contra os que pensam diferentemente”<sup>50</sup>. A existência de um único vencedor, do gênio, do melhor, daquele que sobressai aos demais, não era considerada positiva na sociedade helênica, pois sua existência impossibilitava a continuidade da luta entre os rivais.

A boa Éris, por outro lado, é uma inveja que impulsiona a uma disputa num sentido agonístico, ou seja, um embate no qual não se tem a intenção de destruir o adversário, mas sim medir forças com eles. Quando um grego sentia inveja, rancor ou ciúme é como se fosse afetado por uma provocação que o impulsionava a buscar ser melhor ainda. Assim sendo, o músico sente ciúmes do músico, o poeta inveja o poeta sempre abrindo espaço para um conflito saudável entre eles.

---

<sup>49</sup> CP, A disputa de Homero, p.27-28.

<sup>50</sup> AC, 21

O conflito agonístico se mostrava necessário não apenas para educar os indivíduos helênicos, mas, também para a preservação da saúde da cidade-estado. Ao observarmos o sentido original do ostracismo, fica evidente que a ética helênica necessitava do instinto agônico e precisava rejeitar o impulso cruel e aniquilador em prol de uma vida digna de ser vivida.

O sentido original dessa instituição singular não é, porém, o de *válvula* de escape, mas de um meio de estímulo: eliminam-se aqueles que sobressaem, para que o jogo da disputa desperte novamente: um pensamento que é inimigo da “exclusividade” do gênio, em sentido moderno, mas supondo que, em um ordenamento natural das coisas, há sempre vários gênios que se estimulam mutuamente para a ação, assim como se mantêm mutuamente nos limites da medida. É esse o germe da noção helênica de disputa: ela detesta o domínio de um só e teme seus perigos, ela cobiça, como proteção contra o gênio – um segundo gênio.<sup>51</sup>

Desta forma, uma sociedade que se põe contra a “exclusividade” acaba por valorizar a existência de outros gênios para que a disputa se mantenha viva. “Desde a infância, cada grego percebia em si o desejo ardente de, na competição entre cidades, ser um instrumento para a consagração da sua cidade.”<sup>52</sup> Assim aconteciam os grandes jogos olímpicos, disputas argumentativas, etc. O intuito maior da vitória era sempre o de enaltecer o nome da sua cidade, e não o próprio nome.

O que percebemos é que a cultura da valorização da disputa era entendida como meio de superação e crescimento. Esse é o propósito da boa Éris para com os homens: manter um campo sempre aberto para que o conflito favoreça aos seus concidadãos um sentido verdadeiramente ético e favorável à vida helênica.

Ao refletirmos em torno da interpretação nietzschiana do agonismo, percebemos que existem elementos no seu pensamento que podem ser elencados em apoio a uma ideia de valorização da pluralidade. Essa valorização está implícita na figura das sociedades que temem o domínio de um só, valorizando a pluralidade através do conflito para manter a saúde da cidade-Estado.

Por um lado, há uma tentativa clara em Nietzsche de fazer cultivar e emergir novas formas de entender e valorar o mundo e a vida que possam se contrapor à unicidade, à unilateralidade, à hegemonia da moral cristã (a qual, como foi visto, não admite a existência de rivais).

---

<sup>51</sup> CP, A disputa de Homero, p.28-29.

<sup>52</sup> Idem, p.30.

A partir desta interpretação sobre o agonismo podemos identificar aquilo que Nietzsche em 1872 denominava como a má Éris, a que combate o adversário até sua eliminação. Buscando relacionar esta ideia com as reflexões da *Genealogia da Moral*, é possível identificar elementos da moral cristã com a má Éris, pois a moral cristã tem o intuito de silenciar as vozes divergentes. Os fracos tinham medo do conflito porque poderiam morrer, sofrer, etc. Já a boa Éris, que é a valorização da pluralidade, seria mais característica da moral dos fortes, porque os fortes, os bem nascidos, não tinham medo do conflito nem da morte, bem como não se afetavam com a presença do diferente ou com a ofensa. Eles digeriam a ofensa sem se afetar negativamente por ela.

O mesmo raciocínio das duas morais, trabalhadas anteriormente, pode ser trasladado para a organização do Estado. A forma de moralidade predominante (moral escrava), gerou uma justiça punitiva, que quer destruir e eliminar o criminoso, pois ele perturba a paz. Já a moral dos fortes traz consigo a valorização do instinto agônico e, conseqüentemente, da pluralidade de discursos. Nesse sentido, ao transpormos o argumento da primeira dissertação, que trata das configurações instintuais e das valorações individuais, para a segunda dissertação que trata do âmbito social e político, podemos concluir que da mesma forma como temos indivíduos fortes e fracos, temos Estados “fortes” e “fracos” do ponto de vista nietzschiano.

Nos parágrafos 8, 9 e 10 da segunda dissertação da *Genealogia da Moral*, Nietzsche transpõe a perspectiva da visão individual para o âmbito da política, onde fica mais claro que a mesma estrutura lógica de valores que se originam de uma determinada configuração de instintos e impulsos acaba por influenciar e determinar a organização do Estado. A exemplo, a relação credor e devedor. O pensamento que organiza essa relação deu origem ao que seria considerado pelo filósofo como o primeiro estágio de uma organização social mediante um compromisso imposto pelo que tem mais poder.

(...) na mais antiga e primordial relação pessoal, na relação entre comprador e vendedor, credor e devedor: foi então que pela primeira vez defrontou-se, *mediu-se* uma pessoa com outra. (...) Comprar e vender, juntamente com seu aparato psicológico, são mais velhos inclusive do que os começos de qualquer forma de organização social ou aliança: foi apenas a partir da forma mais rudimentar de direito pessoal que o germinante sentimento de troca, contrato, débito (*Schuld*), direito, obrigação, compensação, foi *transposto* para os mais toscos e incipientes complexos sociais (em sua relação com complexos semelhantes), simultaneamente ao hábito de comparar, medir, calcular um poder e outro. Nesse primeiro estágio, justiça é a boa vontade, entre homens de poder aproximadamente igual, de acomodar-se entre si, de

“entender-se” mediante um compromisso – e, com relação aos de menor poder, forçá-los a um compromisso entre si.<sup>53</sup>

A partir daí, é possível identificar o desenvolvimento de três modelos de sociedade que teriam como exemplo a relação credor e devedor. O primeiro modelo de organização social, que podemos identificar no parágrafo 9 da segunda dissertação da *Genealogia da Moral*, trata-se do modelo jurídico ou social que tem como reflexo a segurança para seus cidadãos. “Vive-se numa comunidade, desfruta-se as vantagens de uma comunidade (...), vive-se protegido, cuidado, em paz e confiança, sem se preocupar com abusos e hostilidades a que está exposto o homem *de fora*, “o sem-paz”<sup>54</sup>. Na medida em que os indivíduos se comprometem com a cidade, eles garantem as vantagens e a proteção do Estado, e quando agem do contrário eles sofrerão a punição de forma direta, através da condenação ao exílio. O indivíduo, no caso o devedor, considerado um criminoso ficará desprotegido pela cidade e devolvido ao estado selvagem.

A comunidade, o credor traído, exigirá pagamento, pode-se ter certeza. O dano imediato é o que menos importa no caso: ainda sem considerar esse dano, o criminoso é sobretudo um “infrator”, alguém que quebra a palavra e o contrato com o todo, no tocante aos benefícios e comodidades da vida em comum, dos quais ele até então participava. (...) A ira do credor prejudicado, a comunidade, o devolve ao estado selvagem e fora-da-lei do qual ele foi até então protegido: afasta-o de si – toda espécie de hostilidade poderá então se abater sobre ele. O castigo nesse nível dos costumes, é simplesmente a cópia, *mimus* (reprodução) do comportamento normal perante o inimigo odiado, desarmado, prostrado, que perdeu não só qualquer direito e proteção, mas também qualquer esperança de graça.”<sup>55</sup>

Esse modelo de justiça é o das sociedades da antiguidade, onde a relação credor/devedor era exercida de forma direta e pessoal, ou seja, o credor tinha o direito de exercer punição diretamente sobre o devedor. Um dos últimos resquícios deste tipo de justiça foram os duelos, esse modelo está muito próximo da moral escrava, pois o indivíduo adepto dessa moral anseia por segurança, tranquilidade, que quer a “paz do rebanho”. Ao mesmo tempo em que, com rancor, pune severamente seu ofensor eliminando-o do convívio da sociedade, fazendo com que seu oponente retorne ao estado de exílio, sem chances de retornar a esse convívio. Assim, uma sociedade fraca é a que usa formas mais duras e cruéis de punição, como a má Éris que elimina a pluralidade ao eliminar o oponente.

---

<sup>53</sup> GM, II, §8, p.59-60

<sup>54</sup> Idem, p.60.

<sup>55</sup> GM, II, §9, p.60-61

O segundo modelo que podemos identificar, seria o mais próximo da sociedade atual, que possui instituições jurídicas como intermediárias da punição. A punição se dá de forma indireta, pois o indivíduo passa por um processo, é julgado e condenado conforme a gravidade do seu ato. Não é mais o credor ou a sociedade que o pune diretamente, como acontecia no primeiro modelo. O julgamento da infração é aqui intermediado pelo tribunal e, como castigo, o indivíduo não é mais expulso do convívio da comunidade, mas é afastado dela através da prisão.

(...) o malfeitor não é mais “privado da paz” e expulso, a ira coletiva já não pode se descarregar livremente sobre ele – pelo contrário, a partir de então é cuidadosamente defendido e abrigado pelo todo, protegido em especial da cólera que os prejudicou diretamente.<sup>56</sup>

Segundo Nietzsche, a forma mais saudável de organização social seria, portanto, a menos violenta possível, em que não se daria mais tanta importância ao indivíduo, mas sim à força da comunidade. Esse seria o terceiro modelo de organização, praticado por uma sociedade forte, rica e consciente do próprio poder. Essa sociedade mais amadurecida tem como forma de punição o distanciamento da violência.

A sociedade mais forte não se perturba ou se afeta pela existência dos “diferentes”, que antes eram expulsos. Como um exemplo de sociedades conscientes do próprio poder, podemos citar a Holanda que, com suas leis menos duras, chegou a fechar presídios por falta de criminosos; o Uruguai que descriminalizou as drogas e assim descriminalizou uma série de outras ações que antes eram consideradas “delitos”; e também Portugal, que embora não tenha descriminalizado o uso de drogas, transformou as antigas penas de prisão em multas ou na obrigatoriedade de realizar um tratamento médico e psicossocial. Nesses casos, não existe mais o temor ante a figura do “subversivo”, pois ocorreu um processo gradual de evolução do processo penal.

O acerto com as vítimas imediatas da ofensa; o esforço de circunscrever o caso e evitar maior participação e inquietação; as tentativas de achar equivalentes e acomodar a questão (*compositio*); sobretudo a vontade cada vez mais firme de considerar toda infração resgatável de algum modo, e assim isolar, ao menos em certa medida, o criminoso de seu ato – estes são traços que marcaram cada vez mais nitidamente a evolução posterior do direito penal. Se crescem o poder e a consciência de si de uma comunidade, torna-se mais suave o direito penal; (...) O credor se torna sempre mais humano, na medida em que se torna mais rico; e o quanto de injúria ele pode suportar sem sofrer é, por fim, a própria medida de sua riqueza. (...) A justiça, que iniciou por fazer vista grossa e deixar escapar seus insolventes – termina como toda coisa boa

---

<sup>56</sup> GM, II, §10, p. 61

sobre a terra, *suprimindo a si mesma*. A auto-supressão da justiça: sabemos com que belo nome ela se apresenta – graça. (Grifo nosso)<sup>57</sup>

No limite, a autossupressão da justiça seria um quarto momento ao qual não entraremos a fundo nesse momento, mas que seria o Estado de “graça” que só pode ser alcançado por uma sociedade consciente de seu mais alto poder, portanto, uma sociedade forte. Uma sociedade que pode se “dar ao mais nobre luxo: deixar impunes seus ofensores”<sup>58</sup>. Desta forma, uma sociedade forte no entender de Nietzsche seria a sociedade que não se afeta ou se perturba com o diferente, como um perdão que parte da própria força, uma sociedade que acolhe o díspar e, por consequência, pune menos até que, de maneira gradual, a justiça deixe de existir.

Esse modelo de suavização da justiça, de uma sociedade gradualmente mais tolerante, é o que mais se aproxima da moral nobre. Desse ponto de vista, uma sociedade forte e madura é aquela que concede abertura do espaço político para as diferentes minorias — como as populações LGBTQI+, os negros, as feministas, etc. —, dando “voz” a esses grupos e valorizando essas discussões de forma agonística, justamente por ser um espaço acolhedor do diferente.

Uma sociedade fraca, no entanto, não garantiria que a voz desses grupos fosse sequer ouvida.<sup>59</sup> Uma sociedade que busca a “paz de rebanho” não digere, não tolera o diferente, impossibilitando o espaço agonístico e a alteridade dos indivíduos, o que faz dela uma sociedade que pune mais duramente.

Desta forma, concluímos que, ao realizar essa reflexão sobre as formas de ordenamento social da segunda dissertação, verificamos que a mesma lógica das valorações individuais também ajuda a entender a estrutura lógica política que se encontra na base da organização do Estado.

---

<sup>57</sup> GM, II, §10, p. 62

<sup>58</sup> Idem

<sup>59</sup> No Brasil, temos uma grande representação de grupos independentes, que lutam contra a intolerância religiosa nos espaços políticos institucionalizados, para garantir que direitos já conquistados não sofram retrocessos.

## **2. A INTOLERÂNCIA DE GÊNERO E OS CAMINHOS PARA SUA SUPERAÇÃO**

É importante fazermos aqui uma observação quanto ao termo gênero e a confusão com o termo sexualidade. Entendemos que gênero se dá por uma construção social ao longo do tempo, ou seja, estamos construindo nosso gênero constantemente. Social porque nascemos em uma sociedade com papéis sociais determinados de acordo com o sexo biológico, que é binário (feminino-masculino), onde cada um corresponde a um papel social (homem-mulher) constantemente construído, porque nos identificamos com esses gêneros.

A confusão começa quando a sexualidade é confundida com o termo gênero pelo sexo biológico. A sexualidade humana também é entendida como uma construção, pois o indivíduo pode se identificar com uma sexualidade afetiva do mesmo sexo, do sexo oposto, ou dos dois sexos (homossexual, heterossexual e bissexual).

Os indivíduos homofóbicos reagem com agressividade ou rejeição a tudo aquilo que destoa do padrão heterossexual masculino e feminino porque entendem que esses fenômenos seriam uma deturpação do gênero entendido como o sexo biológico, ou seja, seria uma aberração uma pessoa de sexo feminino identificar-se e comportar-se como o padrão social masculino, visto que isso desconfigura esta estrutura dicotômica de homem-mulher. A visão binária provoca um estranhamento do que o senso comum entende por gênero e por uma estrutura social hetero como norma. Dessa forma, o homossexualismo é visto como uma doença, e é essa deturpação que cria um problema ao termo gênero. Não queremos aqui fazer um reducionismo do gênero à sexualidade, mas, tratar do que essa desconfiguração do termo no senso comum provoca, que é a intolerância.

### **2.1. IDENTIDADE DE GÊNERO X IDENTIDADE SEXUAL**

Conforme Louro, é com as feministas anglo-saxãs que o termo gênero se separa de sexo. Entendendo que o sujeito constrói sua identidade em âmbito social, como ser negro, católico, bissexual, homem, etc., assim, entende-se que a construção da identidade de gênero está em constante processo de formação, ou seja, o gênero não é fixado e acabado:

(...) compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos — étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc. — constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse "empurrado em diferentes direções", como diz Stuart Hall (1992, p. 4). Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo

que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos<sup>60</sup>.

As discussões de gênero incluem a sexualidade, o que nos faz entender que tanto o conceito de gênero como de sexualidade estão interligados e perpassam um ao outro. É dentro do conceito complexo de identidade que se pode entender as formas em que a sexualidade se manifesta, as quais definem a identidade sexual. Esta identidade se constitui na vivência da sexualidade, conforme Louro:

Suas identidades sexuais se constituíam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc).<sup>61</sup>

Como podemos perceber, as identidades (gênero e sexualidade) operam de modo semelhante, ou seja, estão em constante processo de formação. De acordo com Louro, podemos perceber “Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe ...”<sup>62</sup>, não existe um momento dado e acabado. Seja na infância ou na puberdade, o gênero está sempre em construção.

### **2.1.1. HOMOFOBIA, DETURPAÇÃO DO GÊNERO?**

A ideia de gênero está associada a uma relação histórica e social. O sexo biológico era a única definição de gênero, o que se coaduna com a ideia construída historicamente de que a sexualidade teria um padrão heteronormativo, visto que só existe homem e mulher. A sexualidade em suas várias formas de atuação seriam negadas se não estivessem no padrão

---

<sup>60</sup> LOURO, 1997, p.24-25.

<sup>61</sup> LOURO, 1997, p.25-26

<sup>62</sup> LOURO, 1997, p.29

social normativo estabelecido como o correto, a saber, a heterossexualidade. Essa matriz normativa da sexualidade reduz o conceito de gênero à sexualidade e serve de base para o medo e a agressividade voltados contra os homossexuais, a homofobia. Isso se dá:

(...) Exatamente devido ao fato de a homofobia operar muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho ou mesmo abjeto, é que se chama os homens gay de "femininos" ou se chama as mulheres lésbicas de "masculinas". A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de "terror em relação à perda do gênero", ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher "reais" ou "autênticos/as". Por tudo isso, Judith afirma que é "crucial manter um aparato teórico que leve em consideração o modo como a sexualidade é regulada através do policiamento e da censura do gênero".<sup>63</sup>

Apesar de nossa preocupação neste momento em oferecer uma definição de gênero diferente da sexualidade, nossa pesquisa, como dito, não se limita ao conceito de gênero, mas enfatiza o problema da intolerância causada por essa visão deturpada do conceito quando ele é restringido a uma matriz normativa estreita. Como verificamos anteriormente, a mesma lógica das valorações individuais também pode ser aplicada a estrutura lógica política que se encontra na base da organização do Estado. No nosso entender, se os indivíduos são em sua maioria intolerantes, visto que enxergam o mundo a partir da perspectiva dicotômica heterossexual como norma, a sociedade resulta intolerante em relação àqueles que fogem à regra normativa.

### **2.1.2. CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO DA INTOLERÂNCIA**

Até este momento, podemos perceber que Nietzsche oferece recursos para diagnosticar o problema da intolerância de gênero e, em contraposição a isso, valoriza o agonismo. Vários pensadores da atualidade defendem no agonismo nietzschiano uma valorização a manifestações que só são possíveis em um sistema democrático, defendendo assim, um Nietzsche a favor da democracia, embora o filósofo jamais tenha se pronunciado a favor de tal modelo, é possível extrair de sua filosofia essa possível relação.

Um caminho possível para a superação da intolerância seria uma educação que proporcione o Ágon. Entendemos o agonismo como uma forma de conflito edificante para as partes que conflitam, pois o opositor, ou adversário, nunca é visto como uma ameaça, mas com o respeito entre iguais no confronto, no caso, confronto de ideias.

---

<sup>63</sup> LOURO, 1997, p.27-28

## **2.2 . NIETZSCHE E O ENSINO DE FILOSOFIA**

É sabido que, em relação ao ensino, Nietzsche é intrinsecamente elitista. Seus textos defendem uma elitização do ensino como meio para o surgimento do gênio, um indivíduo especial que marcaria sua própria época. Nesse sentido, o filósofo acreditava que a educação seria para poucos, o que se coaduna com sua posição política radicalmente antidemocrática.

Diante desses fatos, qual poderia ser a contribuição dele para o ensino de filosofia, para uma proposta pedagógica que se pretenda democrática e com o objetivo de enfrentar o problema da intolerância de gênero?

Acreditamos que o caminho é o fomento do agonismo em sala de aula. O papel da educação é criar uma cultura, divulgar valores. Por meio da criação de uma experiência agonística em sala de aula, acreditamos ser possível estimular o desenvolvimento de uma cultura de tolerância de gênero.

Entendemos que, de acordo com Nietzsche, o que até então predominou na cultura socrático-platônico-cristã ocidental foi o paradigma da moral de rebanho em todas as instituições. Assim, o filósofo se contrapõe a isso propondo a superação da cultura e seus padrões epistemológicos e morais. Tal empreendimento é, por natureza, não universal e inclusive, Nietzsche não demonstra qualquer preocupação nem valorização com a educação entendida como um projeto político e social para as coletividades.

Seria portanto, ingênuo e inútil buscar em Nietzsche um roteiro prático para a superação da intolerância de gênero. Segundo o filósofo, a tarefa de superação da perspectiva moral unilateral socrático-platônico-cristã é um processo individual e não fixado. Diante disso, nossa proposta é a de apropriarmos-nos da valorização do agonismo em Nietzsche como uma ideia norteadora de caráter amplo e geral, a partir do qual procuraremos criar, em sala de aula, um ambiente educacional agonístico.

## **2.3 . FILOSOFIA, GÊNERO E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS**

Percebemos que a intolerância na sociedade em relação às manifestações de sexualidade diferente do padrão dicotômico heterossexual homem-mulher é crescente, e um dos debates mais fortes relacionados ao ensino no Brasil atualmente é sobre a educação de gênero e diversidade sexual nas escolas. O primeiro desafio já se encontra em abrir uma brecha para a possibilidade de se trabalhar o tema de gênero e diversidade sexual nas escolas. Visto que a escola, em sua origem, teve um papel fundamental em dividir e diferenciar meninos e meninas.

Desde seus incícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.<sup>64</sup>

Entendemos que a escola é um espaço essencial de edificação de saberes, sendo um campo favorável para fomentar as questões de construções de identidades e o respeito às diferenças, buscando não mais dividir, mas unir e respeitar as diferenças naturais dos sujeitos.

Se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações — do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas — se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se "enquadrem" dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios.<sup>65</sup>

Incluir o tema de gênero e sexualidade aos Planos de Educação foi um avanço para diminuir o preconceito nas escolas, preparar as instituições educacionais para combater a discriminação sobre a orientação sexual ou de identidade de gênero. Mas recentemente, essas normativas foram novamente excluídas dos Planos Educacionais, vejamos esse processo.

Sabemos que em 2004 o Governo Federal lançou o programa *Brasil sem Homofobia*<sup>66</sup> com o intuito de combater a violência contra LGBTQI+, a partir dele surgiu o projeto *Escola sem Homofobia*<sup>67</sup> enfatizando a formação de educadores para tratar do tema de gênero e sexualidade nas escolas. Essas iniciativas governamentais deflagraram propostas contrárias, como Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016, de autoria do então senador Magno Malta (PR/ES), que propõe incluir o programa “Escola sem partido” nas diretrizes e bases da educação nacional. A Proposta da Escola sem Partido gera discussões acaloradas que tocam os Direitos Humanos dos cidadãos. Diante de conflitos dessa magnitude, uma análise do que trata as legislações brasileiras relacionadas ao Ensino Básico e a garantia aos Direitos Humanos se faz

---

<sup>64</sup> LOURO, 1997. P.57

<sup>65</sup> LOURO, 1997, p.75-76

<sup>66</sup> Brasil sem homofobia é um Programa do Governo Federal criado em 2004 para combater a violência contra LGBT's no Brasil por meio de vários projetos, dentre eles, o projeto Escola sem homofobia regulamentado em 2006.

<sup>67</sup> Escola sem homofobia é um projeto do MEC que faz parte do programa Brasil sem homofobia, voltados à preparação dos professores da rede de ensino, baseado no Direito de valorização à vida e da dignidade humana, o projeto busca educar para a valorização da diversidade sexual e de gênero nas escolas.

necessária, para responder a um primeiro questionamento: Os temas de gênero e sexualidade podem ser abordados na disciplina de Filosofia?

Conforme Gaboardi, inicialmente, parece que as questões de gênero não são um tema para se tratar nas aulas de Filosofia. Não há menção direta sobre o trato do tema nas Orientações Curriculares, no que toca aos Conhecimentos de Filosofia. No entanto, a Resolução da CEB nº3, de 26 de junho de 1998, que trata das “*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, as *Orientações Curriculares*, lembram os três princípios que orientam o Ensino Médio: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da igualdade”<sup>68</sup> Gaboardi faz uma defesa da temática dentro do ensino de filosofia na medida em que noções relacionadas à filosofia nesses documentos como “cidadania, igualdade, respeito, ética, pensamento crítico, etc. (...) saber se questões como essas abarcam o tema da diversidade de gênero, já é uma questão filosófica”<sup>69</sup> dessa forma, entende-se que a temática de gênero pode ser trabalhada no ensino médio, conforme cada proposta curricular escolar.

Alguns exemplos como a Portaria nº 928, de 26 de abril de 2006 que trata do programa *Brasil sem Homofobia* de 2004; gerou o Caderno SECAD 4 de 2007 que trata de *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, mostra desde então, uma preocupação com o preconceito no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Entendemos que se torna necessário promover reflexões, análises e críticas não apenas de noções já cristalizadas na sociedade e que frequentemente habitam o ambiente escolar com uma naturalidade quase que imperceptível, como também dos conteúdos ministrados, bem como das relações diárias ocorridas nas instituições de ensino.

Em contrapartida a essa proposta considerada democrática pelas políticas estaduais de ensino, surge o projeto de Lei nº 867, 2015, chamado *Escola sem partido*, de autoria do deputado Izalci (PSDB/DF) que tramita ainda hoje na Câmara dos Deputados de forma polêmica. O texto traz sempre em questão a educação moral e religiosa como justificativas para sua inserção. Assim, ficou definido que os Estados fariam suas políticas educacionais baseadas nas Políticas Nacionais de Educação. Na sequência da apresentação deste projeto, houve a exclusão dos temas da identidade de gênero dos Planos Estaduais de Educação de alguns Estados e municípios pelo país, como os Estados de Pernambuco, Rio Grande do Sul, Paraná,

---

<sup>68</sup> GABOARDI, 2014, p. 15-16

<sup>69</sup> GABOARDI, 2014, p.16

Distrito Federal, Tocantins, Paraíba, em decisões tomadas pelas Assembleias Legislativas e Câmaras de vereadores de cada um desses Estados.

Em resposta à tramitação de Leis que cortavam as discussões de Gênero e sexualidade dos currículos, vejamos os argumentos jurídicos na Medida Cautelar 465 que basearam a decisão referente ao Estado do Tocantins, que revogou a exclusão do tema de Gênero e sexualidade do currículo educacional do Município de Palmas, da Lei Municipal nº 2.238, de 19 de janeiro de 2016, de autoria do Min. Roberto Barroso.

Em síntese, alega a requerente que o dispositivo atacado contraria os seguintes preceitos constitucionais: (i) o princípio da construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I); (ii) o direito à igualdade (art. 5º, caput); a vedação à censura em atividades culturais (art. 5º, IX); (iii) o devido processo legal substantivo (art. 5º, LIV); a laicidade do Estado (art. 19, I); (iv) a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV); (v) o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, I); (vi) e o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II). Pondera que a norma contribui imediatamente para a perpetuação da cultura de violência, tanto psicológica quanto física, contra a parcela da população LGBT. Com base nesses fundamentos, requer a concessão do pedido liminar para suspensão imediata da eficácia do dispositivo impugnado.<sup>70</sup>

O Min. Roberto Barroso alega que:

É na escola que se pode aprender que todas as pessoas são dignas de igual respeito e consideração. O não enfrentamento do estigma e do preconceito nas escolas, principal espaço de aquisição de conhecimento e de socialização das crianças, contribui para a perpetuação de tais condutas e para a sistemática violação da autoestima e da dignidade de crianças e jovens. Não tratar de gênero e de sexualidade na escola viola, portanto, o princípio da proteção integral assegurado pela Constituição.<sup>71</sup>

Assim, a Lei Municipal que proíbe tratar dos temas de Gênero e orientação sexual nas escolas estaria contra o que propõe a Constituição Federal. Essas alegações nos permitem perceber o quão importante é a problematização de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Abrir espaço para a diversidade dentro das escolas é proporcionar um ambiente democrático e digno a todas as formas de manifestação.

Não distante a este fato, vale mencionar que, no final de fevereiro de 2019 foi aprovado por quatro Ministros do Supremo Tribunal Federal – STF, o Projeto de Lei nº 122, 2006 da Criminalização da homofobia e que até que seja votado pelos demais Ministros do STF, a homofobia e a transfobia sejam enquadradas na Lei do Racismo (Lei 7.716/1989). Em resposta imediata à aprovação, os Deputados de bancadas conservadoras abriram um processo de

---

<sup>70</sup> ADPF 465 MC / TO, p.3-4

<sup>71</sup> ADPF 465 MC / TO, p. 16

*impeachment* dos quatro Ministros que aprovaram a criminalização da homofobia, alegando estarem em ‘desacordo com a separação dos poderes’. O fato exemplifica muito bem a natureza polêmica que o tema possui na sociedade brasileira.

Esses fatos históricos reforçam a importância da iniciativa proposta pela presente pesquisa de buscar criar um ambiente agonístico na sala de aula, por entendermos que essa forma de enfrentamento é saudável e caminha ao encontro do fomento ao respeito e à consideração a todo ser humano, independente do gênero ou orientação sexual, tal como preconizado pela educação e na Constituição brasileira. Desta forma, acreditamos estar justificados tanto do ponto de vista filosófico – já demonstrado pela nossa argumentação em torno do agonismo – como do ponto de vista jurídico – com base nos documentos publicados pelo STF – em promover uma educação acolhedora da diversidade, garantindo a reflexão, o respeito e a proteção aos estudantes.

### 3. TECNOLOGIA, CULTURA E SOCIEDADE

Como dito antes, nossa proposta é a de apropriarmos-nos da valorização do agonismo em Nietzsche como uma ideia norteadora para criar em sala de aula um ambiente agonístico. A proposta de criar uma experiência educacional agonística entre alunos do ensino médio pode, evidentemente, ser tentada de várias formas possíveis. Entre elas pode-se citar a organização de debates (individuais ou em grupo) e experiências coletivas de votação ou de simulação do ambiente da “ágora” grega ou dos modernos parlamentos.

Pensando nessas possibilidades, e considerando que o mundo atual torna-se cada vez mais digital, entendemos que nada mais contemporâneo do que trabalhar com uma ferramenta como as da Tecnologia de Informação e de Comunicação (TIC's) a favor do ensino de filosofia. O sucesso da experiência prévia com o PIBID de Filosofia contribuiu para fortalecer nossa proposta de utilização dessa ferramenta como forma de produção de conhecimento ativa do estudante.

Percebemos que a possibilidade de divulgação desses materiais para além da sala de aula transcende o contexto educacional do Tocantins e pode influenciar outras escolas e professores. Dada a gravidade do problema, já identificado por vários estudos em território nacional, de violência nas escolas brasileiras e as perseguições de grupos LGBTQI+fóbicos, buscamos encontrar uma forma de desenvolver esta atividade pedagógica que não se restrinja à escola onde foi realizada. Esse objetivo também foi o que motivou a elaboração de um roteiro metodológico que será apresentado a seguir. Tendo em vista a natureza dinâmica e rápida da linguagem proporcionada pelos vídeos, e percebendo como estas ferramentas tecnológicas fazem parte do cotidiano dos jovens e das instituições, trabalharemos agora como essas ferramentas estão enraizadas no processo cultural e social que vivemos.

A tecnologia faz parte do cotidiano e evolui de geração a geração através das sociedades e da cultura que a produzem, reinventam e utilizam. Essa é uma visão defendida por Pierre Lévy no livro intitulado *Cibercultura*, obra que apresenta um conjunto de reflexões sobre a tecnologia e também desmistifica alguns preconceitos com relação ao papel representado por elas para a humanidade.

Escolhemos Lévy como base teórica desse capítulo porque ele busca responder a uma perspectiva teórica pessimista acerca da influência das tecnologias sobre a sociedade, a qual ele denomina de metáfora do “impacto”.

Conforme a descrição oferecida pelo autor, esta perspectiva considera que o impacto que as novas tecnologias da informação provocariam sobre a cultura e a sociedade, “seria algo

comparável a um projétil (pedra, obus, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo...”.<sup>72</sup> Para Lévy, essa seria uma metáfora inadequada e a chave de leitura para essa questão equivale a “esclarecer o esquema de leitura dos fenômenos”<sup>73</sup>. A tecnologia, conforme Lévy, não veio de outra esfera planetária, não é fria ou sem emoção como sugere a metáfora, ela constitui a humanidade juntamente com a linguagem. É imaginada e reinterpretada enquanto é utilizada pela sociedade.

Ao contrário de considerar que a tecnologia faria parte de um mundo independente da sociedade e da cultura que vivemos, como um corpo autônomo da sociedade, Lévy argumenta que ela está intrinsecamente ligada ao conhecimento e a técnica, não podendo ser algo isolado. Assim, livrando-se da metáfora do impacto, podemos entender que a tecnologia seria parte integrante da sociedade e da cultura.

(...) a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. As atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre:

- pessoas vivas e pensantes,
- entidades materiais naturais e artificiais,
- ideias e representações.

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam.<sup>74</sup>

A partir do que foi dito, pode-se entender que, para Lévy, a tecnologia é um processo inseparável do humano, portanto, um produto da cultura e da sociedade. Sendo assim, distinguir entre técnica, sociedade e cultura seria possível apenas de forma conceitual, pois considerar essas esferas isoladamente camuflaria os atores dessa relação. Isso significa que, em última instância, os verdadeiros atores para a relação entre a tecnologia e a cultura surgem das tendências intelectuais estabelecidas de maneira uniforme, sendo o humano seu principal criador e usufrutuário, como apresenta Lévy:

Encaramos as tendências intelectuais como atores porque há grupos bastante reais que se organizam ao redor destes recortes verbais (ministérios, disciplinas científicas, departamentos de universidades, laboratórios de pesquisa) ou então porque certas forças estão interessadas em nos fazer crer que determinado problema é ‘puramente técnico’ ou ‘puramente cultural’ ou ainda ‘puramente econômico’. As verdadeiras

---

<sup>72</sup> LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu Costa. Editora 34. São Paulo – SP, 1999. p.21.

<sup>73</sup> LÉVY, 1999, p.21

<sup>74</sup> LÉVY, 1999, p.22

relações, portanto, não são criadas entre ‘a’ tecnologia (que seria da ordem da causa) e ‘a’ cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas.<sup>75</sup>

Assim, a tecnologia — considerada como produto humano, portanto, da cultura e da sociedade —, gera interesses particulares desses grupos, os quais nem sempre são perceptíveis. “Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade.”<sup>76</sup> não havendo sentido único para técnica, assim:

Projetos que envolvem as técnicas são particularmente evidentes no caso do digital. O desenvolvimento das cibertecnologias é encorajado por Estados que perseguem a potência, em geral e a supremacia militar em particular. É também uma das grandes questões da competição econômica mundial entre as firmas gigantes da eletrônica e do software, entre os grandes conjuntos geopolíticos. Mas também responde aos propósitos de desenvolvedores e usuários que procuram aumentar a autonomia dos indivíduos e multiplicar suas faculdades cognitivas. Encarna, por fim, o ideal de cientistas, de artistas, de gerentes ou de ativistas da rede que desejam melhorar a colaboração entre as pessoas, que exploram e dão vida a diferentes formas de inteligência coletiva e distribuída.<sup>77</sup>

Tendo em vista que a amplitude desta temática é bastante grande, buscaremos restringir nosso desenvolvimento teórico sobre a tecnologia neste capítulo apenas às implicações educacionais das tecnologias, isto é: aos benefícios e impactos gerados pelo emprego de tecnologias digitais voltadas não apenas aos propósitos dos desenvolvedores e usuários que trabalham com educação, mas também às novas linguagens digitais que as tecnologias da comunicação e informação oferecem.

“Quando o computador se aliou às redes de telecomunicações”<sup>78</sup> ocorreu o ápice da revolução digital. Essa revolução ampliou a comunicação digital e as pessoas passaram a se relacionar e conectar a qualquer lugar do mundo. Essa ampliação da comunicação digital se realizou de forma acelerada, influenciando também no surgimento do ambiente virtual de aprendizagem. As pessoas encontraram no ambiente virtual uma nova forma não apenas de se comunicar em tempo real, mas também de aprender e obter informações de forma rápida. O

---

<sup>75</sup> LÉVY, 1999, p.22-23

<sup>76</sup> LÉVY, 1999, p.24

<sup>77</sup> Idem.

<sup>78</sup> FILENO, Érico Fernandes. *O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem*. Curitiba – PR, 2007.

mundo está a um *click*. Esse avanço tecnológico da informação e comunicação apresenta pontos positivos, mas também pontos negativos, conforme será apresentado no próximo tópico.

### 3.1. PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

Podemos observar que a utilização da tecnologia da informação e comunicação vem mudando o cenário da educação formal do mundo, que se torna cada vez mais digital. A opção de olharmos os recursos tecnológicos como aliados de um processo educacional e de circulação rápida de informações surge em paralelo à necessidade de criar um cuidado com a veracidade da informação e suas consequências sobre os receptores, ensinando os seus usuários a identificarem uma notícia falsa, tendo em vista que essa tecnologia é um veículo de comunicação acelerada. A educação, diante dessas novas ferramentas, pode ir “buscando seu uso efetivo como mediadora na construção de uma nova forma de ensinar e aprender, proporcionando ao ser humano o acesso a essas mudanças tecnológicas e tornando possível o (re) conhecimento de uma nova realidade”.<sup>79</sup> Aliados a isso, buscaremos com o Ensino de Filosofia proporcionar ao aluno uma reflexão crítica acerca dos temas a serem trabalhados, estimulando o agir filosófico na produção de seus vídeos.

Diante do que foi exposto, podemos inferir que a educação pautada pela utilização desses recursos tecnológicos (informação e comunicação) voltados ao ensino de Filosofia tem o potencial para estimular um aprendizado mais ativo, em que o aluno tem a autonomia de expressar-se na sua linguagem tecnológica, ao mesmo tempo em que sai da mera opinião e trabalha amplamente os conceitos através da discussão e do conflito agonístico. Para isso, buscaremos refletir sobre o uso do recurso de produção de vídeo acreditando que o audiovisual possui características que facilitam a compreensão de assuntos que aparentemente parecem difíceis, como os textos filosóficos.

Enquanto na leitura cada palavra tem sua importância e, lendo, é possível progredir de maneira linear até a compreensão final no término da frase ou parágrafo, na mensagem audiovisual há um fluxo contínuo de signos. A rapidez com que o som e as imagens são decodificadas pelo cérebro somada às inúmeras sensações perceptivas

---

<sup>79</sup> NASCIMENTO, Genoveva Batista do; *Pelas veredas de Paulo Freire e Pierre Lévy: compilando pensamentos na (re) construção de uma educação popular*. **Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Conhecimento e Sociedade - publicação on-line semestral - ISSN 1676-2924**, p.3

estimuladas por elas, fazem do audiovisual um recurso proficiente no processo de ensino-aprendizagem.<sup>80</sup>

Todo emprego da tecnologia da informação e comunicação apresenta pontos positivos e negativos. Tudo depende da forma que o usuário utiliza esse recurso. Para Lévy, “uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista)”<sup>81</sup> Os pontos que serão analisados a seguir estão relacionados ao processo de aprendizagem que o indivíduo estabelece por meio das tecnologias digitais, e que, por outro lado, pode funcionar como ferramenta de apoio para o processo de ensino-aprendizagem e do próprio filosofar. É importante ressaltar que os pontos positivos estão relacionados às características técnicas operacionais da ferramenta, ou seja, fazem parte de algo muito mais funcional da técnica como velocidade, inovação, entre outros, do que como o humano se porta em relação aos recursos técnicos, que também será relacionado com o potencial filosófico. O oposto ocorre nos pontos negativos, que estão relacionados com a forma como os humanos se relacionam com os recursos técnicos disponíveis. Utilizaremos os pontos apresentados numa pesquisa realizada por Oyama<sup>82</sup> que exhibe os pontos positivos e negativos do uso das novas tecnologias nos processos educativos. Iniciaremos pelos pontos positivos:

**Velocidade e abrangência** – Este ponto positivo refere-se à velocidade com que a informação é transmitida apesar do seu formato complexo de análise de dados e é exposta em *ranking*, “onde a informação mais relevante tende a aparecer em primeiro lugar.”<sup>83</sup> Considerando, também, que “a busca rápida associada à grande capacidade de armazenamento de dados dos servidores de internet, disponibiliza maior abrangência de conteúdo.”<sup>84</sup> Isso faz com que a internet acabe sobrepondo-se a outros meios de comunicação.

Do ponto de vista filosófico, essa plataforma é o espaço para promover a participação ativa, em que o aluno poderá partir da reflexão realizada em sala e estimular a criticidade através dos comentários feitos no mundo virtual, ajudando outras pessoas a saírem da mera opinião à uma reflexão, assim, uma nova janela se abre para a desmistificação do preconceito.

---

<sup>80</sup> MIRANDA, Fabianna Maria Whonrath. *Audiovisual na sala de aula: Estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino aprendizagem*. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

<sup>81</sup> LÉVY, p.26

<sup>82</sup> OYAMA, Daniel Dantas. *Educação e Cibercultura: Pontos positivos e negativos*. Faculdade de Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2011, p.18-23.

<sup>83</sup> Idem, p.18

<sup>84</sup> OYAMA, Daniel Dantas. *Educação e Cibercultura: Pontos positivos e negativos*. Faculdade de Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2011, p.18-23, p.18

**Inovação** – O ponto positivo da inovação é destacado por provocar “melhorias para a sociedade e oportunidades comerciais.”<sup>85</sup> O incentivo a inovação é estimulado também pela educação que oferece novas ferramentas de criação. “O professor pode incentivar o gosto pela escrita em seus alunos por sugerir a criação de um jornal digital de divulgação interna na escola, um blog da sala contando as experiências vivenciadas no ano letivo (...)”<sup>86</sup>. A inovação é acelerada pela tecnologia, facilitando assim “a comunicação dos pares com os mesmos objetivos e a divulgação dos resultados em âmbito global.”<sup>87</sup>

Do ponto de vista filosófico, a inovação impulsiona o pensar para uma nova plataforma de comunicação, na busca de refletir a linguagem que versa sobre o tema da intolerância e estruturar novos pensamentos e possibilidades de discussão mais amadurecidas.

**Interação** – O aluno é impulsionado pelos *Softwares* educativos a interagir com o conhecimento. “Tecnologias como enciclopédias digitais, jogos educacionais, realidade aumentada e simulação bidimensional ou tridimensional podem facilitar essa interação virtual aproximando o aluno da realidade do problema apresentado e de suas possíveis soluções.”<sup>88</sup>

Do ponto de vista filosófico, a interação é necessária para que haja o conflito agonístico. Interagir é condição necessária para produzir um embate de opiniões e as reflexões sobre as mesmas, buscando construir um novo pensamento dialogado, debatido, refletido e (re)pensado sobre a construção do tema debatido.

**Autonomia** – O próprio uso individual do computador já implica um certo grau de autonomia, pois o aluno se encontra “executando tarefas sozinho e buscando auxílio na própria ferramenta tecnológica por meio de arquivos de ajuda, tutoriais e busca na internet.”<sup>89</sup> Desta forma, pode se entender que o estímulo ao uso de computadores por parte dos alunos contribui para estimular o que caracteriza um auto aprendizado e independência do estudante.

Do ponto de vista filosófico a autonomia é importante para respeitar as particularidades do outro, mesmo em um debate estabelecido, devemos, acima de tudo, manter o respeito ao oponente ou adversário, ouvindo suas ideias, compartilhando experiências, analisando cada

---

<sup>85</sup> Idem.

<sup>86</sup> Idem, p.19

<sup>87</sup> OYAMA, Daniel Dantas. *Educação e Cibercultura: Pontos positivos e negativos*. Faculdade de Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2011, p.18-23, p.18

<sup>88</sup> Idem

<sup>89</sup> Idem, p.20

ponto debatido na busca de estabelecer uma discussão saudável e que promova um consenso, pautado no respeito ao próximo.

**Lúdico** – Este ponto refere-se ao fato de que as novas tecnologias possibilitam o emprego dos jogos educacionais. De acordo com Oyama<sup>90</sup>, “Os jogos com função educativa podem ser utilizados na informática de modo mais atrativo ao estudante desenvolvendo a coordenação motora, o raciocínio lógico e a memória.” Estimulando uma forma de aprendizado mais divertida, os jogos devem ser escolhidos corretamente e coerentemente com a faixa etária.

Do ponto de vista filosófico, o lúdico entra como uma característica fundamental na produção do vídeo e na promoção de um ambiente agonístico, pois o conflito traz em si um componente lúdico de disputa. Se considerarmos a importância desempenhada pelos jogos olímpicos e pelas disputas dialógicas na *Ágora* para a constituição do agonismo grego, talvez esse seja o componente mais interessante para promover um ambiente agonístico.

Os pontos negativos estariam relacionados não à ordem técnica, mas à comportamental. São considerados prejudiciais “pois afetam o bem-estar individual e coletivo influenciando as interações sociais.”<sup>91</sup> O que poderemos verificar a seguir com os pontos negativos, que são:

**Identidade** – Este ponto está relacionado com as redes sociais e redes de compartilhamento e de informações. A princípio, o usuário assume uma identidade que não é sua, gerando um perfil fantasioso (*fake*), assumindo várias identidades. Sabendo que “A criação de um perfil em uma rede social define suas características pessoais, seus atributos e interesses.”<sup>92</sup> Criar um perfil falso seria portanto um modo de fantasiar-se de características desejadas, mas não alcançadas na realidade, criando uma nova identidade, ou várias identidades para relacionar-se com outras pessoas. O problema relacionado a perfis falsos, conforme Oyama, está “nos estágios intermediários de desenvolvimento da criança, pois é nessa fase, a adolescência, que o indivíduo desenvolve sua identidade e personalidade como ser humano adulto.”<sup>93</sup>

**Privacidade** – Com a transmissão em massa e em escala global de informações a internet alterou o modo como lidamos com a privacidade. “A informação passa a ser disponível

---

<sup>90</sup> Idem, p.24

<sup>91</sup> OYAMA, Daniel Dantas. *Educação e Cibercultura: Pontos positivos e negativos*. Faculdade de Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2011, p.32

<sup>92</sup> OYAMA, Daniel Dantas. *Educação e Cibercultura: Pontos positivos e negativos*. Faculdade de Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2011, p.20

<sup>93</sup> Idem

a qualquer pessoa conectada à rede e em qualquer parte do mundo. Essa informação pode ser distorcida e novamente encaminhada trazendo danos irreversíveis.”<sup>94</sup> Problemas com informações falsas<sup>95</sup> e roubo de imagens íntimas, por exemplo, causam danos irreversíveis e a privacidade acaba sendo violada por atitudes inconsequentes.

**Imediatismo** – O imediatismo é mais uma característica negativa, em que a informação deve estar disponível no momento a ser usada. No vício da busca imediata, os internautas “apressadamente fazem uso da primeira informação que aparece”<sup>96</sup>, nem sempre sendo uma informação válida, mas a mais visitada.

**Superficialidade** – A consulta sem a devida preocupação, no aprofundamento do conhecimento, torna as pessoas acríticas, ou seja, “rasas”, pois não procuram a internet com a intenção de entendimento nem tampouco de análise crítica dos fatos. Entendendo-se que há uma disputa constante entre as páginas da internet por audiência com a intenção de chamar a atenção do leitor, e não de oferecer um tratamento aprofundado do assunto, observa-se muitas vezes textos jornalísticos curtos, manchetes atraentes e de leitura superficial.

**Dependência** – Atualmente várias pessoas desenvolveram um tipo de dependência relacionada aos recursos tecnológicos, conforme Oyama cita Lévy na obra *As tecnologias da inteligência* sobre a dependência gerada pela tecnologia. “Existem hoje clínicas especializadas no tratamento da dependência tecnológica. Assim como no vício das drogas, alguns ficam dependentes da navegação ou em jogos em mundos virtuais e passam dar pouco valor as suas responsabilidades no mundo real.”<sup>97</sup>

**Isolamento** – Este ponto é uma consequência do anterior, da dependência. Geralmente a criança ou o jovem passa muito tempo interagindo com o mundo virtual e começa a romper os laços sociais e com as pessoas de seu convívio. “Pode ser um dos fatores coadjuvantes no aparecimento de doenças psiquiátricas como a depressão e a ansiedade.”<sup>98</sup>

---

<sup>94</sup> Idem, p.21 (PALFREY e GASSER apud OYAMA)

<sup>95</sup> Ao incentivar o uso das tecnologias o professor deve ser cauteloso para conscientizar seus alunos sobre o risco na exposição de informações na internet. Divulgar informações proprietárias pode ferir direitos autorais acarretando em problemas judiciais. Adicionalmente a exposição de dados pessoais do aluno traz o risco potencial de contato com criminosos como pedófilos, ladrões e sequestradores. É papel do professor alertar seus alunos sobre esses riscos e suas consequências. (OYAMA, p.21)

<sup>96</sup> OYAMA, Daniel Dantas. *Educação e Cibercultura: Pontos positivos e negativos*. Faculdade de Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2011, p.21

<sup>97</sup> OYAMA, Daniel Dantas. *Educação e Cibercultura: Pontos positivos e negativos*. Faculdade de Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2011, p.22

<sup>98</sup> Idem

**Sobrecarga cognitiva** – O último ponto negativo refere-se à sobrecarga cognitiva. Existe na internet uma disponibilidade alta de informações e variados modos de comunicação, o que tem gerado um alto nível de estresse. Com o uso constante e o acesso livre, os jovens,

(...) passam grande parte da vida *online* sem distinguir entre online e *offline*. Essa cultura é global em um escopo e natureza. Porém há limites para quantas informações as pessoas conseguem processar em termos cognitivos. O vício da internet, a síndrome da fadiga de informações e a sobrecarga de informações estão entre os termos que estão sendo criados com o propósito de descrever as novas doenças psicológicas que surgem na era digital<sup>99</sup>

Como podemos perceber, o mau uso das tecnologias acarreta os problemas apresentados pelos pontos negativos, que são mais complexos e difíceis de resolver, pois são do âmbito comportamental.

A utilização desses recursos tecnológicos para a aprendizagem, portanto, requer uma orientação, tanto da ordem técnica como da comportamental para que se obtenha êxito no processo ensino-aprendizagem. A figura para essa orientação na escola é o professor que deve controlar e orientar o uso da internet durante as pesquisas. Por este motivo, o papel do professor é fundamental para esse processo, indicando ao aluno a forma de utilização, o que deve ser pesquisado, quais os sites seguros com fontes de informação confiável e o tempo gasto para a pesquisa. Entendemos essa orientação é necessária para a segurança do aluno, lembrando que, no ensino de filosofia a forma de expressão desse aluno se dará de modo livre, buscando sempre ter em vista os preceitos éticos existentes na nossa sociedade, para que os mesmos não venham a desenvolver problemas comportamentais como os citados nessa pesquisa.

### **3.1.1. PRODUÇÃO DE VÍDEO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM**

A produção de vídeo como ferramenta de aprendizagem está relacionada com o objetivo que nos propomos a alcançar, de fomentar o agonismo em sala de aula. Acreditamos que essa ferramenta de linguagem estimulará a criatividade sobre as experiências agonísticas que pretendemos trabalhar em sala, isso porque o aluno com a produção será protagonista da exposição de suas ideias

Tendo em vista que a utilização das redes sociais no processo de aprendizagem criou uma cultura em que os jovens participam mais do compartilhamento de conteúdo, mudando a

---

<sup>99</sup> Idem, p. 23 (PALFREY e GASSER apud OYAMA)

forma com que os alunos se comunicam, aprendem e interagem, é notável que os alunos passam às vezes mais tempo *online* em uma aprendizagem informal do que com professores em uma sala de aula. Conforme Brennan *apud* Nascimento “A forma de difusão da tecnologia está reconfigurando as experiências de uso e conseqüentemente novas formas de aplicações, o que tem ocasionado mudanças substantivas nas formas de aprendizagem dos sujeitos [...]”.<sup>100</sup> Assim, muitos professores hoje utilizam as redes sociais e as ferramentas tecnológicas em prol da aprendizagem, visando dinamizar o ensino mediante novas formas de conhecimento que se apresentam com as tecnologias, não como substitutas do processo ensino-aprendizagem, mas como parte do processo.

Uma das funções da escola, por meio de seus educadores, quando dispõem dos mecanismos de informática (computadores), é estimular os alunos a interagir com essa tecnologia que, em pleno século XXI, se torna fundamental, pois todas as esferas da cadeia produtiva da sociedade utilizam esse sistema.<sup>101</sup>

Neste momento o professor se apresenta da seguinte forma:

O professor torna-se um animador da *inteligência coletiva* dos grupos que estarão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos valores dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.<sup>102</sup>

Dessa forma, a inteligência coletiva<sup>103</sup> será incentivada pelo professor que promoverá essa troca de valores e determinará o percurso a ser desenvolvido com a utilização da tecnologia. Inserindo o educando nesse novo contexto tecnológico, inovando o aprendizado e contribuindo para a construção de um pensamento crítico de forma mais criativa.

A primeira parte da pesquisa, como podemos verificar, foca a discussão teórica sobre o uso das tecnologias de forma geral, inicialmente por ser entendida em sua característica evolutiva e como um produto da cultura e da sociedade, constituindo o humano como o ator da relação técnica, sociedade e cultura, que a imagina, produz e a utiliza. Essa utilização da técnica ocorre numa dinâmica de pontos importantes, uns de caráter técnico e outros de caráter

<sup>100</sup> NASCIMENTO, Genoveva Batista do; *Pelas veredas de Paulo Freire e Pierre Lévy: compilando pensamentos na (re) construção de uma educação popular*. **Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Conhecimento e Sociedade - publicação on-line semestral - ISSN 1676-2924**. BRENNAND *apud* NASCIMENTO 2012, p. 4

<sup>101</sup> ANJOS, Mateus Ubiratan dos; ANDRADE, Cláudio César de. *A relação entre educação e cibercultura na perspectiva de Pierre Lévy*. Revista Eletrônica Lato Sensu – UNICENTRO. Ed. 5, 2008. p. 5

<sup>102</sup> Idem, LÉVY, *apud* ANJOS; ANDRADE 2008, p. 9

<sup>103</sup> “...mas sim a inteligência coletiva, a saber, a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe.” (LÉVY, 1999: p. 167, *apud* ANJOS; ANDRADE, p. 9)

comportamental, os quais foram destacados para compreendermos como os recursos tecnológicos podem ser uma alternativa dinâmica para aprendizagem e para a obtenção de conhecimento de forma mais autônoma.

Na busca dessa forma dinâmica e autônoma de conhecimento, nosso foco passará especificamente para um dos recursos da tecnologia da comunicação que é a atividade de produção de vídeo. Como podemos verificar, o intermediário nesse processo de aprendizagem através dos recursos tecnológicos na educação é o professor, o animador da inteligência coletiva, que impulsiona o educando a uma postura mais ativa e mais autônoma com a pesquisa.

Entendemos que a produção de vídeo se encaixa nesse processo em que o aluno é o sujeito ativo da busca pelo conhecimento. A introdução dessa ferramenta no ensino de filosofia estimula o aluno a pesquisar e trabalhar temas filosóficos e apresentá-los de forma lúdica, fazendo com que professor/aluno de filosofia encontre com a produção de vídeo outra forma de levantar questionamentos e discussões, excitando a criatividade e o senso crítico dos alunos, estimulando-os a uma busca pelo conhecimento de forma autônoma, descentralizando o professor como única fonte de conhecimento.

(...) trabalhar com produção de vídeo promove a melhor percepção do indivíduo sobre o mundo, uma vez que com criatividade, com criticidade e espírito investigativo propõe a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Possibilita-se que o aluno deixe de ser objeto e torne-se sujeito do próprio conhecimento.<sup>104</sup>

Entendemos que a produção de vídeos em sala de aula tem não apenas um potencial pedagógico, mas também filosófico que se coaduna com os objetivos dessa pesquisa, visto que:

1. Descentraliza a figura do professor como único centro de emissão do discurso;
2. Desperta o interesse dos alunos pelo estímulo gerado por uma tecnologia ligada ao seu cotidiano e os conflitos filosóficos atuais;
3. Dinamiza o dia-a-dia da sala de aula, pois o discurso produzido pelos alunos será objeto de reflexão e discussão por toda a turma;
4. Respeita e dá visibilidade aos saberes oriundos do próprio pano de fundo cultural do aluno, tais como, sua formação histórica, seus valores particulares, seu contexto cultural, etc.;

---

<sup>104</sup> MIRANDA, Fabianna Maria Whonrath. *Audiovisual na sala de aula: Estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino aprendizagem*. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

5. Estimula uma educação agonística, no sentido de impulsionar uma visão baseada no respeito aos posicionamentos que se apresentem opostos aos seus;
6. Utiliza os benefícios da tecnologia para interagir com o mundo, expondo novas perspectivas, pensadas e refletidas;
7. Favorece o agonismo através de uma vivência lúdica em sala de aula.

Os autores Vargas, Rocha e Freire (2007), citados por Spanhol e Spanhol, afirmam que:

(...) a produção de vídeos digitais voltados para a aprendizagem apontam para diversos benefícios educacionais, sendo estes: Desenvolvimento do pensamento crítico; Promoção da expressão e da comunicação; Favorecimento de uma visão interdisciplinar; Integração de diferentes capacidades e inteligências; e Valorização do trabalho em grupo.<sup>105</sup>

A disponibilização dos vídeos em redes sociais e nos veículos de informação estimula os alunos a produzirem um material de qualidade, lembrando que o vídeo visa alcançar objetivos específicos de aprendizagem, no nosso caso, tornar mais acessível a produção do conhecimento relacionado à filosofia e a experiência agonística.

O uso da tecnologia no ensino, de uma maneira geral, despertou a curiosidade de juntar a filosofia a essa ferramenta da comunicação na ideia de dinamizar a exposição do pensamento do aluno de forma mais ativa. Com vistas a avaliar na prática as vantagens que a produção que o vídeo oferece, foi realizado no segundo semestre do ano de 2013 um projeto com alunos do Ensino Médio na disciplina de Filosofia em uma escola estadual de Palmas, utilizando dos recursos tecnológicos da comunicação para a aprendizagem, através do PIBID de Filosofia da UFT.

O projeto abrangeu duas turmas de terceiro ano e teve a duração de quatro encontros, desde a apresentação à execução do projeto na escola, todos sob a orientação da coordenadora do PIBID (Dra. Juliana Santana de Almeida) e da professora da disciplina (Iraídes Braga Ritowen). O projeto trabalhou a produção de vídeo na modalidade vídeo-minuto, visto que o estado do Tocantins realiza um concurso anual e os alunos dominavam bem a tecnologia em questão. Unindo orientações e adequações, foi produzido pelos bolsistas um roteiro para a execução do mesmo de maneira interdisciplinar.

---

<sup>105</sup> SPANHOL, Greicy Kelli; SPANHOL, Fernando José. *Processos de produção de vídeo-aula*. CINTED-UFRGS, Revista Novas Tecnologias na Educação. V. 7 N° 1, julho, 2009, p.1

## 3.2. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO NA ESCOLA

### 3.2.1. PENSANDO O PROJETO

O projeto original que visa à produção de vídeo-minuto surgiu no PIBID Filosofia-UFT durante a graduação. Devido ao sucesso da experiência com essa forma de construção de conhecimento e a natureza do mestrado em ser profissional, este projeto foi adaptado para intervenção na escola, proposta desta dissertação, pela atividade do PROF-FILO. A necessidade de trazer para a sala de aula um tema tão importante como a intolerância e a violência de gênero no espaço escolar surgiu diante vários episódios presenciáveis nas escolas, que, assim como demais outros problemas já naturalizados como a subjugação do outro e a negação do modo de ser do outro no mundo.

Feridades vistas nesses espaços são vistas de modo natural, como algo cristalizado e passam despercebidas devido a essa naturalização, que é resultante de tanta violência no lugar onde a diversidade é encontrada em todas as suas manifestações. A escola é o nosso primeiro espaço político de manifestações democráticas, ela tem cor(es), credo(s) e etnia(s) diversas. Esse fator, aliado ao uso das tecnologias e veículos de comunicação, e na busca de realizar uma experiência nova que proporcionasse um ambiente de sala de aula agonístico, nos deu a ideia de trazer a produção de vídeo-minuto como uma alternativa inovadora para a produção e divulgação do conhecimento, do que é vivenciado no universo do estudante e do posicionamento político ativo dos alunos nesse mundo chamado escola.

Assim, a bibliografia selecionada para trabalhar com os alunos em sala foi baseada na obra de Nietzsche *Genealogia da Moral* e nas questões atuais que envolvem a violência gerada pelo preconceito, especificamente a homofobia, tais como dados gerados pela violência, reportagens impressas e audiovisuais, filmes e conceitos sobre sexualidade no intuito de desmistificar deturpações sobre o tema, visando criar uma relação agonística dentro da sala de aula. A metodologia aplicada foi trabalhar os conceitos, apresentar a realidade no Brasil para impulsionar o debate e a reflexão, abrindo o debate e manifestação das ideias, visando instigar os alunos a pensarem criticamente sobre o tema em questão para produção dos vídeos-minuto.

Tal projeto teve como objetivos: possibilitar uma efetiva contribuição da filosofia à formação dos estudantes do Ensino Médio; introduzir a tecnologia do vídeo digital no espaço escolar; estimular o desenvolvimento do espírito crítico, o diálogo entre os estudantes e desenvolver nos jovens o interesse pela leitura de textos filosóficos direcionando a produção

dos vídeos a temas filosóficos, o que facilita o processo de ensino/aprendizagem. Tudo isso tomando por base os princípios filosóficos do agonismo já mencionados anteriormente.

O primeiro passo foi pensar quais os recursos que a escola dispunha para produção do vídeo. Observando que a escola tinha um laboratório de informática (*labin*) que acomodava todos os alunos e equipamentos suficientes (computadores e máquinas fotográficas) para a produção e edição dos vídeos, analisamos quais os programas que os computadores incluíam para edição de vídeo (todos tinham o programa de edição chamado *Windows Movie Maker*). Visto isso, foi estabelecido que a produção dos vídeos seria feita através de máquinas fotográficas, celulares, *tablets* ou câmeras digitais. E para isso, seriam oferecidas duas oficinas para o treinamento dos alunos na operação dos recursos e programas de produção de vídeo.

O conteúdo foi ministrado nos dois primeiros encontros, onde desenvolvemos o senso crítico por meio de uma pesquisa aprofundada sobre o tema da intolerância. Na sequência, deu-se início às oficinas.

A primeira oficina ocupou-se de explicar o projeto e orientar quanto às técnicas de produção de imagens a partir dos equipamentos citados. E a segunda oficina foi voltada para a edição dos vídeos. Fizemos um curso rápido de produção e edição de vídeo do *Windows Movie Maker*, facilmente encontrado na internet.

Em seguida foram passadas orientações aos alunos referentes à estrutura do vídeo e sobre quais seriam os elementos a fazerem parte do vídeo. Ficou estabelecido o mínimo de 60 seg. (sessenta segundos) e máximo de 2:30 min. (dois minutos e trinta segundos), e os pontos a serem avaliados como a qualidade de som e imagem, a construção da mensagem a ser passada e a criatividade do vídeo. Os vídeos puderam ser produzidos de maneira livre para expor as ideias de acordo com o tema, podendo ser realizada a busca de imagens encontradas na internet com o acréscimo de músicas, poemas ou de imagens produzidas por eles mesmos a partir das oficinas oferecidas, todos voltados ao tema já trabalhado em aulas anteriores e que seria sorteado em grupos de no mínimo 4 (quatro) alunos e máximo de 6 (seis). Uma observação importantíssima foi realizada quanto à escolha das imagens, para que não fosse feito uso de imagens de cunho ofensivo, racista, discriminatório ou depreciativo.

Nestas primeiras etapas os alunos ficaram bastante motivados, começaram a idealizar como os vídeos seriam produzidos e já foram perguntando se poderiam usar outros aplicativos de edição, qual tipo de imagem, se podiam produzir eles mesmos as poesias e uns dois grupos de quatro a cinco alunos em cada sala pediram para não produzir o vídeo, porque o posicionamento deles seria ofensivo e discriminatório, pois identificaram nas discussões promovidas que o pensar deles caracterizava uma forma de crime, mas não iriam mudar o

pensamento por isso. Expliquei que a sala de aula é um espaço democrático e que posicionamentos contrários eram bem vindos para entendermos os posicionamentos também discordantes, mas os mesmos fizeram sua manifestação somente no momento do debate dos vídeos.

Uma vez selecionadas ou confeccionadas as imagens, escolhidas as músicas e poemas, passamos para a realização da segunda oficina para edição dos vídeos, finalizando com a apresentação dos vídeos em sala de aula, em clima de festa. O projeto foi idealizado para acontecer no período das aulas de filosofia, totalizando quatro encontros.

### **3.2.2. EXECUÇÃO DO PROJETO: PRODUÇÃO E PÓS-PRODUÇÃO**

O projeto foi executado na Escola Estadual Frederico José Pedreira Neto, de Palmas — TO, tendo início em 11/04/2018 e sendo finalizado em 02/05/2018 com um total de 4 (quatro) aulas em cada turma. Na execução do projeto, foram formados, no total, seis grupos nas turmas de terceiro ano do turno matutino e o tema trabalhado foi a intolerância de gênero (homofobia). Lembrando que os alunos deveriam preparar seus vídeos de modo a participar de uma disputa a ser realizada no último dia, que seria o das apresentações. A proposta de realizar uma disputa entre os vídeos leva em conta o objetivo de proporcionar um momento agonístico de eleger os melhores argumentos, o vídeo que passasse a melhor mensagem, etc.

O conteúdo foi trabalhado com os alunos em sala de aula, em dois encontros. No primeiro encontro foram apresentados os pontos teóricos sobre a origem do preconceito e a intolerância em Nietzsche a partir da obra *Genealogia da Moral* e, no segundo encontro, foi trabalhada uma reportagem sobre violência contra homossexuais e outros dados sobre a violência como exemplo do que seria a intolerância trabalhada na aula anterior, o método agonístico foi de deixar as ideias serem expostas e debatidas posteriormente, até exaurir a discussão, chegando a formação do novo pensar do tema, dando base para produzir os vídeos.

Quanto à teoria trabalhada, especificamente no segundo momento durante a apresentação da reportagem, foi possível perceber que um pequeno grupo de três a quatro alunos apresentou simpatia diante das manifestações de violência apresentadas na reportagem e afirmaram que realmente haviam de ser exterminados, outros manifestaram um comportamento de estranhamento ao conteúdo, considerando a violência gratuita e sem sentido. Foi aberta a arena para exposição das vivências e sentimentos de cada um, a ideia era conflitar os pensamentos diversos e observar o comportamento dos alunos durante esse debate. Durante as discussões seguintes à apresentação da reportagem, foi dado espaço para que todos

manifestassem seu ponto de vista sem julgamentos, para que pudéssemos entender como o outro vê a relação homoafetiva e a violência direcionada contra essa forma de afeto. As discussões foram bem administradas, todos foram ouvidos sem maiores complicações e em seguida problematizei as opiniões, questionando algumas e mostrando outras perspectivas para que pudessem repensar e abrirmos uma nova discussão. O ponto positivo é que pudemos perceber que os posicionamentos foram diversos e, como foi permitido a exposição das ideias sem julgamento, eles se sentiram mais livres para se posicionarem a respeito do assunto.

Durante as discussões com os alunos, eles comentaram que a violência contra homossexuais na escola é muito presente, relatando inclusive que alguns alunos marcam horários na saída para agredirem fisicamente os alunos gays. Foi relatado ainda que alunos homossexuais sofrem perseguição dentro da própria escola com agressões verbais, humilhações e situações vexatórias ao entrarem ao banheiro, ou até mesmo ao sair da sala para outro cômodo da escola. Além disso, alunos relataram que a diretora responde a um processo administrativo por homofobia e que a discussão é muito válida dentro da escola. A informação do processo da diretora procede e disse ela: “Aqui nessa escola está um caso sério, tem muito gay e precisamos acabar com isso”. Antes da execução do projeto, foi passado para a diretora que seria trabalhado o tema da intolerância de gênero dentro do espaço escolar, a resposta veio positiva com a orientação que fosse trabalhado o tema da intolerância de forma ampla, assim feito.

No terceiro encontro, foram realizadas as oficinas para a produção dos vídeos ministradas no *labin*. Num primeiro momento, foram passadas as informações quanto os objetivos da oficina, seu desenvolvimento e foi esclarecido que haveria o tempo limite para os vídeos, devendo os mesmos estar relacionados com o tema trabalhado. As técnicas de produção de vídeos com aparelho celular, câmeras digitais, computador e *tablets* foram ensinadas aos estudantes.

O segundo momento das oficinas foi destinado à produção e edição dos vídeos. Todo o processo de produção e edição foi feito pelos alunos sob a minha orientação, sendo utilizada a sala de informática da escola. Este momento foi idealizado para acontecer em dois encontros e o tempo foi suficiente. Os alunos, já separados em grupo, realizaram suas produções escolhendo as músicas, criando suas próprias imagens e produzindo poemas. Os vídeos que foram feitos através de celular, foram produzidos em horário extra classe, onde os alunos buscaram gravar seus vídeos utilizando o ambiente escolar, praças públicas e em suas casas. Vale ressaltar que, apesar das oficinas terem como objetivo ensinar a usar o programa de edição *Windows Movie Maker*, os alunos preferiram usar outros editores de vídeo que já tinham instalados no celular. Os alunos que não tinham aplicativos de edição de vídeo usaram o disponível no *labin*. Esse

momento foi importante e fortaleceu a interação dos alunos em grupo, os quais tiveram que ajustar o pensamento em comum para produzir o vídeo. O envolvimento e as discussões que os alunos realizam ao discutir como seria o desenvolvimento do vídeo também fortaleceram uma situação de debates dentro de cada grupo, o que nos fez perceber que a vivência agonística permaneceu após a grande discussão dos conteúdos trabalhados. Aquilo que foi uma discussão maior, da sala inteira, reproduziu-se também no interior dos grupos, pois tinham que afinar o discurso para criar um roteiro para os vídeos.

O terceiro momento foi para a apresentação dos vídeos em sala de aula. Antes das apresentações os alunos falaram sobre a experiência da produção dos vídeos, alegando que foi muito bom e que não encontraram dificuldade quanto ao tempo estabelecido de 60 segundos, ou 2 min. e 30 segundos. A experiência foi muito gratificante. Foi perceptível que os alunos aprenderam mais sobre o tema com isso, pois tiveram que aprofundar a pesquisa além do trabalhado em sala de aula, obtendo conhecimento da luta LGBTQI+ pela necessidade de reconhecimento no espaço democrático e por leis que atendam suas reivindicações, identificando que se tratando de sociedade somos amparados pela mesma Constituição, ou seja, para o Direito somos todos iguais e devemos respeitar o humano acima de tudo. Além disso, os alunos tiveram que discutir o roteiro, buscar músicas que representam o movimento gay e se preocuparam ao mesmo tempo com a qualidade do vídeo, pois haveria o momento da grande disputa, a escolha do melhor vídeo. A disputa do melhor vídeo tem para os alunos uma conotação de olimpíadas, com a consciência da disputa como uma festa. Seguiram-se as apresentações e, ao final, os alunos elegeram o melhor vídeo a partir da criatividade e clareza do tema, aquele que, na opinião deles, passou a melhor mensagem. O clima foi de festa e a disputa deixou tudo mais animado, o que nos fez concluir com êxito a experiência agonística manifestada de formas diversas, tais como a representação da *Ágora*, representação da arena com a exposição das ideias e os debates, e por fim, da escolha do melhor vídeo.

Imagem 1 e 2: Momento das apresentações em sala.



### 3.2.3. AVALIAÇÃO DO PROJETO

Realizando uma avaliação geral desde o planejamento até a apresentação dos vídeos em sala, percebemos que o projeto foi bem aceito pelos alunos com alguns conflitos considerados normais devido a polêmica que envolve o tema como os posicionamentos de cunho religioso em que alguns alunos disseram frases como “Deus fez o homem e a mulher”, “A família é pai e mãe”, “Isso é pecado”. Outros alunos demonstraram muita tranquilidade com o tema dizendo ter familiares que são homossexuais e não veem problema nessa forma de afeto, e tiveram outros alunos que concordavam que homossexuais deveriam ser eliminados, mortos e eram um mal para humanidade. O caráter agonístico nesse ponto das discussões é conflitar posteriormente as ideias postas para que os alunos pudessem refletir o que foi discutido e voltar em seguida para novas discussões, aprimorando o pensamento e dando base as argumentações, saindo da mera opinião. Os alunos receberam o projeto com euforia, demonstrando que dominam muito bem as tecnologias e são conhecedores de vários outros programas de edição de vídeos. O projeto estava de acordo com a política pedagógica da escola ao incentivar o uso das tecnologias, mas além disso, promoveu uma experiência nova de conflitos de ideias promovendo o conhecimento de forma democrática.

Deparamo-nos com a dificuldade, desde o início do projeto, quanto ao tema. Para passar pela diretora tratei do tema somente como intolerância no espaço escolar, tendo em vista que a mesma não é aberta ao assunto. O tema foi trabalhado de forma ampla, com exemplos sobre a homofobia, que melhor descrevia o conteúdo trabalhado dos conceitos nietzschianos. O fato de ter utilizado a homofobia como exemplo, acabou se tornando interessante, pois os alunos perceberam o quanto essa forma de discriminação era presente no seu espaço escolar.

Para ministrar as oficinas, poderíamos solicitar apoio de uma ONG que incentiva essa forma de produção de vídeo, a ONG da árvore que atua em Palmas — TO, mas ficaríamos dependentes e, pensando nessa condição, que posteriormente poderia se tornar um problema, preferimos nos aprimorar e conhecer a técnica para melhor domínio e garantia da execução do projeto.

Durante o processo de produção, os alunos demonstraram muito interesse e vontade de fazer o melhor vídeo possível. O projeto incentivou a pesquisa por outros elementos musicais, textuais, poéticos, jornalísticos, etc. Isso nos deu a compreensão da dimensão que o projeto conseguiu alcançar. No final, dois grupos não conseguiram terminar a tempo de expor no dia determinado, alegando falta de tempo, apresentando em momento posterior, ficando de fora da eleição do melhor vídeo.

O projeto foi realizado com êxito e atingiu seus objetivos. Concluímos que tanto alunos como professores encontraram uma nova forma de ensino/aprendizagem para as questões filosóficas, aproveitando-se das tecnologias e da *internet* para pesquisa de seus trabalhos, resgatando, com isso, de forma dinâmica e atrativa, a importância da filosofia para a vida e formação de cidadãos, através do *Ágon* pudemos pluralizar as ideias e promover o filosofar, que é objeto do Ensino de Filosofia.

#### **3.2.4. AGONISMO EM SALA DE AULA**

O agonismo proporciona, como vimos, uma disputa saudável, que impulsiona o outro a buscar ser melhor, o outro é o motivo pelo qual se abre a disputa em uma espécie de jogo em que reconheço o adversário com respeito, sem a intenção de aniquilar ou exterminar esse adversário. Sem adversário, não há jogo, não há disputa. Essa ética helênica, da boa *Éris*, nos faz pensar em um espaço que permite a existência de várias formas de vida a se expressarem como tal.

A ideia de utilizar um conceito nietzschiano para proporcionar uma experiência de vida em sala de aula surgiu a partir da própria leitura ativa a que o filósofo nos convida. Apropriar-se do conceito do agonismo e levá-lo para uma vivência em sala de aula permitiria aos alunos entender que essa forma de disputa é boa, que não é preciso eliminar a existência do outro porque a presença do outro é necessária para superar a si mesmo.

Unir o conceito de forma ativa a uma tecnologia do dia a dia desse aluno, em que ele pudesse moldar, pensar seus detalhes, discutir seus efeitos, entender que esse trabalho poderia ir além da sala de aula, de maneira lúdica e com acesso rápido fez com que esse trabalho se tornasse ainda mais atraente, ampliando o espaço agonístico para uma arena ainda maior, o mundo virtual.

A sala de aula se tornou um espaço muito mais interessante quando a disputa começou. Desde os debates, as produções de vídeo, até a eleição do melhor vídeo, o respeito se tornou o limite. Respeitar é a finalidade agonística, visto que o outro não é uma ameaça, mas a oportunidade de nos reinventar e superar o que pode ser melhorado.

Diante do exposto, acreditamos que, ao trazer a problemática da intolerância para o espaço de convivência escolar à tona, discutindo o assunto de forma ampla e crítica, onde os posicionamentos puderam ser postos em um conflito saudável, pudemos contribuir para desmistificar preconceitos e desenvolver o respeito ao próximo, o que só fortaleceu a experiência de combater a intolerância e a LGBTQI+fobia.

### 3.3. PROPOSTA METODOLÓGICA

Fazendo uso da teoria apresentada e da experiência vivida no projeto, apresentaremos a seguir um roteiro de uma proposta metodológica para a implantação de um projeto ligado à pesquisa do mestrado profissional em Filosofia que faz uso das tecnologias da informação e comunicação para trabalhar conteúdos filosóficos.

#### 3.3.1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PROJETO PARA AULA DE FILOSOFIA

1– O primeiro ponto a ser considerado na execução do projeto que faça uso dessas tecnologias é verificar se a escola dispõe de um laboratório de informática - *labin* que tenha a capacidade para comportar os alunos e também checar se há algum programa de edição de vídeo disponível nos computadores.

**Justificativa:** Essa etapa é importante para confirmar a viabilidade de execução do projeto.

2 – Em seguida, é necessário que o professor ou o responsável pela implantação do projeto busque se qualificar na operação do(s) possível(is) programa(s) de edição de vídeo disponível no *labin* da escola.

**Justificativa:** Essa qualificação é importante para que a execução do projeto não venha a ficar comprometida pela dependência de terceiros para sua realização, o que pode evitar maiores dificuldades.

3 – Um outro passo importante para a execução de um projeto que objetive também a divulgação dos vídeos em redes sociais é verificar com a direção da escola se será necessário autorização de pais e/ou alunos ou da própria direção da escola para essa divulgação. Os alunos estão livres para disponibilizar os vídeos nas suas redes sociais.

**Justificativa:** Essa autorização faz parte de políticas de uso de imagens dos alunos e da escola em redes sociais. Se houver a intenção que esses trabalhos transcendam a sala de aula, é importante verificar se a autorização se faz necessária pela escola.

4 – A produção dos vídeos deve ser em grupo, isso facilita a produção e edição. O ideal é que os grupos sejam formados de 3 a 4 alunos no máximo para facilitar a adequação do tema escolhido ao tempo estipulado, garantindo uma discussão entre os alunos para adaptação do tema, promoção do agonismo em sala.

**Justificativa:** Essa dificuldade foi apresentada nas execuções anteriores em que grupos com seis alunos tumultuaram a organização pra produção, mas também é possível ser feito.

5 – Recomenda-se que o projeto seja aplicado nas séries finais como o terceiro ano do Ensino Médio.

**Justificativa:** Os alunos do terceiro ano do Ensino Médio apresentaram uma facilidade maior de execução do projeto, o mesmo foi aplicado no primeiro e segundo ano do Ensino Médio anteriormente, em outro momento e muitos não conseguiram finalizar o projeto.

### 3.3.2. CARACTERÍSTICAS DO VÍDEO

6 – **Tempo:** O tempo deve ser estipulado para os vídeos no mínimo de 60 segundos (para possíveis concursos de vídeo-minuto) e máximo de 2:30 min caso os alunos optem por demonstrar melhor o tema.

**Justificativa:** O tempo curto facilita o maior acesso caso venha a ser divulgado nos veículos de comunicação. Vídeos maiores que 2:30 min. não são atrativos para um público de jovens. Levando em consideração, também, que o vídeo poder ser inscrito no festival de vídeo-minuto oferecido pelo Estado.

7 – **O tema, filósofo ou conceito** deve ser escolhido pelo professor da disciplina e sorteado para os grupos.

**Justificativa:** A determinação do tema estimula a pesquisa direcionada, ou conforme as necessidades apresentadas pelos alunos que são identificadas pelo professor, e o sorteio evita conflitos na escolha.

8 – **As imagens** — quer sejam extraídas da *internet* ou produzidas através de celulares, câmeras digitais, *tablets*, etc. — e também as músicas e poesias utilizadas no vídeo devem ser de livre escolha do aluno para que ele possa expor suas ideias de acordo com seu entendimento.

**Justificativa:** É importante que o aluno se sinta à vontade para expor suas ideias sem influências quanto à escolha de imagens, músicas, etc. Dessa forma, o aluno torna-se o autor e exercita sua criatividade. **OBS:** Deve ser advertido aos alunos o cuidado com imagens inadequadas ou depreciativas e direitos autorais de algumas músicas.

9 – **A implantação do projeto** pode ser realizada no horário de aula, utilizando de 3 a 4 aulas para execução total. Outra alternativa, é oferecer a oficina de produção de vídeo em contra turno, em um encontro apenas, para passar as técnicas de produção com os aparelhos.

**Justificativa:** As oficinas em contra turno são uma alternativa para não precisar utilizar as aulas e pode ser multidisciplinares, como também, abranger um público maior com outros alunos interessados.

10 – **A exibição dos vídeos:** É interessante que a exibição dos vídeos seja feita em uma aula no clima de competição, com o “espírito olímpico”, para garantir o respeito promovido pelo agonismo.

**Justificativa:** A competição estimula uma qualidade melhor do conteúdo e do vídeo, e torna a apresentação dos vídeos muito mais animada, com torcidas organizadas. Verificar a possibilidade de executar o projeto em duas turmas e fazer uma apresentação dos resultados aberta para escola, no mesmo clima de competição e festa.

11 – **Crêterios:** Devem ser estabelecidos crêterios para melhor produçãõ, como criatividade, clareza da exposiçãõ do tema ou conceito filosófico, imagem, som.

**Justificativa:** Isso garante a qualidade das apresentações.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo, a pesquisa propôs realizar uma leitura ativa dos conceitos de Nietzsche presentes na obra *Genealogia da Moral* e em outras obras que complementassem a leitura a fim de pensarmos os problemas de gênero na atualidade. Trabalhamos a importância da obra *Genealogia da Moral* e fizemos uma reflexão sobre a tipificação das duas morais – a Moral nobre e a Moral escrava – e o que o conflito dessas morais provocou sobre as formas de valoração. Em seguida foram apresentados os quatro sentidos do termo ressentimento, como se apresenta e como se concretizou a moral dominante. O ressentimento é apresentado nas valorações individuais e posteriormente é mostrado como o ressentimento pode estar também presente na estrutura do Estado, as sociedades também se constituem como ressentidas. Constatamos com as reflexões dos escritos de Nietzsche, como nasce a intolerância.

Um segundo momento da leitura, que já segue ao segundo capítulo dessa dissertação, nos proporcionou a possibilidade de apropriarmos-nos do conceito de agonismo em Nietzsche, para criar um ambiente de igual modo na sala de aula. O segundo capítulo apresenta a problemática dos termos gênero, sexo e sexualidade, para tratar do problema da homofobia. Logo após, verificamos que a disciplina de Filosofia abre o espaço para a discussão do tema de gênero e sexualidade, que a discriminação e a LGBTQI+fobia está presente dentro das escolas e que a sociedade ainda encontra barreiras para tratar do tema, com constante conflito tanto no âmbito político, como jurídico e outras esferas da sociedade. Tudo isso justifica nossa proposta de levar este debate para as salas de aula. Assim, buscamos criar dentro da sala de aula um ambiente em que as perspectivas de cada um pudessem ser expostas sem julgamentos e, aos poucos, preconceitos foram sendo desmistificados com diálogos, debates, reflexões críticas sobre a violência.

No terceiro capítulo dialogamos com essas tecnologias e sua utilidade para o ensino de Filosofia, bem como, com a possibilidade de alcançar um público ainda maior. As especificidades do agonismo, de abrir o espaço para que o jogo e o conflito, unido à experiência adquirida através do PIBID de Filosofia, de utilizar um recurso da Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC's a favor do ensino, e ao objetivo do mestrado de natureza profissional, nos permitiu perceber uma forma bem-sucedida para unir a tecnologia ao ensino de filosofia com base em uma experiência agonística. A realização deste projeto propiciou a elaboração de um roteiro de produção de vídeo que pode ser utilizado em qualquer disciplina.

Concluimos que o trabalho realizado, tanto da leitura ativa, como o da proposta de levar um conceito a fomentar um conflito de forma saudável e também o trabalho de levar um tema

tão problemático e necessário para a sala de aula, foram bem sucedidos. Os vídeos são o resultado do que essa experiência provocou aos alunos com a possibilidade de ir para além dos muros. Os objetivos foram alcançados com êxito, tanto do ponto de vista pedagógico como filosófico. Os resultados foram satisfatórios, onde foram produzidos no total 8 (oito) vídeos, anexos em CD a esta dissertação, ficando livre para serem divulgados pelos alunos nas redes sociais pessoais.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Mateus Ubiratan dos; ANDRADE, Cláudio César de. *A relação entre educação e cibercultura na perspectiva de Pierre Lévy*. Revista Eletrônica Lato Sensu – UNICENTRO. Ed. 5, 2008.

ARGÜIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL 465 Tocantins – ADPF 465 MC / TO. Relator: Ministro Roberto Barroso. DJ: 24/08/2018. Disponível em: [http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/sob\\_o\\_numero\\_748055143](http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/sob_o_numero_748055143). Acesso em: 23/11/2018, às 18 h e 36 min.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Caderno Escola sem Homofobia. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>. Acesso em: 22/11/2018 às 00h e 23 min.

BRASIL. Ministério da Educação. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Cadernos SECAD 4. Brasília – DF, 2007.

FILENO, Érico Fernandes. *O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem*. Curitiba – PR, 2007.

GABOARDI, Ediovani Antônio. *Um caminho para a diversidade de gênero no ensino de filosofia*. Org. Fernando Danner; Leono Francisco Danner. Editora fi. Porto Alegre – RS, 2014. Disponível em: <http://www.editorafi.org>

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu Costa. Editora 34. São Paulo – SP, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em 24/11/2018 às 00h e 23min.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1997.

MIRANDA, Fabianna Maria Whonrath. *Audiovisual na sala de aula: Estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino aprendizagem*. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

NASCIMENTO, Genoveva Batista do; *Pelas veredas de Paulo Freire e Pierre Lévy: compilando pensamentos na (re) construção de uma educação popular*. Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Conhecimento e Sociedade - publicação on-line semestral - ISSN 1676-2924.

NIEMEYER, Christian. (organizador). *Léxico de Nietzsche*. São Paulo-SP. Ed. Loyola, 2014, p.33.

NIETZSCHE, Friedrich W. *A Gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Além do Bem e do Mal*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim falou Zaratustra*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich W. *O Anticristo: Maldição ao cristianismo: Ditirambos de Dionísio*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OYAMA, Daniel Dantas. *Educação e Cibercultura: Pontos positivos e negativos*. Faculdade de Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2011. Trabalho monográfico. Disponível em: <http://www.fatecsp.br/dti/tcc/tcc0020.pdf>. Acesso em 22/11/2018 às 23h e 42min.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. *A genealogia de Nietzsche*. Curitiba: Champagnat, 2005.

PROJETO DE LEI DO SENADO nº 193 de 2016. A autoria Senador Magno Malta. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>. Acesso em 29/10/2018 às 22h e 32 min.

SPANHOL, Greicy Kelli; SPANHOL, Fernando José. *Processos de produção de vídeo-aula*. CINTED-UFRGS, Revista Novas Tecnologias na Educação. V. 7 Nº 1, julho, 2009.

STEGMAIER, Werner. *As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche*. In: Capítulo 5- Signos de Nietzsche. Coletânea de artigos: 1985-2009. Organização de Jorge Luiz Viesenteiner e André Luiz Muniz Garcia. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 2013. P.136-174.

VILAS BÔAS, João Paulo Simões. *Contribuição para a filologia de Nietzsche: interpretação contextual*. In: "Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche" – Vol. 5, nº2, 2012.