

## MUROS DO ESTÁGIO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA

Ester Maria Dreher Heuser \*

### Resumo :

Partindo de algumas considerações acerca da “Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado em Filosofia” e da dicotomia entre prática e teoria presente nos cursos de Licenciatura em Filosofia, o artigo põe em relevo alguns “muros” que obstruem a formação de professores de Filosofia e atravessam nossas experiências com o ensino. Propõe que a formação desses professores seja transformada em um problema a ser tratado filosoficamente a fim de que possamos inventar outra relação com a docência, com a formação para a docência e com a própria Filosofia para ampliarmos os sentidos do fazer filosófico.

**Palavras-chave:** Filosofia. Professores. Estágio.

### 1 INTRODUÇÃO: RELAÇÕES TEORIA-PRÁTICA

Por força de lei todo curso de Licenciatura tem prevista a atividade curricular Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, atividade que não pode ficar reduzida a um espaço isolado e desarticulado do restante do curso. De um modo geral é constituída de atividades de aprendizagem proporcionadas aos estudantes pela participação em situações efetivas de vida e de trabalho cotidianos no âmbito educacional e tem, assim, por finalidade, inserir o estagiário na realidade viva da escola. Além das atividades de observação e regência de classe, inclui ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico, bem como objetiva envolver o estudante nas diversas dimensões da dinâmica escolar como gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade e relações com a família.

O estágio visa uma complementaridade entre teoria e prática, pois, segundo o Conselho Nacional de Educação, “deverá constituir o elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso”.<sup>1</sup> Trata-se, portanto, de uma nova compreensão do que é a prática, uma vez que ela não se resume mais somente à prática de ensino e estágio obrigatório, aquelas dezesseis horas

---

\* Doutorado em Educação e Professora do Curso de Filosofia da UNIOESTE, Toledo, Paraná – Brasil. <http://lattes.cnpq.br/5548908138476554>

<sup>1</sup> CNE 744/97, Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf), acesso em 09 de março de 2010.

mínimas em sala de aula, na qual o professor em formação inicial atua como professor ao final do curso de graduação (então, a proposta é bem outra, muito diferente daquela de quem fez um curso de Licenciatura no século passado!). A prática pedagógica passa a ser um componente curricular, um conjunto de atividades formativas que perpassam todo o curso e tem o objetivo de promover o desenvolvimento e amadurecimento pessoal do estudante, sensibilizá-lo para as atividades profissionais, bem como proporcionar experiências de transposição didática daqueles conhecimentos adquiridos ao longo da graduação e de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. No entanto, à primeira vista, parece que poucas são as licenciaturas que vivem tão intensamente a dicotomia entre prática e teoria como a Filosofia, chegando a ser sentida como uma cisão entre dois mundos na própria grade curricular de boa parte dos cursos. Dicotomia esta que precisa ser problematizada com a finalidade de superá-la, ou, ao menos amenizá-la, para que possamos conceber um curso de Licenciatura em Filosofia também como um período de oportunidade para experiências de invenção filosófica de si e da docência em Filosofia.

Na conversa entre Deleuze e Foucault *Os intelectuais e o poder*, Deleuze sugere que, talvez, estejamos vivendo de maneira nova as relações teoria-prática. Não mais como processo de totalização: a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência desta ou a prática como inspiração da teoria, como a criadora de uma teoria vindoura. Deleuze afirma a parcialidade, o caráter fragmentário das relações teoria-prática, pois:

Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio, e pode ter a sua aplicação em outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que a teoria penetre em seu próprio domínio, encontra obstáculos, muros, choques, que tornam necessário que ela seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de um ponto a outro, e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Teoria alguma pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro, e é preciso a prática para atravessar o muro.<sup>2</sup>

No caso específico da Filosofia na escola, nas experiências de estágio, e, possivelmente em experiência de qualquer ordem, não é necessária muita perspicácia para percebermos que não há aplicação numa relação de semelhança entre domínios, ou seja, é falso afirmar que

---

<sup>2</sup>Deleuze, 2006, p. 265, [os grifos são meus].

passamos à escola, à prática, aplicando nossas teorias, ou ainda, aplicando a prática das aulas de Filosofia da Universidade às aulas com os estudantes do Ensino Médio. É mesmo ilusório acreditar que o estágio possa funcionar como um movimento em espelho das aulas da graduação, no entanto, é essa a tentativa mais comum à qual os estagiários têm recorrido. Frustradas estratégias de repetição do Mesmo: aulas expositivas, com leituras de textos primários ou de comentadores, quando muito, leituras de textos produzidos pelos próprios estagiários, leituras geralmente fechadas, com sentidos determinados que impedem a invenção, variação e renovação. Espelhos de seus professores de graduação, nos quais o que mais se vê refletido é desânimo, falta de interesse e sentido na docência, dicotomia entre pensamento e vida. Logo nos damos conta de que o que há é, como afirma Deleuze, “uma multiplicidade de peças e de pedaços ao mesmo tempo teóricos e práticos (...) há tão-somente ação, ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede”.<sup>3</sup> O que se requer, pois, na escola, no estágio é ação de um estudante – professor em formação, invenção de si na docência que se quer também filosófica –, ação de um professor regente, ação de alunos adolescentes, ação de grupúsculos que somos cada um de nós. E, justo por haver apenas ações, elas não podem ser completamente previstas, antecipadas, repetidas, precisam sempre contar com o inesperado, com a criatividade e a diferença.

Para que possamos tratar de um modo diverso da relação teoria-prática na licenciatura e reinventar tal relação, talvez nessa lógica de revezamento para ultrapassar os muros, quero dar visibilidade a alguns muros, obstáculos que atravessam nossas experiências com o ensino de Filosofia. Parece-me urgente não mais ignorá-los para podermos inventar outra relação com a docência e com a Filosofia. Poderia afirmar que o muro da Filosofia é a própria escola, sua estrutura burocrática amarrada em disciplinas, horários, calendário, leis, diretrizes, conteúdos pré-determinados, avaliações; ou que o maior obstáculo são os estudantes que não querem saber de pensar, não querem dedicar-se ao trabalho teórico e intelectual que implica concentração e muita leitura de temas que aparentemente nada têm a ver com a vida e que, por isso, não fazem sentido algum para eles. No entanto, quero tratar de muros que nós mesmos construímos na Filosofia, verdadeiras Muralhas da China. Talvez em alguns lugares do Brasil esses muros sejam apenas escombros, destroços de uma revolução que professores e estudantes já tenham feito no ensino de Filosofia, tanto nas universidades quanto nas escolas.

---

<sup>3</sup> Idem, p. 266.

## 2 MURO I: LICENCIATURAS QUE FUNCIONAM COMO BACHARELADOS

A inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória nos currículos das escolas de Ensino Médio e a opção de escolas de Ensino Fundamental em fazer da Filosofia um componente curricular intensificou um problema que sempre existiu nos cursos brasileiros de Licenciatura em Filosofia, mas que foi relegado do quadro dos problemas filosóficos. Um mesmo traço marca a maior parte dos cursos brasileiros de Licenciatura em Filosofia. Historicamente, apesar de terem a modalidade de Licenciatura e em sua regulamentação estarem previstas a inclusão dos conteúdos definidos para a Educação Básica e as didáticas próprias de cada conteúdo, bem como as pesquisas que as embasam<sup>4</sup>, os cursos funcionam como bacharelados: no melhor dos casos formam-se competentes pesquisadores que, no entanto, sentem-se incapazes de assumirem turmas nas escolas por não estarem minimamente preparados para o exercício de tradução dos conceitos e para o uso didático dos textos da tradição filosófica. Os cursos de Licenciatura em Filosofia têm deixado as suas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Educação sem estabelecer nenhum tipo de diálogo que possa sustentar, tematizar e problematizar as especificidades da formação desses futuros professores de Filosofia. O que se faz, então, apesar das Diretrizes e dos pareceres conselheiros, é reproduzir o clássico modelo 3+1: três anos das “disciplinas de conteúdo” básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos), e mais um ano com a oferta das “disciplinas pedagógicas”, ainda que agora estejam diluídas ao longo do curso. Alguns poderão afirmar que isso é parte do passado, que as Licenciaturas em Filosofia estão tomando para si o problema da formação de seus professores uma vez que os colegiados têm dado prioridade à abertura de vagas para professores de Metodologia do Ensino de Filosofia e Estágio Supervisionado com formação na área específica, no entanto, é fato que para estes têm ficado praticamente toda a responsabilidade da especificidade da formação para o ensino de Filosofia e, pode-se afirmar que em boa parte dos cursos de Licenciatura em Filosofia a formação para a docência filosófica é problema de poucos.

Formamos, assim, um semi-especialista em filosofia com pouca preparação pedagógica, pois não lhe são oportunizadas condições para o desenvolvimento de habilidades

---

<sup>4</sup> Cf. Parecer do CNE/CES 492/2001 – Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em filosofia.

de revezamento entre teoria e prática, para a mobilização de seus conhecimentos para a ação. Reflexo de nossa incapacidade de atender ao que se espera de um Curso de Filosofia:

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão trans-disciplinar.<sup>5</sup>

O resultado disso aparece fortemente quando vemos ao final de cada ano os professores de Filosofia das escolas públicas sendo postos à disposição nas secretarias, coordenadorias e núcleos de educação ou sendo demitidos das escolas particulares com a mesma justificativa: o professor sabe muito, mas não consegue apresentar e articular seus conhecimentos aos jovens estudantes, criando uma distância abissal entre os dois; sem contar que ele é sempre percebido como um corpo estranho na própria escola, não se envolvendo com o seu cotidiano nem com os problemas educacionais.

### 3 MURO II: PRECONCEITOS COM A DOCÊNCIA

*Paradoxo*: entre professores das graduações em Filosofia e estudantes de Filosofia – justamente aqueles que têm em seus discursos a crítica a toda e qualquer forma de preconceito –, ronda um conjunto de preconceitos que contribuem para uma imagem negativa do professor de Filosofia.

*Preconceito de ser professor de Filosofia – menosprezo à docência versus supervalorização da pesquisa.* Preconceito que é evidenciado em um discurso que virou lugar comum na fala dos estudantes: “o que eu quero mesmo é pesquisar tais e tais conceitos de tal filósofo, dar aula mesmo só depois que não tiver mais nenhuma bolsa de estudos para recorrer e aí ainda será só para me sustentar, o que me dá satisfação mesmo é fazer pesquisa, se tudo der certo, no final, quero ser professor de pós-graduação onde eu posso tratar das minhas pesquisas nas aulas”. Evidência que se apresenta também na ausência de comentários, ou de

---

<sup>5</sup> CNE/CES 492/2001, p. 3.

perguntas entre os estudantes do tipo: “Qual será seu tema de estágio?”; ou “Qual é seu projeto de docência?” em detrimento do império da pergunta: “Sobre o que será sua monografia?”. Outra manifestação de tal preconceito está entre os egressos: o que vemos nos levantamentos a respeito da vida profissional dos egressos dos cursos de Graduação em Filosofia é que apenas aqueles que não têm êxito em seus projetos de pesquisa tornam-se professores da Educação Básica e são vistos pela pretensa “comunidade filosófica” como sendo de segunda classe.

**Preconceito com os colegas professores dos cursos de Educação** – quando professores e estudantes da graduação de Filosofia se recusam a estabelecer qualquer tipo de diálogo com pedagogos porque, de antemão, concebem que os professores do departamento ao lado têm “apenas a forma sem conteúdo algum”; bem como quando afirmam que “quem se dedica à Filosofia da educação é um filósofo menor que não deu certo na Filosofia pura”.

Haveria um terceiro preconceito desdobrado desses dois?

*Preconceito de gênero* – “dar aulas em escola é coisa de mulher e Filosofia, historicamente, é feita por homens”. Vide a História da Filosofia e dos próprios cursos de Filosofia, uma vez que a mulher na história do pensamento filosófico (ao menos a história oficial, a dos vencedores!) está ausente e que nas graduações e pós-graduações em Filosofia os estudantes são quase que unanimemente homens. Ainda que em alguns lugares do Brasil esse quadro esteja mudando, a situação anteriormente referida não deveria nos espantar – talvez esta última sim! –, pois, como declarou Kant, a inteligência, a virtude, a veracidade, os grandes esforços intelectuais, as profundas reflexões, as complexas contemplações e as especulações abstratas são sublimes e, portanto, atividades que cabem exclusivamente ao espírito laborioso, sólido e profundo do homem, o único gênero que se conduz por princípios – algo inalcançável ao belo sexo.<sup>6</sup>

#### 4 MURO III: RAZÕES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS

**Dissociação entre produção filosófica e docência** (ao menos em instituição pública) – Na Filosofia a produção de pensamento filosófico esteve por muito tempo dissociada da docência, data do século XVIII, diz-se que o primeiro professor-filósofo-de-Estado foi Kant

---

<sup>6</sup> Cf. KANT, 1993.

(apesar de Platão, de Aristóteles, de Epicuro... que exercitaram a docência em instituições privadas, em suas escolas) e, além disso, ele não era exclusivamente professor de Filosofia, pois por muito tempo antes deu aulas de geografia, literatura e ciência. Quem demarca essa dissociação é Nietzsche, em sua *Terceira consideração intempestiva* quando faz a crítica ao Filósofo de Estado, a figura inaugurada por Kant, diz ele: “Kant permaneceu atrelado à Universidade, se submeteu aos governantes, salvou as aparências de uma fé religiosa, suportou viver entre colegas e estudantes: é, portanto, natural que seu exemplo tenha produzido professores de filosofia e uma filosofia de professores”.<sup>7</sup> Que filosofia é esta? – uma filosofia que não quer causar aborrecimentos a ninguém. O Filósofo de Estado é o professor de Filosofia que recebe do Estado a concessão para filosofar. Entretanto, matreiramente, o Estado sabe que ninguém filosofa por concessão, portanto, associar pensamento filosófico e profissão docente é algo, ao menos, triplamente impossível: 1) afinal, quem pensa em horários fixos e lugar determinado, em coisas já previamente estabelecidas?; 2) quem é pago e controlado pelo Estado não pode, ou ao menos, acaba por ter dificuldade de criticá-lo, portanto, não tem competência para filosofar, uma vez que Filosofia só pode ser feita a marteladas; 3) um professor de filosofia não é um pensador, é alguém que deve refletir sobre ou repetir o pensamento dos pensadores que o precederam; o professor de filosofia é, antes, um erudito, conhecedor da História da Filosofia (e as Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia atestam isso!). Nietzsche deixa uma perspectiva interpretativa em aberto que parece estar subjacente aos preconceitos que acompanham a formação do licenciado em Filosofia: um professor de Filosofia não pode fazer Filosofia repetindo a sua História, uma vez que não existe pensamento com hora marcada e conteúdos determinados nem a liberdade para filosofar com o martelo, isto é, de pensar contra o seu tempo, a favor de um tempo por vir.

*História da formação de professores* – trago alguns excertos do texto do educador português António Nóvoa (1995) *Formação de professores e profissão docente* que, apesar de falar de Portugal, parece “estar a falar” da história da formação de professores do Brasil e que podem vir a justificar essa imagem negativa do professor de Filosofia:

- a) “Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a

---

<sup>7</sup> NIETZSCHE, 2003, p. 151.

humildade e a obediência”.<sup>8</sup> No caso brasileiro, em algumas regiões, dependendo da influência teórica majoritária dos cursos de Filosofia, o filósofo é necessariamente ateu, tais cruzamentos de referência poderiam ser interpretados como as razões para um *quarto preconceito*: ser professor de Filosofia é como ser um sacerdote, por isso torna-se incompatível a docência com o pensar filosófico que, para garantir sua autenticidade, não pode dobrar a espinha a ninguém.

- b) Na entrada do século XX “uma série de fenômenos configuram uma verdadeira mutação sociológica do professorado (...) cite-se a título de exemplo a consolidação das instituições de formação de professores (...) a *feminização do professorado e as modificações na composição socioeconômica do corpo docente*”.<sup>9</sup> Destaque-se o aspecto histórico da feminização como um fortalecimento do argumento a favor do preconceito de gênero apontado anteriormente, mas, por outro lado, que o fator socioeconômico parece não ser uma influência, ao menos muito marcante, uma vez que a imagem do filósofo esteve sempre vinculada à idéia da necessidade de um certo ascetismo para se fazer Filosofia, eis a vida de Sócrates, o patrono da filosofia: comia comidas ruins, tomava bebidas horríveis, andava descalço, não vestia túnicas e vivia em todas as estações com o mesmo manto sujo servindo de coberta, proteção contra as intempéries e colchão, não cobrava dinheiro de seus alunos e contentava-se com sua existência de mendigo, era um “mestre de miséria mais do que mestre da alegria”.<sup>10</sup>

*Ecos de Nietzsche em Nóvoa*: o fator histórico do controle do Estado percebidos em Portugal e no Brasil parece fazer eco à argumentação de Nietzsche: “A passagem de um controle administrativo a um controle ideológico (...) ilustram bem a presença do Estado no campo educativo [para] delimitar o espaço de autonomia da profissão docente”<sup>11</sup> e do pensamento.

## 5 INTERSTÍCIOS E FENDAS INTRAMUROS

---

<sup>8</sup> NÓVOA, 1995, p. 16.

<sup>9</sup> Idem, p. 17, grifos nossos.

<sup>10</sup> Cf. ONFRAY, 2008, p. 89.

<sup>11</sup> NÓVOA, 1995, p. 18.

Esses são os muros que para mim foram os mais visíveis por onde passei, talvez existam outros muito diversos pelas terras em que não andei. Trata-se, pois, de tematizá-los para tentar ultrapassá-los, mas penso que não é possível seguir vivendo com eles numa relação de ignorância, menos ainda como se eles fossem intransponíveis. Gostaria de convidar os leitores a olharem para esses muros como Kafka olhou para a construção da Muralha da China. Ele nos conta na narrativa *Durante a construção da Muralha da China* que foi um:

sistema de construção por partes (...) Sucedeu assim que foram formados grupos de aproximadamente vinte trabalhadores que precisavam erguer uma muralha parcial de cerca de quinhentos metros de comprimento, enquanto um grupo vizinho construía em sua direção outra muralha do mesmo comprimento. Mas depois de completada a união não se prosseguiu mais a construção no final desses mil metros; em vez disso os grupos de trabalhadores foram deslocados para regiões totalmente diferentes visando à construção da muralha. Desse modo surgiram naturalmente muitas brechas grandes que só foram preenchidas de maneira gradativa e vagarosa, algumas delas só depois que já tinha sido anunciada a conclusão da muralha. Sem dúvida devem existir brechas que não foram absolutamente cobertas – para muitos, bem maiores que as partes construídas –, uma afirmação, porém, que possivelmente faz parte das muitas lendas que surgiram em torno da construção e que, ao menos para o indivíduo isolado, não pode ser verificada com os próprios olhos e segundo um critério pessoal, em virtude da sua dimensão.<sup>12</sup>

O que considero sugestivo nessa narrativa, o que me leva a relacioná-la com a situação das licenciaturas de Filosofia é a presença das fendas, dos espaços abertos na construção e a impossibilidade de o indivíduo isolado percebê-los. Parece-me que nós formadores de professores de Filosofia, estamos na mesma condição: individualmente, não há saída, vemos apenas os muros, as fendas fazem-se imperceptíveis. Na narrativa kafkiana, quem consegue ter uma visão de conjunto sobre a construção não são os construtores, mas os nômades, os povos que mudam de morada com incrível rapidez. No entanto, em Educação, reina o sedentarismo, tudo já está repartido, distribuído e delimitado em seu espaço estriado; na Educação falta o deserto, não há profeta que fale do deserto, que conte o que sabe de um povo porvir, por construir; porém, potências extrínsecas a esse sedentarismo, forças exteriores que vagam de terra em terra em variação contínua, forças de experimentações e intensidades,

---

<sup>12</sup> KAFKA, 2002, p. 73 e 74.

velocidades e lentidões que vêm de Fora podem violentar o instituído, o consolidado, a partir do espaço liso, amorfo e informal e, assim, misturar-se com esse espaço segmentado, domado e dominado.

Por um tempo imaginei que pudesse haver vozes proféticas vindas de outras Licenciaturas, da Pedagogia que, por um período, pela força de lei, perdeu a competência de formar professores em detrimento dos Institutos Superiores de Educação e teve que se transformar; da Educação Física que tem se reinventado com intensa participação dos seus estudantes em projetos de extensão de todo tipo; das Ciências e Matemática que juntas criaram grupos de pesquisa entre professores e estudantes universitários e da Educação Básica e produziram novos currículos e metodologias baseados no incentivo da curiosidade epistemológica dos envolvidos.<sup>13</sup> Mas, observando as estratégias dessas licenciaturas percebi que a ação se deu pelas fendas, pelos interstícios de seus próprios muros e que não se trata de tomá-las como modelos, mas de agir em nosso próprio domínio, inventando outro tipo de discurso e de atuação – filosófica e viva na educação –, a partir de idéias livres, talvez irreverentes, provindas de todos os lados e territórios, de professores, estudantes, livros de toda ordem. Idéias que efetivamente sejam levadas em conta, a fim de provocarmos não uma reforma nas licenciaturas, mas uma micro revolução tanto na Universidade quanto nas Escolas, pois, afinal, acredito, com Deleuze que: “Se as crianças conseguissem que fossem ouvidos seus protestos em uma Escola Maternal, ou simplesmente suas questões, isso bastaria para ocasionar uma explosão no conjunto do sistema de ensino”.<sup>14</sup> Considero que se nos ouvirmos – nós professores formadores de professores e professores de Filosofia da Educação Básica – se levarmos a sério nossas questões e também a de nossos estudantes de Licenciatura, se fizermos da formação de professores de Filosofia um problema filosófico poderemos sim inventar uma nova relação entre Filosofia e Educação. Trata-se, pois, de colocarmos esse problema também na vasta pauta de reuniões de estudo e trabalho dos colegiados de Filosofia para que este problema seja NOSSO, assim como são NOSSOS os problemas de condições de trabalho e de pesquisa em Filosofia.

## REFERÊNCIAS

---

<sup>13</sup> Refiro-me ao trabalho coletivo que vem sendo realizado no Rio Grande do Sul nessas áreas e que pode ser inspirador para pensar o ensino de Filosofia. Esse coletivo tem publicado os resultados das pesquisas na coleção “Educação em Ciências” da Editora Unijuí.

<sup>14</sup> DELEUZE, 2006, p. 267.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. In. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) (acessado em 20 de agosto de 2008).

CNE/CP 1. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, 18 de fevereiro de 2002.

CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, 03 de abril de 2001.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In.: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

KAFKA, Franz. *Narrativas do espólio*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

KANT, Emmanuel [1764]. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. São Paulo: Papyrus, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich. III Consideração Intempestiva: Schopenhauer educador. In.: *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

ONFRAY, Michel. *Contra-história da filosofia: as sabedorias antigas*, I. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.