

POSSIBILIDADES DO ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO *POSSIBILITIES IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL*

Paulo Roberto M. Segundo¹

Resumo

Este texto tem como objetivo abordar questões concernentes ao ensino da Filosofia no ensino médio brasileiro. É suficiente pensarmos o ensino da Filosofia apenas no âmbito da pedagogia? No processo de formação do professor de Filosofia implicam questões de ordem filosófica ou didáticas, ou ambas? Quanto à metodologia: quais são os possíveis caminhos a serem trilhados e quais seus riscos? A partir, de tais problemas é que descrevo uma experiência de ensino e aprendizagem da Filosofia na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, localizada em Santa Maria (RS). Essa experiência faz parte de atividades desenvolvidas com o Grupo de Trabalho Ensino de Filosofia e Teatro do Subprojeto de Filosofia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Santa Maria. Objetivo: buscar na linguagem cênica uma possibilidade de implementar diferentes formas de relação entre os saberes filosóficos e os processos de ensino e aprendizagem da filosofia.

Palavras-chave: Ensino da Filosofia, formação do professor, ensino e aprendizagem, ensino médio, linguagem cênica.

Abstract

This paper aims at addressing issues concerning the teaching of philosophy in the Brazilian high schools. Is it sufficient to think about the teaching of philosophy only in the context of pedagogy? In the process of education of a philosophy teacher, are philosophical matters or didactic matters implicated? Or both? Regarding methodology: what are the possible routes to be followed and what their risks? Based on such questions, I describe an experience of teaching and learning philosophy at the Augusto Ruschi State School of Elementary Education, located in Santa Maria (RS). This experience is part of the activities of the Philosophy and Theater Teaching Work Group, from the Philosophy Subproject of the Institutional Scholarship Program for New Teachers at the Federal University of Santa Maria. Objective: To seek in scenic language a possibility to implement different forms of relationship between philosophical knowledge and the teaching and learning processes of philosophy.

Keywords: Philosophy teaching, teacher education, teaching and learning, High School, scenic language.

Introdução

Depois de sua efetivação legal a Filosofia como disciplina do ensino médio brasileiro, em junho de 2008, através da assinatura da lei 11.684, se vê forçada a se pensar como disciplina escolar, ou seja: visualizar-se em um ambiente que muitas vezes não será favorável e que seu público nem sempre estará disposto a compreendê-la. De fato, esta é a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras. Seja pela indisposição dos estudantes com relação à disciplina ou, até mesmo pelas dificuldades de ordem estrutural das escolas (dificuldades

¹ Acadêmico do 8º Semestre do Curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do Subprojeto Filosofia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES). O Subprojeto Filosofia conta com a orientação da professora Elisete M. Tomazetti. Contato: Paulo_markz@yahoo.com.br

relativas ao tempo e ao número de aulas), a verdade é que a Filosofia deverá ser pensada pela ótica de seu ensino, não mais como um problema pedagógico somente, mas sim, como prioritariamente como um “problema filosófico”, como sugere Cerletti:

Nos últimos anos, o enfoque *filosófico* das condições e possibilidades do ensino da filosofia adquiriu um grande desenvolvimento. Nesse sentido, a questão de ensinar filosofia começa a ser vista como um problema filosófico (2004, p.19).

Desenvolvimento

Porém, o que significa, mais precisamente, pensarmos o ensino da Filosofia como “problema filosófico”? Ou ainda, a quais questões seremos conduzidos ao pensarmos o ensino da Filosofia no âmbito do “filosófico”? Essas questões remetem, de maneira direta, ao professor, ou melhor, a formação do professor de Filosofia. Quando direcionamos o nosso foco para essa questão, logo, percebemos que há, nesse processo, algumas dificuldades que são salientadas pelo autor já citado:

Por um lado, haveria lugares onde se ‘produziria’ filosofia – atualmente as universidades, os centros de investigação. E, por outro, aqueles em que se ‘reproduziria’ a filosofia – também as universidades, as instituições de formação docente, as escolas. (Cerletti, 2004, p.19-20).

Essa passagem é significativa por dois motivos. Primeiro, ela lança luz ao problema da dicotomia entre “produção” e “reprodução” na questão do ensino em Filosofia. Segundo, ela vincula essa dicotomia, não somente à formação do professor, mas também, estende essa dicotomia às instituições escolares, o campo de atuação do professor. A dificuldade fica mais evidente quando nos indagamos quanto ao papel do licenciado em Filosofia nesse quadro apresentado. Quem “produz” Filosofia são especialistas e investigadores nas universidades, e esses saberes filosóficos produzidos terão de ser, de alguma maneira, “apresentados” aos estudantes da escola secundária. Nesse sentido, o papel do professor seria escolher a melhor maneira de transpor esses saberes filosóficos “eruditos” para os estudantes.

Um dos riscos que se corre ao adotarmos essa posição didática acerca do ensino da Filosofia é de transformarmos a prática do licenciado em “um conjunto de técnicas facilitadoras da compreensão de alguns conteúdos filosóficos.” (CERLETTI, 2004, p.20). Mais do que uma facilitação, esse tipo de prática negligencia o rigor científico e sistemático exigidos pela Filosofia transformando, assim, o campo do saber filosófico em uma “caricatura” daquilo que pensaram grandes autores ao longo da história da Filosofia. Um segundo risco que se apresenta ao adotarmos a prática pedagógica do ensino da Filosofia como sendo meramente uma “metodologia” que visa encontrar uma melhor forma de

“transladar” os conhecimentos filosóficos aos jovens estudantes é de caracterizarmos tal disciplina como sendo “enciclopédica” e “conteudista”.

Por esse prisma, seria suficiente ao ensino da Filosofia, que o professor encarasse a prática pedagógica como uma transmissão de pensamentos já acabados, daquilo que se produziu ao longo da história, o “produto”, o pensamento que já foi pensado. Nesse sentido a crítica que Nietzsche (2003) faz na Alemanha de seu tempo se faz pontual:

A final de contas, o que importa a nossos jovens a história da filosofia? Devem eles ser desencorajados a ter opinião, diante do montão confuso de todas as que existem? Devem eles também ser ensinados a entoar cantos jubilosos pelo muito que já estão construídos? Devem eles por ventura odiar e desprezar a filosofia? E se ficaria quase tentado a pensar nessa última alternativa, quando se sabe como, por ocasião dos seus exames de filosofia, os estudantes têm de se martirizar, para imprimir nos seus pobres cérebros as idéias mais loucas e mais impertinentes do espírito humano junto com as mais grandiosas e as mais difíceis de captar. (Nietzsche, 2003, p. 212-213)

Essa passagem é interessante, pois, o autor chama a atenção para a importância da História da Filosofia para os jovens. Que a História da Filosofia seja de suma importância para o filósofo, isso é inegável, mas, e para aqueles que não querem seguir a carreira filosófica? Nietzsche, de certa maneira, nos desafia a fazer uso da História da Filosofia, de maneira tal, que não façamos das aulas algo que se assemelhem a mantras. Ou seja, que: sistemas, problemas, teorias e suas devidas refutações, em sendo repetidos inúmeras vezes, se tornem verdades inquestionáveis a ponto de “desencorajar” o aluno, a no mínimo, dar sua “opinião”.

Parece ser esta a questão que Nietzsche nos coloca: enquanto professores de Filosofia, como podemos fazer dessa disciplina algo próximo da vida dos estudantes? O que podemos fazer para que o ensino da Filosofia não caia em uma situação de mera “reprodução”? Aqui, abre-se a discussão sobre possíveis tendências metodológicas adotadas pelos professores de Filosofia de uma maneira geral. Resumidamente podemos dizer que há três posições que se pode tomar com relação à metodologia: 1) um ensino pautado na história da filosofia; 2) um ensino pautado em temas da filosofia e 3) um ensino pautado em problemas filosóficos. É óbvio que o professor que atuará no ensino médio, bem como, todo aquele profissional que encare sua prática docente de forma séria e comprometida na área do ensino da Filosofia, terá de estar constantemente envolvido com a História da Filosofia. Aqui, cabe ressaltar a observação feita, nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, sobre os conhecimentos na área da Filosofia:

Cabe insistir na História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas. Com efeito, não realizamos no ensino médio uma simplificação ou uma mera antecipação do ensino superior e sim uma etapa específica, com regras e exigências próprias, mas essas só podem ser bem compreendidas ou satisfeitas por profissionais formados em contato com o texto filosófico, e desse modo, capazes de

oferecer tratamento elevado de questões relevantes para a formação plena de nossos estudantes. (2006, p.17)

Entretanto, as dificuldades surgem quando o professor faz da história da Filosofia, o seu próprio conteúdo. Um dos problemas que se segue dessa posição é da ordem estrutural das escolas, como número de aulas e a quantidade tempo disponível para a disciplina: “como esse tempo é reduzido e por conta de uma ‘ordem cronológica’ na distribuição dos conteúdos, geralmente o professor não consegue chegar à filosofia moderna ou contemporânea” (BARBOSA, 2008, p.137). Outra armadilha em que podemos cair ao assumirmos tal posição é de fazermos do ensino da Filosofia uma prática que não estabeleça uma relação com a realidade do estudante. Uma possível alternativa aos problemas suscitados pela abordagem histórica é adotarmos uma posição temática. Essa abordagem tenta dar conta das dificuldades apresentadas pela abordagem anterior, no sentido de que esforça-se pela aproximação do aluno com a disciplina como, por exemplo, quando o aluno escolhe os temas a serem trabalhados em aula.

Com essa proposta as aulas se tornam dinâmicas, ativas e mais próximas da realidade do estudante. Consequentemente, o professor terá de ser altamente competente para vincular os temas propostos pelos estudantes, sejam eles quais forem (sexo, drogas, aborto ou eutanásia) e articulá-los a questões filosóficas. Uma das objeções que essa posição enfrenta é a de que o professor poderá cair em uma omissão quanto à sua atividade de ensino “Nessa perspectiva, o professor acaba tendo a oportunidade de ‘camuflar’ sua deficiência profissional escondendo-se atrás de ‘pseudo-debates’ discentes, alegando que sua interferência poderia castrar o desenvolvimento intelectual dos alunos” (BARBOSA, 2008, p.138).

A terceira abordagem é a perspectiva que se pauta na história dos problemas filosóficos, que visa, de certa maneira, conciliar as abordagens anteriores. A principal virtude dessa abordagem é tentar ressaltar os pontos positivos das abordagens anteriores, fazendo assim, uma síntese. Por esse prisma não se trata mais de fazer da história da Filosofia um conteúdo prioritário, mas sim, um referencial. Nessa perspectiva de ensino a tentativa é de manter o rigor filosófico fazendo da argumentação uma das competências filosóficas por excelência. Entendendo que, mesmo que soe um pouco vago afirmar que a argumentação seja uma competência filosófica por excelência, a Filosofia, diferentemente das ciências, não se vale de provas empíricas para resolver seus problemas, mas sim da argumentação. Nesse contexto, o aluno por sua vez, não se sentirá tão “desencorajado” a ponto de chegar à conclusão de que nada pode ser dito de sua parte, mas sim, será estimulado a participar de debates em sala de aula, entendendo que a Filosofia é constituída por uma atividade crítica, racional e dialogante.

Mas, antes de partirmos para a escolha da metodologia a ser utilizada em sala de aula, seja ela qual for, histórica, temática ou a partir da história de problemas, uma das questões que se faz pertinente é sobre o significado de ensinar Filosofia, ou seja, para que Filosofia no ensino médio? É historicamente sabido que, desde sua origem a relação da Filosofia (Filosofia Ocidental) com o Estado apresentou-se como problemática, haja vista, a morte de Sócrates, acusado de corromper a juventude e cultuar outros deuses (os não oficiais).

Ora, a Filosofia se caracterizou, desde seu início, por adotar uma atitude radical e desnaturalizadora e isso representou um perigo para o Estado, tanto é que um dos ícones da Filosofia acabou morto. Essa pequena lembrança se faz importante quando nos indagamos quanto aos objetivos dessa disciplina em um âmbito institucionalizado. A propósito dessa discussão, Cerletti (2009) nos coloca a seguinte interrogação

Poderia admitir-se hoje num espaço escolar — isto é, âmbito onde um Estado dispõe da responsabilidade da transmissão e da reprodução de uma cultura e um laço social — a presença de um ‘corruptor de jovens’ [...] alguém que questiona as tradições fundantes de uma sociedade? (p.66-67).

Se adotarmos uma prática pedagógica baseada tão somente na “reprodução”, um ensino fundamentado em uma pedagogia tradicional, herdeira de uma tradição jesuítica de ensino no Brasil, a Filosofia perde a sua essência, sua liberdade, seu poder de desnaturalização, seu poder criador. Enquanto professores de Filosofia trabalhamos para que isso não ocorra. Intentamos que os alunos desenvolvam um pensamento autônomo, que eles saiam da “menoridade” para seguirmos Kant (1784), em última instância, intentamos ensinar de tal maneira, que os alunos não precisem de professores de Filosofia.

Portanto, respondendo a pergunta a cima, enquanto professores “reprodutores” teremos um espaço menos inóspito nas escolas e não enfrentaremos maiores problemas, tendo em vista que, seremos somente um agente transmissor de saberes prontos, o que, no entanto, contraria a atividade filosófica. Mas, se por outro lado, procurarmos fazer da prática do ensino da Filosofia, algo que não possamos prever o seu fim, no sentido de que não poderemos dar garantias de onde e como iremos chegar, teremos que tomar uma atitude de resistência frente às dificuldades que atravessam o ensino dessa disciplina em um âmbito institucionalizado. Parece ter sido isso que incomodou o Estado Ateniense há dois mil e quinhentos anos atrás, a saber, não conseguir lidar com o novo, não saber ajustar aquilo que não se pode prever em um sistema de ensino e aprendizagem que não se baseia na “reprodução”, o medo de tudo aquilo que possa sair da norma preestabelecida, das “pautas prefixadas”.

Nesse sentido, Sílvia Gallo (2005) chama a atenção para o problema do professor de Filosofia como “reprodutor do mesmo”:

Com isso quero dizer que a tendência do professor de filosofia recém-formado, ao ver-se numa sala de aula frente a um grupo de estudantes, sozinho consigo mesmo na tarefa de agir como professor e não apenas como aluno, é reproduzir as experiências que ele mesmo, na condição de estudante, vivenciou em sala de aula. (p.138-139)

Nessa passagem é possível constatar que na prática do ensino, o professor, quase que de maneira inconsciente, tem uma grande tendência de pôr em uso todas aquelas referências que, de uma maneira ou de outra, foram ajudando-o a construir sua própria imagem de professor. A dificuldade manifesta-se na medida em que essas experiências adquiridas enquanto aluno, não refletem somente aquilo que o professor julga ser adequado, ou não, na sua prática docente, mas sim, que com isso está a “retornar ao mesmo”. Ou seja, fazer do ensino da Filosofia uma “atividade meramente reprodutora, portanto.” (GALLO, 2005, p.139). Sobre essa mesma questão, segue em sua análise o autor (idem): “E, claro, a tendência desse estudante futuramente, quando professor, será a de reproduzir essa prática reprodutora no ensino da Filosofia na educação básica. Reprodução da reprodução; aonde isso pode nos levar?”. “Reprodução”, nesse sentido em que é colocado pelo autor, refere-se a reprodução de práticas dominantes nos cursos de graduação em Filosofia no Brasil, a saber, análise e comentário de textos.

Como podemos encarar o ensino da Filosofia, de maneira que o aluno se sinta capaz de ser ele mesmo “um pouco filósofo”, sem que para isso tenhamos que descaracterizar a Filosofia? Penso que uma possível abordagem a esse problema seja como sugere Cerliti,

ao menos em filosofia, há questões que são qualitativamente iguais à prática, e que podem ser postas de manifesto nos diferentes ‘níveis’. Isso quer dizer que, sob certas condições, *qualquer um* poderia chegar a filosofar. (2004, p.27)

Portanto, não se trata de tentarmos ensinar a Filosofia, no sentido de que só há uma, pois, há tantas filosofias, quanto filósofos que as fazem, mas sim, trata-se de pensarmos o ensino da Filosofia no que há de essencial na Filosofia, aquela atitude questionadora, radical e problematizadora que podemos encontrar em qualquer filósofo. Mais do que isso, a Filosofia no ensino médio se caracterizaria por uma experiência de pensamento. Por essa perspectiva, se tenta superar o problema da dicotomia entre “produção” e “reprodução” procurando um ponto em comum entre aqueles que “produzem” e os que “reproduzem”. Por conseguinte, o professor não se vê como um mediador de saberes produzidos, correndo o risco de fazer da Filosofia uma “caricatura” do que outros filósofos já pensaram, mas sim, ele mesmo terá que encarar a Filosofia como uma atividade constante.

Uma experiência de ensino e aprendizagem da Filosofia, com o teatro, na escola Augusto Ruschi²:

A Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi foi fundada no ano de 1980. Está localizada na zona oeste de Santa Maria e tem, em seu corpo discente, aproximadamente dois mil alunos. O quadro de trabalhadores em educação é formado por 115 professores e 30 funcionários. Possui um privilegiado espaço físico, uma estrutura ampla e moderna, com recursos materiais diversos para o desenvolvimento do trabalho educacional. A população alvo da escola são os filhos de trabalhadores de baixa renda. Pessoas que enfrentam dificuldades variadas, tendo em vista uma significativa parcela ser oriunda do assentamento Nova Santa Marta, onde os problemas são muitos: falta de infraestrutura, saneamento básico, desemprego, violência, drogas.

Metodologia

As atividades descritas aqui ocorreram entre o primeiro e segundo semestres de 2011 e foram realizadas em horário inverso das aulas. Os alunos que participaram das oficinas, em sua maioria, cursavam o primeiro ano do ensino médio. A frequência dos encontros era de uma vez por semana. As oficinas foram divididas em duas unidades, a saber: a primeira unidade abordou o tema do corpo humano, na perspectiva de Peter Pál Pelbart (2007), e a segunda unidade, abordou o tema da liberdade na perspectiva existencialista de Jean Paul Sartre (1980). O teatro sob a ótica de Boal consiste em uma mudança de posição do “espectador” em “ator” e o reconhecimento do corpo é um momento essencial nesse processo. “Podemos afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento” (BOAL, 1991, p.143).

A primeira etapa do plano geral da conversão do “espectador” em “ator” na concepção de teatro do autor consiste no conhecimento do corpo, e já esse primeiro passo do processo, por si só, surge como um ponto a ser problematizado. Ao exercício do conhecimento corporal impõe-se simultaneamente uma reflexão sobre quais são os fatores, internos ou externos, que interferem, seja de maneira positiva ou negativa, nas possibilidades e limitações do corpo de cada participante da oficina. Esse tipo de atividade implica em um reconhecimento dos

²As atividades descritas, aqui, foram desenvolvidas por dois bolsistas, a saber: eu e Ana Lúcia B. de Oliveira, que também faz parte do Subprojeto Filosofia (PIBID). Contamos, também, com a coordenação da professora de Filosofia Nara Brum, professora da escola em questão.

“mecanismos de modulação da existência” que exercem seus poderes sobre a vida, como sustenta Peter Pál Pelbart (2007).

Reconhecer os poderes que exercem forças que influenciam o corpo humano, e tornar-se consciente dos poderes que modulam a vida, corresponde a um movimento avesso um do outro, portanto, ao tentar investigar quais são as “alienações” que o corpo sofre, chegamos a um ponto onde encontramos a vida, ela mesma, sendo coagida pelos fatores externos e internos que Pelbart denominou seguindo Michel Foucault (1976), de “biopoder”. Sob esse prisma, vida e corpo mantêm uma relação íntima. Pois, é no corpo que se reflete a subjetividade do homem contemporâneo, ou seja, seus sentimentos, criação, imaginação, percepção, esferas da existência que podem ser chamadas de “bio-identidade”, para seguirmos a denominação dada por Francisco Ortega (2005).

Resultados

As oficinas da primeira unidade consistiram na exploração da tensão entre esses dois pólos: os poderes que modulam a vida, e assim, consequentemente o corpo (“-biopoder-”), e de como a vida, assim como o corpo, de alguma maneira podem sobrepujar esses poderes (“-biopotência-”). A primeira oficina foi dedicada à exposição do problema, com leitura de texto e discussão sobre os principais conceitos. As três oficinas posteriores foram voltadas para a representação, somente com a linguagem corporal, sem a utilização do recurso da voz, para que os estudantes percebessem aquilo que Boal chama de reconhecimento das “alienações musculares” sofridas pelo nosso corpo na nossa sociedade.

Foi proposto que os participantes representassem pequenas esquetes que demonstrassem as influências sofridas pelo corpo no cotidiano dos mesmos. Na atividade da quarta e última oficina da primeira unidade foi solicitado ao grupo de estudantes que representassem uma esquete em que os mesmos encenassem a relação entre o conceito de “biopoder” e de “biopotência”. Para os alunos, o terceiro e quarto momentos da encenação representou o conceito de “potência de vida”, ou seja, aquela vitalidade que sempre esteve na personagem central, mas que estava “adormecida”, “sufocada”, pelo domínio dos “mecanismos de modulação da existência”. As oficinas da segunda unidade consistiram em ensaios sobre a representação de uma releitura do dilema moral descrito por Sartre (1980) em seu livro intitulado *O existencialismo é um humanismo*. A principal tese defendida por Sartre é a de que não há uma natureza humana, ou seja, que o homem não possui uma essência constituída de modo *a priori*.

A argumentação utilizada pelo autor é de que o homem constrói sua própria essência através das suas próprias escolhas e que para fazer isso o homem encontra-se sozinho e livre, e mais do que isso, o homem encontra-se “condenado” a ser livre. A essa noção de “escolha” de Sartre, opera-se o conceito de “responsabilidade”, pois segundo o existencialismo, quando um homem faz uma escolha, está, ele mesmo, escolhendo concomitantemente um caminho a ser percorrido por qualquer outro homem. Segundo Sartre (1980), a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira.

Em síntese, a filosofia existencialista nos diz que: a existência do homem precede a sua essência. Dessa precedência resulta a liberdade do homem; liberdade de definir-se a si mesmo. Esse definir-se implica em se responsabilizar, de certa maneira, por toda a humanidade. A partir desses conceitos da filosofia existencialista, discutidos nas oficinas, foi realizada, como exercício de compreensão do problema, a encenação de uma passagem do livro de Jean Paul Sartre na qual é exemplificado o desamparo de seu aluno ao pedir ajuda para resolver um dilema moral. O dilema citado pelo autor consisti em um diálogo entre Sartre e um jovem aluno. A situação era a de que seu aluno não tinha uma resposta para a seguinte questão: se iria vingar seu irmão, morto na guerra, ou se ficava com a sua mãe que fora abandonada pelo marido. A releitura do dilema realizada pelos alunos demonstrou uma ênfase maior na compreensão dos conceitos de “escolha”, “liberdade”, “projeto”, “desamparo” e “responsabilidade”.

Conclusão

Consideramos que, utilizar a linguagem cênica para impelir no estudante uma atitude filosófica mostrou-se uma atividade profícua. A partir dos momentos da compreensão dos problemas abordados e da representação cênica desses problemas, realizadas pelos estudantes, se pode verificar a apropriação da interrogação *por que?* Exercícios de apropriação e releituras de obras clássicas permitiram, não somente uma investigação filosófica, mas também, vislumbrar diferentes formas de recriar sentidos para conceitos amplamente difundidos no cotidiano dos estudantes.

Referências

- BARBOSA, C. *Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível*. Educação, Unisinos, vol 12, n 2, p.133-142, 2008.
- BOAL, A. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A, 1991.
- BRASIL-MEC. *Orientações Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. vol 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2006.
- CERLETTI, A. *Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica*. In: Kohan (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. *O ensino de filosofia como: problema filosófico*. Trad: Ingrid Mülher Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FOUCAULT, M. “*Del poder de soberanía al poder sobre la vida*”. In: *Genealogia del racismo*. Madri: La Piqueta, p. 247-273, 1976.
- GALLO, S. *Formação do professor de Filosofia e “as três metamorfoses” de Nietzsche*. In: Amarildo Luiz Trevisan e Noeli Dutra Rosatto (org) *Filosofia e educação: confluências*. Santa Maria: Ed: FACOS-UFSM, 2005.
- KANT, I. *Resposta à pergunta “Que é o iluminismo?”*. Trad: Artur Morão. 1784 (disponível em www.lusosofia.net)
- NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro/ São Paulo: PUCRJ / Loyola, 2003.
- ORTEGA, F. “*Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão do corpo*”. In: RAGO, Margareth; ORLAND, LUIZ B. Lacerda; VEIGA NETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*, p 139-173. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PELBART, P. *Biopolítica*. Revista Sala Preta, v 7, n 7, p 57-66, 2007. Disponível em www.eca.usp.br/salapreta. Acesso em: 4 de março. 2011.
- SARTRE, J. *O existencialismo é um humanismo*. Coleção os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.