

## PROCESSO FORMATIVO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA PENSAR O SUJEITO<sup>1</sup>

*Adriana Toso Kemp*

*Sabrina Corrêa da Silva*

### **Resumo**

O ensaio tem como foco a educação e seu lugar no processo formativo do sujeito no contexto contemporâneo. O esforço empreendido nesta abordagem segue na direção de buscar, a partir da interpretação dos escritos de Nietzsche e Bauman, elementos com os quais seja possível esboçar resposta(s) à pergunta: que educação se faz necessária no contexto contemporâneo com vistas a promover formação em sentido alargado? Tencionamos, sobretudo, problematizar a questão da formação/educação tendo por base, no campo da filosofia, a análise de Nietzsche e, no campo da sociologia, a análise de Bauman, estabelecendo, também, interlocução com as ideias de alguns pensadores da educação, em especial Freire e Marques. Trata-se de pensar acerca da concepção de educação/formação modernas, uma vez que testemunhamos o abandono da formação crítica/reflexiva/humanista em favor de uma formação que acaba por primar pela rentabilidade e utilidade do educando/trabalhador/consumidor.

**Palavras-chave:** Educação, Formação, Autonomia.

### **Introdução**

O conceito de formação que permeia os processos educativos atuais parece bastante distanciado do conceito clássico. Entre os gregos da Antiguidade, a noção de formação (*Paideia*) tinha forte conotação ética, pouco presente na concepção contemporânea de educação. Por sua vez, também não se identifica como norteador dos processos educacionais o conceito de formação integral plena do homem para a autonomia e a autodeterminação, cujas condições deveriam ser asseguradas pelo Estado e demais instituições da sociedade, com vistas à conquista da liberdade social e cultural pelo pleno desenvolvimento interior do homem, a *Bildung* originária do pensamento Iluminista alemão. O conceito clássico de formação colocava o Ser-Sujeito no centro da preocupação. Hoje, à educação atribui-se papel diferente. Que educação se faz necessária no contexto contemporâneo com vistas a promover formação em sentido alargado? Eis a questão que norteia as reflexões tecidas neste ensaio.

Entendemos necessário perguntar pela finalidade da educação, pois podemos argumentar em prol de um ou de outro tipo de educação dependendo do horizonte de

---

<sup>1</sup>Ensaio teórico.

perspectiva em que nos situamos quanto aos fins a que ela deve servir. Se entendemos que a educação tem por finalidade a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, por exemplo, responderemos à questão inicial de uma maneira; se, por outro lado, concebemos a finalidade da educação como sendo a formação integral de pessoas para bem viver e conviver num mundo humano comum, adotamos outro horizonte, desde o qual inevitavelmente elencamos outros argumentos para responder à mesma pergunta.

O contexto contemporâneo é marcado pela revolução da imagem (cinema e televisão) e pela evolução das tecnologias de informação e comunicação (revolução digital). Vivemos um período dominado pela ciência e pela tecnologia. Nesse universo, a informação circula em volume e velocidade extraordinários, assumindo proporções sem precedentes na história humana quanto a sua abrangência e capacidade de, num certo sentido, tomar o lugar do conhecimento.

Nas palavras de Campos:

(...) um tipo de saber tornou-se hegemônico ao longo da modernidade, através de sua experiência adquiriu sua legitimidade. Atualmente a sociedade em que vivemos é produto deste modelo de hegemonia, centrada neste modelo de saber, que tem sua validade na racionalidade técnico-instrumental. Ou seja, na perspectiva do iluminismo, o saber que poderia libertar a humanidade do jugo de todas as formas de opressão é transformado no conjunto das relações capitalistas, e a consequência disso foi o aperfeiçoamento das formas de dominação. Na sociedade atual, em que vivemos, a ciência é manipulada de tal forma que se encontra limitada por um saber, um saber tecnológico que explora a natureza e a utiliza como bem entender. (CAMPOS, 2013, p. 13)

Evidencia-se, assim, uma tendência ao reforço dos conhecimentos técnico-científicos de suposta utilidade prática imediata. Como afirma Savater (1988, p. 136), “a inovação permanente, as descobertas recentes ou o que dá lugar à tecnologia do futuro gozam de maior prestígio, ao passo que a rememoração do passado ou as grandes teorias especulativas soam um pouco como perda de tempo”. A realidade sociocultural reflete, portanto, uma crise dos ideais humanistas de formação, baseados na constituição da identidade moral e da consciência dos jovens.

Nessa perspectiva, Bauman nos ajuda a compreender o contexto contemporâneo, no qual percebemos, também, a atualidade dos escritos elaborados por Nietzsche há mais de cem anos, nos possibilitando, desta maneira, lançar um olhar crítico sobre o momento corrente. Nesse contexto de predomínio da educação a serviço do utilitarismo e da rentabilidade, vemos a contemporaneidade do pensamento Nietzscheano ao criticar o sistema educacional de sua época. Assim, trazemos sua filosofia como pano de fundo desta análise, procurando mostrar a

importância de sua crítica e a conseqüente vulgarização da formação humanista em prol de uma formação de homens tanto quanto possível úteis e rentáveis.

Este aparato conceitual possibilita o questionamento acerca da educação hoje, e mais, nos faz interrogar acerca da pertinência da pesquisa enquanto processo de produção do conhecimento em educação. Assim, podemos nos interrogar: qual seria a função/papel da educação? É possível pensarmos a pesquisa como ferramenta e processo educativo no sistema de ensino, enquanto meio de produção de sujeitos do conhecimento? Ou ainda, no que implica a formação?

Tencionamos, sobretudo, problematizar a questão da formação/educação tendo por base, no campo da filosofia, a análise de Nietzsche e, no campo da sociologia, a análise de Bauman, estabelecendo, também, interlocução com as ideias de alguns pensadores da educação, em especial Freire e Marques. Segundo Nietzsche, a “educação deve estar ancorada nas experiências da vida de cada indivíduo, onde os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver”. Trata-se de pensar acerca da concepção de educação/formação modernas, uma vez que testemunhamos o abandono da formação crítica/reflexiva/humanista em favor de uma formação que acaba por primar pela rentabilidade e utilidade do educando/trabalhador/consumidor.

### **Educar para quê?**

A educação surge, na Modernidade Sólida<sup>2</sup>, como instrução e adestramento cuidadosamente planejados e dirigidos, voltados para o povo, orientados para a disciplina. Paralelo à educação com finalidade normativa e disciplinar, havia o esclarecimento com vistas à promoção da emancipação intelectual, formação para o pensamento independente e a escolha política, direcionado para os governantes.

---

<sup>2</sup>Bauman emprega os termos Modernidade Sólida e Modernidade Líquida. A primeira expressão diz respeito a uma fase do desenvolvimento sócio-histórico e cultural da humanidade caracterizado por dois tipos gerais de temperamento: o do sacerdote-pensador e o do leigo. Já a expressão Modernidade Líquida foi cunhada por Bauman como alternativa à palavra ‘pós-modernidade’, uma vez que esta implica o fim da modernidade, deixá-la para trás, estar na margem oposta. Mas isso é gritantemente falso, na concepção do sociólogo polonês radicado na Inglaterra: “Somos tão modernos como nunca, ‘modernizando’ de modo obsessivo tudo aquilo que tocamos. (...) Daí minha proposta: *modernidade líquida*, que aponta ao mesmo tempo para o que é contínuo (a fusão, o desencaixe) e para o que é descontínuo (a impossibilidade de solidificação do fundido, de reencaixe). (...) e me parece que esse conceito ajuda a entender tanto as mudanças quanto as continuidades” (BAUMAN, 2010, p. 25).

Tem papel fundamental nessa fase o conhecimento e seus guardiões, denominados por Bauman como intelectuais legisladores, cuja função era, por meio do conhecimento, colonizar o futuro; estabelecer a ordem, o controle do tempo e do território; daí o vínculo indestrutível entre racionalidade e paixão pela perfeição, por uma vida justa, pelo trabalho duro; a domesticação dos instintos e das emoções; o adiamento da satisfação; a obra de uma vida de virtude, o controle sobre o corpo e sobre o destino humanos, traços marcantes dessa fase da Modernidade. Trata-se, nas palavras de Bauman, de “uma era que acreditava em ciência, progresso, verdade objetiva, controle sempre aprimorado sobre a tecnologia e – por meio da tecnologia – sobre a natureza” (2010, p. 183).

Conforme a análise feita por Marques:

Não necessitamos descrever aqui a crise da modernidade em nosso século, essa crise radical do pensamento, dos valores, das orientações ético-políticas, da economia, da cultura. Não uma crise da modernidade em vários setores ou instâncias, mas a crise da própria modernidade em seu âmago, não em suas formas externas. Aceita-se a modernização e todos a buscam, isto é, aos efeitos externos da modernidade, mas a modernidade, ela mesma em seu cerne, como forma da razão humana, como o próprio exercício da razão, isto está em crise radical. Estão em crise os fundamentos da razão, as condições mesmas da possibilidade do conhecimento (MARQUES, 1993, p. 55).

No contexto da cultura de consumo, que caracteriza a Modernidade em sua fase atual (líquida), emergem alguns desafios aos pressupostos básicos da educação. O primeiro desafio diz respeito à descartabilidade como característica inerente ao estilo de vida propagado e ambicionado em praticamente todas as sociedades.

No mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez das relações humanas, vem sendo interpretadas como ameaça: qualquer compromisso de longo prazo prenuncia um futuro sobrecarregado de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de agarrar no voo as novas e ainda desconhecidas oportunidades que venham a surgir. [...] A alegria de livrar-se de objetos, de dar-lhes fim, descartá-los e jogar fora é a verdadeira paixão de nosso mundo líquido. [...] O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua fruição instantânea e imediata (BAUMAN, 2011a, p. 112-113).

Assim, a ideia de educação destinada à apropriação e conservação do conhecimento acumulado pela humanidade acaba por ser desanimadora. A educação calcada em fundamentos metafísicos, como a premissa de que há uma ordem imutável do mundo subjacente a toda diversidade superficial da experiência humana e a vigência de leis eternas que regem a natureza humana, as quais por séculos justificaram a necessidade de transmissão

do conhecimento e sustentaram a insistência na validade atemporal do modelo educativo, não mais constituem argumentos condizentes com a realidade. Essas premissas foram criadas para corresponder a um mundo no qual as coisas eram duráveis e na intenção de preservá-las para que durassem ainda mais; num mundo em que a memória era um patrimônio. Como afirma Bauman (2011a, p. 116), ao radicalizar sua crítica à sociedade líquido-moderna, “hoje esse tipo de memória firmemente entrincheirada parece ter um potencial incapacitante, em muitos casos; em outros, parece induzir a erros; na maioria das vezes inútil”<sup>3</sup>.

A afirmação feita por Bauman consiste, em nosso gesto interpretativo, numa provocação à reflexão e ao dar-se conta de que há interessados em difundir a ideia de que não faz sentido esforçar-se por cultivar memória. O autor escreve: “a possibilidade de armazenar todas as informações dentro de contêineres à devida distância dos cérebros (onde as informações armazenadas assumiriam o controle do comportamento) parece uma proposta providencial e tentadora” (BAUMAN, 2011a, p. 116).

Providencial para quem?

Ter acesso à memória da humanidade, dela se apropriar, sobre ela pensar e a partir dela fazer suas próprias escolhas e assim reinventar e reinventar-se certamente dificultaria o controle do comportamento humano pelos impulsos consumistas. Portanto, manter a memória do mundo humano longe dos cérebros humanos é providencial para assegurar uma ordem social marcada por comportamentos autômatos, cujo ímpeto de consumir seja encarado como liberdade de escolha e razão mesma de viver.

É preciso, portanto, pensar acerca de como os sujeitos, especialmente os que estão na universidade, têm se posicionado frente a isso, uma vez que a formação, a pesquisa, a capacidade reflexiva, crítica e humanista só pode se realizar mediante implicação, leitura e comprometimento pessoal, que cada vez mais se afasta do processo formativo em prol de uma

---

<sup>3</sup> Chamamos a atenção, aqui, para o emprego que Bauman faz da forma verbal “parece”. A leitura desatenta ou apressada de seus textos pode levar o leitor a ignorar o efeito de sentido produzido por expressões como o verbo “parecer” empregado nessa passagem (e também em inúmeras outras ao longo de sua obra). E ignorar esse efeito de sentido pode comprometer a compreensão das ideias do autor e até mesmo levar o leitor a conclusões equivocadas como, por exemplo, entender que Bauman faz uma apologia à liquidez e a tudo que é inerente a ela, como têm feito alguns leitores da área de marketing, ou concluir que não resta esperança para esse mundo, que somos ou brevemente seremos todos tragados por essa fluidez líquido-moderna, não fazendo sentido, portanto, qualquer resistência ou empenho no sentido de produzir mudanças nesse modo de ser e fazer a sociedade. Como bem afirma Keith Tester, na introdução do livro *Bauman sobre Bauman* (2011b), a centralidade da análise sociológica de Bauman incide sobre a observação de “como as ordens sociais são cúmplices na desumanização. Mas, em vez de fazer a opção fácil e se prostrar em desespero diante da desumanidade disso tudo, ele tenta recuperar a possibilidade de humanidade”.

capacitação mercadológica, onde o valor é colocado na representação simbólica de um certificado e não no aprendizado, leitura, visão crítica do mundo, possibilitados pelo processo formativo, o qual, inclusive, não finda ao término de uma trajetória acadêmica.

Como escreveu Mario Osorio Marques:

Escrever é preciso e nisso está o contraponto do dito português, ‘viver não é preciso’, porque viver é entender-se consigo mesmo, dizendo-se a si ao dizer-se a outrem na fala do face a face, ou melhor, da fala-escuta, ou no dizer-se à folha em branco. Viver sem saber não é viver. Entender as razões do apelo a essa segunda forma de reconciliar-se consigo mesmo, a do escrever, é assunto para posterior análise mais profunda (MARQUES, 2011, p. 18).

Os postulados de Marques apontam para a importância de concebermos o processo educativo enquanto potencializador de sujeitos pensantes; processo esse no qual a pesquisa se coloca como instrumento de fortalecimento da formação do acadêmico, numa perspectiva que não se reduza à burocratização do conhecimento, por vezes tão marcadamente presente nos espaços educacionais institucionalizados; mas sim numa perspectiva de implicação dos sujeitos em seu próprio processo formativo e na formação de seus interlocutores, numa saudável relação de alteridade.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que, se a formação e a pesquisa vêm perdendo espaço, ou ainda, não entram em pauta durante a travessia acadêmica, a nova configuração de sociedade capitalista-globalizada contribui significativamente para isso na medida em que transforma as formas sociais e culturais que dizem sobre a finalidade do conhecimento. Nesse sentido, as reconfigurações epistemológicas e políticas dizem da importância e do lugar que o conhecimento ocupa na sociedade atual. Isso significa dizer que graduação e formação não são sinônimas, tampouco se dão fortuitamente. Ao contrário, são processos distintos que podem se efetivar de maneira harmônica, desde que haja implicação por parte dos sujeitos dispostos a aprender, a fazer formação.

Endossam esse entendimento os escritos de Freire:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da ‘formação’ do futuro objeto de meu ato formador (FREIRE, 2014, p. 24-25)[grifos do autor].

Nietzsche, nos seus primeiros textos e enquanto professor na Basileia, traz, em sua produção filosófica e interesse pessoal, reflexões acerca da educação e da cultura. Suas

conferências sobre a educação dos jovens e a Intempestiva sobre Schopenhauer como educador são manifestações explícitas de que, além de mestre da filosofia, era também um filósofo da educação. Educação esta voltada para o desenvolvimento integral e harmonioso de todas as capacidades de convívio.

O diagnóstico dado por ele há mais de cem anos sobre a educação, de um sistema que abandona a formação humanista em favor de uma formação cientificista, a pobreza filosófica refletida no ambiente intelectual, a assimilação da produção cultural à produção industrial, ou seja, a cultura determinada por critérios ditados pela economia de mercado, a degradação do pensamento através da disseminação da cultura jornalística, onde a educação abandona o ensino da reflexão filosófica, enfim o atrelamento da cultura e das atividades pedagógicas ao Estado e à economia, ou ainda, à cultura oficial e utilitária revelam-se muito atuais. Os ataques dirigidos à cultura da época são os que hoje faríamos à nossa.

A educação significa auto-formação, um objetivo que extrapola certamente as esferas de atuação dos estabelecimentos de ensino e que faz da cultura uma atividade para toda a vida. Por outro lado, a afirmação da cultura como base da formação dos grandes homens exige, ao mesmo tempo, a crítica dos costumes, das leis e dos valores existentes, quer dizer, o ataque à mentalidade mercantil que vincula cultura e dinheiro e à mentalidade estatal que instrumentaliza as instituições de ensino para seu próprio proveito (NIETZSCHE, 2003, p. 37-38).

Nietzsche nos ajuda a lançar um olhar crítico sobre o momento corrente. Faz-nos pensar sobre o quanto a capacitação para obtenção de dinheiro pode ter se convertido em sinônimo de adquirir cultura. Nas palavras de Larrosa:

Nietzsche não deixa em paz seus leitores; ele não nos deixa em paz. Com uma desenvoltura que beira a insolência, levanta constantemente a cabeça do papel no qual está escrevendo e nos olha diretamente na cara, nos agarra pelas lapelas, nos sacode os ombros, nos faz sinais. Desavergonhadamente, interrompe nossa tranquilidade de leitores e, de um salto, coloca-se ante nós com esse olhar brincalhão de quem se sabe capaz de reconhecer imediatamente de que material somos feitos. Interpelando-nos em nossa própria atividade, metendo-se diretamente em nosso território, atacando nosso conformismo, a escrita de Nietzsche nos interroga e nos obriga a interrogar-nos sobre a qualidade de nossa própria leitura: como se desconfiasse de nós, como se advertisse os limites de nossa perspectiva, como se suspeitasse de nossa tendência a desfigurar sua mensagem, a traduzi-lo em uma língua inferior (LARROSA, 2004, p. 13).

Se Nietzsche julga que a cultura consiste no trabalho árduo e penoso de cultivo do próprio espírito, igualmente entende que a educação tem de levar ao desenvolvimento integral e harmonioso de todas as capacidades do indivíduo. Assim, não podemos deixar de considerar que a educação é um instrumento que permite intervir no mundo enquanto

experiência humana. Intervenção esta que para além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados/aprendidos, implica, nas palavras de Freire (2014, p. 96): “(...) tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.”

Na análise dos escritos de Bauman e de Nietzsche, encontramos elementos em defesa da educação para além da técnica; sem pretensa neutralidade esterilizante/desumanizadora que acaba por fortalecer a dominação<sup>4</sup>.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de pensar e fazer educação noutra perspectiva, diferente da tendência crescente promovida por organismos internacionais em prol de uma “educação de resultados”, calcada no falso preceito de que o pleno desenvolvimento intelectual, profissional e social de cada indivíduo depende exclusivamente dele mesmo, de seus esforços individuais. Pensar e fazer educação na perspectiva de uma formação ética e estética, para além da instrumentalização técnica, para a formação integral de sujeitos capazes de viver e sustentar eticamente uma sociedade democrático-republicana, fazendo frente aos engenhosos mecanismos criados para estreitar e/ou eliminar as possibilidades de escolhas que fazem toda a diferença entre vidas humanas e desumanas.

## **Considerações Finais**

Muitos foram os questionamentos levantados ao longo desta escrita, e mais do que tentar respondê-los, nos propomos, enquanto sujeitos que experienciam o próprio processo formativo, repensar as práticas que vêm sendo realizadas no espaço acadêmico, pois nos incluímos, na medida em que compreendemos que estamos em formação; como alguém que considera que o processo formativo não finda ao término da graduação ou mesmo da pós-graduação, tampouco acontece, necessariamente, no seu processo. Como sujeitos implicados, vemos a relevância e a pertinência da temática que propusemos nesta escrita, uma vez que a sociedade de consumo vem potencialmente inviabilizando os espaços educacionais de cumprir sua verdadeira tarefa, seu compromisso social, qual seja, libertar todo aquele que se

---

<sup>4</sup> “Na fase ‘líquida’ da Modernidade [...] a dominação pode ser obtida e assegurada com um dispêndio muito menor de esforço, tempo e dinheiro” (BAUMAN, 2011a, p. 119). “A dominação baseada na ignorância e na incerteza cultivadas é mais confiável e se torna mais barata que um domínio fundamentado num profundo debate dos fatos e num prolongado esforço para se chegar a um acordo a respeito da verdade dos fatos e dos modos menos arriscados de proceder” (BAUMAN, 2011C, p. 197).

dispõe das amarras da ignorância, e permitir acesso ao conhecimento para que assim possa potencializar suas capacidades de ler e interpretar o mundo no qual está inserido.

A perspectiva para a qual apontamos é a de se pensar a educação como preparação para a “arte de viver num mundo saturado de informações” (BAUMAN, 2011a, p. 125), como parte importante do processo formativo de sujeitos pensantes. Isso aponta para uma outra concepção de educação não como transmissão apenas, ou como preparação para desenvolver habilidades e competências, mas sim como abertura, alargamento de horizontes, que instiga a problematizar e desnaturalizar as estruturas sociais (antes sólidas e agora líquidas).

Aponta, também, para um redimensionamento da compreensão do processo de formação, que não estaria atrelado somente à dimensão técnico-instrumental, e sim à própria constituição do sujeito. Corroborar esse entendimento a afirmação de Marques:

A educação é o alargamento dos horizontes intelectual, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens. Nela, pessoas e grupos com experiências diversificadas confrontam-se num diálogo aventuroso, em que cada um, a seu modo, dá testemunho das múltiplas possibilidades humanas (MARQUES, 1993, p. 13).

Portanto, a partir da interpretação dos escritos de Nietzsche e Bauman, bem como da interlocução que aqui se buscou desenvolver com alguns autores da área da educação, pode-se dizer que se faz necessária no contexto da Modernidade líquida uma educação que não sirva para reproduzir tal projeto; mas sim para promover a comunicação entre tradições culturais, num trabalho de interpretação, de busca de significados, de tornar o ‘outro’ compreensível, de fazer-se entender e posicionar-se como autor ativo de escolhas que constituem o modo como nós humanos nos organizamos, fazemos nossas escolhas e asseguramos ou não condições mais dignas de vida.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Legisladores e Intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Traduzido por Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. *44 Cartas do Mundo Líquido Moderno*. Traduzido por Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester*. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.

\_\_\_\_\_. *A Ética é Possível num Mundo de Consumidores?* Traduzido por Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011C.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

SAVATER, Fernando. *O Valor de Educar*. Traduzido por Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.