

ENTRE A PAIDÉIA E A MODERNIDADE: O DIÁLOGO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Filipi Vieira Amorim – UNIPLAC
Mauro Grün – UNIPLAC

Eixo Temático: Processos do ensino e da aprendizagem

RESUMO

O ideal de formação/educação que os gregos desenvolveram em seu tempo (Idade Antiga) perpassa o contexto social da época e se mostra atual em suas propostas e objetivos à luz da *Paidéia*. Destarte, em tempos conflituosos entre pensar e agir, entre prática pedagógica e teoria educacional, é relevante a proposta de uma reflexão histórica para a retomada da perspectiva indissociável entre filosofia e pedagogia, entre aplicação técnica-científica e ética. O objetivo principal desse artigo é apresentar a proposta socrática do diálogo vivo como prática pedagógica. Pois é com os gregos que nasce o *logos*, a razão, e a partir disso seria legada à cultura ocidental toda uma tradição capaz de se manter influente por milênios. A justificativa para este ensaio se dá no que corresponde à prática pedagógica enquanto resgate de uma proposta firmada por ideais que não perderam a validade, mas que foram ignorados por alguns autores com o surgimento da Idade e da Ciência Moderna. A hermenêutica filosófica será a base para a elevação do real (do atual) ao conceito; sendo assim, o esforço fenomenológico vai ao encontro da compreensão sobre a realidade e permite elaborar uma orientação para a prática educacional contemporânea. Os resultados deste ensaio são apresentados como conclusões provisórias, e sinalizam uma proposta de educação enquanto formação ética e política, que considera o pensar e o agir indissociáveis para um caminho salutar à educação na contemporaneidade.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Paidéia. Formação. Diálogo. Modernidade.

1 INTRODUÇÃO

Existe uma ambigüidade estabelecida no ato de falar sobre a educação. Por um lado é simples, se considerarmos a presença da educação em todos os nossos atos cotidianos. Porém, sua complexidade se apresenta à medida que precisamos elevar o real, nossas vivências, ao conceito, como um exercício fenomenológico que busca a essência. Tal exercício não se preocupa com o produto, mas com o processo, nesse caso, de formação, de educação.

Goergen (2009, p. 25), ao contextualizar historicamente a Educação a apresenta como “uma necessidade comum a todos os seres humanos atendida segundo as crenças, os valores, os ideais e as condições materiais de cada circunstância”. Por isso, esse processo ao qual denominamos formação não é linear, não é padrão e “não conhece verbos regulares”

(MENDES, 1998).

Aqui, vamos abordar a questão da aplicabilidade dos ideais gregos na educação contemporânea, com ênfase no diálogo enquanto prática pedagógica. Por isso, mesmo correndo o risco de elaborarmos uma abordagem de caráter reducionista, será preciso efetuar alguns recortes históricos. Seria uma falha fecharmos a história da *Paidéia* às contribuições feitas por Jaeger (2001), bem como encerrá-la na filosofia de Platão e Aristóteles, como nos alerta Paviani (2009). Assim, com o intuito de evitar esse “fechamento”, fixaremos um olhar hermenêutico nessa tarefa e isso nos proporcionará o reconhecimento do que está perdido, daquilo que nos é estranho, estrangeiro à nossa experiência para torná-lo conhecido, compreensível e, talvez, aplicável. Desse modo, como uma espécie de nota de esclarecimento ao leitor, não temos a pretensão de escrever um tratado revolucionário à educação. Este ensaio se estabiliza e tem como cerne um diálogo aporético – como em *O Laques*¹ (PLATÃO, 1966).

A caracterização do período referente à modernidade dar-se-á, de maneira resumida, com base nos fundamentos que nos apresenta René Descartes. A opção pela contextualização das abordagens do referido autor estão fundamentadas no pressuposto de que o cartesianismo amplia as possibilidades do reducionismo, do mecanicismo e do dualismo na formação/educação. Quando, então, acreditamos que o retorno aos clássicos gregos proporciona uma reflexão acerca dos desafios impostos pela educação contemporânea.

2 SOBRE A PAIDÉIA

A palavra *Paidéia* não se permite elevar a um único sentido, a uma determinação fechada, pois é resistente às formulações conceituais abstratas. Jaeger (2001) assemelha o conceito de *Paidéia* a outros conceitos difíceis de definir, como filosofia e cultura. Mas, assegura que o termo *Paidéia* é o que define exatamente o que significa a história, os ideais e o percurso da educação grega.

O surgimento da *Paidéia* se dá com base na universalidade do bem, do justo, do belo, e é assim que se desenvolvem os ideais de formação do homem grego. Saliento o fato de que *a priori* o surgimento da *Paidéia* reflete unicamente a preocupação com a formação dos meninos, mas, *a posteriori*, com o desenvolvimento de seus princípios, a *Paidéia* adquiriu particularidade histórica e singularidade ímpar, as quais junto à influência da cultura grega iriam influenciar todo o ocidente. A noção de formação/educação no contexto da sociedade grega diz respeito, originalmente, a uma opção, uma forma de ver e estar no mundo. A

filosofia, enquanto caminho primeiro para a formação, não representava apenas adquirir conhecimento, ou ainda, aprender a fazer algo, o ensino sempre fora voltado à totalidade e com alcances à coletividade.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002), um dos mais importantes filósofos do século XX, assegura que um retorno aos gregos é para todos nós, ocidentais, uma espécie de encontro com nós mesmos (GADAMER, 2000a; GADAMER, 2001). Gadamer se refere ao legado grego no modo como elaboraram a filosofia, diferente do modo como a empregamos na atualidade, mas de forma mais ampla. A amplitude da filosofia grega diz respeito às preocupações compreendidas pela totalidade teórica, e com isso podemos incluir também a totalidade científica, a qual, sem dúvidas, foi responsável pelo impulso da civilização moderna (GADAMER, 2000a). Assim se justifica esse encontro entre nós modernos, e ao mesmo tempo gregos, quando nos consideramos “processo” que resulta da influência grega antiga.

Como sinalizamos anteriormente sobre a necessidade de um recorte histórico, neste ensaio apontaremos os ideais propostos por Sócrates² (469-399 a.C.), em sua maioria, narrados por Platão³ (427-347 a.C.), seu discípulo.

Dono de uma espécie de “não-saber”, Sócrates era visto pelos seus concidadãos como ser sábio e irônico ao mesmo tempo. Hadot (1999), quando trata da filosofia antiga, narra esse “não-saber” socrático e aborda as estratégias de educação, ou ainda, de formação, propostas por Sócrates. De maneira “desinteressada”, Sócrates se aproximava de seus interlocutores nas ruas, nas praças, em suas casas e, entre outros lugares, os indagava sobre seus ofícios, especialidades, profissões e opiniões gerais. A estratégia de Sócrates sempre fora o diálogo e no decorrer desse diálogo fazia com que seus interlocutores fossem se auto-descobrir, desconstruindo algumas verdades e construindo outras. Sócrates, ao questionar seus interlocutores, fazia com que as certezas, embasadas num conhecimento secular, fossem fragilizadas e reformuladas ao mesmo tempo. Sócrates proporcionava ao seu interlocutor a busca pela verdade, o próprio interlocutor alcançava e dava à luz seu conhecimento. Pois a prioridade em Sócrates é fazer com que o interlocutor, o sujeito do diálogo, busque e encontre em si suas próprias verdades⁴.

Podemos acrescentar à figura de Sócrates a colocação feita por Jaeger (2001). Para o autor, Sócrates concebe o diálogo como apresentação primordial do pensar filosófico e percurso único capaz de nos levar ao entendimento e compreensão das nossas relações com os outros. Sem se apresentar como “dono da verdade”, Sócrates também é um aprendiz, ao passo em que seu interlocutor vai elaborando suas próprias verdades. Neste ponto, compartilhamos

do pensamento gadameriano para fundamentar, de maneira imanente, a prática pedagógica embasada no diálogo vivo (GADAMER, 2000b, p. 10): “creio que só se pode aprender através da conversação”. Gadamer, neste mesmo trabalho também indica que “educação é educar-se”, e “formação é formar-se”.

A *Paidéia* socrática se apresenta como pesquisa e problematização, pois Sócrates se mantém em busca da libertação individual e do amadurecimento intelectual de seus interlocutores que, por sua vez, acolhem interiormente a voz do mestre e se fazem mestres de si mesmo (CAMBI, 1999). Os alcances pedagógicos dessa prática da dialética socrática estão sempre voltados ao coletivo, ou seja, mesmo efetuada individualmente é a universalidade que se apresenta como essência.

Hadot (1999) faz menção à obra *O Banquete*, de Platão, dizendo que a postura de Sócrates, seu modo de ser e estar no mundo, mostra-nos que ele (Sócrates) é o homem que procura aproximar-se dos outros e fazer os outros se aproximarem dele, usando como elemento mediador a busca pela sabedoria. Os ideais e as atitudes de Sócrates nos servem, aqui, como exemplo de ser ético e político, que apresenta ideais salutares à sua época e à contemporaneidade.

Em Sócrates, onde pensar e agir sempre estão unidos, vemos como princípio, ou ainda, como justificativa para a (re)ligação entre filosofia e educação esse exercício de elevar crítica, incansável e inesgotavelmente o real, nossas vivências, nosso cotidiano, ao conceito. A partir do momento em que adquirimos, ou então, (re)tomamos essa perspectiva da qual somos herdeiros, estaremos materializando a articulação do diálogo ético; o que Flickinger (2010, p. 92) chama de uma recuperação da “ética dialética de Platão, articulada no diálogo socrático”. A possibilidade de nós, educadores, aderirmos à postura socrática sinaliza a aproximação do diálogo vivo com as práticas pedagógicas. Eliminando o dualismo latente que há nos processos do ensino e da aprendizagem. Essa efetivação não pode ser vista como ideais incongruentes, mas, antes disso, deve ser visto com o olhar da unicidade e dos alcances coletivos.

Ser e estar no mundo de maneira “ética dialética” articulada ao modo do “diálogo socrático” permite que outros rumos se mostrem possíveis na formação/educação contemporânea. O pensar e o agir insolúveis e a dialética, na perspectiva em que estamos elaborando essa abordagem, não permitiriam a manutenção e a busca por verdades absolutas. O diálogo por essa via não se sustenta enquanto condição definida para se afirmar um “saber verdadeiro” ou alcançar a “verdade única”. Pois o intuito do resgate dialógico é o de promover a não-objetividade científica. De não elegermos como verdadeiro apenas o que a

ciência moderna determina como verdade, o significado disso nos remete a deslegitimar uma prática pedagógica excludente, que limita e aniquila a possibilidade da compreensão do real.

Nossa crença é de que não há um sujeito que detém a verdade e outro(s) que a desconhece(m). O que acontece, de fato, é que as verdades não estariam de antemão presentes, ou disponíveis a um ou outro locutor, as verdades são construídas com o fim último de fundamentar os discursos, sem que sejam consideradas constantes e imutáveis.

3 A MODERNIDADE⁵ SE CONTRAPÕE A PAIDÉIA

Na contramão dessa exposição que nos remete aos gregos, sobretudo, mas não somente a Sócrates e a *Paidéia*, a Idade Moderna em sua ascensão, por volta dos anos 1600, passa a questionar a busca pela “verdade” onde o sujeito carrega consigo seus preconceitos, suas vivências e experiências, materializadas nas socializações do “diálogo vivo”. Esse “diálogo vivo” é colocado em xeque porque o pressuposto elaborado pela racionalidade “unicamente” científica de alguns autores⁶ – Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650), Isaac Newton (1642-1727), entre outros – que integram o movimento que se soma a legitimação da modernidade, é de que seria possível chegar a uma verdade última, inquestionável, universal e imutável.

Os sujeitos modernos se vêem diante da necessidade de alcançar e produzir conhecimento, de encontrar verdades e de, para tudo, produzir explicações racionais. Essa necessidade se dá pela transição de uma razão teocêntrica para uma razão antropocêntrica. A razão teocêntrica, proposta pelo cristianismo da Idade Média, impôs aos Homens uma vida mergulhada em um mundo religioso com preocupações apenas com o Divino, favorecendo o descaso para com os acontecimentos na Terra. Os sujeitos modernos estavam dispostos a romper com o conhecimento baseado no misticismo e na religiosidade, por isso estiveram empenhados no alcance da verdade e no desenvolvimento da ciência para que suas dúvidas fossem sanadas.

Como fizemos ao contextualizar no título anterior, *SOBRE A PAIDÉIA*, aqui também anunciamos a necessidade de um recorte. Para tanto, como enunciado anteriormente, vamos nos ater a algumas considerações a respeito da proposta elaborada por René Descartes em seus ensaios *Discurso do Método e Meditações*.

Descartes estudou em La Flèche, Paris, em um dos melhores colégios da Europa a sua época. Em sua formação inicial estudou poesia, retórica, lógica e literatura, mas afirmou ter recebido nesse período várias informações falsas tidas por verdadeiras (DESCARTES, 1983).

Após um contato com a geometria e a matemática, Descartes passou a considerar uma enorme perda de tempo sua formação inicial; à medida que o conhecimento das áreas de estudo anteriores (retórica, lógica, poesia e literatura) fazia com que seu saber e pensar continuassem atacadados em dúvidas. Concluindo, assim, que na matemática e na geometria sua constatação era da impossibilidade dessa manutenção de questionamentos incertos.

Em *Meditações*, Descartes (1983, p. 85) descreve que seria preciso formular novos fundamentos para que fosse possível “estabelecer algo de firme e de constante nas ciências”, ou seja, verdades incontestáveis, imutáveis e universais. Esses novos fundamentos seriam a base para que a filosofia fosse reconhecida como uma teoria da ciência, isto é, reconhecida como ciência. Como destaca Rorty (2001, p. 43) essa influência da Ciência Moderna divide o pensamento filosófico do século XIX em duas “correntes”: os *techies* e os *fuzzies*. Os *techies* são filósofos amigos da técnica, objetivos, mestres da filosofia analítica herdeira de Descartes que afirmam a filosofia como ciência, pautada na lógica e na matemática. Já os *fuzzies* carecem de objetividade e, como se diz segundo o autor na Califórnia, são uns “especuladores alucinados”. Com isso podemos ver que a Ciência Moderna, ainda hoje, impera nas discussões teóricas. Influenciando com rigor o pensamento filosófico, a formação, as teorias da educação e as práticas pedagógicas em si, tratando com demérito o que não se compatibiliza ao método rigoroso do racionalismo moderno.

A visão de que as verdades eram provisórias e que cada sujeito as descobria de maneira particular passa a ser considerada ilusão. Descartes (1998), no *Discurso do Método*, elabora um modelo, um “método”, “infalível” para a obtenção da verdade. O diálogo vivo é reprimido e abandonado, agora o que vale é o *cogito*, idéias claras e objetivas organizadas em um modelo analítico.

O questionamento socrático, que considerava o ser como um todo, carregado de paixões, perturbações, pré-conceitos e paixões, em seu *logos* na busca incansável pela sabedoria, dá lugar ao racionalismo cartesiano. Ao encontro da colocação de Prestes (1996, p. 18), o ideal cartesiano nada mais é que a busca pela comprovação, demonstrada pela matemática “através de unidades intelectualmente previsíveis, claras, impossíveis de serem recusadas”.

Todo esse movimento, essa síntese cartesiana, serve-nos como marco da “objetificação” das ciências, dos sujeitos e da coletividade na busca pela legitimação do conhecimento humano. Essa ruptura sinaliza também o fim da “influência da postura humana na configuração do saber” (ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN; 2000, p. 07). Também outras formas de saber humano que não se enquadram ao conceito de verdade alcançado por

um método, testado e comprovado, são desconsideradas no mercado do valor científico. Ainda que essas formas de saber humano sejam necessárias àquela ou a esta comunidade, que sejam salutares nos programas educacionais, necessárias à vida, à formação dos sujeitos, de nada valem, continuam sendo consideradas suspeitas e desprovidas de valor científico.

Essa concepção cartesiana imprime nos sujeitos, a partir da modernidade, uma visão de mundo como objeto. Tudo se torna objeto capaz de ser apreendido pelo intelecto humano. Isso porque há em Descartes uma proposta de divisão entre o pensamento sensível e o pensamento intelectual. O conjunto de vivências e experiências – resultado das próprias relações sociais – que cada sujeito carrega estaria alocado no conhecimento sensível, fruto da imaginação, da linguagem, da memória, enfim, das sensações. Já o conhecimento intelectual seria puro. O sujeito do conhecimento seria neutro em suas investigações. Todo esse movimento passou a influenciar os processos do ensino e da aprendizagem, as práticas pedagógicas e a maioria dos processos de formação de educadores, situando os sujeitos envolvidos nessas dinâmicas como meros objetos.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Nossas conclusões se apresentam aqui de maneira provisória porque compartilhamos a busca pela sabedoria presente na *aporia* socrática. Assim, justificamos essa opção, amparados por Chauí (2002), mostrando que a *aporia* socrática representa a filosofia, *philosophis*, que nada mais é do que a amizade pela sabedoria, a qual está longe da posse e do domínio, como nos apresenta Descartes e o movimento da Ciência Moderna.

Apresentamos aos leitores, ainda que de maneira resumida, dois períodos distintos e com ideais incongruentes referentes à educação/formação. De um lado situamos os gregos, a Idade Antiga, e de outro os modernos, a Idade Moderna. Consideramos os dois períodos como influentes até os dias de hoje em todos os setores da sociedade. O retorno aos gregos foi fundamentado com as citações de Gadamer (GADAMER, 2000a; GADAMER, 2001), que julga ser esse retorno um encontro com nós mesmos. A modernidade se mostra influente nos nossos atos cotidianos, seja na economia, na política, na cultura, na educação, no convívio com os outros, etc., mesmo que existam algumas correntes filosóficas e epistemológicas que defendem estarmos vivendo em uma sociedade “pós-moderna”.

A investigação científica e filosófica dos gregos se difere do modelo proposto pela Idade Moderna com Descartes. Quando Descartes desenvolve e se apropria de um método, impreterivelmente, esse mesmo método determina o rumo da investigação e a postura do

sujeito para com os objetos. Com Sócrates e os gregos os próprios objetos é que dão rumo e sentido à investigação. Podemos nos apropriar do que diz Grün (2005), fazendo essa comparação entre Sócrates e Descartes, para reforçar nosso entendimento e explicação do comparativo. Para Grün, na filosofia e ciência grega o percurso da investigação é dado pelo objeto, e na ciência moderna o objeto é determinado pelo método.

Talvez o leitor esteja se questionando sobre a possibilidade do diálogo como prática pedagógica efetiva, ou ainda, não há “diálogo” nas relações de ensino e aprendizagem? E se acontecer este questionamento, consideramo-nos satisfeitos. Gadamer (2002) acredita que no emergir da pergunta a experiência a acompanha. Se começamos a nos questionar isso significa que estamos abertos a novas vivências e essa “abertura” é a essência da pergunta. Assim como o fez Sócrates a valorização do ato de perguntar, de questionar, aponta novos rumos para a educação. E o diálogo se efetiva enquanto legitimação de saberes, de experiências e de sensações trazendo à luz a possibilidade do conhecimento. Diferente do “diálogo” que objetifica, que reduz a objeto, a educação e seus processos de ensino e de aprendizagem.

É por isso que romper com a concepção de ensino e aprendizagem baseados na busca por verdades imutáveis e inquestionáveis, universais e constantes, nos parece salutar às práticas pedagógicas atuais. Pois a solução para alguns dos problemas educacionais contemporâneos não estão de antemão solucionados por modelos matemáticos, lógicos e mecânicos como propôs Descartes e o movimento da Ciência Moderna.

E aqui reforçamos nossa proposta de retorno aos ideais socráticos com base no ato do questionar reflexivo. Para tanto, se existir a pergunta o caminho para o “diálogo vivo” estará mais próximo, fortalecendo a idéia de que a “linguagem é (...) um dos mais convincentes fenômenos da não-objetividade” (GADAMER, 2000, p. 58). Se a linguagem não caracteriza a “objetificação” parece ser esse um caminho salutar, tanto à Educação quanto à sociedade como um todo.

NOTAS

1: “O Laques” é um diálogo entre Sócrates, Nícias e Laques que, convidados por Lisímaco e Melésios a assistir uma aula de esgrima, são indagados por Sócrates a emitirem um parecer sobre a importância da prática da esgrima na educação dos jovens. No decorrer da conversa os interlocutores de Sócrates são convidados a discutir sobre o conceito de “coragem”. Mesmo redefinindo alguns conceitos e discutindo sobre questões de alcances práticos, o diálogo termina sem que se chegue a uma conclusão definitiva, mas, antes disso, temporária.

2: Sócrates é considerado o filósofo mais influente da história e da cultura ocidental. O que temos e sabemos sobre Sócrates é graças a algumas obras escritas que nos foram deixadas por seus discípulos, as quais chegaram até nosso tempo. Entre os discípulos de Sócrates destacam-se Platão, Antístenes, Euclides de Megara,

Aristipo de Cirene, Isócrates (HADOT, 1999). Cabe registrar que Sócrates não nos deixou nada escrito.

3: Platão foi quem nos deixou, no formato de textos, uma das maiores riquezas da cultura grega. Seus textos imortalizaram a figura de Sócrates e os ideais propostos pelo filósofo.

4: Apenas como registro em *O mundo de Sofia* encontramos o seguinte: “Dizem que a mãe de Sócrates era parteira, e o próprio Sócrates costumava comparar a atividade que exercia como a de uma parteira. Não é a parteira que dá à luz ao bebê. Ela só fica por perto para ajudar durante o parto. Sócrates achava, portanto, que sua tarefa era ajudar as pessoas a ‘parir’ uma opinião própria, mais acertada, pois o verdadeiro conhecimento tem de vir de dentro e não pode ser obtido ‘espremendo-se’ os outros. Só o conhecimento que vem de dentro é capaz de revelar o verdadeiro discernimento” (GAARDER, 1995, p. 80).

5: Não temos o objetivo de discutir se vivemos em um período chamado “Moderno” ou “Pós-Moderno”. Destarte, afirmamos nossa crença de que a modernidade é um “período”, ainda, inacabado, mas não desconsideramos – como disse Carvalho (2006, p. 308) – “as opções epistemológicas que subjazem às categorias de pós-modernidade e alta modernidade”.

6: Cambi denomina os anos 1600 como o tempo da nova ciência e cita os autores “entre travessões” como personagens marcantes e fortemente influentes nesse período. Ver: CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999, p. 300-304.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. As transformações na esfera pública e a ação ecológica: educação e política em tempos de crise da modernidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 jun. 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Brasília: Editora UnB, 1998.

_____. **Meditações**. In: **Coleção os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GADAMER, Hans-Georg. A filosofia grega e o pensamento moderno. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000a.

_____. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000b.

____. La filosofía griega y el pensamiento moderno. In: **El inicio de la sabiduría**. Barcelona: Editorial Paidós, 2001.

____. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2009.

GRÜN, Mauro. A restauração da dúvida como operador ético, político e científico da investigação – revendo Sócrates e Descartes. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; COSTA, Marisa Vorraber (organizadoras). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HADOT, Pierre. **O que é filosofia antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDES, Vitor Hugo. **A educação não conhece verbos regulares**: alguns apontamentos sobre questões de ontologia e método. Florianópolis: UFSC, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

PAVIANI, Jayme. A *paideia* grega e a educação atual. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2009.

PLATÃO. O Laques. In: **Platão Obras Completas**. Madrid: Aguillar, 1966.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e Racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RORTY, Richard. “El ser que puede ser comprendido es lenguaje”. In: HABERMANS, Jürgen; RORTY, Richard; VATTIMO, Gianni; THEUNISSEN, Michael; FIGAL, Günter; BUBNER, Rüdiger; TEUFEL, Erwin; y GUMBRECHT, Hans Ulrich. “**El ser que puede ser comprendido es lenguaje**”. Homenaje a Hans-Georg Gadamer. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.