



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

O SER DA AFETIVIDADE NA EPISTEMOLOGIA DO EDUCAR

Luciana dos Santos da Cruz*
(UFBA)

Liliane Alves da Luz Teles**
(UFBA)

Compreender é uma maneira de se reconciliar com o tempo não de se resignar ao que é, mas de tornar-se capaz de acolher o que advém.

Hannah Arendt (2009, p. 87)

RESUMO

A afetividade é um elemento fundamental nas relações humanas e na constituição do sujeito. Porém, no contexto escolar, tem sido ignorada, seja através de modelos de código de conduta que engessam o sujeito em suas diversas formas de expressão, ou pela primazia da teoria como definição de realidade, quando ela é, apenas, parte desta. Através de uma dimensão filosófica, partindo dos pressupostos da fenomenologia pontyana, buscou-se compreender de que modo a experiência afetiva se dá na prática educativa, considerando que somos corpos no mundo e esses corpos se relacionam, que afeta o outro, e por este outro, também é afetado. É nessa relação corpo-mundo que dizemos algo sobre nós mesmos, que construímos uma compreensão sobre o que é ser gente nessas circunstâncias, nessa realidade histórico-social.

* Bacharela em Direito pela Universidade Federal da Bahia e Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Integrante do grupo de pesquisa [Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas](#). E-mail: advlucianacruz@hotmail.com

** Graduada em Psicologia, Mestranda do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica. E-mail: lili_psiqee@hotmail.com



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

PALAVRAS – CHAVE: Afetividade, Experiência Educativa, Encontro.

INTRODUÇÃO

Ab initio, cumpre ressaltar que a abordagem feita neste trabalho será filosófica, até mesmo porque o eixo de formação do pedagogo deve ser a Filosofia, seguindo o exemplo dos grandes Educadores gregos, que eram, antes de tudo, filósofos. E como diz Galeffi (2001) “Filosofar é educar”. Assim, teremos aqui uma abordagem de Filosofia da Educação para uma análise dos conceitos, suas relações e contradições e o sentido de cada um.

O que se busca aqui é investigar o contexto da Educação e as formas de relação imbricadas nesse encontro do aluno consigo mesmo, do professor consigo mesmo e de um com o outro na experiência educativa. Como o professor se relaciona com o aluno que ele ainda tem dentro de si mesmo e o aluno, com o professor que está dentro dele como expectativa. Essas são algumas questões que não vamos nos deter, mas nos leva a refletir sobre a implicação das experiências que afetam a identidade do aluno e do professor.

Afetar é, pois, a ideia central desse trabalho. Assim, busca-se uma reflexão sobre a concepção de afetividade enquanto elemento primordial da práxis pedagógica, que influencia na cultura escolar, seja na sua representação mais ampla - a institucional - ou nas unidades onde se presentificam essas práticas.

Para isto, não se busca aqui a tarefa de analisar o efeito da afetividade na prática docente, e na constituição do “Ser professor”, como se fosse possível encontrar uma causa do ser afetivo presente na escolarização ou em qualquer processo ensino – aprendizagem. Não podemos espremer a causa até aparecer um efeito. No em si da afetividade não existem nexos causais para fins de entendimento ou explicações. Assim, nós mesmos, alunos e professores, somos o



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

efeito, criando reciprocidade, correspondência, o número, a lei, o motivo e a finalidade. Sabemos que a afetividade é própria e apropriada à práxis pedagógica, mas daí a querer descobrir a causa através do estudo de seus efeitos na escolarização nada se poderá concluir a não ser falácias.

Se somos corpos no mundo e esses corpos se relacionam, esse relacionamento é justamente como um corpo, ou seja, um sujeito afeta o outro e por este outro também é afetado somos corpos afetivos e afetivadores. Pensar essa dimensão pode contribuir com a construção do conhecimento na escola como tudo que não é precisa ser pensado. A afetividade é ela mesma a pergunta e a resposta de forma que podemos questionar: a afetividade educa? Sim; A educação é afetivização? É. Assim, é um fenômeno de duplo sentido em sentido duplo.

Assim o que se busca evidenciar aqui é a ideia, trazida por Hume, em seu empirismo, de que primeiro sofremos impressões do mundo através dos nossos sentidos para depois formar ideias, o que será a base filosófica usada para a defesa deste trabalho. Assim, afeto é afecção, impressão. Depois das impressões que se tem dos objetos é que vêm as ideias. Assim, nunca esquecemos o que nos afeta, a lição deve ser afetiva para ser efetiva, depois compreendida, elaborada e criticada. O que justifica a tão difundida ideia de que o efetivo é o afetivo.

Será que podemos pensar que estamos tão afetados em nossa individualização, por uma nova conjuntura de valores e novas formas de se relacionar na sociedade contemporânea, que nos afasta desse conviver com o outro e com nós mesmo em nossa angústia? Em tempos de bullying, poder-se-ia dizer que é até temerário o convívio com o outro? São tantas recomendações, tantas leis, tantos códigos de conduta a engessar, a criminalizar e até proibir a expressão de ideias e sentimentos, que estar-no-mundo-com é cada vez mais arriscado, mas não tanto quanto estar consigo mesmo, o que implica consciência,



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

desespero de não conseguir ser o que se quer ser, pois ao ser do eu há o finito e o infinito é uma síntese. Citando Kierkegaard (2002, p.33)

O eu é formado de finito e de infinito Contudo sua síntese é uma relação que apesar de derivada, se relaciona consigo mesma, o que é a liberdade. O eu é liberdade. Mas liberdade é dialética das duas categorias do possível e do necessário.

Educar é antes educar para liberdade. No caso específico da atuação docente, se por um lado, há exigências de uma postura profissional pautada na neutralidade, na racionalidade e na ataraxia de ser professor, por outro, há uma dinâmica no contexto escolar, principalmente na sala de aula, que envolve uma relação geradora de identificações, encontros, desencontros, similaridade e diferenças que se traduzem na ação e na interação. Não podemos vincular a ação docente de um ideal de um ser livre de concepções, crenças, conceitos e preconceitos, que são formados antes e durante o exercício docente. O exercício docente é desesperador e exige coragem, antes de tudo, de ser o que não é infinitamente sabedor.

Nesta senda, na tentativa de sobrepor a racionalidade sobre a afetividade, surgem dificuldades de lidar com emoções, de traduzi-las em linguagem, de expressá-las, produzindo assim, angustias que muitas vezes encontram no campo somático válvulas de escape. São os sintomas da modernidade, frutos de um processo que engessa o sujeito em sua existência humana, que não produz conhecimento, consciência, sentido, ou melhor, que teima em não ressignificar o conhecimento, apenas reproduzindo-o, presos no tempo que nem é mais o tempo presente e sim um passado que quer sempre se impor como se presente fosse sombreando o momento presente; o acontecimento.

Exatamente por ser o fenômeno educativo anterior, posterior e superior ao homem a afetividade é sua própria espontaneidade do aprender e do ensinar e do



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

aprender o que se ensina, que significa uma alegria agradecida ou uma graça entusiasmada. Fora disto, são impurezas de outros desejos que poluem o ambiente escola-educação-obrigação-exame, ou seja, escapes impossíveis de previsão e ou controle que lei alguma em sua essência negativizadora poderá prever e explicar. Não será então pela análise dos efeitos que iremos controlar seus efeitos positivos e negativos e estabelecer um manual ético de como agir e reagir aos afetos que se suspira e respira ao fazer educação.

O lugar da afetividade talvez seja um lugar escorregadio entre a margem e o fluxo temporal que poucos, muito poucos, têm a coragem de visitá-lo sem se afogar nas águas turvadas para ocultar a não profundidade do sensualismo irresponsável que se coloca no lugar da afetividade saudável.

O ser da afetividade para uma epistemologia do educar

Uma bela definição de afeto, encontramos em Spinoza (2003) que, redefinindo Aristóteles, a partir do estudo “De Anima”, sobre alma, define afeto como uma modificação que ocorre simultaneamente no corpo e na mente. A maneira como somos afetados pode diminuir ou aumentar a nossa vontade de agir.

Em Aristóteles (1973), o agir humano é sempre guiado por esse movimento entre corpo e mente ou corpo e alma. E é nessa mensuração que reside o estudo Aristotélico sobre o agir humano, a que ele denomina Ética. Todavia, para Aristóteles (2001), a alma é o principio vital de todo ser vivo, logo o estudo da alma implica em sobre certa medida, o estudo do corpo em seus aspectos dinâmicos, sensório perceptivos ou na linguagem aristotélica intelecto passivo. Apesar do estudo De anima ser generalizante, a preocupação aqui é essencialmente no homem e no intelecto ativo. Pois aqui é buscado sempre trazer para um estudo em Educação os ensinamentos filosóficos, mas em Aristóteles não se pode falar de um

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

sem falar do outro. Assim, o racional e o animal compõem uma unidade que chamamos homem. Isso aponta para uma visão de homem bem definida, o homem de Aristóteles não escapa de animal, não é pura racionalidade, mas também não a dispensa.

Dessa forma, Aristóteles levanta discussões sobre a importância da afetividade para uma melhor convivência, desde que as pessoas soubessem o que sentiam para agir numa consciência pautada na Ética.

Todavia, é a na Fenomenologia de Merleau-Ponty que emerge uma noção de corpo e Percepção que, apropriando-se para uma análise da Educação, encontramos solo fértil para falar da afetividade nessa dimensão. Na obra Fenomenologia da Percepção, Merleau-Ponty vai falar do corpo e da relação do corpo com o mundo. Logo no início dessa obra, ele defende que a fenomenologia consiste em redescoberta das essências na existência.

O que a Fenomenologia vai propor é que se há uma essência, essa essência se constitui na existência, não é na physis algo que já está pronto, mas que se há elementos fundantes esses se dão na experiência de ser gente.

É preciso então um retorno às coisas mesmas. A compreensão disto não é tão simples como parece, pois implica um esquecimento das teorias explicantes inclusive das dúvidas metódicas ensinada no racionalismo, mas também dos hábitos de causa e efeito. O hábito que se verifica muitas vezes presente na pedagogia e na práxis pedagógica de tomar a teoria como ponto de partida privilegiado para a compreensão da realidade, para se modificar isso, requer a construção de outro hábito que é revisitar o mundo da facticidade, usando um termo do próprio Merleau-Ponty. Para romper com esse hábito de crer em demasia na teoria e tomar a própria teoria como ponto de partida para a explicação da realidade é preciso a criação de um outro hábito que consiste em revisitar o que foi esquecido, que é o mundo da facticidade, ou seja, o mundo dos afetos, tão



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

esquecido pela Educação, mas que é o mundo como vivemos e como nos reinventamos como homens e mulheres.

Trata-se de uma crítica à racionalidade descolada da existência e preocupada apenas com o refinamento da própria teoria. Tomar a fala, um discurso que temos sobre o mundo, como a realidade é um equívoco que tem implicações graves para a práxis pedagógica. Dai à importância de retornar as coisas mesmas e voltar para o mundo da vida. Essa experiência imediata que temos com o mundo e com as coisas. “Retornar às ‘coisas mesmas’ é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente (...)” (MERLEAU-PONTY, 1999. p. 04)

Assim, é preciso acordar para o fato tão óbvio, mas que de tão óbvio é esquecido de que antes dos saberes filosóficos, científicos, há este mundo, lugar em que constituímos saberes, lugar em que entalhando as nossas utopias, vamos construindo conhecimentos que são ponderações sobre essa experiência imediata de estar no mundo. Todo o resto é uma abstração. Meros conceitos.

O sentido que aqui importa é que essa percepção é o que dá a sustentação das nossas falas e nossos conhecimentos sobre o mundo, na companhia de outros corpos. As coisas nunca são tomadas em suas especificidades, mas as coisas e corpos são percebidos no cenário de múltiplas coisas e sujeitos que auxiliam na própria compreensão de mundo e com isso sustentam certa compreensão da realidade uma certa maneira de ser corpo e também a própria compreensão do conhecimento.

O homem e o mundo, imbricados, enredados. O mundo não é um objeto, do qual possuo comigo lei de constituição, ele é o solo, é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não habita apenas o homem interior, ou antes, não existe homem interior, o homem



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 1999, p 06).

Eis aqui uma concepção divergente da que temos: não há uma verdade escondida no mundo, bem como não há verdade alguma no homem interior nem há um homem interior, porque a nossa relação com o mundo não é uma relação objetual, não uma relação objetual, com alguém de quem está diante de algo que está sob o nosso domínio, ele é o lugar em que podemos dizer algo sobre ele, mas também sobre nós mesmos. Consideramos que o homem é espírito e espírito é o eu dialético síntese de temporal e de eterno, de liberdade e necessidade. Assim não dividimos corpo de espírito. Se o homem é espírito ele habita um corpo, um mundo.

É nesse contexto então que Merleau-Ponty (1999) vai apresentar a noção de corpo próprio.

Corpo próprio é a possibilidade de termos um mundo; mundo repleto de sentido e assim tornado humano. O corpo é veículo do ser no mundo e ter um corpo é para um ser vivo juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122)

O corpo é o nosso hábito primordial, o corpo é o nosso primeiro costume, é onde os hábitos e o modo de ser se constituem, este corpo que esta imbricado com a realidade. É justamente por isso que Merleau-Ponty dirá:

Eu não sou o resultado ou entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu psiquismo, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03)

Isso reforça a ideia de que nos não somos um fato social, não somos o que a ciência ou a biologia diz, porquanto todas essas coisas são resultantes, são construções da própria relação corpo-mundo. Como se poderia tomar uma construção como algo superior ou anterior ao próprio corpo que criou? Na medida em que somos nós que constituímos e modificamos a experiência de viver de um modo ou de outro.

Epistemologia e práxis pedagógica

Depois falar sobre toda essa perspectiva fenomenológica, de que o corpo próprio está nessa relação com o mundo, e que não é definido por esta relação de modo absoluto, mas que “é enquanto”, essa compreensão nos permite dizer algo, para então criarmos essa reação entre corpo e afeto, assim, chegamos ao entendimento que a experiência educativa se constitui em movimentos corporais e ela só tem importância, na medida em que é vivida significativamente para todos os corpos que desta experiência participam.

Isso então nos permite dizer: a experiência educativa é marcada por uma relação que se constitui em tempos históricos, em certo cenário geográfico, num cenário mais ou menos compreendido, mas que também tem seus segredos e seus mistérios e isso implica reconhecer uma coisa simples, que a experiência educativa é a experiência de encontro e de desencontro dos corpos.

Neste sentido, impende chamar atenção para o fato de que a experiência educativa esconde a experiência do encontro dos corpos uns com os outros, encontro que se dá num cenário existencial dentro do qual a escola e a prática



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

educativa que dentro dela se dá é apenas um elemento ou um aspecto desse cenário maior. E esta experiência em particular se caracteriza também por ser lugar de encontro e por ser lugar de encontro deveria ser também lugar e possibilidade de permanente construção ou ressignificação da existência e do próprio conhecimento.

É preciso enfatizar que encontro de corpos não é encontro sexual de corpos que em si destroem o próprio encontro afetivo-educativo. O encontro dos entes educativos tem por destaque a apresentação e não a representação de papéis ou de desejos múltiplos; ele é objetivizado, tem mão e contramão, tem sentido duplo e duplo sentido, mas não é em suma sem sentido, fortuito e gratuito é troca sem equivalente universal sem outra e qualquer intenção, mas a intenção clara de contaminar e contagiar pela vontade de aprender e não uma mera vontade de conhecer por conhecer, de experienciar por experienciar como evitação de si mesmo.

Esse encontro só será adequado na medida em que essa significação puder ser partilhada, na medida em que nenhum dos corpos no limite da experiência educativa seja impedido de constituir seu próprio sentido ou na companhia de outros corpos não sejam impedidos de ressignificar a própria prática educativa.

Negar essa dimensão é negar a afetividade, e negar a afetividade é negar o próprio corpo ou negar umas das dimensões de ser corpo que é ser afetado pelos outros corpos, de ser constrangido de ser atravessado pelos outros corpos. Atravessado sempre pelo fluxo temporal

Para melhor compreendemos isto sem cair um extrativismo corporal é que o outro está habitado pelo ser em si cujo para si é a volta para si mesmo. O maior encontro é consigo mesmo na solidão de seu complexo diálogo.

O contexto da escola possibilita uma apresentação que se apresenta.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Certamente que as práticas educativas, a práxis pedagógica, da forma presenciamos, há quem tenha interesse na manutenção das praticas educativas que estão dadas, na manutenção das praticas docentes e para que elas se sustentem permaneçam é preciso evitar os encontros, para que tudo nesse cenário continue espasmódico é preciso evitar essa experiência afetiva nessa situação de aceitar a provocação que vem do outro, de permitir que esses encontros e desencontros também pautem a experiência de aprendizagem que também faça parte das nossas decisões curriculares dos objetivos dos nossos planos de ensino e dos nossos processos de avaliação.

E aqui, cito Torreão (2010), que o encontro educativo é amoroso:

Entendo por encontro amoroso, um encontro de força sensual e não sexual, aliás, é até necessário que o amor-sexo seja inibido para um desabrochar de múltiplas sensações aprendentes. É um casulo, onde aluno e mestre devem estar generosamente desapegados das suas antigas formas, e dispostos a morrer para ressuscitar para um novo mundo de borboletas. Apenas sei que diferente da borboleta, que apenas tem um ciclo, nossa consciência vive entrando e saindo de casulos, morrendo e vivendo, por isso ao convidar um aluno para o espaço sagrado da sala de aula, o professor deveria invocar a palavra ressurreição. Largue suas crenças, desapegue de suas verdades e isso é como morrer lagarta, para depois ressurgir borboleta é preferível essa dor a viver sem nunca poder voar. (TORREÃO, 2010, p. 77).

E, ao evitar esse encontro, vivemos uma relação dolorosa porque sustentada em significados que vão perdendo seu colorido diante de um mundo que parece convidar, diante de um cenário que apresenta possibilidades de reavivar os sentidos e ou pautar seu viver a partir de outros sentidos, mas de outros sentidos que só poderiam ser construídos se nós pudéssemos nos encontrar, nos enfrentar.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

CONCLUSÕES

A experiência educativa não se constitui apenas de formação acadêmica docente, de saber acadêmico e de estratégia didática, instrumental pedagógico, etc. A prática educativa não se faz sem afetividade, o que implica no reconhecimento da presença do outro como sujeito do viver e com o sujeito histórico que é o sistema produtivo em que se habita.

Entretanto a experiência educativa que temos já esta dada, já está marcada por um encontro que já está formalmente dado e que não pode se constituir de outra maneira, já esta dada num espaço que tem uma organização dos objetos também dada para evitar que a reorganização do espaço possa suscitar outros sentidos, outros cenários e com isso outras possibilidades de mundo e de modos de ser; algumas inibidas aguardando sua vez de ser e progredir e outras dividindo em tendências enfraquecendo sua forma de ser e progredir.

E, neste contexto, invocamos a afirmação de Paulo Freire (1998, p.159):

E o que dizer, mas, sobretudo, que esperar de mim , se como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa na verdade que porque sou professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade.

O querer bem exige uma ética com o outro de si e com o outro desconhecido. O hábito de agir com a falsa docilidade é manifestação da ausência desta ética do querer bem e o bem, mas querer bem ao outro na radicalidade de



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

compreendê-lo como alguém que também está aí e que também colabora para a constituição de certo desejo, de um certo ser gente que ajuda a rascunhar de um modo, um mundo a ao querê-lo bem vejo-me querido e posso reconhecer o desconhecido do outro como meu próprio desconhecido sujeitos de um processo de construção que participe do processo de aprendizagem, daquilo que homens e mulheres disseram sobre o mundo sobre sua realidade disseram a respeito de si mesmos, suas doxas.

Querer bem é querer também o bem amar aos educandos; significa aceitar corajosamente os deslocamentos na prática educativa resultantes das indagações provocantes e provocantes de emoções similares às daquele que também é no mundo, que também percebe a realidade de uma cena e o sentido dela a maneira e a medida do aceite como sujeito para construir comigo uma experiência educativa pautada naquilo que é apenas dialogia e dialogante.

Esse diálogo é o reconhecimento de que somos no mundo e de que todos nós podemos dizer palavras sobre o mundo, mediados pelo tempo e traspassado por todos os corpos que nos afetam e que afetamos, embora tudo isto seja suspeito, desesperador e estafante.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução Antonio Abranches; Cesar Augusto R. de Almeida; Helena Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- ARISTÓTELES. **Da Alma (De Anima)**. Tradução Carlos Humberto Gomes. Lisboa: Edições 70, 2001.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

-
- _____. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro; Gerd Bornheim da versão inglesa de W. A. Pickard. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Col. Os Pensadores).
- AQUINO, São Tomaz de. **Comentários a la Ética a Nicómaco de Aristóteles**. Pamplona: ed. Eunsa, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GALEFFI, Dante. **O ser- sendo da Filosofia**. Salvador: Edufba, 2001.
- HUME, David. **Investigação acerca do Entendimento Humano**. Tradução Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1992.
- KIERKEGAARD, Soren. **O Desespero Humano**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MERLEAU PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga**. v. II: Platão e Aristóteles. São Paulo: Loyola, 1994.
- SPINOZA, Baruch. **Ética - demonstrada à maneira dos geômetras**. São Paulo: Martin Claret; 2003.
- TORREÃO, Rita Célia M.. **Nas Asas da Borboleta**. Filosofia de Bergson e Educação. Tese de Doutorado, Salvador: FAGED-UFBA, 2010.