

CONDIÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO

Regis de MORAIS¹

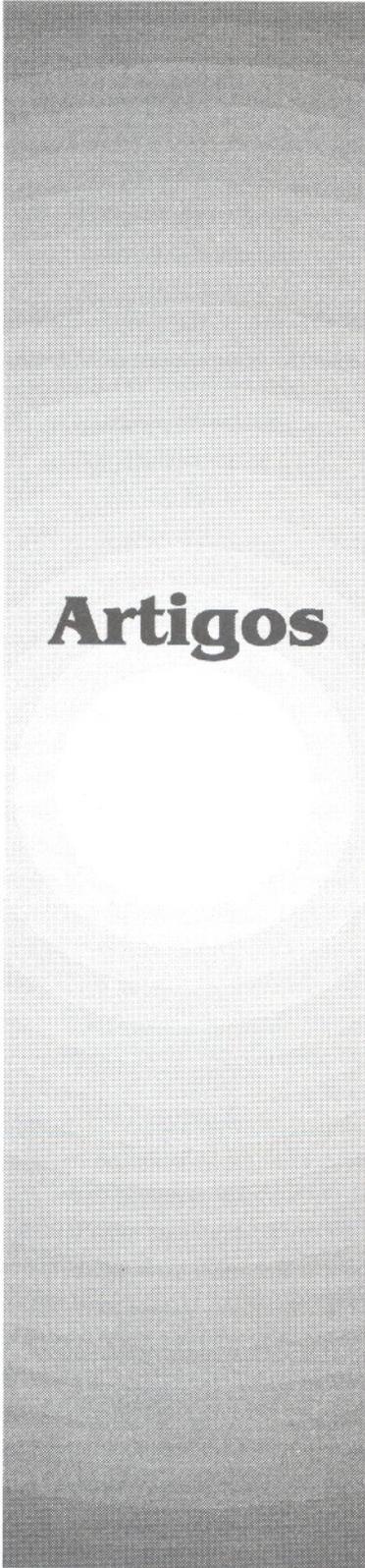
No âmbito de sua historicidade, o ser humano tece a existência relacionando-se com o mundo natural, com o mundo humano e consigo mesmo. E faz-se o homem muitas perguntas acerca do seu estar no mundo. Ora, como observa Lewis Mumford, "... é na maneira como constrói sua resposta a tais perguntas que cada época da cultura humana, cada geração, deixa sua marca característica" (1958: 09).

Há dois verbos latinos que, embora guardem alguma semelhança ortográfica, apresentam significações bem distintas. Um deles é CUNDIRE, o qual dá origem à palavra "condimento" (*cunditio*); o outro é CUNDERE, do qual deriva o vocábulo "condição" (também *cunditio*). Condição significará sempre "circunstância e modo de ser" dentro de certas possibilidades, como informam os dicionários. *Condição* é uma palavra sinônima de *situação*. Situar implica, para o homem, certas operações do espírito como: 1) reconhecer a existência de algo, constatando sua vigência; 2) identificar e explorar, ainda que com limitações, esse algo; 3) principalmente buscar integrar esse algo a seu contexto ou ao seu nicho paramétrico para, mediante a obtenção de uma estrutura de plausibilidade, chegar a uma compreensão mais plena.

Caberá, portanto, ao ser humano em sua situação, reconhecer a complexa relação que este mantém com seu mundo e seu tempo, investigar em extensão e profundidade, os variados aspectos de tal relação, bem como buscar os liames sutis desse relacionamento, mediante uma reflexão de totalidade, (isto é, não-compartmentalizada), coisas estas que deixam claro ser, a "questão da condição humana" ontológica, filosófico-social e histórico-política.

Aqui somos levados a recordar Ortega y Gasset que, nas *Meditações do Quixote* (1914), celebrou a frase: "*Eu sou eu e a minha circunstância*" (*Obras Completas*, tomo I, p. 322). Em tal assertiva há que entender-se "circunstância" (*circum-stantia*)

⁽¹⁾ Doutor em Educação, Livre Docente em Filosofia da Educação. Professor Titular aposentado da Unicamp, atual Professor Titular da PUC-Campinas.



Artigos

como tudo aquilo que encontro em meu horizonte de vida, o que está à minha volta, levando-se em conta que, para mencionarmos uma circunstância, tem que ficar claro que *eu* sou o ponto central que define minha circunstância. Somos, portanto, *eu* e a *minha circunstância*, realidades reciprocamente definidoras. Na frase acima aludida de Ortega y Gasset, deve ficar claro que o primeiro *eu* da sentença difere do segundo, no sentido de que o primeiro *eu* é dotado da concretude de uma declaração categórica de presença no mundo. "*Eu sou eu e a minha circunstância*". Nesta frase, o segundo eu é já um ingrediente da minha circunstância; trata-se de um eu cognoscível em termos abstratos, uma vez que abstraído do global concreto de minha circunstância. Como dissemos, a circunstância é o horizonte de uma vida.

Julián Mariás, ao estudar a sentença ortegueana, pondera com muito acerto: "Vemos, portanto, que a distinção entre um mundo físico ou *exterior* e um mundo *interior* ou psíquico é apenas secundária; o mundo é essencialmente exterior ao sujeito no sentido de que é sempre sua circunstância, o outro que não ele; mas, ao mesmo tempo, essa exterioridade não é *alheia* ao eu, mas, *constitutiva* dele. O erro do idealismo foi identificar o *ego* com suas *cogitações* e opor a estas, as coisas extensas, sem advertir que a imagem que cruza a minha mente neste instante ou o raciocínio que faço não são menos *circunstância* do que meu braço ou a paisagem à minha volta" (1966: 205-206).

Nesta linha de pensamento, a qual neste ponto tenho por acertada, o homem é a sua condição - por ser esta a indissociável ligação entre um *ego* que existe pelo entorno, e um *entorno* que existe em relação ao *ego*. Eis porque o contexto sócio-cultural, em suas variadas características, define a condição humana, da mesma forma que é definido por esta. Encontro a história do meu tempo como componente de minha circunstância, do mesmo modo que ocorre com meus semelhantes contemporâneos. Daí não ser difícil compreendermos a

dialética entre condicionamento e liberdade, que tipifica as relações culturais.

O irracional vive encarcerado nas grades estreitas do prazer e da dor; como diz a interessante expressão de Paulo Freyre, vive o irracional sob o "presente esmagador". Por isso pode ser identificado a um sistema fechado. Aprisionando-se uma cobaia (ratinho) em uma Caixa de Skinner, tal cobaia só se ocupará com sobreviver sem fome, sede ou outros sofrimentos, isto é, se alimentada, hidratada e deixada em paz, estará muito bem no interior de sua prisão. No entanto, o ser humano, encarcerado e limitado em sua liberdade, necessita planejar como fugir ou romper com seus constrangimentos; isto porque o homem deve ser visto como um sistema aberto que cria, desenvolve e cultiva valores, tendo certamente, como supremo valor, a liberdade - condição básica para sua felicidade.

No Prólogo de sua importante obra intitulada *A condição humana*, Hannah Arendt faz ponderações muito pertinentes quanto a um certo sentimento de aprisionamento que sempre inquieta o ser humano, acentuando-se sobretudo no homem contemporâneo. Arendt chama nossa atenção para o fato do primeiro satélite artificial posto a girar na órbita terrestre, em 1957; ora, aquele extraordinário feito humano que lhe deveria dar uma alegria plena de orgulho por sua capacidade, provocou reação muito diferente e surpreendente para muitos. Não houve assombro ou encantamento, mas uma reação chocante. Diz Arendt: "A reação imediata, expressa espontaneamente, foi alívio ante o primeiro 'passo para libertar o homem de sua prisão na terra'" (1991: 9). Isto ao ponto de a filósofa lembrar palavras gravadas décadas atrás, no obelisco fúnebre de um grande cientista russo: "A humanidade não permanecerá para sempre presa à terra" (*Ibid.*, 9). Insatisfeito com sua condição e posição cósmica, assomava a declaração humana que via nosso planeta como uma prisão e explicitava um desejo de libertação.

Hannah Arendt prossegue em seus comentários. Agora focaliza os esforços para criar vidas em proveta, utilizando sementes de grandes inteligências; e focaliza isto para demonstrar outro aspecto da insatisfação do homem com as restrições de sua condição. Ora, as lutas para o aumento da longevidade são outras tantas exibições de que o homem contemporâneo quer superar os limites da situação que até aqui a vida lhe deu (*Ibid.*, 10). Arremata, porém, a pensadora ao interpretar o advento da informática (da automação, melhor dizendo) como o gesto máximo de descontentamento com os limites que sua condição há muito impusera ao homem; segundo Arendt há forte contradição na possibilidade de que computadores e robôs em poucas décadas esvaziem as fábricas, ante uma era moderna que glorificou o trabalho, pondo-o como a chave do sentido para a vida do homem comum. "O que se nos depara, portanto, é a possibilidade de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, sem a única atividade que lhes resta. Certamente nada poderia ser pior" (*Ibid.*, 13).

Nestas ponderações, o que impressiona a pensadora em foco - e nos impressiona ao lê-la - é a constatação de um homem contemporâneo claustrofóbico, insatisfeito com sua condição e talvez pronto a atirar-se acriticamente aos braços terríveis de uma engenharia genética às vezes, sem preocupações éticas. Como o europeu do século XVI que, às vésperas das grandes navegações, sentia-se emparedado na estreiteza do seu continente e do seu cotidiano, saindo atrás de um sonho até encontrar o Novo Mundo, o homem contemporâneo mostra-se também, cerceado pela condição na qual lhe foi dado viver. Assim que, cumpre-nos, no âmbito da Filosofia da Educação, indagar acerca das razões que historicamente trouxeram o homem atual a tanta angústia e insatisfação. Uma tal indagação deve ser feita à zona de confluência entre a História e a Filosofia, à medida que dirigirmos ao evoluir histórico, a questão propriamente filosófica do *sentido*.

1. INTERROGANDO ASPECTOS DA HISTÓRIA

Tenho repetido muitas vezes, esta obviedade: o presente século não surgiu do nada; ele é resultado da evolução histórica. É filho principalmente da modernidade, com seu imaginário antropocêntrico; no entanto, em razão do princípio de contigüidade, nosso tempo é sobretudo herdeiro direto do século XIX. Ora, George Steiner, em seus brilhantes ensaios do livro intitulado *No castelo do Barba Azul - notas para uma redefinição da cultura* analisa o século passado em suas aparências e em sua realidade, afirmando ter sido, a centúria passada, um edifício magnífico em cujas estruturas íntimas havia perigosas frinchas e trincamentos (Steiner, 1991: 13-36); afinal, um é o luminoso e poético século XIX posto em nossa imaginação por Charles Dickens ou por Renoir, e outro é aquele marcado pelas misérias do operariado na primeira fase da Revolução Industrial, ou aquele embebido na sexualidade hipócrita de uma burguesia vitoriana (*Ibid.*, 17).

Um fato, porém, destaca-se acima de todos os séculos passados; é que, não por acaso, é este hoje apelidado pelos historiadores do pensamento de "o século dos materialismos". Delírios cientificistas e tecnicistas levaram Ernest Renan ao mais entusiástico hino ao cientificismo materialista (*L'Avenir de la Science*). Foi o materialismo evolucionista (de Lamarck, Darwin e Spencer), o materialismo positivista (de Auguste Comte), o materialismo dialético (de K. Marx e F. Engels), o materialismo utilitarista (de J. Bentham e Stuart Mill), o materialismo irracionalista (de Nietzsche) - para determo-nos em apenas algumas citações.

No aniversário de 70 anos do poeta Walt Whitman, o escritor Mark Twain foi encarregado pela associação de literatos norte-americanos de escrever carta de saudação a Whitman. E, em pleno clima de delírios tecnicistas, Mark Twain enviou ao poeta, uma carta que condensa os otimismo ingênuos e equivocados do "fin de siècle". Reproduzamos em citação parte do escrito de Twain:

"Sem dúvida que tendes visto muito... Demorai, porém, um pouco, porque o mais grandioso ainda está para vir. Esperai trinta anos, e então olhai para a Terra com olhos de ver! Vereis maravilhas sobre maravilhas somadas àquelas a cujo nascimento vindes assistindo; e em volta delas, claramente visto, havereis de ver-lhe o formidável Resultado - o homem quase atingindo enfim, seu total desenvolvimento - e continuando ainda a crescer, visivelmente crescendo, sob nossos olhos... Esperai até verdes surgir essa grande figura, e surpreendei o brilho remoto do sol sobre seu lábaro; então podereis partir satisfeito, ciente de terdes visto aquele para quem foi feita a terra..." (Apud MUMFORD, Lewis, *A condição de homem*, 1958: 345).

A ciência e a tecnologia resolveriam todos os problemas, e o ser humano poderia luzir em sua magnificência. Ocorre que, poucos anos depois da carta de Mark Twain, eclodiu a 1ª Grande Guerra (1914). Adentrava-se a era das grandes incertezas, se comparada com o universo estável de Newton e Descartes: um universo regido por leis eternas e necessárias, em ritmo matemático do mais perfeito dos relógios. Boltzmann e W. Gibbs opuseram, ao universo estável e de certezas de Newton, a concepção de um universo *probabilístico*; ora, a probabilística considera também a probabilidade de que aconteça o improvável. Albert Einstein, com suas teorias especial e geral da relatividade, aprofunda a idéia de um mundo do "nada muito certo" e refuta as noções newtonianas de espaço e tempo absolutos. E, finalmente, Werner Heisenberg dá o último "canhonaço" no universo estável das certezas, com sua Teoria da Indeterminação.

A racionalidade moderna deu seus frutos mais sofridos e autênticos nos campos de batalha da 1ª Grande Guerra, no pérfido e indecoroso Tratado de Versalhes, que selou o fim da 1ª Guerra, e em Auschwitz e nos demais campos de concentração e extermínio da IIª Grande

Guerra. Após o que, os movimentos existencialistas passaram a questionar a *razão* - antes divinizada, sobretudo nos séculos XVII e XVIII, quando o que devia ser questionado não era a razão, mas uma dada e específica racionalidade: a racionalidade cientificista e tecnicista. Diferentemente do que aconteceu com Martin Buber e Gabriel Marcel, o existencialismo materialista, em alguma medida, esteve sob a influência dos materialismos do século XIX; até que o sociólogo Peter L. Berger, em seu livro *Um rumor de anjos*, na década de 60, começou a alertar para que estava acontecendo vigoroso movimento de volta ao sagrado e à mística, com quem fez coro o filósofo marxista Leczek Kolakowski em seu ensaio "A revanche do sagrado na cultura profana".

Agora, os mais avançados resultados da Revolução Científica Contemporânea - a qual se iniciou com a física e acabou expandindo-se por quase todo setor científico - produziu novas aberturas metafísicas e também religiosas; assim sendo, os movimentos de volta ao sagrado vêm tendo apoios da ciência. O fato é que hoje vivemos certa turbulência, pois, caminhamos das orgias materialistas do século XIX a certas orgias místicas do século XX; afinal, os pontos extremos são sempre muito problemáticos. Em nome de uma volta ao sagrado, o nosso tempo tem assistido a não poucos disparates.

2. A DINÂMICA DO IMAGINÁRIO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

O problema é que, em um tão intenso jogo de tensões, a educação parece ter-se mantido muito alienada. Se isto é verdade para o todo, mais verdade é para o Brasil, apesar de Jean-Jacques Rousseau haver dito que: "Discutir a educação é debater a própria condição humana".

Descontado um ou outro aspecto técnico-político, ainda temos - não em termos de conteúdo, pois nisto nosso tempo está bem pior - uma

educação à século XIX. Com o movimento da pedagogia nova, com montessorismo, freinetismo, piagetismo, labanismo, freyrismo e outras boas influências, vimos a investida da criatividade e da inovação encontrar as resistências de certa inflexibilidade conservadora das sociedades. E aqui há que frisar-se de novo nossas heranças recebidas da modernidade, tais como:

a) os conservadorismos políticos das classes dirigentes, no poder;

b) a chamada “educação moralizante”, advinda do vitorianismo, que hipocritamente silenciava sobre fundamentais aspectos da sexualidade humana, procurando nutrir-se de um emocionalismo quase mórbido, como o de Edmundo de Amicis, no livro escolar *Coração* e outros;

c) uma “educação intelectualista”, de molde o mais cartesiano, supervalorizando a inteligência racional como expressão da *res cogitans* e mostrando desprezo pela temática do corpo vivo, como configuração da *res extensa* humana;

d) a arrogância do humanismo, tal como a estuda David Ehrenfeld, que cria uma oposição artificial *homem X natureza*, desenvolvendo, a partir de crenças judaico-cristãs, uma relação paranóica e destrutiva do ser humano com a natureza (Ehrenfeld, 1992: 12-16).

e) Certos traços esquizóides, muito típicos do vitorianismo, que põem estranhas distâncias entre “discurso” e “prática cotidiana”.

Ora, com tais heranças - dentre outras - os movimentos criativos funcionam como uma espécie de troca de prateleiras numa loja, mantendo-se a mercadoria básica a ser oferecida. No entanto, não devemos desconsiderar também ideologias políticas vindas do século passado, as quais insistiam sempre no banimento do sagrado na educação. Rudolf Otto e Mircea Eliade demonstraram, com precisão e exaustivamente, que um mundo destituído do sagrado é um mundo enlouquecido. Em meu livro *Stress existencial e sentido da vida*, anotei: “Segundo Rudolf Otto, Mircea Eliade e, mais recentemente,

G. Kujawski e P. Berger, o sagrado é um *constitutivo ontológico da vida humana*. O sagrado é um elemento tão central à vida que se faz em sua possibilidade de saúde, bem ao contrário do que os materialismos afirmam” (1997: 37).

Eis a condição humana levada à perplexidade. A uma perplexidade ainda maior com os efeitos, sobre a educação, dos valores (ou anti-valores?) da sociedade consumista e de uma *mídia* ideologicamente manipulada - em termos éticos, políticos e de marketing. E aí perguntamo-nos se teremos chegado ao apocalipse em educação. Será que alguma coisa de efeitos positivos ainda pode ser feita, em meio a tanta perplexidade e desnorreamento?

3. PERSPECTIVANDO O DEVIR DA EDUCAÇÃO

Uma primeira coisa é importante: que o questionamento educacional, quando não é mero esnobismo intelectual, expulsa o *mito de um mundo resolvido* criado por desvios da mentalidade tecnológica. Ante a complexidade do mundo atual, não há fórmulas sagradas; há desafios e exigência de flexibilidade.

Hoje há teóricos que, tomando por base as inegáveis mutações culturais operadas pela evolução científica, gostam de discursar apresentando um século XXI necessariamente róseo, no qual as contradições e dificuldades humanas serão resolvidas como que por encanto. Isto me preocupa maximamente, pois quem entra nesse clima mental sente-se dispensado de trabalhar e acha que pode passar a vida a queimar incensos e ouvir músicas estelares. No entanto, conquanto os novos tempos que se anunciam sejam promissores, o trabalho para merecê-los está apenas começando.

Hoje, a perspectiva educacional se divide por duas vertentes distintas: uma, ainda marcada pelo pragmatismo industrial; outra, mais densa e antropológica que quer retomar o *utopismo*

em educação. O administrador de empresas e notável pensador Peter Drucker, em sua obra vasta *As novas realidades*, argumenta que uma nova sociedade está se formando: a *knowledge society* (sociedade do conhecimento), cujas exigências de qualificação laboral serão muito maiores do que se conhecem até aqui; a sociedade do conhecimento exigirá o *knowledge worker* (trabalhador do conhecimento), dentro de pouco tempo, não bastando mais que se tenha saúde, disposição e dois braços. Trata-se de uma visão muito verdadeira, a de Peter Drucker; por esta razão, os dois últimos capítulos do seu referido livro propõem-se a convencer-nos de que, em termos sócio-culturais, a educação nunca terá representado papel tão imensamente importante, como representará neste fim de século XX e século XXI a dentro. Esta é a vertente do pragmatismo industrial que, de um ponto de vista prático, não podemos ignorar ou dizer que não é verdadeira (1989: 2 capítulos finais, *passim*).

Nós, educadores, precisamos no entanto, ir além das exigências industriais, dimensionando um ser humano integral. Na medida em que a ação educacional precisa visar a qualidade de vida, o crescimento íntimo e o processo de maturação das personalidades, ela não pode se reduzir a responder às exigências do industrialismo, o qual de fato requer hoje, um "trabalhador do conhecimento". Ora, a educação tem que se voltar para um projeto cultural, inovador, resultante de uma crítica sensata, mas radical, dessa realidade cultural, precária que a tem abrigado.

Conquanto se fale às vezes, na *morte das utopias*, continuamos postos ante o terrível dilema: "a utopia ou nada"; afinal, como gostava de sublinhar Lamartine, as utopias são verdades prematuras, ou, no dizer de Alceu Amoroso Lima, "as utopias de um século são, normalmente, os lugares-comuns do século seguinte". Como é sabido, o vocábulo *utopia* vem da expressão grega *ou topói*, expressão que não

tem voz de futuro e diz apenas daquilo que *ainda não* teve lugar. O filósofo Ernst Bloch dizia que no futuro, moram todas as possibilidades: as ótimas e as péssimas. E, à pergunta sobre como sabermos quais se concretizarão, responde-se avaliando a dignidade com que estamos assumindo o nosso presente.

A educação tem sido uma espécie de terra devassada, onde qualquer um se atreve a pontificar. Pior ainda numa realidade como a brasileira, na qual, em quase 500 anos, a educação nunca foi prioridade; uma realidade que expulsa, exila e debocha de grandes utopistas educacionais. Hoje, o meio educacional não suporta mais politiquês e imediatistas pragmáticos, ainda que estes pululem pelas instituições escolares e por outros meios de educação. São assustadoras as deformações de caráter entre aqueles que deveriam ser os orientadores das novas gerações. Mesmo assim, isto não deve soar como uma condenação ou como um fatalismo, pois, como advertiu Ernst Bloch, a realidade é muito mais do que o *cárcere do já existente*; a realidade ultrapassa de muito o que os realistas estão dispostos a admitir.

O real não se esgota no imediatamente dado, pois, se assim fosse, viveríamos como as abelhas em sua vida social que é pura fatalidade genética. Há que despender-se força e anseio humanos, a fim de que se explorem os possíveis concretos existentes nas vastidões do real. Investir no pensamento utópico não é cultivar fantasias alienantes de 3º milênio, e a estas denominar utopias; é *querer* a transformação que dá ao nosso presente, a força inovadora, capaz de levar-nos aos possíveis concretos que realizarão o ser humano no futuro (Morais, 1993: 73-86).

Há vinte e cinco anos aproximadamente, um dia, o Canadá resolveu pegar o tema da *cidadania* e tirá-lo da condição elementar de apenas discurso. Suas autoridades educacionais, usando tal tema como centro, fizeram um

projeto educacional que passou a ser aplicado às crianças com responsabilidade, competência e esforço; e, hoje, todo o povo canadense colhe os frutos brilhantes e saborosos que nasceram numa inicial árvore de utopias; há naquele país, uma juventude de grande consciência ecológica, de indiscutível respeito pelos direitos humanos, com capacidade de articular de forma muito razoável, aspectos como *trabalho, sexualidade e ética*.

Houve a vontade (vontade popular e vontade política); ninguém poupou investimentos no ser humano e... chegou-se a nível invejável de qualidade de vida. O Canadá é, hoje, uma acusação aos zombadores do utopismo - em especial do utopismo educacional. Isto porque, na linha do pensamento de Rousseau, nunca se poderá priorizar e valorizar a educação, sem que isto signifique grande aperfeiçoamento da condição humana.

PALAVRAS CONCLUSIVAS

Numa manhã de novembro de 1995, no Programa de Educação para a Paz - estimulado pela UNESCO e desenvolvido na Fundação Peirópolis, perto de Uberaba (MG) - coube-me a honra de dividir momentos de uma aula com nosso ímpar Paulo Freyre. Este, ao discorrer brilhantemente sobre *uma educação para a paz*, arrematou com a seguinte ponderação: "Porque, amigos professores, o caminho que leva à paz sempre passa pela Educação e pela Justiça".

Houve época em que se rejeitavam soluções individuais para a problemática educacional, tendo-se como eficientes, apenas as grandes soluções político-estruturais. Atualmente, o utopismo educacional, que sempre articula educação com justiça social, ensina-nos que todo reducionismo é um empobrecimento; nem se deve dar lugar às reduções individualistas, que são idealizações desarticuladas do proces-

so histórico-social, nem se devem aceitar as reduções coletivistas, que são idealizações político-sociais desarticuladas de realidades subjetivas profundas. Porque o *indivíduo*, em si mesmo considerado, não passa de uma abstração inútil, da mesma forma que a *coletividade* tomada em si mesma é outra abstração sem serventia real; o individual e o coletivo estão em tramada relação dialética, dando condição de possibilidade um ao outro.

Mercenários da educação escolar nunca vão entender estas reflexões. Todavia, ponhamos nossas esperanças na pequena quantidade de fermento que pode levedar o alqueire de farinha; creiamos nas discretas forças utópicas que podem desentranhar do porvir, um cidadão integralmente educado, e, assim, capacitado para educar por inteiro, a outro. Se a educação puder ter um belo futuro, este resultará - como sempre - da guerra cultural de guerrilhas dos idealistas e apaixonados que, sem descuidarem dos seus direitos e dos seus bens de subsistência, perseguirão seu visionarismo generoso.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- BERGER, Peter L. *Um rumor de anjos*, Petrópolis: Ed. Vozes, 1973.
- BLOCH, Ernst. "O homem como possibilidade", *in Rev. Reflexão*, ano I, nº 2, 1975.
- DRUCKER, Peter. *As novas realidades*, S. Paulo: Ed. Pioneira, 1989.
- EHRENFELD, David. *A arrogância do humanismo*, Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.
- KOLAKOWSKI, Leczek. "A revanche do sagrado na cultura profana", *in Religião e*

- sociedade*, São Paulo, C.E.R. (Centro de Estudos da Religião), maio/1977, nº 1.
- MARIÁS, Julián. *Introdução à Filosofia*, S. Paulo: Livraria Duas Cidades Ed., 1966.
- MORAIS, Regis de. *Stress existencial e sentido da vida*, S. Paulo: Ed. Loyola, 1997.
- _____. *Ecologia da mente*, Campinas: Ed. PSY, 1993.
- MUMFORD, Lewis. *A condição de homem*, Porto Alegre: Edit. Globo, 1958.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Meditaciones del Quijote*, Madrid: Revista de Occidente, Obras Completas.
- STEINER, George. *No castelo do Barba Azul - algumas notas para a redefinição da cultura*, S. Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1991.