

Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária¹

Clélia Aparecida MARTINS²
Carlos Willians Jaques MORAIS³

RESUMO: o indivíduo é definido pela internalização de normas e de disposições comuns de uma sociedade ou de uma classe social. Saber quais são essas normas requer um olhar antropológico sobre a educação e sobre o educando. A maneira como ocorre a individuação no processo de socialização é um dos problemas antropológicos básicos da educação. Desse modo, tanto a antropologia, como ciência empírica, quanto a antropologia como reflexão filosófica, têm de contribuir com as ciências da educação. Este trabalho procurou apontar as formas que essa contribuição assume ou pode assumir.

PALAVRAS-CHAVE: educação; antropologia empírica; antropologia filosófica; individuação; socialização; ser humano.

A Educação, como se sabe, pode fazer uso da Antropologia como uma das ciências da educação com os propósitos de decodificar e analisar valores e universos culturais constituintes tanto da instituição escola como das mais variadas formas de manifestação educacional não formais. Uma rápida análise da relação entre Antropologia e Educação, como áreas do saber, indica ser possível diferenciar a antropologia relativa à educação de duas formas: antropologia como ciência empírica e antropologia como reflexão filosófica. Ambas têm a contribuir com as ciências da educação.

Este texto procura apontar algumas formas que essa contribuição assume ou pode assumir. Para tanto, inicialmente, ele leva em consideração os prismas metodológicos da pesquisa antropológica, se filosófica ou empírica. Num segundo momento, foca a relação da Educação com a teoria antropológica a partir da questão da formação e do processo de socialização, sendo apontados aí procedimentos e cuidados necessários à análise antropológica, quando seu objeto de análise é a Educação. Na parte subsequente, procura-se indicar temas relevantes da reflexão antropológica que podem contribuir para as ciências da educação, ao estudar o ser humano e o processo de

¹ Este trabalho foi apresentado de forma resumida no *III Encontro de Educação do Oeste Paulista*, promovido pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Marília, entre 29 e 31 de agosto de 2001.

² Unesp – campus de Marília.

³ Unesp – campus de Marília

socialização, tais como: o corpo e os sentidos, a imaginação, a mimésis, o outro.

A maneira pela qual se analisa a individuação em função das variações do processo de socialização parece ser o problema antropológico básico da Educação. Para a Antropologia, é evidente que os atores da educação, suas razões e suas motivações são mais o resultado de um processo de aquisição social que propriamente um componente não-social da subjetividade. Daí não ser pertinente, por parte de estudos sérios, no âmbito da antropologia filosófica, elaborar *uma imagem* do ser humano, visto o objetivo maior dessa disciplina dever ser a produção de perspectivas de compreensão sobre o homem, compreensão essa que muitas vezes é constituída por interpretações heterogêneas e, em parte, até contraditórias.

A antropologia filosófica não pode ter por propósito reduzir a multiplicidade do saber antropológico sobre a individuação e a socialização a um estatuto a ser compreendido e utilizado pelos educadores e outros profissionais; ao contrário, há necessidade epistêmica de incrementar a complexidade do saber e pensar sobre o homem. Essa necessidade não pode ser satisfeita com o apontamento das coações a que se encontram submetidas as ações educativas e a formação. Em termos metodológicos, parece ser fundamental que o pesquisador se mantenha consciente a respeito da tensão existente entre a complexidade policêntrica da reflexão antropológica e a ação pedagógica cotidiana, e ter presente que, para essa diferença, não se pode buscar solução, porque não é um problema, mas uma característica inerente ao processo de pesquisa.

Da antropologia filosófica, ao ter como objeto de análise a Educação, exige-se vivenciar permanentemente a insegurança do saber e da ação. Tal postura não desemboca na resignação, pois provém de energias do desejo de saber e de atuar característico do homem ocidental urbano, energias essas que se transformam em estímulo à produção e aquisição de novos conhecimentos e de novas formas de ação, o que, entretanto, apenas é possível com a ajuda da insegurança adquirida por meio da reflexão, a qual contribui para reduzir as possibilidades de auto-ilusão e auto-engano, tão comuns aos que, como observadores, lidam com a práxis pedagógica.

Nesse sentido, deve-se dar prioridade a uma postura metodológica na qual a compreensão e a explicação não sejam momentos distintos e separados do processo de pesquisa, porque a qualidade da análise antropológica se assegura pela interdependência de ambos os processos cognitivos: a “compreensão” resulta em uma representação dos objetos, temas e seres humanos, considerando elementos subjetivos concretos, sem os quais não seriam possíveis as explicações, as quais,

por sua vez, remetem a uma nova e melhor compreensão das representações do caso ou processo em análise. Além disso, outra técnica a qual se pode ter como recurso de pesquisa é a analogia: junto aos procedimentos lógicos da aquisição do conhecimento, os procedimentos analógicos (que não excluem os procedimentos lógicos e sim os complementam) têm de encontrar o seu lugar. Sem elementos análogos, não é possível nenhum conhecimento lógico; eles produzem a representação dos temas, objetos e tipos de seres humanos que constituem o pressuposto para as reflexões antropológicas a respeito das mais variadas manifestações pedagógicas.

Já a antropologia empírica deve processar os resultados das ciências relevantes ao processo pedagógico, nos seus diversos níveis (como a biologia, a psicologia, a sociologia, a história etc.), a partir do ponto de vista da importância desses saberes para a compreensão dos determinantes dos fenômenos educacionais. As ciências da educação podem ser condensadas em um repositório para o saber, daí que, além do processamento dos resultados científicos particulares, se exija uma análise conceitual das proposições empírico-pedagógicas e das conclusões educativas obtidas a partir de tal condensamento. Onde, em se tratando de análise e estudo do processo pedagógico, a antropologia empírica poder ser complementada pela antropologia filosófica.

Em geral, no relativo ao âmbito educacional, a Antropologia tem no centro de sua preocupação a pergunta pela formação e capacidade do indivíduo de ser formado segundo a idéia do *homo educandus* e *educabilis*, porque uma das máximas essenciais da Antropologia consiste em, sob diversas formas, associar a modernidade à emergência do indivíduo. Qualquer que seja o vocabulário escolhido, a passagem da tradição à modernidade, do holismo ao individualismo, faz sempre da formação do indivíduo um dos critérios essenciais das sociedades modernas. O indivíduo moderno resulta da pluralidade de conjuntos de ação regidos por orientações e regras cada vez mais autônomas (DURKHEIM, 1983b; WEBER, 1964).

A Antropologia, tratada nos seus âmbitos empírico e filosófico, muito pode contribuir para um processo de fundamentação do pensar e do agir educativo. A intencionalidade do educador provido dos recursos da relação entre Antropologia e Educação pode ajudar a garantir uma prática educativa significativa na formação social do indivíduo. A produção e a transmissão da cultura ocorre sempre em torno de um processo de socialização, mas a sua aquisição é algo que requer individuação e internalização enquanto momento de significação e decodificação da própria cultura. Isso é um movimento natural que é próprio da espécie humana. Entretanto, é um movimento que necessita

do pesquisador para exercer um olhar antropológico sobre a educação e o educando, com vistas a sempre buscar suas melhores formas de manifestação.

II

Com esse propósito, Derbolav (1980) busca um “projeto de uma história constitucional do indivíduo”, um desenvolvimento do eu $\frac{3}{4}$ um prisma no qual a Antropologia cuida da história individual que pode auxiliar a prática pedagógica. A este respeito a reflexão filosófica e o saber empírico-antropológico devem convergir em uma síntese. Entre outras coisas, pode-se tratar de desenvolver com base nos conhecimentos antropológicos uma teoria da competência curricular, tendo em vista não só o ambiente e a história de vida do educando $\frac{3}{4}$ lembremos da tese do “currículo oculto” de Michael Apple (1982), segundo a qual, além da grade curricular oficial, a história de vida do aluno e seu universo simbólico é um determinante fundamental no processo de aprendizagem $\frac{3}{4}$, mas também as seguintes capacidades adquiridas pelo ser humano, na infância: a de incorporar experiências, a competência sensório-motora, a competência locomotora, a imitativa, a lúdica, a lingüística, a intelectual, a estética etc.

O estímulo ou impulso para a aquisição dessas competências é a idéia de que o homem tem em si mesmo o desejo de poder fazer tudo sempre da melhor forma e que, como sujeito, o ser humano não é apenas *luz natural (lumen naturale)*, mas essencialmente *desejo natural (desiderum naturale)*. Enquanto ser desejante, seu anseio, que o caracteriza como espécie, é o de tornar-se partícipe da civilização. Esse anseio em participar do mundo civilizado pode ser estimulado ou bloqueado no decorrer do processo de socialização pelo qual a criança passa, na escola. A socialização é a incorporação de um espaço social estruturado, graças ao qual a história e a ação de cada agente são especificações da história e das estruturas coletivas. O indivíduo, além de sua relativa autonomia, é definido pela *internalização* de normas e de disposições comuns à sociedade ou a uma classe social. Perscrutar sobre quais são essas normas, como são constituídas, é tarefa de um olhar antropológico sobre o processo educacional e sobre o indivíduo.

Por outro lado, a socialização conduz a uma individualização crescente à medida que cada indivíduo faz parte de círculos de ação diferentes: a individualização é então e sempre um corolário direto da diferenciação (SIMMEL, 1986). As estruturas sociais se dividem à proporção que se especializam e o ator é guiado por valores cada vez mais universais, suscetíveis de se aplicar a uma multidão de casos particulares. Os códigos são substituídos por orientações de ação

internalizadas, por sentimentos e convicções. Se o educador não tiver a percepção da diversidade de valores e culturas, ele não terá condições de estabelecer a necessária empatia com o educando; na prática, ele incorrerá no conhecido engano teórico que por tempos predominou na antropologia: a antropologia tradicional tendia a determinar as condições do ser humano, sem refletir adequadamente sobre a historicidade produtora de vários e diferentes tipos de homens, que sobrevivem em concomitância e sobre os múltiplos processos de formação cultural constituídos no decorrer dessa historicidade.

Tal fenômeno ocorreu devido a Antropologia, quando tem por objeto de análise a educação que se processa no decorrer do tempo, poder ser desenvolvida unicamente como antropologia histórica, porque deve partir de uma dupla perspectiva histórica: compreender o tema investigado, por meio da historicidade do objeto de pesquisa, e compreender a historicidade da investigação, incluindo a do planejamento e a do método. Só respeitando essa dupla historicidade é que se pode superar as reduções da antropologia tradicional e, então, ao se tratar de análise do âmbito educacional, compreender as diferentes formas que assumem o processo de socialização, o de individualização, o do *homo educandus* e *educabilis*, entendendo que essas expressões são empregadas de forma técnica, no singular, mas que concretamente só existem no plural.

E, numa perspectiva histórica, a Antropologia deve ainda renunciar à pretensão a fazer formulações sobre o homem e sobre a Educação, porque ela não pode desenvolver nenhuma visão prescritiva de conjunto entre ambos. Unicamente mediante essa renúncia, ela pode evitar o conteúdo violento da antropologia normativa tradicional, criando então um espaço para as diferenças e os paradoxos, na reflexão sobre o ser humano.

Algo parecido, diga-se de passagem, vale também para ser considerado em relação às duas grandes formas do pensamento simbólico, o mito e o *logos*, no processo de socialização inerente à formação do ser humano, que não podem ser reduzidas a uma ou a outra senão que têm uma existência independente, jogando um papel muito importante tanto na filogênese, o processo evolutivo da espécie humana, quanto na ontogênese, o processo evolutivo do ser humano individual. Isso porque o percurso da socialização escolar repousa sobre uma homologia profunda entre a filogênese e a ontogênese (DURKHEIM, 1983a e 1983c; DEWEY, 1959).

No momento em que a criança, como indivíduo ainda primitivo, é potencialmente social e está como que *hipnotizada* pelo mestre, a escola a conduz pouco a pouco para um mundo mais complexo e mais abstrato. A obediência *natural* e o realismo moral descritos por Piaget, em seu

clássico texto sobre a formação do juízo moral (PIAGET, 1971), são gradativamente substituídos por uma imagem mais distributiva da justiça e da reciprocidade das relações humanas. O grupo dos pares sucede o laço de autoridade e a criança torna-se um indivíduo, à medida que domina a si mesmo, muito mais do que obedece aos mestres e ao controle do grupo e de seus pares.

Essa interpretação reforça a compreensão de que ao mesmo tempo em que a escola pode criar indivíduos e cidadãos, ela é um meio para se assegurar a integração de uma sociedade nacional. O caráter dessa concepção de educação não é evidentemente ingênuo, mas deposita uma grande confiança na educação como modelo de formação dos indivíduos e como chave da integração social, e, por conseguinte, também na educação como objeto de análise da Antropologia.

Para Durkheim, contudo, essa perspectiva implica também uma antropologia pessimista, já que a anomia coletiva e o instinto de morte individual são apenas duas faces do mesmo vazio social – vale ressaltar aqui a famosa frase desse pensador: “quando nossa consciência fala, é a sociedade que fala em nós” (DURKHEIM, 1983c). Ademais, a internalização do social é também uma subjetivação, o que supõe, a rigor, uma grande confiança nos valores da modernidade e acaba por não corroborar com a tese de Habermas (1981) de que, no capitalismo contemporâneo, as estruturas simbólicas do mundo da vida com a colonização desse mundo avançam juntamente com a crise de motivação e, logo, crise de socialização dos indivíduos.

III

Os estudos e análises sobre o processo da civilização e as investigações de Foucault que resultaram na obra *Vigiar e punir* (1977) têm mostrado claramente que a corporeidade do ser humano atual constitui um resultado de progressivos processos de disciplinamento, psicologização e racionalização, os quais começaram no final da Idade Média. A progressiva distância que se estabeleceu entre os seres humanos, a substituição dos sentidos que exigem o objeto próximo (o tato, o gosto, o olfato, o paladar) pelos da distância (o olfato e a visão), na relação com o mundo, deram lugar a processos de racionalização e abstração, e se chegou a um progressivo distanciamento da vida do corpo com sua multiplicidade de sentidos, afecções, paixões e desejos e na desmaterialização do mesmo. Nesse processo, a perda dos sentidos de proximidade ocorre em concomitância com dois outros processos:

- o incremento do controle do outro e de si mesmo mediante proibições e mandatos, normas e regras;

- a percepção cada vez mais freqüente dos corpos como imagens.

A perda de significado dos sentidos de proximidade levou ao fato de os corpos serem percebidos cada vez mais como imagens. A incorporeidade da terceira revolução, a eletrônica, tem acelerado esse processo. Por meio dessas formas de influência e disposição sutil, as relações de poder social se impõem sobre os corpos, dirigindo seus comportamentos a partir de dentro. Foucault (1977) descreve ditos processos como os meios de uma *microfísica do poder*, que leva a incrementar a autodisciplina. O corpo humano se torna uma força de trabalho, sendo utilizado como objeto de aprendizagem e como objeto sexual; a meta é seu domínio e exploração. O parcelamento e a fragmentação constituem uma conseqüência necessária; entretanto, o corpo se articula também se opondo, com o que se converte no tema de uma maneira nova e extremamente relevante para os processos educativos e de socialização (KAMPER; WULF, 1982 e 1984).

Quanto à imaginação, precisa-se levar em conta que a educação, por ter se centrado na produção do ser humano *racional*, colocou a imaginação como uma faculdade secundária ou inferior à atenção. Todavia, não carece de muito esforço para se perceber que a imaginação tem um papel muito mais importante na filogênese e na ontogênese do que em geral se tem considerado, nas ciências da educação. De uma parte, a fantasia é utilizada pela política e pela economia. De outra, grandes campos da fantasia têm sido reprimidos e mantidos no âmbito privado e no do subconsciente. Com sua capacidade de acolher, reproduzir e produzir imagens, a imaginação tem uma importância não menor que a linguagem. Em virtude da crescente elaboração dos mundos imaginários, mediante os novos meios tecnológicos, provavelmente uma pesquisa antropológica possa analisar o crescimento da importância social da fantasia e como isso ocorre na educação, principalmente na capacidade criativa do educando.

A *mimésis* é um outro pressuposto da cultura, por possibilitar a cada geração acolher e elaborar o saber adquirido até então pela humanidade. As crianças e os jovens se socializam em especial devido à capacidade mimética, haja vista que chegar a se tornar ser humano só é possível por meio de sua capacidade para a imitação muito desenvolvida. Com efeito, a maioria dos processos de aprendizagem contém elementos miméticos. Os processos miméticos se realizam de forma sensorial; produz-se uma cópia do percebido sem que este processo se torne consciente. Por essa razão, os processos miméticos desenvolvem um efeito tão duradouro. Mediante a *mimésis* de ações, as normas que as orientam são transmitidas às novas gerações.

Platão e Aristóteles mesmo viram a importância social que a *mimésis* tem. Platão, no Livro III da *República* (1983), considera que a

mimésis constitui até um sinônimo de educação. Com sua ajuda, os jovens imitam os paradigmas, tratando de assemelhar-se a eles e nesse processo se produz o modelo de comportamento no interior dos jovens. Quando a representação se logra, o modelo desliga sua força normativa. Os processos miméticos não são processos de valoração ou com conteúdos éticos, pois se cumprem antes que se decida a pergunta sobre se o modelo a seguir é bom ou mau. Daí Platão temer a força destrutiva dos modelos negativos, os quais quis manter distante das crianças.

Já Aristóteles, em *Poética* (1993), ao contrário, enfatizou que só mediante uma discussão mimética com o negativo se pode proteger o ser humano de suas influências. Os processos miméticos não são meramente processos de imitação, de cópia ou de simulação; a finalidade deles não consiste na produção do mesmo, do precisamente igual, mas na produção do semelhante. Nessa diferença se encontra a característica básica da mimésis: ela deixa inalterados os objetos e pessoas imitados, não exerce nenhuma violência sobre eles, pois se satisfaz com uma mera aproximação. Com isso, remete a mimésis às possibilidades de acesso ao mundo e ao outro e tem-se a mimésis de povo a povo, país a país. Ora, aqui está um campo aberto e necessário para a pesquisa antropológica: até que ponto entre grupos sociais diferentes nas sociedades industrializadas são mantidas relações de dominação por meio de processos culturais imitativos e até onde a educação contribui para tanto? A antropologia histórica pode oferecer alternativas a possíveis relações de domínio que ocorrem entre os mais variados grupos sociais pelo relacionamento mimético e isso por poder desenvolver a compreensão e o estudo do outro, de seus símbolos e crenças.

Nas últimas décadas, tem-se descoberto na antropologia o significado do outro: a incompreensibilidade do outro, de um ponto de vista cultural, ou a irreconhecibilidade do outro, de um ponto de vista histórico. Também as ciências da educação começam a compreender o significado do outro para a ontogênese. Até há bem pouco tempo atrás, nas pesquisas de educação, em geral, partia-se do pressuposto de que o que estava em jogo era compreender a criança tanto quanto possível; agora, essa perspectiva é modificada mediante o recurso ao conceito do outro: o ponto de partida é uma postura metodológica que priorize os modos de ser dos educandos, em sua inalienável alteridade. Para a aprendizagem intercultural, esse modo de ver significa, assim, uma mudança de perspectiva.

Com as observações feitas acima, primeiramente postulamos que a análise antropológica sobre a Educação não deve se ater à diferença entre cultura e natureza, mas centralizar-se na natureza humana, sem contudo partir de um único e exclusivo modelo, sendo assim, centralizar-

se nas *naturezas humanas*, ou ainda nos discursos existentes sobre elas (no caso da antropologia filosófica). Nos dias de hoje, essas *naturezas*, por assim dizer, têm de ser compreendidas como o resultado de um largo processo filogenético, no qual a natureza e a cultura se têm unido de maneira indissolúvel. Essa forma de consideração é o resultado de uma historicização da natureza, que começou com Darwin e que hoje é um elemento determinante na compreensão que as ciências naturais têm até delas mesmas. Também é o resultado de novas investigações antropológicas segundo as quais o processo de constituição do ser humano, ou seja, o processo conduzido até os hominídeos e o *homo sapiens*, tem de ser compreendido, ele mesmo, como um processo histórico não linear, no qual tanto operam as mutações genéticas, como também as condições ecológicas, o incremento da complexidade social e a formação da cultura. De acordo com os conhecimentos atuais, não é possível representar tal processo como contínuo senão como tendo culminado por saltos.

Edgard Morin (1977) concebeu essas conexões com o conceito de *unidualidade* do ser humano, em quem a *natureza* e a *cultura* convergem em uma união inextrincável ^{3/4} pois a personalidade, o sistema social e a cultura estão intimamente imbricados, permitindo estabelecer ligações estreitas entre os percursos individuais e os processos coletivos de aprendizagem.

Por outro lado, nossa intenção foi também indicar que hoje se aceita que a autonomia e a alteridade da outra cultura não se pode modificar, e que compreender não só é uma atividade infinita como também não tem o significado de familiarizar-se com o outro, ou ainda a finalidade de convencê-lo a ser *um outro*, num processo de aculturação, cuja essência não deixa de ser autoritária e reveladora de propósitos ideológicos e políticos, quer sejam propósitos relativos às relações entre as diversas classes sociais (burguesias, classes médias ou classes populares), quer em relação a povos (povos do primeiro mundo *versus* povos de países em desenvolvimentos ou subdesenvolvidos), ou então referidos a culturas (cultura ocidental *versus* cultura oriental, cultura cristã *versus* cultura islâmica). Com isso se relativiza de maneira definitiva o método de conhecimento, a própria cultura (e aqui é importante a relativização, tanto quanto possível, por parte do pesquisador, da cultura da qual ele mesmo faz parte) e o processo de socialização, inerente a ela, a serem analisados. Nessa relativização, a verdade não oprime porque não é absoluta e tanto a pesquisa quanto o pesquisador tornam-se mais humanos.

Algo correspondente é válido para a análise da relação entre os adultos e as crianças, entre os homens e as mulheres, entre os portadores de necessidades especiais e os que não o são. O fim é a não exclusão, ou

um conhecimento do outro, em vez de pretender *parecer* com ele ou então adaptá-lo a um *modelo*. E aí a inclusão por si mesmo não se sustenta, ela é sim a condição primeira para o que já foi apontado como a necessidade mais elementar do ser humano no que diz respeito à socialização, a saber, o reconhecimento (HONNETH, 1992). Em se tratando de espaço educacional, deve-se buscar analisar não o que mantém a identidade, e sim o que sustenta a diferença, pois, para os antropólogos, a ordem social não repousa sobre a comunhão das normas, mas emerge como atividade prática no curso da interação cotidiana (CICOUREL, 1979), contexto em que a educação formal ou informal exerce importante papel.

MARTINS, C.A.; MORAIS, C. W. J. Anthropology and Education: soon note on a necessary relation. *Educação em Revista* (Marília), n. 6, p. 83-94, 2005.

ABSTRACT: individual is defined by internalization of common norms and dispositions in a determined society or in a social class. An anthropological survey on education, educators and pupils is required to know which these dispositions are. How individuations in the socialization process occurs is one of the basic anthropological problems in education. So, both anthropology as an empirical science, and anthropology as a philosophical reflection must give their contribution to the sciences of education. This work indicates the main forms this contribution has assumed or can assume for the future.

KEYWORDS: education; empirical anthropology; philosophical anthropology; individuation; socialization; human being.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Ed. Bilíngüe Grego-Português. Trad.: Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- CICOUREL, A. *Sociologie cognitive*. Paris: Puf, 1979.
- DERBOLAV, L. *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. Munique: Verlag König/Ramsenthaler, 1980.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.
- DUBAR, C. *La socialisation*. Paris: Armand Colin, 1990.
- DURKHEIM, E. A educação moral. In: *Émile Durkheim*. Os Pensadores. Vol.: XXXIII. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.
- DURKHEIM, E. A divisão social do trabalho. In: *Émile Durkheim*. Os Pensadores. Vol.: XXXIII. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.
- _____. As formas elementares da vida religiosa. In: *Émile Durkheim*. Os Pensadores. Vol.: XXXIII. São Paulo: Abril Cultural, 1983c..

- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- HABERMAS, J. *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.
- HONNETH, A. *Kampf zum Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.
- KAMPER, D. e WULF, Ch. (org.) *Der Andere Körper*. Berlin: Luchterhand Verlag, 1984.
- _____. *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag, 1982.
- MORIN, E. *La Méthode*. Paris: Seuil, 1977.
- PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.
- PLATÃO. *A República*. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1983.
- SIMMEL, G. *La sociologie de l'expérience du monde moderne*. Paris: Méridiens-Kliencksieck, 1986.
- WEBER, M. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Economica, 1964.

MARTINS, C. A.; MORAIS, C. W. J.