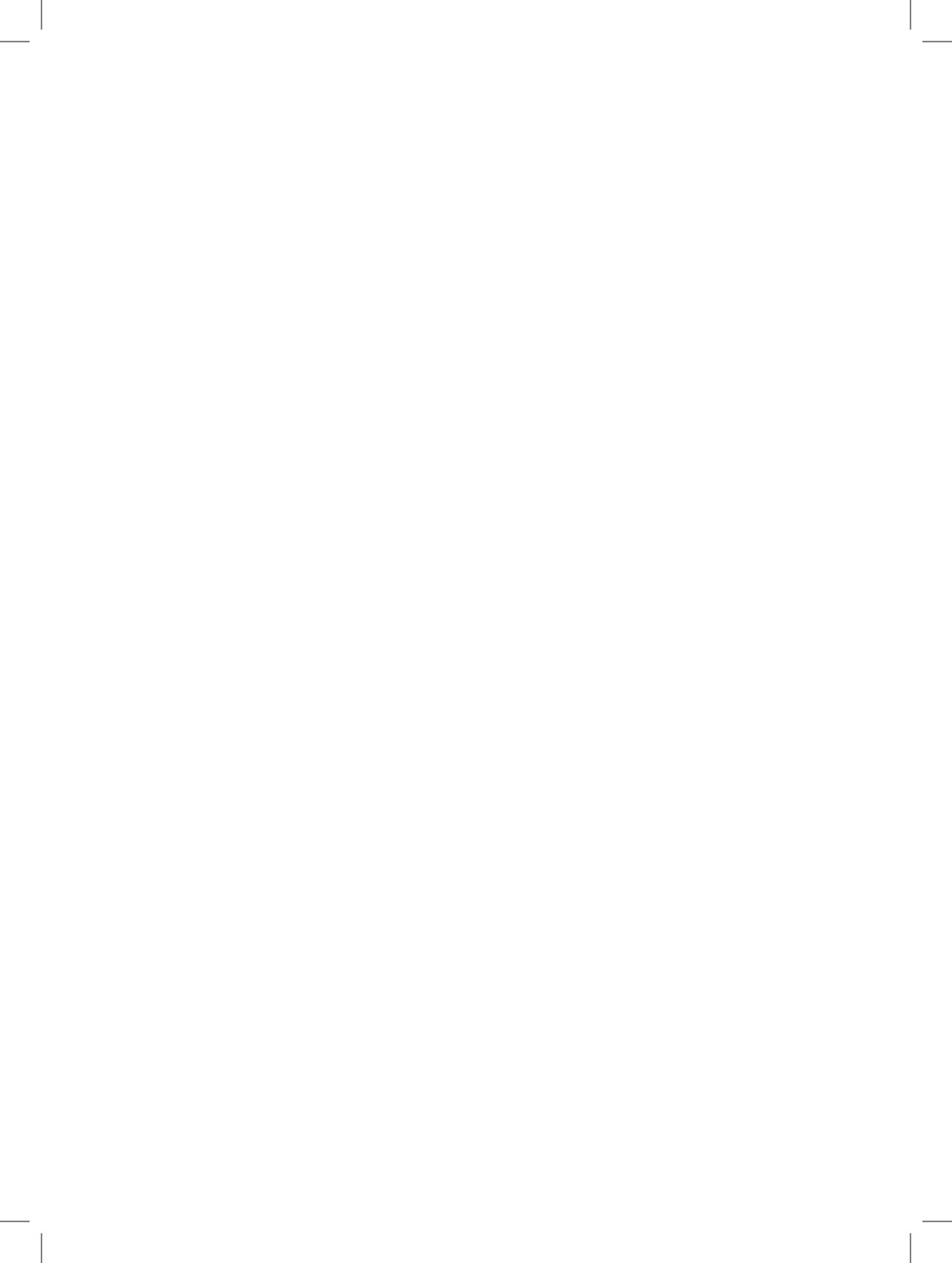


## **Entrevista**

**Prof. Dr. José Sérgio Carvalho**



“A pior coisa que poderíamos fazer com o ensino da filosofia seria proclamarmos a necessidade de sua adequação ao mundo produtivo contemporâneo”

Neste dossiê sobre o ensino de filosofia, reservamos este espaço para uma conversa com o Professor Doutor José Sérgio Carvalho, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Nesta entrevista, concedida a Evandson Paiva Ferreira, professor de filosofia no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), e a Carmelita Brito de Freitas Felício, coordenadora de estágio do curso de licenciatura em filosofia da Faculdade de Filosofia (FAFIL), ambos da Universidade Federal de Goiás (UFG), o Prof. José Sérgio falou sobre o sentido da escola pública na sociedade brasileira, seu lugar numa sociedade tão desigual como a nossa e, ainda, sobre o desafio político de “democratizar o ensino” sem abrimos mão da qualidade: “Uma escola aberta à totalidade da população não é a simples ampliação numérica de uma escola restrita a um grupo pré-selecionado; não é a mera continuidade do mesmo, mas sim uma nova instituição social que reclama padrões próprios de avaliação de sua qualidade e de seu significado social.” O entrevistado fala também da presença e do sentido que deve ter a disciplina Filosofia para a educação básica: “[...] uma das maiores contribuições que a filosofia pode dar à formação educacional é justamente afirmar-se como uma forma de pensamento em desajuste com essa tendência escolar de só considerar o conhecimento a partir de sua suposta ‘utilidade’ prática.”

1. **Polyphonía.** *Depois de quase duas décadas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e do aumento*

*significativo, desde então, do número de vagas na educação básica, qual a avaliação que o senhor faz da escola pública brasileira neste início de milênio?*

**Prof. José Sérgio Carvalho.** Em primeiro lugar é preciso destacar o caráter profundamente heterogêneo das escolas públicas brasileiras. O que há de comum entre escolas indígenas na região amazônica e as escolas das periferias das grandes metrópoles? Entre as elitizadas escolas técnicas federais e estaduais e as escolas rurais isoladas? São realidades muito distintas, de forma que qualquer juízo generalizante corre o risco de comprometer a compreensão de um quadro complexo que abarca desde instituições de excelência, profundamente enraizadas em uma comunidade, até escolas extremamente precárias em termos de instalações físicas ou de seu corpo docente.

Essas observações se fazem necessárias porque tendemos a generalizar uma imagem unificadora a partir de exemplos reais, mas não necessariamente representativos dessa imensa variabilidade de experiências que compõem o quadro da educação pública brasileira. Aliás, essa imagem generalizante se construiu a partir de uma comparação recorrente – e de caráter marcadamente ideológico – entre as escolas públicas e privadas no Brasil, atribuindo às últimas o monopólio de um ensino de qualidade e às primeiras uma crônica e irremediável ineficiência. É como se a escola pública, pelo simples fato de ser pública, estivesse fadada ao fracasso. Interessa notar, contudo, que essa crença numa inexorável precariedade das instituições e serviços públicos ocorre a despeito de nossas experiências concretas (daí seu caráter ideológico!). Isso porque o que experienciamos em nossas relações com as instituições e serviços públicos – e privados – é uma imensa variabilidade no que concerne a padrões de qualidade, e não uma ruindade homogênea.

Tomemos o caso da imagem dos serviços público e privado de saúde. É inegável que muitos hospitais públicos têm um serviço de qualidade bastante precária. No entanto, alguns dos melhores hospitais deste país, como o Hospital das Clínicas da USP, são públicos. Por outro lado, tal como no caso dos serviços públicos de saúde, a maioria das clínicas e hospitais privados são de péssima qualidade. Não obstante, generalizamos

para os serviços privados de saúde a imagem de excelência de algumas poucas organizações destinadas exclusivamente à elite, como se elas fossem representativas de toda a variedade de hospitais e clínicas privadas. Assim, contrapõe-se a imagem da eficiência do privado em face da precariedade do público; uma imagem que apaga tanto as nossas experiências cotidianas de inoperância dos serviços privados como as de eventuais instituições públicas de alta qualidade. E isso, insisto, a despeito da nossa constatação cotidiana de que as melhores universidades deste país são públicas, de que as melhores redes de rádio e televisão que temos são públicas, de que alguns dos melhores sistemas de transporte – como o metro – são muitas vezes administrados pelo poder público, e não pela iniciativa privada. E o mesmo se passa, é evidente, com a imagem da escola pública em face da privada.

Generalizamos a suposta excelência de uma dezena de escolas de elite como se elas fossem um retrato fiel das organizações privadas de ensino; e deliberadamente esquecemos que algumas das melhores escolas de ensino fundamental e médio deste país são escolas públicas. Os alunos oriundos das escolas técnicas estaduais e federais, por exemplo, estão entre os mais bem colocados nos vestibulares das universidades públicas. Ou seja, a elite das escolas públicas tem uma formação educacional cuja qualidade é comparável à da elite das escolas privadas.

O nosso desafio, portanto, deve ser posto em outras bases. Ele diz respeito à imensa desigualdade entre a elite escolar e a massa de alunos para os quais a experiência escolar tem sido a do fracasso na aquisição da cultura letrada e dos demais saberes e práticas historicamente a ela associados. Um desafio que exige esforços contínuos e múltiplos dos mais variados segmentos da sociedade. A formação educacional é um assunto da mais alta relevância pública, por isso não convém deixá-lo nas mãos de políticos profissionais, da burocracia estatal ou de pedagogos e demais teóricos da educação. Ela concerne a todos nós, não somente porque diz respeito ao destino de cada um, mas, sobretudo, porque se vincula às condições da nossa vida comum. A educação é, como nos lembra Arendt, um problema político de primeira grandeza e como tal deve ser tratada.

É nesse sentido que se deve pensar e discutir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Trata-se de um documento político por excelência, e não de um referencial pedagógico voltado para

o equacionamento de questões pontuais, que dizem respeito aos desafios cotidianos das instituições escolares, que estarão sempre sujeitos a contingências e particularidades. Ela é uma espécie de “constituição” que exige “leis complementares” e iniciativas políticas que cumpram seus grandes objetivos e suas metas gerais. E se em alguns casos – como no que concerne à universalização do acesso ao ensino fundamental – deve-se reconhecer que as políticas públicas de educação caminharam na direção por ela apontada, há outros em que se criou um abismo entre o “espírito da lei” e as medidas concretas por meio das quais os diferentes âmbitos da administração pública regulam e orientam as práticas educativas.

Tomemos um pequeno (mas eloquente!) exemplo de como certas medidas práticas e técnicas podem frustrar um ideal político ao qual deveriam se submeter. Uma das características mais inovadoras da LDBEN é a garantia da autonomia das escolas na elaboração de sua proposta pedagógica. Trata-se de um princípio que, a um só tempo, reconhece a diversidade de desafios das escolas brasileiras e a elas confere a responsabilidade política de buscar caminhos próprios para seu equacionamento. Daí sua importância política e educacional. A ideia da autonomia da escola no equacionamento de seus problemas e linhas de atuação confere aos docentes que a compõem o papel de intelectuais públicos, de agentes potencialmente comprometidos com o significado social de seu trabalho. É, pois, uma visão que se opõe à concepção do trabalho docente como a mera operacionalização de técnicas e procedimentos oriundos da burocracia estatal ou dos técnicos dos sistemas privados (e apostilados) de ensino.

Nas duas últimas décadas, contudo, temos presenciado um conjunto bastante articulado de políticas públicas que visam exatamente à homogeneização de objetivos educacionais e até mesmo de procedimentos pedagógicos, numa clara afronta ao texto da lei maior, a LDBEN. A década de 1990, por exemplo, viu os Parâmetros Curriculares Nacionais elegerem o construtivismo como uma espécie de “pedagogia oficial” do Estado brasileiro e lançarem as bases para um sistema unificado de avaliação que diz a todos não só o que é importante, mas como – e quem – é capaz de avaliar a qualidade das diferentes escolas. Claro, todas elas avaliadas por um mesmo padrão. Aliás, um padrão supostamente pertinente e eficaz para avaliar as escolas da Islândia, dos EUA, do Gabão, de Cingapura... Como

se a educação escolar pudesse ter um padrão de qualidade em abstração da cultura em que se insere, independentemente das particularidades de um povo, de seus costumes, de suas crenças, de sua história.

2. **Polyphonia.** *Por que a massificação da educação escolar sempre veio acompanhada no Brasil pela precarização do trabalho pedagógico? O senhor acredita ser possível uma “democratização do ensino” sem o abandono da qualidade?*

**Prof. José Sérgio Carvalho.** A ideia de que a democratização do ensino implicou uma queda da qualidade da educação, embora se apresente a quase todos como uma certeza inabalável, merece um exame crítico um pouco mais detido. Não há dúvida de que os alunos do antigo ginásio público tinham uma formação educacional bastante superior à média daqueles que hoje terminam o ensino fundamental. Mas não podemos esquecer o fato de que eles já eram uma elite escolar diminuta, pois mesmo no estado de São Paulo – o mais rico da Federação – ao final da década de 1960 somente menos de 20% dos alunos que terminavam os quatro anos da escola primária conseguiam ser aprovados nos exames de admissão para os ginásios. É claro que para esses poucos admitidos ao ginásio o nível da escola pública caiu muito. Mas para os cerca de 80% restantes, que ficavam fora da escola, mesmo essa escola aligeirada é melhor do que a “não escola”.

Uma escola aberta à totalidade da população não é a simples ampliação numérica de uma escola restrita a um grupo pré-selecionado; não é a mera continuidade do mesmo, mas sim uma nova instituição social que reclama padrões próprios de avaliação de sua qualidade e de seu significado social. Para a geração de meus pais, a simples posse de um diploma do ensino médio era signo de distinção social e ascensão econômica. Ele já não o é mais e isso não é uma evidência da queda na qualidade da educação; é simplesmente fruto da perda do valor de mercado de um diploma. À medida que a educação básica se universaliza, seu valor – em sentido estrito, de valor de troca – cai. Ora, em face de algo novo – como essa desvinculação entre diploma escolar e distinção social – é inútil aplicar conceitos que herdamos de uma configuração histórica, social e política progressiva e muito distinta. O desafio é, portanto, pensar o que pode ser considerado com uma escola de

qualidade num contexto em que recusamos qualquer política de seletividade precoce, como eram os exames de admissão ao ginásio. E essa não é, insisto nisso uma vez mais, uma questão a ser resolvida no âmbito restrito dos especialistas da área. Ela é uma questão que envolve a todos nós, é uma questão política e, como tal, deve convocar tanto os intelectuais da educação como os pais, alunos, professores etc.

Claro que um novo conceito de qualidade de educação não pode ignorar o legado histórico que caracteriza a “forma escolar” – os saberes e práticas por meio dos quais as instituições escolares se firmam como difusoras da cultura letrada – e os princípios e valores que a animam. Mas ele deve dialogar com o presente, com as especificidades de seus anseios culturais (e não somente econômicos!) e não se limitar a repetir o passado ou a ele adicionar uma nova lista de exigências. A ausência de reflexão sobre um problema crucial como o do conceito de qualidade da educação é um dos legados mais nefastos dessa submissão generalizada e acrítica a parâmetros globalizados de qualidade. Se todos aceitarmos o PISA [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] como legítimo e fidedigno instrumento de mensuração da qualidade, só nos resta debater os *meios* de alcançar uma nota melhor, uma espécie de diploma de “honra ao mérito” que a escola de antigamente conferia aos alunos bem ajustados.

Essas transformações decorrentes da expansão – em alguns casos, da universalização – do acesso à escola básica tiveram também profundas consequências para as condições de trabalho dos professores, como não poderia deixar de ser. Muito se fala – e com razão – das condições econômicas, que no caso do Brasil sofreram uma deterioração significativa, pois à enorme expansão de vagas não correspondeu um aumento equivalente de recursos. A esse quadro deveríamos ainda adicionar a falta de professores adequadamente formados e toda sorte de carências no que se refere a uma cultura profissional e institucional que se viu obrigada a lidar com um contingente de alunos sem nenhuma experiência pregressa de escolarização em suas famílias. Mas, ao mesmo tempo, não se podem esperar condições prévias ideais para se democratizar o acesso às instituições escolares. Uma vez feita a expansão do atendimento, criaram-se as condições de possibilidade para a luta política por uma escola justa, acolhedora. E se essa luta não é suficientemente vigorosa hoje, não podemos responsabilizar exclusivamente

o passado ou as condições econômicas. O fato é que à medida que a escola pública brasileira se abria para as camadas mais pobres de seu povo, as elites econômicas e acadêmicas dela começaram a se afastar. Desde então, a maior parte dos debates sobre a educação pública tem se reduzido aos confrontos entre uma visão instrumental e economicista e uma retórica romântica e moralista; duas perspectivas que, apesar de opostas, irmanam-se na incapacidade de pensar a educação a partir de sua relevância pública e política.

3. **Polyphonia.** *E quanto ao ensino da filosofia, que papel essa disciplina pode assumir na formação dos jovens?*

**Prof. José Sérgio Carvalho.** A volta da filosofia no currículo do ensino médio tem sido saudada por muitos como se ela fosse, por si só, capaz de representar um caminho de restauração dos ideais humanistas de educação, para os quais a constituição de um sujeito ético e político era inseparável de uma iniciação cultural no legado da filosofia, da arte e da literatura clássicas. Tudo se passaria como se a mera reintrodução de um componente que fora banido da estrutura curricular pudesse se contrapor à tendência, dominante nas últimas décadas, de submeter a formação escolar a uma racionalidade instrumental derivada dos imperativos do mercado. Penso, contudo, que essa esperança repousa numa ilusão. Ainda que uma ilusão potencialmente fecunda.

Trata-se de uma ilusão porque conceber o processo de escolarização como uma experiência formativa – à luz dos ideais humanistas – depende mais do tipo de relação que logramos estabelecer com o conhecimento do que das disciplinas que elegemos como componentes do currículo (embora, claro, certas escolhas possam favorecer ou dificultar essa relação). Podemos desenvolver uma relação meramente instrumental com a literatura, encarando-a, por exemplo, como um tipo de informação necessária para a aprovação em um exame vestibular. Ou podemos ter na literatura uma fonte de experiências simbólicas formativas; de experiências que têm o poder de afetar o sujeito, de transformá-lo em um em um novo *alguém*. E isso é válido para qualquer componente curricular. A física pode ser ensinada como um conjunto de procedimentos que visam à solução de problemas

escolares. Ou como uma tradição crítica de investigação empírica acerca de um determinado conjunto de fenômenos, também capaz de afetar o sujeito que com ela se disponha a dialogar.

O mesmo se passa com a filosofia. Ela pode ser concebida apenas como um conjunto de informações ou saberes que alguém domina como um meio para outro fim; sem nela vislumbrar qualquer significado intrínseco ou sem a ela atribuir um sentido formativo que independa de qualquer utilidade pragmática imediata. Não é, pois, impossível desenvolver ou cultivar uma concepção meramente instrumental do ensino de filosofia. Em verdade, essa tem sido a marca de uma série de discursos que justificam a presença da filosofia a partir de uma suposta “utilidade prática” não imediatamente identificável. Ao assim fazer, contudo, tais discursos aceitam a racionalidade instrumental como critério de juízo e escolha curricular, embora discordem da forma como ela tem sido aplicada no caso da presença da filosofia na escola. A meu ver, no entanto, é o próprio critério que deve ser posto em questão. E essa é a potencial fecundidade da presença da filosofia na escola básica.

Isso porque, mais do que em qualquer outra área do conhecimento, a pretensão de transformar a filosofia em um mero “instrumento” esbarra na própria imagem que essa prática intelectual tem de si e dos *modi operandi* aos quais tem recorrido em seus exercícios de reflexão. Claro que há muitas tentativas de “aplicação” da filosofia, de fazer desse legado de pensamentos, obras e diálogos críticos um repertório ao qual recorreremos para resolver problemas pessoais ou administrativos. Mas dificilmente consideráramos essas iniciativas como parte integrante do legado filosófico. Elas mais nos parecem um “simulacro de filosofia”, uma apropriação de seus “produtos” que nega o valor do modo pelo qual são produzidos.

Nesse sentido, uma das maiores contribuições que a filosofia pode dar à formação educacional é justamente afirmar-se como uma forma de pensamento em desajuste com essa tendência escolar de só considerar o conhecimento a partir de sua suposta “utilidade” prática. (Na verdade, qual a “utilidade” de se ensinar a teoria da evolução, a poesia do século XIX ou a história do Egito? Uma eventual ausência de “utilidade” implicaria sua descartabilidade ou sua superfluidade? Ou deveríamos nos perguntar antes pelo sentido formativo dessas práticas do que por sua aplicabilidade

imediatamente?). Essa recusa a um reducionismo instrumental, quase que inscrita na história da filosofia, obriga-nos a enfrentar questões centrais da prática docente ao pensar seu ensino: qual o significado da filosofia para jovens que não a terão como escolha profissional? Que fragmentos e sua história escolher para apresentar-lhes um campo de conhecimento com o qual provavelmente jamais tiveram contato antes e com o qual dificilmente voltarão a ter depois de cursar o ensino médio? Em verdade, essas são questões cruciais para todos os professores especialistas do ensino fundamental e médio. Mas a vantagem da filosofia é que, em seu caso, o tempo ainda não cristalizou respostas que, de tão arraigadas e aceitas, impedem a emergência das próprias perguntas.

4. **Polyphonia.** *Algumas pessoas acreditam que a presença da filosofia na educação básica tenha como objetivo principal o ensino da ética. Você acredita que o retorno da disciplina de filosofia ao currículo do ensino médio deve cumprir essa finalidade, ou seja, a formação ética?*

**Prof. José Sérgio Carvalho.** A expectativa de que a filosofia viesse a se encarregar da formação moral, da mesma forma que a educação física se encarregaria do cultivo de um “corpo são” é um equívoco (como no caso da educação física, aliás). Ela desconsidera tanto a natureza da filosofia como os problemas práticos da formação ética de um sujeito. No que diz respeito à filosofia, porque ignora que a contribuição dessa disciplina à formação moral diz mais respeito à apresentação de uma certa forma de se pensar e questionar a natureza de uma vida digna – ou os fundamentos da ação moralmente motivada – do que à transmissão de uma doutrina prática unificadora e redentora.

No que diz respeito ao problema da contribuição das práticas escolares para a formação de um sujeito moral, essa expectativa parece ignorar o que está em jogo nesse caso. E o que está em jogo é menos a posse de um conjunto de máximas teóricas ou preceitos morais do que o cultivo de determinadas disposições de caráter que se manifestam em atividades ligadas ao viver junto a si e junto aos outros. A “excelência” moral – ou a virtude, como se dizia no vocabulário clássico – diz mais respeito ao discernimento prático em relação a um modo de vida tido como “bom” ou “justo” do que a qualquer conhecimento teórico ou prático especializado (como a

competência em detectar falácias ou a capacidade de balancear equações químicas). Por isso, não pode ser a incumbência de uma disciplina isolada ou de um programa específico. Se em alguma medida ela pode ser ensinada – ou ao menos transmitida e cultivada –, ela não o será da mesma forma que ensinamos, transmitimos ou cultivamos informações, saberes e capacidades. Como nos lembra Aristóteles, as virtudes morais, nós as aprendemos pela prática, pelos exercícios contínuos comprometidos com certos princípios de natureza ética. E o significado ético desses princípios não se transmite como um produto que independa do sujeito que o enuncia; pois ele se inscreve na própria ação de cada sujeito, na singularidade pessoal de cada uma de suas decisões, de cada um de seus gestos. É por atos e palavras que um alguém singular – uma pessoa – revela seus compromissos éticos, que os expõem aos outros e que lhes convida a aderir a princípios que considera dignos de ser cultivados pelas próximas gerações. E isso não se faz em um momento predeterminado, mas manifesta-se inexoravelmente no cotidiano das interações e experiências de uma vida escolar. Por isso, a formação ética diz respeito tanto à filosofia como à matemática; está presente tanto numa quadra esportiva como no refeitório. Ela é uma responsabilidade de todos aqueles que educam, e não objeto de um saber especializado a ser alocado na grade horária de uma escola.

5. **Polyphonia.** *Quais são os principais desafios na formação de professores de filosofia que vão atuar no ensino médio?*

**Prof. José Sérgio Carvalho.** Eles não diferem substancialmente dos problemas da formação de professores em outras áreas do saber, a não ser pelo fato de ainda não podermos contar com experiências sólidas de um ensino de filosofia que se dirija à massa dos jovens brasileiros que frequentam a escola básica. Seus desafios básicos são conciliar a peculiaridade do campo – neste caso, o discurso filosófico – com seu sentido formativo numa escola de ensino médio; tornar-se comunicável às novas gerações, sem precisar se desfigurar. Fazer de um bacharel em filosofia – de alguém que tem familiaridade com um tipo específico de leitura, com um determinado legado de obras e problemas – um profissional disposto a assumir a responsabilidade por sua difusão e renovação para os jovens que hoje cursam

o ensino médio; não é uma tarefa simples. Ela não pode ser resumida a eventuais dificuldades relativas a métodos e abordagens de ensino, ainda que estas possam ser parte do problema. Parte substancial das dificuldades que um professor de filosofia deverá enfrentar diz respeito à própria crise das instituições escolares no mundo contemporâneo. Crise não na acepção corrente de uma degeneração, mas em seu sentido mais específico de perda de confiança nas respostas – teóricas ou práticas – que herdamos do passado; por vezes, de perda até mesmo dos critérios pelos quais se validavam ou legitimavam tais respostas. Uma crise que afeta a todas as áreas, mas pode tomar uma forma aguda no caso do ensino de filosofia.

Tomemos como exemplo dessa crise as transformações que têm marcado os regimes de temporalidade da experiência humana, as formas pelas quais uma cultura relaciona o tempo presente com as dimensões do passado e do futuro. Se os mundos romano e cristão eram caracterizados por uma temporalidade fundada na tradição, em um regime em que o passado se apresenta como o elemento que guia o presente e o futuro, a era moderna inaugura um regime de temporalidade fundado na ideia de progresso. Um regime que pensa o futuro como tempo forte da humanidade. Já não será mais o legado da tradição, mas o *telos* da história (seja ele qual for) que poderá atribuir sentido à experiência do presente na visão iluminista. Falar de uma crise no regime de temporalidade significa reconhecer que o mundo contemporâneo rompeu com as temporalidades tradicional e iluminista que herdou; que ele recusa tanto ao passado como ao futuro a tarefa de dar sentido ao presente. Desde as primeiras décadas do século XX, tem sido crescente a presença de um regime de temporalidade cuja marca é a frenética aceleração no ritmo das transformações de práticas, ideias e técnicas. Um ritmo que tende a tornar obsoleto qualquer legado que nos venha do passado, mesmo que esse legado seja uma visão do futuro. É como se somente o presente imediato pudesse guardar algum sentido para a experiência humana.

Ora, o ensino da filosofia (de resto, como o da literatura, das ciências ou das artes) sempre se nutre do passado, por mais que transcorra no presente. Iniciar alguém na filosofia é nele renovar um aspecto do passado que acreditamos ser digno de durabilidade, de permanência no mundo. Não se trata simplesmente de transmitir um conteúdo do passado, mas uma atitude e uma forma de se pensar o humano e o próprio pensamento. Uma

forma que não se deixa apreender de modo imediato, pois exige a paciência do raciocínio, o rigor do conceito. A filosofia é, pois, a disposição para parar e pensar num mundo que glorifica a atividade incessante, o diálogo com o passado num mundo que proclama a urgência do presente, o lento artesanato do texto em um mundo que só cultiva o que pode ser abreviado ou produzido em larga escala. Mas é justamente esse desajuste em relação à temporalidade do mundo que faz da filosofia um componente curricular potencialmente interessante.

A pior coisa que poderíamos fazer com o ensino da filosofia seria proclamarmos a necessidade de sua adequação ao mundo produtivo contemporâneo; seria insistirmos numa suposta utilidade econômica – não vislumbrada pela miopia dos economistas – que justificaria sua presença na escola. Seria sucumbirmos a um discurso que a ajusta a uma racionalidade instrumental (pois ela supostamente ajudaria a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade etc.). Se assim o fizermos, o preço do triunfo da filosofia será a sua destruição. Talvez sua virtude emane exatamente do fato de ela não se ajustar completamente ao já dado, ao já instituído. Não convém – para ser admitido no círculo dos saberes úteis à ordem estabelecida – fazer da filosofia uma velha dama repaginada a partir de padrões de uma sociedade que tudo devora em seu insaciável desejo de consumo. Seu encanto para os jovens pode vir exatamente do fato de ela não se render às demandas do imediato e a seus critérios do que merece continuar e o que deve perecer. Que o diga Sócrates, a imagem por excelência da dignidade da atividade filosófica e de seu ensino.

Goiânia, 20 de março de 2013.

Carmelita Brito de Freitas Felício  
Evandson Paiva Ferreira  
(organizadores do Dossiê)