

A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Marcilei Ribeiro Dos Santos²²

RESUMO

Sem dúvida, a educação é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento de uma sociedade. Da mesma forma, é constituída como um agente de mudança e liberdade para o homem, o que demonstra a importância implícita que devemos a ela. Filosofia é constituída como a base das diferentes posições ideológicas Também é real para a Educação como uma prática educacional. Portanto, este trabalho acadêmico abordará a importância da Filosofia da Educação na construção da reflexão discursiva educacional pois através da reflexão filosófica se encontra essência e valor, propósito e significado, possibilidades e limites em extensão e profundidade da educação, ainda explora estruturalmente essência, valores e objetivos do processo educacional a fim de dar explicações objetivas. Investiga os últimos fundamentos da realidade pedagógica. Como reflexo do fato educacional, a filosofia da educação existe junto com a própria filosofia. Em suas tentativas de entender o lugar do homem no mundo e da natureza da realidade, na sua busca de esclarecimento de ideais e princípios da fundamentação das medidas correspondentes, contribuições de filósofos dos tempos da Grécia clássica tem acompanhado para legitimar ou questionar esses princípios e ideais para o desenvolvimento de projetos educacionais considerados necessários ou desejáveis.

Palavras-Chave: Educação; Filosofia; Pensamento; Ensino.

INTRODUÇÃO

O assunto relacionado à Filosofia da Educação tem sido abordado por diferentes especialistas, toda uma teoria foi desenvolvida nesse sentido. No entanto, na busca de informações bibliográficas, observa-se uma diversidade de critérios marcantes em termos das abordagens assumidas pelos diferentes pesquisadores.

Os extremos variam daqueles que são inimigos amargos da Filosofia da Educação, que discutem sobre a natureza de seu objeto de estudo até aqueles que distinguem suas funções e tarefas na multiplicidade das ciências da educação, reconhecendo seu caráter independente de ciência.

²² Licenciado em Filosofia pela Faculdade Católica de Anápolis

É um desafio para quem começa no mundo conceitual e teórico dessa disciplina assumir uma postura firme em relação ao seu caráter ou não de ciência, presente ou não no contexto das instituições escolares.

Assim, o objetivo deste artigo é oferecer um tratamento sintético, porém profundo, sobre os principais aspectos inerentes à própria essência dessa disciplina e demonstrar a importância de assumir o valor do pensamento filosófico na escola como instituição. Logo, temas importantes como conceito, objeto de estudo e tarefas da Filosofia da Educação, aspectos epistemológicos e axiológicos do trabalho na escola são abordados.

Em suma, as informações fornecidas neste trabalho proporcionarão ao leitor os argumentos teóricos para avaliar a importância de compreender e considerar a existência de uma filosofia da educação na escola, como prescritivo e ciência, essencialmente regras práticas.

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A filosofia da educação está conectada com a filosofia geral, em parte por seus propósitos, mas mais diretamente por seus métodos. Para explicar isso, precisamos olhar para a natureza da filosofia como uma empresa. No passado, pensava-se ser trabalho do filósofo dar uma explicação abrangente e racional da natureza da realidade e do lugar do homem no esquema das coisas e lidar com questões como a existência de Deus, a imortalidade da alma e o propósito do universo.

Segundo Lipman (2001, p. 230), “a filosofia conduzida dessa maneira e, para esse fim, é conhecida como metafísica e dos dias de Platão”, até que, comparativamente, a metafísica de uma forma ou de outra tenha sido a principal área da atividade filosófica tradicional.

Esse fator mostra que Platão, Aristóteles, Descartes, Spinoza e Hegel, por exemplo, estavam em grande parte ocupados em dar algo como um quadro geral da realidade apoiados por argumentos de um tipo racional.

O problema com esse tipo de filosofia, no entanto, era que cada filósofo dava um relato diferente e nenhum relato geral era satisfatório. Depois de mais de dois mil anos de especulação metafísica, questões sobre a verdadeira natureza da realidade, a existência de Deus, a natureza do homem e sua alma e o propósito do universo ainda

são pedidos e ainda exigem uma resposta geralmente aceitável. Essa persistência de problemas na filosofia tem sido vista em grande contraste com a história dos problemas encontrados na ciência (LIPMAN, 2001).

Segundo Lombardi (2005, p. 110), "notou-se que, enquanto os cientistas tendiam a resolver seus problemas, os filósofos raramente ou nunca resolviam os seus problemas". Os filósofos ainda estavam lidando com os problemas metafísicos levantados por Platão.

Assim, em algum momento durante o primeiro terço do século passado, cresceu uma convicção de que talvez todo o empreendimento fosse mal concebido. Os cientistas, veio a ser dito, resolveram seus problemas porque tinham problemas genuínos para resolver e métodos eficazes para resolvê-los.

Os filósofos, intrigados por questões metafísicas, não resolviam seus problemas porque seus problemas não eram realmente problemas. Eles eram pseudo-problemas gerados geralmente por um uso indevido da linguagem. "Essa convicção levou a um repensar radical sobre o papel e os métodos apropriados da investigação filosófica" (MENDES, 1995, p. 10).

Não é fácil dar exemplos breves e convincentes para ilustrar o que foi chamado de "revolução na filosofia" iniciado por filósofos como G.E.Moore e Ludwig Wittgenstein, e seus discípulos, mas dois desses exemplos podem ajudar.

Por isso, metafísicos como Descartes supunham que, como a palavra "corpo" era o nome de uma entidade material substancial, a palavra associada "mente" também deveria ser o nome de uma entidade, uma substância, mas de um tipo não material (MENDES, 2005).

Essa suposição levou a um problema filosófico particularmente intratável: como uma substância não material interage e afeta uma substância material, e vice-versa? Admitindo-se a suposição inicial, a suposta interação era um grande mistério e uma explicação satisfatória dele era indescritível. A nova abordagem da filosofia, que via problemas filosóficos como decorrentes do mau uso da linguagem, fazia com que parecesse possível explicar e se livrar de problemas do tipo "mente-corpo".

Por exemplo, foi mantido por Gilbert Ryle que, "se abandonarmos a suposição de que para uma palavra ter sentido deve haver alguma entidade substancial para ela se referir, o problema mente-corpo não parece mais intratável" (MENDES, 2005).

O termo "mente", argumentou Mendes (2005), não é o nome de uma entidade não material. Na verdade, não é o nome de uma entidade substancial e, portanto, o problema de como a mente interage com o corpo não é um problema genuíno.

Logo, falar da mente, continua Mendes, é falar sobre certos tipos de comportamento. "Mente" não é o nome de uma coisa ou de uma substância, mas de um complicado conjunto de funções corporais realizadas de certas maneiras características. Se esse relato for aceito, o problema metafísico "mental-corporal" de longa data desaparece.

A mente não interage com o corpo; é simplesmente uma função do corpo. Assim, o problema da interação não é resolvido tanto quanto dissolvido; deixa de existir. Mais uma vez, as questões sobre o possível "propósito" do universo apresentavam metafísicos com dificuldades consideráveis. Como alguém poderia decidir qual era o propósito do universo, supondo que ele tivesse um? As respostas dos metafísicos a essa pergunta eram geralmente insatisfatórias, pois pareciam sempre fazer perguntas importantes como a da existência de Deus (MENDES, 2005).

Além disso, Lombardi (2005, p. 28) “mostra que não havia maneira conclusiva de dizer se as respostas dadas eram verdadeiras ou falsas. Diante de tais dificuldades, os filósofos tentaram agora não resolver o problema, mas dissolvê-lo”.

Uma maneira de fazer isso era apontar que, embora seja apropriado perguntar o propósito das coisas, ferramentas, dispositivos e coisas semelhantes, que existem no universo, não faz sentido fazer a mesma pergunta do todo, do próprio universo. O universo é, por definição, "tudo o que existe" e, então, que finalidade externa poderia servir? O universo é um fim em si mesmo.

O problema sobre qual outra finalidade ela atende, qual é o seu propósito, é meramente um pseudo-problema que surge da suposição errônea de que faz sentido fazer perguntas sobre o todo que são apenas apropriadamente solicitadas das partes. Uma vez entendido, o problema deixa de ser um problema. Este tipo de filosofar tinha para o seu propósito um tipo de terapia intelectual, uma libertação da mente de problemas desnecessários e auto-infligidos (LOMBARDI, 2005 p. 38).

Não se afirma aqui que estes exemplos dão respostas excepcionais aos problemas referidos. Eles são dados para mostrar a mudança na ênfase na filosofia, das tentativas de lidar com questões substanciais, sobre o que existe ou tem, para um exame da linguagem na qual os supostos problemas são declarados (LOMBARDI, 2005).

A filosofia, dizia-se agora, é estritamente uma atividade de "ordem superior" que lida com questões linguísticas e conceituais, com o "conceito de mente" ou com o "conceito de propósito", e não com mentes ou propósitos como tais, e com problemas que surgem total ou amplamente de confusões linguísticas ou conceituais.

A filosofia passou a ser cada vez mais pensada como a análise e o esclarecimento de conceitos utilizados em outras áreas. A filosofia foi mantida, não tem matéria própria (LOMBARDI, 2005).

É um modo geral de investigação sobre os conceitos e teorias pressupostos em outras disciplinas, ciência, por exemplo, ou matemática, história, direito ou religião, e se preocupa, além disso, com os argumentos e justificativas encontrados nessas teorias. Seu objetivo é trazer clareza aos conceitos, testar a coerência das teorias e servir ao propósito terapêutico de dissolver os problemas que persistem apenas por causa de confusões linguísticas.

Para Lipman (2001, p. 40) “essa visão da filosofia em geral é uma questão de debate que não será perseguida aqui”. O que será mantido ao longo deste livro é que a filosofia como tal é parasita na teoria e que a filosofia da educação é uma atividade de ordem superior que tem para seu hospedeiro a teoria e a prática da educação. Uma palavra de cautela é necessária aqui.

Embora seja verdade que algumas filosofias contemporâneas e certamente muitas filosofias envolvidas nos últimos trinta anos ou mais tenham se preocupado com a identificação e dissolução de pseudoproblemas, não se pode afirmar que a filosofia da educação fez ou precisou fazer muito progresso nessa direção (LIPMAN, 2001).

Os problemas levantados pela educação geralmente não são problemas decorrentes da confusão conceitual, mas são problemas substanciais reais decorrentes da prática. Esses problemas precisam ser resolvidos e não dissolvidos (LIPMAN, 2001).

Filósofos da educação normalmente não estão preocupados com confusões metafísicas. Eles certamente se engajam em uma atividade de ordem superior, mas seu interesse é com clareza conceitual como um preliminar para a justificação da teoria e prática educacional.

A preocupação com a clareza envolve-os na análise filosófica, na análise de conceitos; a preocupação com a necessidade de justificação requer que examinem as várias teorias da educação oferecidas (LIPMAN, 2001).

É por isso que foi dito anteriormente que a filosofia da educação está conectada com a filosofia geral mais diretamente por seus métodos do que por seus propósitos

terapêuticos. Filosofia da educação se concentra na linguagem da teoria e prática educacional. A natureza dessas áreas e a relação entre elas agora precisam ser examinadas.

Filosofia e educação

A ideia de relacionar filosofia com educação não é corrente, pois não se pode entender filosofia fora do fato educacional, nem educação longe de uma estrutura filosófica. Desta forma, devemos analisar qual é o papel da filosofia na educação quando se quer alcançar o desenvolvimento do pensamento, a primeira de suas funções é dada pela reflexão de que a filosofia (educação) torna o evento educacional como tal, procurando dar-lhe uma base sob uma perspectiva antropológica e vir a justificá-la como essencial para o ser humano.

Esta reflexão do processo educacional ocorre dentro do complexo social, cultural e psicológico, mas orienta pelo valor da pessoa humana, para tomar decisões para o seu desenvolvimento e crescimento. Outra função da filosofia está no propósito da educação.

Este propósito deve ser proposto por uma vontade correta, fazendo uso da consciência e guiado pelo valor da pessoa com base nestas propostas educacionais de valor que são inseridos na cultura, sem cair no relativismo que isto pode apresentar.

Da mesma forma, a educação não pode ser dissociada da ética, não é neutra e sempre consegue várias perspectivas teleológicas e hierarquias axiológicas, daí a filosofia deve tomar estes problemas a fim de orientar a pensar no sentido de construir humanidade.

Outro aspecto fundamental do papel da filosofia na educação é a visão antropológica que a educação deve ser uma visão integral, que se preocupa com o assunto como um ser humano, isto é, tendo em conta os seus elementos constitutivos (inteligência, transcendência, espiritualidade, liberdade, responsabilidade, amor e sociabilidade) para uma visão completa e unificada do que é concepção humana, não uma visão parcial, dividida ou reducionista. A função da filosofia que não pode ser esquecida é a formação de consciência crítica, que se insere no âmbito do ato, em vez do raciocínio, é que a partir do conhecimento da realidade, o ser humano é capaz transformá-lo através da prática, participação e proposta de novos espaços de reflexão.

Objetivos educacionais

De acordo com Severino (1998), a suposição mais importante feita em uma teoria geral da educação é a suposição sobre o fim a ser alcançado, o objetivo.

Este é um compromisso com o valor e um pré-requisito lógico de haver uma teoria em tudo. Todas as teorias práticas, limitadas ou gerais, devem começar com alguma noção de um fim desejável a ser alcançado. Formalmente, pode-se dizer que uma teoria geral da educação tem apenas um objetivo: produzir certo tipo de pessoa, um homem instruído.

A questão interessante é como dar conteúdo substancial a esse objetivo formal. Existem duas maneiras pelas quais isso pode ser feito. A primeira é desenvolver uma análise do conceito de educação para elaborar detalhadamente os critérios que regem o uso real desse termo (ASSMANN, 2012).

A tarefa de elaborar esses critérios cabe ao filósofo analítico da educação. No início deste empreendimento, encontramos uma complicação. O termo "educação" pode ser usado de mais de uma maneira. Em um de seus usos, ele funciona de uma maneira mais ou menos descritiva.

A educação de uma pessoa pode ser entendida como a soma total de suas experiências. Este é um uso perfeitamente aceitável da palavra, de modo que não seria inapropriado dizer de um homem que sua educação veio a ele como um menino de rua, ou em um campo de mineração, ou no exército. Um uso mais restrito seria usá-lo para descrever o que acontece a um indivíduo em instituições especificamente educacionais, como escolas ou faculdades” (ARANHA, 1996, p. 14)

Nesse caso, falar da educação de um homem é falar de sua passagem por um sistema.

Ele foi educado em tal e tal escola significa que ele foi para a escola em questão. Um sentido mais restrito ainda é aquele que importa para a noção de educação alguma referência ao valor. A educação, nessa interpretação, é um termo normativo ou de valor, e implica que o que acontece com o indivíduo, a melhora de alguma forma (CHAUÍ 1998).

O sentido puramente descritivo do termo não possuía tal implicação; para cumprir neste caso, é suficiente ter frequentado a escola por certo período. De acordo com o uso normativo, um homem educado é um homem aperfeiçoado e, como tal, um produto final desejável, alguém que deveria ser produzido. É esse senso normativo de educação que fornece a lógica.

A NATUREZA DA TEORIA EDUCACIONAL

Os filósofos da educação, então, estão preocupados com um exame do que é dito sobre a educação por aqueles que a praticam e por aqueles que teorizam sobre ela. Podemos considerar os fenômenos complicados da educação como um grupo de atividades acontecendo em vários níveis lógicos, no sentido de que cada nível superior surge de e é dependente do que está abaixo dele.

Para Giles (2003), o nível mais baixo é o nível de prática educacional em que atividades como ensinar, instruir, motivar os alunos, orientá-los e corrigir seus trabalhos são realizados.

Os envolvidos nesse nível, principalmente os professores, empregarão uma linguagem especificamente adaptada para lidar com seu trabalho e usarão um aparato conceitual específico quando discutirem o que estão fazendo. Eles vão falar sobre "ensinar", "aprender", "conhecimento", "experiência". Um número indefinido de tais tópicos, com um número indefinido de conceitos associados. Essas atividades e esses conceitos são básicos.

A menos que atividades educacionais fossem realizadas e faladas, não haveria assunto para atividades de ordem mais alta para se trabalhar.

O surgimento dessas atividades básicas no térreo é outra atividade, a teorização educacional, a primeira dessas preocupações de ordem superior (GILES, 2003).

O resultado da teorização educacional é a teoria educacional, ou mais precisamente, teorias educacionais. A conexão entre prática e teoria é complicada e será analisada mais adiante nesta parte. Aqui será suficiente dizer que a teorização educacional pode ser um ou outro de dois tipos.

O teórico pode estar fazendo um ponto geral sobre a educação. Ele pode dizer, por exemplo, que a educação é a maneira mais eficaz, ou a única maneira, de socializar os jovens, de convertê-los de animais humanos em seres humanos ou de capacitá-los a realizar suas potencialidades intelectuais e morais. Ou “ele pode dizer que a educação é a melhor maneira de estabelecer um senso de solidariedade social, dando a todos um background cultural comum” (GILES, 2003 p. 40).

Não é importante aqui se tais contendas são verdadeiras ou não. É importante notar que eles podem ser verdadeiros ou falsos. Pode bem ser verdade que a educação do tipo formal é um modo efetivo de socializar os jovens ou assegurar a coesão social.

Se for assim ou não é uma questão de fato e a maneira de descobrir é olhar para a educação na prática e ver o que acontece. Em outras palavras, teorias desse tipo são teorias descritivas que pretendem dar uma explicação correta do que a educação, de fato, faz.

Tais teorias permanecem ou caem de acordo com o modo como o mundo acontece. Pertencem às ciências sociais, à sociologia descritiva.

O outro tipo de teoria educacional é aquele que não estabelece, principalmente pelo menos, uma descrição do papel ou função da educação, mas sim dar conselhos ou recomendações sobre o que os envolvidos na prática educacional deveriam estar fazendo. Tais teorias são teorias "práticas", dando prescrições fundamentadas para a ação (KAWANO, 2006, p.30).

Teorias desse tipo exibem uma ampla variedade, em escopo, conteúdo e complexidade. Alguns deles têm caráter bastante limitado, como a teoria de que os professores devem se certificar de que qualquer material novo apresentado ao aluno deve estar ligado ao que ele já sabe, ou que a criança não deve ser informada antes de ter a chance de descobrir por si mesmo (KAWANO, 2006).

Segundo Piovesan (2002), teorias limitadas como essa talvez sejam mais bem chamadas de teorias de ensino ou teorias pedagógicas.

Logo, nota-se que as outras teorias deste tipo são mais amplas e mais complexas, como a teoria de que a educação deve promover o desenvolvimento das potencialidades inatas do aluno, ou que deve prepará-lo para o trabalho, ou ser um bom cidadão ou um bom democrata.

Platão, por exemplo, dá uma teoria geral da educação no diálogo conhecido como A República, em que seu objetivo é recomendar um certo tipo de homem como digno de ser o governante de um tipo distinto de sociedade.

Enfim, teorias como essas podem ser chamadas de "teorias gerais da educação", na medida em que fornecem prescrições abrangentes, recomendando a produção de um tipo particular de pessoa e, com muita frequência, um tipo específico de sociedade. Esses tipos gerais de teoria educacional são frequentemente encontrados nos escritos daqueles que, por outras razões, são conhecidos como filósofos.

TEORIA EDUCACIONAL E PRÁTICA EDUCACIONAL

Podemos fazer isso juntando pontos feitos nas duas primeiras seções deste capítulo para mostrar o papel e a função da filosofia da educação. No capítulo foi dito que a filosofia contemporânea tende agora a ser vista como uma atividade de ordem superior que lida com problemas conceituais e linguísticos decorrentes de atividades no terreno como ciência, matemática e história, usando o conteúdo dessas disciplinas como matéria de estudo.

Segundo Porta (2002, p. 58) “a própria educação é uma atividade de primeira ordem, preocupada com o ensino e o desenvolvimento dos jovens”. A educação tem sua própria atividade imediata de ordem superior, teorização educacional, elaboração de teorias sobre educação e teorias da educação.

A questão adicional foi feita a partir da idéia de que a filosofia da educação é outra atividade de ordem superior que parasita a prática e a teoria da educação. Não é a mesma coisa que teoria educacional, mas toma a teoria como seu assunto principal. Essa disputa deve agora ser tratada mais detalhadamente (PORTA, 2002).

Os professores engajam-se profissionalmente em atividades educacionais, atividades no terreno de certo tipo. “Eles ensinam de várias maneiras: eles estabelecem tarefas para os alunos, eles tentam motivar os alunos, ajudá-los, controlar seus desempenhos e melhorar sua compreensão e habilidades“ (PORTA, 2002).

Ao fazer tudo isso, eles necessariamente agem em teorias práticas. Uma teoria prática envolve um compromisso com algum pensamento final que vale a pena realizar, e tudo o que um professor faz em seu trabalho profissional envolve tal compromisso junto com o reconhecimento de que certas medidas são necessárias para produzir esse fim.

De acordo com Porta (2002), as atividades cotidianas em sala de aula como pedir às crianças que fiquem quietas, abrir seus livros e escrever neles são baseadas em teorias, teorias limitadas, admitidas, mas teorias, no entanto, sustenta-se como uma teoria que se você quiser que os alunos ouçam o que você diz você deve fazer com que eles estejam razoavelmente quietos; que se o professor quiser que escrevam alguma coisa, ele deve ver que eles têm material de escrita.

Se o professor permite que as crianças trabalhem em grupos, isso decorre de uma teoria sobre a melhor maneira de alcançar seus objetivos educacionais; se ele

organiza seu trabalho com base na descoberta individual, isso também se segue de uma teoria. Toda prática é carregada de teoria e a teoria educacional é logicamente anterior à prática educacional (PORTA, 2002).

A menos que o que é feito seja feito de acordo com alguma teoria, tendo em mente algum fim desejável a ser alcançado e os meios para alcançá-lo, isso não é prática, comportamento meramente aleatório. O que se aplica aos assuntos de sala de aula cotidianos se aplica à postura geral que um professor toma sobre seu trabalho.

Se ele deliberadamente permite às crianças a máxima liberdade no que elas fazem, ele o faz de acordo com alguma teoria libertária; se seu ensinamento é didático e autoritário, isso mais uma vez se segue de uma teoria sobre a maneira pela qual o objetivo educacional desejado é mais bem alcançado (PIOVESAN, 2002).

Mais geralmente ainda, se o seu ensino visa produzir personalidades bem integradas, ou cidadãos democráticos ou comunistas dedicados ou cristãos dedicados, ele está, em cada caso, agindo sobre uma teoria. Vale a pena insistir nesta prioridade da teoria para a prática, uma vez que é frequentemente pensado para ser o contrário, que a teoria sempre segue na prática (Piovesan, 2002).

O fato é que o que é codificado em tratados teóricos são aquelas teorias que já foram postas em prática, ou aquelas que se pensa que deveriam ser assim.

Teorias podem ser emendadas ou refinadas como resultado de colocá-las em prática, mas de modo algum a prática precede alguma teoria. Isto é verdade para a educação como prática em geral. Por trás de toda a prática educacional está uma teoria de algum tipo. Agora, o que pode ser colocado em prática pode ser colocado em palavras e discutido.

Assim, além das práticas atuais da sala de aula, fala-se sobre o que é feito ali e o que deve ser feito ali. Este é um discurso educacional que, na medida em que é sério, consistirá em parte em descrições do que está sendo feito, do que está sendo ensinado e como, que resultados estão sendo obtidos e, em parte, de recomendações sobre o que deve ser feito, com argumentos para fazer backup dessas recomendações.

O discurso educacional consistirá, em grande parte, de uma teoria educacional mais ou menos informalmente expressa. No nível da sala de aula ou da sala de professores, as teorias serão mais informais, muitas vezes mais implícitas do que explícitas, e geralmente só serão explicitadas quando afirmações ou recomendações

forem questionadas. “Nas conferências educacionais, a teoria pode ser mais detalhada, estruturada e explícita” (GHIRALDELLI, 2003 p. 18).

Quando o discurso vier a ser formalmente estabelecido nos livros, as teorias serão mais explícitas com tentativas sérias de raciocínio convincente. Tanto no nível prático quanto no nível teórico, o aparato conceitual específico será empregado. Professores conversando entre si sobre o seu trabalho e teóricos educacionais que fazem o raciocínio recomendam.

Este corpo de discurso educacional é assunto para o filósofo da educação. Sua preocupação com isso será dupla. Ele estará interessado no aparato conceitual empregado. Ele vai querer examinar os principais conceitos usados por professores e teóricos para ver exatamente o que está sendo dito por esse tipo de linguagem.

Essa atividade de análise talvez seja importante por si mesma, mas certamente como preliminar do segundo interesse do filósofo, o exame da teoria educacional. Pois o discurso educacional é, em grande parte, uma questão de teoria educacional e as teorias precisam ser escrutinadas para ver se elas estão bem fundamentadas ou não (GHIRALDELLI, 2003).

O filósofo está preocupado com a aceitabilidade da teoria educacional e, um pré-requisito prático de qualquer investigação sobre as credenciais de uma teoria é que os termos usados nela devem ser tornados tão claros quanto possível.

A análise conceitual é, portanto, o primeiro passo no escrutínio. Depois vem o exame da própria teoria, de sua coerência interna, sua conformidade com o que se sabe sobre a natureza humana, sua conformidade com convicções morais aceitas e sua praticidade geral (GHIRALDELLI, 2003).

De acordo com Aranha (1996), confrontado com uma teoria geral da educação, o filósofo perguntará: o que está sendo recomendado aqui? Será que esse escrutínio pode ser realizado de mais de uma maneira? Uma maneira seria adotar uma abordagem histórica e lidar com as teorias mais importantes da educação, começando com Platão e trabalhando com as de, por exemplo, Rousseau, Mill, Froebel e Spencer, e terminando com os teóricos mais ou menos modernos.

Isso exigiria um exame das várias suposições feitas em cada caso, suposições sobre o que deveria contar como um homem instruído, sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento e dos métodos testando cada suposição e o argumento como

um todo para ver até onde o que estava sendo dito poderia ser racionalmente mantido (ARANHA, 1996).

Outra maneira, (...) é examinar a teoria educacional em termos dos principais tópicos de interesse que surgiram. No passado, e ainda hoje, aqueles que se preocuparam com a educação apresentaram uma série de opiniões e adotaram uma ampla gama de posições respeitando a prática educacional (ARANHA, 1996 p.35).

Esses pontos de vista variaram de comentários mais ou menos convencionais e irrefletidos sobre a escolaridade e relatos detalhados dos papéis e funções da educação na sociedade. Eles tentaram respostas para perguntas como: o que é educação? Qual é o propósito disso? O que deveria ser ensinado? Por que alguns assuntos devem ser ensinados e não outros? Como devem os alunos ser ensinados?

Como eles devem ser disciplinados e controlados? Quem deve ser educado e como as vantagens educacionais devem ser distribuídas? Em outras palavras, eles tentam responder a perguntas sobre o currículo, sobre o conhecimento que vale a pena, sobre métodos de ensino, sobre considerações sociais como a necessidade de igualdade, liberdade, autoridade e democracia na educação (ARANHA, 1996).

Para Aranha (1996), essas respostas foram incorporadas nas teorias educacionais, explícitas ou implícitas na prática. Questões como essas e as respostas a elas interessaram não apenas aos grandes teóricos históricos como Platão e Rousseau, mas também a muitos daqueles envolvidos em assuntos educacionais cotidianos. As perguntas e as respostas são questões importantes para Filosofia da Educação.

Uma Introdução não menos do que isso, já que a forma como essas perguntas são respondidas, determinará em grande parte o que é feito na prática e isso, por sua vez, terá consequências sociais e outras de um tipo de longo alcance.

A filosofia da educação, que se preocupa com as teorias sobre as quais tais posições são fundamentadas, pode ser mais proveitosamente envolvida em um exame crítico dessas visões e respostas (BENJAMIN, 1993).

É fundamental para a tese que a prática seja carregada de teoria. Se isso estiver correto, então a necessidade de tal escrutínio é óbvia. Uma teoria inadequada levará a práticas inadequadas e práticas inadequadas para pessoas inadequadamente educadas. A filosofia da educação, portanto, tem uma função social importante, independentemente de qualquer interesse intrínseco que possa ter.

A CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO TRABALHO EDUCATIVO NA ESCOLA

A prática e a teoria constituem dois momentos da atividade do homem conjugados dialeticamente no processo. A educação é uma atividade profissional em que a contradição teoria-prática é levada em conta.

De acordo com Chauí (1998 p. 35)

A vida é essencialmente prática, o pensamento de homens e mulheres está ligado geneticamente à prática. A relação entre pensamento e prática tem como base motora sua própria atividade prática, que gera transformações na cultura humana que estimulam o movimento do pensamento para a criação de teorias.

No processo de apreensão da realidade concreta, a prática educativa contribui, com certa independência relativa da teoria, com conteúdos a partir dos quais as diferentes Ciências da Educação devem ser nutridas para complementar seus campos teórico-conceituais (CHAUÍ, 1998).

O processo de ensino-aprendizagem tem caráter complexo, intencional, institucional, dinâmico, multidisciplinar, integrada e multidimensional, multifatorial, humanista, multicausal, dialética, histórica e objetiva-subjetiva, multilateral, multifacetada e sistêmica e contraditória sócio-cultural; estas características impõem um desafio para a ciência da Filosofia.

Educação revela a necessidade de se concentrar em uma perspectiva mais concreta da componente prática desta ciência (CHAUÍ, 1998).

Os conhecimentos teóricos inerentes às Ciências da Educação fornecem ferramentas conceituais aos profissionais da educação para conduzir seu trabalho com maior precisão e com o rigor científico. Isso é necessário nos diferentes processos que tipificam o funcionamento integral do processo educativo de uma instituição escolar.

No entanto, nem todos os elementos teóricos e conceituais são suficientes e nem os regulamentos prescritos pelo nível central do Estado. O pensamento teórico que subestima o papel da prática perde sua própria essência em abstrações vãs e utópicas superficiais (DAVIS, 2010).

Nesse sentido, considerar que a existência de teorias das Ciências da Educação e de todas as normas legais estabelecidas pelo Estado e pelo Ministério da Educação é

suficiente para alcançar a excelência no funcionamento integral das instituições educacionais.

Esse fato seria negar a manifestação de diferentes categorias filosóficas no processo mencionado; de tal maneira que a dinâmica de seu funcionamento expressa a essência das relações: teoria-prática; geral-particular-individual, objetivo-subjetivo, causa-efeito-conteúdo-forma-concreto-abstrato (DAVIS, 2010 p. 40).

O sucesso também depende da concepção filosófica dos quadros de gestão e da faculdade pedagógica, que são os protagonistas da implementação das indicações derivadas do nível superior.

A superação do corpo docente, o estímulo ao corpo docente, a atenção aos eixos transversais: educação formal, jurídica, trabalhista, estética, artística, patriótica e internacionalista, econômica e político-ideológico contribuiu para o desenvolvimento de novos conhecimentos e novas fundações e demandas para a compreensão do processo educativo (DAVIS, 2010).

É justo o pensamento de pensadores cubanos supor que, da mesma forma que a teoria de que se mantém desaparece, a prática captada a partir da teoria é estéril e pobre substancialmente, que por sua vez faz perder o caráter transformador da atividade pedagógica.

De acordo com Fávero (2006),

A Filosofia da Educação na prática educativa no contexto escolar permite, por meio do trabalho dos profissionais da educação, que a teoria construída nas ciências pedagógicas e educacionais seja comprovada, fundamentada, projetada e testada.

Assim, para o bom andamento do diagnóstico abrangente, diagnóstico de aprendizagem, entrega educacional, atenção às características individuais dos alunos, a compreensão sociológica dos grupos escolares, abordar os processos substantivos na escola, todos suportados em diferentes teorias da educação científica, profissionais da educação devem descobrir a singularidade destes na base de assumir e aplicar os fundamentos filosóficos e epistemológicos que são defendidos no contexto escolar em que operam, a fim de alcançar as finalidades e objetivos estabelecidos pelo Estado (FÁVERO, 2006).

As concepções filosóficas assumidas nas instituições escolares permitem que os professores executem suas ações práticas, com o conhecimento que possuem, para enfrentar determinadas situações

pedagógicas e alcançar a previsão do que devem fazer em cada caso. Dessa forma, eles podem alcançar sucessos educacionais em decisões e ações que exigem a regulamentação de suas ações para o tratamento correspondente de acordo com critérios científicos que emanam determinações teóricas conjugadas com contingências específicas e situacional (FÁVERO, 2006 p.41).

É na atividade profissional prática no contexto escolar onde se verifica o conhecimento teórico e, utilizando a pesquisa educacional, as concepções teóricas ou a dinâmica de sua implementação são contribuídas ou modificadas.

A unidade teórico-prática, que se expressa na escola, revela a intencionalidade, propósito e visão integral do processo de ensino educacional, dando-lhe um caráter reflexivo e conceitual da realidade educacional.

Para De Marco (2006) a existência de uma Filosofia da Educação proporciona riqueza teórica e prática a partir da natureza de seu objeto de estudo. De tal forma que o trabalho dos profissionais da educação requer um movimento incessante no contexto da teoria e prática educacional.

A essencialidade e especificidade requer educação para garantir a formação do homem que exige que a sociedade reivindique o valor da teoria e sua flexibilidade dialética no contexto educacional que ocorre em cada escola.

“Da mesma forma, a pesquisa educacional revela a relação do conhecimento científico e da verdade em diferentes contextos: constitui um caminho estratégico para a melhoria da educação” (DE MARCO, 2006). A partir de uma abordagem dialética a pesquisa educacional permite que o professor tenha ferramentas valiosas para resolver os problemas da educação como um fenômeno social complexo e caráter dinâmico, classista, histórico e concreto, condicionado pela interação sistêmica de múltiplos fatores, forças, influências e agentes objetivos e subjetivos.

A projeção axiológica no contexto escolar

Segundo De Marco (2006), a axiologia como parte da filosofia que estuda os valores contribui para alcançar o objetivo de formular uma teoria, na escola, que permita explicar a existência e validade de todo um mundo de produção humana importante para a vida do homem e desenvolvimento histórico social.

A axiologia, como teoria dos valores, pretende ser um pensamento reflexivo e crítico, que analisa o problema moral referente aos valores da objetividade da razão. É

de grande importância esclarecer as bases individuais e coletivas sobre as quais o projeto de desenvolvimento social está sendo construído (DE MARCO, 2006).

A axiologia é uma disciplina normativa e prática enquanto os profissionais da educação, no ambiente escolar, recorrem ao estudo axiológico em busca de respostas aos problemas atuais e utilizam-no como ferramenta na análise dos problemas pelos quais a educação está passando.

Segundo Saviani (1998 p.41)

É no contexto escolar onde a decisão é tomada em torno da concepção de valores morais e que corresponde a enfrentar as diferentes tendências relacionadas à presença de uma crise, deterioração ou perda de valores. Assim, os professores assumem preceitos e posições anárquicos, conservadores ou transformadores.

Cabe, portanto, aos professores da escola, responder à necessidade de redimensionar seus componentes principais, o que os faz responder às condições socioeconômicas, políticas, culturais e espirituais em geral do homem contemporâneo.

Na literatura pedagógica e filosófica pode-se encontrar diferentes definições do conceito de valor e diversidade de suas classificações. No entanto, o tratamento pedagógico dado a eles pelos profissionais da educação depende não apenas daqueles prescritos pelos níveis centrais de gestão dos países. Em correspondência com os níveis de conceituação que são possuídos, esta será a eficácia da direção do trabalho educacional que o professor delineou para o seu fortalecimento (SAVIANI, 1998).

O exposto exige a adequada orientação e preparação que se desenvolve no grupo de ensino em cada escola sobre as normas e diretrizes de trabalho estabelecidas para conduzir o processo de formação de valores na escola. O que revela a existência necessária de um consenso e pensamento axiológico socializado entre os membros do coletivo docente (SAVIANI, 1998 p.42).

A época contemporânea está em constante mudança e transformação; nesse sentido, a educação tem o desafio de formar um homem para que ele possa enfrentar mudanças em um modo criativo, ativo, em desenvolvimento e protagonista de transformações sociais em prol do progresso da humanidade.

Enfim, Psicologicamente, o estudo da formação de valores não ocorre apenas no contexto educacional, uma vez que a experiência, a atividade e a comunicação do indivíduo ocorrem em um ambiente social.

No entanto, no contexto escolar o aluno passa a maior parte do tempo, nele ocorre um processo educativo, planejado, organizado, dirigido conscientemente, com objetivos definidos e é onde os professores adquirem conhecimento das características daqueles a quem dirigem o trabalho educativo (SEVERINO, 2000).

Desenvolvimento do pensamento

Abordar o desenvolvimento do pensamento a partir de um ponto de vista filosófico significa transcender as categorias biológicas, psicológicas e culturais que foram convencionalmente estabelecidas para compreender o modo como a pessoa sabe. É, portanto, uma questão de definir como o conhecimento da realidade influencia o conhecimento de mim mesmo e vice-versa, tentando construir um meta-conhecimento e uma consciência que permitam a transformação da dita realidade.

Para começar, é necessário delinear o que se entende por pensar nesta seção, embora a definição seja realmente difícil. Assim, o pensamento seria uma atividade da mente realizada através do uso do intelecto, que busca o conhecimento da realidade e suas implicações práticas.

Claramente entender desta forma o pensamento é dupla: a de uma ação puramente intelectual envolvendo em indiscutivelmente o bom estado das funções fisiológicas e psicológicas, e um alcance social destinado à crítica e transformação. Essas duas inclinações devem se alimentar e se relacionar constantemente (LIPMAN, 2001 p. 43).

Começaremos, agora, a analisar a maneira pela qual o pensamento se desenvolve.

A maioria dos autores que abordam esta questão não começam primeiro dos sentidos, ou seja, os sentidos são a primeira maneira que temos de abordar a realidade. No entanto, parece importante analisar como Kant entende a questão de sensibilidade "é a possibilidade de receber representações (re-receptividade das impressões)" (Kant, 2006 [1781], p. 92).

Antes, devemos entender que Kant distingue dois componentes em todo o conhecimento: o assunto, que são os dados que recebemos da

realidade, e a forma, que é a capacidade de classificar esses dados (LIPMAN, 2001 p. 47).

Desta forma, o conhecimento que obtemos da sensibilidade não reside apenas no campo da matéria, mas também e principalmente no campo da forma, razão pela qual Kant propõe a existência de certos conceitos *a priori* (tempo e espaço) que permitem o conhecimento da realidade através dos sentidos.

Nada pode ser percebido se não estiver no tempo e no espaço, entretanto, esses dois conceitos não pertencem à realidade, mas às formas mentais que já incorporamos em nossa psique. Desta forma, podemos ver que, para o pensamento se desenvolver, embora precise dos sentidos, também requer o uso de formas mentais que nos permitam organizar os dados que obtemos da realidade sensível (DE MARCO. 2006 p.15).

Seguindo a linha de Kant, o próximo processo para a sensibilidade é o entendimento, isto é, um nível superior no conhecimento. Kant define o entendimento em referência à sensibilidade da seguinte forma: "É a faculdade de conhecer um objeto através de tais representações [de sensibilidade], através da primeira [sensibilidade] nos é dado um objeto; através do segundo [o entendimento], pensamos na relação de representações "(DE MARCO, 2006).

Isso deixa claro que todo conhecimento deve necessariamente se referir à sensibilidade, mas que o conhecimento pode ter um nível de racionalidade maior que o da sensibilidade. Talvez a função mais importante que a compreensão realiza no desenvolvimento do pensamento seja a consciência de si mesmo.

Kant também estuda este tópico quando se refere ao desenvolvimento da criança: "antes de simplesmente se sentir, agora pensa consigo mesmo" (Kant, 2004) "não a partir de um campo puramente racional, mas sim começa a ter consciência de si dentro de um contexto cultural, dentro de uma sociedade, com suas regras e benefícios, uma cultura que exige dele certas maneiras de agir e de respeitar certos limites no campo de ação" (DE MARCO, 2006).

Desta forma, podemos dizer que o desenvolvimento do pensamento, em seu aspecto prático explicado acima, começa desde a infância, desde que a criança começa a ter consciência de sua existência, o que é extremamente importante e interessante, desde o início do pensamento (realmente consciente) não é isolada, mas comunidade, isto é, a

existência não é individual, mas social, o que justifica a necessidade de ter uma atitude crítica em relação a essa sociedade.

Se aprende a filosofar

Todos os tópicos discutidos acima nos levam à última parte deste trabalho: responder à questão de saber se a filosofia pode ser ensinada. Já com o que é abordado pode-se elucidar que a filosofia não é ensinada de modo algum, é vivida. Em qualquer caso, "aprenda a filosofar", o que significa que a atitude filosófica depende da vontade, como já explicado nas seções anteriores.

O que a educação deve buscar é criar os espaços necessários para que essa atitude filosófica possa ser aprendida e praticada, sem que isso signifique que cada pessoa deve fazer da filosofia sua opção, isto é, sem esquecer que a filosofia e experiência são um ato de liberdade. Tampouco esquecer que para começar a filosofar "é absolutamente essencial que o filósofo aspirante a cuidar do seu filho use um estado de disposição". (MARCONDES, 1997, p. 12).

O processo de conscientização implica, portanto, fazer parte dos processos de democratização de maneira crítica e ativa, não só de maneira ingênua e repetitiva. Trata-se de passar do discurso à prática e, para isso, é necessário obter as ferramentas necessárias que nos permitam reconhecer os fatos da realidade e, sobretudo, reconhecer neles os problemas ou os vínculos que se estabelecem entre um acontecimento e outro.

Isso é de suma importância para a consciência histórica e para a consciência em geral. Não se pode negar que o processo de construção da consciência tem uma relação muito estreita com a educação, pois deve encontrar os espaços necessários que nos ajudem a romper com os velhos paradigmas, valores e saberes.

A educação, juntamente com a reflexão filosófica, deve nos ajudar a criar situações que levem a pessoa a perceber e se localizar em sua própria realidade, a partir daí criticar os fatos e depois agir sobre eles. Assmann, citando Álvaro Vieira Pinto, diz que a consciência crítica "é a representação de coisas e fatos tal como consta da existência empírica, com sua causalidade e correlações circunstanciais",

Isto é, a consciência crítica é capaz de julgar os fatos através de suas causas e de suas relações circunstanciais. Não poderíamos analisar e criticar os fatos com base em padrões históricos, por assim dizer, mas sim que cada fato tem sua própria circunstância. Além disso, é importante ser protagonista da mudança e participar na melhoria dos

fatos que foram identificados. A consciência deve encontrar seu ponto de partida e chegada à realidade concreta, isso é essencial (ASSMANN, 2012, p. 15).

A consciência assim entendida teria três partes essenciais:

Estar localizado na realidade, na situação específica. Analisar e fazer conexões que são estabelecidas entre os eventos que ocorrem nas circunstâncias que são pré-sentenciados e identificados, pois isso gera processos de *criticality*. Tomando o passo em direção à transformação ou participação ativa dentro dessa realidade, é isso que produz liberação (GILES, 2003).

O processo de conscientização envolve *feedback*, de modo que os três passos descritos não podem ser separados uns dos outros, esta maneira é que quanto mais eu me colocar e conhecer a minha situação melhora a minha capacidade de ser crítico dele e me tornar germe da mudança. Mas o processo não termina com a práxis, porque temos que voltar à criticidade e ao conhecimento da realidade.

O processo de conscientização é cíclico, é enriquecido e melhorado enquanto está sendo assumido e colocado em prática. Como já foi dito, a filosofia e os processos de conscientização devem estar incorporados na prática do ser humano. Uma reflexão que permanece em teorias não pode ser chamada de consciência ou filosofia, portanto, educação e filosofia são importantes para o desenvolvimento do pensamento integral (GILES, 2003, p. 15).

Ambos são apresentados como a melhor maneira de resolver os problemas que a sociedade atual nos apresenta. Esse deve ser o compromisso obrigatório dentro da educação e da filosofia, pois somente a partir dessa posição crítica diante da realidade podem ser criados processos inovadores no desenvolvimento do pensamento, que contemplam a totalidade da pessoa. Convido, portanto, cada um dos leitores, sejam estudantes, professores, psicólogos, filósofos, autodidatas, a viver a filosofia como uma prática consistente da vida.

CONCLUSÃO

A introdução esboçou uma visão da filosofia que a vê como uma atividade de ordem superior destinada a livrar a mente de problemas que existem apenas como resultado de confusões conceituais ou linguísticas.

Não se propõe aqui defender esta visão da filosofia ou sugerir que é a única maneira pela qual a filosofia pode ser entendida. De fato, como foi indicado anteriormente, não é de forma alguma claro que essa visão explique adequadamente tudo o que um filósofo da educação tenta fazer, uma vez que a maioria dos problemas que lhe dizem respeito não surge

da confusão linguística, mas são mais frequentemente problemas de justificação.

O esboço foi dado simplesmente para mostrar uma mudança análoga na "filosofia educacional". O que costumava ser sob esse título no passado eram teorias abrangentes da educação, teorias gerais que tentavam lidar com a educação de uma maneira semelhante à maneira como os metafísicos lidavam com a realidade (SEVERINO, 2000).

Essas teorias gerais históricas frequentemente tiveram grandes méritos e ainda merecem ser estudadas, mas também tiveram deficiências consideráveis. Uma grande desvantagem que os atormentava era que eles eram frequentemente baseados em suposições geralmente não aceitáveis, muitas vezes adotadas sem argumentos e raramente baseadas em pesquisas sistemáticas.

Hoje em dia, esse tipo de filosofia educacional foi amplamente substituído por uma visão que tende a distinguir entre teoria educacional e filosofia da educação e que sustenta que a tarefa do filósofo não é a de elaborar teorias gerais, mas sim de análise e crítica.

A filosofia da educação assim entendida pode não ter o glamour ligado à provisão de recomendações educacionais em larga escala e à filosofia que lida com as gigantes confusões da metafísica. Os filósofos da educação raramente são capazes de se livrar de um problema educacional dissolvendo-o.

No entanto, o exame paciente do aparato conceitual do discurso educacional e a meticulosa investigação das credenciais da teorização educacional, passada e presente, compõem em utilidade o que lhes falta na excitação intelectual. Dois outros pontos podem ser feitos, a distinção feita entre a teorização educacional e a filosofia da educação, embora útil como uma estratégia heurística, não é de modo algum tão clara como a explicação dada parece sugerir.

A fronteira entre essas duas atividades nem sempre é bem definida e às vezes é uma questão de ênfase se um escritor pode dizer que está oferecendo uma teoria ou se engajando em filosofia. Os filósofos não precisam oferecer teorias educacionais

próprias, mas podem fazê-lo, seja explicitamente, como faz Platão, ou implicitamente, registrando a aprovação ou a desaprovação de uma teoria existente. Um filósofo, por exemplo, que tenta justificar por motivos racionais a adoção de certo tipo de currículo está oferecendo uma teoria educacional.

Outro filósofo que deseje criticar ou rejeitar a teoria implicaria dar apoio a uma teoria rival em seu lugar. A linha em que a crítica filosófica de uma teoria passa para a afirmação de outra é muito boa. Não obstante esse embasamento das bordas, entretanto, ainda será útil pensar na teoria como um corpo de recomendações abertas para a prática e filosofia como sendo o exame crítico de tais teorias.

A filosofia da educação não se limitará a uma descrição do que os filósofos da educação estão tentando fazer. A melhor maneira de introduzir a filosofia é fazer alguma filosofia e, de tempos em tempos, algumas filosofias elementares serão experimentadas.

Um começo já foi feito. A distinção entre teorias que são essencialmente descritivas em função e aquelas que são principalmente prescritivas, envolvendo um compromisso substancial com algum pensamento final desejável, é parte da análise do que constitui uma teoria, uma análise do conceito. Além disso, o ponto que, ao contrário de alguma crença popular, a teoria é logicamente anterior à prática é em si uma conclusão de interesse filosófico, surgindo como resultado de uma análise do que conta como uma prática.

ABSTRACT

Undoubtedly, education is one of the most important aspects for the development of a society. In the same way, it is constituted as an agent of change and freedom for man, which demonstrates the implicit importance we owe to it. Philosophy is constituted as the basis of different ideological positions. It is also real for Education as an educational practice. Therefore, this academic work will address the importance of the Philosophy of Education in the construction of educational discursive reflection on concern, because through the same philosophical reflection that is found essence and value, purpose and meaning, possibilities and limits in the extent and depth of education, still explore structurally, essence, values and objectives of the educational process in order to give objective explanations. It investigates the last foundations of pedagogical reality. As a reflection of the educational fact, the philosophy of education exists along with philosophy itself. In their attempts to understand the place of man in the world and the nature of reality, in their search for clarification of ideals and principles of the grounding of corresponding measures, contributions of philosophers of the times of classical Greece, have accompanied to legitimize or question these principles and ideal for the development of educational projects considered necessary or desirable.

Key words: Education; Philosophy; Thought; Teaching.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 7a. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Psicologia e Educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DE MARCO, A. *Educação Física: Cultura e Sociedade*. São Paulo: Papyrus, 2006.
- FÁVERO, Eugenia Augusta; PANTOJA, Luisa de Marillac; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Aspectos legais e orientação pedagógica*. São Paulo: MEC/SEESP, 2006.
- GHIRALDELLI JR. P. *O que você precisa saber em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.
- GHIRALDELLI, Paulo. *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- GILES, Thomas. *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU, 2003.
- KAWANO, Marta. *A filosofia e sua história*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- LIPMAN, Matthew. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação – debates contemporâneos*. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- PIOVESAN, Américo. (Org.) *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- PORTA, Mario A.González. *A Filosofia a partir dos seus problemas*. São Paulo: Loyola, 2002.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 2a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. “A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória”. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). *O que é Filosofia da Educação?* 2a.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.