



Contribuição à identidade da disciplina filosofia da educação

POR M. DE M. VIEIRA

mmvieira@ufv.br

Ao constituir uma prática social, a educação se faz inerente a toda realidade social-histórica, desenvolve-se sempre condicionada às significações imaginárias, com finalidades explícitas ou implícitas de autoconservação do instituído, embora conviva com a possibilidade de ruptura pela interrogação do instituído e pela criação do novo, seja na prática social política ou educativa, seja pela instituição de novas significações sociais. Assim, a educação é instituída e instituinte, isto é, autoconservação e autopropetuação das significações imaginárias do social-histórico, mas pode ser também possibilidade de um futuro diferente, se os indivíduos o quiserem e o fizerem ser. Essa possibilidade pode concretizar-se em nível coletivo, como interrogação: no exercício político, na participação de todos na discussão e deliberação dos negócios comuns – *res publica* – e no exercício da educação. Ressalta-se, todavia, que o que é o contexto social-histórico é o que potencialmente seus membros serão; se ele for justo e democrático, seus membros tenderão a sê-lo, pela socialização; se ele for injusto e autoritário, assim se tornarão seus membros e vice-versa.

Ao longo da história da humanidade, nos diversos social-históricos, embora os filósofos tenham produzido ideias para responder às perguntas filosóficas: o que é educação? Com que finalidade se educa? – elas só vieram a se instituir como uma disciplina escolar no século XX. E o que é Filosofia da Educação? O que ela é como disciplina curricular? Qual o seu espaço?

Não é decerto possível pensar a identidade da disciplina de Filosofia da Educação sem se remeter à história da Filosofia e às elaborações que os filósofos produziram sobre educação. A relação entre Filosofia e Educação remonta à antiguidade grega e é instituída com a criação da própria Filosofia, que se refere à preocupação com a formação do homem – *paideia*. Tributária da Filosofia, a disciplina Filosofia da Educação



também está instituída, faz parte do currículo de formação dos pedagogos, desde a criação do seu curso, e presentifica-se também em alguns cursos de licenciatura.

Interrogar-se sobre o que é Filosofia da Educação pressupõe pensar na sua identidade como criação da realidade social-histórica, designando algo ou alguém e o que lhe é próprio.

Instituída pelo social-histórico, pelo coletivo de atores que atuaram na educação, a disciplina Filosofia da Educação tem sido objeto de questionamentos sobre sua identidade e sobre seus conteúdos. Essas interrogações, ao que historicamente foi instituído, podem e devem ser propositura de outra identidade, de outros conteúdos, que se instituirá no social-histórico, se ele os assimilar.

Assim, podem-se compreender os trabalhos de Albuquerque (1996 e 2002), Quillici Neto (2001), Tomazetti (2000a), Pereira Silva (2000), Severino (1993a, 1996, 2000a, 2000b, 2001 e 2006) e Valle.

A contribuição à identidade da Filosofia da Educação que apresenta-se, apóia-se na perspectiva desenvolvida por Lílian do Valle, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a partir da obra de Cornelius Castoriadis e no próprio autor:

[...] filósofo da indeterminidade: do novo. O que é que se destina? Nas teias do labirinto humano, ao incessante desvelamento das condições de emancipação humana que tem, em seu vocabulário, um nome: autonomia. Declinado como atividade teórica, este “poder fazer” é filosofia; atividade política, este “dever deliberar” é democracia.

Castoriadis acreditava que a psicanálise e a educação, tanto quanto a política, sendo terrenos onde se obra pela emancipação humana, são, no entanto, tarefas impossíveis. Impossíveis por dever, a fim de fazer surgir a autonomia, apoiar-se numa autonomia que, paradoxalmente, ainda não existe (VALLE *apud* CASTORIADIS, 1999, p. 9-10).

Para pensar a formação humana, Valle busca em Aristóteles, em sua obra *Ética a Nicômaco*, a exigência “de que o objeto visado pela reflexão possa efetivamente concernir à prática e ao uso humano”. Objeto da reflexão e sua justificativa, a prática humana e, em especial, a prática social da educação, deve ser continuamente buscada, para que se possa construir-lhe o sentido.



Ao compreender Castoriadis e sua atividade filosófica como a concretização de um compromisso de interrogação ilimitada sobre o que se é e se vive no espaço social-histórico, para fundamentar ação consciente e deliberada do humano, ela reafirma sua coerência com a definição que ele apresenta de filosofia: “[...] compromisso com a totalidade do pensável” (p. 17), que se expressa na “[...] atitude de levar a sério a convicção que fez nascer a filosofia: a de que tudo o que vivemos e concebemos pode e deve ser objeto de nossa interrogação.” (VALLE, 2008, p. 495-496).

Assim, verifica-se, em Castoriadis, a filosofia como *interrogação aberta e incessante, como criadora dos sentidos que erigem o mundo próprio do sujeito e o mundo coletivo do social-histórico*; “[...] como possibilidade de exame crítico da atividade de instituição das crenças, valores, aspirações, hábitos que definem o modo de ser coletivo e o modo de ser particular de cada um” (VALLE, 2008, p. 496); como atividade consciente e deliberada, que só pode se concretizar no espaço democrático, motivo pelo qual filosofia e democracia são intimamente ligadas; como “[...] exercício de *contínua* busca e aquisição de uma disposição que se trata, a partir daí, de *tentar* tornar durável” (VALLE, 2008, p. 497); disposição adquirida para a interrogação.

E o que é necessário para que ela se concretize?

Antes tudo, a atitude de que as certezas, os hábitos, as crenças e os valores, que constituem o mundo próprio, podem e devem ser continuamente colocados em questão.

O que levaria a construir tal disposição para a interrogação se é muito mais cômodo, menos angustiante, submeter-se ao mundo instituído?

Castoriadis (1999) afirma que se filosofa para “[...] salvar nosso pensamento e nossa coerência” (p. 15). Assim, a frase de Sócrates – “*o anexetastos bios ou biotos, vida sem exame, a vida sem reflexão, não é vivível, eu prefiro morrer*” (p. 54), é reescrita por Castoriadis e por Valle: faz-se filosofia, porque é pelo exame que se constrói, de forma coerente, o sentido cotidiano da prática. Isto significa que tal atividade pode e deve ser



realizada por cada um que o desejar e buscar romper com a submissão e conformismo ao que recebeu da psique, da história e das instituições do social-histórico.

Podem-se, assim, apontar as contribuições de Castoriadis à educação, no que diz respeito à teoria: crítica à filosofia como uma função reservada aos *experts* e, conseqüentemente, a divisão teoria e prática, o caráter alienante da teoria, que se transforma em dogma, impedindo a interrogação.

Sua maior contribuição é, contudo, a sua reflexão ontológica, que serve de base todo o resto :

Dizemos: há uma reflexão/elucidação que se preocupa com o ser/ente e se pergunta sobre o que lhe *pertence* de próprio e o que lhe pertence na medida em que ele é para nós – isso é, pelo fato de refletirmos sobre ele. Esta formulação afirma que é impossível separar reflexão sobre o ser e reflexão sobre os entes, como é impossível separar reflexão sobre o ser e “teoria do conhecimento” [...] (CASTORIADIS, 1999, p. 16).

Em sua reflexão sobre o que cada ser tem de próprio, Castoriadis explicita o diferencial de sua produção teórica – o poder de criação. Presente nos viventes em geral, esse poder de criar sentido é determinado pela funcionalidade. Presente no humano, esse poder de criação dá existência às significações sociais que constituem o magma, sustentáculo da existência individual e coletiva.

Mas, o que é o humano? O que dele se pode dizer? Qual o seu modo de ser?

Para Valle (2008), ele se nos apresenta como “complexo” e “enigmático”. Para compreendê-lo e elucidá-lo mister se faz tomar-se da dimensão lógico-ontológica e da dimensão imaginária.

Na dimensão lógico-ontológica:

.O fato de que uma vida social tenha podido existir mostra que esta lógica identitária ou conjuntista tem apoio no que existe – não somente no mundo natural no qual a sociedade surge, mas na própria sociedade, que não pode representar e se representar, dizer e se dizer, fazer e se fazer sem colocar em ação também esta lógica identitária ou conjuntista, que só pode instituir e se instituir instituindo também o *legein* e o *teukhein*. [...] Porque a lógica identitária é lógica da



determinação, se especifica segundo os casos como relação de causa e efeito, de meio a fim ou de implicação lógica. (CASTORIADIS, 1982, p. 210).

Ao utilizar essa dimensão e os princípios que ela comporta – identidade, não-contradição, terceiro excluído, equivalência entre propriedade e classe – são possíveis o representar, o dizer e o fazer humanos e explicá-los. Tal dimensão é intrínseca ao humano, mas está longe de exauri-lo. Outra dimensão, especificamente humana, rompe com a determinidade: é a dimensão imaginária, criadora, que só existe porque o humano, para além de pura composição biológica, é psique.

As duas dimensões – lógica conjuntista-identitária e imaginária – permitem o conhecimento e a compreensão do humano. A primeira, no âmbito da determinidade, a segunda, no âmbito da criação individual e coletiva.

É a dimensão imaginária, criadora, a grande contribuição de Castoriadis à educação. Ele não formalizou uma teoria pronta, acabada, uma vez por todas. Para Valle (2008), ele tomou como objeto de reflexão as

[...] duas extremidades que definem a auto-alteração: a aprendizagem – que, entendida como categoria biológica, demarca no *fenômeno mais amplo da adaptação animal* o lugar do humano (1999, p. 40-42) – e a paidéia, o processo de formação desse ser que é, em toda a natureza, o único a quem é dada a possibilidade de autonomia. (p. 510).

Mas, o respeito à Castoriadis, à sua produção teórica e à compreensão da possibilidade de apoiar-se nele, para elucidar a educação, levou Valle a:

Entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo que se poderia ter ficado “estendido entre as flores, voltado para o céu”. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar (CASTORIADIS, 1987, p. 10).

Ela presta honras ao Mestre Filósofo, ao tomar sua teoria não como dogma, mas como criação de interrogações que alimentam o pensamento. É o que faz a autora, ao explicitar algumas contribuições do filósofo. Uma delas remete à própria definição do que é Filosofia e sua finalidade: “[...] compromisso com a totalidade do pensável” (CASTORIADIS, 1999, p. 17), “[...] para salvar nosso pensamento e nossa coerência”



(idem, p. 15). A encarnação dessa definição torna objeto de interrogação tudo o que se vive e se concebe, para a construção refletida, consciente e deliberada de sentidos do mundo coletivo e individual. Tal concepção traz implícito que a filosofia é uma disposição que não é pura, nem espontânea, mas que deve ser criada pelo *nomos* e pela *paidéia* e preservada continuamente. Portanto, embora não encarnada por todos, nem todos filosofam e interrogam-se, ela existe como possibilidade. Ela não é também, disposição/atribuição específica dos *experts*, produtores de teoria, que refletem sobre os outros e sua prática e não sobre si próprio. Ainda que:

Não existe teoria como “visão” do que é nem como constituição ou construção sistemática e exaustiva do pensável, de uma vez por todas, ou gradual e progressivamente desenvolvida. [...]

Há um fazer teórico, que só emerge em um dado momento da história. Uma atividade, uma empresa humana, um *projeto* social-histórico: o projeto de teoria. Dar conta e razão – *logon didonai* – de tudo: do mundo, dos objetos que nos cercam, das suas “leis”, de nós mesmos, desta própria atividade. E dizer isso é ainda estar na teoria – nesse projeto e prosseguir nele. Perguntar-se: o que quer dizer dar conta e razão – é ainda querer dar conta e razão [...]. (CASTORIADIS, 1987, p. 19).

Assim, a teoria, que pode ter caráter alienante, em atitude cientificista ou dogmática, o que impede a interrogação, é um empreendimento humano, uma criação, uma necessidade.

Na educação, as interrogações seriam:

Quem é esse ser (sempre encarnado e particular) que tenho diante de mim, e o que ele me revela sobre o modo de ser (racional, mas também estético e afetivo) desse que eu chamo correntemente de *aluno?*; mas também: “O que é, de onde veio para onde vai essa sociedade que tenho diante de mim, e o que isso me revela sobre o que posso e desejo chamar de *educação, professor, aluno?*” (e aí, por exemplo: Até onde, em nossa experiência formativa contemporânea, a idéia de *natureza humana* foi criticada, ou permanece intacta, justificando algumas das ações correntemente adotadas?) (VALLE, 2008, p. 499).

Tais questionamentos sobre a sociedade e a concepção de educação, de aluno, de professor, enfim, sobre a própria natureza do humano, em que todo professor deveria se colocar, não é o que acontece. Imerso no cotidiano da prática, com dupla ou tripla jornada de trabalho, esse que assume, hoje, a função de professor, em consequência do



seu próprio processo formativo, da dicotomia entre teoria e prática, mas também do seu conformismo e submissão, pediu demissão daquilo que é mais caro ao humano – a atividade do pensamento. Como tornar essas interrogações permanentemente abertas e presentes no cotidiano educacional?

Pensa-se que essas interrogações são concernentes ao coletivo da educação, mas não exclusivamente. Elas têm implicações, mas, são também ressonância do social-histórico. Por isso, a realidade da educação pode e deve ser objeto de interrogação de todos, principalmente daqueles que a vivem cotidianamente.

De acordo com essas interrogações, Valle (2008) admite que a filosofia só pode ser entendida “*como uma ontologia*” (p. 499): “[...] possibilidade de se interrogar sobre a própria existência e sobre seus sentidos” e “[...] interrogar também as teorias de que lançamos mão para pensar os seres em suas diferenças” (p. 500).

É na reflexão ontológica que a autora sustenta outra contribuição: a impossibilidade de se explicar totalmente a realidade humana e social, utilizando conceitos e teorias das ciências (naturais, físicas, biológicas e matemáticas), não pelo fato de o indivíduo ser um incognoscível absoluto, mas “[...] dos termos primeiros e últimos, há compreensão direta e não conhecimento discursivo” (ARISTÓTELES *apud* CASTORIADIS, 1987, p. 55). Para compreender o humano, o autor explicita as dimensões da lógica conjuntista-identitária, cujo princípio é a determinidade, e a dimensão imaginária, cujo princípio é a criação. Na dimensão da lógica conjuntista-identitária, destacam-se a técnica e a ciência, esta definida:

[...] como produção e reprodução dos fenômenos na experimentação e observação, como inferência formalizável (...) dos enunciados, como correspondência unívoca de uns e outros; constitui os seus resultados como verificáveis e acessíveis [...] (p. 41).

Marcada pela verificabilidade/comunicabilidade e pela temporalidade cumulativa, a ciência moderna tornou-se espaço de aplicação da divisão do trabalho, de acumulação de resultados e conhecimentos efetivos. Mas, e a dimensão imaginária? Para além do projeto de instaurar uma ciência da sociedade e dos homens, a dimensão imaginária,



instauradora de sentidos, não se permite formalizar, pois não é possível eliminar do conhecimento a “[...] subjetividade de uma experiência intransferível e singular”, e nem tentar explicar o homem, tomando apenas um de seus aspectos – a especialização da ciência. Assim, “[...] no que se refere à existência humana, não há “ciência” que permita explicar ou formalizar essa criação ininterrupta de sentidos, não há *ciência do sentido* [...]” (VALLE, 2008, p. 505), embora existam teorias, que lhe sejam próprias e que permitem elucidá-la.

Castoriadis (1987) ainda denuncia que o magma de significações imaginárias sociais da sociedade capitalista transformou o “[...] pensamento em Razão – ou seja, finalmente, em “teoria” submetida ao identitário-conjuntista [...]” (p. 134-135), ocultando a historicidade e a socialidade do pensamento e do indivíduo, ocultando a práxis e a poíesis, ocultando a criação do imaginário radical, do imaginário social, além da própria “lógica” e da Razão.

Para o Filósofo da imaginação social e psicanalista:

Pensar: *elucidar*; não “teorizar”. A teoria é somente um momento da elucidação, sempre lacunar e fragmentaria. (...) Mas lógica e teorização, sem serem simples “instrumentos”, só adquirem sentido quando mergulhadas numa *atividade de elucidação* que as ultrapassa e não poderiam ficar simplesmente submetidas a seus critérios. Mas também: *fazer* (o que, convém lembrar, não quer dizer “passar ao ato”) – e fazer *com* um outro (p. 136).

A frase “Pensar: elucidar; não teorizar” dá o que pensar. Muitas vezes, os termos elucidar, pensar, teorizar e cogitar são confundidos. No Novo Dicionário Eletrônico Aurélio – versão 5.0 (2004) – elucidar: esclarecer, explicar; pensar: refletir, raciocinar; cogitar: pensar, refletir e teorizar: ação de contemplar, examinar. Para o autor,

O mundo histórico é o mundo do *fazer* humano. Esse fazer está sempre em relação com o saber, mas esta relação precisa ser elucidada” (90), o que consiste no “[...] trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam. (CASTORIADIS, 1982, p. 14).

E é a elucidação, o pensamento, que deve ser concretizado, quando se toma como “objeto” a atividade da educação:



Educar uma criança (quer como pai ou como pedagogo) pode ser feito com uma consciência e uma lucidez mais ou menos grandes, mas é por definição impossível que isso possa ser feito a partir de uma elucidação total do ser da criança e da relação pedagógica (CASTORIADIS, 1982, p. 92).

Para o filósofo, o essencial da educação é a própria relação que se estabelecerá entre a criança e o educador, e a evolução desta relação, dependerá do que um e outro farão. Considerando que o mesmo ocorre na psicanálise, também atividade prático-poiética “[...] definida por um objetivo de transformação e não por um objetivo de saber” (1987a, p. 50), pode-se pensar como o autor, que a teoria que se lhe é específica, também corresponde à educação, bem como ao próprio humano:

Assim como não procede do desejo de saber do analista, a atividade analítica não consiste na aplicação desse saber. Não é somente que o conhecimento da teoria não basta para ser analista; é que a maneira com que ela intervém no processo analítico não tem alhures modelo nem equivalente e nenhuma fórmula simples permite definir a sua função. Pode-se abordá-la dizendo que o analista tem principalmente necessidade do seu saber para não lançar mão dele, ou melhor, para saber o que não deve ser feito para atribuir-lhe o papel do demônio de Sócrates: a injunção negativa. Como nas equações diferenciais, nenhum método geral permite, nesse caso, achar a solução, que é preciso descobrir cada vez (sem nem mesmo haver garantia de que a solução existe). A teoria orienta, define classes infinitas de possíveis e de impossíveis, mas não pode predizer nem produzir a solução (CASTORIADIS, 1987^a, p. 51).

Segundo Valle (2000), a educação é, para Castoriadis, uma atividade prático-poiética, cujo objetivo é a formação humana, a autotransformação, que pode se realizar na psicanálise, na educação e na política. Em *Encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado* (1992), no texto *Psicanálise e Política*, o autor, ao falar da psicanálise, explicita o que é a atividade prático-poiética:

[...] os dois participantes são agentes. O paciente é o principal agente do desenvolvimento da sua própria atividade. Eu a chamo de poiética, pois ela é criadora; seu êxito é (deve ser) a auto-alteração do analisando, isto é, falando com todo rigor, o aparecimento de um outro ser. E eu a chamo de prática, pois chamo de práxis a atividade lúcida, cujo objeto é a autonomia humana, e pela qual o único “meio” de atingir esse fim é essa própria autonomia (p. 156).

Da citação, poder-se-ia entender que a psicanálise é atividade prática-criadora. Retornando a divisão aristotélica, as atividades humanas classificam-se em *práxis* e *poiésis*. As primeiras têm o fim em si mesmas e implicam a realização dos fins da



existência. São a política e a *theoria*. As segundas são atividades de produção de meios para fins que lhe são exteriores. Diferente de Aristóteles, Castoriadis (1999) concebe a *práxis* como

[...] uma *modalidade* do fazer humano. [...] É a atividade que considera o outro como podendo ser autônomo, e tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia. [...] ela é o próprio, não dos seres humanos em geral, mas da subjetividade reflexiva e deliberante (p. 62).

Portanto, as atividades que visam a certa transformação do humano – psicanálise, educação e política – são *práxis*. Para o próprio autor (1992), “[...] a subjetividade, como instância reflexiva e deliberante (como pensamento e vontade) é *projeto* social-histórico cuja origem [...] é datável e localizável” (p. 121). Mas ela é uma virtualidade, uma possibilidade e pode ser um projeto. Como atividade consciente, realiza-se numa lucidez “relativa”, pois o seu objeto é o novo e o “[...] seu próprio sujeito é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele *faz*, mas que o *faz* também” (1982, p. 96). Para Valle (2008), “[...] a impossibilidade de discernir estas duas dimensões é, pois, o que caracteriza as atividades voltadas para a criação da prática, mas também das condições e modos de autonomia humana” (p. 511 – nota 5) e define as atividades prático-poiéticas.

Eis por que a educação é prático-poiética, para Castoriadis:

[...] a educação é *poiésis*, porque visa a uma finalidade que lhe é exterior, porque deve constituir-se em atividade criadora de algo que não estava lá, inicialmente, e que é precisamente a liberdade – a autonomia humana, Porém, como essa finalidade não está determinada *a priori*, como ela é um *poder poder ser*, a *poiésis* educativa jamais poderia ser assimilada a uma *téchne*. Assim, a educação é *práxis*, porque, atividade lúcida, deliberada e deliberante, seu objeto, sua finalidade, é o próprio exercício dessa lucidez e dessa deliberação. Na educação, portanto, o *fim* corresponde à própria atividade que o produz: a autocriação. (VALLE, 2002, p. 271).

Assim, a filosofia da educação é compromisso de interrogação incessante para a construção da autonomia.



Outras contribuições de Castoriadis para a educação estão na crítica às concepções que a entendem como atualização de potencialidades preexistentes no indivíduo, como “resultados objetiváveis” e como aprendizagem, categoria biológica.

Ressalte-se que, na obra do filósofo, a reflexão sobre a *paidéia* é fundamental e,

[...] sempre tematizada em sua íntima relação com a política e a psicanálise – o que, sem dúvida, permite elucidar o caráter político da educação, tanto quanto sua responsabilidade na criação de subjetividades reflexivas e deliberantes (VALLE, 2008, p. 510),

ainda, que ela não se concretize em obra explícita.



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

_____. **Trilhas e temas da disciplina filosofia da educação a partir da PUC-SP**. 2002. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTIAGO, Joelciléa de Lima Ayres. **Filosofia da educação: produção intelectual, identidade e ensino a partir da ANPED**. Belém: EDUEPA-UEPA, 2006.

BONTEMPI JÚNIOR, B. **A cadeira de história e filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa**. 2001. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, 1939.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As encruzilhadas do labirinto I**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. **As encruzilhadas do labirinto 2: os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. **As encruzilhadas do labirinto 3: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.



JAEGER, Werner W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

QUILLICI NETO, Armindo. **O ensino de filosofia da educação no Brasil**: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP.

.SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

_____. A filosofia da educação: buscando o sentido histórico e social da educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 67-75, jul./dez. 1996.

_____. **A educação, o sujeito e a história: identidade e tarefas da filosofia da educação**. 2000a. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006a..

_____. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). **O que é filosofia da educação?** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. F. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006b.

_____. A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação. In: ROCHA, D. (Org.). **Filosofia da educação: diferentes abordagens**. Campinas: Papyrus, 2004.



_____. Proposta de um universo temático para a investigação em Filosofia da Educação: as implicações da historicidade. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 11, n. 19, p. 11-27, 1993a.

_____. Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 176, p. 131-153, jan./abr. 1993b.

_____. A contribuição da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 45, p. 19-25, jan./mar. 1990.

.TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da educação**: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional. 2000a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP.

VALLE, Lilian Aragão B. do. A educação como enigma e como atividade prático-poética: implicações para o ensino da Filosofia da Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 33-47, jul./dez. 2000c.

_____. **Os enigmas da educação**: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Teoria, determinação, complexidade: desafios da reflexão sobre educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 9-25, 2003.

_____. **Castoriadis: uma filosofia para a educação**. Educação e Sociedade, **Campinas**, v.29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008.

VIEIRA, Marilene de M. **Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação de heteronomia**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP.