

DESCOLONIZANDO O OLHAR DA FILOSOFIA SOBRE A EDUCAÇÃO

DECOLONIZING THE LOOK OF PHILOSOPHY ON EDUCATION

DESCOLONIZANDO LA MIRADA DE LA FILOSOFÍA SOBRE LA EDUCACIÓN

Ivanilde Apoluceno de Oliveira¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

Damião Bezerra Oliveira²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8247-8803>

Resumo: Na docência em cursos de filosofia têm-se observado que alguns discentes e docentes não aceitam ou relutam em aceitar no currículo do curso, a existência de disciplinas do campo da educação, bem como secundarizam a leitura e o debate de questões educacionais no desenvolvimento das atividades acadêmicas de formação de professores. Qual a razão de nos Cursos de Filosofia ser encontrado discursos e práticas de não aceitação da educação, seja como disciplina pedagógica ou como tema de leitura e debate filosóficos? Este artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é debater as dimensões filosóficas da educação, tecer algumas reflexões sobre como a filosofia contribui para refletir criticamente sobre a educação e a importância desta, como área de conhecimento, ao ensino de filosofia, com vistas a descolonizar o olhar da filosofia sobre a educação.

Palavras-Chave: Filosofia. Educação. Descolonização.

Abstract: In teaching philosophy courses, it has been observed that some students and professors do not accept or are reluctant to accept in the course curriculum, the existence of disciplines in the field of education, as well as secondary to reading and debating educational issues in the development of activities academic teacher education. What is the reason that in Philosophy Courses discourses and practices of non-acceptance of education are found, either as a pedagogical discipline or as a theme of philosophical reading and debate? This article consists of a bibliographic research, whose objective is to debate the philosophical dimensions of education, to make some reflections on how philosophy contributes to reflect critically on education and its importance, as an area of knowledge, to the teaching of philosophy, with a view to decolonize the view of philosophy on education.

Keywords: Philosophy. Education. Decolonization.

1 Universidade do Estado do Pará – UEPA

2 Universidade Federal do Pará - UFPA

Resumen: En la enseñanza de cursos de filosofía, se ha observado que algunos alumnos y profesores no aceptan o se muestran reacios a aceptar en el currículo del curso, la existencia de disciplinas en el ámbito de la educación, así como la secundaria a la lectura y el debate de temas educativos en el desarrollo de actividades formación académica del professorado. ¿Cuál es la razón por la que en los cursos de filosofía se encuentran discursos y prácticas de no aceptación de la educación, ya sea como disciplina pedagógica o como tema de lectura y debate filosófico? Este artículo consiste en una investigación bibliográfica, cuyo objetivo es debatir las dimensiones filosóficas de la educación, hacer algunas reflexiones sobre cómo la filosofía contribuye a reflexionar críticamente sobre la educación y su importancia, como área de conocimiento, para la enseñanza de la filosofía, con miras a descolonizar la visión de la filosofía sobre la educación.

Palabras clave: Filosofía. Educación. Descolonización.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história da filosofia mostra que tem havido uma relação intrínseca entre o ato de pensamento filosófico e a própria autoconstituição do ente humano como um todo. Assim, a educação se imiscui e se configura como tal na preocupação do indivíduo com o sentido da sua própria existência, seja como parte do cosmo ou da cidade, ou de ambos. As interrogações filosóficas, as dúvidas, a busca por respostas nunca definitivas acerca da verdade, compõem, por si mesmos, impulsos formadores. Por isso, pode-se dizer que o pensar filosófico nunca foi e nem é um exercício neutro e indiferente que não implique vitalmente aquele que pensa, e que se constitui nesse movimento.

Observe-se que a autoformação e a formação de si constituem um gesto de autonomia próprio à educação filosófica. Com isso, não se nega que haja socialização como um tipo de formação que transcende a particularidade, redefinindo o sentido mesmo da autonomia, mas, de nenhum modo, coloca-se como entrave invencível ao exercício de um pensar e fazer-se conscientes e reflexivos.

Por isso, a filosofia, ao mesmo tempo como ação de pensamento e modo de vida, vincula-se à educação. Há uma educação filosófica que, ao afetar o ente na sua totalidade, irá permear a sua formação em outros domínios de conhecimento, incluindo o técnico-científico, mas também o âmbito dos saberes e ações cotidianos. Se for assim, não parece possível isolar a educação filosófica na sua globalidade e radicalidade da educação como um todo.

O paradigma bem instituído no ocidente de educação filosófica e educador é o pensamento vivido de Sócrates, o seu contundente diálogo, que representa emblematicamente a paradoxal figura do mestre ignorante, que experimentou tão radicalmente o pensar como viver e vice-versa, a ponto de enfrentar a própria morte em nome do seu mister filosófico-pedagógico, ressaltando o sem-sentido de continuar existindo, caso concordasse em pagar o preço alto demais de ter que abandonar a sua atividade questionadora e instituinte (PLATON, 2014).

Em contraposição ao modelo socrático, sob muitos aspectos importantes, tem-se a proposta de formação sofística. Apesar das grandes diferenças ontológicas e epistemológicas que os separam, o que ambos têm em comum é o reconhecimento da essencialidade da tarefa de formar os indivíduos e a nobreza de tal mister. Como antes a educação mítico-poética – e em relação com ela – filósofos e sofistas propõem, cada um a seu modo, o que acreditam ser a educação mais perfeita.

Com o exemplo emblemático relatado, quer-se mostrar somente a conexão importante e genética entre filosofia e educação, bem como destacar que ao lado da tradição socrático-platônica, havia uma outra, crítica, a sofística. No entanto, a primeira que se estabeleceu como tradição grega e ocidental, no decorrer do tempo foi ganhando novas determinações, a partir da institucionalização da filosofia, da sua disseminação como forma universal, única e válida de pensamento capaz de atingir a verdade.

Nesse movimento de institucionalização, consagra-se a filosofia acadêmica, ensinada e aprendida em instituições religiosas, públicas e privadas, que concedem diferentes graus, legitimam publicações, espaços de apresentação e debate do pensamento. Menos um modo de vida e mais uma disciplina, um campo institucional de conhecimento, a filosofia vai se constituindo em componente curricular a serviço da formação profissional do professor para atuar nos diferentes níveis de ensino, ou para desempenhar a tarefa de professor-pesquisador, normalmente em instituições universitárias.

A filosofia está ligada à educação, esteja essa destinada a formar o professor ou o pesquisador. Em qualquer que seja o caso, o *savoir-faire* filosófico passa a exigir uma série de competências que o vincula a diversas áreas de conhecimento institucionalizadas, entre elas, a educação. Tem-se, principalmente no ensino de pós-graduação, a filosofia especializada e, por consequência, o especialista em uma das diversas subáreas da filosofia.

I

O que se chama normalmente de filosofia tem uma longuíssima história, atravessando diversos períodos históricos, desde a antiguidade grega arcaica, passando pelo medieval, pela modernidade, e chegando aos tempos contemporâneos. Não seria viável aqui percorrer esse imenso lapso temporal para aprender as diversas compreensões de filosofia, ou apresentar as práticas de pensamento que se desenvolveram. Mas se deve enfatizar, tão-somente, que hoje se questiona mesmo a legitimidade de se falar das filosofias ocidentais como representantes de toda a filosofia possível.

Questiona-se, de maneira especial, a hegemonia da tradição moderna do pensamento filosófico que, a partir do continente europeu, dissemina-se para outros espaços do planeta, em um grande movimento de colonização/modernização. Em vez de dialogar com outras tradições de pensamento, diz-se que o processo de colonização calou e impossibilitou qualquer manifestação afirmativa das alteridades. Após o fim do colonialismo e,

mesmo do neocolonialismo, persiste, instituído e incorporado aos sujeitos desses territórios explorados – econômica e militarmente – a colonialidade como marca antropologicamente potente que mantém o ser e o pensar submetidos a um passado que se instalou, se instituiu e se naturalizou.

Pode-se reconhecer que a filosofia chegou ao país por meio dos colonizadores, representados pela missão jesuítica, cujo objetivo era formar, pela catequese, bons e obedientes cristãos. De certa forma, até mesmo as características mais salientes do pensamento filosófico – como atitude de questionamento – eram negadas, ao se cultivar o dogmatismo e domesticar a criticidade.

Esse é um ponto significativo para ilustrar um momento fundante no processo de colonização do pensamento filosófico no Brasil. Não só a tradição filosófica europeia é negada no exemplo apresentado, mas também se torna impossível ganhar expressão legítima quaisquer outras formas “nativas” de pensamento. Sob esse aspecto, não seria exagero dizer que os entes que aqui vivem não são tidos, a rigor, como seres pensantes.

Sem pretender recuperar toda a história de colonização do pensamento, pode-se apontar como um outro ponto emblemático desse processo, o surgimento da filosofia acadêmica, universitária, no Brasil, com a fundação da USP, que se constituiu em estrita obediência aos ditames da missão francesa que aqui aportou, na década de 1930, criando-se no país o que Paulo Arantes (1994) denominou de Departamento Francês de Ultramar.

A tradição colonialista tende a se manter silente ou cética quanto a qualquer possibilidade de um pensamento que possa ser ligado ao país, negando-se mesmo a admitir fazer sentido se falar de filosofia dessa ou daquela nação, pois tal forma de pensamento, a filosofia, não se definiria por espaço ou tempo determinados, de modo que só por incompreensão se poderia fazer referência a uma filosofia europeia, pois, na verdade, ela seria universal, sendo desimportante a procedência do pensador ou da obra. Essa recepção da filosofia como um ente não contingente que pode ser compreendido por si, como um mundo lógico que se sustenta por si mesmo, institui-se fortemente como um valor formativo da cultura filosófica nacional.

II

A educação, como fenômeno antropológico ou área de conhecimento, também passou por um processo de colonização, e de modo particular, a educação filosófica. No entanto, o processo de decolonialidade, no âmbito da educação, nos dois sentidos mencionados, vem ganhando força no Brasil, já faz algumas décadas. Isso tem permitido uma atitude de maior abertura na área para diversas alteridades. Daí porque se propôs tematizar a descolonização do olhar da filosofia sobre a educação, por se entender que a colonialidade preserva mais explicitamente o seu vigor na cultura acadêmica da filosofia.

Aventa-se como hipótese geral, a ser desdobrada na próxima seção, que a colonização se expressa, internamente, na cultura acadêmica vigente nas universidades, que ainda mantém, em algum grau, a dicotomia e a hierarquia entre bacharelado e licenciatura, conteúdo e forma, conhecimento disciplinar e conhecimento didático-pedagógico, enfim, dicotomiza-se teoria e prática.

Não é novidade reconhecer como parte da cultura colonizadora instituída, a valorização das atividades identificadas como intelectuais, meditativas ou espirituais, aceitas como marcas superiores de humanidade, em contraposição às atividades práticas ou produtivas, classificadas como corporais, laborativas, extenuantes, embrutecedoras, por isso indignas e impróprias às pessoas livres e autônomas (LEÃO, 1998).

Parte do esforço de descolonização da cultura acadêmica que estabelece, sub-repeticionalmente, uma escala axiológica de enquadramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com repercussão importante nas relações entre os sujeitos, exige que se questione essa tradição que separa, antropologicamente, as dimensões corporais e espirituais, e, por consequência, as atividades teóricas das práticas.

2 INQUIETAÇÃO SOBRE O TEMA E HIPÓTESES

Pode-se dizer, portanto, que tanto a filosofia como a educação, como áreas acadêmicas, situam-se, de diferentes maneiras, nessa tradição universitária que, como se sabe, vincula-se fortemente à modernidade na qual a universidade é refundada de acordo com a cosmovisão e os valores emergentes na modernidade (THAYER, 2002). Assim, questionar a colonialidade dessa instituição é parte da reinterpretação do próprio sentido da modernidade, o que se vem fazendo com o pensamento decolonial na educação para o qual o filósofo Dussel tem sido uma referência proeminente.

No entanto, a inspiração mais concreta das reflexões sobre o tema, é a própria vivência dos autores como professores universitários que atuam na confluência entre educação e filosofia, particularmente na formação de professores para atuação na educação básica.

Assim, a docência em cursos de filosofia tem nos oportunizado observar que alguns discentes e docentes não aceitam ou relutam em aceitar no currículo do curso, a existência de disciplinas do campo da educação, bem como secundarizam a leitura e o debate de questões educacionais no desenvolvimento das atividades acadêmicas de formação de professores.

Qual a razão de nos Cursos de Filosofia serem encontrados discursos e práticas de não aceitação da educação, seja como disciplina pedagógica ou como tema de leitura e debate filosóficos? Certamente esse é um questionamento importante que exigiria, para se oferecer uma resposta satisfatória, uma investigação cuidadosa na qual se mobilizaria fontes e meios diversos de pesquisa.

Entretanto, com base nos pressupostos do referencial teórico e nas experiências e vivências dos autores, ir-se-á desenvolver uma análise-reflexiva que tentará compreender o olhar de não aceitação da educação nos Cursos de Filosofia, com ancoragem na hipótese que se desdobra nos seguintes pontos:

a) Há um olhar elitizado para o qual a filosofia é um campo de conhecimento teórico e de acesso a poucos intelectuais e a educação é compreendida em uma dimensão prática e, portanto, considerada de menor valor;

b) Reduz-se o olhar para a educação ao domínio pedagógico, não considerando a sua dimensão como fenômeno antropológico, que comporta um tipo de filosofar; ou a filosofia da educação como subárea de estudo filosófico;

c) Apresenta-se no curso de filosofia uma colonialidade epistemológica, isto é, a compreensão de que a filosofia tem seu *locus* na Europa, como tradição grega, inglesa, francesa e alemã, configurando-se em um discurso eurocêntrico. A filosofia, nesta perspectiva, não estaria presente fora deste circuito Europeu, como na América Latina, nem em culturas historicamente negadas como as indígenas e africanas.

Este artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é debater as dimensões filosóficas da educação, e, também, tecer algumas reflexões sobre como a filosofia contribui para refletir criticamente sobre a educação e a importância desta, como área de conhecimento, ao ensino de filosofia.

3 CULTURA ACADÊMICA E COLONIALIDADE

Oliveira e Candau (2011) explicam que apesar de ter havido o fim dos colonialismos como processos históricos, econômico-sociais e políticos, isso não significou a superação dos seus efeitos sub-reptícios, presentes no funcionamento de instituições e incorporadas nas subjetividades. A colonialidade, ou seja, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica, continuam fortemente presentes, particularmente na cultura acadêmica que orienta e constitui as práticas formativas nas universidades.

No entanto, questionar, como aqui se faz, a colonialidade na filosofia acadêmica, não implica em recusar, sem mais, a rica tradição filosófica ocidental, os filósofos legados e as suas obras, que adquiriram um lugar canônico nos currículos prescritos e reconhecidos como relevantes na formação do professor e do pesquisador em filosofia. Trata-se, antes, de propor uma relação diferente com essa tradição, que implica confrontá-la com a realidade cultural situada; interpretá-la não apenas como textos estruturados e independentes das contingências espaço-temporais, admitindo-se que os conhecimentos estão permeados por relações de poder, de disputas, pelo direito de afirmar o que merece ou não o estatuto de realidade, ou de dizer que verdade vale ou não.

Assim, o mais importante é mostrar os limites dessa filosofia canônica, explicitar as suas fissuras, o seu potencial para favorecer relações injustas entre povos, grupos e indiví-

duos. Complementarmente, faz-se necessário, mostrar a vantagem ético-política do reconhecimento da pluralidade de pensamento, e a ilegitimidade da reivindicação de exclusividade, da exclusão, *a priori*, de outras possibilidades de pensar, de sustentar determinadas cosmovisões e explicações, vindas de grupos culturais que, desse modo, ficam invisibilizados, silenciados e subalternizados em função da proveniência geográfica, de gênero etc.

Essa atitude de exclusividade pode impor-se, inclusive, em ambientes restritos como derivação de um fenômeno mais geral. Nessa perspectiva, a filosofia tende a assumir um caráter intelectualista e, como base nisso, a se apresentar como superior em relação a outros campos de conhecimento, entre os quais, a educação. Esta forma de se pensar a filosofia mantém-se na lógica da subalternização de certos saberes, os quais não estão incluídos no paradigma da ciência moderna, cuja base é a cultura europeia considerada a mais desenvolvida, isto é, superior a outras culturas.

Nesse debate, questiona-se, com a mesma força, a interpretação da Modernidade como processo universal de emancipação da razão humana, por meio de pretenso processo civilizatório da cultura europeia. Caracteriza-se tal fenômeno antropológico como manifestação de eurocentrismo, cujo discurso explícito ou sub-reptício é o de que “a Europa teve características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas” (DUSSEL, 2000, p. 51).

Além disso, a Europa, na visão eurocêntrica hegeliana, por exemplo, “nada tem que aprender de outros mundos, outras culturas. Tem um princípio em si mesma e é sua plena realização” (DUSSEL, 1992, p. 26). Não interpretamos a afirmação de Dussel, como uma tentativa de desqualificar *in totum*, as grandes contribuições do pensamento hegeliano, a potência da sua dialética, e o avanço representado pela inserção da razão na história. Outro destaque potente e positivo em Hegel seria a famosa imagem da dialética do senhor e do escravo, presente no parágrafo 178³ da **Fenomenologia do espírito**, que se tornou uma imagem recorrente nos discursos de libertação.

Portanto, o que uma crítica mais moderada tende a ressaltar, são os aspectos regressivos e favoráveis ao colonialismo presentes, no caso, em um filósofo dos mais importantes dos tempos modernos, e que por isso assume um lugar canônico na história da filosofia. Faz-se uma leitura de Hegel que não vê a história da filosofia como um repertório de fontes, nem se detém na mera textualidade da obra, permitindo-se uma interpretação com base em uma história cultural e na geopolítica.

Esse tipo de leitura mostra que a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante se fecha em uma lógica que tende a não admitir nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico ou científico. De maneira geral, pela colonialidade do poder, nega-se o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo,

3 O título exato da seção que abre antecede o parágrafo é “A – Independência e dependência da consciência-de-si: dominação e escravidão” (HEGEL, 1997, p. 126).

reduzindo-os a categorias de primitivos e irracionais por pertencerem a “outra raça”, que se traduz, também, em um racismo epistêmico.

No campo da filosofia, o racismo epistêmico se caracteriza pela negação das filosofias africanas, indígenas e latino-americanas. Entretanto, para Dussel (2010, p. 1): “na América Latina há grandes acontecimentos políticos, mas não há uma teoria que acompanha esses acontecimentos. É necessário produzir uma teoria e isso está sendo construído”. Afirma existir outras filosofias, entre as quais a latino-americana.

Dussel (2017) destaca como uma questão ética importante o reconhecimento da existência de outras filosofias, e sustenta que haveria um enriquecimento filosófico mútuo. Reconhecer comunidades filosóficas de outras tradições como tendo iguais direitos de argumentação, é um passo necessário no processo de superação do moderno eurocentrismo, pois a persistência desse leva à infecundidade e à destruição de notáveis descobrimentos de outras tradições, impedindo o diálogo e a crítica mútua, dos quais pode surgir uma rica síntese filosófica que irá além da dinâmica crítica interna da filosofia europeia, tão bem efetuada pelo sistema hegeliano, para citar mais uma vez, esse caso emblemático.

Não é novidade para ninguém que o mecanismo de exclusão de determinados autores e obras, do que seria a autêntica história da filosofia, ocorre também no interior da própria tradição eurocêntrica. Muitos autores, por iniciativa própria, chegam a recusar o título de filósofo, como um modo mesmo de salientar suficientemente a sua crítica à tradição, constituindo-se tal gesto em uma atitude de autoexclusão, que, por vezes, não é aceita pelos historiadores da filosofia.

Há autores e autoras esquecidos, excluídos da história da filosofia, ou os que são vistos como menores, portanto, estão fora do núcleo de sustentação da tradição filosófica, particularmente daquela que constitui os currículos de formação de professores e pesquisadores da área de filosofia.

Assim, a lógica que preside a crítica ao eurocentrismo na filosofia é a da inclusão e da abertura. Não se trata, pois, de instituir uma tradição paralela e rival capaz de se constituir em novo centro. O que se propõe, então, é um diálogo inter-filosófico, com vista a uma filosofia futura pluriversal.

Queremos argumentar a favor da necessidade de se cultivar uma atitude de abertura da filosofia em um movimento favorável à sua própria descolonização. Esse seria um gesto necessário e condicionante da descolonização do olhar da filosofia com relação à educação como fenômeno humano e campo do conhecimento.

4 DESCOLONIZANDO O OLHAR DA FILOSOFIA SOBRE A EDUCAÇÃO

A descolonização do olhar da filosofia sobre a educação exige um retorno à própria história, ao exemplo emblemático do magistério filosófico de Sócrates que, de início, tomamos como imagem paradigmática para pensar a relação entre os dois campos. Há,

portanto, um elemento constitutivo na filosofia que é formativo, de modo a se poder conferir um lugar fundamental à educação filosófica que, por consequência, poderá perpassar a formação de homens e mulheres, levantando-se em conta o currículo escolar como um todo.

Além dessa conexão intrínseca da filosofia com a educação como realidade antropológica e fenômeno vital, é legítimo pensar que as ciências da educação mantêm relações interessantes com a reflexão filosófica, podendo haver interessantes diálogos interdisciplinares entre os dois campos de conhecimento. Por fim, a filosofia da educação, embora esteja ligada institucionalmente, no Brasil, ao campo da educação, pode ser entendida, legitimamente, como parte da filosofia, fato facilmente constatável por um exame atento à história da filosofia. Pode-se enxergar a presença de uma filosofia da educação, *avant la lettre*, em diversos filósofos, como Sócrates, Platão, Aristóteles, Rousseau, entre muitos outros.

Observa-se que tal filosofia da educação ainda se coloca no interior de uma tradição eurocêntrica, de modo que a própria subárea da filosofia mencionada necessitaria se repensar, descolonizar o seu olhar, a maneira como reflete sobre a educação e compreende a formação, inclusive a filosófica.

Contudo, a cultura acadêmica na qual se formam os professores e pesquisadores em filosofia, apegada a uma visão disciplinar e fragmentada do conhecimento, tende a não reconhecer, mesmo dentro do cânone instituído, as relações antes mencionadas entre educação e filosofia. Em termos mais restritos, nega-se mesmo as contribuições que as ciências da educação podem oferecer à formação do professor de filosofia. Nesse sentido, esse olhar colonizado e obediente aos valores da modernidade, assume, por vezes, uma posição de autossuficiência e fechamento.

O que se propõe, portanto, é a atitude de abertura e alargamento nas relações da filosofia com a educação. Contudo, a condição de possibilidade para que isso ocorra de modo satisfatório, passa pela descolonização da filosofia da educação e, em menor grau, também das ciências da educação. Com isso não se quer dizer que se precisa abandonar a tradição crítica que aqui figura como parte das nossas referências teóricas, mas antes faz-se necessário radicalizá-la e superá-la, no sentido dialético, explorando, por vezes, as suas próprias potencialidades libertadoras e emancipatórias.

Observamos, pois, como algo necessário, que a influente tradição crítica na educação, ligada à filosofia da práxis (VÁZQUEZ, 1990; KONDER, 1992) aprofunde a autocrítica e o exame rigoroso de seus próprios temas e conceitos, a partir do estabelecimento de um diálogo franco com as teorias decoloniais.

4.1 FILOSOFAR COMO ATITUDE EXISTENCIAL E A EDUCAÇÃO

Para além dos sentidos técnicos de filosofia, filosofia da educação e ciências da educação, que desenvolvem, na academia, pesquisas formais de acordo com parâmetros

institucionais próprios a esse tipo de investigação, pode-se pensar o fenômeno educacional como algo que se desenvolve em diversos espaços sociais e culturais.

Nesse sentido, é legítimo reconhecer o potencial filosófico presente em atitudes existenciais dos sujeitos, que exercitam a sua curiosidade e capacidade de questionamento como seres no mundo com os outros. Esse tipo de atitude possui um valor por si e pode se transformar em curiosidade epistêmica que supera, em sentido dialético, os limites de uma consciência que ainda não atingiu suficientemente a criticidade.

Portanto, como atitude existencial e antropológica, pode-se identificar em situações cotidianas, nas vivências e experiências espontâneas dos sujeitos, uma disposição para aprofundar a compreensão do mundo e de si mesmo, pondo-se em dúvida as aprendizagens que se sedimentaram, transformando-se em convicções e crenças, que, ao serem assumidas sem exame mais cuidadoso, os aprisionam e limitam o seu estar-no-mundo como seres livres, inacabados e inconclusos.

Nesse sentido, compreendemos que a educação como realidade antropológica associa-se ao filosofar, isto é, oferece temas existenciais e sociais de debate da filosofia, considerando que a filosofia é uma atividade relacionada ao existir de homens e mulheres no mundo. O ser humano filosofa na sua relação com o mundo. Isto significa que não podemos falar do ser humano sem mencionar o mundo, no qual homens e mulheres estão inseridos, como também não podemos nos referir ao mundo sem falar da presença do ser humano que o transforma e lhe confere significação.

Desta forma, o mundo marca e condiciona o ser humano, mas, também, sofre a sua intervenção. E o ato de filosofar se faz presente perante os problemas vivenciados pelo ser humano no seu existir no mundo. O ser humano em sua relação com o mundo encontra desafios que o faz questionar e investigar sobre determinadas situações-problemas, assumindo uma atitude filosófica, isto é, apresenta curiosidade em conhecer o que acontece no mundo, bem como busca solucionar os problemas vivenciados em seu contexto existencial e sociocultural. Por isso, para Bochenski (1977, p. 21) a filosofia:

é um assunto que não interessa só ao especialista [...] não há homem que não filosofe; ou pelo menos, todo homem se torna filósofo em alguma circunstância da vida. [...] o importante é que todos nós filosofamos, e até parece que estamos obrigados a filosofar.

Todo ser humano tem uma visão de mundo, produto de questionamentos e reflexões sobre as ações, sentimentos e ideias, extraídas da vivência cotidiana e gerada pela curiosidade, constituindo-se a filosofia uma visão de vida e de mundo. Entretanto, a procura em conhecer e solucionar as problemáticas do ser humano, investigando o porquê e a razão de ser dos fatos, se apresenta por meio da filosofia como um processo sistemático e metodológico de investigação. O filósofo busca conhecer a realidade de forma inquiridora, reflexiva,

crítica, profunda e abrangente, procurando enxergar além da aparência dos fatos (a sua razão de ser) numa dimensão totalizadora.

Se a filosofia busca conhecer e solucionar as problemáticas do ser humano vivenciadas no mundo, a educação, como um processo de formação humana, não pode estar fora do campo de estudos da filosofia. Se tudo que faz parte do existir humano no mundo é objeto de estudo filosófico, então, a educação é objeto de estudo filosófico. O filósofo teoriza e conceitua sobre a educação conforme sua visão de mundo; analisa a possibilidade de existência e explica a finalidade da educação para o ser humano, apresentando as suas principais características. A educação como campo filosófico é atravessada por questões da antropologia filosófica, da ética, da gnosiologia, da ontologia, da epistemologia, entre outras.

Aristóteles, por exemplo, na constituição do seu conceito de educação, parte da ideia de *mimesis* (imitação) - considerando que o ser humano jovem se educa na medida em que copia a forma de vida dos adultos – e de sua compreensão metafísica do movimento, ou seja, como uma relação entre ato e potência.

A educação, então, é possível, para Aristóteles:

porque existem disposições a desenvolver e meios para realizá-lo. O homem se educa porque atualiza suas energias (doutrinas da potência e do ato levadas para o campo da educação); o educando é, potencialmente, um sábio; com a educação se atualiza (converte-se em ato) o que é susceptível de desenvolver-se. Três são os fatores da educação humana: as disposições naturais (natura), os meios para aprender (ars) e a prática ou hábito para afirmar o assimilado (exercitatio). (LARROYO, 1974, p.181).

A educação em Aristóteles apresenta o significado de “educação integral”, formadora de todas as partes que constituem a natureza humanas: a razão (essência do ser humano) e das outras funções humanas: vegetativas e instintivas. Neste sentido, a educação em Aristóteles, aprimora a natureza humana e apresenta um caráter humanista. A educação integral cultiva todas as disposições naturais humanas.

A educação se apresenta, também, em Aristóteles, como formadora moral do ser humano, cujo objetivo é desenvolver bons hábitos e dirigir as paixões e apetites dos seres humanos. A finalidade da educação é a conquista da felicidade ou bem. Este está no desenvolvimento da razão, que consiste na parte mais elevada da natureza humana.

Rousseau (1979, p. 80) também ressalta a necessidade da formação moral das crianças. Para ele, as crianças devem receber as primeiras noções de conduta moral tendo por base as suas próprias experiências. “Deixai antes de tudo que o germe de seu caráter se revele em plena liberdade”.

Para Kant (1996, p.15 e 16) “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz [...] O grande segredo da per-

feição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação”. Nesta perspectiva, a educação possibilita o aprimoramento da natureza humana. A educação é vista por Kant (1996, p. 20) como “o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”. Assim, evidencia-se ser a educação um problema filosófico.

Esse conjunto de menções feitas a importantes filósofos no artigo como um todo, que começou citando Sócrates, quer se constituir em uma ilustração significativa de que a educação, na medida em que faz parte da compreensão do ser humano em sua dimensão antropológica e filosófica, apresenta-se como preocupação legítima da problematização da filosofia.

4.2 CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA PARA O CAMPO EDUCACIONAL

Sustentamos que a filosofia tem um papel importante no campo educacional porque contribui para refletir criticamente sobre a formação do ser humano. Mesmo as questões de caráter pedagógico estão revestidas em interrogações de caráter filosófico, quando se busca, por exemplo, a razão de ser do fenômeno educativo e da práxis educativa, chega-se, implicitamente, a problemas e explicações sobre a natureza do ser humano e do mundo.

Desta forma, subjacente a uma concepção e prática de educação está presente uma teoria filosófica sobre o ser humano e sua relação com o mundo. E o filósofo, ao explicitar a concepção de mundo que fundamenta a concepção de educação, contribui para explicitar o significado da educação e com isso se compreende melhor a complexidade antropológica da prática educacional.

A função da filosofia, conforme Saviani (1980, p. 30 e 35) é:

acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas [...] é contribuir para que os educadores adotem uma postura reflexiva para com a problemática educacional.

Nesta perspectiva, a filosofia contribui para que os educadores problematizem e analisem de forma crítica os problemas educacionais, trazendo para debate questões epistemológicas, éticas e políticas de um modo próprio ao pensar filosófico, embora em diálogo com as ciências da educação.

Não perdeu relevância para a educação, a interrogação própria à antropologia filosófica, que questiona, sob vários aspectos, as nossas compreensões espontâneas e as teorias científicas sobre a condição humana. Daí o reconhecimento do lugar fundamental da reflexão filosófica acerca do ser humano como tema indispensável à filosofia da educação cujo interesse essencial é entender homens e mulheres como educáveis.

A filosofia em geral não difere da filosofia da educação, pois, interroga com a mesma radicalidade, amplitude, rigor e vigor existencial (REBOUL, 2000). Assim, sem fazer distin-

ção entre as duas, pode se dizer que a filosofia contribui fortemente com práticas formativas críticas, que não se limitam a ver na educação um campo técnico-científico, sem que isso signifique qualquer desprezo por essa dimensão da educação. Pelo contrário, a reflexão filosófica encontra nas teorias e práticas científicas um campo significativo de diálogo e exercício da crítica.

Ora, na medida em que a atividade dos educadores não é simples prática, mas práxis, então se precisa enfatizar a necessidade da presença da reflexão, possibilitada pelos saberes cotidianos, mas também pelas teorias científicas, e de modo especial, a atitude filosófica de questionamento, ancorada em teorias filosóficas disponíveis.

Nesse sentido, torna-se central, para compreensão dos meios mais eficazes ou mesmo dos quais são eticamente aceitáveis na atividade formativa, não apenas os conhecimentos científicos e técnicos, referentes, por exemplo, à psicologia, à biologia, às neurociências, à sociologia etc., mas particularmente a filosofia se apresenta como pensamento reflexivo, que se propõe a interrogar sobre possibilidades e limites ético-políticos, ontológicos e epistemológicos dos discursos técnico-científicos.

Como esse campo de interrogação radical, a filosofia e a filosofia da educação, em particular, colocam questionamentos como os seguintes: Qual a concepção de ser humano que norteia a prática dos educadores? Quando planeja uma ação educativa os educadores precisam ter claro que seres humanos querem formar e para que sociedade, bem como em que consiste na formação humana e o processo educacional.

A educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e de sociedade e, numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica (FREITAG, 1980, p. 15).

Freire (1981, p. 27-28) analisa a educação tendo por base uma reflexão filosófico-antropológica.

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico. Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

A raiz da educação estaria na compreensão do inacabamento humano, contribuindo a educação para o processo de formação humana, do seu aprimoramento como pessoa. O ser humano não está pronto, está em permanente fazer-se, tornando-se humano, por ser capaz de educar-se. Desta forma, para Freire (2000, p.40): “a educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria por que falar em educação”. Os seres humanos como seres de busca de conhecimento, dimensionam-se como entes que perguntam e problematizam a realidade social. Por isso, para Freire (1985, p. 51) o ato de perguntar faz parte da existência humana, porque “há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar”.

Freire e Faundez (1985) consideram fundamental no processo de ensino e de investigação científica o aprender a perguntar, estimulando-se a curiosidade e o ato de perguntar, devendo o educador, também, aprender a perguntar. Esse é um componente fundamental da educação filosófica que pode atravessar o processo de ensino e aprendizagem na educação em geral, e, particularmente, a que se organiza em instituições escolares.

Ora, as ações de ensino e aprendizagem são atividades que só podem ser entendidas a partir da sua dimensão cognoscente, na medida em que o ente humano é autoconsciente. Nesse sentido, a educação para Freire (1980, p. 87) é uma situação gnosiológica, isto é, de conhecimento. É também uma comunicação e um diálogo, “na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Sendo assim, se o aluno não se envolve, pelo diálogo, na produção de sentidos e significados e do conhecimento significativo, a educação transforma-se em uma atividade quase mecânica de doação e recepção, uma operação de transferência de saberes reificados. Outra característica de tal processo educativo é o dogmatismo, atitude antifilosófica por excelência e prejudicial a uma formação para autonomia do sujeito.

As questões como as colocadas por Freire e outros autores citados, mostram, por elas mesmas, como a filosofia e a filosofia da educação pensam a formação humana, trazendo-se, de modo interligado, questões fundamentais da antropologia filosófica, da gnosiologia, da ética, entre outras.

4.3 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AO ENSINO DE FILOSOFIA

Na seção anterior tematizamos as contribuições da filosofia, e particularmente da filosofia da educação para se pensar o ser humano como ser educável, e algumas das questões sobre as quais a filosofia se debruça e que são fundamentais a um processo formativo voltado ao desenvolvimento de um sujeito crítico, autônomo e emancipado.

Trataremos agora de um subtema, por assim dizer, do tema anterior, interrogando acerca da contribuição que a educação ao ensino da filosofia. A educação é aqui entendida

como fenômeno antropológico, ciências da educação e filosofia da educação. Com isso admite-se que a própria filosofia enquanto pode pensar a educação em geral, é capaz de pensar também os fundamentos do seu próprio ensino.

Inicialmente é preciso admitir que, enquanto uma prática social que envolve indivíduos e grupos de diversos, definidos por identidades variadas, o ensino da filosofia pode ser estudado, inclusive como fenômeno “empírico”, pelas ciências da educação: biologia da educação, sociologia da educação, psicologia da educação, antropologia educacional, história da educação, etc.

Ora, para que o ensino alcance sucesso e cumpra bem os seus objetivos, faz-se necessário conhecer os sujeitos, alunos e professores, o seu pertencimento social, levando em conta as diferentes classes, o gênero, a geração, as identidades culturais, assim como, no caso de certos discentes, as fases do desenvolvimento cognitivo, as influências neurobiológicas no ensino-aprendizagem.

Conhecer o sistema de ensino, as políticas educacionais, a instituição de ensino, a sua dinâmica e o seu currículo, a história da filosofia como disciplina escolar – incluindo os métodos e procedimentos de ensino-aprendizagem – depende de conhecimentos advindos das ciências da educação e que são, sem dúvida, importantes e necessários a um bom desenvolvimento do ensino da filosofia, devendo, por isso, integrar o currículo de licenciatura da disciplina.

As ciências da educação citadas, aliadas à didática, à teoria do currículo e mesmo à filosofia da educação, podem ajudar a responder algumas interrogações pertinentes acerca do ensino da filosofia: Como desenvolver esse ensino? Que teoria educacional pode mais adequadamente fundamentá-lo? Que estratégias metodológicas utilizar no seu desenvolvimento? Ensino filosofia para quê? Para quem? De que forma?

Essa e outras interrogações que se apresentam na contingência do ensino, desafiam o professor de filosofia ao conhecimento e à reflexão. Para que esse esforço se faça com profundidade, esse docente precisa conhecer as teorias educacionais, pois essa é condição, inclusive, para se poder refletir e criticar os limites de tais teorias em relação à realidade da educação filosófica.

Freire (1980;1985) destaca que o ensino tem de ser problematizador e estar vinculado à curiosidade e ao ato de perguntar dos educandos. A problematização “é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (FREIRE, 1980, p. 82-83).

O que Freire indica como necessidade do ensino em geral, cabe, com maior razão ainda, ao ensino da filosofia, tendo em vista a natureza dessa disciplina que não se coaduna com o dogmatismo e a irreflexão, inclusive com relação ao que somos e às tarefas que fazemos. O questionamento das nossas ações na atividade de ensino é condizente com o autoconhecimento, com o “conhece-te a ti mesmo” atribuído a Sócrates.

Pode-se, também, ir à história da filosofia, como se indicou acima e em outras partes do artigo, para dialogar com filósofos que se debruçaram acerca do ensino da filosofia e da educação filosófica. Sócrates, como insistimos em dizer mais de uma vez, é emblemático, pois, parte significativa da sua missão filosófica coincide em ser um tipo diferente de mestre, que embora não admita ensinar qualquer coisa, certamente como “mestre ignorante” indica um aspecto essencial do que pode ser o ensino da filosofia.

Kant também é sempre lembrado no debate sobre o ensino da filosofia, por um trecho da *Crítica da razão pura*, localizado no Capítulo terceiro da Doutrina transcendental do método:

Ora, todo conhecimento racional é ou a partir de conceitos ou a partir da construção de conceitos: o primeiro se intitula filosófico o segundo matemático [...] Dentre todas as ciências racionais (*a priori*), portanto, só é possível aprender matemática, mas jamais filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, no máximo que se pode é aprender a filosofar. [...] Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os (KANT, 1983, p. 407-408, grifo no original).

Kant não se propôs a responder ao problema do ensinar e o do aprender filosofia. No entanto, ainda que não tematize o ensino-aprendizagem da filosofia, a afirmação kantiana, pela pertinência e profundidade da formulação impulsiona o pensar sobre o tema: “não se ensina filosofia, mas a filosofar”. Ou se poderia reformular a afirmação dizendo que nem se ensina nem aprende filosofia; mas se pode, quando muito, ensinar e aprender a filosofar.

Apesar das muitas interrogações que podem ser postas a essa afirmação, como veremos, parece em um primeiro momento, que se tem uma crítica a um tipo de ensino e de aprendizagem na filosofia a que Freire chamou de bancária, feita por doação narrativa do professor e mera recepção do aluno. Ou, para dizer de outro modo, reconhece-se um espírito não filosófico em uma educação filosófica baseada na narrativa doutrinal da história da filosofia.

Ora, efetivamente pode-se realizar esse tipo de ensino e de aprendizagem, embora se possa questionar: quem assim ensina ou quem desse modo aprende, envolve-se de maneira significativa com a filosofia segundo que compreensão? Habitualmente, escolhe-se como correta a opção de acordo com a qual “ensinar é aprender a filosofar”. Esses verbos no infinito denotam atividade, a presença de um sujeito ou de sujeitos que parecem dispostos a um pensar por conta própria.

No entanto, a coisa não é tão simples assim, pois, como nos adverte Porta (2007, p. 22), muitas outras interrogações se impõem antes que se possa optar serenamente entre “ensinar filosofia ou a filosofar”:

1. Como se “filosofa”, ou seja, como se produz filosofia “original”? 2. Como se pensa “filosoficamente”, ou em que consiste [...] “o modo filosófico de pensar”? 3. Como se investiga em filosofia com os critérios acadêmicos de rigor? 4. Como se investiga em história da filosofia? 5. Como se ensina filosofia? 6. Como se estuda filosofia? 7. O que é propriamente, “ensinar filosofia”? 8. O que é propriamente, “estudar filosofia”?

Poder-se-ia mesmo ressaltar que as oito interrogações precedentes possuem um pressuposto que remete a um dos maiores problemas da filosofia ao qual sempre se retorna: pede que se responda “o que é, afinal, filosofia”. Note-se que no trecho citado de Kant, ele tratava dessa questão. Sendo assim, a afirmação kantiana traz, pode se supor, certa compreensão relevante para se pensar o ensino da filosofia, a saber, o filósofo tratava de explicar o que se pode entender como filosofia a partir da Crítica da razão pura.

Além da indagação pressuposta, tem-se um conjunto de problemas não exaustivos, que indicam o que pode ser um programa de pesquisa de uma filosofia do ensino, explicitando, de maneira particular, quão difícil pode ser a tarefa de pensar uma didática filosófica da filosofia.

Observe-se que, como antes salientamos, uma tal filosofia da educação filosófica não pode fechar-se em si, mas antes necessita abrir-se ao diálogo com as ciências da educação, a fim de situar e conhecer a educação e a cultura nas quais se inserem os alunos que chegam à escola. Uma tarefa não menos importante, no contexto da decolonialidade, é a de pensar na possibilidade de um filosofar para além da história e do currículo canônico da filosofia acadêmica, admitindo considerar a reivindicação corrente de outras manifestações filosóficas de culturas e povos não ocidentais.

Assim, no ensino de filosofia passa a ser importante ampliar, pluralizar e transpor o cânone do que se toma por legítima filosofia, e ao mesmo tempo estimular o ato de perguntar e de problematizar filosoficamente a realidade social em vez de se reduzir o ensino a uma prática de mera transmissão do conteúdo da história da filosofia.

A educação, então, contribui para que o filósofo pense e pratique o ensino da filosofia com uma visão pedagógica, ao tratar de questões curriculares, metodológicas e práticas. Questões que precisam estar relacionadas aos fundamentos filosóficos, por isso a necessidade do diálogo entre a filosofia e a educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizou-se no interior na tradição da filosofia ocidental, um momento exemplar de unidade entre vida e pensamento, de filosofia como autoformação e provocação à formação do outro. O magistério filosófico de Sócrates, embora esquecido no seu vigor formativo, não deixa de confluir e alimentar muitas críticas à educação pragmaticista que se coloca a serviço do lucro e da gestão da vida (NUSSBAUM, 2015).

A pedagogia socrática com o seu comprometimento com o pensamento crítico, situado, que se coloca a serviço da existência, foi sendo esquecido, porque as pessoas negligenciaram a relevância antropológica do autoconhecimento, de um viver que se pensa de modo situado e significativo.

Embora a filosofia acadêmica seja uma tarefa altamente técnica e especializada, e como tal atenha-se fortemente ao cânone de autores, temas e procedimentos que marcam esse campo ou forma de vida, recuperou-se aqui a ideia de filosofar como atitude existencial que marca antropológicamente o ser humano; portanto, constitui-se como parte da educação em sentido amplo. Daí porque, aceitando-se esse pressuposto, pode ser razoável reconhecer outras experiências de filosofar para além daquilo que nos legou a filosofia de raiz grega e americana-europeia.

A concepção antropológica e ampliada de filosofar é uma referência relevante no processo de descolonização. Aqui, sem deixar de admitir a filosofia acadêmica, busca-se indicar aos educadores e estudantes de filosofia, que a redução do filosofar ao que se faz na academia é um posicionamento socialmente elitista que precisa ser questionado e superado.

As experiências de pensamento e questionamento não enquadráveis na tradição ocidental academicizada, que emergem do estar-no-mundo de vários grupos sociais e culturais, não podem ser descartadas *a priori* como se fossem expressões intelectuais ilegítimas ou sem significados. Por isso, a descolonização do olhar da filosofia não implica apenas em ampliar a cânone, admitindo o ingresso de autores e obras esquecidas, que ficaram às margens como menores, mas também em romper com os parâmetros de enquadramento, de inclusão e exclusão que sustentam a história e o ensino da filosofia nas instituições de formação.

Paulo Freire mostrou com vigor as potencialidades formativas do diálogo questionador, de ambos os lados, dos saberes populares e dos conhecimentos escolarizados, que mantêm, por sua vez, vínculos com os conhecimentos disciplinares, produzidos por pesquisadores especializados em determinadas subáreas das ciências e da filosofia.

As práticas educativas não desprezam, de nenhum modo, as teorias científicas, particularmente as ciências da educação, e nem as teorias filosóficas de que se constitui, com o devido direcionamento, a filosofia da educação, voltada que é aos diálogos interdisciplinares. Portanto, a educação como fenômeno social, formal ou informal, possui a tendência prioritária, ainda que não exclusiva, à práxis. Isso significa, sim, a valorização da prática, mas de modo dialeticamente inseparável da teoria.

Assim, ao se desvalorizar a educação como campo de estudo por sua suposta vocação prática, indica-se incompreensão do que se encontra em jogo, embora esse tipo de valoração se coadune com certa tradição eurocêntrica. Por isso, ainda que a práxis não seja e nem precise ser a valorização unilateral da teoria, a crença na superioridade de uma pretensa teoria pura, desinteressada, é um sintoma de que a colonialidade instituída pre-

serva o seu vigor. Por outro lado, a dimensão prática da educação não implica em aplicação imediata e nem compromisso com a dimensão de produção econômica da existência.

A descolonização perpassa pelo olhar para a educação como campo de estudo filosófico e que tem muito a contribuir para a educação, bem como a filosofia tem que aprender com a educação, ao tratar sobre o ensino de filosofia nos seus diversos níveis de ensino.

É preciso reconhecer tanto a existência de outras filosofias quanto a existência da educação como um campo de estudo da filosofia, presente na produção de filósofos, bem como estabelecer diálogo com essas filosofias e campos de conhecimentos outros.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de ultramar**: estudos sobre a formação filosófica uspiana. São Paulo: Paz e terra, 1994.

BOCHENSKI, Innocentius. **Diretrizes do pensamento filosófico**. 6.ed. São Paulo: EPU, 1977.

DUSSEI, Enrique. **Filosofías del sur**: descolonización y transmodernidad. México, Akal,/Inter Pares, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Notícias**. Portal Universidade Metodista de São Paulo Agosto /2010. Site: portal.metodista.br/noticias/2010/agosto/os-novos-direitos-vem-da-luta-e-da-consciencia-dos-oprimidos-afirma-enrique-dussel. Acesso em 25/09/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do espírito**. 3ª. ed. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 (Tomo I).

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 2ª. ed. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanela. Piracicaba: SP: UNIMEP, 1996.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. Tomo I. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. Ócio e negócio. In: DÓRIA, Francisco Antonio (Coord.). **A Crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PLATÃO. **Apología de Sócrates**. 8ª ed. Tradução de Alejandro G. Vigo. Santiago de Chile: Univer-
sitaria, 2014.

REBOUL, Olivier. **A Filosofia da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1979.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas**. 3ª. ed. São Paulo: Edições
Loyola, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Au-
tores Associados, 1980.

THAYER, Willy. **A crise não moderna da universidade moderna: epílogo de o conflito das facul-
dades**. Tradução de Romulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.