

## PESQUISA EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA RECONSTRUTIVA E INTERPRETAÇÃO MEDIADORA DA EDUCAÇÃO

*Eldon Henrique Mühl*<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-8025-1680>

*Elisa Mainardi*<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-3968-4839>

**Resumo:** O artigo analisa o papel da pesquisa em filosofia da educação no desenvolvimento do conhecimento pedagógico e da prática docente no cotidiano escolar. Partindo de uma análise breve sobre o papel da filosofia da educação no desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro, o texto explora, na sequência, a produtividade da concepção habermasiana de filosofia como ciência reconstrutiva e como interpretação mediadora. O papel investigativo da filosofia da educação torna-se indispensável para esclarecimento das condições que tornam possível o entendimento entre os participantes do processo. A conclusão aponta a validade e a eficácia pedagógica da teoria do agir comunicativo no desenvolvimento de uma práxis crítica, reconstrutiva e emancipadora da educação, potencializando a tarefa formativa da filosofia da educação.

**Palavras-chave:** Filosofia da Educação; Ciência Reconstrutiva; Práxis Comunicativa; Habermas.



---

<sup>1</sup> Doutor em Educação e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: [eldon@upf.br](mailto:eldon@upf.br)

<sup>2</sup> Doutora em Ensino em Ciências e professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da Universidade de Passo Fundo. E-mail: [emainardi@upf.br](mailto:emainardi@upf.br)

## RESEARCH IN PHILOSOPHY OF EDUCATION: RECONSTRUCTIVE PERSPECTIVE AND MEDIATIVE INTERPRETATION OF EDUCATION

**Abstract:** The article analyzes the role of research in philosophy of education in the development of pedagogical knowledge and teaching practice in everyday school life. Starting from a brief analysis of the role of philosophy of education in the development of Brazilian pedagogical thought. The text then explores the productivity of Habermas's conception of philosophy as a reconstructive science and as a mediating interpretation. The investigative role of the philosophy of education becomes indispensable for clarifying the conditions that make understanding between the participants in the process possible. The conclusion points to the validity and pedagogical effectiveness of the theory of communicative action in the development of a critical, reconstructive and emancipatory praxis of education, enhancing the formative task of the philosophy of education.

**Keywords:** Philosophy of Education; Reconstructive Science; Communicative Praxis; Habermas.

## INVESTIGACIÓN EN FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: PERSPECTIVA RECONSTRUCTIVA E INTERPRETACIÓN MEDIATIVA DE LA EDUCACIÓN

**Resumen:** El artículo analiza el papel de la investigación en filosofía de la educación en el desarrollo del conocimiento pedagógico y de la práctica docente en la vida escolar cotidiana. A partir de un breve análisis del papel de la filosofía de la educación en el desarrollo del pensamiento pedagógico brasileño, el texto explora la productividad de la concepción habermasiana de la filosofía como ciencia reconstructiva y como interpretación mediadora. El papel investigador de la filosofía de la educación se vuelve indispensable para esclarecer las condiciones que hacen posible el entendimiento entre los participantes en el proceso. La conclusión apunta a la validez y eficacia pedagógica de la teoría de la acción comunicativa en el desarrollo de una praxis educativa crítica, reconstructiva y emancipadora, potenciando la tarea formativa de la filosofía de la educación.

**Palabras-clave:** Filosofía de la Educación; Ciencia Reconstructiva; Praxis Comunicativa; Habermas.

### Introdução

A pesquisa em filosofia da educação no Brasil tem apresentado alguns avanços, mas são inúmeros os desafios que permanecem. Destacamos, de modo especial, a ausência de um trabalho sistemático que apresente uma visão geral e aprofundada sobre o tema, além das limitações e dificuldades que decorrem do próprio campo da filosofia da educação, diante da complexidade que ele apresenta. O presente texto realiza, inicialmente, um breve diagnóstico crítico sobre a pesquisa em filosofia da educação no Brasil e, em sequência, explora o potencial da investigação filosófica na área da educação levando em consideração as contribuições de Habermas acerca do papel da filosofia, destacando duas perspectivas: a filosofia como ciência reconstructiva e a filosofia como interpretação mediadora. A aproximação das abordagens habermasianas à análise educacional será sustentada em referenciais de autores que têm buscado explorar o potencial crítico do pensamento de Habermas na perspectiva pedagógica.

A proposição do texto é explorar o potencial crítico da teoria do agir comunicativo de Habermas, destacando o papel reconstrutivo e mediador da filosofia no desenvolvimento da pesquisa educacional. Muito embora Habermas não tenha analisado especificamente a questão da educação, isso não impede que se possa encontrar no pensador alemão importantes referenciais para a reconstrução das condições que asseguram a validade do agir pedagógico numa perspectiva emancipadora.

### **1-Um breve diagnóstico da pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil**

A pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil, assim como a pesquisa em educação de modo geral, é uma iniciativa recente e os estudos sobre o tema apresentam, ainda, formas embrionárias de investigação, como apontam os estudos de Teixeira (1975), Gadotti (1987), Saviani (1994), Mendes (1994), Albuquerque (1998), Ericson (2000), Severino (2000), Tomazetti (2003), Cruz (2011), Mota (2013), Pagni (2013), Pagni e Dalbosco (2014), para citar alguns. Se considerarmos que iniciativas de investigação nesta área já se faziam presentes no século XVIII e XIX em diversos países, no Brasil elas chegam com grande atraso, pois as primeiras tentativas formais ocorrem somente na década de 30 do século XX. A pesquisa educacional e a pesquisa em filosofia da educação conquistam seu espaço de forma mais efetiva a partir da década de 1980, com o surgimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e a criação de associações e de órgãos de apoio aos pesquisadores.

O que podemos afirmar é que o atraso no desenvolvimento da pesquisa em educação e em filosofia da educação é decorrente do fato da educação nunca ter sido uma prioridade do país e a filosofia nunca ter assumido um papel representativo nos cursos de formação de professores. Ainda que a filosofia da educação, como campo de conhecimento, tenha estado presente desde o surgimento dos cursos de formação de professores, sua contribuição foi mais ilustrativa do que efetiva no estabelecimento dos projetos de formação de educadores, especialmente de pedagogos. Conforme ressaltam Mühl e Mainradi (2017, p. 9):

A filosofia sempre teve um papel mais ilustrativo do que formativo nos cursos superiores de formação dos pedagogos e dos professores. Inicialmente, nutrida pela orientação metafísica, ela apresentou uma postura dogmática e um matiz fundamentador da educação que servia, prioritariamente, para a justificação e legitimação da visão de mundo dominante, em detrimento do exercício de reflexão sobre os reais problemas que envolviam a formação dos indivíduos e a atuação dos

educadores. Nessa condição, ela foi pródiga em oferecer um conjunto de concepções que deram sustentação à educação elitista e conservadora, utilizando-se de certo modelo de exercício reflexivo para sustentar projetos educativos hegemônicos e práticas pedagógicas autoritárias. Distanciada dos problemas cotidianos da educação, ela se fazia presente como um discurso disperso, eclético, muitas vezes meramente ideológico no processo formativo dos educadores e pedagogos. Posteriormente, com o surgimento da crítica moderna, ela procurou assumir uma posição menos dogmática, mas não deixa de manter sua posição de indicadora de lugar e juíza suprema dos saberes e fazeres humanos. Reconhecendo os limites da visão metafísica tradicional, a filosofia moderna concentrou-se na subjetividade, colocando no sujeito o poder da constituição do conhecimento e da orientação de sua atividade no mundo. A filosofia do sujeito, porém, acaba sendo tão pretensiosa quanto a metafísica tradicional, pois ao afirmar o determinismo subjetivista, ela torna absoluto o poder do sujeito e não considera os fatores práticos que interferem em sua existência. De outra parte, com a expansão da mentalidade científica, a filosofia deixa-se influenciar pelo reducionismo cientificista, assumindo como tarefa principal, a justificação epistemológica do empreendimento educativo e a defesa da utilização dos recursos técnico-científicos para sua boa condução.

Podemos completar este diagnóstico ressaltando a diminuição sucessiva de disciplinas filosóficas nos currículos dos cursos de licenciatura, especialmente nos últimos anos, sob orientação de diretrizes e normatizações estabelecidas pelas agências reguladoras dos currículos no país.

Quanto ao aspecto específico da pesquisa em filosofia da educação, apresenta-se um quadro similar, pois ela se configura de acordo com o vínculo originário entre a filosofia como o conhecimento fundamentador e a educação como saber fundamentado. Quase toda a investigação tradicional da filosofia da educação se desenvolve buscando estabelecer fundamentos dos quais todas as ações pedagógicas poderiam ser deduzidas. Esta visão fundamentadora se mantém mesmo quando a filosofia cede seu espaço para outras áreas das ciências humanas e sociais.

Desde o século XX cresce a pesquisa empírica e se intensifica a influência de outros campos do saber sobre a educação. Diante disso, a filosofia perde ainda mais seu espaço no campo educacional, especialmente na investigação educacional. A pesquisa em filosofia da educação que já era incipiente, reduz-se ainda mais. As eventuais experiências de pesquisa decorrem de iniciativas corajosas de alguns pesquisadores e do pioneirismo de alguns grupos. Como registra Hermann (2012, p. 309):

[...] rigorosamente falando, o que se conhece sobre pesquisa em filosofia da educação, no Brasil, está restrito à experiência e à memória de alguns pesquisadores de Programas de Pós-Graduação em Educação e registrado

nos anais da Anped e Anped Sul, em alguns catálogos de editoras [...] e nos protocolos de agências financiadoras.

Devechi e Trevisan (2022, p. 15) corroboram este preocupante diagnóstico quando analisam a visão redutora que se faz presente com a secundarização das ciências da educação e o descrédito da sociedade e dos órgãos públicos em relação à educação. Escrevem os autores:

Diante da visão redutora que tem secundarizado as ciências da educação diante de outras áreas do conhecimento e em virtude do descrédito da sociedade e dos órgãos públicos que legislam sobre a educação no Brasil, é preciso repensar o debate e lançar alternativas e possibilidades de sustentação do papel da área, o qual não pode ser ambíguo ou multiforme, pois demanda entendimentos mínimos, embora falíveis, tanto conceituais quanto metodológicos. Trata-se, por um lado, de ocupar o espaço que está sendo tomado pela psicologia, pela neurociência e pelos algoritmos e tecnologias no geral, ou seja, por áreas que oferecem “soluções práticas” aos problemas pedagógicos. Isso requer, por outro lado, repensar as bases da pesquisa, pois essas têm sido pouco reflexivas no que se refere à prática. Há uma prevalência do academicismo na pesquisa, ou seja, as pesquisas nem sempre estão comprometidas com a realidade.

A situação analisada solidifica a convicção de que pesquisa educacional e a filosofia da educação no Brasil nunca tiveram um grau de representatividade significativa no desenvolvimento das políticas públicas de educação. As contribuições restringem-se à análise de algumas tendências filosóficas e metodológicas, como no caso do pragmatismo, do marxismo, da fenomenologia, da hermenêutica, da teoria crítica, para citar algumas. São comuns os discursos que afirmam que as instituições responsáveis pela formação de professores são medíocres e pouco relevantes. Soma-se a isso, como analisam Nóvoa e Alvim (2022), um certo imobilismo das instituições formadoras e das comunidades acadêmicas, especialmente universitárias, envolvidas, muitas vezes, em disputas internas de poder e de proteção de carreiras, reduzindo a atividade investigativa à produção de artigos científicos e publicações entre os pares, sem nenhuma articulação mais efetiva com as demandas reais de professores e das instituições escolares. A preocupação com a formação de professores é pouco efetiva e são raros os cursos que procuram trabalhar integradamente envolvendo simultaneamente professores, escolas e as instituições formadoras.

Existem, evidentemente, exceções e temos que reconhecer o esforço de alguns pesquisadores da filosofia da educação no Brasil que desenvolveram iniciativas pioneiras,

como Saviani (1994), Mendes (1994), Severino (2000) e o próprio Anísio Teixeira (1975). Na atualidade, não podemos deixar de destacar que a pesquisa educacional brasileira vem apresentando algumas reflexões significativas, como revelam os estudos de Falcão e Régnier (2000), André (2001), Gatti (2004, 2012), Henning (2010), Severino (2010), Dalbosco (2014), Pagni e Dalbosco (2014), Dalbosco e Mühl (2021), Devechi e Trevisan (2022). O surgimento de grupos de pesquisa e estudos em filosofia da educação também vem contribuindo para a qualificação da investigação e da produção em filosofia da educação. Segundo os dados da Capes, hoje são mais de 190 grupos registrado que desenvolvem pesquisas em filosofia de educação ou em temáticas afins.

Uma das dificuldades da investigação em filosofia da educação é decorrente do quadro complexo causado por diferentes aportes teóricos e metodológicos que tem surgido, com poucas abordagens coincidentes e muitas diversificações. Esta intensificação de abordagens tem criado ricos debates e uma crescente produção intelectual de muitos filósofos, o que é positivo. No entanto, a falta de explicitação dos pressupostos esconde o oblitera muitas questões que são manifestações das possibilidades de compreensão e de sentido do ser humano. Gatti (2012) sintetiza este problema apontando dois aspectos preocupantes: a fragilidade teórica e frouxidão intelectual. Disso resulta o descrédito da pesquisa educacional em relação às outras áreas do conhecimento.

Sobre a relação entre filosofia e pesquisa educacional, entendemos que dois fatores têm contribuído para a manutenção do distanciamento da filosofia da pesquisa educacional: a predominância de uma concepção empirista de pesquisa na educação e a resistência ao desenvolvimento da teorização aprofundada, tendo por referência não somente a racionalidade científica e técnica, mas a multiplicidade de manifestações que decorrem do poder criativo da humanidade em toda a sua latitude. Estas atitudes provocam um distanciamento entre os investigadores, fazendo com que alguns enfatizem os aspectos filosóficos e teóricos e outros os aspectos pedagógicos, práticos, técnicos e metodológicos.

A superação desta dicotomia é uma das tarefas que cabe tanto à filosofia como à pedagogia enfrentar. Para tanto, entendemos que a proposição de Habermas de desenvolver a filosofia como ciência reconstrutiva e como interpretação mediadora, é muito apropriada. A noção habermasiana de práxis enquanto agir comunicativo apresenta um potencial crítico que pode contribuir de forma efetiva na ressignificação da ação pedagógica. Para tanto, a tarefa de filosofia implica em se aproximar, na sua função investigadora e

reflexiva, das questões que ocupam e preocupam a pedagogia e os docente na sua ação cotidiana da escola.

Habermas busca recuperar a poder crítico e o processo de entendimento mútuo desejado pela filosofia, propondo a reconstrução da prática comunicativa cotidiana que se realiza no mundo da vida, que mantém tanto a unidade da razão e a possibilidade do entendimento mútuo orientado por pretensões de validade. Escreve Habermas (1989, p. 33):

Na prática comunicativa do cotidiano, as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações têm de qualquer modo se interpenetrar. Os processos de entendimento mútuo do mundo da vida carecem por isso de uma tradição cultural *em toda a sua latitude* e não apenas das bênçãos da ciência e da técnica. Assim, a filosofia poderia actualizar sua relação com a totalidade em seu papel de interprete voltado para o mundo da vida. Ela poderia ao menos ajudar a recolocar em movimento a cooperação paralisada, como um móbile teimosamente emperrado, do fator cognitivo-instrumental com o moral-prático e o estético-expressivo.

É na esfera do mundo da vida e na sua reprodução que se mantém ativas as possibilidades de esclarecimento e as práticas de justificação dos nossos saberes, de nossos valores e de nossas manifestações estéticas. Por isso, é preciso desenvolver uma prática científica e filosófica reconstrutiva, partindo dos saber pré-teórico dos sujeitos que julgam, agem e falam de maneira competente. Vamos analisar a mais detalhadamente a concepção de ciência reconstrutiva e o papel da filosofia como guardadora de lugar e de intérprete mediadora.

## **2-A filosofia como crítica das ciências: ciência reconstrutiva e interpretação mediadora**

Luiz Repa (2008) apresenta uma rica análise sobre a concepção habermasiana da filosofia como ciência reconstrutiva e seu papel de interpretação mediadora. Sustentando-se nas principais obras de Habermas, o autor se concentra na análise que o pensador alemão realiza sobre o papel da filosofia no atual contexto, centrando-se em três termos: reconstrução, interpretação e crítica.

Segundo Repa (2008), a concepção de Habermas sobre a ciência reconstrutiva foi uma de suas maiores inovações. A reconstrução que Habermas desenvolve a partir de sua compreensão sobre pragmática universal, é de explicitar as condições universais que tornam possível o entendimento humano:

Vou sustentar a tese de que não só a linguagem, senão também a fala, isto é, o emprego de orações em emissões, é acessível a uma análise formal. Da mesma forma que as unidades elementares da linguagem (orações), também as unidades elementares da fala (emissões) podem ser analisadas por um procedimento metodológico de uma ciência reconstrutiva (Habermas, 1994, p. 304, tradução nossa).

A racionalidade é o tema central do projeto filosófico de Habermas, pois, segundo afirma, este é o problema que justifica a existência da filosofia: “Pode inclusive dizer-se que o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação. O tema fundamental da filosofia é a razão” (Habermas, 1987a, p. 15, tradução nossa).

Na sua mais importante obra, *Teoria da ação comunicativa*, Habermas (1987a, 1987b) apresenta uma nova abordagem acerca do processo de construção e validação do conhecimento humano e do papel da filosofia. Em sua teoria, a filosofia deixa de ter um papel de *indicadora de lugar* e de *tribunal da razão* para assumir uma função menos pretensiosa de *guardadora de lugar* e de *interprete* (Habermas, 1989, p. 17). Sua pretensão de fundamentar o conhecimento e a ação humana é abandonado, passando a exercer o papel de reconstrutora das condições de possibilidades do entendimento humano, cujas premissas já se encontram sempre dadas no mundo da vida.

Buscando esclarecer sua visão sobre o papel da filosofia, Habermas (2000, p. 415) apresenta a seguinte argumentação:

O que antes competia à filosofia transcendental, a saber, a análise intuitiva da consciência de si, adapta-se agora ao círculo das ciências reconstrutivas, que, desde a perspectiva dos participantes de discursos e de interações, procuram tornar explícito o saber pré-teórico de regras de sujeitos que falam, agem e conhecem competentemente, recorrendo a uma análise das manifestações bem-sucedidas ou distorcidas. Visto que tais tentativas de reconstrução não se destinam mais a um reino do inteligível que está além dos fenômenos, mas ao saber de regras efetivamente praticado e sedimentado nas manifestações geradas segundo regras, anula-se a separação ontológica entre o transcendental e o empírico.

A razão comunicativa encontra-se aprioristicamente dada no mundo da vida de forma efetiva e idealizada; ela mesma é que torna os conceitos e os valores falíveis e, portanto, passíveis de críticas e reconstruções. A própria estrutura universal da comunicação, responsável pela constituição do mundo da vida, se oferece como instrumento crítico capaz de captar os contextos historicamente existentes e transcendê-los, desmascarando a irracionalidade que manifestam. Em outros termos, as mesmas estruturas



de compreensão presentes no mundo da vida são responsáveis pela possibilidade de um autocontrole reflexivo do processo de entendimento.

Para Habermas, as tentativas teóricas de reconstrução da racionalidade, sustenta-se numa dimensão hermenêutica transformada, em que a compreensão só se efetiva por meio de um diálogo entre os atores sociais, como ele destaca no ensaio "Ciências sociais reconstrutivas versus ciências sociais compreensivas" (Habermas, 1989, p. 37). A mesma dimensão comunicativa na busca do entendimento deve se fazer presente na prática de investigação, considerando que o acesso ao âmbito de objetos nas ciências reconstrutivas deve-se dar, fundamentalmente, pelo processo de interpretação dos produtos simbólicos no diálogo entre investigador e investigados. Ou seja, o cientista social precisa adotar a atitude de um participante, ainda que virtual, nas interações sociais que lhe interessam como objeto de pesquisa. Ele não pode ter acesso ao significado atribuído pelos atores sociais aos seus produtos e práticas simbólicos, se ele mesmo não puder se introduzir como um possível participante do diálogo. São os processos de comunicação que possibilitam a que o investigador explicita o significado dado pelos participantes da comunicação. Esta noção do processo de investigação de Habermas tem profundas consequências no campo da pesquisa educacional e na formação dos conhecimentos filosóficos e pedagógicos sobre a formação humana.

A fundamentação que Habermas desenvolve para esclarecer sua teoria reconstrutiva das ciências apresenta diversos aspectos. Um deles é que a racionalidade comunicativa discernida no processo de diálogo deve ser exposta na forma de uma teoria. Diante disso, a perspectiva do participante da interação se transforma na perspectiva de um teórico que, na condição de uma terceira pessoa, afirma algo sobre a interação comunicativa dos atores. Neste momento, a reconstrução se torna ela mesma um conjunto de hipóteses a respeito de estruturas profundas da interação comunicativa. A partir daí a reconstrução passa para um outro âmbito de diálogo, que é a discussão ou discurso teórico. Assim, pode-se dizer que a reconstrução se inicia na forma do diálogo e é discutida na forma de diálogo, mas não pode prescindir de um momento de objetivação, no qual afirma-se algo sobre o mundo ou a realidade em questão. O filósofo alemão entende que o diálogo assume papéis distintos e diversas concepções no processo de reconstrução do conhecimento, para só então chegar a uma interpretação válida e a consenso de entendimento.

Ao falar do investigador, Habermas (1989) destaca a necessidade de que o intérprete compreenda que o autor, qualquer que seja, ao expressar-se sobre algo, precisa

sentir-se com o direito de fazer determinadas afirmações como verdadeiras, reconhecer determinados valores e normas como corretos e exprimir determinadas vivências como sinceras. Ademais, o intérprete tem que aclarar o contexto que o autor tem como pressuposto nas suas manifestações.

O papel da investigação da filosofia vincula-se à tarefa de reconstruir o saber de fundo do mundo da vida que se encontra ligado às intuições gramaticais dos indivíduos em interação comunicativa. Cabe-lhe a tarefa de encontrar explicação para o que já se apresenta como saber e como poder no cotidiano do mundo da vida. Seu papel é ser intérprete entre mundo da vida, dos saberes, dos fazeres, das compreensões e formas de agir no cotidiano. Compete a ela ajudar a explicitar os potenciais da racionalidade comunicativa presentes no mundo da vida e, ao mesmo tempo, esclarecer os mecanismos que colonizam as diversas instâncias que o constituem, confrontando a comunicação distorcida que acaba gerando a coerção ou violência objetiva, que enfraquece a força interpretativa e o poder de entendimento dos indivíduos.

A filosofia deixa de ter a função de orientar as demais ciências, passando a ser tão-somente uma colaboradora com essas na reconstrução da racionalidade que lhes é implícita. Porém, enquanto as ciências vinculadas ao empírico tratam de questões de gênese, a filosofia trata de questões de justificação. A tarefa específica da filosofia é a de explicitar a concepção mínima de racionalidade que sempre já está presente quando nos comunicamos sobre algo do mundo ou da sociedade. Sua tarefa é apontar para os potenciais e para os desvios no cumprimento das condições de possibilidade do entendimento, não tendo, porém, o poder de estabelecer uma fundamentação última dos saberes.

Na visão reconstrutiva dos saberes de Habermas, a filosofia passa a exercer um duplo papel de constituir-se em uma teoria crítica da sociedade e, simultaneamente, de promover o processo de cooperação interdisciplinar de forma comunicativa. Seu papel crítico relaciona-se à função de mediar a relação entre o processo de entendimento presente no mundo da vida e os conhecimentos promovidos pelas diversas instâncias do saber; sua principal tarefa, nesse particular, é realizar a crítica ao conhecimento científico e restabelecer o saber de fundo ligado a nossas intuições gramaticais e ao mundo da vida. O papel de promotora da cooperação interdisciplinar objetiva garantir uma apropriação conjunta dos conteúdos utópicos e emancipatórios da ciência, da moral e da arte. Sua

função, em síntese, é contribuir com o esclarecimento da noção de racionalidade, devendo seu objeto predileto ser a razão (Habermas, 1996, p. 66).

A filosofia sempre teve a pretensão de oferecer um saber totalizador, definitivo e redentor à humanidade; ela quis assumir a função da religião e impor, por meio de argumentos racionais, uma teoria afirmativa da validade dos conhecimentos e da correção de princípios morais. No campo específico da educação, a filosofia pretendeu ser a ciência responsável pelo estabelecimento claro e indiscutível dos fins e dos princípios pedagógicos que deveriam orientar o processo educacional; assumiu, historicamente, a postura muito pretensiosa de ser a juíza das demais ciências e de poder orientar, pelo seu domínio reflexivo, uma influência prática sobre a realidade exterior. Em síntese, pretendeu ser a ciência dos primeiros princípios e da fundamentação última de todos os saberes. Contudo, tal intento fracassou e, por isso, a filosofia precisa reavaliar o seu papel e tornar-se ciente dos seus próprios limites.

A preocupação central da filosofia em Habermas é a unidade da razão, que hoje se encontra fragmentada em vista do desenvolvimento unilateral do seu próprio potencial de produzir instâncias divergentes e autônomas do saber. O processo de racionalidade ensejado no Ocidente, que privilegiou a *racionalidade conforme fins*, promoveu um desenvolvimento unilateral da razão e provocou a submissão das instâncias da tradição e do mundo da vida aos ditames da racionalidade instrumental. Cabe à filosofia desenvolver a crítica a esse processo de dominação da racionalidade instrumental e procurar restaurar a unidade da razão; sua tarefa é restaurar uma concepção mínima de racionalidade que permita assegurar as condições de possibilidade do entendimento.

Essa restauração implica recuperar a racionalidade que se apresenta aprioristicamente nas interações humanas e que torna possível a interação racional dos indivíduos. A filosofia torna-se, dessa forma, pragmática e falível: pragmática porque lhe cabe provar que existem pressupostos universais e inevitáveis do entendimento; falível porque até mesmo esses pressupostos são passíveis de contestação. Embora devamos concordar que as pretensões de validade inerentes aos atos de fala e ao discurso são sempre admitidas como infalíveis enquanto condições de possibilidade do entendimento humano, não temos nenhuma prova definitiva que nos garanta tal infalibilidade; nada garante que a nossa explicitação seja infalível. Esse é o motivo que leva Habermas a não admitir a tese de uma fundamentação última da verdade. A verdade é fruto da reconstrução do próprio processo de desenvolvimento da argumentação que os indivíduos realizam ao colocarem

sob julgamento qualquer proposição. Assim, a explicitação de todo e qualquer conhecimento é hipotética e a confirmação ou negação da sua validade dependem de acordo a que chega uma comunidade de falantes em comunicação. Nessa perspectiva, a filosofia assume uma função apenas indiretamente legisladora, pois aponta tão-somente para os desvios no cumprimento das condições de possibilidade do entendimento. Ela já não tem o poder de fundamentar as atividades dos homens, ficando sua tarefa limitada à função justificadora da racionalidade que se apresenta na história.

Em decorrência, um dos desafios preliminares da filosofia em Habermas é reconstruir o conceito de razão incorporada no agir comunicativo, identificando sua incondicionalidade e, ao mesmo tempo, sua suscetibilidade crítica. O papel da filosofia é desenvolver um conceito de racionalidade que, ao mesmo tempo, conteste o fundamentalismo e o relativismo. Para tanto, a filosofia deve assumir uma postura reconstrutiva e interagir com as diversas instâncias das ciências, assumindo uma postura metodológica semelhante à das demais ciências:

Em primeiro lugar temos que ter presente que a filosofia muda de papel quando passa a cooperar com as ciências. Ao fazer seu aporte a uma teoria da racionalidade participa de uma divisão de trabalho com ciências que procedem reconstrutivamente, isto é, ciências que partem do saber pré-teórico de sujeitos que julgam, atuam e falam competentemente e também dos sistemas de saber coletivos legados pela tradição e cujo propósito é apreender as bases da racionalidade da experiência e do juízo, da ação e do entendimento linguístico. Também as reconstruções empreendidas com meios filosóficos mantêm neste contexto um caráter hipotético; por causa, precisamente, de sua forte pretensão universalista, se vem remetidas a ulteriores comprovações de tipo indireto (Habermas, 1987b, p. 566, tradução nossa).

A razão inerente às interações não é somente uma razão lógica, formal, capaz de intuir ou deduzir verdades sobre a realidade objetiva, ou de conceber ideias claras e distintas sobre realidades metafísicas. A razão comunicativa é uma razão que não é alheia aos sentimentos, às vivências, à moralidade, à experiência estética dos indivíduos; ela é uma razão incorporada ao mundo da vida das pessoas, que interfere nos procedimentos e nos entendimentos que são estabelecidos; trata-se de uma razão encarnada, concretizada na história, tênue, que opera na prática comunicativa cotidiana. Como tal, não pode ser substituída por qualquer outro tipo de racionalidade sob pena de provocar o surgimento das patologias do entendimento e a colonização das diversas esferas do mundo da vida, como a identidade individual, a identidade cultural e a expressividade. Não é uma razão arbitrária,

monológica; seu fundamento é o *telos* do entendimento imanente às interações linguísticas; seu sentido emerge não mais de uma subjetividade autodeterminante, mas da práxis da comunicação cotidiana.

A proposição habermasiana de reconstrução do conceito de razão é um importante indicativo para a revisão do papel da filosofia da educação. Ela aponta o problema para o qual a filosofia deve se voltar, contribuindo para o restabelecimento da unidade da razão e da manutenção do contexto do mundo da vida como a instância privilegiada do entendimento comunicativo. No caso da educação, seu posto de indicadora de lugar, de definidora dos fins da educação e de fundamentadora dos princípios pedagógicos deve ceder lugar a uma função de crítica dos saberes, de guardiã da racionalidade, de mediadora e de intérprete dos diversos saberes e de provocadora de atitudes de responsabilidade moral e de justiça social. Sua nova tarefa deve ser terapêutica, pedagógica, procurando esclarecer as confusões por ela mesma causadas quando produziu uma visão cética sobre valores – princípios éticos e jurídicos – e quando tornou absoluta a ciência monológica como único modo de ser da racionalidade.

A filosofia da educação tem a exercer um papel terapêutico e crítico contra essa postura reducionista de razão e, concomitantemente, um papel hermenêutico para que encontre na diversidade das vozes da razão moderna a unidade que ainda a mantém como razão universal. Essa unidade está na sua estrutura comunicativa, conforme afirma o próprio Habermas: “acredito verdadeiramente que são as formas comunicativas da argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem” (Habermas, 1993, p. 128).

Se a filosofia já não pode oferecer uma orientação acabada e absoluta para a educação e se ele não é capaz de fundamentar de forma teleológica a atividade humana, isso não a dispensa de uma outra tarefa muito importante: a de ocupar-se com o restabelecimento da unidade da razão através da crítica permanente às tentativas de reducionismo a que se quer submeter esta última. Nesse particular, a filosofia da educação deve postar-se criticamente diante das duas grandes correntes reducionistas da atualidade: o neopragmatismo e o pensamento pós-moderno, representantes respectivos do cientificismo e do relativismo niilista. Cabe-lhe, nesse aspecto, denunciar os malefícios provocados pela predominância da racionalidade cientificista e resistir contra a expansão do seu domínio às instâncias do mundo da vida.

De outra parte, a filosofia da educação não pode desconsiderar realidade do desenvolvimento científico e tecnológico que se impõe de forma imperiosa na atualidade como uma das grandes conquistas da humanidade. É necessário que a filosofia, diferentemente das concepções niilistas e relativistas, acredite que seu papel crítico e reconstrutivo ainda não se esgotou e que o poder de intervenção da filosofia sobre o conhecimento científico permanece como possível e necessário. Ela continua a exercer um papel importante como mediadora de uma teoria ampliada de racionalidade que pode promover a interação entre as diversas áreas das ciências e entre as diversas instâncias do saber. Nem todo o saber é poder e a razão humana não é somente instrumento de dominação e exploração, mas continua mantendo um potencial comunicativo e emancipador. O caminho da razão continua passando pela própria razão, pois, ainda que já não se possa falar de conceitos fortes de teoria, de uma racionalidade inquestionável e de uma verdade absoluta, e que tenhamos de admitir a falibilidade da razão, isso não implica concluir que tenhamos de abrir mão de uma instância racional na qual podemos desenvolver nossas críticas e alimentar nossas expectativas sobre a possibilidade do futuro da humanidade.

Mesmo que já não tenhamos a pretensão de ascender de forma privilegiada à verdade, a filosofia mantém um importante papel em relação aos conhecimentos, cabendo-lhe a tarefa terapêutica e pedagógica de racionalizar as ações e os saberes produzidos pela humanidade.

### **3-Implicações da teoria habermasiana para a pesquisa educacional e a formação de educadores**

A proposta comunicativa de Habermas apresenta elementos que podem contribuir positivamente na formação dos docentes para todos os níveis de ensino e promover uma pesquisa educacional altamente transformadora da prática pedagógica. Esta potencialidade tem despertado o interesse de parte daqueles que trabalham com a formação de docentes, especialmente dos profissionais da educação que estão voltados ao atendimento de contextos mais periféricos e marginalizados do ponto de vista sociocultural.

A proposta habermasiana aponta, em primeiro lugar, para um modo de reconstruir a teoria e a prática educacional em que se preservem e se reconheçam como determinantes as intuições e as compreensões de todos os envolvidos na educação, tendo por referência o contexto em que cada um vive. A teoria da educação comunicativa propõe, portanto, que

todo o processo formativo do professor deve sempre se enraizar nas crenças, nos motivos e nas formas de ver as coisas dos profissionais ou futuros profissionais do ensino, muito embora insista, também, na necessidade de se avaliarem tais concepções criticamente, buscando eliminar delas todas aquelas dimensões que não são justificáveis do ponto de vista de valores e critérios universais.

A prática pedagógica no cotidiano escolar desenvolve-se, geralmente, orientada por fatores operativos e pragmáticos; disso pode-se inferir que a educação não pode realizar-se sem referência às interpretações e à compreensão de sentido que os professores apresentam no seu agir cotidiano. Em todo este agir existe implícita uma racionalidade que o fundamenta e legitima. Em linguagem hermenêutica, em todo o ato humano existe sempre uma intencionalidade ou um sentido que produz a ação do sujeito. No entanto, a função precípua da racionalidade que se faz presente no cotidiano do mundo da vida é a busca do entendimento mútuo.

O agir educativo não é diferente; nele sempre está dado, *a priori*, um sentido, uma determinada pré-compreensão que orienta o fazer pedagógico. A reconstrução crítica dessa compreensão pré-estabelecida torna-se, por isso, um passo indispensável para o desenvolvimento do entendimento necessário para que ocorra uma educação transformadora. Esse é um dos desafios da teoria comunicativa habermasiana para os educadores.

No entanto, para Habermas a análise hermenêutica dos saberes inerentes a todo o proceder pedagógico não nos garante ainda uma formação crítica e transformadora da educação. A compreensão do sentido é um dado necessário, mas não suficiente. A formação crítica reconstrutiva dos saberes de Habermas aponta para uma outra exigência indispensável para considerar a validade do proceder: o princípio da universalização, que implica a validação consensual da verdade ou do valor consensual de um determinado princípio pedagógico. O que representa isso? Representa que todo o saber e fazer pedagógicos só são passíveis de serem considerados como válidos e, portanto, inteligíveis, legítimos e convincentes, quando submetidos a uma validação consensual pela comunidade escolar tendo por critério uma argumentação isenta de toda e qualquer outra coação, que não a do melhor argumento. Afinal, para Habermas somente conhecemos efetivamente um ato de fala e sua validade quando chegamos a saber o que o torna aceitável. Para chegar a tal condição o interprete precisa renunciar, primeiramente, a uma posição privilegiada, colocando-se na condição análoga à dos autores dos proferimentos que ele quer

compreender; em segundo lugar, ele precisa renunciar suas certezas e deixar de pressupor de que ele compartilha desde o princípio do mesmo saber pré-teórico dos sujeitos da experiência comunicativa, dado a diferença de contexto; por fim, ao lidar com a linguagem cotidiana, o intérprete deve considerar que além de levar em conta os aspectos de validade e de verdade, o interagir comunicativo cotidiano torna presente outras dimensões, como a justeza normativa e a veracidade (Habermas, 2004, p. 313).

O objetivo da educação com base nos pressupostos do agir comunicativo consiste em aumentar a autonomia racional dos educadores pela construção coletiva de suas compreensões de mundo e de suas práticas pedagógicas. Em razão disso, ela tem como pretensão levar os indivíduos a se conhecerem a si mesmos, a entenderem as razões ou motivações de suas vivências e de seus modos de proceder. O que caracteriza uma educação crítica, comunicativa, é sua preocupação com a emancipação dos professores de suas crenças irracionais e de suas ideias unilaterais herdadas das patologias provenientes de uma comunicação sistematicamente distorcida. O desafio é enfrentar a comunicação distorcida que se manifesta no mundo da vida e as ideologias predominantes no contexto social. A superação desse estado de coisas só poderá ser obtida caso se entenda que a prática educativa, além de ser uma prática moral, isto é, imputável quanto à responsabilidade a cada um dos participantes, é, também, uma prática social, ou seja, uma prática situada historicamente e culturalmente implantada e, em decorrência, sempre vulnerável a deformações ideológicas. Por isso, a prática educativa apresenta-se muitas vezes como problemática, uma vez que os fins que persegue, as relações sociais que cria, a forma de vida social que sustenta ou contribui para sustentar, podem ser sempre reconsideradas criticamente com respeito ao modo como esses fatores possibilitam ou impedem o progresso e as mudanças no sentido de uma educação genuinamente livre e autônoma.

O entendimento da educação como processo social indica que a teoria que estrutura os pensamentos e as práticas dos professores e os procedimentos dos alunos não é criada fundamentalmente por conta de iniciativas meramente individuais, subjetivas, mas decorre das relações sociais e das rotinas que se desenvolvem na escola e no contexto social em que esses vivem. Sendo partes da rotina social, a prática pedagógica e a vida escolar são dependentes da totalidade das formas de vida dos indivíduos que dela participam. Em decorrência, não é pela vontade subjetiva, solitária, que o professor poderá promover uma mudança significativa no processo pedagógico. Ele não pode, solitariamente, regular os



problemas da educação, pois tal regulamentação depende de uma inteligência prática preordenada que determina sua forma de ser e proceder. A superação das limitações, das incongruências e das contradições inerentes ao processo pedagógico está à mercê da reconstrução coletiva dessas formas preordenadas de pensar e de agir, o que, contudo, não dispensa a contribuição individual de cada participante. Em outros termos, o resgate do poder emancipador da educação depende da instauração de uma “comunidade comunicativa pedagógica” ou de uma “comunidade educativa”.

A visão comunicativa de educação pode contribuir, de outra parte, para o desenvolvimento de uma postura crítica frente às ingerências sistêmicas, no sentido de avaliar a validade e a pertinência de certas determinações que procedem de órgãos oficiais, das diversas instâncias de poder, incentivando a instauração de modalidades que se vinculem mais intensamente às questões pedagógicas que efetivamente envolvem o dia-a-dia do professor, o seu mundo da vida. Nesse sentido, o fortalecimento de organizações e de grupos de trabalho que promovam novas modalidades de práticas docentes e novos processos de aprendizagem deve ser valorizado. Na perspectiva da ação comunicativa, essas modalidades devem sempre ser avaliadas do ponto de vista do potencial comunicativo que apresentam, ou seja, do processo interativo que promovem por meio da prática do discurso voltada ao entendimento. O discurso, e não o agir estratégico, é que estabelece as condições para a legitimação do pensar e fazer pedagógicos. A formação do professor depende da prática do desenvolvimento do “discurso pedagógico”, buscando pelo agir comunicativo o entendimento acerca dos fatos e dos acontecimentos do cotidiano escolar (Mühl, 2020, p. 242).

A formação da capacidade discursiva e argumentativa do professor não dispensa, porém, a necessidade de ele ter uma sólida formação científica, pedagógica e técnica. Com efeito, a condição do desenvolvimento da capacidade argumentativa vincula-se ao domínio científico e técnico dos saberes que lhe compete trabalhar em sala de aula. É impossível o professor desenvolver uma convincente argumentação sem o domínio consistente de conteúdos e de métodos científicos que possibilitam a validação dos saberes. O que pode impedir um agir comunicativo em sala de aula não é o excesso do saber, mas a falta dele. Aliás, o próprio Habermas demonstrou que um dos fatores impeditivos da comunicação é a falta de domínio de uma determinada linguagem – nesse caso, a científica. Da mesma forma, é preciso que o professor tenha uma consistente formação pedagógica, pois sem procedimentos pedagógicos e didáticos adequados, a aprendizagem não ocorre. Por fim, a

crescente disponibilização de recursos e artefatos tecnológicos precisam ser assimilados, avaliados e utilizados com base em critérios antropológicos, pedagógicos e éticos. Todo o artefato que possibilita a interação e a comunicação dos indivíduos e das sociedades é bem-vindo.

Em síntese, a formação crítico-comunicativa do professor, além de ser cientificamente qualificada e tecnicamente competente, precisa ser participativa e democraticamente construída. Partindo sempre da realidade concreta das vivências de cada contexto escolar, será no coletivo mediado por uma comunicação não distorcida que os professores poderão desenvolver um projeto democrático de educação destinado a chamar à participação e à formação da cidadania todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Isso porque, à medida que se fizer transparente o processo de formação de cada professor e de cada aluno pelo interagir comunicativo, a educação estará realizando seu papel emancipatório.

### **Considerações finais**

A concepção de filosofia como ciência reconstrutiva, como guardadora de lugar e como interprete mediadora desenvolvida por Habermas nos parece muito produtiva e desafiadora relativamente à tarefa de investigativa e comunicativa da filosofia da educação. Ao voltar-se ao problema da racionalidade e realizar uma nova leitura da teoria da modernidade, procurando explicitar o processo de evolução social em todas as suas contradições e potencialidades, Habermas apresenta referenciais importantes para o entendimento dos problemas que atingem a formação da sociedade contemporânea, destacando o papel da filosofia.

A tese principal do pensador alemão é que a emancipação humana não decorre de qualquer tipo de determinismo transcendental ou técnico-instrumental, mas da comunicação que se estabelece entre os envolvidos em processos de construção de entendimentos. A emancipação é uma questão que envolve a vida cotidiana e só poderá realizar-se quando estiver vinculada à formação da vontade democrática por intermédio da esfera pública e de processos de libertação pelos discursos dos indivíduos envolvidos. Para tanto, é fundamental a predominância do mundo da vida sobre as esferas do poder e da economia.

Como destacamos no texto, a perspectiva emancipadora da educação se restabelece à medida que esta passa a assumir um papel reconstrutivo e crítico em relação aos

conhecimentos e aos valores existentes, exercendo a função de uma *ciência reconstrutiva*, cuja função social destina-se a promover a descolonização do mundo da vida. À educação cabe um papel determinante no trabalho de destruir o brilho dogmático e objetificador da racionalidade instrumental, consequência de uma compreensão restrita de conhecimento e de ciência, ao mesmo tempo que promove uma racionalidade comunicativa, buscando contribuir para a superação das patologias provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida – neuroses e ideologias. A tarefa da filosofia é contribuir com o restabelecimento da primazia do mundo da vida na determinação da validade dos conhecimentos, das normas sociais e das manifestações estéticas.

Esta visão reconstrutiva e mediadora da filosofia nos leva a destacar a importância do papel investigativo da filosofia da educação e a necessidade de uma efetiva articulação entre as instituições formadoras de professores, os próprios professores e sua atuação nas escolas e as próprias escolas como instituições indutoras da formação docente. Afinal, os dados e os fatos a serem investigados implicam no envolvimento dos autores das ações pedagógicas, dos investigadores envolvidos e do contexto em que os saberes e as ações pedagógicas ocorrem. A proposição é promover uma prática investigativa que possibilite o complexo desenvolvimento intelectual-argumentativo, ético-moral e estético-expressivo que a educação exige.

## Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de identidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 45-61, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10577/10111/0>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>

CRUZ, Giseli Barreto da. *Curso de pedagogia no brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DALBOSCO, Cláudio A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142820>

DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon H. Filosofia da educação e pesquisa educacional: fragilidade teórica na investigação educacional. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 251-277, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-49642>

DEVECHI, Cátia P.; TREVISAN, Amarildo L. Desafios atuais das ciências da educação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 43, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.250547>

ERICSON, David P. Orientação para a filosofia da educação: localizando o campo de atuação em relação a novos públicos. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (org.). *O que é filosofia da educação?*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 205-223.

FALCÃO, Jorge T.; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.81i198.937>

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1987.

GATTI, Bernadete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>

HABERMAS, Jürgen. A ideia da universidade: processos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.74i176.1217>

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Difel, 2000.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987a.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987b.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1994.

HABERMAS, Jürgen. *Textos e contextos*. Barcelona: Ariel, 1996.

HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HENNING, Leoni M. P. Pesquisa filosófica em educação: a formação do pesquisador e a sua contribuição no campo educacional. In: HENNING, Leoni M. P. (org.). *Pesquisa*,

*ensino e extensão no campo filosófico-educacional*: possibilidades presentes no contexto universitário. Londrina: Eduel, 2010. p. 21-40.

HERMANN, Nadja. A pesquisa em filosofia da educação: desafios atuais. In: PULLIN, Elsa Maria M. P.; BERBEL, Neusi A. N. *Pesquisas em educação*: inquietações e desafios. Londrina: Eduel, 2012. p. 309-325.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira?. In: MENDES, Durmeval T. (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 49-133.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. Entre a Educação e a Filosofia: aspectos históricos da filosofia da educação como disciplina acadêmica e como campo de investigação. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 39, p. 19-30, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n39/v22n39a03.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MÜHL, Eldon H. *Habermas e a educação*: ação pedagógica como agir comunicativo. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020.

MÜHL, Eldon H.; MAINARDI, Elisa. A filosofia da educação nos cursos de pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 7-22, jun./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v9i2.8649598>

NÓVOA, Antonio; ALVIM, Yara. *Escolas e professores*: proteger, transformar e valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PAGNI, Pedro Angelo. A pesquisa e o ensino no campo da Filosofia da Educação: críticas e possibilidades. In: GUEDES, Neide Cavalcante; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa em educação*: contribuições ao debate na formação docente. Teresina: EDUFPI, 2013. v. 1, p. 111-146.

PAGNI, Pedro Angelo; DALBOSCO, Cláudio A. As produções do GT-17 da ANPED e o seu papel para o desenvolvimento da filosofia da educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; VALLE, Lílian do (org.). *Filosofia da educação*: posições sobre a formação humana. Curitiba: Appris, 2014. p. 23-56.

REPA, Luiz. *A transformação da filosofia em Jürgen Habermas*: os papéis da reconstrução, interpretação e crítica. São Paulo: Singular; Esfera Pública, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval; MENDES, Durmeval Trigueiro Bosi; HORTA, Alfredo; BAIA, José Silverio. *Filosofia da educação brasileira*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 19-47.

SEVERINO, Antonio J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI, Paulo J. (org.). *O que é filosofia da educação?*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 263-326.

SEVERINO, Antonio J. Filosofia da educação: a constituição do campo investigativo. In: HENNING, Leoni M. P. (org.). *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-*

*educacional*: possibilidades presentes no contexto universitário. Londrina: Eduel, 2010. p. 67-83.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1975.

TOMAZETTI, E. M. *Filosofia da educação*: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Unijuí, 2003.

*Recebido em: 09 de novembro de 2024*

*Aceite em: 20 de fevereiro de 2024*