

# FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS E SUAS DETERMINAÇÕES NAS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

*THEORETICAL AND PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS AND THEIR  
DETERMINATIONS IN PEDAGOGICAL THEORIES OF SCHOOL EDUCATION*

**Lígia Márcia Martins**

*Universidade Estadual Paulista (UNESP)*

**Tiago Nicola Lavoura**

*Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)*

## Resumo

Realçando a relação existente entre filosofia e educação, o texto de natureza teórico-conceitual pretendeu abordar os principais fundamentos teórico-filosóficos os quais carregam determinações para o trabalho educativo na educação escolar. Para dar cabo a tal desenvolvimento, realizou-se um primeiro procedimento analítico-expositivo dos traços essenciais das ideias de alguns dos filósofos clássicos da modernidade para, subsequentemente, apresentar suas expressões na educação escolar, a partir de um procedimento de síntese considerando os seguintes critérios: relação sujeito-objeto; concepção de conhecimento; formulação do conhecimento; percurso lógico adotado; primados; expressões pedagógicas e eixos no processo educativo. Com os resultados apresentados, espera-se ter uma efetiva contribuição em termos de reflexão filosófica que se impõe como fundamento nuclear do trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Filosofia da Educação; Trabalho Pedagógico; Conhecimento; Educação Escolar.

## ABSTRACT

Highlighting the relationship between philosophy and education, the theoretical-conceptual text intended to address the main theoretical and philosophical foundations which carry determinations for the educational work in school education. To carry out this development, a first analytical-expository procedure was carried out of the essential traces

of the ideas of some of the classical philosophers of modernity to subsequently present their expressions in school education, starting from a synthesis procedure considering the following criteria: subject-object relationship; knowledge conception; knowledge formulation; logical path adopted; primates; pedagogical expressions and axes in the educational process. With the results presented, it is expected to have an effective contribution in terms of philosophical reflection that imposes itself as the core foundation of pedagogical work.

**Keywords:** Philosophy of Education; Pedagogical work; Knowledge; Schooling.

## Introdução

Colocando em destaque os fundamentos filosóficos os quais devidamente sustentam e necessariamente determinam as distintas teorias pedagógicas da educação escolar, reportamo-nos ao campo da filosofia, mais especificamente, ao debate em torno de questões epistemológicas essenciais para compreendermos, no limite desse texto, o processo histórico de desenvolvimento e sistematização das principais concepções filosóficas da educação e suas respectivas expressões no ato de ensinar.

Nossa intencionalidade, ao elegermos como objeto desta discussão a relação entre filosofia e educação, é a de contribuir para o debate acerca dos fundamentos filosóficos das teorias pedagógicas existentes no campo educacional brasileiro, considerando um conjunto de aspectos constitutivos do trabalho educativo os quais sofrem determinações dos referidos fundamentos, a exemplo da relação sujeito-objeto, da concepção de conhecimento e respectivas implicações para o ensino e a aprendizagem, do percurso lógico do processo de formulação e construção deste conhecimento, dentre outros.

Para tanto, valemo-nos das questões enunciadas por Saviani (2009) quando, em sua obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, lança indagações que, a nosso juízo, coabitam os pensamentos de muitos professores. As interrogações do autor podem ser assim sintetizadas: afinal, em que medida a filosofia pode auxiliar o trabalho pedagógico? É realmente necessário que o professor conheça “filosofia da educação”?

Anuente com as respostas afirmativas dadas por Saviani (2009) a tais questionamentos, consideramos importante frisar que a filosofia se faz presente em todo ato educativo perpassando, dentre inúmeras outras questões, a seleção do conteúdo a ser ensinado; ao se conferir respostas sobre ‘para quê’ fazê-lo; no trato com as razões pelas quais obtemos êxito ou não na transmissão dos conhecimentos aos nossos alunos, na eleição das formas pelas quais se ensina e, sobretudo, na compreensão que se tem

acerca dos objetivos da educação escolar em face da sociedade que temos e da sociedade que, com nosso trabalho, contribuímos para que exista. Enfim, a filosofia se faz presente e nos orienta sempre que ‘paramos para pensar’ e fazemos escolhas, manifestando-se em todo e qualquer ato que suscite a reflexão – ainda que o professor não se dê conta da presença dela nesses momentos!

Sendo assim, em educação, apenas a ausência da reflexão comporta a ausência da filosofia, todavia, a reflexão se impõe como fundamento nuclear do trabalho pedagógico. Ocorre, porém, que filosofia e reflexão não são sinônimos, posto que refletir é um atributo do psiquismo humano complexo, mediado pela linguagem e formado culturalmente. Revela-se, pois, esteio da filosofia que, por seu turno é “[...] uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas<sup>1</sup> que a realidade apresenta” (SAVIANI, 2009, p. 29). Consequentemente, a filosofia da educação representa a reflexão assim adjetivada sobre os problemas da educação.

Ao longo da história, foram as reflexões levadas a cabo com radicalidade, rigorosidade e abrangência por filósofos que se firmaram como clássicos da filosofia que conduziram à sistematização de um campo de investigação/reflexão comprometido com a construção do conhecimento objetivo, ‘verdadeiro’, tal como adjetivado pelos referidos filósofos. Por esta via, descortinaram as veredas pelas quais a ciência se edificou e continua se edificando. Chegamos assim, ao campo da filosofia denominado de epistemologia.

Com origens na Grécia Antiga, a palavra *episteme* despontou como sinônimo de conhecimento fundamentado, justificado, e como contraposição a outros tipos de conhecimentos ou a simples opiniões descomprometidas com a busca da veracidade. Já no século XX, ganhou outros atributos, passando a representar os paradigmas gerais em torno dos quais as ciências se estruturam ao longo do tempo. Em todos os casos, *episteme* aponta na direção da ciência, do saber sistematizado metodicamente ao longo dos tempos. Por conseguinte, a epistemologia se destaca como uma especialidade filosófica voltada ao estudo dos fundamentos da ciência.

Por isso, para levar a cabo a exposição acerca de fundamentos teórico-filosóficos que vieram possibilitar a sedimentação e desenvolvimento de diferentes teorias pedagógicas, como é o caso da denominada pedagogia tradicional, ou da pedagogia nova e seus ulteriores desdobramentos neoescolanovistas, ou ainda, o caso das pedagogias

---

<sup>1</sup> O autor destaca a importância da compreensão acerca do que seja ‘problema’ no âmbito da filosofia, que, diferentemente das acepções de senso comum, aponta na direção daquilo que o sujeito não domina, mas, precisa dominar como condição para o atendimento de dada necessidade.

críticas, a exemplo da pedagogia histórico-crítica, iniciaremos por apresentar, por meio de um recurso analítico-sintético, as ideias de filósofos clássicos da modernidade para, subsequentemente, apresentar suas expressões na educação escolar.

### **A história da filosofia e a busca pela ‘verdade’**

Iniciamos esta exposição com uma ressalva: seria pretensão de nossa parte abarcar, nos limites de que dispomos num artigo, a história da filosofia desde suas origens, na Grécia Antiga, até a modernidade! Por isso, optamos por tomar a filosofia moderna como ponto de partida. Essa escolha não foi arbitrária, mas guiada pelas características centrais da filosofia antiga e medieval, qual seja, a primeira centrando-se na questão do *ser*, e a segunda na questão do *conhecer*. Fundamentando-nos em Russell (1979a), entendemos que as preocupações fundamentais da filosofia antiga se voltavam, por exemplo, a interrogações do tipo: o que é o homem, o que é o mundo, o que é Deus, o que é o conhecimento, a natureza etc. A questão do *ser* era paradigmática, posto abarcar tudo o que é! O pensamento filosófico centrado neste paradigma foi absolutamente marcado pela metafísica, isto é, pela busca de explicações acerca da essência do *ser*, antecipando-se teoricamente aos enfoques dispensados a ele como ente físico.

Mas foi a metafísica que, levada às últimas consequências, subsidiou a filosofia moderna em direção à busca pelo *conhecer*. Não sem razão, o dilema básico da filosofia, segundo Chauí (2000) foi e continua sendo a relação entre *ser* e *saber*, entre *ideia* e *coisa*. Contudo, nascendo da própria metafísica, a filosofia moderna encaminhou-se em direção a um novo ordenamento na busca pelo conhecimento, caracterizado pelo surgimento da ciência, no singular, e das ciências, no plural. Os séculos XIX e XX foram substancialmente demarcados pela consolidação dos conhecimentos científicos nas mais diversas áreas do conhecimento, dado que, muitas vezes, conduz à aparente impressão de que a ciência nasceu de si mesma, e não da filosofia!

Ainda segundo Russell (1979a), René Descartes (1596-1650) é considerado o precursor da filosofia moderna, exercendo grande influência direta nos séculos XVII e XVIII e indireta, até a atualidade. Seu pensamento filosófico na busca pelo conhecimento verdadeiro tem origem no que ele chamou de ‘dúvida metódica’. Para Descartes (1978), a construção do conhecimento só poderia partir da desconfiança, do questionamento, da dúvida, haja vista que podemos e devemos desconfiar de tudo – dos sentidos, da memória, da existência e da própria filosofia. Portanto, afirmava ele, só não podemos



duvidar de uma coisa: da própria dúvida. Desta constatação advém o que se tornou um princípio em sua filosofia: “Penso, logo existo” (*cogito, ergo sum*).

O não dubitável só pode resultar, pois, do pensamento e de seu conteúdo, a ideia. Mas afirmada a primariedade do pensamento, de onde viriam as ideias? Para Descartes (1978) elas são inatas, adventícias (adquiridas) e imaginativas. As ideias inatas correspondem ao protótipo de todas as demais, às quais se vinculam as adquiridas na relação do sujeito com o objeto e, desse confronto, resultam as possibilidades para a criação de novas ideias, as imaginativas. ‘Verdade’ seria, assim, a ideia que resistiu a todas as dúvidas.

Essa resistência, por sua vez, não é acidental ou casuística, mas advém de sua submissão a um método. O método cartesiano postula, assim, quatro princípios para a construção da veracidade da ideia, a saber, princípio da evidência, da análise, da síntese e do controle. O primeiro princípio exige que nada possa ser considerado verdadeiro até que suas evidências se explicitem; o segundo princípio indica que para essa explicitação o problema dado ao pensamento deve ser dividido, fracionado, de modo que se busque o desvelamento de suas parcelas partindo-se das mais simples para as mais complexas. O processo analítico exigirá outro passo: conferir um ordenamento ao pensamento pela união das partes desveladas pela análise. O resultado da síntese se concretiza em um conhecimento novo, mas ainda não consolidado, uma vez que essa consolidação depende da aplicação do princípio do controle, isto é, de sua submissão a provas de verificabilidade (DESCARTES, 1978).

O método cartesiano compreende um percurso que parte da dúvida metódica, adota a razão como instrumento de análise do real e culmina na afirmação do homem como ser pensante. O homem é, portanto, substância racional e distinta de tudo o mais. Com tal proposição Descartes (1978) apresenta o famoso dualismo cartesiano, ao afirmar a realidade como composta de apenas duas substâncias: espírito e matéria, ou, ‘*res cogito*’ e ‘*res extensa*’. Embora o homem seja um ser pensante ele é também um ser físico, mas sua materialidade, como outra qualquer, só será dedutível pela razão.

Estas são, em um apertadíssimo resumo, as noções cartesianas que deram sustentação à filosofia racionalista, cuja centralidade é conferida ao sujeito da razão (homem) e, conseqüentemente, ao conteúdo dela: a ideia. O idealismo representa, portanto, uma personificação do racionalismo e ambos se firmam na filosofia, sobrevivem e alimentam debates acerca do que seja o conhecimento até os dias atuais.

Todavia, e sob forte influência aristotélica, edificam-se, entre os séculos XVI e XVII, outros posicionamentos representados pelas filosofias de Francis Bacon (1561-1626),



John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-1776), dentre outros que, descartando a existência de ideias inatas, virão afirmar o conhecimento como proveniente da experiência, limitando-se ao que pode ser captado do mundo externo por meio dos sentidos ou da introspecção, na condição de observação rigorosa acerca do próprio pensamento (ANDERY et al, 1999).

Em conformidade com Russell (1979b), se o racionalismo caracteriza-se pelo *a priori* dedutivo da razão, das ideias gerais inatas e prototípicas para as ideias particulares, o empirismo caracteriza-se pelo *a priori* indutivo. Inexistindo ideias inatas, o homem é, de partida, uma “tábula rasa”, conforme afirmado por J. Locke (ANDERY et al, 1999), e as experiências são as únicas responsáveis pela formação das ideias. Isso posto, o percurso de formação de ideias sob esta ótica se torna objeto filosófico, sobretudo, com F. Bacon, tendo em vista a formulação de um método pelo qual as ideias pudessem ser construídas como representação ‘verdadeira’ do real.

Ao colocar o percurso da razão a serviço da captação sensível, foi Bacon quem lançou pioneiramente a defesa de um método científico a ter os fatos empíricos como referência básica e a indução como procedimento lógico. Não sem razão, este filósofo é considerado o patrono da metodologia científica moderna (ANDERY et al, 1999). Instalase na filosofia, a partir do século XVII, um movimento pendular entre racionalistas e empiristas que vai influenciar decisivamente as proposições de Immanuel Kant (1724-1804).

O sistema filosófico kantiano procederá a crítica tanto à razão pura quanto à razão prática, intencionando vincular razão e experiência. Para Kant (RUSSELL, 1979b), nenhum conhecimento pode suplantar a experiência, mas ele (conhecimento) sempre será um *a priori* dela. Ainda segundo esse expoente da filosofia moderna, o mundo exterior só produz a matéria da sensação, mas é o aparelho mental que, ordenando esta matéria no espaço e no tempo, formula os conceitos pelos quais a realidade se torna compreensível. A constituição mental seria, então, de tal natureza que qualquer coisa experienciada pelo sujeito lhe revelaria as características de que se ocupam.

Em Kant, os objetos dados à percepção imediata são devidos, em parte, a coisas externas e, em parte, ao próprio aparelho perceptivo por meio das formas inatas de sensibilidade. Ou seja, aquilo que aparece na percepção, chamado por Kant de ‘fenômeno’ se constitui de duas faces: uma referente ao objeto e vivida como sensação e outra, devida ao aparelho que percebe, ordena e confere forma ao objeto da captação sensorial. Essa segunda face, não sendo sensação, não depende do objeto ou fenômeno,



manifestando-se como uma forma pura de sensibilidade ou intuição, isto é, como razão pura (ANDERY et al, 1999).

Nas palavras de Russell (1979b, p. 264) referindo-se a Kant: “[...] a única maneira pela qual minha intuição pode antecipar o que se encontrará no objeto é se ele contiver apenas a forma de minha sensibilidade, antecedendo em minha subjetividade todas as impressões reais”. Nota-se, nesse enfoque filosófico, a prevalência da ‘mente’ em relação ao objeto e, igualmente, os impasses ou obstáculos para a construção do conhecimento objetivo. Tendo em vista que as sensações serão sempre sensações produzidas pelos sujeitos particulares, caberá a elas subsidiar a percepção acerca do objeto e pouco, ou nada, acerca daquilo que o objeto realmente é.

Por essa via, Kant, identifica o conhecimento com a imagem que a consciência produz, por meio da organização das sensações acerca do objeto percebido. Todavia, seu sistema filosófico não supera as cisões entre sujeito e objeto e entre dedução e indução, que permanecem como marcas fortemente presentes na filosofia. No contraponto entre ‘mente’ e ‘matéria’, o idealismo kantiano é categórico em afirmar a prevalência da primeira sobre a segunda, conferindo os traços basilares do idealismo subjetivo.

Dentre as inúmeras influências exercidas por Kant na filosofia moderna, uma se destaca especialmente, ou seja, a exercida sob Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Segundo Russell (1979b), não obstante as inúmeras críticas tecidas por Hegel à filosofia kantiana, seu sistema não teria sido possível sem ela. Hegel foi o ponto alto da filosofia alemã iniciada por Kant, ampliando sua influência sobre grande parte da filosofia europeia.

Para Hegel, o mérito de Kant residia na centralidade conferida ao sujeito no processo de busca do conhecimento sobre o real. Todavia se, para o segundo, objeto e sujeito são distintos e independentes e o acesso ao objeto é sempre relativo e parcial, para o primeiro, sujeito e objeto são indissociáveis. Hegel não nega a exterioridade do objeto, mas discorda de que o sujeito não possa tê-lo em si, ou seja, afirmando a *relação* (mediações) entre sujeito e objeto postula a impossibilidade de um sem o outro, além de fazer avançar a filosofia do idealismo subjetivo para o idealismo objetivo (LUKÁCS, 2018).

Conforme Novelli (2008), a tarefa do conhecimento para Hegel residia no reconhecimento desta relação, dado que demandaria ao sujeito reconhecer-se no objeto na mesma medida em que o objeto se reflete sobre ele. Na crítica que teceu sobre quaisquer dualismos, colocou no centro de seu sistema os equívocos do dualismo entre Deus e Homem. Para ele, a aproximação entre ambos significava, para o homem, o



reconhecimento de Deus em si (ideia em-si), e conseqüentemente, o reconhecimento em si de uma realidade outra, para além de sua própria (ideia fora de-si). Por essa via e tornada sua, a realidade, não mais exterioridade pura, se colocaria sob alcance de sua atividade (ideia para-si).

Superando o enfoque dualista e advogando o monismo Homem-Deus, Hegel se contrapôs às proposições de que a verdade, ou o conhecimento, possa se limitar à experiência interior do sujeito, afirmando que apenas se reconhecendo naquilo que não é a si próprio (dialética) o homem poderá ser “tudo em tudo” (NOVELLI, 2008, p. 103). Sua crença na irrealidade das cisões o conduziu à afirmação do mundo como uma totalidade, e não uma reunião de átomos e almas subsistentes por si mesmas.

A noção de totalidade passa, assim, a ocupar lugar de destaque em sua filosofia. O todo, para ele, identifica-se a um sistema complexo no qual apenas aparentemente pode haver separação entre partes. As coisas, aparentemente independentes, não o são, e contêm em si um grau maior ou menor de realidade, a depender do aspecto do todo que em si reflete (LUKÁCS, 2018). Hegel insiste que: “aquilo que para o empirista parece ser fato é, e tem de ser, irracional; e só depois que o seu caráter aparente for transformado, após contemplado como aspecto do todo, tratar-se-á de algo racional” (RUSSELL, 1979b, p. 284). Em sua complexidade, o todo foi chamado por Hegel de ‘espírito absoluto’.

O todo, exatamente por sê-lo, não é isento de contradições, mas condicionado e constituído por elas. Atribuindo imensa importância à lógica, Hegel considera que o desvelamento do real requer o movimento tríplice chamado ‘dialética’, apto a explicitar que qualquer fenômeno ou predicado, tomado como qualidade do todo, revela o seu contrário que, por seu turno, também tomado como qualidade do todo, já não é a si próprio, mas a unidade de predicados contraditórios. Esse movimento tornou-se conhecido na relação tripartite tese-antítese e síntese. Assim, conforme Andery et al (1999, p. 366), “[...] rompe-se, com Hegel, a ideia de que uma coisa só pode ser ela mesma e que, ao transformar-se, perde sua identidade para jamais ser recuperada”.

Hegel conclama, pois, a superação da alienação entre interno/externo; homem/Deus, todo/partes; forma/conteúdo, dentre outras. Para ele o todo representado pela síntese contempla as partes revelando o que nelas é essencial. Sob essa ótica, nada completamente verdadeiro poderia ser dito das coisas separadamente e, por consequência, apenas o todo se revela real e igualmente racional. Sob essa orientação o conhecimento do todo, em seu movimento tríplice de construção, principia na percepção sensorial, pela qual se tem a consciência externa do objeto (a ‘ideia objetiva’ do mesmo), que submetida à crítica dos sentidos conduzirá a elaboração da ‘ideia subjetiva’ que lhe



corresponde. A 'ideia absoluta' representa a síntese de ideia objetiva e subjetiva, ponto alvo e de chegada do movimento lógico-dialético idealista, tal como postulado por ele.

Ademais, vale destacar o entendimento hegeliano de processualidade, de transformação, expresso em seu sistema filosófico pelo movimento constante e contraditório de negatividade da coisa em-si, ou seja, a expressão negativa imanente da natureza dos seres do mundo objetivo que “[...] coloca em oposição aquilo que os seres são e suas potencialidades, sugerindo um estado de limitação, bem como a necessidade de superar tal estado em direção a outro” (ANDERY et al, 1999, p. 366). Conforme afirmam as autoras:

O ser é, fundamentalmente, um vir-a-ser. O modo como o ser apresenta-se em determinado momento é apenas um modo do seu existir, que contempla apenas uma entre as múltiplas potencialidades que pode desenvolver, que constituem as próprias etapas de seu desenvolvimento, de sua transformação. Para existir verdadeiramente, o ser deve superar o estado atual em que se apresenta e, ultrapassando os limites dados por esse estado, vir-a-ser o que não é, ou seja, buscar um novo estado de sua existência. Por sua vez, todo estado de existência deve, necessariamente, ser ultrapassado. É algo de negativo, que deve ser abandonado à procura do novo, que uma vez mais se apresentará como um limite a ser superado. Para Hegel, essa é a lei do desenvolvimento histórico que, válida para todos os seres, regula o movimento de transformação no mundo, num processo contínuo em que cada ser perece, e, uma vez perecendo, transforma-se em outro que passará pelo mesmo processo (ANDERY et al, 1999, p. 367).

Interessa-nos, por ora, destacar que a filosofia hegeliana vai espriar-se em duas importantes direções: uma representada pelo pensamento de Karl Marx (1818-1883) que, em conjunto com Friedrich Engels (1820-1895), desenvolverá as bases do materialismo histórico-dialético. E outra representada pelo pensamento de Edmund Husserl (1859-1938), precursor da fenomenologia. Antes, porém, para não nos distanciarmos da efervescência da filosofia do século XVIII, devemos destacar um importante desdobramento do empirismo, presente nas proposições de Auguste Comte (1798-1857), cuja influência se faz sentir fortemente na sociedade hodierna.

Comte, segundo Russell (1979b), reiterando o papel da filosofia na busca pelo verdadeiro conhecimento foi quem, a exemplo de Bacon, defendeu categoricamente no século XVIII que apenas o conhecimento científico poderia a ele conduzir. O conhecimento científico desponta, por suas mãos, como critério de verdade e como uma importante condição para os avanços da humanidade, como conclamado desde o advento da sociedade moderna. Segundo Comte (1983), esse tipo de conhecimento deveria voltar-se para os dados sensíveis, concretos, orientando-se por dois princípios fundamentais: precisão e utilidade. Note-se, em Comte, uma preocupação pragmática até então pouco presente nos demais filósofos.

Para ele, o pensamento sistemático, metodologicamente orientado, deveria voltar-se para a descoberta dos princípios regulares, isto é, das relações constantes existentes nos fenômenos observáveis, para que assim as ‘leis’ gerais que os regem pudessem ser formuladas. Mas, para tanto, defendeu a necessidade do atendimento a três condições: definição de objeto, formulação de princípios e rigor metodológico. Ou seja, demarcou a necessidade de que a realidade fosse ‘fracionada’ em tantas porções quanto necessário, e desse fracionamento resultariam os objetos específicos, próprios, a cada ciência. Cada ciência, por sua vez, reuniria o conjunto de formulações teóricas acerca de seu objeto, explicitando não apenas seu ser, mas acima de tudo, como se institui e como pode ser transformado. Para tanto, urgiria o método científico calcado na observação dos fenômenos concretos, apreensíveis pelos sentidos e submetidos à aferição empírica (COMTE, 1983).

Para Comte (RUSSELL, 1979b) a história das concepções teóricas da humanidade se fazia marcada por três estados, ou, momentos: teológico, metafísico (abstrato) e científico ou ‘positivo’, e ele se colocava categoricamente como partícipe do estado positivo, isto é, científico. Dai que, com Comte, desponte o paradigma científico denominado positivismo<sup>2</sup>, fazendo emergir o cientificismo que marcará intensamente os séculos XVIII e XIX, e por que não dizer, também os dias atuais.

Entretanto, ainda sob influência da filosofia hegeliana e posicionando-se criticamente em relação ao positivismo, E. Husserl formulou novos preceitos em relação à construção do conhecimento, denominado fenomenologia. Em conformidade com Russell (1979b), a fenomenologia se caracteriza como um método de investigação filosófico que apela o retorno às coisas mesmas, bem como o resgate da subjetividade no estudo dos fenômenos, definidos como aquilo que se manifesta por si só.

Husserl defendia, assim, o retorno às coisas tal como se apresentam à consciência, entendendo que a descrição fenomenológica, mais do que a explicação, estaria apta a alcançar a essência dos fenômenos. Afirmando que o objeto aparece sempre perante uma atitude do sujeito consciente, este filósofo afirmou a consciência como síntese de algo e de alguém cuja característica central é a intencionalidade (RUSSELL, 1979b). Com isso, distingue dois polos na experiência humana: o ato de

---

<sup>2</sup> O ‘positivismo lógico’ foi um depuramento do positivismo que, levando ao extremo a exigência metodológica científica postulou uma demarcação rígida do que seria científico, ou não, buscando para tanto a unificação de uma linguagem comum, pela qual toda ciência devesse ser expressa. Culminou artificial e reducionista, sendo duramente criticado a partir dos meados do século XX e finalmente negado pela própria filosofia da ciência. Seus principais representantes foram: o austríaco Moritz Schlick, o alemão Hans Reichenbach e o inglês Alfred Ayer.

perceber e o objeto da percepção, conferindo certa identidade entre ambos, não se distinguindo ao certo o objeto significado do sujeito significante<sup>3</sup>.

A referida identidade se justifica nesse sistema fenomenológico haja vista que a apreensão do objeto pela consciência não deixa de ser relativa à atitude do sujeito em face do objeto, ou seja, não deixa de ser ou revelar dada intenção. A intencionalidade desponta como essência da consciência uma vez que compreende o significado do objeto, orientando e guiando a maneira pela qual o sujeito consciente se dirige a ele. Husserl propõe, então, um método pelo qual o conhecimento possa ser construído sem que se desgarre o sujeito do objeto e nem o seu contrário: o método de redução eidética, ou, método de redução fenomenológica (SEVERINO, 1999).

O referido método toma como ponto de partida o ato de perceber, visando ultrapassá-lo, despidendo-o do que é periférico, circunstancial e fortuito para alcançar seu traço (ou ideia) essencial. Nas palavras de Ricoeur (1984, p. 67), a tarefa da fenomenologia é: “revelar este mundo vivido antes de ser significado, mundo onde estamos, solo de nossos encontros com o outro, onde se descortinam nossa história, nossas ações, nossos engajamentos, nossas decisões”.

Com isso, Ricoeur (1984) tenta alertar para o fato de que a fenomenologia, mesmo sendo o estudo das essências, não se identifica com nenhum tipo de subjetivismo ou idealismo puro, posto recolocar a essência na existência. A consciência e seu traço fulcral, a intencionalidade, não são propriedades autônomas do sujeito, mas atributos de um sujeito que só pode ser no mundo. Note-se, pois, a forte presença da dialética hegeliana na fenomenologia, dado que corroborou as alianças ente ela e o existencialismo<sup>4</sup> nos meados do século XX.

Nas palavras de Martins (1984, p. 79, destaques do autor), a análise fenomenológica “[...] é mais do que uma simples análise. É uma investigação daquilo que é genuinamente possível de *ser descoberto* e que está *potencialmente* presente mas nem sempre visto. A fenomenologia é a porta para aquilo que é possível, um possível que pode ser experienciado e verificado por meio de procedimentos próprios, adequados”.

<sup>3</sup> Conforme Severino (1999, p. 105), o método fenomenológico acaba por prescindir da existência do mundo objetivo. Pela redução eidética “Pouco importa se o objeto existe de fato ou não. Como já me coloquei também fora do circuito, ao ver o objeto como eidos, eu me apreendo como eu puro, como vida da consciência pura. Tudo o que é mundo natural é, por assim dizer, naturalizado”.

<sup>4</sup> Foge aos nossos objetivos adentrar nas relações entre fenomenologia e existencialismo, contudo, cabe a presente nota: segundo Penha (1996) o existencialismo se instituiu como um movimento filosófico de apelo à existência humana em seu aspecto particular, individual e concreto. Sua formulação tem origem na crise geral vivida pela humanidade após os desfechos da segunda grande guerra, na qual imperavam entre as pessoas, sobretudo nos jovens, fortes sentimentos de descrença na capacidade humana para resolver com racionalidade e humanidade as contradições da sociedade moderna. Dentre seus expoentes destacam-se Jean Paul Sartre, Martin Heidegger, Karl Jaspers, dentre outros.

Como tal, a fenomenologia se firmou ao longo do século XX, influenciando vertentes teórico-metodológicas em diversas áreas do conhecimento.

Conforme já indicado, a segunda grande influência de Hegel ocorreu sobre Karl Marx, não obstante tratar-se de uma influência ‘às avessas’! Para Marx (2008, 2011), o sistema filosófico de Hegel se apresentava com altíssimo grau de correção, todavia, estava edificado de cabeça para baixo. Se para Hegel o problema residia na necessária abolição ou superação da alienação, sobretudo, entre homem e Deus, para Marx, o problema residia na alienação do homem em relação ao objeto produzido pelo seu próprio trabalho, ou, entre o homem e sua própria objetivação.

Por essa via recolocou o problema filosófico no plano terreno, conferindo centralidade ao trabalho (à *práxis*), pelo qual o homem constrói historicamente os meios de sua subsistência e a si mesmo nesse processo. Contudo, devemos destacar que a relação entre Hegel e Marx se faz mediada pela influência de outro filósofo alemão, Ludwig Feuerbach (1804-1872), principal proponente de um enfoque materialista a se contrapor ao idealismo hegeliano. Marx, portanto, dialoga criticamente tanto com Hegel quanto com Feuerbach (MARX; ENGELS, 2007).

As referidas críticas, tecidas por Marx à filosofia de até então, referem-se ao fato de que tanto empiristas quanto materialistas, embora privilegiassem o objeto na análise da realidade, ainda assim o tomavam de forma abstrata, perdendo de vista que o mesmo outra coisa não é, senão, atividade humana sensível (MARX, 2004). Com isso, recoloca o papel ativo do sujeito na construção do objeto – da própria realidade e de si mesmo. Tais proposições, levadas a cabo por Marx e Engels passam a representar um marco, um divisor de águas entre a filosofia contemplativa e a filosofia comprometida com a explicitação do homem como artífice de suas condições objetivas de vida e com a necessária superação das condições políticas e econômicas que o condenam à exploração por outros homens. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 539, destaques dos autores): “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é *transformá-lo*”.

Foge aos objetivos e possibilidades deste texto apresentar o caminho trilhado por Marx em direção à formulação do materialismo histórico-dialético, de sorte que apresentamos uma brevíssima caracterização de seus princípios gerais. Por materialismo histórico-dialético devemos compreender o núcleo teórico-filosófico do pensamento marxiano, produzido pela decodificação materialista dialética e histórica dos fenômenos da realidade – no que se inclui a natureza, a história, a economia, a política e o próprio homem.



Marx (2004) parte do princípio de que a realidade, e tudo que a constitui, é material. Ou seja, existe objetiva e independentemente da consciência que se tenha sobre ela. A matéria é, portanto, o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a consciência e o próprio pensamento. As sensações, as ideias e os conceitos não emergem da consciência a partir de dados inatos, mas, originam-se na materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem competirá torná-lo cognoscível. Eis, pois, a concepção marxiana de conhecimento!

A realidade objetiva por sua vez, não é estática e idêntica a si mesma, pelo contrário, ela é uma miríade de fenômenos que resultam da matéria em movimento, sendo, pois, a história de suas próprias mudanças. Tais mudanças não ocorrem ao acaso, ao contrário, são produzidas na e pela relação ativa homem-natureza. Nesta concepção, a história é o produto das formas pelas quais os homens organizam os modos de produção de sua existência ao longo do tempo, bem como, diz respeito ao movimento e às contradições do mundo, dos homens e de suas relações. Isso inclui o processo de evolução dos seres vivos, o processo de complexificação pelo qual passa esse ser que, superando-se como ser biológico, firma-se como ser social e histórico (MARX, ENGELS, 2007).

Portanto, se todo existente é histórico, é também movimento. A dialética se apresenta no pensamento de Marx (2011) como a lógica que pauta o referido movimento, tanto no plano da natureza quanto no plano do pensamento, por meio da qual tudo deva ser compreendido. Conferindo materialidade ao 'movimento tríplice' (tese-antítese e síntese) proposto por Hegel, a lógica materialista dialética passa a lhe fornecer o caminho (método) para o conhecimento e interpretação da realidade em seu caráter histórico. Não obstante, devemos frisar que a preocupação ou o interesse de Marx não se refere a questões de ordem metodológica e sendo assim, suas proposições sobre 'método' só podem ser extraídas da análise que empreendeu no âmbito da totalidade de sua teoria social.

No sistema analítico marxiano, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, isto é, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do conteúdo do fenômeno, (aparência e essência) que só pode ser reconhecido à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a



forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. O conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo (MARX, 2011).

O método empreendido por Marx (2011) pressupõe como ponto de partida, a apreensão do real imediato, empírico, presente na representação inicial do todo, que, convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão superior, expressa no concreto pensado. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora captados não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta (MARX, 2008).

Este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do real sensível (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento. Portanto, a epistemologia marxiana tem a prática social como referência fundante da construção do conhecimento, nela residindo, inclusive, os seus critérios de validação. Isso afasta a teoria de Marx de qualquer concepção puramente epistemologista, uma vez que todo seu universo categorial é reflexo de processos práticos reais e efetivos que são ontologicamente anteriores.

Tecidas estas considerações acerca da história da filosofia em suas relações com a questão da construção do conhecimento, passemos à consideração de suas implicações para a educação escolar.

### **Expressões filosóficas na educação escolar**

Conforme aventamos na introdução deste texto inexistem atos pedagógicos que não reflitam alguma posição filosófica; todavia, com base em Saviani (2009) destacamos a necessidade de que tais posições não reproduzam quaisquer formas de reflexão, mas se firmem como reflexões radicais, rigorosas e de conjunto. Visando contribuir com este ideal, nos reportamos a uma apertada síntese sobre o pensamento dos principais expoentes da filosofia moderna, tendo em vista não apenas apresentá-los aos professores, a quem dedicamos esse texto, mas, acima de tudo, auxiliar no processo de diagnóstico e de identificação acerca de seus próprios posicionamentos em relação ao conhecimento e suas formas de transmissão.

Sendo assim, não vamos nos deter na análise de teorias pedagógicas propriamente ditas, posto considerarmos que esta tarefa não se realiza num único texto.





Ao invés disso, procuraremos destacar o que denominamos de ‘*fundamentos filosófico-pedagógicos*’, os quais classificamos a partir da análise de suas bases *empirista/positivista*; *idealista* (subdividida em razão de influência mais direta de Kant ou Husserl) e *materialista histórico-dialética*. Contudo, fazemos a ressalva de que, via de regra, tais posições não se revelam ‘puras’ nem em ‘teorias pedagógicas’ nem nas concepções dos professores que, na maioria das vezes, expressam diversos matizes. Para caracterizar tais fundamentos filosófico-pedagógicos definimos os seguintes critérios: *relação sujeito-objeto*; *concepção de conhecimento*; *formulação do conhecimento*; *percurso lógico adotado*; *primados*; *expressões pedagógicas* e *eixos no processo educativo*. O quadro apresentado a seguir sintetiza o conjunto dos resultados aqui delineados.

	Positivismo	Idealismo Subjetivo		Materialismo Histórico-Dialético
		(Kant)	(Husserl)	
Relação Sujeito-Objeto	Ênfase no Objeto	Ênfase no Sujeito	Ênfase no Sujeito	Unidade Sujeito- Objeto
Conhecimento	Conhecimento Positivo	Propriedade da Razão	Dado pelo Significado	Representação subjetiva da realidade objetiva
Formulação do Conhecimento	Empíria (trato com o real como dado em-si)	Interação Consciência Sensibilidade	Captação Ideativa do fenômeno em sua essência	Reprodução, no pensamento, do movimento do real
Percurso Lógico	Analítico-Indutivo	Analítico-Dedutivo	Analítico Indutivo/ Dedutivo	Sintético
Primados	Prática	Prática	Intersubjetividade “Abstrata”	Práxis
Expressões Pedagógicas	·Ped. Tradicional ·Tecnicismo ·Neotecnicismo	·Ped. Nova ·Construtivismos	Ped. Nova ·Teorias Pós-Críticas ·Construcionismo social	Pedagogia Histórico-Crítica
Eixos do Processo Educativo	·Aspecto lógico ·Conteúdo ·Professor	·Aspecto Psicológico ·Método ·Aluno	·Aspecto Psicológico ·Método ·Aluno	·Aspectos Lógico-Históricos ·Conteúdo-Forma-Destinatário

Quadro 1: Estruturação dos Fundamentos Filosófico-Pedagógicos na Educação Escolar.  
Elaborado pelos autores.

Em relação ao primeiro critério, a ‘*relação sujeito-objeto*’, na perspectiva positivista a ênfase será no objeto, enquanto no idealismo, tanto kantiano quanto husserliano, será no sujeito. Note-se, em tais posicionamentos, a forte presença do dualismo cartesiano a opor ‘matéria’ e ‘ideia’. Diferentemente, o materialismo histórico-dialético, num enfoque que visa a totalidade, ou melhor, que não toma o todo pelo somatório de suas partes, assenta-se na constatação da impossibilidade de cisão entre ambos. O tratamento dispensado à relação sujeito-objeto, por sua vez, baliza a concepção de conhecimento.

Se para o positivismo o *'conhecimento'* identifica-se com a análise e classificação geral dos fenômenos objetivos, com o trato empírico de dados ou 'fatos positivos', o idealismo, em sua orientação kantiana postula-o como produto da razão, tendo as ideias como alfa e ômega na busca pelo saber. O idealismo fenomenológico, sem preterir esse subjetivismo, acrescenta a essa premissa a intencionalidade da consciência e, com ela, confere destaque ao universo de significações encarnados nas ideias. O conhecimento será dado na descoberta do significado essencial da ideia. Contrapondo-se a tais enfoques, o conhecimento para o materialismo histórico-dialético corresponde à reprodução ideativa da realidade objetiva.

Considerando-se, então, a *'formulação do conhecimento'* constatamos que o positivismo prima pela empiria, dispensando um tratamento ao real como dado em-si. Já o idealismo destaca a ação do sujeito sobre o objeto, da qual resulta a formação dos esquemas mentais identificados como conhecimento. Em sua vertente fenomenológica, cuja centralidade é conferida muito mais à compreensão do que à explicação, o conhecimento reside na captação do fenômeno em sua ideia essencial. Para o materialismo histórico-dialético, trata-se da reprodução, no pensamento, do movimento do real, que por seu turno não se institui por entes dados naturalmente, mas, como produtos do trabalho humano.

No atendimento a tais preceitos referentes à formulação do conhecimento, haverá um *'percurso lógico'* que, no positivismo será analítico indutivo (parte-todo) e no idealismo kantiano analítico dedutivo, posto a pressuposição de esquemas mentais universais e apriorísticos como pontos de partida. O idealismo em Husserl assume, em parte, outra direção, pois, embora se mantenha analítico não descarta o movimento de indução e dedução, posto a influência hegeliana recebida. O materialismo histórico-dialético, diferentemente das outras posições, nos apresenta um percurso lógico sintético (todo-partes-todo), procedendo ao movimento indutivo-dedutivo na construção do conhecimento.

Pelo disposto até o presente e encaminhando-nos mais diretamente para o âmbito da educação escolar, podemos afirmar que o *'primado'* tanto do positivismo quanto do idealismo kantiano será a prática. Diferentemente, o primado da fenomenologia será a intersubjetividade, cujo enfoque assenta-se na particularidade dos sujeitos, na cotidianidade, enfim, naquilo que 'se manifesta por si só' – caracterizando-se pela afirmação de uma intersubjetividade abstrata. O materialismo histórico-dialético, por seu turno, prima pela *práxis*, que sintetiza teoria e prática, apreendendo ambas como processos e produtos do trabalho do conjunto dos homens ao longo da história.



Em suma, tais fundamentos filosófico-pedagógicos adquirem diferentes ‘expressões no ideário pedagógico’. A título de ilustração, destacamos alianças entre o positivismo e a pedagogia tradicional, o tecnicismo e o neotecnicismo, a terem como ‘eixos do processo educativo’ o aspecto lógico em detrimento do histórico, a ênfase em conteúdos (ainda que no tocante ao tecnicismo e neotecnicismo voltados prioritariamente a conteúdos pragmáticos), bem como, a centralidade conferida à figura do professor como ‘aquele que sabe’, em detrimento do aluno apreendido como ‘tábula rasa’, a se expressar, não raro, pelo viés do autoritarismo na relação entre ambos.

O idealismo, sobretudo de influência kantiana, é matriz hegemônica na educação escolar brasileira desde as primeiras décadas do século XX, adentrando a educação escolar pela esteira do movimento escolanovista e reforçado pelo espraiamento da epistemologia genética de Jean Piaget no campo da educação. Foi à base desta teoria que a perspectiva construtivista se firmou, tornando-se a principal referência na educação escolar brasileira. Ao longo do século XX essa perspectiva ganhou diversas formas de ‘expressão pedagógica’, permanecendo viva em diversos ideários, a exemplo do professor prático-reflexivo, da pedagogia das competências, da metodologia da problematização, dentre outras, cujo lema comum é o “aprender a aprender”<sup>5</sup>.

Com menos proeminência, mas nem por isso inexistente, foi a influência da fenomenologia ao longo do século XX. Ao longo desse período sua maior ‘expressão no ideário pedagógico’ se deu no ensino superior e ligado aos ‘círculos filosóficos’. Todavia, com o advento da pós-modernidade - a anunciar a crise e o fim do paradigma moderno e, com ele, das metanarrativas, da busca pela objetividade e universalidade do conhecimento, a ter como uma de suas consequências a desqualificação da escola como *locus* do conhecimento historicamente sistematizado, despontam as chamadas teorias pós-críticas<sup>6</sup> e o construcionismo social<sup>7</sup>. Tais posições recuperam e trazem, ainda que subliminarmente, os fundamentos da fenomenologia.

Não obstante as diferentes expressões idealistas, construtivistas, construcionistas e pós-críticas, todas entoam o lema do “aprender a aprender” e se encontram entorno de um mesmo ‘eixo do processo educativo’, que suplanta o conhecimento pelo ‘autoconhecimento’, o

<sup>5</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o lema “aprender a aprender” sugerimos a leitura de Duarte, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2000.

<sup>6</sup> As teorias pós-críticas despontam na ambiência denominada ‘pós-moderna’, refletindo o abandono da apreensão da realidade em sua universalidade e totalidade concreta, centrando-se nos temas do multiculturalismo, etnias, gênero, identidades, culturas etc.

<sup>7</sup> Movimento de crítica à objetividade da ciência, defendendo que todo conhecimento é contextualizado e condicionado pelo universo simbólico dos indivíduos. A realidade é compreendida como constructo social significado pela linguagem.

conteúdo de ensino pelas formas de se ensinar, o professor pelo aluno etc., consumando o idealismo na relação entre educação e sociedade. Como afirma Saviani (2007), tais teorias deslocam o eixo dos aspectos lógicos afetos ao conhecimento que deva ser ensinado para os aspectos psicológicos<sup>8</sup> implicados na aprendizagem e, com isso, abrem o flanco para posturas que individualizam o ato de aprender, posto que ela – a aprendizagem – supostamente depende da capacidade inerente do aluno para tanto, reduzindo o ato de ensinar a algo que a acompanha e não o contrário, isto é, que a promove.

As *'expressões pedagógicas'* do materialismo histórico-dialético na educação escolar vão se dar por meio das teorias críticas<sup>9</sup>, sendo que destas consideramos a pedagogia histórico-crítica a teoria pedagógica mais desenvolvida, mais complexificada e mais rica em determinações na atualidade. Nela destaca-se a relação dialética de influência recíproca entre escola e sociedade, bem como, a afirmação da educação escolar a serviço da formação omnilateral dos indivíduos à vista de um ideal maior, qual seja, a construção de uma sociedade sem classes.

Nesse sentido, afirma como *'eixos do processo educativo'* a transmissão dos conhecimentos sistematizados em seus aspectos lógicos e históricos tendo em vista a promoção do desenvolvimento humanizador dos indivíduos, a indissociabilidade entre forma e conteúdo no ato de ensino, ciente de que o trabalho pedagógico assenta-se na relação tripartite estabelecida entre conteúdo-forma-destinatário, isto é, entre o quê ensinar e como fazê-lo à vista daquele que aprende, do aluno. Esta teoria pedagógica, por seu turno, não omite em termos de finalidade (objetivos) educativa seu posicionamento político no que tange à educação escolar: produzir a humanidade nos indivíduos para que eles possam ser artífices de uma sociedade deveras humana.

## Considerações finais

Tendo como objetivo apresentar os fundamentos teórico-filosóficos os quais determinam as diversas teorias pedagógicas da educação escolar, não pudemos nos furtar, de partida, de afirmar a importância da reflexão filosófica tendo em vista a necessidade de apropriação de seus distintos elementos. A nosso juízo, a referida apropriação demanda clareza em relação a inúmeras questões e, dentre elas, elencamos:

<sup>8</sup> Com essa proposição Saviani não pretere a importância dos aspectos psicológicos inerentes à aprendizagem; sua crítica dirige-se aos enfoques psicologizantes de orientação naturalista e a-histórica.

<sup>9</sup> Ao referir-se às teorias críticas da educação brasileira, Saviani (2007) inclui a pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libânio, bem como, a pedagogia da libertação de Paulo Freire. Não obstante a importância histórica das mesmas como teorias contra-hegemônicas, optamos por destacar apenas a pedagogia histórico-crítica como representante da matriz filosófica materialista histórico-dialética por razões que fogem aos objetivos deste texto explicitar.

a relação sujeito-objeto; a concepção de conhecimento e sua respectiva formulação; o percurso lógico adotado; os primados; e os eixos no processo educativo, conferindo destaque as suas respectivas expressões no ideário pedagógico.

Todavia, entendemos que mesmo esses esclarecimentos podem não representar grandes acréscimos de valor se não tivermos um posicionamento político claro em relação ao papel da escola na sociedade que temos, marcada pela desigualdade econômica e cultural, pela injustiça social e pela exploração desumanizante do homem pelo próprio homem. Esperamos que os elementos ora apresentados convidem os professores a se perguntarem: afinal, a quem o meu trabalho na educação pública serve de fato?!

## REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 8. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

COMTE, A. *Vida e obra*. Coleção Os pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DESCARTES, R. *Discurso sobre o método*. São Paulo: Hemus Editora, 1978.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

LUKÁCS, G. *O jovem Hegel e os problemas da sociedade capitalista*. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARTINS, J. Psicologia da Cognição: como fazer fenomenologia. In: MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. J. B. (Orgs.). *Temas Fundamentais de Fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2011.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital*. Livro 1, v. 1, 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

NOVELLI, P. A. A crítica de Hegel ao conceito de lei em Kant. *Revista Eletrônica Estudos Hegelianos*, ano 5, n. 9, p. 101-116, dezembro de 2008. Disponível em: <[www.hegelbrasil.org/reh9/novelli.pdf](http://www.hegelbrasil.org/reh9/novelli.pdf)>. Acesso em 20/09/2016.

PENHA, J. *O que é existencialismo*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1996.

RICOEUR, P. Fenomenologia e existência: uma leitura de Merleau-Ponty. In: MARTINS, J. e DICHTCHEKENIAN, M. J. B. (Orgs.). *Temas fundamentais de fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1984.

RUSSELL, B. *Obras filosóficas*. História da filosofia ocidental. Livro terceiro. São Paulo: Nova Fronteira, 1979a.

RUSSELL, B. *Obras filosóficas*. História da filosofia ocidental. Livro quarto. São Paulo: Nova Fronteira, 1979b.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados: 2007.

SEVERINO, A. J. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.