

José Aparecido de Oliveira Lima*, Junot Cornélio Matos**

Filosofia e educação: por um ensino crítico em tempos temerários

Philosophy and education: for a critical teaching
in dark times

Filosofía y educación: por una enseñanza crítica
en tiempos temerarios

RESUMO

O referente artigo tem como característica, problematizar o atual cenário educacional e filosófico no qual nos assombra. Nesse ponto, percebemos que os estudos sobre as políticas e práticas educacionais preconizados pela gestão pública indicam que atualmente vivemos fortes resquícios de um modelo temerário de educação, tradicionalmente circunscrita aos meios dominantes e capitalistas, na qual demanda educar para a segregação e competitividade. Isso reflete uma sociedade com propósitos idealizados na autoafirmação individual. Da mesma forma, estamos inseridos em sistemas de escolarização que configuram uma educação com recortes acentuadamente mercantilista, com forte tendência de instrumentalização das relações e embrutecimento das pessoas. Para Boaventura de Souza (2013) "é possível que estejamos ante uma nova forma de fascismo social, o fascismo desenvolvimentista." (p, 122).

Palavras-chave: Filosofia e educação. Autorreflexão crítica. Narrativas de vida.

ABSTRACT

The reference article has as characteristic to problematize the current educational and philosophical scene in which it haunts us. At this point, we see that the studies on educational policies and practices advocated by public management indicate that we are currently living strong remnants of a reckless model of education,

* Mestre em Educação.

** Professor de Filosofia.

traditionally limited to the dominant and capitalist circles, in which it seeks to educate for segregation and competitiveness. This reflects a society with idealized purposes in individual self-assertion. In the same way, we are inserted in systems of schooling that configure an education with markedly mercantilist cuts and with a strong tendency of instrumentalization of the relationships and brutalization of the people. For Boaventura de Souza (2013) "it is possible that we are facing a new form of social fascism, developmental fascism." (p, 122).

Keywords: Philosophy and education. Critical self-reflection. Narratives of life.

RESUMEN

El referente artículo tiene como característica problematizar el actual escenario educativo y filosófico en el que nos asombra. En ese punto, percibimos que los estudios sobre las políticas y prácticas educativas preconizadas por la gestión pública indican que actualmente vivimos fuertes resquicios de un modelo temerario de educación, tradicionalmente circunscrita a los medios dominantes y capitalistas, en la que demanda educar para la segregación y competitividad. Esto refleja una sociedad con propósitos ideados en la autoafirmación individual. De la misma forma, esteamos insertos en sistemas de escolarización que configuran una educación con recortes acentuadamente mercantilista, con fuerte tendencia de instrumentalización de las relaciones y embrutecimiento de las personas. Para Boaventura de Souza (2013) "es posible que estemos ante una nueva forma de fascismo social, el fascismo desarrollista." (p, 122).

Palabras-claves: Filosofía y educación. Autorreflexión crítica. Narrativas de vida.

Introdução

Mészáros (2008), traduz a realidade de nossa educação, quando propões que "[...] a educação não é um negócio [...] não deve qualificar para o mercado [...] não é uma mercadoria." (MÉSZÁROS, 2008, p. 8). Nessa linha de pensamento, é significativo e emergencial, superar os modelos mercadológicos de educação na qual modelam e padronizam as subjetividades. Daí importa dizer que vivenciamos um contexto educacional no qual se faz expressivo problematizar a necessidade de uma assimilação dialógica e crítica de nossa atual conjuntura social e, consequentemente, desenvolver um processo de ressignificação e reconstrução desse cotidiano. Segundo Ianni (1997, p. 42) "na base da internacionalização do capital estão a formação, o desenvolvimento e a diversificação do que se pode denominar "fábrica global". O mundo transformou-se na prática, em uma imensa e complexa fábrica que se desenvolve conjugadamente com o que se pode denominar "Shopping Center Global".

Reconhecer as implicações de um sistema mercadeja nesse horizonte educacional é percebê-la orientada para a formação da mão de obra. Esse cenário

absorto reflete o embrutecimento dos sujeitos, isto é, retrata a repressão às subjetividades multifacetadas e em constante mutação. Compreender suas vozes é reconhecer suas biografias sociais. Sofremos com uma educação, na qual dar-se mais ênfase nos currículos aos diplomas e resultados avaliadores que aos sujeitos neles envolvidos. Para Giroux (2008), “educadores e educadoras [...] necessitam estabelecer a prioridade da ética e da justiça social acima da lógica do mercado e da linguagem do individualismo excessivo.” (p. 73).

Deve-se observar, portanto, que quando não entendemos essa realidade, subsistimos ante uma crise identitária, naquilo que se refere à ideia de educação, de universidade, de filosofia e de sujeito por não apreender que lidamos com um mundo heterogêneo e com sujeitos dotados de particularidades que vão além das perspectivas comerciais. Deveras, a escola atual lida com pessoas beneficiadas de individualidades e em constante metamorfose, ou melhor, faz parte da identidade histórica e subjetiva de cada ser humano: Suas crenças, culturas, sentimentos, aspirações, valores, experiências, entre outros, particularidades que precisam ser reconhecidas e que estão suprimidas dos currículos e das discussões educacionais.

A partir dessa ótica e diante de uma realidade educacional e filosófica contemporânea, na qual estão inseridos, os professores desmotivados e estudantes desinteressados, é relevante, por outro lado, desenvolver um ensino hermenêutico-crítico no horizonte da formação dos sujeitos e com realce nas suas experiências de vida. Segundo, Carr e Kemis (1988, p. 15): “La educación de hoy necesita hacer frente a los desafíos que representan los estudiantes alienados, la desmoralización del profesorado y los currícula prescritos y poco motivadores”.¹

O filosofar como filosofia de vida

Os sujeitos comprometidos com a transformação do mundo caracterizam-se pela busca do conhecimento, ou seja, sua formação e transformação têm como essência, a aspiração pelo saber. Contudo, a pretensão pelo saber alcança sentido no entendimento/relação com o outro, na resignificação e no desvelamento da realidade. Nesse aspecto, pensamos que a base do filosofar, como filosofia de vida, permeará através de três pilares educacionais/filosóficos: Educar para a problematização – como aspecto indispensável para autonomia crítica –; Educar para o esclarecimento – no qual o pensamento autônomo se torna uma ação desveladora –; e Educar para uma compreensão hermenêutica – como fonte de interpretação dialógica com o outro e com o mundo.

Nesse horizonte de compreensão, pensamos que filosofar é experienciar a vida. Nesse caso, sugerimos uma filosofia de vida na qual contribua para o exercício da criticidade e do pensamento hermenêutico. De outro modo, o filosofar pode ser um contributo hermenêutico-crítico para as narrativas de vida. Ora, é recomendável que o aluno possa, ele mesmo, experienciar e não só reproduzir, pois a crença alienante e a obediência instrumentalizada que se fazem presentes nas experiências de vida contemporânea, traduzem no empobrecimento da auto-

¹ “A educação de hoje necessita fazer frente aos desafios que representam os estudantes alienados, a desmoralização do professorado e os currículos prescritos e pouco motivadores” (*Tradução nossa*).

nomia crítica, da relação com o outro e, conseqüentemente, da possibilidade de ressignificação da identidade anterior.

Dessa maneira, é proposto desenvolver a partir do horizonte filosófico na sala de aula, um processo reflexivo no âmbito do pensamento crítico e autônomo dos sujeitos no decurso da sua realidade inserida, ou melhor, é preciso trilhar por uma concepção de filosofia de vida vista como *lócus*, no qual os conflitos e as contradições vivenciadas se reúnem e se revelam. Nesse sentido, Menezes (2014, p. 48) propõe um processo de autorreflexão crítica do dia-a-dia, no qual:

O papel da educação está em formar sujeitos críticos, capazes de reelaboração histórica, capazes de resistirem a todo tipo de dominação de forma meramente resignada. A educação, neste sentido, passa a ter um caráter único, ou seja, uma educação dirigida para a autorreflexão crítica.

Nesse âmbito de pensamento, aventamos compreender a ideia subjacente que envolve o protagonismo desses sujeitos no horizonte da educação escolar; na sua busca por espaços privilegiados para um raciocínio crítico de conscientização e ressignificação dos problemas intrínsecos a uma sociedade com influentes vestígios de exclusão social e de desigualdade de oportunidade, nesse caso, é importante que a educação e, conseqüentemente, a filosofia sejam danosas a essa realidade. É preciso lutar contra uma rigorosa pretensão sistêmica de formação.

Ao modo foucaultiano, seria um educar, não só como desenvolvimento das aptidões, mas também, um educar como processo de transformação do outro, ou seja, segundo Foucault (2010):

[...] chamamos "pedagógica", portanto, esta relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar "psicagógica" a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos [...] (p. 366).

Noutras palavras, o pensamento subversivo de Michel Foucault (2010), em especial, seu livro intitulado "El Coraje de la Verdad: el gobierno de si y de los otros" busca enfatizar a ideia de uma filosofia e de um sujeito sem as amarras dos estigmas padronizados e dogmatizados presentes nos currículos normatizadores da educação. Seguindo esse pensamento, é importante inverter a ordem do discurso a qual nos é imposta, sobretudo, é significativo perceber a "verdadeira vida" que está para além dos arquétipos valorativos das pretensões intelectuais, ou seja, na sua relação com o outro.

Noutras palavras, precisamos conduzir a educação no liame da desocultação e do estranhamento daquilo que nos é colocado e prescrito como verdadeiro, e, por outro lado, precisamos distanciar-nos de uma formação puramente parasitária, no qual direciona a formação educacional nos paradigmas das fórmulas e dos modelos comedidos nos dispositivos da crença cega, do dinheiro e do poder.

O filosofar como filosofia de vida pode/deve encaminhar novas relações dele com ele mesmo e com o mundo. De outro modo, o indivíduo passa a espantar-se no momento que ele se debruça sobre a realidade que lhe é imposta. É interessante elevar a compreensão crítica dos sujeitos para além dos muros das pré-configurações eurocêntricas, dos livros e da própria escola. Para Matos (2015, p. 12):

A atitude filosófica começa, entretanto, quando nos defrontamos com o problemático; ou seja, quando nos apercebemos de que há mais complexidade e inconclusão, naquilo que está dado do que o quanto sua manifestação fenomênica nos dá a conhecer.

Nessa conjuntura e diante dos delineamentos desse percurso, inferimos que ao viver sem essa reflexão social de nossa vida e, conseqüentemente, da vida do outro, passamos a nos submeter e a viver sob os estigmas e dogmas que modelam e idealizam a forma de ser, pensar e viver das pessoas. Como afirma Fernando Cabral Pinto (1996, p. 207), no seu livro – *A formação humana no projeto da humanidade: “agimos sem refletir sobre as nossas possibilidades de alternativas à ação em curso”,* ou seja, somos ensinados a vivenciar o que já está heteronomamente dado.

É aconselhável, portanto, considerar as relações educacionais e sociais como *locus* do filosofar e como veredas para a produção de conhecimentos e de cultura, pois o sujeito nos ambientes da vida pode estar em constante evolução, socialização e reconstrução antropológica do ‘EU’. Nesse aspecto, é importante atentar para saber, quais sujeitos? Essa ótica nos remete para um sujeito que não é só cognição, mas também, corpo, subjetividade, linguagem, experiência, etc.

Nas narrativas dos sujeitos, reconhecemos suas destituições de vida

Pensar na perspectiva da ressignificação histórica e na superação de uma realidade ordenada pela mecanização funcional-sistêmica é vislumbrar, primeiramente, os atores – sujeitos - da educação e suas destituições, na qual envolve: Sua formação identitária, enquanto ator social e enquanto participante do contexto estrutural de uma educação, na qual é caracterizada pelas necessidades metodológicas e anseios mercadológicos.

De fato, é importante desenvolver a partir de um contexto educacional, em concordância com a filosofia na sala de aula e seus sujeitos, uma proximidade desveladora da realidade cotidiana.

Segundo, Matos (2013, p. 45): É necessário atentar para a realidade, que é muito mais rica e complexa, e rever, à luz de suas provocações, todo esse volume de saber sistematizado, o qual, por sua vez, origina novos estímulos em face dessa realidade sempre dinâmica.

Dessa maneira, é fundamental desenvolver nos sujeitos um processo contínuo de formação e transformação identitária e epistêmica.

Walter Benjamin (1987) no seu texto: “O Narrador” defende que a narrativa pode ser um contributo biográfico/formativo no ambiente da sala de aula. As narrativas de vida, como algo a ser transposto e exercitado, têm em vista o reconhecimento identitário do outro. Nisso, ressaltamos uma proposta de educação no horizonte da palavra narrada, ou melhor, o narrador no âmbito da realidade escolar é uma figura chave no processo da educação, naquilo que envolve a percepção do outro, o cotidiano e a vivência das experiências subjetivas. Adentrar a realidade do outro é configurar nossa ação reconhecendo suas particularidades. Na percepção de Benjamin (1987, p. 205):

A narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso [...] Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata.

De outro modo, mas mantendo o mesmo pensamento, Paul Ricouer em seu livro: "O si-mesmo como um outro" (1991), nos convida a debruçar na hermenêutica do "SI", como disposto fundamental para compreensão do "OUTRO". Para o autor, a compreensão narrativa do outro é caracterizada pela relação com as diferentes subjetividades, mas análoga as nossas, pois quando aceitamos dialogar com o diverso de nós, identificamo-nos. Para Ricouer (1991, p. 176): "A narrativa constrói a identidade do personagem, que podemos chamar sua identidade narrativa, construindo a da história relatada. É a identidade da história que faz a identidade da personagem". Essa experiência é configurada na relação 'sujeito x sujeito', na qual propõe superar a concepção 'sujeito x objeto', ou seja, do outro como meio. O sujeito precisa ser contemplado não como intermédio, mas como fim em si mesmo. É preciso evitar a manipulação das relações e, conseqüentemente, a especulação do outro.

Para Menezes (2014, p. 122), adentrar a realidade diferente da minha é vivenciar a experiência biográfica do "OUTRO", que é indispensável para a emancipação do meu "EU":

É interessante notar como o saber biográfico é um contributo fundamental e essencial para os dispositivos de formação. Seria, neste sentido, a formação centrada nas histórias de vida. Este enfoque muda toda a compreensão dos processos educativos que desloca o ensinar e põe em relevo o aprender (sujeito aprendente).

Nesse aspecto, percebemos que o meu "EU", adquire significado quando percebe a importância de sair de si e perceber o outro diferente, numa relação dialética de conhecimento, de aprendizado e de reciprocidade. Segundo Muhl (2003, p. 296-297): "são as pré-compreensões do mundo da vida que determinam, em geral, as formas de compreender e de agir de professores e alunos no seu dia-a-dia".

Noutras palavras, experienciamos uma educação sitiada de vozes com história, com destituições e que transborda de esperança, nas quais estão ocultas das salas de aula e, principalmente, das problematizações filosóficas do ensino médio.

Sendo assim, consideramos, segundo Miguel Arroyo (2013) a importância de adentrar o "chão da escola" e, de modo conseqüente, aprofunda-nos nas biografias de vida de seus sujeitos. De outro modo, Arroyo (2013, p. 137) afirma que:

[...] as experiências sociais dos professores e dos alunos estão ausentes nos currículos porque estes ignoram os sujeitos sociais e ignoram os mestres e educandos como sujeitos de conhecimento, de cultura e de valores. De experiências significativas. Um traço de uma longa história de ausências e de ocultamentos dos coletivos sociais segregados.

Nesse seguimento, dadas as considerações acima, entendemos que incorporar um olhar com vista nos sujeitos educacionais é explorar a perspectiva her-

menêutica de uma reconstrução epistemológica desses sujeitos. Assim, é considerável perceber e fazer perceptível suas falas. Notar sua realidade é aprofundar-se na sua particularidade existencial, linguística e identitária.

De fato, precisamos perceber que no enlace do contexto escolar, nossas biografias são constantemente atravessadas por muitas outras vivências biográficas. Nesse contexto, pensamos que é relevante desenvolver uma compreensão com outro, problematizando e buscando desnudar o mundo. Daí importa um olhar hermenêutico sobre o cotidiano, sobre a educação, sobre o ensino da filosofia e, simultaneamente, sobre as experiências dos sujeitos, pois como reflete Adorno (1995, p. 151): "a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação".

Educar para a autorreflexão emancipatória

O objetivo da educação não pode pautar-se apenas na verossimilhança dos dados empíricos, nem sucumbir aos mecanismos de dominação e instrumentalização de um sistema educacional, mas, na formação do sujeito crítico, do ator/vivenciador e problematizador dos contextos históricos atuais, que podem ser destituídos ou mal interpretados da realidade social, econômica e educacional. Para Adorno (1995) a ideia de emancipação "precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional" (p. 143).

É interessante perceber que o conhecimento não pode ser só uma simples representação da educação escolar, mas uma forma de intervir no mundo. Uma educação emancipatória pode configurar um pensamento para além das relações de saberes, ou seja, caracteriza-se também, em uma relação social no âmbito da horizontalidade, da coletividade e do reconhecimento, contra a máquina do saber reducionista, hierarquizante e hegemônica. Para Boaventura (2013), o conhecimento/emancipação expõe que:

A sobriedade advém da multiplicidade de perspectivas cognitivas sobre a realidade da opressão. Não basta uma perspectiva, não basta uma forma de saber por mais convincente ou esclarecedora que seja. A opressão é sempre o produto de uma constelação de saberes e de poderes. (p. 37-38).

Nesse sentido, depreende-se dessa discussão que o homem enquanto um ser racional e crítico tende a uma autorreflexão histórica e problematizadora da realidade que lhe é apresentada. Deveras, a ausência de uma consciência crítica e autônoma se dá pelo esquecimento histórico. Essa autorreflexão histórica faz dos sujeitos envolvidos, agentes ativos no processo reconstrutivo de uma análise crítica da realidade. Nessa perspectiva, Adorno citará Kant, para afirmar que o "Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade." (ADORNO, 1995, p. 169).

Também, Habermas (1993, p. 99) constata que a emancipação pode ser um contributo essencial para autonomia crítica dos sujeitos:

A emancipação é um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia [...] Portanto, a expressão "emancipação" tem o seu lugar no âmbito do intercâmbio dos sujeitos consigo mesmos, ou seja, ele se refere a transformações descontínuas na autocompreensão prática das pessoas.

Para Habermas, a formação educacional do sujeito está relacionada ao seu percurso no processo de emancipação crítica e de reconhecimento subjetivo baseado no entendimento e na relação intersubjetiva. De outra forma, Habermas trata de uma formação autorreflexiva, pautada na socialização dos indivíduos e na racionalização do agir orientado pelo entendimento participativo, recíproco e integrador.

Na perspectiva de Adorno, a educação deve buscar, em primeiro lugar, a emancipação do sujeito e a contradição tipo de preconceito e barbárie, quão fazem o ser humano desumanizar-se frente a sua insensibilidade. Nesse aspecto, Adorno afirma que "de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade." (ADORNO, 1995, p. 143).

Assim, diante dessas concepções e do estigma atual que vive nossa educação, somos desafiados a problematizar essa realidade, na qual expõe inquietações e que desestabiliza nossa vida cotidiana. Não existe reconstrução emancipatória do sujeito sem uma autorreflexão histórica de sua identidade anterior.

Considerações finais

Diante do atual cenário político, econômico e social no qual vive nosso país e nossa educação, somos instigados a perceber aspectos que merecem ser problematizados. Dentre eles, a necessidade de configurar uma sociedade e uma educação na forma social política da igualdade e do reconhecimento. Claro, é relevante superar todos os mecanismos hegemônicos e regulatórios caracterizados por uma razão apática, insensível e passiva. De fato, podemos estar vivenciando uma nova face social, com vestígios do neoliberalismo e do neodesenvolvimentismo.

Com efeito, imbuídos em uma ideia burocrática de sociedade contemporânea, isso pode ser reflexo de uma conjuntura social com arquétipos autorreferentes e de um padrão de educação que objetivam a massificação dos sujeitos. Diante disso, desenvolver uma consciência crítica mediante esse contexto contemporâneo, tem sido um grande desafio. A luta por uma sociedade mais justa e igualitária é a luta por uma educação na qual reconheça as diferenças, sobretudo, é importante desenvolver uma política educacional na qual escute as vozes dos excluídos e marginalizados de nosso tempo.

A educação vive um descentramento para o âmbito mercadológico moderno, ou seja, é preciso formar os sujeitos para a submissão do capital, para a reprodução em escala e para o consumo em massa, isto é, são orientados a submeterem-se, de forma parasitária, as necessidades da globalização na perspectiva da internacionalização, na qual avançam sobre os rincões mais distantes do mundo, planejando a construção de um espaço onde a exploração usufrua do maior benefício possível. Por outro lado, temos a convicção de que é necessário romper com essa compreensão sistêmica, voraz e que embrutece o sujeito, reduz o conhecimento e segrega as relações de experiência com o outro e com o mundo, além é claro, de instrumentalizar cada vez mais o ambiente de formação educacional.

Compreender o sujeito epistemológico abrangido na nossa realidade é compreender os vários sujeitos existentes que passam despercebidos por nosso olhar. Diante desse pensamento, é oportuno reconhecer a diversidade das vozes e do cotidiano que os envolvem, e, a partir disso, problematizar a atual educação es-

colar na qual estão imersos. Para Falabelo e Brito (2010, p. 337): “trata-se de estimular a elaboração do que os alunos vivem e sentem, ampliando sua experiência e seu pensamento, ressignificando a docência e a aprendizagem enquanto lugares de intercambiamento de conhecimento [...]”.

Vale ressaltar os possíveis benefícios dessa problematização hermenêutica da realidade, tanto para os sujeitos que compõe o dia-a-dia escolar quanto para a comunidade envolta, tem como objetivos principais, a problematização da contribuição filosófica na formação dos sujeitos; a autorreflexão da prática metodológica desenvolvida no ofício da sala de aula; favorecer uma melhor relação entre os sujeitos envolvidos (professor x aluno x escola), encorajar os sujeitos para uma autonomia crítica frente ao mundo, entre outras, sobretudo, perceber a importância desse estudo e a sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação e de um ensino de filosofia no nível médio.

Conforme essa maneira de compreensão, portanto, é necessária uma educação com pretensões de se aprofundarem no convívio dos sujeitos educacionais (professores, alunos e comunidade escolar) e, a partir disso, procurar fazer uma reflexão identificando seus contextos socioculturais, levando em consideração o que fomenta cada sujeito a ser, pensar, agir e sentir segundo cada biografia de vida. Significa dizer, como afirma Matos (2015, p. 17): “Entende-se a Educação como processo contínuo em que o ser humano desenvolve, aperfeiçoa, vai adquirindo potencialidades. Ou seja, é um processo continuado de construção em que a pessoa realiza sua humanidade”.

Portanto, podemos concluir que, é imprescindível que possamos combater a inércia do pensamento crítico e da apatia feliz. É vital resistir e contradizer os processos de embrutecimento, insensibilidade e dessocialização do sujeito. É necessário uma autorreflexão histórica no intuito de não esquecer o passado. Não existe reconstrução identitária sem uma autorreflexão histórica. Esquecer a história é abrir caminhos para novas barbáries.

Nesse sentido, propomos um novo olhar na perspectiva da construção/discussão de um saber hermenêutico da realidade - a partir das narrativas de vida - que problematize a vida como grande tema filosófico.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa/Miguel G. Arroyo*. – 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 3. ed., Editora Brasiliense S.A; São Paulo, 1987.

CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Traducción J. A. Bravo. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

FALABELLO; BRITO. Walter Benjamin: Docência, magia, leitura e arte em sala de aula, 2010, (p. 335-355). In: OLIVEIRA, Damião Bezerra. ABREU, Waldir Ferreira de.; BRITO. Maria dos Remédios de. (Orgs.). *Educação em tempos precários: A formação entre o humano e o inumano*. Belém: GEPFEE/UFPA, 2010.

FOUCAULT, Michel. Aula de 10 de Março de 1982 (Segunda hora). In: *A Hermenêutica do Sujeito: Curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010. p. 355-369.

_____. *El coraje de la verdad: el gobierno de si y de los otros II*. Curso en el Collège de France (1983-1984). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

GIROUX, Henry. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Organizado por Francisco Imbernón. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HABERMAS, Jürgen. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

IANNI, O. *Teorias da Globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

MATOS, Junot. *A formação pedagógica dos professores de Filosofia: Um debate, muitas vozes*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. *Dialogação: Filosofia da educação*. Curitiba, PR: CVR, 2015. 206 p.

MENEZES, Anderson A. *Educação e emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa*. Maceió: EDUFAL, 2014.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MULH, Eldon. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

PINTO, Fernando C. *A formação humana no projeto da humanidade*. Porto: Instituto Piaget, 1996.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Tradução Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

Sobre os autores

José Aparecido de Oliveira Lima

Discente do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduado em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação / Ensino de Filosofia. E-mail: aparecido.filosofia@gmail.com.

Junot Cornélio Matos

Professor do Departamento de Filosofia da UFPE, onde atua na graduação e na Pós-graduação. Coordenador do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF FILO/Núcleo UFPE. Integrante do Programa de Pós-graduação em Educação – CEDU/UFAL. Editor da Revista Perspectiva Filosófica. E-mail: junotcmatos@gmail.com.

Recebido em 01/06/2018 Aprovado em 10/09/2018

Como referenciar esse artigo

LIMA, José Aparecido de Oliveira & MATOS, Junot Cornélio. Filosofia e educação: por um ensino crítico em tempos temerários. *Argumentos: Revista de Filosofia*. Fortaleza, ano 10, n. 20, p. 194-203, jul.-dez. 2018.