**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Roseli Helena de Souza Salgado

**TESES PRODUZIDAS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FEUSP:
um inventário analítico**

**SÃO PAULO
2017**

ROSELI HELENA DE SOUZA SALGADO

**TESES PRODUZIDAS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FEUSP:
um inventário analítico**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação

Área de Concentração: Filosofia e Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristiane Maria Cornelia
Gottschalk

**São Paulo
2017**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37.01
S164t | Salgado, Roseli Helena de Souza
Teses produzidas em filosofia da educação na FEUSP: um inventário analítico / Roseli Helena de Souza Salgado; orientação Cristiane Maria Cornelia Gottschalk. São Paulo: s.n., 2017.
211 p.; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Filosofia da educação 2. Linguagem (Teoria e prática) 3. Jogos I. Gottschalk, Cristiane Maria Cornelia, orient. |
|----------------|--|
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

SALGADO, Roseli Helena de Souza. **Teses Produzidas Em Filosofia Da Educação Na FEUSP: Um Inventário Analítico**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

"Mas o tirano irá acorrentar ..." O quê? Tua perna. "Mas irá cortar..." O quê? Tua cabeça. O que ele não pode acorrentar, nem cortar? Tua vontade.

(Epicteto "Dissertações")

Às mulheres que, como eu, têm longas jornadas de trabalho, mas perseveraram na busca pelo conhecimento e reconhecimento.

Àqueles que nunca me deixaram perder a vontade. Por quem vivo e luto continuamente:

Minha família: pai, mãe, Edmar, Cris, Larissa, Helena e minha amada filha.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora, Cristiane Gottschalk, pela oportunidade que me deu de ingressar no Programa de Pós-graduação da FEUSP e por ter me orientado com atenção, paciência e generosidade.

Agradeço a Sandra Lacerda, por nunca me deixar desistir.

Agradeço a Elisabete Martins da Fonseca pelo debate de ideias, inspirações e sugestões.

Agradeço o carinho e o apoio da minha equipe de trabalho na Divisão Pedagógica da DRE Campo Limpo: Cristina, Rita, Angélica, Daniele, Carminha, Leandro e Ricardo.

Agradeço aos autores e orientadores de todas as teses que tive a oportunidade de conhecer e aprender. Minhas reverências.

Agradeço aos professores que gentilmente aceitaram compor essa banca: é sempre mais uma oportunidade para aprender.

RESUMO

SALGADO, Roseli Helena de Souza. **Teses Produzidas Em Filosofia Da Educação Na FEUSP: Um Inventário Analítico**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017

O presente estudo tem por objetivo analisar as teses de doutorado produzidas na FEUSP, na área de pesquisa “Filosofia e Educação”; esclarecer como a filosofia da educação, enquanto campo de investigação, relaciona teoria e prática; identificar seus objetos de estudo e as formas de abordagem dos problemas pesquisados nas teses. A hipótese da qual partimos defende que teoria e prática são complementares e igualmente relevantes na formação dos profissionais de educação. Como metodologia, fizemos uma pesquisa empírica, por meio da realização do inventário das teses de doutorado da referida área, posteriormente, procedemos à análise destas, procurando nos aproximar de uma abordagem terapêutica no sentido wittgensteiniano. Para isso, buscamos o conceito de “jogo de linguagem” utilizado por Wittgenstein e levantamos as semelhanças entre as teses e as “regras” seguidas pelos pesquisadores para desenvolvê-las.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; jogos de linguagem; teoria e prática; Wittgenstein; terapia.

ABSTRACT

SALGADO, Roseli Helena de Souza. **Thesis Produced Inside the “Philosophy and Education” research field, at FEUSP: an Analytical Listing.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017

The purpose of the present thesis is the analysis of doctoral thesis produced at FEUSP, inside the “Philosophy and Education” research field; clarify how Philosophy of Education, as a discipline, relates theory and practice; identify thesis purposes and ways of approach used by their researchers while solving their thesis main problems. The initial hypothesis, which defends that theory and practice are complementary to each other and equally relevant for educators qualification. The methodology employed was empirical research, by the listing and posterior analysis of doctoral thesis from the referred area, seeking for a therapeutic approach in the *wittgensteinian* sense. To achieve the referred purpose, we resorted to the concept of language-games used by Wittgenstein and we surveyed the similarities between the present thesis and the “rules” followed by the researchers to develop them.

Keywords: Philosophy of Education; language-games, theory and practice; Wittgenstein, therapy.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I.....	20
A PESQUISA: DA UNIVERSIDADE À ÁREA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	20
1.1 A Universidade e a Pesquisa.....	20
1.2 A Pesquisa em Educação	23
1.3 A Pesquisa em Filosofia da Educação - Pesquisas em Filosofia da Educação no Brasil	29
1.3.1 Trajetórias da Área com relação ao Ensino de Filosofia da Educação	29
1.3.2 Trajetória da Área com relação à pesquisa.....	34
1.3.3 A Pesquisa em Educação na FEUSP	41
1.3.4 Da pesquisa em Filosofia da Educação na FEUSP	45
CAPÍTULO II.....	49
INVENTÁRIO DAS PESQUISAS REALIZADAS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FEUSP.....	49
CAPÍTULO III –	67
UMA ANÁLISE FILOSÓFICA DE INSPIRAÇÃO WITTGENSTEINIANA	67
3.1 Breve Apresentação das Ideias de Wittgenstein	68
3.1.1 Da Linguagem	71
3.1.2 Da Filosofia, em Wittgenstein	75
3.1.3 Da Descrição Gramatical à Terapia Filosófica – uma metodologia?	79
3.2 Uma Abordagem Terapêutica das Teses Produzidas na FEUSP	84
3.2.1 Dos Jogos de Linguagem predominantes na Área de Pesquisa Filosofia e Educação	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXO	133

APRESENTAÇÃO

Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo. *Benefac loco illi quo natus es*, leemos en la Biblia. Y en la escuela platónica se nos da como empresa de toda cultura, ésta: «salvar las apariencias», los fenómenos. Es decir, buscar el sentido de lo que nos rodea¹. (Ortega y Gasset)

Talvez pudéssemos prescindir da exposição dos motivos que nos levaram a esta investigação, mas a considerar o recôndito e genuíno problema que nos tem acompanhado, passaremos a relatar como chegamos aqui.

Nossas inquietações decorrem das histórias que vivemos, de nossas circunstâncias, não numa perspectiva apática ou vitimizada, mas numa reação às situações experimentadas. No meu caso, ser professora foi uma contingência², na medida em que deixei as circunstâncias me conduzirem. Não escolhi ser professora, era o que estava mais acessível, diante de minhas condições materiais de existência. Mas, nem por isso deixei de encontrar sentido e motivação nessa profissão, apesar de muitos desencantos. Talvez, os desafios tenham sido a maior provocação às mudanças que fui empreendendo e, paulatinamente, apaixonando-me pela profissão.

Iniciei como professora aos 18 anos, numa Escola Estadual, na periferia da Zona Sul, da cidade de São Paulo, após concluir o curso de Magistério. Escolha feita no intuito de ingressar, o mais rapidamente possível, no mercado de trabalho. Aos 20, concluí o curso de Pedagogia, na Universidade de São Paulo, onde ingressei aos 16 anos³, como continuidade à formação inicial de professora.

Na referida escola, assumi uma turma, no primeiro dia do ano letivo (1984) e, o que não é novidade, como professora iniciante, deparei-me com os alunos mais difíceis, com experiências variadas de fracasso escolar, alguns quase da minha idade. Tinha tudo para dar errado... e deu. Curiosamente, para dizer o mínimo, nas redes públicas, atribuem-se as classes mais problemáticas aos professores menos experientes. As escolas mais distantes e “complicadas”, aos diretores menos preparados e sob a supervisão de profissionais, muitas vezes, ingressantes no cargo. Isso ainda é recorrente, e falo por experiência vivida cotidianamente, em meu trabalho.

¹ “Eu sou eu e minha circunstância, e se não a salvo, não salvo a mim, *Benefac loco illi quo natus es*, lemos na Bíblia. E na escola platônica nos é dado, como empresa de toda cultura esta: “salvar as aparências. Ou seja, buscar o sentido do que nos rodeia”.

² Contingência entendida aqui como algo que não é necessário, mas possível.

³ Cursei o 1º ano da Graduação, concomitantemente ao 4º ano do Magistério.

Como ocorre também em hospitais públicos etc. De certa forma, os serviços oferecidos às populações mais carentes sofrem com esse descaso. O que seguramente não ocorre nem nas escolas, nem nos hospitais que atendem um público economicamente mais favorecido.

Nessa conjuntura, perguntava-me todos os dias: por que escolhi essa profissão? Passado o primeiro ano de trabalho, o seguinte já foi melhor. Penso que a força para enfrentar as dificuldades, que não eram poucas, decorreu, entre outras coisas, de minha formação acadêmica, relativamente consistente, possibilitando-me enfrentar as agruras da profissão com certa criatividade, um pouco de coragem e algum idealismo. Parafraseando Ortega y Gasset, entendi que se salvasse minha profissão, salvaria a mim mesma. Precisava encontrar sentido nesse trabalho ou deixá-lo.

Não posso negar que, por diversas vezes, quis desistir. Só me demovendo dessa ideia, passados onze anos de experiência, já atuando como diretora. Momento no qual, retomei definitivamente os estudos, fazendo cursos e também, de maneira autodidata, estudando toda a literatura pedagógica, que eu tivesse acesso, sem muito critério, mas sempre preferindo as de natureza filosófica. Isso fortaleceu-me bastante como gestora e como ser humano, começando a entender a função social de minha profissão, o que se somou à experiência como professora, na formação de professores (Pedagogia e Licenciatura), numa Universidade privada, onde iniciei em 2006, deparando-me novamente, com o professor principiante, o mesmo que um dia fui. E, se eu percebia lacunas em minha formação, meus alunos da graduação tinham dificuldades ainda maiores: formação básica deficiente, acesso restrito aos bens culturais e materiais, vários deles submetidos a condições precárias de sobrevivência etc.

A primeira disciplina com a qual trabalhei foi Filosofia da Educação. Nessa ocasião, como num filme, as aulas que tive outrora foram evocadas nas remotas lembranças. Em minha formação acadêmica, esta disciplina sempre despertou grande encantamento, o que teve início, cursando o Magistério, em meados da década de 80. Na faculdade, no curso de Pedagogia, tive aulas inesquecíveis⁴. Muito do que aprendi,

⁴ Na FEUSP, lembro-me das Professoras Maria da Penha Villalobos e Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, dos Professores Luiz Jean Lauand, José Mário Pires Azanha e Mário Leónidas Casanova.

pesou significativamente nas decisões que tomei e escolhas que fiz profissionalmente, ao longo desses 30 anos, como professora e gestora escolar.

Retomei livros, pesquisei autores e comecei a tecer minhas aulas, como uma criação delicada e complexa.

Na realidade, quando assumimos o compromisso de ministrar aulas de uma determinada disciplina, começam as indagações: que conteúdos selecionar? O que ensinar primeiro? Por quê? Neste caso, com um agravante: as aulas seriam ministradas na modalidade a distância (EaD). Senti, então, a necessidade de levantar produções/pesquisas na área, tanto de Filosofia da Educação quanto EaD. Nessa busca, fiz minha inscrição para o Mestrado na UNICAMP, na área de concentração História, Filosofia e Educação e desenvolvi um estudo sobre o ensino de Filosofia da Educação no contexto da EaD.

Já nessa ocasião, procurava por teses e dissertações que tratassem do ensino de Filosofia da Educação, independentemente de ser presencial ou a distância. Não encontrei muita coisa, mas os livros, então, foram suficientes para que eu concluísse minha investigação.

Continuei ministrando aulas de Filosofia da Educação na EaD e também no ensino presencial. A preocupação acerca do conteúdo a ser trabalhado na disciplina persistia. Há muitas possibilidades de escolha, as quais precisam ser conciliadas sob duas perspectivas: quais alunos temos no ensino superior de uma instituição privada (origem, formação, expectativas, etc.) e quais queremos/precisamos/podemos formar.

Incomodava-me, também, ouvir alguns colegas e alunos dizerem que a disciplina é muito teórica, que o mais importante é investir na prática, como se fossem coisas tão díspares. O interessante é que com o passar do tempo os alunos desmistificavam os preconceitos em relação à Filosofia da Educação e passavam a gostar de seu estudo. Por isso, persisti estudando sobre Filosofia da Educação, tendências e escolas de pensamento. Essa investigação, despertou em mim a curiosidade em saber o que as universidades públicas têm produzido na área? O que se investiga em Filosofia da Educação? Quais são os problemas recorrentes, as temáticas predominantes? O quanto se relacionam com a escola, o professor, a aula?

Sempre defendi que a Filosofia da Educação é uma das disciplinas imprescindíveis na formação do futuro professor, pois nenhuma metodologia servirá, se este profissional não souber porquê, para quê, por quem e para quem “faz o que faz”.

Muitos professores e gestores acabam por passar grande parte do tempo apoiando suas práticas em apostilas, orientações, cartilhas, livros didáticos, leis, decretos e portarias que normatizam seus fazeres. E isso por quê? Entre outras possibilidades de respostas: por falta de conhecimento/saber teórico e prático. Nessa perspectiva, a prática docente fica empobrecida, restringindo-se, em diversas ocasiões, às experiências que os atuais professores tiveram como estudantes, reproduzindo as mesmas práticas de seus antigos mestres, muitas vezes, sem clareza de sua intencionalidade, e, portanto, das consequências de suas escolhas. Quando ocupam um cargo de gestor, isso fica ainda mais evidente: tomar decisões, defender pontos de vistas, correr riscos, transgredir regras, criar e trilhar novos caminhos, é ainda mais difícil.

Nesse contexto, pensei em levantar as pesquisas produzidas na área de Filosofia da Educação, mas onde? Nem toda a produção está disponível *on line*, para ser acessada tão facilmente. Entendi que precisava fazer um recorte. Foi quando optei por participar do processo seletivo para cursar o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), apresentando um projeto de pesquisa cujo objetivo era analisar as produções realizadas na pós-graduação a partir deste início de século (XXI).

Tive meu projeto selecionado, iniciei o curso. Nas primeiras aulas e contato com os títulos das teses e dissertações, percebi que existiam poucas produções tratando objetivamente da disciplina de Filosofia da Educação, do ponto de vista de seu currículo, metodologia, ensino ou formação do pedagogo/professor. Isso indicava que havia necessidade de ampliar o período a ser analisado. Por fim, acabei expandindo para todo o período de existência da pós-graduação na FEUSP, mas com foco apenas nas teses produzidas na área⁵ (e pela área), abdicando, com pesar, da análise das dissertações de mestrado.

Resta ainda dizer que, na atualidade, continuo trabalhando com a disciplina de Filosofia da Educação, a qual, tanto no curso presencial como na EaD, é ministrada totalmente a distância, conforme permite a legislação⁶. No momento de definir na

⁵ No último ano dessa pesquisa a área de Filosofia e Educação sofreu uma alteração significativa, passando a ser considerada uma Linha de Pesquisa, inserida em uma nova área denominada de “Cultura, Filosofia e História da Educação”.

⁶ A Portaria n.º 4059, de 10 de dezembro de 2004, trouxe para as instituições de Ensino Superior, a possibilidade de oferecerem até 20% de suas disciplinas na modalidade semipresencial. O que é permitido para os cursos em nível superior que já tenham o reconhecimento legalizado.

grade do curso, quais disciplinas seriam ministradas totalmente a distância, a Filosofia da Educação foi uma delas. Fato que não nos impede de trabalhar seu conteúdo com a mesma seriedade com que fazemos nas disciplinas presenciais.

INTRODUÇÃO

Em muitos cursos de pedagogia e licenciatura estamos tendo uma formação teórica interessante, uma reflexão sobre a *filosofia da educação*, a teoria da educação, mas muito pouco de prática de aprendizagem na sala de aula. [...] Se nós formássemos os nossos médicos como formamos nossos professores, íamos ter uma crise na saúde dramática. Porque, se um médico chegar à frente de um paciente e começar a refletir sobre a teoria da saúde, sobre ética e saúde, filosofia da saúde, o paciente morre. Ele tem que fazer o diagnóstico e dar a terapia. [...]

Não que a gente tenha que abdicar de uma reflexão teórica abrangente na educação, mas tem que ter a prática, como aprender, como transmitir conhecimento, como liderar uma sala de aula, como observar os alunos, acompanhá-los. (Ministro da Educação – Aloizio Mercadante⁷, grifo meu)

Chegarmos à definição do objeto de estudo dessa pesquisa, teve motivações diversas: aprender mais, aprimorar a atuação profissional, encontrar respostas para alguns dilemas do ofício, dentre eles, o que está explicitado no pronunciamento, em entrevista concedida (2015), pelo então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante. No caso, as considerações acerca da formação do professor, trazendo à tona o binômio teoria e prática, alegando, sem argumentos mais consistentes, que os cursos de pedagogia e licenciatura precisam garantir mais prática, pois teoria já há bastante, diverge de nossa hipótese de pesquisa, segundo a qual a formação teórica dos profissionais de educação é incipiente, tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

Partimos desse pressuposto, com base na própria experiência, especialmente nos momentos em que nos deparávamos com dificuldades e não sabíamos como enfrentá-las. Onde buscávamos e buscamos alternativas? Ouvindo os colegas mais experientes e também nos clássicos. Foi estudando pensadores como Aristóteles, Maquiavel, os Contratualistas: Locke, Rousseau, Hobbes e outros, que melhoramos nossa compreensão acerca dos conflitos e das relações de poder, que tantos desafios trazem ao trabalho coletivo. Na antropologia filosófica, encontramos possibilidades para melhor entendimento do ser humano e sobre o quanto suas condições históricas e materiais influenciam em seu modo de ser, viver, pensar e sentir. Entendemos que não é viável trazermos a escola de antigamente, como nostalgicamente ouvimos, pois há uma contingência econômica, política e social que forma pessoas com

⁷ Entrevista concedida à Folha de São Paulo pelo Ministro da Educação Aloizio Mercadante, em 28 de novembro de 2015. <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1712167-se-pais-formasse-medicos-como-professores-pacientes-morreriam-diz-mercadante.shtm>

características, expectativas, saberes e necessidades diferentes, relacionadas ao seu tempo presente, às suas circunstâncias e condições de sobrevivência. Ao mesmo tempo, percebemos que a autoridade do professor se constitui na medida em que equilibra seus saberes teóricos e práticos. Tem que saber fazer, mas tem também que saber como e por quê se faz de determinada maneira e não de outra.

Isso foi possível perceber ao longo da trajetória profissional. Ao buscar respostas nos teóricos, constatei o quanto ainda faltava deles em minha formação.

Outro fato que nos tem chamado a atenção, é o modo como os conflitos e dificuldades são resolvidos nas instituições ligadas à educação: ora judicializando, ora medicalizando. Por exemplo: quando nos deparamos com casos de alunos que não aprendem, são indisciplinados, não fazem as atividades propostas, têm comportamentos que diferem da média, a tendência (não é a regra) é de que seja encaminhado para avaliação clínica ou para o Conselho Tutelar ou Vara da Infância. Atitude indicada em muitos casos, mas não em todos. Muitas vezes, o que se percebe é nossa dificuldade em lidar com o diferente, o desconhecido, sabemos pouco sobre o ser humano, sob vários aspectos: psicológico, filosófico, social etc.

Nas práticas de gestão escolar, aplicar lei, segui-las, imputar penalidades, acatar normas é o meio de garantirmos segurança ou, se preferirmos, o poder. Propormos ou vivenciarmos formas diversas de gestão nem sempre são concebidas como alternativas. Não queremos generalizar, pois há experiências modelares de gestores que buscam projetos inovadores e arriscam empreender novas formas de trabalhar e, nesses casos, o que percebemos são escolas, equipes, profissionais da educação voltando aos estudos de teóricos e de práticas diferenciadas, para encontrarem caminhos. Podemos citar como exemplo, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima⁸, pertencente à Diretoria Regional de Educação do Butantã, zona oeste de São Paulo, que ao tentar enfrentar os problemas de evasão escolar, entre outros, buscou ajuda de teóricos e de profissionais da educação para estabelecer um caminho, chegando à “Escola da Ponte”, cuja experiência inspirou severas mudanças, culminando numa unidade educacional que tem um Projeto Pedagógico singular.

Poderíamos trazer outros exemplos, mas consideramos esse suficiente para ilustrar nossa tese inicial. Não queremos com isso dizer que a formação deve dar

⁸ Disponível em: <https://amorimlima.org.br/institucional/31-2/> Acessado em: 21/07/2017.

conta de toda a teoria necessária ao trabalho do professor, mas sim que ela deve ser consistente, diversificada e duradoura, no sentido de que não termina na formação inicial, mas nos torna perenes pesquisadores.

Em complemento à nossa hipótese, entendemos que, implícito a esse discurso de que a formação inicial é muito teórica e pouco prática, subjaz uma visão de teoria como simples contemplação, admiração ou diletantismo, compatível com uma ideia superficial que povoa o próprio entendimento sobre a filosofia da educação. Nessa perspectiva, retomando a entrevista, ao falar em teoria o ex-ministro da Educação equipara a filosofia da educação a esta, ilustrando com uma comparação, no mínimo, equivocada, entre a formação do professor e do médico. Como se a formação do segundo, prescindisse de uma consistência teórica ou filosófica. Onde fica a ética médica, tão cara a esses profissionais, que têm de tomar decisões o tempo todo, escolhendo que vida salvar num pronto socorro, ou ainda, como lidar com familiares de doentes, pacientes com moléstias terminais, crianças com doenças degenerativas etc.? O que se percebe aqui, na realidade, é uma tentativa de ocultar os reais problemas educacionais, que passam por muitas variáveis a serem atacadas em seu conjunto, não de forma isolada.

Por outro lado, parte da visão superficial de que se perde tempo com a teoria, como no exemplo acima, – **“Porque, se um médico chegar à frente de um paciente e começar a refletir sobre a teoria da saúde, sobre ética e saúde, filosofia da saúde, o paciente morre”** – procede, muitas vezes, de posturas assumidas por determinados filósofos e/ou professores de filosofia, que apresentam suas reflexões como divagações, discursos estéreis, problemas etéreos, contribuindo assim para uma visão deturpada com relação às reais possibilidades de contribuição e de integração entre teoria e prática.

Aliás, essa visão que hierarquiza teoria e prática, tão antiga quanto problemática, está incorporada ao discurso de muitos profissionais da educação (formados e em formação), que ao assumi-lo, não percebem o quanto o mesmo contribui para sucatear e empobrecer ainda mais a profissão, tornando-nos cada vez mais alheios ao nosso próprio ofício. Frequentemente, ouvimos em reuniões ou encontros de formação, para “pular a parte filosófica (no sentido de teoria) e irmos

direto à prática”. Nem todos estamos dispostos a pensar, refletir, criticar⁹ ou mesmo criar. Fato é que teoria e prática são duas faces de uma mesma moeda, sendo que,

a prática humana precisa da teoria para se expressar significativamente. Ela seria muda se não se exprimisse pelo pensamento e pelo conceito. O seu sentido não se revela mecanicamente, mas só se dá a um sujeito que seja capaz de lê-lo. A teoria, em sentido amplo, é o esforço de realizar essa leitura e explicitar o sentido imanente à prática. É o meio possível para a leitura da realidade, para que ela possua algum sentido. Assim, as práticas concretas são a base do fenômeno educativo e lhe dão realidade; mas a teoria dá configuração ao objeto como tal, enquanto educação. [...] A atividade teórica ganha sentido na medida em que se faz como intencionalização da prática, que opera quando efetiva o esclarecimento. No âmbito educacional, a teoria tem por finalidade esclarecer os elementos envolvidos na prática, dando-lhes sentido norteador e referência do processo, evitando que a intervenção educativa se torne puramente mecânica. (SEVERINO, 2001, p. 9)

No caso da filosofia da educação, a preocupação com o esclarecimento e o sentido das questões educacionais deve caminhar entrelaçada com a prática, numa perspectiva inter-relacional, que forneça elementos que fortaleçam a área da educação. Todos falam sobre educação, opinam, sugerem, com base no que ouvem nas mídias ou em suas experiências pessoais, mas poucos ultrapassam o limite do senso comum. Dizer o que o professor “deve” ensinar e “como” é tarefa para profissionais, que buscam nos grandes teóricos, no conhecimento produzido e acumulado, fundamentação para suas ações e, simultaneamente, produzem teorias ao realizarem suas práticas. Isso é o que nos confere a autoridade na área. E quem são esses profissionais? Nós, professores, que embora tenhamos diferentes atribuições em nossa carreira (docência, gestão ou outras funções), temos o compromisso permanente com a formação do outro e com a autoformação. Fato é que a prática sem teoria leva ao ativismo sem sentido ou intencionalidade, e a teoria sem a prática é estéril.

Os seres humanos se fazem, formam-se, educam-se no seu agir no mundo, com o mundo, uns com os outros, num dinamismo constante de ir e vir, de devir ou de devires, em relações antagônicas e ao mesmo tempo complementares. O agir humano é sempre prático-teórico ou teórico-prático. Assim é o agir educativo. Há uma in-formação recíproca e dialética entre teoria e prática. Ambas mutuamente – se in-formam – produzindo o agir especificamente humano. Filosofar é agir teoricamente in-formado pela prática e educar é agir praticamente in-formado, também pelo filosofar. O filosofar in-forma o educar ao menos sob três perspectivas: pensa e diz do

⁹ Crítica, no sentido filosófico de superar o senso comum, buscando entendimento, esclarecimento sobre as coisas. (Chauí, 2000)

educar; é conteúdo necessário na formação de educadores, agentes teórico-práticos do educar e é conteúdo necessário na formação de crianças e jovens no seu agir formativo, também teórico-prático. (LORIERI, 2011, p. 9)

Partindo dessa abordagem, acreditamos e defendemos que qualquer discurso que sobreponha ou tente cindir teoria e prática, se não decorre da visão superficial e do desconhecimento, oculta interesses escusos e manipuladores.

Por isso, a ação educativa (prática) não pode ser desvinculada de sua intencionalidade (teoria) e, espera-se que a filosofia da educação, como disciplina e área de pesquisa, ajude-nos na busca constante dessa integração. Para tanto, nesse estudo, buscaremos conhecer o itinerário da pesquisa em filosofia da educação, tendo como objetivo esclarecer como a filosofia da educação, enquanto campo de investigação, relaciona teoria e prática; identificar como estas duas estão imbricadas, nas pesquisas realizadas na área; analisar se as teorias identificadas têm caráter apenas contemplativo ou esclarecem questões da prática; relacionar quais as questões da prática a teoria filosófico-educacional “ilumina” ou explica.

Para isso, buscaremos no pensamento de Wittgenstein parâmetros para desenvolvermos a descrição das teses e, a partir daí, esclarecermos os problemas levantados nessa pesquisa. Nessa perspectiva, organizamos esse estudo do seguinte modo:

- no Capítulo I, levantaremos a função da pesquisa na Universidade, passando pelo levantamento das características da pesquisa em educação até chegarmos na pesquisa na área de Filosofia da Educação, primeiramente de modo geral e, na sequência, como a área se estruturou na FEUSP;
- no Capítulo II, faremos um inventário das Teses de doutorado produzidas na área de Filosofia da Educação na FEUSP, organizando-as por eixos temáticos próximos dos que foram utilizados pela organização feita por Albuquerque e Dias, com relação às produções apresentadas na ANPED (1994-2008);
- no capítulo III, desenvolveremos uma análise de inspiração wittgensteiniana sobre as mesmas teses, a partir do levantamento dos títulos, objetos de pesquisa, problemas, hipóteses, referencial teórico e conclusões.

CAPÍTULO I

A PESQUISA: DA UNIVERSIDADE À ÁREA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

1.1 A Universidade e a Pesquisa

Iniciaremos tratando do vínculo existente entre a Universidade e a Pesquisa. Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 43, destaca-se como uma das finalidades do Ensino Superior

III - incentivar o trabalho de **pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

Dessa forma, as produções realizadas nas universidades, principalmente nos programas de pós-graduação, estão comprometidas com a pesquisa, produção e divulgação do conhecimento. Mas,

o que se designa por pesquisa? Nos meios universitários, parece que normalmente, se designa por pesquisa aquela investigação sistemática, que se aplica à produção de todo um acervo de conhecimentos novos sobre uma dada realidade ou um problema qualquer. [...]. Essa é uma das principais molas propulsoras do progresso da ciência. [...]. Outra modalidade é a pesquisa sobre o acervo de conhecimentos já constituídos, no ato de ensiná-los e aprendê-los. Um docente pode dedicar-se às duas modalidades de pesquisa. (FÉTIZON, 1986, p. 933)

Na Universidade as duas modalidades acontecem e se complementam, pois não se produz conhecimento do nada. As “descobertas”, advindas das investigações, apoiam-se em estudos anteriores que, ao serem problematizados, possibilitam novas buscas, os quais podem ou não culminar em novos saberes, os quais refutam ou se integram aos anteriores.

Precisamos nos lembrar que a Universidade, como toda Instituição, recebe influência de seu meio externo. Com isso, queremos chamar a atenção para o fato de que numa sociedade capitalista, a ciência é muito valorizada, numa perspectiva que a entende como meio para a criação de novas tecnologias, o que aponta para novas possibilidades de saber e viver. Nesse aspecto, a ciência trouxe e traz grandes contribuições. Por outro lado, Azanha nos alerta que “o cientificismo se fixou numa fórmula simplista ao exhibir como um dos seus traços mais salientes a entusiástica

valorização da ciência como produtora de tecnologia” (AZANHA, 2001, p. 22). O autor destaca que, em grande medida, essa visão decorre do entendimento que estudiosos tiveram das ideias de Francis Bacon, levando-os a considerar o saber científico como determinante da tecnologia, quando na verdade, “parece muito mais plausível admitir-se que há influências de uma pela outra. (Ibid., 32)

Não há uma relação direta entre o lugar e o momento da produção de base científica de um lado e a obtenção de benefícios tecnológicos e econômicos de outro. As investigações empíricas (e não, meramente especulativas) parecem indicar que o próprio mecanismo de interação entre ciência e tecnologia se prende mais a circunstâncias até certo ponto aleatórias (pessoais, sociais, políticas e econômica) do que a características permanentes dessas áreas do saber humano. [...] quando se ignora esse fato e a meta da ciência é estreitada pela ânsia de obtenção de resultados práticos, é inevitável de imediato o sacrifício dos objetos teóricos permanentes da investigação científica e, em consequência, a longo prazo, também da obtenção de frutos práticos. (Ibid., 34)

Na atualidade, essa visão prática da ciência e, conseqüentemente da pesquisa, atende a interesses econômicos, de mercado e, embora nem toda pesquisa desemboque em aplicação direta, há forte expectativa com relação aos benefícios tecnológicos e econômicos advindos desses estudos, que ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos relevantes para nossa existência, muitas vezes atendem a interesses pouco ortodoxos.

Esse entendimento é recorrente em várias partes do mundo.

Na Alemanha, por exemplo, almeja-se

a criação de tecnologias e sua transferência para as empresas. [...] Uma “recontextualização de conteúdos”, resultante de pressões do mercado, da tecnologia e do “instrumentalismo”, distancia os currículos universitários da produção de conhecimento.

No Reino Unido,

a universidade contemporânea passou a ser uma provedora de serviços e o aluno, um mero consumidor. Esse novo sistema foi promovido pelos próprios governos dos países que, em busca de competitividade internacional, passaram a atender às exigências das empresas, que demandam um ensino voltado para a formação de mão de obra e uma pesquisa voltada para a inovação que possa rapidamente ser aplicada à indústria.

Na África do Sul,

a atual recontextualização dos conteúdos em direção ao ensino profissionalizante seria o resultado das forças da “densidade semântica” e da “gravidade semântica”, representadas pelo mercado, pela tecnologia e pelo instrumentalismo. (CELANI, 2013, p. 15-18)

Pode-se, a partir desses apontamentos, deduzir que é visível a expectativa por uma pesquisa aplicada. Esse debate não é novo, nem de fácil solução. Ben-David (1980, p. 183), destaca que as soluções tecnológicas dificilmente ocorreriam na ausência de cientistas profissionais (pesquisadores) cuja tarefa é teorizar e generalizar. No entanto, há forte movimento, especialmente mercadológico, cujo horizonte e investimento visa à aplicação prática e/ou tecnológica dos conhecimentos produzidos pela academia. Desse modo, muitas inovações tecnológicas são produzidas como respostas à demanda econômica, e não como resultado da investigação acadêmico-científica. (BEN-DAVID, 1980, p. 179)

O que acaba por determinar o papel da universidade, com relação à pesquisa, culminando na facilidade ou não de acesso aos recursos financeiros (agências de fomentos, patrocínios, investimentos etc.).

É preciso considerar que, muitas vezes, somos acometidos por uma visão utilitarista do trabalho realizado na pós-graduação, acreditando que suas teses e conclusões deveriam ter aplicabilidade direta na sociedade, em seus diferentes locais, sejam eles hospitais, indústrias, agricultura, escola, o que, na verdade, é um grande equívoco, uma ilusão. As teses e dissertações constituem-se num passo importante para o aumento do conhecimento científico, produção de novos saberes, especialmente, por parte de seus autores, o que não implica em sua aplicabilidade direta.

No Brasil, em 2008, foi aprovada a Lei 11487, de incentivo à ciência e tecnologia. A lei prevê redução fiscal para empresas que investirem em projetos de inovação científica e tecnológica, desenvolvidos por institutos públicos. A ideia é aproximar o setor produtivo e industrial da pesquisa aplicada. Fato que nos equipara à realidade de outros países.

De nossa parte, entendemos que a Universidade, embora atendendo às demandas de mercado, não pode perder seu espaço com relação à produção de um conhecimento livre, diversificado e, quando possível, desinteressado, mas, nem por isso, menos importante. Afinal, se considerarmos os pré-socráticos que, com suas indagações de natureza metafísica, abriram espaço para outros questionamentos, descobertas e saberes, perceberemos que o conhecimento não requer aplicabilidade o tempo todo. A Academia precisa preservar-se como espaço de inovação e criatividade, sendo que isso só se faz em liberdade. Reconhecemos, assim, a relevância dos conhecimentos que “iluminam” para que possamos compreender

melhor a realidade e aqueles que produzem frutos, com aplicabilidade imediata. Ambos são necessários e complementares.

Na verdade, a Universidade, especialmente a pública, não pode se furtar ao seu compromisso intelectual, político e social. Intelectual, pois trabalha com a pesquisa, analisando, compilando e produzindo conhecimento; político, pois precisa ter clareza de sua função e seu papel diante das relações de poder em permanente conflito (interna e externamente); social, pois deve prestar contas à sociedade sobre o que produz e, na medida do possível, atender às demandas desta, de forma democrática e diversificada.

Na sequência abordaremos, dentro da Universidade, o caso específico das pesquisas em educação.

1.2 A Pesquisa em Educação

No caso específico das pesquisas desenvolvidas em educação, talvez, a aplicabilidade seja menos imediata que aquelas desenvolvidas na área de tecnologia, embora, o tempo todo, busque-se métodos mais eficazes de aprender e ensinar.

Azanha (1992, p. 14) destaca que no Brasil, as pesquisas educacionais são marcadas por “esforços ferozmente doutrinários”, defendendo que se tenha mais espaço para um “quadro pluralista de visões sobre o assunto”.

Nesse sentido, desenvolve um estudo no qual constata algumas vocações da investigação educacional, a saber:

- As de **motivação tecnológica**: “cujo propósito é o de criar as bases científicas de uma ampla tecnologia educacional, embora na maior parte das vezes tenha se restringido a uma tecnologia do ensino. [...] O pressuposto básico é a ideia de que o valor da ciência está na sua capacidade de ser uma matriz geradora de tecnologia. Esta, na verdade, apenas seria ciência aplicada.
- As de **motivação política**: pesquisa denunciante: abandonaram completamente a preocupação tecnológica e tentaram uma análise da educação a partir de um quadro social mais amplo. Esse tipo de investigação foi preponderantemente sobre outras direções de pesquisa e a partir da forte motivação política que o animava, o esquema de análise adotado foi muito mais o da denúncia do que qualquer outro. Estes apenas eram buscados para ilustrar teses aceitas.

- **Estudos do cotidiano escolar:** O interesse pelos estudos do cotidiano escolar foi o primeiro sinal de uma possível mudança nesse quadro. [...] os estudos do cotidiano rapidamente vêm também incorporando mais a preocupação denunciatória do que a descritiva ou explicativa. (AZANHA, 1992, p.13-14)

A partir desses apontamentos, pode-se deduzir que a pesquisa educacional trilhou sob influência de perspectivas diversas, cada uma delas com suas contradições, contribuições e equívocos, sendo que os resultados oriundos dessa trajetória culminaram numa produção, que, segundo Azanha, com base em estudos concluídos em 1992, apontaram para duas fortes tendências: de um lado, o “praticismo”, e do outro, o “abstracionismo”.

Com relação ao praticismo, Azanha salienta que há exacerbada preocupação, de grande parte da pesquisa educacional, com a obtenção de resultados práticos, sendo que

a obsessão pela investigação prática repousa numa visão segundo a qual haveria uma relação linear entre o desenvolvimento da investigação científica e o progresso da tecnologia. (Ibid., p. 20)

No entanto, acrescenta que na realidade, apesar da grande quantidade de pesquisas realizadas, as reverberações práticas foram pouco expressivas.

Paradoxalmente, parece que o efeito do “praticismo” é a penúria de resultados práticos. [...] melhor seria se os pesquisadores abandonassem as fontes governamentais de financiamento, pois elas tendem geralmente, por uma vocação natural, a dar prioridade aos estudos práticos na esperança de um aproveitamento imediato de suas conclusões. [...] a exacerbada preocupação prática acaba por esterilizar a especulação criativa [...] Para ilustrar essa desorientação da pesquisa empírica desassistida de teorias, é suficiente examinar a temática usual das investigações educacionais brasileiras nos últimos tempos: os problemas da “educação de adultos”, “pré-escola”, “educação na periferia”, “do cotidiano escolar” etc. ...esses “problemas de pesquisa não são de fato problemas, mas apenas uma vaga delimitação de assuntos. Nada indicam que possa orientar um processo de investigação científica. (Ibid., p. 21)

Depreende-se disso que, assim como nos países citados anteriormente, a pesquisa educacional no Brasil também é vítima das mesmas expectativas, com relação à sua aplicabilidade e conversão em métodos, técnicas para obtenção de resultados, indicando uma visão utilitarista da ciência em oposição a uma visão que valorize também o aumento do conhecimento científico por si mesmo. O que é

preocupante, pois ao se iniciar uma pesquisa, necessariamente não se sabe, ou não se deveria saber, de antemão, no que vai culminar, caso contrário, a investigação torna-se dispensável, pois nada acrescenta, acabando por não passar de mera formalidade acadêmica.

Em oposição ao praticismo, Azanha constata que boa parte das pesquisas educacionais no Brasil, são marcadas pelo abstracionismo pedagógico, que seria um

processo de deturpação ou escamoteamento do real pela via – ingênua ou astuciosa – da discussão abstrata transvestida de discussão teórica. [...] O abstracionismo é apenas uma forma ingênua de encaminhamento do exame de um assunto, no qual o estudo da realidade é substituído por um jogo verbal semanticamente vazio. (Ibid., p. 43)

De fato, a educação está impregnada de discursos esvaziados de conteúdo, os quais povoam o universo escolar, especialmente, com relação ao discurso pedagógico e às escolhas metodológicas. Nesse aspecto, as duas abordagens explicitadas por Azanha não se restringem ao universo da pesquisa, ecoam também nas escolas brasileiras, no ensino nelas ministrado. Tendemos, nas unidades educacionais, a cair ou num praticismo, que só se preocupa com aspectos metodológicos e técnicos, desconsiderando o aluno, sua origem e condições materiais de existência ou permanecemos num abstracionismo, marcado por forte discurso, que podemos constatar ao analisarmos documentos como Projetos Pedagógicos das escolas, por exemplo. Grassa pelas escolas, de forma recorrente, expressões como: “formar aluno crítico”, “cidadão”, “autônomo” etc., mas ao se observar o cotidiano desses espaços, perpetuam-se as “velhas filas” para tudo, bedéis controlando corredores, equipes gestoras confinadas em seus gabinetes, “livros negros” (para registro e controle da disciplina)¹⁰ etc.

Parece que chegamos a uma encruzilhada, com relação à pesquisa educacional. No entanto, o próprio Azanha sinaliza uma saída plausível, apontando a importância teórica e prática do estudo das práticas escolares concretas de nossas instituições de ensino. Para isso, defende a importância de se investir no estudo do cotidiano, em investigações sobre a educação brasileira, com base naquilo que ocorre dentro da escola. Defende, como

¹⁰ Essa constatação decorre da experiência vivida como supervisora escolar, que visita, quase que diariamente, escolas na cidade de São Paulo. Não querendo generalizar, pois há diversas unidades que buscam, incansavelmente, práticas consistentes e coerentes com o discurso proferido em seus documentos. Entretanto, ainda não são todas.

solução para os problemas de pesquisa, o da possibilidade de um estudo científico do homem, partindo de fatos da vida cotidiana. [...] O problema que interessa não é o de como ter acesso aos dados, mas de como partir deles para um conhecimento do homem. [...] O problema é o de encontrar critérios que permitam identificar, na massa indefinida dos fatos do dia a dia (individual ou social), aqueles que são os privilegiados reveladores da realidade global que interessa apreender. (Ibid., p. 105-106)

Azanha reconhece o estudo do cotidiano como não sendo uma tarefa fácil, nem simples, mas necessária e para ilustrar isso, diz:

Os computadores cruzam as informações sobre reprovações escolares com uma multidão de fatores (biológicos, psicológicos, sociais e econômicos), e com isso descobre-se o que todos já sabem: mas o dia a dia da prática educativa que culminou nesses resultados? *Ignorabimus!* (Ibid., p. 60)

Pode-se entender que os dados e informações pouco ajudarão se não voltarmos nossos olhos e teorias para elementos concretos do cotidiano escolar. Em complemento a esta ideia, destaca que essa abordagem de estudo do cotidiano implica num esforço intelectual que deve culminar numa “descrição densa”¹¹, na qual pensar e refletir estão presentes o tempo todo, procurando compreender e explicar os fenômenos educativos.

Ainda sobre a pesquisa educacional no Brasil, Gatti (2001) destaca que esta começa a se desenvolver, de forma mais sistematizada, a partir da criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, na década de 30, passando a ser foco das universidades, apenas no final da década de 60, com a criação dos programas de pós-graduação. Nesse percurso, as pesquisas foram de um enfoque psicopedagógico, ampliando-se o espectro temático para uma abordagem mais voltada para condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira (década de 50),

A partir de meados da década de 60, começaram a ganhar fôlego e destaque os estudos de natureza econômica, com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino etc. [...] Em meados da década de 70, ocorre não só uma ampliação das temáticas de estudo, mas também um aprimoramento metodológico, especialmente em algumas subáreas e os estudos começam a focalizar mais equitativamente diferentes problemáticas: currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de

¹¹ Conceito de Gilbert Ryle, que pode ser ilustrado na pesquisa desenvolvida por Geertz sobre a Rinha de Galos [briga de galos em Bali]. Apud Azanha, 1992, p.160.

programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros. (GATTI, 2001, p. 67)

A partir desse período (1970), outros aspectos também sofreram alterações como: pesquisas com enfoque qualitativo, enfoque teórico mais crítico, ainda que convivendo com as técnicas anteriores, de caráter mais tecnicista. Na década de 80, destacam-se as pesquisas fundamentadas em teóricos de linha marxista.

No final dos anos 80 e início dos 90,

Descortinam-se grupos sólidos de investigação, por exemplo, em alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação (Ibid., p. 68)

Gatti indica que as teorias e métodos utilizados nas pesquisas em educação, caminharam de forma desigual. A área deparou-se com obstáculos para construir suas próprias categorias de análise.

Essa dificuldade fez com que a investigação em educação mostrasse adesões a sociologismos ou economismos de diferentes inspirações, de um lado, ou a psicologismos ou psicopedagogismos de outro, especialmente as chamadas teorias socioconstrutivistas.” (Ibid., p. 69)

Ao longo dessas décadas, sofremos influência de modelos de pesquisa desenvolvidas em outros países, especialmente, Estados Unidos, França e Inglaterra e, estávamos submetidos a uma preocupação com a aplicabilidade prática do que estava sendo estudado, numa visão imediatista, que corre o risco de culminar na simplificação e “empobrecimento teórico” da pesquisa (Gatti, 2001). Esse aspecto também foi apontado por Azanha, conforme explicitado anteriormente.

Gatti complementa apontando que nos últimos anos,

Os problemas trazidos a público, nos textos e nas discussões, sinalizam as inquietações que permeiam particularmente a vida nas escolas, as questões dos conhecimentos a priorizar e suas formas de tratamento didático à luz, seja de novas visões culturalistas, seja de perspectivas atuais quanto ao desenvolvimento humano, seja a das tecnologias e multimídias, seja as do ângulo de gênero e/ou etnia, seja as da crise que perpassa a compreensão sociológica contemporânea quanto às estruturas e conjunturas sociais, especialmente o que se passa nos grandes centros urbanos. Novas categorias se colocam, outras precisam ser elaboradas ou reelaboradas. (GATTI, 2008, p. 41)

Além disso, evidencia-se a preocupação em estudar o cotidiano escolar, no intuito de se afastar-se de discursos genéricos e homogeneizantes. Contudo, segundo Gatti, ainda

se coloca o problema das formas e meios de levantamento de dados, produzindo estudos densos – quando os procedimentos e as possibilidades do pesquisador permitem exibir diferenças significativas, relevantes para o conhecimento dos fatos considerados, quando trazem um salto cognoscitivo, quando enunciam um elo oculto, às vezes inesperado de significações. Menos densos, quando apenas se oferecem especulações, ou descrições que não permitem a busca de sentidos mais profundos e/ou “surpreendentes”, sobretudo quando se fica em tautologias ou enunciados sem lastro. A densidade ou não está associada aos modos de conceber os problemas investigativos, aos modos de observar, coletar, registrar dados, que permitem ou não, criar novas explicações, compreensões, inferências fundadas. Isto também depende do domínio do campo pelo investigador e de suas experiências na lida de pesquisa, dos seus interlocutores e suas interlocuções, de sua criatividade embasada em bons argumentos. (GATTI, 2008, p. 43-44)

Desse modo, além da delimitação clara do objeto de investigação e da metodologia de pesquisa (métodos e técnicas), a qualidade da leitura, análise e interpretação das informações coletadas é essencial, dependendo, em grande parte da formação, criatividade, conhecimento e estudo empreendido pelo pesquisador.

Nesse aspecto, Gatti aponta para os desdobramentos advindos das pesquisas educacionais com relação ao pesquisador, ao meio acadêmico e à educação. Ela destaca que há um anacronismo entre a produção (decorrente da pesquisa) e sua disseminação nos espaços escolares, por exemplo. Acrescenta que, nas práticas realizadas no cotidiano escolar, tem mais impacto as experiências/saberes dos profissionais adquiridos em sua formação inicial e na própria experiência, que os estudos e conhecimentos efetivados com base nas investigações educacionais. Complementa dizendo que

Isso não quer dizer que não devamos nos voltar para os problemas concretos que emergem do cotidiano [...], mas a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. A busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica. (Gatti, 2001, p. 71)

Gatti acrescenta que, considerando a variedade de enfoques teórico-metodológicos, os diversos grupos de pesquisa deveriam estabelecer um diálogo para

conhecer os pontos de convergência e definir limites dos conhecimentos produzidos. (2008, p. 48)

Estabelecidos esses apontamentos acerca da pesquisa em educação, prosseguiremos no próximo tópico com a Pesquisa em Filosofia da Educação.

1.3 Pesquisas em Filosofia da Educação no Brasil

1.3.1 Trajetórias da Área com relação ao Ensino de Filosofia da Educação

Antes de abordarmos a área como campo de pesquisa, apontaremos alguns aspectos da disciplina Filosofia da Educação, visto que esse foi o seu percurso na História da Educação Brasileira.

Segundo Tomazetti,

Podemos considerar que a Filosofia da Educação foi institucionalizada como disciplina de formação pedagógica nos anos 30 graças ao ideário escolanovista que se corporificava na ação de vários educadores e intelectuais, mas nesse caso, principalmente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Por isso, em grande medida, no currículo dos cursos normais que sofreram as reformas pioneiras, a disciplina Filosofia da Educação estruturou-se a partir do estudo de temáticas como experiência, vida, democracia, auto-atividade, liberdade, autoridade, as quais tinham o sentido de possibilitar a compreensão, em última instância dos fins e dos valores da educação nova. (TOMAZETTI, 2003, P. 75)

No entanto, é importante destacar que a tradição clássica europeia predominou até os anos 60, sendo que nos programas da disciplina analisados por Tomazetti, nas décadas de 50 e 60, do século XX,

Privilegiava-se o enfoque à filosofia moderna e contemporânea: racionalismo, empirismo, Kant, Hegel, positivismo, evolucionismo, historicismo, filosofia dos valores, fenomenologia, pragmatismo e existencialismo. As duas últimas correntes filosóficas tiveram uma presença menos marcante [...]. ((TOMAZETTI, 2003, p. 141)

Outro aspecto importante na trajetória da área foi sua aproximação com a História. Em depoimento concedido a Tomazetti, em 1998, o professor da FEUSP, Roque Spencer Maciel de Barros comentava:

A filosofia da educação e a história da educação eram muito interligadas, inclusive a filosofia da educação vinha como uma reflexão

que dependia demais da História. Era uma unidade íntima entre as duas. A filosofia da educação era o miolo; ela e a história da educação eram, por assim dizer, a espinha dorsal do curso de Pedagogia. [...]. Havia um peso maior, em volume de matéria, da história da educação; esta era vista sob o prisma filosófico. A história da filosofia vinha sempre acompanhando a história da educação. A história da educação parecia fundada numa cultura filosófica. [...] nós encaminhávamos a filosofia da educação para os fins da educação e, colocando os fins da educação, a gente tinha que necessariamente pôr o problema ético e o problema político e jurídico. (Ibid., p. 145-146)

Isso se justifica pela defesa de uma educação voltada para a formação geral, no sentido da *Bildung* alemã e da *Paidéia* grega. (Tomazetti)

Outro aspecto importante a ser considerado, que interferiu diretamente no modo como a área foi se estruturando, diz respeito aos critérios para recrutamento dos docentes.

Bontempi Jr. (2015), com base em estudo realizado sobre a constituição da História e Filosofia da Educação como disciplina acadêmica, constatou que, por volta de 1930, a área foi bem menos rigorosa que outras, como psicologia e sociologia da educação, para selecionar professores. Enquanto estas exigiam “certa profissionalização dos seus docentes”, a primeira recrutava os professores, sem muito rigor com relação a uma formação específica na área de História e Filosofia da Educação. Além disso, a concentração de professores oriundos da Igreja Católica predominava nesta área mais que nas outras, o que se manteve até por volta de 1980. (BONTEMPI JR., 2015, p. 27-28)

Ainda sobre o quadro docente, Tomazetti destaca que na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, os professores eram provenientes da França, sendo que para o Departamento de Educação os primeiros professores catedráticos eram exclusivamente brasileiros, com formação em cursos normais ou em cursos superiores como Direito, Medicina, Engenharia e Teologia. “A profissionalização no campo da Filosofia da Educação começou a ocorrer quando os primeiros graduados em Filosofia e mesmo em Pedagogia passaram a assumir a função de catedráticos, assistentes e instrutores a partir dos anos finais da década de 40”. (TOMAZETTI, 2003, p. 201)

Esse aspecto teve interferência direta na seleção dos conteúdos a serem trabalhados na área, pois tinha muito a ver também com a formação acadêmica dos

professores que a ministravam, sendo que nas primeiras décadas, predominou o enfoque mais filosófico, em detrimento da educação.

Em relação aos conteúdos considerados próprios da disciplina Filosofia da Educação, havia uma ênfase no estudo aprofundado das ideias dos filósofos, reservando-se à dedução das implicações educacionais um espaço menor no contexto da disciplina. Por isso, pode-se afirmar que tais programas de ensino acabavam por dar um espaço significativo ao estudo da filosofia, deslocando para segundo plano, muitas vezes, as questões educacionais relativas à disciplina. (Ibid., p. 207)

A partir dos anos 60, os livros de Filosofia da Educação começaram a fazer parte dos cursos com o propósito de auxiliar o professor, dispensando, muitas vezes a leitura das obras dos filósofos. Essas obras tinham a preocupação de apresentar as ideias dos filósofos extraindo delas suas contribuições para a educação, especialmente no que diz respeito a seus fins e valores. (Ibid., p. 209)

Com base no estudo realizado por Tomazetti, é possível observar uma mudança nos conteúdos abordados a partir de 1940, o que trará consequências para a produção em Filosofia da Educação.

Abordagens predominantes nos Programas de Filosofia da Educação		
Anos 1940-1960	Final dos anos 1960-1970	Final dos anos 1970-1980
- História do pensamento educacional de autores clássicos; - Sistematização da história da Filosofia em correntes como realismo, empirismo, idealismo, pragmatismo, materialismo, existencialismo.	- Influência tecnicista na educação e primeiras manifestações de uma Filosofia Analítica da Educação	- Marxismo com vistas à crítica radical da educação brasileira

Essas abordagens não se excluem, convivem nos diferentes programas da disciplina, com predomínio ora de uma, ora de outra.

Para essa análise, Dermeval Saviani (1983) também apresenta contribuições ao classificar as concepções da educação brasileira em quatro tendências: tradicional, humanista moderna, analítica e dialética.

Tendências Educacionais no Brasil	
Concepção Humanista Tradicional	Visão essencialista de homem
Concepção Humanista Moderna	Abrange correntes tais como: Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo, Fenomenologia
Concepção Analítica	Análise lógica da linguagem educacional
Concepção Dialética	Interessa-se pelo homem concreto, o homem como síntese de múltiplas determinações.

Essas tendências presentes na educação brasileira, provavelmente, interferiram nos programas e produções na área da Filosofia da Educação, na pós-graduação.

Outras importantes contribuições encontraremos no trabalho de Maria Betânia Barbosa Albuquerque, ao analisar programas da área. A autora destaca em sua pesquisa que há grande dispersão nos programas de Filosofia da Educação, sendo que um dos motivos está relacionado à formação acadêmica do professor desta disciplina. Segundo a autora,

o que parece ficar claro é a inexistência de um *ethos* filosófico educacional por parte das pessoas envolvidas nesta disciplina, bem como a carência de uma categoria de profissionais interessada nos investimentos específicos desta correlação, o que, por sua vez, pode ser visto como sinal de desenvolvimento precário deste campo face a uma maturidade desejada. (ALBUQUERQUE, 1998, p. 53)

A autora afirma, após entrevistas com alguns estudiosos da área, que predomina o interesse por questões “teóricas” em detrimento das de ordem “prática”, o que desprivilegia o debruçar de forma mais persistente sobre os problemas da educação, sendo que inclusive o debate sobre o ensino de Filosofia da Educação apresenta pouca produção, com maior valorização da temática filosofia, sobrepondo-se à educação. (Ibid., p. 49-50)

Em estudo realizado sobre trinta (30) programas da disciplina Filosofia da Educação, em dez (10) universidades públicas, Albuquerque constatou uma dispersão nos conteúdos de ensino que incluem temas ora da Sociologia, da Lógica ou Psicologia, principalmente entre aquelas localizadas nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país. Nas universidades do Norte e do Nordeste observou uma

tendência em organizar os programas com base em “temas educacionais ou filosófico-educacionais, predominando na bibliografia, desses programas, livros de autores da educação brasileira. Comenta que

As semelhanças e diferenças entre os programas de Filosofia da Educação das dez (10) universidades podem estar relacionadas à formação acadêmica do profissional que ensina esta disciplina. Os professores das universidades do Norte e do Nordeste (com exceção da UFC cuja titulação é maior), possuem uma formação mais a nível de cursos de especialização e no máximo, de mestrado. Os professores das demais universidades possuem uma formação acadêmica mais longa, que contempla tanto cursos de mestrado como de doutorado, embora estes sejam em menor número. (ALBUQUERQUE, 1998, p. 52)

A autora conclui ainda que

quanto maior é essa titulação, maiores são as dispersões existentes nos programas de Filosofia da Educação [...]. Alguns professores estruturam seu programa de ensino muito em função desta formação, seja a nível de graduação, ou pós-graduação e, principalmente, em função dos investimentos intelectuais (pesquisas, publicação de textos, monografias orientadas ...) que têm feito no campo acadêmico. Se o professor é pós-graduado, por exemplo, em Sociologia da Educação, ele tende a transformar o seu programa de Filosofia da Educação numa reflexão sobre aspectos da Sociologia da Educação. [...] a liberdade desses professores nas universidades onde atuam é muito mais próxima de uma soberania individual do que de uma autonomia departamental. [...] A dispersividade encontrada nos programas sugere que o colegiado das universidades selecionadas não têm sido espaços de construção de um currículo que contemple o significado da Filosofia da Educação na formação do educador. (Ibid., p. 53-54)

O panorama apresentado pelas pesquisadoras Tomazetti e Albuquerque, em análises distintas, tiveram como foco o campo da Filosofia da Educação como disciplina voltada para a formação de professores, com ênfase no curso de Pedagogia. Passaremos, no próximo tópico ao seu percurso como área de investigação e de produção de conhecimento.

Acredita-se que as abordagens constatadas na graduação também influenciaram o pensamento e a produção realizada na pós-graduação na área temática da Filosofia da Educação. Isso é o que levantaremos a seguir.

1.3.2 Trajetória da Área com relação à pesquisa

Segundo Gallo,

a maioria dos programas de pós-graduação em educação no país já não apresenta a Filosofia da Educação como uma de suas áreas de concentração; em razão disso, a fértil produção de livros e artigos em torno de concepções críticas de educação, dos anos 1970 e 1980, acabou perdendo o vigor. (GALLO, 2007, p. 262)

A ausência crescente desta área em boa parte dos programas de pós sinaliza que ainda não se está imune ao seu eventual desaparecimento enquanto área de investigação, apesar dos grandes avanços teóricos e pluralidade de perspectivas que foram se constituindo com o tempo, denuncia o estado no qual se encontra a área na atualidade, especificamente no nível da pós-graduação. Severino acrescenta que, durante muito tempo, a disciplina foi tratada apenas como parte do currículo, especialmente no curso de Pedagogia, elencando um rol de conteúdos a serem transmitidos aos estudantes, não privilegiando o estudo da área como campo de investigação. Acrescenta que:

A ausência da prática de pesquisa para fundamentar o ensino é forte marca de todo o ensino superior no Brasil, em geral; na área educacional, o fenômeno é ainda mais forte e, neste âmbito, a Filosofia da Educação é um dos setores mais fragilizados. [...] A condição meramente curricular da Filosofia da Educação, reforçada pela tradição dogmática da experiência filosófica nacional e pela característica transmissiva do ensino, não estimulava a investigação e a reflexão crítica sobre a natureza dos processos educacionais bem como da natureza da filosofia da educação e suas competências e atribuições. (SEVERINO, 2000, p. 275)

Para Severino, tal situação só começaria a mudar no início da década de 1970 com a criação dos cursos de pós-graduação, com destaque para a PUC – SP, de onde ideias foram disseminadas para outras instituições como UNIMEP, em Piracicaba, UNICAMP e UFScar. Na FEUSP, o Programa de Pós-Graduação foi criado em 1971, contando inicialmente apenas com o Mestrado nas áreas de História e Filosofia da Educação, Didática e Administração Escolar. A partir de 1978, instalou-se o programa de doutorado, inicialmente na área de História e Filosofia da Educação, e posteriormente, a partir de 1981, nas outras duas áreas correspondentes ao mestrado. (MACHADO, 1994, p. 2)

Severino destaca que os cursos de pós-graduação em Educação favoreceram

a abertura de espaços para a realização de estudos sistematizados, não só de Filosofia da Educação mas também sobre a Filosofia da Educação, possibilitando-lhe, no primeiro caso, constituir um acervo de discussões propriamente filosóficos educacionais, participando conjuntamente com as demais ciências, do debate sobre a educação, e, no segundo caso, refletir sobre a mesma, inclusive se autocriticando e assim passando a desenvolver-se como área específica de conhecimento teórico sobre a educação. (SEVERINO, 2000, p. 276)

No intuito de contribuir nas discussões e construção do campo de estudos da Filosofia da Educação, em 1993, após a 16ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu, foi criado o GT Filosofia da Educação. Para Severino, o grupo tem como finalidade constituir-se num fórum para troca de informações sobre projetos de pesquisa, para intercâmbio de experiências didáticas bem como de propostas culturais no campo, aglutinando assim interessados nas questões filosófico educacionais, referentes à identidade da disciplina, seu ensino, pesquisa na área, estudo e debate do pensamento de autores importantes. (Ibid., p. 279).

Albuquerque e Dias, ao fazerem uma análise dos relatórios dos quinze anos do GT (1994-2008) identificaram “um movimento histórico que culminou numa menor dispersão temática e, conseqüentemente, em maior pertinência dos trabalhos ao campo filosófico educacional”. (ALBUQUERQUE e DIAS, 2012, p. 242)

EIXOS TEMÁTICOS DA PRODUÇÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL - ANPED 1994-2008	
Eixos	Quantidade de trabalhos analisados
Pensadores da Filosofia (relacionados às ideias de determinados pensadores do campo da filosofia, da educação e de outras áreas do saber, assim como suas implicações para o campo educacional)	68
Epistemológico (voltados à discussão da produção do conhecimento, à análise de conceitos, à epistemologia genética, à teoria e pesquisa em educação, ao conhecimento científico, modernidade e pós-modernidade, relações entre os campos da epistemologia e os valores ou ontologia, assim como questão da especificidade e identidade da Filosofia da Educação.)	47
Ético-antropológico (relacionados à formação humana de um modo geral, aos processos de humanização, às relações entre ética e valores na educação, à formação da subjetividade e ao sentido da educação.)	28

Currículo e Formação do Educador (trabalhos relacionados ao currículo formal e às práticas de ensino da disciplina Filosofia, Filosofia da Educação e à formação do educador.)	25
Político-social (relacionados a uma perspectiva sócio-política da educação, envolvendo o debate sobre hegemonia, formação da consciência crítica, ideologia, reformas educacionais, a relação Estado e educação, poder/disciplinamento na educação.)	22
Psicológico (voltados para essa área de conhecimento, e para assuntos como a corporeidade e a afetividade, a articulação corpo-mente e espírito no âmbito educacional.)	10
Simbólico (temas voltados para as discussões sobre o imaginário, representações e memórias.)	9
Filosofia e Infância (abordam as relações entre infância, educação e filosofia)	7
Estético (questões referentes à dimensão estética da educação.)	5
Ambiental (trabalhos relacionados à problemática do meio ambiente e da ecologia na educação).	4
TOTAL	225

Fonte: ALBUQUERQUE e DIAS – 2012, p. 240-241

Considerando a preponderância do eixo temático pensadores da filosofia há grande número de autores estudados, sendo que, no geral, a maioria dos pensadores abordados nos trabalhos situa-se na ambiência da filosofia contemporânea, destacando-se os filósofos vinculados à Escola de Frankfurt, como Habermas, Horkheimer e Adorno. Ocupando menor espaço, os filósofos Antigos e aqueles ligados à perspectiva pós-moderna ou pós-estruturalista como Foucault, Deleuze e Guattari.

No que diz respeito aos autores nacionais, a representatividade é de 13,33% do total de autores analisados, com destaque para Paulo Freire. Com relação a autores latino-americanos, só houve um pensador citado, o chileno Francisco Varela. (Ibid., p. 244-245)

Síntese de Pensadores/Filósofos presentes na produção do GT	
ANTIGOS	Aristóteles, Sócrates, Platão
ESTRANGEIROS	Adorno, Habermas, Nietzsche, Dewey, Ilyenkov, Gramsci, Foucault, Condorcet, Rousseau, Kant, Hegel, Lipman,

	Merleau-Ponty, Bergson, Rorty, Castoriadis, Piaget, Edgar Morin, Francisco Varela, Locke, Vygotsky, Riegel, Karl Marx, Horkheimer, Ratke, Perelman, Deleuze, Guatarri, Gadamer, Descartes, Sartre, Giroux, Montaigne, Maffesoli, Heidegger, Erasmo, Rancière, Lévi-Strauss, Martin Buber, Peirce, Lukács, Walter Benjamin, Althusser, Lucien Sfez, Paul Ricoeur, Pirro e Wittgenstein.
BRASILEIROS	Rui Barbosa, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Anísio Teixeira, Neidson Rodrigues, Antônio Resende, Jamil Cury, Dermeval Saviani.
MULHERES	Hannah Arendt, Elizabeth Fiorenza e Agnes Heller.

Albuquerque e Dias constataam, ao analisar a produção do GT Filosofia da Educação, que existem temáticas pouco enfatizadas e outras silenciadas, sendo que a ética e educação estão no primeiro grupo e as que ficaram na zona de silêncio se referem àquelas ligadas à filosofia analítica, mais especificamente, à lógica. O que se justifica pela hipótese de que nos programas de Filosofia da Educação pouco espaço tem se garantido a essa temática. (p. 246). Chamam atenção ainda para o fato de que o ensino de Filosofia da Educação não apresenta a mesma ênfase nos trabalhos analisados que tem o ensino de filosofia. Por fim, enfatizam dois pontos:

- 1- De que a filosofia é menos entendida como forma de abordagem, modo específico de pensar ou ferramenta de pensamento do que como a explanação de ideias de um determinado pensador ou filósofo;
- 2- As temáticas ligadas à dimensão epistemológica da educação, evidenciando uma preocupação com a produção do conhecimento, sobretudo no debate sobre o pensamento científico moderno e pós-moderno.

Disso, pode-se concluir que há certa elasticidade no universo temático abordado na área de pesquisa da Filosofia da Educação. Nesse aspecto, Gallo indica que

o que identifica a consolidação do campo é o fato de ele pôr-se a refletir sobre si mesmo, buscando sua identidade. [...] definir a identidade de um campo disciplinar é fixar suas regras e o que pode ou não ser chamado de Filosofia da Educação. Em suma, é instaurar um regime discursivo e novos jogos de verdade, que permitam estabelecer os discursos. (GALLO, 2007, p. 269)

Sob essa perspectiva, o autor, com base no pensamento de Deleuze e Guattari aponta que o “essencial é retomar a Filosofia como uma atividade, uma prática e uma criação”, cabendo ao filósofo da Educação habitar o território educacional como alguém que experimenta e vive seus problemas e cria conceitos para enfrentá-los, não se restringindo à mera reflexão sobre os problemas educacionais (p. 281). Esta é uma abordagem que compreende a Filosofia da Educação como espaço de criação.

Severino, preocupado com a definição do universo temático para investigação em Filosofia da Educação, tece algumas considerações:

- 1- A delimitação deste universo temático deve ter a historicidade da educação como referência teórica básica, ou seja, é dentro de um espaço social e de um tempo histórico que o homem constrói sua existência e, portanto, o conhecimento. Cabendo à educação mediar a inserção dos indivíduos humanos no universo do trabalho (prática produtiva), da sociabilidade (prática social) e da cultura (prática simbolizadora), constituindo-se num processo da construção coletiva no tempo histórico. Nesse contexto, compete à Filosofia da Educação desvendar o sentido da educação no contexto histórico, no qual se constitui a existência humana;
- 2- Entendendo o caráter histórico do conhecimento, “caberia aos filósofos da educação, enquanto sujeito coletivo, responderem aos desafios postos historicamente pela educação e de contribuir para o processo contínuo da mesma, enquanto mediação intencionalizada da existência histórica de nossa sociedade. Considerando esse ponto de vista, algumas perspectivas, atitudes e posturas devem ser assumidas por serem mais apropriadas e fecundas no desenvolvimento da pesquisa, a saber: interdisciplinaridade; tridimensionalidade do enfoque (axiológico, epistemológico e ontológico); tradição e atualidade; particularidade/universalidade; integração do agir.
- 3- Definição de alguns campos temáticos:

	ÂMBITO	OBJETIVO	AÇÃO
	ÂMBITO EPISTEMOLÓGICO	O estatuto da Filosofia da Educação	- Diálogo crítico com pensadores do passado e autores estrangeiros

E N F O Q U E	(A Filosofia da Educação e a construção do conhecimento)	(Delinear uma teoria da Filosofia da Educação)	
		Construir e discutir os paradigmas epistemológicos aptos a fundamentarem o conhecimento da nossa realidade educacional.	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão dos paradigmas vigentes que estão direcionando a pesquisa educacional entre nós; - Investigação da relação sujeito/objeto nas situações de ensino/aprendizagem (relação epistêmico/psíquico/pedagógico) - Análise da problemática da linguagem pedagógica enquanto expressão simbólica e matéria prima do discurso da educação; - Investimento filosófico-educacional na sistematização do conhecimento em educação (cientificidade e fronteiras das disciplinas)
	ÂMBITO AXIOLÓGICO (A prática educacional como tema da Filosofia da Educação)	Questionar a condição da educação como prática de interesse social e a formação do educador. (O sentido da educação como prática)	Reflexão filosófico-educacional sobre as contribuições científicas à prática educacional.
		Analisar a relação entre prática educacional (educação) e prática produtiva (trabalho)	Busca do sentido do trabalho, dos valores econômicos e das finalidades técnico-profissionais da educação
		Investigar as implicações políticas da prática educacional (relação entre educação e prática política)	Pesquisa do sentido político da prática educacional, das ideologias que subjazem esta prática e a distribuição das relações de poder.
A N T R O P O L Ó G I C O		Investigar os elementos simbólicos presentes na prática educativa (relações	Explicitação e discussão das dimensões culturais da existência (direito, religião, técnica, ciência,

		entre educação e prática cultural)	etc.) em Analisar suas relações com a educação.
		Discutir os fundamentos éticos da educação, levando-se em conta a historicidade da nossa existência (relação ética e educação)	Análise dos fundamentos éticos da ação educativa e da intencionalidade dessa prática.
		Investigar a dimensão pedagógica da arte e a dimensão estética da pedagogia (Estética e educação)	Investigação da sensibilidade estética da prática educativa.
	ÂMBITO ONTOLÓGICO (A educação e a existência histórica dos sujeitos)	Investigar as condições de possibilidade e de efetivação, no tempo histórico e no espaço social da humanização (A educação e a existência histórica do homem)	Estudo das condições de existência no contexto das relações que o homem estabelece com a natureza, com outros homens e com a sociedade; a educação frente ao homem como ser produtivo, como cidadão e como ser cultural; as ambiguidades do trabalho, a opressão do poder político e a força da alienação cultural; o estado e a institucionalização do poder.
		Pesquisar em colaboração com as ciências psico-antropológicas, como se dá o processo de humanização nas condições históricas de nossa existência real. (A educação no processo de humanização)	Análise das questões ligadas aos processos de individualização, de personalização e de construção da identidade.
		Investigar a possibilidade de liberdade humana no contexto de	Análise de como o homem se constrói a partir de projetos intencionais.

		imanência histórico-social. (A educação e a liberdade da pessoa humana)	
--	--	---	--

Quadro formulado a partir da proposta de Severino para a organização dos núcleos temáticos em Filosofia da Educação. (SEVERINO, 1993, p. 19-25)

1.3.3 A Pesquisa em Educação na FEUSP

A pós-graduação na FEUSP, tal como a conhecemos hoje, como quase tudo em educação, é fruto de tensões, debates e negociações constantes. A pesquisa em educação tem início antes mesmo da implantação da pós-graduação, com destaque para um conjunto de estudos produzidos na

antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e nos Institutos Isolados do Ensino Superior do Estado de São Paulo, incluindo teses de Roque Spencer Maciel de Barros, José Mário Pires Azanha, Heládio César Gonçalves Antinha, João Eduardo VillaLobos, Maria de Lourdes Mariotto Haidar, professores da Pedagogia da USP; e ainda Casemiro dos Reis Filho, então da FFCL de Rio Preto; Rivadávia Marques Júnior, Jorge Nagle e Tirsa Ragazzini Péres, da FFCL de Araraquara, além dos trabalhos de outros pesquisadores ou “aprendizes de pesquisa” que posteriormente se teriam unido a um grupo coordenado pelo catedrático Laerte Ramos de Carvalho e defendido suas teses na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, inaugurada em 1969. (BONTEMPI JR., 2015, p. 31)

Segundo Tanuri *apud* Bontempi Jr. (2015), “quase todos os trabalhos desse conjunto refletiriam a tradição liberal, analisando o movimento e as conquistas educacionais na perspectiva dessa tradição.”. Essa geração de pesquisadores, influenciada pelo ideário liberal-escolanovista¹², defendia a escola laica, pública, gratuita, obrigatória etc., marcada por intenso otimismo pedagógico, de crença na escola como redentora das desigualdades sociais e patrocinada por um Estado democrático, forte e justo. (BONTEMPI JR., 2015, p. 31-32)

Neste estudo, importa-nos saber que toda essa produção foi orientada pela Cadeira de História e Filosofia da Educação,

imprimindo diretrizes como o estímulo ao levantamento de fontes impressas em bibliotecas e arquivos, a socialização de informações e referências, a tematização do passado educacional, principalmente do estado paulista, e, do ponto de vista metodológico, a procura de balizas especificamente educacionais para periodizar a história da

¹² Essa visão se opõe ao modelo tradicional e inspirou muitos pensadores brasileiros, defensores de uma escola laica, democrática e ativa.

educação, pretendendo com isso superar a prática generalizada de se adotarem marcos político-administrativos e econômicos. (TANURI APUD BONTEMPI JR., 2015, p. 32)

Cabe salientar que um dos grandes nomes que orientou essas produções foi o catedrático Laerte Ramos de Carvalho, ocupante da Cadeira de História e Filosofia da Educação, formado em Filosofia, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), o qual acabou imprimindo à área, com relação à pesquisa, um caráter predominantemente histórico acerca da educação brasileira. Uma curiosidade aqui é o fato de que esta Cadeira nasceu descomprometida com a produção de conhecimento novo, uma vez que a maior preocupação era com a transmissão do conhecimento, no curso de formação de professores. (BONTEMPI JR., 2015, p. 30-33)

Quando da fundação da Universidade de São Paulo, os Regulamentos da FFCL e do Instituto de Educação traziam diferenciadas as funções e responsabilidades dos respectivos catedráticos: enquanto, para os da primeira, a pesquisa e produção do conhecimento ocupavam lugar privilegiado, para os do segundo, a exigência era ministrar um “ensino eficiente”. Havia, portanto, cadeiras que não estavam obrigadas a realizar pesquisa- Administração e Legislação Escolar, Metodologia do Ensino Primário, Metodologia do Ensino Secundário e **Filosofia e História da Educação**. (EVANGELISTA apud BONTEMPI JR., 2015, p. 198, grifo nosso)

É pertinente lembrar que a **Cadeira de História e Filosofia da Educação** (também referida como Cadeira XLV) recebeu esta denominação, a partir de 1942. Em sua criação, 1933, chamava-se **Cadeira de Filosofia e História da Educação**. Fato que poderia até passar despercebido, mas que apresenta relevância para nosso estudo, afinal, qual lugar foi sendo ocupado pela Filosofia da Educação nessa trajetória? Evidente está, que as primeiras produções foram vigorosamente marcadas pelo viés histórico. E depois, que rumos foram tomados? Este é um dos pontos ao qual queremos chegar com esta investigação.

Dos Departamentos e Áreas Temáticas

E as Cadeiras viraram Departamentos...

A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) está organizada em departamentos, de acordo com áreas de conhecimento específico¹³:

¹³ Informações extraídas do site oficial: <http://www4.fe.usp.br/feusp/> Acesso em 21/07/2017.

- **Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA)** que desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e serviços à comunidade nas seguintes áreas: Administração Escolar, Administração Financeira, Administração de Pessoal, Teoria das Organizações, Economia da Educação, Antropologia das Organizações e da Educação, Educação Especial, Política Educacional, Avaliação Educacional e Gênero, Educação e Trabalho.
- **Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (EDF).** Desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e serviços à comunidade nas seguintes áreas: História da Educação, História da Educação Brasileira, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Educação Especial.
- **Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM).** Desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e serviços à comunidade nas seguintes áreas: Metodologia do Ensino, Educação Comparada, Didática, Pré-Escola, Formação de Professores e Educação Especial.

Fétizon destaca que

na USP, a pesquisa é o setor em que Unidades e Departamentos são efetivamente autônomos. [...]. Tal é a autonomia do pesquisador, mesmo no interior dos Departamentos, que provavelmente, cada um considera de forma diferente as necessidades externas na definição das prioridades de pesquisa (FÉTIZON, 1986, p. 935-936)

Tais considerações nos dão indícios de que os rumos das pesquisas nos departamentos, com suas respectivas áreas, provavelmente, têm caráter bastante pessoalístico.

Ainda sobre os departamentos, Charlot afirma que

são espaços institucionais, nos quais colaboram especialistas de diferentes áreas. São locais onde encontramos sociólogos, psicólogos, matemáticos ou geógrafos que se interessam pelo ensino, pedagogos especializados em pedagogia (que não sabemos precisar o que é, mas que parece estar ligada a questões práticas). Essas pessoas trabalham juntas, nos mesmos ambientes – os departamentos de educação –, pesquisam nas mesmas estruturas de pós-graduação, mas isso não quer dizer que existe uma disciplina, um campo específico chamado educação ou ciências da educação. [...] pertencemos a um departamento de educação, à mesma pós-graduação, mas não existe pesquisa educacional, e sim uma pesquisa sociológica, psicológica, didática etc. sobre temas ligados à educação. (CHARLOT, 2006, p. 8)

Isso indica que, em Educação, estamos diante de um campo para pesquisa sem fronteiras muito precisas, contando, na maioria das vezes, com o apoio de

conhecimentos e conceitos procedentes de diversas ciências ou campos disciplinares (sociologia, filosofia, psicologia etc.), os quais determinarão os limites da pesquisa em educação, conforme suas especificidades.

Nesse sentido, a estrutura organizacional da Instituição pode nos dar pistas. Na FEUSP, quando iniciamos essa pesquisa, a pós-graduação se organizava em áreas temáticas, num total de dez: Cultura, Organização e Educação; Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares; Educação Especial; Estado, Sociedade e Educação; Ensino de Ciências e Matemática; **Filosofia e Educação**; História da Educação e Historiografia; Linguagem e Educação; Psicologia e Educação; Sociologia da Educação. No entanto, a partir de 2017, passou a organizar-se em seis áreas de concentração ou áreas de pesquisa, que são:

- **Cultura, Filosofia e História da Educação**¹⁴
- Educação Científica, Matemática e Tecnológica
- Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças
- Educação, Linguagem e Psicologia
- Estado, Sociedade e Educação
- Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas

Delinear o campo de investigação de cada área não é tarefa fácil, pois precisar onde termina uma e começa a outra é uma questão bastante delicada. Numa análise superficial, percebe-se que o objeto de pesquisa, via de regra, está vinculado à disciplina predominante na área e agora, com as mudanças ocorridas para 2017, as especificidades são delimitadas nas respectivas linhas, contidas nas seis grandes áreas¹⁵. De fato, Standish (2007) destaca que a abordagem focada nas disciplinas tem sofrido alterações, o que o preocupa, pois considera a demarcação por meio das disciplinas, mais consistente. Reconhece que estão emergindo pesquisas que privilegiam “novas áreas de interesse, relativas, por exemplo, à eficácia e melhoria da escola, a matérias específicas do currículo (como o ensino das matemáticas ou a educação para a cidadania) e à especialização em etapas particulares da educação (por exemplo, Educação Infantil)”. (STANDISH, 2007, p.18, tradução nossa)

¹⁴ Conforme indicado anteriormente, essas mudanças ocorreram durante o período desse estudo.

¹⁵ No caso da área “Cultura, Filosofia e História da Educação”, ficou organizada em três linhas de pesquisa: Cultura e educação; Filosofia e Educação; História da Educação e Historiografia
Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/pgrad/> Acesso em: 27/07/2017.

Corroboram essa visão as alterações implantadas nas áreas de pesquisa, propostas na FEUSP, visto que novas temáticas emergem como áreas, como por exemplo, Tecnologia, Desigualdades e Diferenças, Práticas Pedagógicas etc. Talvez seja uma preocupação em trazer uma linguagem mais contemporânea, levando em consideração a conjuntura histórica e política, ou meramente reflexo de lutas por hegemonias, no espaço acadêmico. Nosso receio é que essas mudanças sejam motivadas por modismos, que venham a culminar num empobrecimento teórico ou enfraquecimento das áreas. No caso específico da Filosofia da Educação, estar aberto para o novo é necessário, mas conhecer e relacionar os estudos desenvolvidos com a tradição, estabelecendo-se a partir dela novas relações de sentido, é fundamental para entendermos o humano e pensarmos sua formação, enquanto tal.

Com isso, chegamos ao foco do presente estudo: compreender as características da Filosofia da Educação, como área de pesquisa, para que se possa analisar as investigações realizadas em seu contexto e compreender como teoria e prática foram se entrelaçando e se complementando.

1.3.4 Da pesquisa em Filosofia da Educação na FEUSP

Há tantas perspectivas de praticar a filosofia da educação quanto modos de entender a própria Filosofia. Ou seja, incontáveis.
Walter Omar Kohan

A considerar tudo o que foi dito anteriormente acerca da Filosofia da Educação, especialmente no que tange à pesquisa, pode-se presumir que delimitar a identidade da área, na FEUSP, não deve ter sido tarefa simples, nem tranquila. Aspectos como o rigor da área, a formação dos docentes, as diversas correntes e escolas de pensamento filosófico predominantes, as relações de poder, sempre presentes nos agrupamentos humanos, certamente, tornaram a tarefa ainda mais complexa e repleta de percalços.

Reiteramos que na Faculdade de Educação da USP, a partir de 2017, a área temática é denominada, “Cultura, Filosofia e História da Educação”, sendo Filosofia e Educação uma de suas Linhas de Pesquisa. Entretanto, manteremos a denominação área de pesquisa, por termos iniciado nosso estudo nesse contexto e pela presença significativa e marcante da Filosofia da Educação na formação dos professores e no campo da pesquisa, desde os primórdios da graduação e pós-graduação, não apenas

com relação à produção acumulada, mas também em respeito e reconhecimento do trabalho realizado por seus idealizadores, pesquisadores e orientadores.

Da Filosofia e História da Educação à Filosofia e Educação

O espaço conquistado pela área foi historicamente se constituindo, tornando a Filosofia da Educação distinta da História da Educação. Contudo, a profundidade das reflexões e as conclusões daí advindas culminaram, na FEUSP, na “Filosofia e Educação”. Denominação que, como já seria de se esperar na área, não é consenso entre seus professores/pesquisadores. Com isso, partimos da hipótese de que essas preocupações tenham repercutido nas produções realizadas nos diferentes períodos, não pelo fato de que a nomenclatura, por si só, defina o perfil das investigações, mas pela influência das pessoas que foram determinantes para essas mudanças.

Tal aspecto fica evidente nas discussões/debates promovidos na **I Jornada de Filosofia da Educação – Filosofia e/da Educação**, realizada na FEUSP, em 2011. Não se preocupando em definir o que é certo ou errado, os pesquisadores foram expondo os motivos para problematizar os termos “Filosofia da Educação” e “Filosofia e Educação”. Vejamos algumas ideias:

Moraes destaca que o nome Filosofia da Educação é bastante tradicional, presente nos cursos de Pedagogia, há mais de cem anos. Por outro lado, aponta que “essa conjunção quase indicando uma disjunção – Filosofia e Educação –” desponta como uma perspectiva que busca romper com a visão de filosofia aplicada, que, muitas vezes, a Filosofia da Educação pode fazer parecer. (MORAES, 2014, p. 14-20)

Severino defende o uso da expressão “Filosofia da Educação”, estando convicto de que esta denominação contempla a relação que se estabelece entre os dois campos, que é de forte vínculo entre eles, pois

a Filosofia, no exercício de seu modo de realizar-se, terá necessariamente uma dimensão pedagógica do mesmo modo que a Educação, para que possa atingir seus objetivos intrínsecos, terá necessariamente uma dependência em relação à atividade filosófica, mesmo quando seja mais implícita que manifesta. (SEVERINO, 2014, p. 26)

Nesse sentido, Severino analisa a Filosofia da Educação, sob um enfoque antropológico, em três esferas: epistemológica, axiológica e ontológica, com vistas a uma visão integrada do ser humano, do ponto de vista histórico e social.

Para Kohan, a tradição nos remete à expressão Filosofia da Educação, mas precisamos considerar que essa nomenclatura dá margem a uma ideia de subordinação da segunda em relação à primeira, predominando uma relação de “exterioridade e anterioridade lógica” da filosofia em relação com a educação. No termo Filosofia e Educação, essa exterioridade permanece. É preciso considerar que a educação seria uma forma de filosofia, ampliando e esclarecendo esta. Ilustra essa ideia trazendo o pensamento de Sócrates, para quem “a filosofia não é algo externo à educação, mas ambas são, reciprocamente, uma dimensão da outra”. Nesse sentido destaca que “a filosofia como filosofar, como modo de vida, educa.” “De modo que, como forma de filosofia, a filosofia da educação, só poderia ser praticada, na pesquisa e no ensino, numa vida questionadora e problematizadora da realidade educacional de seu tempo.” (KOHAN, 2014, p. 31-49)

Os argumentos apresentados pelos três autores permitem deduzir que há uma problemática, quase insolúvel, se desejarmos o consenso. Mas essas são as feições da área: polêmica e criativa. No entanto, por meio das reflexões explicitadas é possível inferir o compromisso da área, para além de sua denominação, para com o pensamento educacional, do ponto de vista crítico, austero e profundo.

Standish, ao escrever sobre as concepções rivais da Filosofia da Educação, defende que a área não está confinada dentro da matéria Filosofia, uma vez que não existe ramo desta que não seja relevante para aquela, visto que as indagações éticas, epistemológicas e outras incorporam as mesmas questões relacionadas à dupla ensino-aprendizagem, por exemplo. Temas como a formação virtuosa das pessoas, a natureza do conhecimento e as formas de adquiri-lo, entre outras, são preocupações da educação e também da filosofia. Para além da excessiva especialização que predomina hoje entre aqueles que lideram a filosofia, compete à Filosofia da Educação um olhar amplo acerca dos problemas educacionais. Nesse sentido, conhecer como os diferentes filósofos abordaram essas questões, constitui-se num compromisso da área, que poderá lhe trazer grandes contribuições. (STANDISH, 2007, p. 20-21)

Na FEUSP, a área temática Filosofia e Educação¹⁶, ao tornar pública sua ementa, explicita a concepção subjacente, indicando que

Contempla projetos de pesquisa que abordem, sob a perspectiva filosófica, temáticas educacionais, buscando explicitar, esclarecer e discutir aspectos relacionados ao conhecimento e à prática no campo educacional, em suas manifestações histórico-culturais ou em sua dimensão teórica. Trata-se de trabalhos investigativos que discutam os aspectos lógicos, epistemológicos, éticos, estéticos ou políticos da educação.

É possível destacar dois pontos principais nessa ementa:

- 1- A indicação de dois grandes objetos de investigação: aspectos relacionados ao conhecimento e aspectos práticos do campo educacional;
- 2- A reflexão filosófica como metodologia, que pode ocorrer sob perspectivas diversas: lógica, epistemológica, ética, estética ou política da educação.

Cabe ressaltar que os objetos de análise devem ser estudados sob o ponto de vista de suas manifestações histórico-sociais ou em sua dimensão teórica.

O enfoque é filosófico e a temática é a educação, buscando sua mais clara compreensão por meio de uma reflexão ampla e profunda.

Resta-nos agora investigar se a produção realizada vai ao encontro do perfil traçado para área em sua ementa.

¹⁶ Disponível no site <http://www3.fe.usp.br/pgrad/>, acesso em: 14/07/2014 e conferido em: 27/07/2017.

CAPÍTULO II

INVENTÁRIO DAS PESQUISAS REALIZADAS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FEUSP

O intuito desse estudo é inventariar e, posteriormente, analisar as pesquisas realizadas em Filosofia da Educação na FEUSP. De modo algum pretende-se enveredar por caminhos que culminem no julgamento dos trabalhos realizados na área. Pelo contrário, rendemos nossos agradecimentos e reverenciamos as obras produzidas, bem como seus autores e orientadores, os quais têm contribuído para ampliação do conhecimento acadêmico e do próprio, por meio de árduas e persistentes incursões em obras de pensadores ilustres e em práticas educacionais respeitáveis, que, por mais polêmicas que sejam, procedem de fazeres realizadas por profissionais que, na maioria das vezes, tentam acertar, encontrar caminhos, descobrir soluções para que a educação continue a ser uma das maiores conquistas das pessoas em busca de nossa humanização.

Todavia, para efeito de estudo, as teses serão organizadas sob alguns critérios, estes não são únicos, nem definitivos, nem modelares. Não se tem esta pretensão. Na realidade, são estratégias escolhidas na expectativa de levantar indícios, encontrar sinais, localizar pistas que possibilitem compreender a trajetória que a área de Filosofia da Educação percorreu com relação à pesquisa por volta dos últimos cinquenta anos, da forma mais autêntica e meticulosa possível.

Anteriormente, fizemos a exposição das diferentes denominações pelas quais a área passou. Ao analisar as teses, embora nem todos os autores discriminem o nome da área na ficha catalográfica, percebe-se que na década de 70, aparece a nomenclatura Filosofia e Ciências da Educação, o que é possível de ser encontrado até por volta de 1985. Após essa data, a denominação História e Filosofia da Educação aparece, sem muito rigor, nem regularidade, em várias teses.

A partir de 1992, a pós-graduação passou a estruturar-se em oito áreas temáticas, sendo que a “Filosofia da Educação” ficou em área distinta da “História da Educação e Historiografia”. Em 2010, as teses passam a identificar “Filosofia e Educação” como área temática. Não há um preciosismo em utilizar o nome correto da área, encontramos teses identificadas como Filosofia da Educação, mesmo após esse período, o que nos remete à hipótese de que esse não parece ser um problema para

alguns autores. Nesse contexto, talvez, fique difícil precisar se as denominações atribuídas à área, repercutiram em suas produções, à exceção do momento em que a História da Educação passa a constituir-se numa área específica, separada da Filosofia da Educação.

Ao inventariar as teses, nos pautamos parcialmente na organização feita por Albuquerque e Dias em relação às pesquisas apresentadas na ANPED (1994-2008), e em algumas outras características que foram despontando, chamando mais a atenção, propiciando o levantamento de alguns critérios de organização, que passaremos a expor:

TABELA I: Pensadores identificados no título da obra

	PENSADORES QUE APARECEM NO TÍTULO DAS TESES	ANO	Autor	Orientador
1.	Solon	1973	Simões, Gilda Naecia	Barros, Roque Spencer Maciel de
2.	Froebel	1980	Koch, Dorvalino	Nunes, Ruy Afonso da Costa
3.	Augusto Cesar de Miranda Azevedo	1985	Collichio, Therezinha Alves Ferreira	Barros, Roque Spencer Maciel de
4.	Francisco Rangel Pestana	1986	Hilsdorf, Maria Lúcia Spedo	Haildar, Maria de Lourdes Mariotto
5.	Josef Pieper	1986	Lauand, Luiz Jean	Boer, Nicolas
6.	Dilthey	1986	Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco	Monteiro, João Paulo
7.	Azevedo Amaral	1989	Badaró, Marília Azevedo Righi.	Barros, Roque Spencer Maciel de
8.	Paul Ricoeur.	1999	Piletti, Claudino	Severino, Antônio Joaquim
9.	Rubem Alves	2001	Nunes, Antônio Vidal	Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco
10.	Rousseau	2001	DozoL, Marlene de Souza	Barros, Gilda Naécia Maciel de
11.	Alfonso López Quintás	2003	Madureira, José Gabriel Perissé	Lauand, Luiz Jean
12.	Alfonso López Quintás	2005	Brandão, Sílvia Regina Rocha de Campos	Lauand, Luiz Jean

13.	Isócrates	2005	Pagotto-Euzebio, Marcos Sidnei	Barros, Gilda Naécia Maciel de
14.	Jonathas Serrano	2005	Zanatta, Regina Maria	Severino, Antônio Joaquim
15.	Jürgen Habermas e Paulo Freire. (mesma tese)	2006	Polli, José Renato	Severino, Antônio Joaquim
16.	Martin Heidegger	2007	Colpo, Marcos Oreste	Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco
17.	Paulo Freire	2007	Mafra, Jason Ferreira	Gadotti, Moacir
18.	Léon Dehon	2007	Almeida, João Carlos	Lauand, Luiz Jean
19.	Condorcet	2008	Silva, Fabio de Barros	Barros, Gilda Naécia Maciel de
20.	Rousseau	2008	Nacarato, Priscila Grigoletto	Francisco, Maria de Fatima Simões
21.	Dewey	2008	Muraro, Darcisio Natal	Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco
22.	Hannah Arendt	2009	Almeida, Vanessa Sievers de	Carvalho, José Sergio Fonseca de
23.	Paul Ricoeur	2009	Siqueira, Paula Frassinete de Queiros	Francisco, Maria de Fatima Simões
24.	Tomás de Aquino e Pseudo Dionísio Areopagita	2009	Castro, Roberto Carlos Gomes de	Lauand, Luiz Jean
25.	José Mário Pires Azanha	2010	Gordo, Nívia	Boto, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis
26.	Rousseau	2010	Paiva, Wilson Alves de	Francisco, Maria de Fatima Simões
27.	Enrique Dussel	2010	Pansarelli, Daniel	Severino, Antônio Joaquim
28.	John Dewey	2011	Rocha, Eliezer Pedroso da	Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco
29.	Xenofonte	2012	Lima, Alessandra Carbonero	Barros, Gilda Naécia Maciel de
30.	Hannah Arendt	2012	Deina, Wanderley José	Francisco, Maria de Fatima Simões
31.	Émile Durkheim	2013	Vares, Sidnei Ferreira de	Francisco, Maria de Fatima Simões

32.	Rubem Alves	2013	Brasil, Dildo Pereira	Severino, Antônio Joaquim
33.	John Dewey	2014	Trindade, Christiane Coutheux	Carvalho, José Sérgio Fonseca de
34.	Paulo Freire	2015	Jaciara de Sá Carvalho	Gadotti, Moacir
35.	Paulo Freire	2016	André de Freitas Dutra	Francisco, Maria de Fatima Simões
36.	Diderot	2017	Francisco, Maria de Fatima Simões	Calça, Robson Pereira

Nesse item, constatou-se 36 produções, sendo que se pode observar que esse tipo de estudo tem presença constante na área, ao longo de sua existência, ou seja, estudar a biografia, o pensamento, os conceitos e teorias desenvolvidos por determinado pensador/filósofo constitui-se numa característica marcante e permanente na área. Dentre esses autores aparecem Augusto Cesar de Miranda Azevedo, Francisco Rangel Pestana, Azevedo Amaral, Jonathas Serrano, Rubem Alves, Paulo Freire, José Mário Pires Azanha. Entre os Antigos encontramos: Sólon, Isócrates e Xenofonte. Dentre os medievais, Tomás de Aquino. Do século XVIII-XIX temos Rousseau, Froebel, Condorcet. O pensamento de Dilthey e Émile Durkheim também são objetos de estudo, assim como a ontologia de Heidegger. Dentre os mais estudados, temos Dewey, que aparece no título de três teses. Temos ainda no século XX, destaque para Paul Ricoeur, Josef Pieper. A Escola de Frankfurt aparece representada por Habermas. Encontramos ainda os filósofos cristãos Alfonso López Quintás (espanhol) e Léon Dehon (francês). Cabe ainda destacar o único filósofo latino-americano, o argentino, radicado no México, Enrique Dussel e, por fim, a única mulher, Hannah Arendt.

Estudar pensadores e conhecer suas ideias, além de ampliar o conhecimento, contribui para iluminar o entendimento acerca das coisas do mundo e, mais especificamente daquelas ligadas à educação, como por exemplo, a democracia, em Dewey; a hermenêutica de Ricoeur; o filosofar em Pieper etc.

TABELA II: Teses que analisam Documentos/Arquivos Oficiais

	Pesquisa de Análise de Documentos/Arquivos Oficiais/Públicos	ANO	AUTOR	Orientador
--	--	-----	-------	------------

1.	Documentos sobre as Escolas Experimentais e Ginásios Vocacionais	1972	Azanha, José Mário Pires	Nunes, Ruy Afonso da Costa
2.	Documentos sobre o período do Ensino Régio em São Paulo	1973	Fragoso, Miriam Xavier	Villalobos, João Eduardo R
3.	Arquivos da ABE Associação Brasileira de Educação, no RJ. Análise das publicações dos Conselheiros mais atuantes. (Jornais, revistas,)	1986	Carvalho, Marta Maria Chagas de	Villalobos, João Eduardo R
4.	Artigos, Leis e documentos sobre a Universidade de São Paulo	1986	Fetizon, Beatriz Alexandrina de Moura	Villalobos, Maria da Penha
5.	Estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918.	1989	Catani, Denice Bárbara	Villalobos, Maria da Penha
6.	Estudo de duas revistas de circulação nacional: Revista Educação e Sociedade e Revista ANDE nos períodos de 1979-1988,	1994	Senna, Ester	Covre, Maria de Lourdes Manzini
7.	Pesquisa sobre a imprensa periódica educacional feminina, do fim do século XIX até os anos 30	1996	Almeida, Jane Soares	Severino, Antônio Joaquim
8.	Análise de todos os artigos e resenhas publicados no período de 1951-1995 pela Revista Brasileira de Filosofia	1998	Pádua, Elisabete Matallo Marchesini de	Severino, Antônio Joaquim
9.	Análise dos documentos que regulamentam os cursos de graduação em filosofia – CE, PB, PE, BA	2008	Loureiro, Maria Dulcinéia da Silva	Severino, Antônio Joaquim
10.	Análise dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP	2014	Villalobos, Isabel	Gottschalk, Cristiane Maria Cornélia

Esse grupo de teses tem forte caráter histórico, com base no levantamento de informações e dados extraídos de documentos/arquivos oficiais/públicos, revistas e Programas. Seus autores analisam esses materiais, no intuito de compreender ideias, propostas, programas que fizeram parte da paisagem educacional em determinado tempo e lugar. Nesse sentido, esse tipo de reflexão traz importantes contribuições tanto do ponto de vista documental, imortalizando aspectos importantes da história da educação brasileira, como do ponto de vista filosófico em virtude das críticas e

análises feitas a essas produções. Com a vantagem que traz o distanciamento temporal, que permite enxergar fatos, pensamentos e intenções, muitas vezes não percebidas no momento em que esses materiais foram construídos.

A opção por incluir as teses nesse grupo decorre do fato delas se constituírem como importante registro crítico e histórico de produções relevantes que, de alguma forma, influenciaram o pensamento educacional, destacando que seus autores se apoiaram em referenciais teóricos diversos para suas análises.

TABELA III: Teses relacionadas à Estética

	Temas Ligados à Estética	ANO	AUTOR	Orientador
1.	O aspecto estético da existência e da Educação	1973	Conte, Armando	Nunes, Ruy Afonso da Costa
2.	Experiência artístico-estética como experiência educativa: a necessidade de superar antagonismos	2009	Gossi, Inez dos Santos	Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco

Na tabela acima, relacionamos duas teses, utilizando como critério os títulos, que explicitavam o tema estética.

A primeira tese, fundamentada no pensamento de Merleau-Ponty, entre outros, utilizou como técnica, figuras de estilo: antítese, metáfora e gradação, no intuito de produzir um trabalho de filosofia que possa inspirar pessoas que atuam com educação. A segunda, pesquisa sobre a importância da arquitetura para o ambiente educativo, à luz do instrumentalismo pragmático de Dewey.

TABELA IV: Teses relacionadas à Educação em outros países/culturas

	Teses que tratam da educação em outras culturas/países	ANO	AUTOR	Orientador
1.	Educação qumranico-essena e cristã primitiva: a mensagem, os valores, o discipulado; subsídios para a história e filosofia da educação	1988	Tsupal, Nancy Antunes	Falbel, Nachman
2.	A educação moçambicana: a história de um processo: 1962-1894.	1993	Gomez, Miguel Buendia	Severino, Antônio Joaquim
3.	Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985 (em busca de	1993	Mazula, Brazão	Severino, Antônio Joaquim

	fundamentos filosóficos-antropológicos).			
4.	O Resgate do Coração Perdido: Virtude e Justiça na Educação Menciana	2006	CHIA, Ho Yeh	Fischmann, Roseli
5.	A experiência do corpo na cerimônia do chá - subsídios para pensar a educação	2010	Hirose, Chie	Lauand, Luiz Jean
6.	Crianças e alunos em sala de aula: a circulação do debate sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil (1930-1940)	2011	Marangon, Ana Carolina Rodrigues	Boto, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis
7.	Indagação filosófica e educação judaica: as leis do estudo da Torá do Código de Maimônides como guia	2012	Trzonowicz, Alberto Samuel Milkewitz	Fischmann, Roseli

Neste quesito, procuramos organizar as teses com base nos estudos realizados em outras culturas, no que tange à educação, sua história, pensadores, valores e rituais. Um dado, que pode não ser relevante, mas chamou a atenção, refere-se ao fato de que esse tipo de abordagem aparece inicialmente em 1988 e ocupa um universo em torno de 10% das teses produzidas na área. Encontramos teses sobre a China (2), Moçambique (2), Portugal (1), Comunidade Judaica (1) e Cristãos primitivos (1).

TABELA V: Teses que se referem à Antropologia Filosófica

	Antropologia Filosófica	ANO	AUTOR	Orientador
1.	A antropologia filosófica de "O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa"	1998	Bretzke, Gabriele Greggersen	Lauand, Luiz Jean
2.	Práticas crepusculares: mytho, ciência e educação no Instituto Butantã – um estudo de caso em antropologia filosófica	1998	Santos, Marcos Ferreira	Severino, Antônio Joaquim

A considerar as preocupações de caráter antropológico-filosófico relacionados à formação humana de um modo geral, aos processos de humanização, às relações entre ética e valores na educação, à formação da subjetividade e ao sentido da educação, seria possível enumerar muitas teses nessa temática. No entanto, reiteramos que, nesse momento, o foco está nos temas explícitos nos títulos. Sendo

assim, destacamos duas: na primeira, o objetivo é identificar e analisar a antropologia filosófica e a filosofia da educação presentes no clássico conto de C. S. Lewis (pensador cristão); na segunda, o autor busca a compreensão antropológica das sensibilidades, a partir das pregnâncias *mythicas*, fazendo, para isso, a reconstituição cotidiana da história do Butantã.

Ressaltamos que outras duas teses, também trazem o tema no título de suas teses, mas optamos por incluí-las em outra tabela, a saber:

- “Antropologia e educação: raízes contraculturais do pensamento pedagógico de Rubem Alves” (2013);

- “Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985 (em busca de fundamentos filosóficos-antropológicos) (1993)”.

TABELA VI: Teses com foco em aspectos do Currículo

	Currículo (disciplinas, conteúdos, metodologias/técnicas de ensino, avaliação)	ANO	AUTOR	Orientador
1.	Epistemologia e Currículo	1987	Paixão, Elisa Maria Cordeiro da	Villalobos, Maria da Penha
2.	Fundamentos de educação: de uma revisão epistemológica, a uma proposta ontológica	1989	Teixeira, Mirene Mote Santos	Silva, Roberto Romano de
3.	Filosofia da educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional.	2000	Tomazetti, Elisete Medianeira	Azanha, José Mário Pires
4.	Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola.	2000	Carvalho, José Sérgio Fonseca de	Azanha, José Mário Pires
5.	A vida como realidade radical: subsídios para uma educação metafísica.	2000	Horta, Sylvio Roque de Guimarães	Lauand, Luiz Jean
6.	Ensino de ética nos parâmetros curriculares nacionais: análise da lista que provê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos de fala.	2001	Silva, Humberto Pereira da	Benevides, Maria Victória
7.	Uma reflexão filosófica sobre a matemática nos PCN.	2002	Gottschalk, Cristiane Maria Cornelia	Azanha, José Mário Pires

8.	Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense.	2002	Horn, Geraldo Balduino	Severino, Antonio Joaquim
9.	Educação em rede: o processo de criação de um curso web	2002	Gomez, Margarita Victoria	Gadotti, Moacir
10.	O Filosofar como Práxis: pressupostos epistemológicos e implicações metodológicas para seu ensino na Escola Média.	2004	Ghedin, Evandro Luiz	Severino, Antônio Joaquim
11.	O valor heurístico das nuvens para o curso de História da Educação.	2007	Tsuruda, Maria Amalia Longo	Barros, Gilda Naécia Maciel de
12.	Filosofia na universidade: traçar, inventar, criar.	2008	Loyola, Olga Aparecida do Nascimento	Severino, Antônio Joaquim
13.	Filosofia da educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação de heteronomia	2010	Vieira, Marilene de Melo	Severino, Antônio Joaquim
14.	A formação do artista: conjunções e disjunções entre arte e educação	2011	Honorato, Cayo	Favaretto, Celso Fernando
15.	O mar que me navega: sintonias filosóficas em Paulinho da Viola	2011	Pereira Junior, Luiz Costa	Lauand, Luiz Jean
16.	Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular	2012	Feitosa, Sonia Couto Souza	Gadotti, Moacir
17.	ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escola	2013	Travitzki, Rodrigo	Boto, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis
18.	Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro	2016	Benedicto, Ricardo Matheus	Severino, Antônio Joaquim

Nesse tópico, as teses comungam da mesma preocupação, entre outras coisas, com aspectos do currículo. Seus autores, por meio de teóricos diversos, procuram analisar, refletir, problematizar, aprofundar o conhecimento acerca de temas como conteúdo das disciplinas, suas metodologias, questionando assim as formas de ensinar e os recursos utilizados para tal, desde Literatura e Arte até as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Não deixam de indicar grande preocupação com as questões de ensinar e aprender.

Trata-se de um diversificado e rico tema de investigação: são abordados conhecimentos da Matemática, Ética, Filosofia, História da Educação, Arte; matrizes curriculares, tecnologias/web, avaliação (ENEM); os discursos pedagógicos e suas teorias são inquiridos como, por exemplo, Construtivismo, Pedagogia da Práxis, Educação Metafísica etc. Essas pesquisas são marcadas por forte enfoque antropológico-filosófico, buscando compreender as possibilidades, necessidades e perspectivas em relação à formação humana.

Cabe fazer um destaque com relação à pesquisa “O mar que me navega: sintonias filosóficas em Paulinho da Viola”, visto que relutamos em decidir onde ordená-la. No entanto, considerando a abordagem do ensino de filosofia com base nos temas tratados na música de Paulinho da Viola, remetendo a um aspecto sensível e poético da prática docente, optamos, por ora, em manter a tese nesta categoria.

TABELA VII: Teses com foco político-social

	Político-Social	ANO	AUTOR	Orientador
1.	Indivíduo e sociedade no ideário escolanovista (Brasil: 1930-1960)	1992	Cunha, Marcus Vinícius da	Mokrejs, Elisabete
2.	Utopia e educação popular: o paradigma da educação popular e a escola pública: caminhos de um encontro necessário	1992	Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini	Benevides, Maria Victoria
3.	Projeto político-pedagógico dos stalinistas brasileiros (formação de quadros e educação política do PCB: 1950/1958).	1995	Motta, Manoel Francisco de Vasconcelos	Severino, Antônio Joaquim
4.	Dialética da Diferença: o projeto da escola básica cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal	1997	Romão, José Eustáquio	Gadotti, Moacir
5.	O pensar e o repensar sobre o Desenvolvimento	2006	Costa, Dora Henrique da	Soares, Maria Victória Benevides

6.	Por um sentido público da qualidade na educação.	2008	Silva, Vandrê Gomes da	Carvalho, José Sergio Fonseca de
7.	Compartilhamento do conhecimento: desafios para a educação	2012	Alencar, Anderson Fernandes de	Gadotti, Moacir
8.	Os bens comuns intelectuais e a mercantilização	2014	Vieira, Miguel Said	Oliveira, Marcos Barbosa de
9.	Autoridade docente: pensamento, responsabilidade e reconhecimento	2012	Gonçalves, Tânia	Gottschalk, Cristiane Maria Cornelia
10.	Por outras espacialidades: uma cartografia da pedagogização no Parque Ibirapuera, SP	2015	Ana Paula Nunes Chaves	Aquino, Júlio Roberto Groppa
11.	A infância no espelho da pedagogia: mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico	2016	Crislei de Oliveira Custódio	Carvalho, José Sergio Fonseca de
12.	Travessias do beco: a educação pelas quebradas	2016	Torres, Fabiano Ramos	Favaretto, Celso Fernando

Neste grupo, elencamos as teses indicativas de um olhar político-social sobre as questões educacionais, destacando assuntos relacionados com reformas educacionais, ideologias etc.

Sob essa perspectiva, identificamos conceitos como: ideários escolanovistas, utopia, educação popular, representatividade da infância; educação pública, Projeto Político-Pedagógico, periferia, desenvolvimento, qualidade na educação, mercantilização, autoridade docente.

TABELA VIII - Teses ligadas a outras áreas do conhecimento/disciplinas externas à Faculdade de Educação

	Investigações ligadas a outras áreas do conhecimento/disciplinas externas à Faculdade de Educação	ANO	AUTOR	Orientador
1.	Subsídios filosóficos ao ensino jurídico: as virtudes da <i>Prudentia</i> e da <i>Iustitia</i> e o "método do caso" aplicado à disciplina de Direitos e Garantias Fundamentais.	2007	Amaral, Antonio Carlos Rodrigues do	Lauand, Luiz Jean
2.	Desobramento: constelações clínicas e políticas do comum	2010	Inforsato, Erika Alvarez	Favaretto, Celso Fernando

Essas teses, embora foquem na questão do ensino e em conceitos da filosofia, têm pesquisadores que procedem de outras áreas, direito e saúde (Terapia Ocupacional). Buscam, na Filosofia da Educação, aporte teórico para aperfeiçoarem seus fazeres, numa perspectiva reflexiva, problematizadora e propositiva.

Gráfico Quantitativo das Teses por Classificação

O Gráfico ilustra a concentração de teses com base no levantamento feito o mais próximo possível dos eixos temáticos levantados na ANPED, sendo que alguns eixos foram excluídos e outros inseridos, em decorrência das especificidades da produção na FEUSP.

Com relação ao eixo Pensadores/Filósofos os dois levantamentos coincidem, pois, a investigação nessa abordagem é predominante. O que é bastante indicativo do quanto se busca conhecer as ideias desses estudiosos como subsídio ao estudo filosófico-educacional. Questões ligadas ao Currículo, também ocupam um espaço considerável nos dois inventários.

Na FEUSP, chama atenção as pesquisas voltadas para análise de arquivos, revistas e documentos oficiais, o que é visivelmente justificável, pois durante algum período, Filosofia e História da Educação integravam a mesma área, diferentemente do que foi possível observar no levantamento da ANPED.

TABELA IX: Teses organizadas quanto ao Referencial Teórico (predominante)

	Pensadores/Filósofos	Curiosidades
BRASILEIROS	Laerte Ramos de Carvalho	Até 1985 é citado frequentemente nas teses, principalmente com relação à historiografia da educação na USP.
	Roque Spencer Maciel de Barros	Sempre que se aborda assuntos ligados à Faculdade de Educação
	Lourenço Filho	Aparecem principalmente em teses que tratam do movimento da Escola Nova, no Brasil
	Anísio Teixeira	
	João Eduardo Villalobos	Especialmente em teses ligadas à História da Educação
	Paulo Freire	1992 a 2012 Um dos mais presentes nas teses (9) Dos orientandos do Professor Moacir Gadotti, todas as teses buscam fundamento no pensamento freireano.
	José Mário Pires Azanha	A partir de 2000
	Dermeval Saviani	A partir de 1991

	Antônio Severino	Joaquim	A partir de 1993
FILÓSOFOS ANTIGOS	Aristóteles		Ao longo de todo o período, para fundamentar investigações e análises de conceitos/teorias.
	Sócrates		
	Platão		
	Isócrates		
	Xenofonte		
	Diógenes		
	Sofistas		
PENSADORES/FILÓSOFOS CRISTÃOS	Tomás de Aquino		Especialmente presentes nas pesquisas desenvolvidas sob a orientação do Professor Luiz Jean Lauand
	Josef Pieper		
	C. S. Lewis		
	Alfonso López Quintás		
	Léon Dehon		
ILUMINISTAS	Jean-Jacques Rousseau		A partir de 1992 até 2011
	Immanuel Kant		A partir de 2008
	Condorcet		2008
	Diderot		2017
FENOMENOLOGISTAS	Martin Heidegger		A partir de 2003
	Maurice Merleau-Ponty		Aparece mais especificamente em uma tese de 1973 e outra de 1998
ESCOLA DE FRANKFURT	Max Horkheimer		A partir de 2002
	Theodor W. Adorno		A partir de 2002
	Jürgen Habermas		Aparece em 1992 e 1993. Depois, 2001, 2006 e 2013
PÓS-ESTRUTURALISTAS	Gilles Deleuze		A partir de 2008
	Félix Guattari		A partir de 2008
PRAGMATISMO	John Dewey		Ao longo de todo o período Filósofo muito presente
FILOSOFIA DA LINGUAGEM	Ludwig Wittgenstein		A partir de 2001
	Gaston Bachelard ¹⁷		1973 e 2013
	Hannah Arendt		A partir de 2008
	Michael Foucault		A partir de 2008
	Karl Marx		1989 a 2014 Filósofo que mais aparece nas teses.

¹⁷ Os pensadores Bachelard, Arendt, Foucault e Marx não foram classificados em nenhuma categoria, pois, com relação aos três primeiros o tema é controverso e em relação ao último, foi o inspirador de importantes correntes de pensamento.

A Tabela IX, tem o intuito de mapear o referencial teórico predominante nas teses, que fundamenta as análises realizadas por seus pesquisadores.

Nesse sentido, Azanha chama a atenção para o risco de produzirmos estudos extremamente abstratos, na medida em que as investigações operadas a partir dessas teorias, acabam sendo utilizadas apenas para ilustrar conceitos e ideias predominantes em seus autores ou correntes de pensamento (1992, p. 53). Salientamos que nessa análise preliminar, não entramos nessa seara, mas sem dúvida é, no mínimo, uma curiosidade, uma vez que se corre o risco de premeditar os resultados, antes mesmo de iniciar a investigação, realizando-a apenas para confirmar aquilo que de antemão já se sabia, tornando as pesquisas, muitas vezes, apenas um caminho para alcançar uma titulação ou mesmo por vaidade, o que culmina numa produção que não aprofunda, nem constrói ou amplia o conhecimento, por isso inócua.

Das pesquisas analisadas, foi possível observar que o referencial teórico utilizado nas teses é vasto. Optamos por destacar aqueles que têm grande reconhecimento na área, sendo que alguns pensadores tiveram toda a sua produção estudada nas teses.

Com relação aos pensadores brasileiros, Paulo Freire é muito presente nos estudos, especialmente nas temáticas ligadas à educação popular, de adultos, cidadania, ética, utopia, ideologia e formação humana (antropologia filosófica). Embora ele apareça, a partir de 1972, em teses produzidas por orientandos de Maria Victória Benevides, Celso Fernando Favaretto e Antônio Joaquim Severino, sua presença é marcante naquelas orientadas por Moacir Gadotti, sendo estudado em todas.

Retomando as primeiras teses produzidas na Faculdade de Educação da USP, é nítido o caráter histórico dessas investigações, influenciadas especialmente pelo pensamento de Laerte Ramos de Carvalho, o qual “nutria interesses por determinados aspectos e períodos da história do ensino no Brasil e em São Paulo”. (BONTEMPI, 2015, p. 280). Essa tendência predominou até meados dos anos 80, sendo que, até as teses produzidas em 1985, referências são feitas ao autor.

Roque Spencer Maciel de Barros e João Eduardo Villalobos também influenciaram visivelmente as primeiras produções realizadas na área. Ambos oriundos da antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que, mais tarde, teriam se unido a um grupo coordenado pelo catedrático

Laerte Ramos de Carvalho e defendido suas teses na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São autores de referência, principalmente, quando o assunto é a História da Educação e as ideias predominantes na FEUSP. (Ibid., p. 31)

Compondo igualmente, o grupo supracitado, José Mário Pires Azanha tem sua produção reconhecida e utilizada nas teses, sendo mais citado, após 2000, especialmente para análise de questões de cunho epistemológico.

Quando os temas de investigação se referem ao movimento da Escola Nova, as referências nacionais são Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Espaço reverenciado ocupam ainda os filósofos da educação brasileira, Antônio Joaquim Severino e Dermeval Saviani, sobretudo quando o tema abordado é a Filosofia da Educação, sob todos os âmbitos.

Com relação aos Filósofos Antigos, remetemo-nos aos gregos clássicos, os quais são citados nas teses, independentemente, do tempo histórico, pois são basilares na construção de conceitos e teorias relevantes à educação.

Outro aspecto que chamou atenção nesta análise, diz respeito à presença de pensadores/filósofos cristãos, assíduos em todas as teses orientadas por Luiz Jean Lauand, com destaque para Josef Pieper e Tomás de Aquino.

Dentre os Iluministas, temos Rousseau e Kant, sendo que o primeiro tem marcado presença regular nas teses, especialmente após 1992. Já o segundo é menos frequente e aparece pontualmente.

Heidegger e Merleau-Ponty, fenomenologistas, são utilizados como referencial em algumas teses, sendo que o segundo é menos recorrente que o primeiro.

Da Escola de Frankfurt, Habermas é o mais presente nas teses, desde 1992, seguido de Adorno e Horkheimer, cujas ideias despontam nas pesquisas, especialmente, a partir de 2002.

Deleuze e Guattari, conhecidos como pós-estruturalistas, são referenciais mais recentes, citados nas pesquisas, sobretudo, a partir de 2008.

Pensador muito presente nas teses produzidas na FEUSP, durante todo o período de existência da pós-graduação, é John Dewey. Inicialmente nas investigações ligadas ao Movimento da Escola Nova, posteriormente, pesquisando conceitos de sua autoria, os quais foram utilizados para analisar aspectos da educação brasileira, sob o acompanhamento de diversos orientadores.

Lugar de destaque nas teses, no que se refere ao referencial teórico, é o pensamento de Marx. É o nome mais citado, juntamente com seus seguidores e

comentadores. As primeiras citações de sua obra, datam de 1989, o que se intensifica na década de 90, e é ainda muito atual e presente. As teses sob orientação de Gadotti e Severino, são as que mais explicitam essa característica, embora outros orientadores também utilizem esse aporte.

Da Filosofia da Linguagem, o pensamento de Wittgenstein, compõe o referencial teórico a partir de 2001, intensificando suas contribuições a partir de então. Aparece nas teses ligadas à Amaral e Gottschalk.

Por fim, destacamos Bachelard, mais especificamente, em duas teses, uma de 1973 e outra de 2013. E, a partir de 2008, Foucault e Arendt, sendo que esta, embora não exclusivamente, está muito presente nas teses orientadas por Carvalho.

A considerar as observações feitas, pode-se afirmar que as denominações que a área teve, à exceção do período em que era História e Filosofia da Educação, não tiveram tanta influência nas produções. Mais influentes foram as correntes filosóficas adotadas pelos orientadores, os quais, provavelmente, selecionaram/selecionam seus orientandos, por aderência a essas escolas de pensamento, numa perspectiva de aprofundar o aporte teórico ao qual eram/são filiados, sem, contudo, desrespeitar ou subestimar o potencial criativo e autoral dos pesquisadores.

Antes de concluirmos esse tópico, cabe salientar que, ao iniciarmos o presente estudo, ainda na fase embrionária do projeto, o mote era encontrar teses que tratassem da Filosofia da Educação como disciplina do curso de Pedagogia, responsável (ainda que não seja a única) pela formação do professor, sua constituição profissional, cultural e humana; que investigassem a disciplina, seus percursos, possibilidades e fizessem proposições. É evidente que não se espera que esse seja o único foco da área, mas que tivesse um espaço bastante expressivo de investigação e produção. Na prática, ao realizar a análise das teses, foi possível constatar que, efetivamente, só encontramos duas pesquisas realizadas com esse enfoque: “Filosofia da educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional”, de Elisete Medianeira Tomazetti, em 2000, e “Filosofia da educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação de heteronomia”, de Marilene de Melo Vieira, de 2010. O que constatamos com pesar, pois como professora de Filosofia da Educação, numa instituição da rede privada, além de pesquisar nos livros e autores de renome, sempre buscamos, na Faculdade de Educação da USP, pesquisas e produções de vanguarda, que nos ajudem a pensar o currículo e as opções de caminhos a serem adotados na área.

Por fim, reiteramos que essa organização das teses se aproximou da mesma utilizada por Albuquerque e Dias, com algumas especificidades, a partir do que fomos encontrando ao inventariarmos as teses.

No próximo capítulo, faremos um estudo de inspiração wittgensteiniana, analisando alguns elementos das teses.

CAPÍTULO III –

UMA ANÁLISE FILOSÓFICA DE INSPIRAÇÃO WITTGENSTEINIANA

***A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.***

***A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos
encantos de um sabiá***

***Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar:
divinare.***

Os sabiás divinam.

(Manoel de Barros, Poema 9, Livro sobre Nada)

No capítulo anterior, inventariamos as teses de doutorado produzidas em Filosofia da Educação, na FEUSP, sob diversas perspectivas (Tabelas I a IX). Neste, o intento é fazer uma análise de inspiração wittgensteiniana das respectivas teses. Poderíamos realizar tal abordagem por outros percursos, classificando por pensadores ou “Escolas/Correntes de Pensamento”, respeitáveis e relevantes à Filosofia da Educação. No entanto, em Wittgenstein, o entendimento da filosofia como uma atividade de esclarecimento (TLF, § 4112) vem ao encontro do que se almeja nesse estudo: esclarecer, por meio da descrição de elementos presentes nas teses, qual a trajetória da área, suas marcas e como, nesse itinerário, teoria e prática foram se complementando.

Pelo fato de não se saber ao certo no que culminará esse estudo, mas ter a convicção de que se trata de uma árdua e gratificante empreitada, buscar inspiração no pensamento de Wittgenstein possibilita trilhar um caminho menos previsível e mais criativo, sem conhecer de antemão quais serão os resultados. Sentimo-nos, desse modo, mais livres para “divinar”, como tão poeticamente expressou Manoel de Barros, na epígrafe.

Nesse aspecto, Mills indica que

sejamos um bom artesão: evitemos qualquer norma de procedimento rígida. [...]. Evitemos o fetichismo do método e da técnica. É imperiosa a reabilitação do artesão intelectual despretensioso, e devemos tentar sermos, nós mesmos, esse artesão. Que cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato. Defendemos o primado do intelectual individual; sejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem e sociedade. (MILLS, 1969, p. 240)

Não pretendemos com isso dizer que prescindiremos do rigor que o estudo requer, mas queremos usufruir da liberdade que a Filosofia pode nos proporcionar, arriscando a pensar diferentemente do convencional, das padronizações, tendências, modismos ou ideologias.

Retomando nossa hipótese de que a Filosofia da Educação, presente no currículo de formação de professores (Pedagogia e Licenciaturas), não se restringe a uma disciplina teórica, no sentido de ser um campo de estudos de natureza predominantemente contemplativa, mas, para além dessa visão incauta e recorrente, trata-se de uma área preocupada com a busca do esclarecimento, do entendimento e do sentido das questões relativas à educação sob perspectivas diversas, tanto no que diz respeito ao referencial teórico utilizado, quanto aos conteúdos, metodologias, ensino, aprendizagem, perfil do professor, características dos estudantes etc. Descrever a trajetória da Filosofia da Educação, no que tange às pesquisas de doutorado realizadas na FEUSP, possibilitará levantar o que de fato tem causado inquietações à área e, mais especificamente, aos pesquisadores. Associado a isso, prosseguiremos em nosso objetivo de buscar conhecer a versatilidade da área e como se aproximam teoria e prática.

Para isso, conforme explicitado anteriormente, apoiar-nos-emos nas ideias de Wittgenstein, começando por expor alguns aspectos relevantes de seu legado para, posteriormente, ainda com inspiração em sua obra, prosseguir na pesquisa.

3.1 Breve Apresentação das Ideias de Wittgenstein

A produção de Wittgenstein está dividida em duas fases: a primeira, na qual produziu a obra *Tractatus Logico-Philosophicus* (TLF) e a segunda, quando escreveu as *Investigações Filosóficas* (IF), sendo que apenas a primeira parte foi organizada por ele (o restante da obra e outras publicadas, foram organizadas por seus alunos/discípulos).

O *Tractatus* é um tratado de lógica e de ética (Primeiro Wittgenstein¹⁸), que procura mostrar como a linguagem se relaciona com o mundo e com o pensamento,

¹⁸ Em decorrência de ter desenvolvido duas matrizes diferentes de reflexão sobre a linguagem, temos o primeiro e o segundo Wittgenstein, sendo que cada uma delas influenciou escolas de pensamentos diferentes. Em sua primeira fase, Wittgenstein foi bastante estudado pelo Círculo de Viena, cujos integrantes inspiraram-se na lógica desenvolvida no TLF, mas desconsideraram o sentido ético da obra. Segundo Armando Mora D'Oliveira, em sua apresentação da vida e obra de Wittgenstein, no volume

pressupondo uma forma lógica que seria comum a todas estas instâncias, e que seria condição para uma linguagem significativa. Nesta obra, uma das principais preocupações do autor era compreender como os sons se relacionam com as coisas do mundo dando-lhes sentido. Constrói seu raciocínio apresentando a linguagem como estruturada a partir de proposições organizadas por nomes que se relacionam a objetos da realidade, como se houvesse um espelhamento do mundo pela nossa linguagem. Esta “tocaria” o mundo ao nomear seus objetos, e neste sentido, os nomes seriam como as antenas da proposição sobre o mundo, substituindo nela os objetos.

Assim, partindo-se da relação nome-objeto, há diversas possibilidades combinatórias, mas que seguem normas lógicas, bastante rigorosas. Por exemplo, posso combinar “A maçã é doce”, mas não faz sentido combinar “O frio é verde”. Haveria, portanto, uma estrutura lógica essencial subjacente à linguagem e aos fatos do mundo que ela representa, condição para que uma proposição seja significativa.

Nas IF, há uma mudança substancial em sua anterior concepção de linguagem. Nesta obra, Wittgenstein flexibiliza o conceito de forma lógica, ao observar como ocorre efetivamente a aplicação das nossas expressões linguísticas em contextos pragmáticos, constatando que o sentido das palavras é dado, na maior parte das vezes, pelo seu *uso* na linguagem (IF, §43), e não mais, por uma forma lógica *a priori* comum à proposição e o fato por ela representado. Desta nova concepção pragmática da linguagem, como veremos a seguir, ele rompe com a filosofia ocidental tradicional, cujos problemas decorriam, em boa parte, da formulação equivocada das questões. Por exemplo, na “República” de Platão, quando se busca definir o que é justiça, exemplos vão surgindo no intuito de se alcançar uma resposta definitiva, universal e irrefutável. Wittgenstein cinde com essa abordagem, indicando que se trata de uma pergunta mal formulada, pois o significado não se encontra em um lugar ideal (mundo

Wittgenstein da Coleção *Os Pensadores*: “Entre as teses do Círculo de Viena encontra-se o princípio da verificabilidade, segundo o qual o significado de uma proposição reduz-se ao conjunto de dados empíricos imediatos, cuja ocorrência confere veracidade à mesma, e cuja não ocorrência a torna falsa”. (IF, p. 15).

Na segunda fase, influenciou os filósofos analíticos do grupo de Oxford e os estudos da pragmática linguística, como também suas ideias tiveram grande impacto sobre inúmeros filósofos contemporâneos, como Foucault, Habermas, Rorty, Cavell e outros.

Na Primeira Fase, o autor explicita suas ideias por meio de um conjunto de *aforismos e corolários*. Na segunda, seu pensamento está organizado em parágrafos inter-relacionados, como em um *álbum* de retratos, assim denominado pelo próprio Wittgenstein. “É uma aplicação metafórica que não coincide com as indicações que podemos encontrar em um dicionário sobre o sentido da palavra, e o seu esclarecimento corresponde àquele sobre como o leitor deve proceder para ler o texto como *um álbum*”. (MORENO: 2009, p. 131)

das ideias); o significado não é dado por um objeto ao qual a palavra se refere. Este vai sendo constituído à medida em que aplicamos a palavra em diferentes situações, guiados por regras¹⁹ que aprendemos a seguir em nossas práticas cotidianas. Assim, criticando a sua própria posição anterior, Wittgenstein observa que não há uma relação direta entre o nome e o objeto: nome-objeto estão ligados pelas regras que seguimos no nosso cotidiano, ou como ele dirá na segunda fase de seu pensamento, estas ligações são intermediadas pelo que denominará de “jogos de linguagem”.

Wittgenstein inicia as IF citando Santo Agostinho fazendo uma crítica ao uso referencial da linguagem, visto por ele como um sistema de comunicação bastante restrito. Para Agostinho, cada palavra representaria um objeto e conforme fôssemos relacionando os sons aos objetos, compreenderíamos seu significado. Seria como se as palavras fossem etiquetas para as coisas do mundo, cujos nomes seriam atribuídos por meio de uma inspiração anímica, onde cada palavra teria um significado e equivaleria a um objeto.

Nesse entendimento, subjaz uma concepção essencialista da linguagem, segundo a qual a função precípua desta seria denominar objetos.

Nessas palavras temos, assim me parece, uma determinada imagem da essência de linguagem humana. A saber, esta: as palavras da linguagem denominam objetos – frases são ligações de tais denominações. – Nesta imagem da linguagem encontramos raízes da ideia: cada palavra tem uma significação. Esta significação é agregada à palavra. É o objeto que a palavra substitui. (IF, § 27)

Wittgenstein refuta essa concepção agostiniana de linguagem, salientando que a nomeação das coisas é uma etapa inicial, a linguagem não se limita a isto e só pode ser compreendida nos seus usos efetivos. Uma mesma palavra, em diferentes contextos, tem sentidos diversos. Desse modo, dizer o que é determinado nome, só é passível de ser entendido, ao se descrever como aparece nas diferentes situações. Entender uma linguagem não é desvelar seu significado, nem a explicar, mas ser capaz de empregá-la, nas mais diversas situações. Essa ideia está presente na seguinte passagem, ao retomar Santo Agostinho:

“O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei. Aquilo que se sabe quando ninguém nos interroga, mas que não se sabe mais quando devemos explicar, é algo sobre o que se deve *refletir*. (E

¹⁹ Regras não no sentido da gramática do português, mas regras de *uso* das palavras em situações efetivas de sua aplicação, e que estabelecem os limites do sentido dos conceitos expressos por elas.

evidentemente algo sobre o que, por alguma razão, dificilmente se reflete) (IF:§ 89)

Cabe, nesse caso, como em outros, realizar uma reflexão de natureza gramatical, descrevendo os usos que fazemos da palavra “tempo”, buscando afastar mal-entendidos, tais como o pressuposto de que haveria um sentido oculto, ou mais exato por trás do uso de nossos conceitos.

3.1.1 Da Linguagem

Os problemas filosóficos nascem quando a linguagem entra em férias. (IF: § 38)

Também conhecido como filósofo da linguagem, Wittgenstein busca respostas para algumas perguntas, já em sua primeira fase, a saber: como é possível a linguagem atribuir significados ao mundo? Como se dá a relação entre os sons emitidos ao enunciarmos uma sentença e os significados que atribuímos a ela? Como se relacionam pensamento e linguagem? Existe pensamento sem linguagem? Quais as relações entre pensamento e ação? E, fundamentalmente, como se dá a transmissão e constituição dos sentidos linguísticos?

Na trajetória, em busca de respostas, o Segundo Wittgenstein observa os usos que são feitos da linguagem, assinalando que a nomeação das coisas do mundo é um estágio preparatório para a constituição de sentidos, pois o que dá sentido aos sons emitidos são os usos efetivos que fazemos de nossas palavras e expressões linguísticas. (IF: § 30, 42, 120, 138). Com relação à fase de nomeação das coisas, o autor destaca que “tais formas primitivas da linguagem emprega a criança, quando aprende a falar. O ensino da linguagem não é aqui nenhuma explicação, mas sim um treinamento.” (IF: § 5)

Para o Segundo Wittgenstein, a linguagem não é constituída apenas de palavras, mas está envolvida com diferentes atividades constituindo-se o que ele denominará, a partir dos anos 30, de *jogos de linguagem*. O trecho a seguir, ilustra essa ideia:

O que eu de fato, quero dizer é que também aqui o que interessa não são as *palavras* que usamos ou o que pensamos quando as usamos, mas a diferença que fazem em vários pontos da vida. Como é que sei que dois homens querem dizer a mesma coisa quando cada um diz que acredita em Deus? E pode dizer-se

exatamente a mesma coisa acerca da Trindade. A teologia que insiste no uso de *certas* palavras e frases e interdita outras não clarifica nada (Karl Barth). Atrapalha-se, por assim dizer, em torno destas palavras, porque quer dizer alguma coisa e não a sabe expressar. **A prática dá às palavras o seu sentido.** (grifos nossos) (ASC: § 317)

Sendo assim, o que vai atribuir sentido a um enunciado não se reduz ao contexto específico em que foi proferido, mas sim a tudo que o circunda, às práticas em que os homens estão envolvidos, como agem efetivamente em determinados contextos, os mais diversos. “A prática dá às palavras o seu sentido”. Desse modo, a palavra “beca” proferida num grupo de adolescentes pode significar “roupa maneira”; num grupo de magistrados, expressa uma indumentária a ser usada no exercício das suas funções. Portanto, a linguagem não se restringe à palavra, para entendê-la é preciso compreender determinados gestos, levar em consideração o ambiente e quem a profere, entre outras coisas. Em outras palavras, o sentido de uma palavra ou de uma expressão linguística está intrinsecamente ligado às atividades envolvidas com o que está sendo dito, para além de uma simples questão semântica.

Wittgenstein compara a linguagem a um jogo que contém regras e, nesse aspecto, a entende como um conjunto aberto de jogos. “Chamarei também de ‘jogos de linguagem’, o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada” (IF: § 7). Como em todo jogo, para participar dele é preciso conhecer suas regras. Num jogo de xadrez, por exemplo, precisamos conhecer minimamente suas regras para podermos jogar, mas aprender a jogar, de fato, só é possível, jogando. No jogo de linguagem sobre as cores, como explicar, por exemplo, “o que é o vermelho?” “O que eu aqui quero demonstrar realmente é que os conceitos *simples* de cor não são nada claros *a priori*.” (ASC: § 69). Eles se definem nos usos. As cores se constituem num jogo de linguagem, e, à medida em que somos introduzidos a ele, aprendemos suas regras de uso, na prática. No caso da cor vermelha, há vários entendimentos possíveis, visto que temos um vasto campo cromático, com diferentes tonalidades, semelhantes entre si; tentar precisar *o que é* o vermelho pode levar a muitas confusões, como a de se pressupor uma essência do vermelho supostamente presente em todas suas diferentes tonalidades, como se existisse a “vermelhidade”. Enquanto que, para o segundo Wittgenstein, o que temos é um conjunto de regras públicas que seguimos, e que delimitam o campo de sentidos do que consideramos, e o que não consideramos, vermelho.

As regras não determinam a ação, como se esta fosse produto de um cálculo a ser seguido. É preciso lembrar que uma característica essencial dos jogos de linguagem diz respeito à vagueza de suas regras. “As nossas regras têm lacunas e a prática tem que falar por si mesma” (DC, 139).

Segundo Wittgenstein, muitos dos problemas filosóficos provêm desse tipo de abordagem empreendida por pensadores, ao buscarem a essência última das coisas, como o fez, por exemplo, Platão, com relação à Teoria da Ideias ou Santo Agostinho, para quem as verdades existem *a priori* e seriam reveladas por Deus (Teoria da Iluminação Divina).

Wittgenstein se contrapõe a essa abordagem essencialista da linguagem, assumindo uma análise que se fundamenta nas práxis²⁰ humana. Com isso, ele sinaliza uma ruptura com a busca de universais e de uma visão idealística (no sentido platônico²¹) da linguagem, caracterizando-a como intrinsecamente envolvida com atividades regradas, que são os jogos de linguagem.

A regra pode ser um auxílio no ensino do jogo. É comunicada àquele que aprende e sua explicação é exercitada. Ou é uma ferramenta do próprio jogo. Ou: uma regra não encontra emprego nem no ensino nem no próprio jogo, nem está indicada num catálogo das regras. Aprende-se o jogo observando como os outros jogam. (IF: § 54)

As regras expressam certezas presentes nos jogos de linguagem, a partir das quais as ações adquirem sentidos. Desta perspectiva, uma regra se apresenta como um indicador de direção (IF: § 85), cuja vagueza é que possibilita a comunicação. Na verdade, as regras delimitam um campo de sentido.

“Seguir uma regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez, são hábitos (costumes, instituições)” (IF, 199), que são aprendidos nas diferentes formas de vida.

O termo “jogo de linguagem” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma **forma de vida**. Imagine a multiplicidade dos jogos de linguagem por meio destes exemplos e outros:

- comandar e agir segundo comandos;
- descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas;
- produzir um objeto segundo uma descrição (desenho);
- relatar um acontecimento;
- conjeturar sobre o acontecimento;
- expor uma hipótese e prova-la;

²⁰ Práxis, no sentido grego de ação.

²¹ Na visão platônica, todos chegamos às mesmas verdades, o que nos falta é rememorar (Teoria das Reminiscências) por meio de um método que seria a dialética.

apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas;
 Inventar uma história; ler;
 Representar teatro;
 Cantar uma cantiga de roda;
 Resolver enigmas;
 Fazer uma anedota; contar;
 Resolver um exemplo de cálculo aplicado;
 Traduzir de uma língua para outra;
 Pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar. (IF: § 23, grifos nossos)

E para entendermos o funcionamento e sentido dessa multiplicidade de jogos de linguagem, devemos olhar suas regras, as quais são de natureza convencional. Em outras palavras, numa determinada forma de vida, seguem-se determinadas regras que poderiam ser completamente diferentes, em outra.

Até mesmo palavras/expressões que utilizamos como “Ai” são aprendidas, não são naturais, tornam-se regras que aprendemos a seguir em determinadas situações, substituindo sensações naturais de dor, ou como expressão de apreensão. São acordos, na maioria das vezes, **tácitos**, passíveis de serem compreendidos somente numa determinada forma de vida, dentre as diversas existentes no mundo, com seus variados jogos de linguagem.

Ainda com relação aos jogos de linguagem, Wittgenstein pergunta:

O que é comum a todos eles? [...]. Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. [...]. Vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor. Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhanças de família” (IF: § 65 -67) [...] Pergunte sempre: como aprendemos o conceito desta palavra (“bom”, por exemplo)? Segundo que exemplos; em que jogos de linguagem? Você verá então, mais facilmente, que a palavra deve ter uma família de significações. (IF: § 77)

Disso, depreende-se que há traços mais presentes num jogo ou outro, sem que haja um único traço em todos e que, para serem compreendidos, é preciso observar como acontecem na prática, nos usos. O conceito de “semelhança de família” rompe com a perspectiva de que há um significado *a priori* de nossos conceitos, que seria comum a todos os seus usos na linguagem. Isto se aplica ao próprio conceito de linguagem.

Wittgenstein utiliza a metáfora da cidade para explicar a linguagem, composta por seus diferentes jogos entrelaçados:

[...] Nossa linguagem pode ser considerada como uma velha cidade: uma rede de ruelas e praças, casas novas e velhas, e casas construídas em diferentes épocas; e isto tudo cercado por uma quantidade de novos subúrbios com ruas retas e regulares e com casas uniformes. (IF: § 10)

Em outras palavras, pode-se dizer que a linguagem:

- é pública (praticada e “compreendida” dentro de uma forma de vida, na qual se compartilha um sistema de crenças; linguagem apresenta-se então como um jogo coletivo);
- constitui-se de diferentes jogos;
- tem regras;
- é intersubjetiva (compartilhamos regras);

3.1.2 Da Filosofia, em Wittgenstein

“O senhor poderia fazer a fineza de me dizer se sou ou não um completo idiota? [...] Caso seja um completo idiota, me dedicarei à aeronáutica; caso contrário, tornar-me-ei filósofo”
(Pergunta que Wittgenstein faz a Russell – IF: p.5)

A epígrafe explicita a relevância da filosofia para Wittgenstein.

A considerar pelo exposto no tópico anterior, a linguagem é o foco de análise do filósofo, no intuito de esclarecê-la, a fim de evitar mal-entendidos, os quais não eram poucos na filosofia tradicional de sua época. Se observarmos a área educacional, em nosso país, com relação ao discurso pedagógico predominante, também constatamos a produção de equívocos e de confusões oriundas de um mau uso da linguagem educacional. Podemos citar como exemplo, mais precisamente, após promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a quantidade de produções acadêmicas, jornalísticas, publicitárias e explanações nos diversos espaços que tratam da educação, a defesa, quase uníssona, de discursos que trazem conceitos usados, por vezes, ideologicamente, como é o caso da “gestão democrática” da escola. Segundo José Carlos Libâneo, há dois modos básicos de ocorrência ideológica desta expressão: ora verifica-se o que ele denomina de democratismo, ora é possível identificar um autoritarismo disfarçado de democracia. No primeiro caso, privilegia-se a organização de assembleias para debates e tomadas de decisões, mas em decorrência da falta de organização, e/ou inércia para passar do plano das ideias para a ação, resulta na presença de um coletivo abstrato que, no final, ninguém se sente responsável

(Libâneo, 1990, p. 50), e tudo acaba não passando de um simulacro de democracia. No segundo caso, existe um espaço de debate e tomada de decisões, mas tudo já fora definido anteriormente, pelo grupo detentor do poder (as lideranças), naquele dado momento, cabendo aos demais participantes, ratificar o que já havia sido deliberado. Observa-se que nestes dois casos descritos por Libâneo, utiliza-se a expressão, “gestão democrática”, como se esta nomeasse algo que transcendesse os seus diversos entendimentos nas práticas efetivas em que é utilizada, ou como se houvesse um significado essencial que perpassa suas manifestações empíricas, legitimando-as, por si só.

Para além de razões ideológicas e políticas subjacentes a estes entendimentos questionáveis descritos acima da expressão “gestão democrática”, uma das tarefas da filosofia da educação é a de relativizar estes entendimentos. Mostrar que outras regras podem ser seguidas na aplicação desta expressão, como por exemplo, que “gestão democrática” pode ser vista como ampliação radical de oportunidades educativas, analogamente ao que Azanha defende em seu clássico texto “Democratização do ensino: algumas vicissitudes da ideia no ensino paulista”²², quando se contrapõe à ideia de que a democratização do ensino se faz exclusivamente através de práticas pedagógicas, tais como as assembleias mencionadas por Libâneo. Segundo Azanha, outros aspectos seriam determinantes para uma gestão escolar democrática, como a elaboração de um projeto político-pedagógico discutido pela comunidade escolar, que promovesse a autonomia de cada escola e de seus respectivos professores, e fundamentalmente, o direito de todos terem acesso ao ensino básico. Desta sua outra perspectiva, Azanha relativiza determinados pressupostos de natureza dogmática e denuncia práticas ideológicas²³.

Assim, para além dos diferentes usos ideológicos da expressão acima, “gestão democrática”, a questão filosófica surge ao se constatar um uso dogmático da mesma, a saber, quando se ignora os diferentes sentidos que esta expressão linguística pode ter em situações efetivas de uso, aplicando-a de modo reducionista e unívoco: “gestão democrática” é decidir todos os aspectos da vida escolar através de assembleias. Como se este entendimento da expressão refletisse um significado essencial do

²² Cf. AZANHA, José Mário Pires. **Democratização do ensino**: vicissitudes da ideia no ensino paulista. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago. 2004

²³ Cf. AZANHA, José Mário Pires Proposta Pedagógica e autonomia da escola” In: **A Formação do Professor e outros escritos**. São Paulo: ed. Senac, 2006.

termo, independentemente das circunstâncias de sua aplicação e de seus propósitos políticos, por vezes, nada democráticos, apesar do adjetivo utilizado.

Nesse caso, vemos a pertinência da filosofia de Wittgenstein, na medida em que ao explicitarmos as regras que estão sendo seguidas (como o entendimento anterior de “gestão democrática” que conduz a algum tipo de democratismo/autoritarismo) e relativizando-as ao apresentar outros usos desta mesma expressão, dissipamos eventuais confusões no campo da ação pedagógica, e assim, precavemo-nos dos efeitos do enfeitiçamento da linguagem sobre o pensamento. Fato é que o problema não está nas regras, mas no uso dogmático que se faz delas.

Wittgenstein alerta que

O centro desse enfeitiçamento da linguagem sobre a inteligência encontra-se nas tentativas para se descobrir a essência da linguagem, é necessário, ao contrário, não querer descobrir o que supostamente esteja oculto sob a linguagem, mas abrir os olhos para ver e desvendar como ela funciona. [...] A filosofia deve ensinar ao homem apenas como ver as questões: ela não pode explicar, inferir ou deduzir coisa alguma, mas somente “por à vista” as perplexidades resultantes do esquecimento das razões pelas quais se utilizam certos conceitos. Em suma, a filosofia é uma permanente “luta contra o enfeitiçamento da linguagem”. (IF: 1999, prefácio, pág. 13-14)

Dessa forma, o autor das IF expõe que sua filosofia não pretende produzir teorias, mas observar e compreender as confusões advindas do uso dogmático da linguagem, em seus diferentes jogos. Para ele, a filosofia “expõe tudo e não explica, nem deduz nada – uma vez que tudo se encontra em aberto, não há nada também a explicar.” (IF: §126). No caso, o que se busca é apresentar, por meio da descrição, como as regras são seguidas, evitando-se, assim, dogmatismos e generalizações indevidas, oriundas de uma concepção exclusivamente referencial da linguagem. O entendimento, aqui, é de que não precisamos ir às profundezas para compreender, nem rastrear a causa última, mas trabalhar com o que observamos na superfície da linguagem, e isso se faz por meio de uma descrição dos usos efetivos de nossas expressões linguísticas, evitando-se, assim, confusões decorrentes da “uniformidade da aparência das palavras, quando estas nos são ditas, ou quando com elas nos defrontamos na escrita e na imprensa, pois seu emprego não nos é tão claro. E, especialmente, não o é quando filosofamos!” (IF: §11)

Ainda, nas IF, Wittgenstein, ao se perguntar, “qual o seu objetivo em filosofia?” – Responde: “Mostrar à mosca a saída da garrafa”. (IF, § 309) Essa metáfora ilustra

bem o entendimento do autor acerca de sua expectativa com relação à filosofia. Se entendermos a garrafa como uma armadilha para prender moscas, e, que ajudá-las a sair implica, de alguma forma, mostrar-lhes o caminho, analogamente, a filosofia seria a saída para as armadilhas criadas por determinados usos que fazemos da linguagem.

Para Wittgenstein, “quem ensina filosofia hoje em dia, oferece iguarias aos outros, não porque eles gostem, mas para mudar seu gosto” (OF, p. 40). Segundo ele, a filosofia, diferentemente da ciência, não almeja a produção de conhecimento sobre o mundo, nem progride como esta. Sua tarefa tem como meta o esclarecimento, pois não pode fundamentá-lo. Para ele, a filosofia deixa tudo como está (IF: § 124), na medida em que sua maior preocupação é descrever as regras que estabelecemos nos jogos de linguagem, que, ao serem seguidas dogmaticamente, acabam por nos aprisionar. As contradições e confusões conceituais vêm à tona quando os jogos são colocados em prática, tornando visíveis nossas inquietações, e cabe à filosofia apontar para “a saída da garrafa” na qual estamos aprisionados.

Wittgenstein afirma que a filosofia que ele desenvolve não deve construir sistemas de teses, pois este sistema culminaria em algum tipo de dogmatismo. Ela deve ser apenas uma prática de esclarecer confusões conceituais criadas, muitas vezes, pela própria filosofia. Ele discorda da abordagem essencialista, que busca um significado comum a todas as aplicações de uma mesma palavra. Para ele, o significado de uma palavra, na maior parte das vezes, é seu uso na linguagem (IF, § 43) e a filosofia teria como atividade esclarecer os equívocos presentes no pensamento de todos nós e as enigmáticas questões que levantamos, quando passamos a refletir sobre nossa experiência. Para respondê-las, os filósofos elaboram teorias, das quais acabam emergindo muitas confusões. Assim, na tentativa de esclarecê-las, Wittgenstein multiplica os pontos de vista sobre os conceitos problemáticos e questões metafísicas da filosofia, criando exemplificações para dirimir equívocos. Olhar e ver para esclarecer, e não construir teses. A filosofia é a própria atividade de variar o olhar.

Fato é que a ciência tem o propósito de resolver os problemas; a filosofia, não.

Uma e outra vez se ouve a observação de que a filosofia não faz na realidade nenhum progresso, de que nos ocupamos, todavia, dos mesmos problemas de que se ocuparam os gregos. Mas aqueles que o dizem, não compreendem a razão pela qual deve ser assim. Isto se deve ao fato de que nossa linguagem se manteve a mesma nos desviando sempre para as mesmas perguntas. (OF: p. 36, tradução nossa)

Portanto, a tarefa da filosofia seria retomar estes mesmos problemas, já colocados desde Platão, sem construir novas teorias para solucioná-los, mas, através de uma descrição gramatical de como aplicamos determinados conceitos problemáticos, tratar destes problemas, como que os dissolvendo.

3.1.3 Da Descrição Gramatical à Terapia Filosófica – uma metodologia?

Como disse: não pense, mas veja! (IF:§ 66)

Conforme apontado anteriormente, para Wittgenstein, a linguagem não se restringe à palavra. Ela pode ser comparada a um conjunto aberto de jogos, com suas respectivas regras – as regras de uso das palavras – que embora não sejam as mesmas que regem o uso considerado correto da língua escrita e falada, servem para normatizar e ajudar a entender o funcionamento e uso da língua, numa determinada forma de vida e que são seguidas por aqueles que dela compartilham, mesmo que nem sempre consigam explicitá-las. Entretanto, é possível descrever os usos de uma palavra, no intuito de esclarecer seus sentidos, olhando como ela é utilizada nos diferentes jogos de linguagem. O exemplo a seguir, explica bem isso.

Que significa o fato de que, na frase: “a rosa **é** vermelha”, o “**é**” tem outro significado do que na frase: “duas vezes dois **é** quatro”? Se respondemos que isto significa que se pode dizer diferentes regras destas duas palavras, então devemos dizer que temos aqui apenas *uma* palavra. – E se atento apenas para as regras gramaticais, então estas permitem o emprego da palavra “**é**” em ambos os contextos. – Porém a regra que mostra que a palavra “**é**” tem diferentes significações nestas frases é aquela que permite substituir a palavra “**é**”, na segunda frase, pelo sinal de igualdade, e o proíbe na primeira. (IF:§ 558)

A descrição gramatical é o caminho para que se possa colocar em evidência as diversas formas de usos das palavras e, desse modo, explicitar seus sentidos possíveis. Segundo Wittgenstein, “depende inteiramente de nossa gramática o que é (logicamente) dito possível e o que não é, – a saber, o que ela autoriza?” (IF: § 520)

O autor das IF expõe que “a gramática não diz como a linguagem deve ser construída para realizar sua finalidade, para ter tal ou tal efeito sobre os homens. Ela apenas descreve, mas de nenhum modo explica o uso dos signos”. (IF: § 496) E complementa destacando que

Nosso erro é procurar uma explicação lá onde deveríamos ver os fatos como “fenômenos primitivos”. Isto é, onde deveríamos dizer: *joga-se esse jogo de linguagem*. Não se trata da elucidação de um jogo de linguagem pelas nossas vivências, mas da constatação de um jogo de linguagem. (IF: § 654-655)

Para isso, Wittgenstein, conforme destacado na epígrafe, diz: “não pense, mas veja!”, tendo em vista observar o modo como a linguagem é utilizada, afinal, o que desperta seu interesse é a descrição do uso efetivo da linguagem.

Essa descrição das regras contidas nos jogos de linguagem, visa à terapia do pensamento confuso expresso linguisticamente. Para Wittgenstein “o pensamento deverá ser curado, por deixar-se perder nos labirintos linguísticos que ele próprio constrói”. (MORENO, 2005, p. 246)

Nosso pensamento está povoado de conceitos, que resultam da diversidade de usos das respectivas palavras, sendo que a descrição gramatical, embora tenha início nos usos, tem como foco o conceito, pois é nesse nível que os equívocos acontecem. Para ilustrar essa ideia, relataremos uma situação ocorrida no cotidiano de uma escola, com relação ao uso do conceito de “autonomia”²⁴, recorrente no discurso educacional: após observar reiteradas vezes que vários alunos de uma determinada turma não paravam quietos na sala de aula e percorriam a escola inteira, livremente, quando bem entendiam, perturbando outras classes, correndo risco de se perderem ou mesmo de se machucarem, uma vez, que nem sempre havia adultos por perto para acompanhá-los, indaguei à professora sobre essa situação. Ela respondeu que eles eram autônomos e, por esse motivo, comportavam-se assim. Em outras palavras, “ser autônomo” estava sendo entendido como “se comportar livremente, sem nenhum constrangimento”. Este exemplo permite-nos compreender, com base em um uso específico da palavra “autonomia”, o quanto nosso entendimento acerca de determinados conceitos pode se tornar dogmático, ao se eleger um determinado sentido como sendo privilegiado em relação a outros sentidos possíveis, independentemente do contexto em que sua aplicação ocorre e das teorias que constituem os seus diferentes sentidos. Dewey já havia em meados do século passado se perguntado:

Não é excessivo afirmar que uma filosofia da educação que pretenda basear-se na ideia de liberdade possa chegar a ser tão

²⁴ Essa situação foi vivenciada por mim, quando diretora numa Escola Municipal de Educação Infantil, na cidade de São Paulo.

dogmática como o era a educação tradicional frente à qual reage. Pois toda teoria e série de práticas são dogmáticas quando não se baseiam sobre o exame crítico de seus próprios princípios básicos. Digamos que a nova educação exalta a liberdade do aluno. Muito bem. Um problema surge agora. Que significa a liberdade e quais são as condições sob as quais é capaz de realização? (DEWEY, 1979, p. 10)

Poderíamos levantar a mesma questão em relação ao conceito de autonomia, e de muitos outros do campo da educação. Não há um significado evidente, ou mesmo *a priori* de nossos conceitos. A prática é guiada pelos diversos sentidos teóricos que a eles atribuímos. O problema surge quando privilegiamos um determinado uso como sendo o verdadeiro e absoluto, sem o exame das suas condições efetivas. E é neste momento que surge uma determinada imagem do conceito, que se cristaliza e conduz a confusões como a relatada acima, quando a professora aplica a palavra autonomia estritamente no sentido de licenciosidade, atada ao senso comum; ou quando é aplicado como forma reativa ao que as teorias da Escola Nova consideram errôneo no ensino dito tradicional, visto por elas como mera imposição de regras e autoritário. Ser autônomo seria, então, desta perspectiva reativa, transgredir regras, sejam elas quais forem. Trata-se, portanto, de um sentido do conceito de autonomia, que se cristaliza e se generaliza indevidamente, constituindo, assim, uma *imagem* do conceito, que leva a equívocos nas práticas educacionais. Segundo Wittgenstein, é justamente no nível dos conceitos que surgem as imagens. (Moreno, 1995, p. 27). Elas não surgem quando estamos estabelecendo uma relação signo-objeto, mas quando já temos o conceito, e a partir de então, determinadas teorias, passam a buscar um suposto fundamento último do sentido de seus conceitos considerados mais fundamentais, seja este conceito o de “autonomia” ou de “gestão democrática”, entre vários outros.

Para Wittgenstein, o caminho para dissolver confusões de natureza conceitual seria a **terapia filosófica**. Esta incidirá sobre o pensamento dogmático, presente nas imagens e conceitos, considerados como fundamentos últimos, quando na realidade, são regras públicas, instituídas, num sentido normativo, nos jogos de linguagem, a partir dos usos que fazemos delas nos diferentes contextos, nos quais uma “gramática” de usos vai sendo construída.

Como já foi dito acima, para o autor das IF, a filosofia deve evitar construir sistemas de teses para não cair em dogmatismos. Cabe a esta, apenas a prática de esclarecer confusões conceituais criadas, muitas vezes, por ela mesma. Desse modo,

ele entende a filosofia como uma atividade terapêutica, e não uma construtora de teses como se dá na atividade científica. Seu legado para a filosofia abrange suas tentativas de buscar o esclarecimento, multiplicando pontos de vista sobre a linguagem ou outras temáticas, recorrendo a exemplificações e comparações, com vista a minimizar e, se possível, extirpar confusões filosóficas. Wittgenstein observa os usos das palavras em diferentes situações, o que implica em olhar e ver os diferentes usos que fazemos da linguagem, para esclarecer. Via de regra, as respostas aos problemas filosóficos são dogmáticas e precisam ser problematizadas. Diante delas, a terapia filosófica verifica a extensão do campo de aplicação dos conceitos, relativizando certezas, mostrando, quando possível, que seus fundamentos últimos são gramaticais.

Apesar desta ligação necessária com o Mundo não é, entretanto, a uma descrição de processos empíricos e comportamentais que se dirige a terapia wittgensteiniana, mas sim à “gramática²⁵” das formas de vida que são os jogos de linguagem. E é nisto que reside a especificidade da linguagem: seu funcionamento gramatical, a multiplicidade dos usos das palavras que permite dar conta, com clareza, do processo de construção da significação e, em particular dos conceitos. [...]. Daí o sentido terapêutico da descrição gramatical, ao incidir sobre as imagens que habitam o pensamento. (MORENO, 1995, p. 16)

Cabe a aplicação da terapia filosófica somente com relação à “gramática” dos jogos de linguagem e, mais precisamente, no que diz respeito às imagens que constituímos a partir dos conceitos, das interpretações que fazemos e que nem sempre são compreendidas pelos envolvidos em determinado jogo.

Desse modo, a terapia realizada por meio da descrição gramatical

cumprir uma função terapêutica enquanto, por meio de comparações com outras expressões linguísticas tomadas de jogos de linguagem muito diferentes, mostra e esclarece as semelhanças de conjunto e de detalhe entre os diversos usos das palavras; evita, assim a “dieta unilateral” de imagens exclusivistas. [...]

Os resultados da terapia filosófica em nada mudam as expressões linguísticas e, ainda menos, os fatos. Mudam apenas nosso pensamento a respeito da significação.

É importante salientar que as próprias imagens “fazem parte”, legitimamente, dos jogos de linguagem, uma vez que elas também exercem funções importantes em nossa vida. Assim, por exemplo, é importante para nossa vida pensar que a dor é uma sensação privada, que o amor é uma emoção muito íntima, que a leitura é um estado mental característico e consciente etc. Vivemos em torno destas

²⁵ Gramática entre aspas para diferenciar da Gramática da Língua.

interpretações e assim organizamos nossas formas de vida. Não se trata, para Wittgenstein, de colocar em questão a “validade” nem a “correção” das imagens. Trata-se de mostrar que a aplicação “essencialista”, “metafísica”, ou ainda “filosófica” que fazemos das imagens, conduz-nos a colocar a linguagem “em férias”, a fazê-la caminhar “no vazio”. (. (MORENO, 1995, p. 38-40)

Wittgenstein, nas IF, explicita que a dieta unilateral é “uma causa principal das doenças filosóficas”, pois, “alimentamos nosso pensamento apenas com uma espécie de exemplos.” (IF: § 593) Por isso, na terapia filosófica a diversificação da exemplificação como metodologia é bastante indicada, no intuito de superar o enfeitiçamento no qual a linguagem nos envolve, visto que, muitas vezes, sua aparente obviedade encoberta entendimentos diversos sobre um mesmo tema, que só por meio da descrição dos usos e dos variados exemplos podem ser esclarecidos.

Wittgenstein bate-se contra a unilateralidade das imagens, e para isso aplica um procedimento que chega a caracterizar o seu estilo filosófico: a exemplificação. Este procedimento tem por finalidade fornecer uma visão panorâmica dos usos das palavras, mostrar as conexões entre jogos de linguagem aparentemente muito afastados entre si. [...] A exemplificação não supõe, todavia, que através dos diversos exemplos seja revelada uma propriedade comum a todos eles, que forneceria a ligação rígida unindo os diferentes jogos de linguagem. Pelo contrário, com a exemplificação, Wittgenstein cria, por analogia, situações em que reconhecemos ainda os mesmos usos das palavras, independentemente da existência de propriedades comuns. [...] A visão panorâmica dos usos das palavras consiste em ver como funcionam e, também, como funcionariam nossas palavras nas mais diversas situações – mesmo em situações fictícias onde, todavia, ainda reconhecemos usos admissíveis para nossos conceitos, e usos que não estamos dispostos a admitir. (MORENO, 1995, p. 114)

O uso da exemplificação, na terapia filosófica, não visa à criação de novos conceitos ou ao estabelecimento de imagens corretas, nem almeja o alcance de verdades incontestáveis, apenas se preocupa em nos desonerar de usos dogmáticos das imagens que povoam nosso entendimento, exemplificando outros usos dos conceitos.

Essa visão sinaliza para uma “natureza propedêutica da terapia” e, ainda que “sem propor teses, a terapia pode ser fonte de inspiração para a formulação de teses a respeito do conhecimento, teses filosóficas que, tendo a terapia como pano de fundo são preventivas e não dogmáticas”. (MORENO, 2005, p. 40)

Por fim, respondendo à pergunta enunciada como título desse tópico, para Wittgenstein, como ocorre na terapia psicanalítica, onde os pacientes são tratados

caso a caso, “não há um método da filosofia, mas sim métodos, como que diferentes terapias”. (IF: § 133)

3.2 Uma Abordagem Terapêutica das Teses Produzidas na FEUSP

Não desejaria, com minha obra, poupar aos outros o trabalho de pensar, mas sim, se for possível, estimular alguém a pensar por si próprio. (IF: p. 26)

Antes de prosseguirmos com a nossa análise das teses, procurando nos aproximar de uma abordagem terapêutica no sentido wittgensteiniano, cabe retomar nossa hipótese de pesquisa. Partimos do pressuposto de que teoria e prática convivem numa relação de complementaridade, com aquela iluminando esta; e a segunda fornecendo elementos para dar consistência à primeira. E que, por isso, defendemos que a formação do professor não deve privilegiar uma em detrimento da outra, mas valorizar igualmente ambas, pois tanto na teoria, quanto na prática, encontramos subsídios para uma docência mais eficaz. Nesse sentido, consideramos pertinente conhecer as características das teses desenvolvidas em Filosofia da Educação, cuja área é vista por muitos como predominantemente teórica, no sentido contemplativo – e, por isso, descolada da prática –, no intuito de investigarmos a procedência dessa suspeita e analisarmos aspectos que podem confirmar ou não essa visão.

Para isso, procuraremos nos inspirar na terapia wittgensteiniana tendo em vista uma reflexão sobre as Teses de Doutorado produzidas no Programa de Pós-Graduação da FEUSP, na área de Filosofia e Educação, com foco nos aspectos que nos chamaram a atenção, tais como, os rumos tomados pelos estudos desenvolvidos, seu funcionamento, e contribuições.

3.2.1 Dos Jogos de Linguagem predominantes na Área de Pesquisa Filosofia e Educação

Nos cursos de pós-graduação, os jogos de linguagem predominantes são marcados pela ciência, com sua metodologia, cânones e descobertas “esperadas” (Kuhn, 1998), de um lado, e com um extraordinário leque de possibilidades e de descobertas imprevistas, levando a mudanças de paradigmas, de outro. No primeiro, a previsibilidade e o controle; no segundo, o espaço para a originalidade e a criação.

O tempo todo, as produções oscilam entre a originalidade/inventividade e o rigor imposto pelo positivismo. Este com resquícios ainda presentes no universo acadêmico.

O “*Novum organum*” de Francis Bacon, o “Discurso sobre o método” de René Descartes e a “Crítica da razão pura”, de Immanuel Kant são notáveis precursores dos esforços dos positivistas para elaborar uma explicação geral da ciência e seus métodos. A caracterização geral da ciência buscada por esses pretendia ser universal e a-histórica. Universal, no sentido de que se tencionava que fosse igualmente aplicada a todas as teses científicas. [...] a-histórica no sentido de que deveria aplicar-se tanto às teorias passadas como às contemporâneas e às futuras. [...] (CHALMERS, 1994, p. 14-15)

Proliferaram-se discussões, estudos e produções acerca do estatuto da ciência, desde então. No entanto, a preocupação com o rigor científico e metodológico nas pesquisas, é quase consensual e necessário. Um exemplo está contido no próprio “Edital da Comissão de Pós-Graduação da FEUSP”, para a seleção de candidatos, no curso de doutorado em educação, com relação aos itens que devem ser contemplados no Projeto de Pesquisa, a saber: Resumo; Introdução e justificativa; Objetivos; Material e métodos; Forma de análise dos resultados; Plano de trabalho e cronograma de execução; Referências”²⁶. Essa exigência sinaliza um jogo de linguagem, cujas regras estão explicitadas àqueles que querem adentrar nesse espaço.

Para se jogar aqui, é preciso compreender a linguagem predominante, apropriar-se da mesma, portanto, “dominar uma técnica” (IF: § 199). E qual seria essa técnica? No intuito de contribuir para responder a essa pergunta, muitas obras e autores produziram materiais orientadores, como é o caso dos livros de Metodologia de Pesquisa, Metodologia Científica e outros. No site da Universidade de São Paulo²⁷ encontramos material estruturado, contendo normas e técnicas para apresentação de teses e dissertações. Logo, já se delineiam algumas regras, referentes à estrutura e modo de apresentação das produções. Comparando a um jogo de xadrez, no qual precisamos conhecer o tabuleiro, nome das peças e suas funcionalidades para se poder jogar, aqui também é preciso conhecer, dentre outros aspectos, os itens que compõem uma pesquisa. Mas isso ainda não é jogar. Para isso, é preciso também dominar as regras, o que só se alcança no exercício do jogo.

²⁶ Disponível em:

http://www.paginas.fe.usp.br/pgrad/procel/pgrad_procel.php?acao=Visualizar_Arquivo&pgradprocse_l_codigo=20171&pgradprocseledital_numero=6&tipo=edital Acesso em: 15/07/2017.

²⁷ Guias de Uso de Normas ABNT (3ª. edição – 2016) para trabalhos acadêmicos – Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/pgrad/> Acesso em: 08 jul. 2017.

Um competente pesquisador, que domine o jogo de linguagem do universo acadêmico, não se faz apenas por meio de manuais. Na verdade, esse jogo começa, ou deveria começar, na Educação Infantil, aumentando a complexidade dos jogos com o passar do tempo e aprofundamento dos estudos, culminando no Ensino Superior²⁸ que é o espaço, por excelência, destinado à pesquisa e produção do conhecimento. A charge, a seguir, talvez ajude a ilustrar o que estamos querendo dizer:

A escolha (1970) (Tonucci, 1997)

²⁸ Capítulo IV, da LDBEN 9394/96, que trata das finalidades do Ensino Superior, destaca sua relevância no campo da pesquisa.

O desafio, na produção acadêmica, entre outras coisas, talvez decorra do fato de passarmos a vida toda realizando “práticas” desconectadas de sentido (teoria), e, quando assumimos o lugar de pesquisador, que tem de fazer escolhas, tomar decisões, nossas referências teóricas podem apresentar muitas lacunas o que, possivelmente, comprometerá o desenvolvimento e resultado das investigações e, por esse motivo, apresentamos dificuldades para seguir suas regras, ora por não dominá-las suficientemente, ora por não vê-las como condição para testar os limites do jogo e, eventualmente, poder transgredi-las. Parece uma ousadia pensar por conta própria.

Prosseguindo em nosso estudo, especificamente dentro da área de Pesquisa analisada – Filosofia e Educação – para além das regras da ciência há particularidades, principalmente em relação à metodologia de estudo (como tentaremos demonstrar adiante), sem, contudo, se furtar ao protocolo determinado pelo meio acadêmico.

Após incontáveis visitas às teses, com a preocupação em não efetuar julgamentos, nem produzir dogmas, procurando respeitar a máxima da Filosofia de Wittgenstein, quando diz: “Não pense, mas veja”, buscamos indícios, pistas para descrever as trajetórias dos estudos realizados pelos diversos autores e procurar estabelecer relações entre elas. Para isso, organizamos as oitenta e sete (87) produções (ANEXO), levantando dados com relação aos seguintes itens: Ano, Autor, Orientador, Título, Problema, Hipótese, Objetivo, Metodologia, Conclusão e Referencial Teórico.

Nem todos esses itens foram facilmente identificados em todas as teses, talvez, entre outros motivos, em decorrência do estilo de escrita do autor, formação acadêmica, data da produção e filiação teórica.

Contudo, uma vez organizados e explicitados os referidos itens, tornou-se possível “ver” as regras que foram seguidas, as semelhanças, as aprendizagens, inteligibilidade e fazer cotejamento com a nossa hipótese.

Nessa forma de vida (pós-graduação) que habita a Universidade, a “gramática” dos jogos de linguagem tem regras próprias, que aproximam as produções, como é o caso da estrutura dos Projetos de Pesquisa, contendo elementos comuns a todas as áreas, rigorosamente entrelaçados, nas suas respectivas linhas, justamente no intuito de garantir o estatuto científico dos trabalhos realizados e do conhecimento produzido, constituindo entre si “um certo ar de família”, sem deixar de ser, cada um deles, um

“jogo de linguagem”. Trata-se no âmbito da pesquisa acadêmica de relações de “semelhança de família”, no sentido acima. Ainda, com relação a esse aspecto, dentro da área de pesquisa Filosofia e Educação prevalece o compromisso de desenvolver, prioritariamente, análises de caráter filosófico, embora tenham sido encontradas também outras formas de abordagem.

No entanto, dentro da área de pesquisa estudada, há semelhanças que se restringem a pesquisadores filiados a um mesmo orientador, deixando visíveis marcas que apontam para a escola de pensamento deste. Isso não se constitui numa regra, mas é bastante recorrente e aproxima as teses produzidas por esse grupo, que, muitas vezes, acabam por se complementar.

Prosseguindo, passaremos à descrição de dois itens comuns a todas as pesquisas, no intuito de esclarecermos quais temas foram objeto de estudo na área, ao longo de quase cinquenta (50) anos – de 1972 a 2017 – como também quais as metodologias e técnicas empregadas para analisá-los. Cabe salientar, que

a descrição gramatical nos leva, segundo Wittgenstein, a resultados que não constituem nenhuma novidade: não passamos a conhecer fatos antes desconhecidos nem novos fatos que não podíamos imaginar. A descrição conduz, todavia, a uma modificação de nosso pensamento: passamos a compreender com melhor clareza os usos que nós próprios fazemos da linguagem. Longe de ser uma situação nova com a qual nos deparamos, é simplesmente o modo de olhar, cuidadoso, para detalhes – levando em conta as diferenças e semelhanças, procurando evitar generalizações precipitadas, recorrentes na tradição filosófica – que exhibe os mecanismos dos jogos de linguagem, ou melhor, as diferentes formas de ação que constroem a linguagem. (MORENO, 1995, p. 71)

Quadro 1 – Objeto de Investigação e Metodologia

	ANO	AUTOR	Tema/Objeto	METODOLOGIA*/Técnicas/ Tipo de análise
1-	1972	Armando Conte	Aspecto estético da Existência e da educação	Pesquisa Bibliográfica/análise de caráter filosófico-educacional e comparativa (cultura ocidental e oriental).
2-	1972	Miriam Xavier Fragoso	Reformas Pombalinas em São Paulo	Pesquisa bibliográfica e documental/análise histórico-filosófico-educacional

* Neste item, estamos indicando o Tipo de Pesquisa desenvolvida (Bibliográfica, Documental, Experimental e de Campo), técnicas utilizadas (entrevistas, diário de bordo, Histórias de vida, observação, questionário) e forma de análise (histórica, filosófica, filosófico-educacional, comparativa).

3-	1972	José Mário Pires Azanha	Escolas Experimentais	Pesquisa Bibliográfica e documental/análise filosófico-educacional
4-	1972	Gilda Naécia Simões	Pensamento de Sólon	Pesquisa Bibliográfica/ análise histórico-filosófico-educacional
5-	1977	Dorvalino Koch	Deus no pensamento de Froebel	Pesquisa bibliográfica/ análise histórico- filosófico-educacional
6-	1985	Therezinha Alves Ferreira Collichio	Augusto Cesar de Miranda Azevedo e o darwinismo na educação	Pesquisa bibliográfica/ análise histórico- filosófico-educacional
7-	1986	Marta Maria Chagas de Carvalho	Arquivos da Associação Brasileira de Educação (ABE)	Pesquisa bibliográfica e documental/análise histórico- filosófico-educacional
8-	1986	Beatriz Alexandrina de Moura Fetizon	Universidade de São Paulo	Pesquisa bibliográfica e documental, complementada por técnicas como: Observação participativa; Entrevistas e inquéritos/ análise histórico-filosófico-educacional
9-	1986	Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral	Trajetória do pensamento e conceitos de Dilthey	Pesquisa bibliográfica/ análise histórico-filosófica-educacional.
10	1986	Maria Lúcia Spedo Hilsdorf	Vida e obra de Francisco Rangel Pestana	Pesquisa biobibliográfica/ análise histórico-filosófico-educacional
11	1986	Luiz Jean Lauand	O caráter filosófico da universidade	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
12	1987	Elisa Maria Cordeiro da Paixão	Relação entre epistemologia e currículo	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
13	1988	Nancy Antunes Tsupal	Educação qumranico-essenia e cristã primitiva	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional e comparativa
14	1989	Mirene Mota Santos Teixeira	Disciplinas relativas aos "Fundamentos da Educação", no curso de Magistério	Pesquisa bibliográfica e documental/ análise histórico-conceitual e histórico-epistemológica
15	1989	Denice Bárbara Catani	Conteúdo veiculado na Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo	Pesquisa bibliográfica e documental/análise filosófico-educacional

16	1989	Marília Azevedo Righi Badaró	Azevedo Amaral e o estado autoritário brasileiro	Pesquisa bibliográfica como fundamento de uma análise filosófico-educacional
17	1992	Marcus Vinícius da Cunha	Ideário escolanovista (indivíduo e sociedade)	Pesquisa bibliográfica e documental/ análise filosófico-educacional
18	1992	Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi	Paradigma da Educação Popular	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
19	1993	Miguel Bendia Gomez	Educação Moçambicana	Pesquisa bibliográfica para análise histórico-filosófico-educacional
20	1993	Brazão Mazula	Educação, Cultura e Ideologia Moçambicana	Pesquisa bibliográfica e documental/ análise filosófico-educacional
21	1995	Manoel Francisco de Vasconcelos Motta	Projeto Político-Pedagógico dos stalinistas brasileiros	Pesquisa bibliográfica, documental, complementada por entrevistas/ análise filosófico-educacional
22	1996	Jane Soares Almeida	Mulher e Educação	Pesquisa teórico-empírica** de caráter histórico-filosófico-educacional e também comparativa
23	1997	José Eustáquio Romão	Projeto da Escola Básica Cidadã X Projeto-Pedagógico Neoliberal	Pesquisa bibliográfica/análise filosófico-político-educacional
24	1998	Elisabete Matallo Marchesini de Pádua	Revista Brasileira de Filosofia	Pesquisa bibliográfica documental/ análise filosófica
25	1998	Gabriele Greggersen Bretzke	A Pedagogia de C. S. Lewis	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
26	1998	Marcos Ferreira Santos	Estruturas <i>mythicas</i> de sensibilidade entre os pesquisadores e técnicos do Instituto Butantã	Pesquisa-ação***
27	1999	Claudino Pilleti	A narrativa como dimensão pedagógica da hermenêutica de Paul Ricoeur	Pesquisa bibliográfica/análise filosófico-educacional

** Deixamos a classificação da Metodologia, conforme explicitado pela autora na tese. A referida pesquisa apoia-se em instrumentos bibliográficos, histórias de vida (relatos escritos e orais).

*** O autor designa as bases referenciais dessa investigação por prático-teóricas, portanto, não apenas bases teóricas, mas também determinantes das *práxis* em que se constitui a **pesquisa-ação** no entrecruzamento e articulação de filósofos e pensadores.

28	2000	Sylvio Roque de Guimarães Horta	Educação Metafísica	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
29	2000	Elisete Medianeira Tomazetti	Percurso da disciplina “Filosofia da Educação”	Pesquisa bibliográfica e documental, complementada por entrevistas/ análise histórico-filosófico educacional
30	2000	José Sérgio Fonseca de Carvalho	Construtivismo	Pesquisa bibliográfica e documental/ análise filosófico-educacional
31	2001	Marlene de Souza Dozol	A figura do mestre no “Emílio”, de Rousseau	Pesquisa bibliográfica/ análise histórico-filosófico-educacional
32	2001	Antonio Vidal Nunes	Pensamento de Rubem Alves sobre a educação	Pesquisa biobibliográfica/ análise filosófico-educacional
33	2001	Humberto Pereira da Silva	Ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais	Pesquisa bibliográfica e documental/ análise filosófico-educacional
34	2002	Margarita Victoria Gomez	Educação em rede (WEB)	Pesquisa bibliográfica e de campo/ análise filosófico-educacional
35	2002	Cristiane Maria Cornelia Gottschalk	A Matemática nos PCNs	Pesquisa bibliográfica/análise filosófico-educacional
36	2002	Geraldo Balduino Horn	Ensino de Filosofia no Ensino Médio (Paraná)	Pesquisa bibliográfica e de campo****/ análise filosófico-educacional
37	2003	José Gabriel Perissé Madureira	Proposta pedagógica de Alfonso López Quintás	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
38	2004	Evandro Luiz Ghedin	Ensino de Filosofia no Ensino Médio	Pesquisa bibliográfica/análise filosófico-educacional
39	2005	Silvia Regina Rocha de Campos Brandão	Filosofia Educacional de Alfonso López Quintás	Pesquisa bibliográfica, documental/ análise filosófico-educacional
40	2005	Regina Maria Zanatta	Jonathas Serrano e a Escola Nova no Brasil	Pesquisa bibliográfica, documental/ análise filosófico-educacional
41	2005	Marcos Sidnei	Pensamento de Isócrates	Pesquisa bibliográfica/ análise histórico-filosófico-educacional

**** O autor define sua metodologia de pesquisa como empírica, teórica e teórico-prática.

		Pagotto-Euzebio		
42	2006	Ho Yeh Chia	Virtude e Justiça na Educação Menciana	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
43	2006	José Renato Polli	Propostas Éticas de Jürgen Habermas e Paulo Freire	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
44	2007	Maria Amélia Longo Tsuruda	Ensino de História da Educação	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
45	2007	Marcos Orestes Colpo	Ontologia de Heidegger e educação	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
46	2007	Antonio Carlos Rodrigues do Amaral	Ensino do Direito	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
47	2007	Jason Ferreira	Pedagogia Freireana	Pesquisa empírico-documental e bibliográfica*****/ análise filosófico-educacional
48	2007	João Carlos Almeida	Educação Integral no pensamento de Léon Dehon	Pesquisa bibliográficas/ análise filosófico-educacional
49	2008	Darcisio Nata Muraro	Concepção de conceito no pensamento de Dewey	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
50	2008	Fábio de Barros Silva	Pensamento pedagógico de Condorcet	Pesquisa bibliográfica/análise filosófica
51	2008	Vandré Gomes da Silva	Conceito de qualidade, no campo da educação, com base no pensamento de Arendt	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional
52	2008	Priscila Grigoletto Nacarato	Rousseau e a formação do professor normalista no Brasil (1946-1996)	Pesquisa bibliográfica e documental, complementada por fontes orais/ análise histórico-filosófico-educacional
53	2008	Maria Dulcinéia da Silva Loureiro	O processo de institucionalização e profissionalização da Filosofia em do Universidade do Nordeste	Pesquisa bibliográfica e de campo/ análise filosófico-educacional

**** Classificação explicitada pelo autor na tese: “As fontes empregadas na pesquisa são de caráter empírico-documental e bibliográfico. A primeira refere-se ao material colhido em entrevistas, informações avulsas, dados quantitativos, gravações de áudio e vídeo, entre outros.”

54	2008	Olga Aparecida do Nascimento Loyola	Ensino de Filosofia no Ensino Superior	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional	
55	2009	Inez dos Santos Gossi	Intervenções Arquitetônicas X Experiência educativa (Dewey)	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional	
56	2009	Vanessa Sievers de Almeida	Hannah Arendt (amor ao mundo)	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional	
57	2009	Paula Frassinete de Queiros Siqueira	Hermenêutica de Paul Ricoeur	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófica	
58	2009	Roberto Carlos Gomes de Castro	O Pensamento e a influência do Pseudo Dionísio Areopagita em Tomás de Aquino	Pesquisa bibliográfica/análise filosófica-educacional	
59	2010	Erika Alvarez Inforsato	Terapia Ocupacional	Pesquisa de campo/ análise filosófica	
60	2010	Nívia Gordo	Contribuição de Azanha à Escola de Aplicação da USP	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo/análise histórico-filosófico-educacional	
61	2010	Wilson Alves Paiva	Formação do Homem em Rousseau	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional	
62	2010	Chie Hirose	Filosofia da Educação em diálogo ocidente-oriental	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional e comparativa (ocidente-oriental) instituições, linguagens e modos de agir)	
63	2010	Marilene de Melo Vieira	Ensino de Filosofia da Educação na formação do pedagogo	Pesquisa de campo/ análise filosófico-educacional	
64	2010	Daniel Pansarelli	Filosofia de Enrique Dussel	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional	
65	2010	Ana Carolina Rodrigues Marangon	Métodos de Ensino: Portugal e Brasil	Pesquisa documental/ análise comparativa de caráter histórico-filosófico-educacional	
66	2011	Eliezer Pedroso da Rocha	Princípio da continuidade em Dewey	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional	

67	2011	Cayo Honorato	Arte e Educação	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico- educacional
68	2011	Luiz Costa Pereira Júnior	Obra de Paulinho da Viola	Pesquisa bibliográfica e documental (complementada por entrevista ao cantor) / análise filosófico- educacional
69	2011	Alessandra Carbonero Lima	Xenofonte e a <i>paideia</i>	Pesquisa bibliográfica/ análise histórico-filosófico- educacional
70	2012	Alberto Samuel Milkewitz Trzonowicz	Filosofia da Educação Judaica	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico- educacional
71	2012	Wanderley José Deina	A Crise da Educação em Hannah Arendt	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico- educacional
72	2012	Anderson Fernandes de Alencar	Mercantilização e Democratização do Conhecimento	Pesquisa bibliográfica e documental/ análise filosófico-educacional
73	2012	Sonia Couto Souza Feitosa	Matriz Curricular da EJA (Educação de Jovens e Adultos)	Pesquisa bibliográfica e documental/análise Histórico-filosófico- educacional
74	2012	Tânia Gonçalves	Autoridade Docente	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico- educacional
75	2013	Rodrigo Travtzki	ENEM	Pesquisa documental de abordagem qualitativa/ análise filosófico- educacional
76	2013	Sidnei Ferreira de Vares	Émile Durkheim	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico- educacional
77	2013	Dildo Pereira Brasil	Pensamento Pedagógico de Rubem Alves	Pesquisa Bibliográfica/ análise filosófico- educacional
78	2014	Christiane Coutheux Trindade	Ética e Educação em Dewey	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico- educacional
79	2014	Isabel Villalobos	Construtivismo e Alfabetização	Pesquisa bibliográfica, documental e empírica/ análise filosófico- educacional
80	2014	Miguel Said Vieira	Bens comuns intelectuais X Mercantilização	Pesquisa bibliográfica e estudo de caso/ análise filosófica

81	2015	Ana Paula Nunes Chaves	Educação nas Práticas Instituídas no Parque Ibirapuera	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo/ análise filosófico-educacional.
82	2015	Jaciara de Sá Carvalho	Educação a distância e Paulo Freire (perspectiva emancipatória)	Pesquisa bibliográfica complementada por entrevista/ análise filosófico-educacional
83	2016	Fabiano Ramos Torres	Educação na Periferia	Pesquisa-ação
84	2016	André de Freitas Dutra	Gestão Paulo Freire na Secretaria Municipal de São Paulo	História Oral e relatos autobiográficos
85	2016	Crislei de Oliveira Custódio	Representações da Infância	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófica
86	2016	Ricardo Matheus Benedicto	Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro	Pesquisa bibliográfica/ análise histórico-filosófico-educacional.
87	2017	Robson Pereira Calça	Educação Pública em Diderot	Pesquisa bibliográfica/ análise histórico-filosófico-educacional

Antes de tecermos comentários sobre o Quadro 1, convém expor a preocupação que nos acomete ao fazermos classificações. No caso, ao indicarmos as modalidades de pesquisa, técnicas utilizadas e os tipos de análise, apoiamo-nos em autores da área de Metodologia Científica/ Pesquisa (Severino, Gil, Laville e Dionne) e construímos nossa organização, para efeito de estudo. Não pretendemos, de forma alguma, imprimir rótulos aos trabalhos realizados, nem incorrer no risco de generalizações indevidas, na medida em que isso pode despersonalizar a originalidade de cada trabalho produzido. Além disso, técnicas se complementam, abordagens se integram e, raramente, encontramos uma pesquisa, cuja metodologia utilizada não envolva mais de uma técnica ou forma de análise. Entretanto, faz parte desse jogo – a pesquisa acadêmico-científica – seguir regras e, uma delas, é definir a metodologia utilizada, com suas modalidades e técnicas. Alguns autores a explicitam em seu texto, logo nas primeiras linhas, outros não, o que demanda a leitura da tese, para diagnosticar como o caminho foi percorrido, e, nesse caso, indicamos o que ficou mais evidente no trabalho.

Isto posto, prosseguiremos “olhando”, com base nos dados levantados no Quadro 1, os seguintes aspectos: a) objetos de investigação; b) modalidades de pesquisa; c) tipos de análise.

DOS OBJETOS DE INVESTIGAÇÃO

Com relação aos temas investigados, com seus respectivos objetos, poderíamos agrupá-los com base nos enfoques, muito pertinentes, apresentados no Capítulo I (Severino). No entanto, o intento é organizá-los com base no que mais salta aos nossos olhos e fazer a descrição desses a partir de sua “rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor” (IF: § 66), que abrangem questões, de natureza macro e microsocial. Entendendo por macrosocial, pesquisas que envolvem temáticas de maior amplitude, abordando assuntos de Estado, ideologias, e políticas educacionais (fins da educação) e, por microsocial, temas referentes à escola, sala de aula, instituições específicas (BRANDÃO, 2011), pensadores e suas ideias, enfim, olhando esse conjunto de aspectos e suas particularidades, agrupamos os temas do seguinte modo:

Tema A – Pensadores e suas ideias

Esse é um estudo bastante caro à Filosofia da Educação. Conhecer as ideias de importantes pensadores e, a partir delas, buscar contribuições que ajudem a pensar, entender e fazer proposições para a educação, tanto em nível macro, quanto microsocial. Dentre elas, relacionamos as seguintes teses de doutorado:

	Tema/Objeto
1-	Pensamento de Sólon
2-	Deus no pensamento de Froebel
3-	Augusto Cesar de Miranda Azevedo e o darwinismo na educação
4-	Trajetória do pensamento e conceitos de Dilthey
5-	Vida e obra de Francisco Rangel Pestana
6-	Azevedo Amaral e o estado autoritário brasileiro
7-	A Pedagogia de C. S. Lewis
8-	A narrativa como dimensão pedagógica da hermenêutica de Paul Ricoeur
9-	Pensamento de Rubem Alves sobre a educação
10-	Proposta pedagógica de Alfonso López Quintás

11-	Filosofia Educacional de Alfonso López Quintás
12-	Jonathas Serrano e a Escola Nova no Brasil
13-	Pensamento de Isócrates
14-	Propostas Éticas de Jürgen Habermas e Paulo Freire
15-	Ontologia de Heidegger e educação
16-	Pedagogia Freireana
17-	Educação Integral no pensamento de Léon Dehon
18-	Concepção de conceito no pensamento de Dewey
19-	Pensamento pedagógico de Condorcet
20-	Hannah Arendt (amor ao mundo)
21-	Hermenêutica de Paul Ricoeur
22-	O Pensamento e a influência do Pseudo Dionísio Areopagita em Tomás de Aquino
23-	Filosofia de Enrique Dussel
24-	Princípio da continuidade em Dewey
25-	Obra de Paulinho da Viola
26-	Xenofonte e a <i>Paideia</i>
27-	Émile Durkheim
28-	Pensamento Pedagógico de Rubem Alves
29-	Ética e Educação em Dewey
30-	Educação Pública em Diderot

As teses, listadas como Tema A, assemelham-se, em decorrência do fato de que seus pesquisadores buscaram aprofundar o conhecimento sobre esses autores no intuito de melhor conhecerem sua obra e/ou encontrar ideias que os ajudem a iluminar o entendimento de assuntos diversos que, de alguma forma, os instigam ou instigaram. Desse modo, os pesquisadores de **Sólon**, **Isócrates** e **Xenofonte**, de formas diversas, abordaram a *Paideia* grega, buscando entender, entre outras coisas, a formação do homem grego, do cidadão e do governante. No caso do estudo sobre Sólon, sua autora destaca que, na visão deste autor, deve o homem submeter sua conduta a um risco calculado, a desfrutar da vida com equilíbrio e temperança. Em relação ao segundo, é possível constatar o quanto, para Isócrates, é difícil separar a vida filosófica da vida política. No terceiro, encontramos em Xenofonte a possibilidade

da formação do homem com base em bons modelos de cidadãos, na vida concreta. Evidentemente que as teses aprofundam com grande riqueza de detalhes a Paideia grega, possibilitando a quem queira estudá-las elementos para refletir e pensarmos a nossa própria Paideia. Preocupação extremamente apropriada à filosofia da educação, na tentativa de definir: que seres humanos queremos formar? Que governantes precisamos? Como preparar o cidadão e o bom governante? Como conciliar a vida filosófica e política?

Nessa perspectiva, a considerar o nosso problema de investigação, estudos dessa natureza, de caráter teórico, contribuem para a fundamentação filosófico-educacional de nossas escolhas pessoais, sociais e políticas. Não se restringindo, portanto, a mera erudição, como querem alguns nos fazerem acreditar.

Com relação aos pensadores brasileiros que tiveram sua produção intelectual pesquisada, encontramos os nomes de **Augusto Cesar de Miranda Azevedo**, **Francisco Rangel Pestana**, **Azevedo Amaral**, **Jonathas Serrano**, **Rubem Alves** e **Paulo Freire**, os quais, além de terem suas biografias analisadas, influenciaram, de alguma ou várias formas, na educação brasileira, respectivamente, nos seguintes aspectos: interferência do darwinismo nas ideias pedagógicas; na política educacional; no modelo autoritário presente no Estado Novo; na tentativa de conciliar princípios conservadores com uma nascente ideologia progressista, representada pelo Movimento Escolanovista; na preocupação com a realização do ser humano enquanto ser de desejo, daí as contundentes críticas às pedagogias tradicionais; na inquietude ética e na *conectividade*, como categoria fundante de sua vida e obra.

Outro pensador, que teve presença marcante nas teses levantadas, foi **John Dewey**, cuja produção intelectual subsidiou não apenas estudos de natureza filosófico-educacional, mas a indicação de práticas pedagógicas, com base na concepção de “conceito”, no princípio da “continuidade” e do “esforço”, bem como sobre ética e democracia na educação.

É possível, também, perceber nas teses, preferências por autores de nítida filiação religiosa, de princípio cristão, como é o caso de **Froebel**, **C. S. Lewis**, **Léon Dehon** e **Pseudo Dionísio Aeropagita**. Em relação ao primeiro, o estudo busca investigar a presença de Deus na educação defendida pelo pensador; no segundo, evidenciam-se traços de uma pedagogia cristã, ensinada por meio de histórias envolvendo gnomos, feiticeiras, leões e crianças; no terceiro, predomina uma abordagem cristã moralista, apoiada no gênero fábulas; e, no último, a defesa de uma

visão menos lógico-racionalista e mais sensível, lúdica e profunda, portanto, mais humana.

No tocante ao pensamento de **Paul Ricoeur**, há duas teses que buscam compreender a dimensão de sua teoria sobre hermenêutica, com foco na compreensão e produção de narrativas, como modo de aprender.

Sensibilizados pela repercussão da Reforma Curricular, que culminou na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, duas teses buscaram, na filosofia da educação de **Alfonso López Quintás**, repertório para fundamentar as práticas pedagógicas, que as novas propostas sinalizavam, aprofundando para isso, diversos conceitos definidos pelo autor.

Outros pensadores, ainda, foram estudados, a saber: **Dilthey**, com foco em sua pedagogia enquanto “teoria da formação do homem”, voltada para provocar sempre mais crescimento, mais desenvolvimento e mais aperfeiçoamento deste; **Habermas**, com a ética e educação como bases para uma sociedade em emancipação; **Heidegger**, cujas ideias desdobradas, com base em sua ontologia, são utilizadas para sustentar uma “Pedagogia de Desconstrução”, que tem, no exercício das artes, um caminho para as possibilidades de ser de cada ente; representando o espírito do “Século das Luzes”, encontramos **Condorcet**, cujo pensamento produziu uma obra portadora de traços de originalidade que não podem ser desprezados, especialmente no que se refere à constituição das ciências humanas, à defesa da igualdade, da liberdade e da instrução pública, e **Diderot**, sinalizando a relevância da educação pública e acessível ao povo, como meio para implementação de um projeto de sociedade, visando à garantia de seus direitos naturais; **Hannah Arendt**, que teve investigada a noção que traz de *amor mundi*, no intuito de compreender sua relevância para a educação e apontar algumas perspectivas; **Enrique Dussel**, o qual defende que a filosofia deve, pedagogicamente, retornar ao mundo concreto, à realidade dos corpos, suas elaborações conceituais e abstratas, caso contrário, não há motivos para fazê-la; **Durkheim**, cujo ponto de observação foi a tentativa de conciliar o sociologismo e o individualismo em sua obra.

No geral, essas teses se constituem num precioso material para conhecermos biografias, cujas produções não estão apartadas de suas histórias, assim como, identificar elementos que nos possibilitem pensar com mais rigor a educação, especialmente, em sua dimensão filosófica, constituindo, cada uma delas, sua própria identidade, apesar das semelhanças. E essa constituição se estabelece “do mesmo

modo que para tecer um fio torcemos fibra com fibra. E a robustez não está no fato de que uma fibra o percorre em toda sua longitude, mas sim em que muitas fibras estão traçadas umas com as outras”. (IF: § 67). Trata-se de uma robustez advinda da própria variedade existente na área.

Tema B – Dos Fins da Educação e das Ideologias e Políticas

	Tema/Objeto
1.	Aspecto estético da Existência e da educação
2.	Reformas Pombalinas em São Paulo
3.	Escolas Experimentais
4.	Arquivos da Associação Brasileira de Educação (ABE)
5.	Universidade de São Paulo
6.	O caráter filosófico da universidade.
7.	Ideário escolanovista (indivíduo e sociedade)
8.	Educação qumranico-essena e cristã primitiva
9.	Conteúdo veiculado na Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo
10.	Paradigma da Educação Popular
11.	Educação Moçambicana
12.	Educação, Cultura e Ideologia Moçambicana
13.	Educação Metafísica
14.	Projeto Político-Pedagógico dos stalinistas brasileiros
15.	Projeto da Escola Básica Cidadã X Projeto-Pedagógico Neoliberal
16.	Revista Brasileira de Filosofia
17.	Virtude e Justiça na Educação Menciana
18.	Conceito de qualidade, no campo da educação
19.	Formação do Homem, em Rousseau
20.	Filosofia da Educação em diálogo ocidente-oriental
21.	Filosofia da Educação Judaica
22.	A Crise da Educação
23.	Bens comuns intelectuais X Mercantilização
24.	Mercantilização e Democratização do Conhecimento
25.	Representações da Infância

Ao organizar os objetos investigados nas teses, na **Tabela B**, entendemos como semelhanças a preocupação presente em todas elas acerca dos fins da educação, ou seja, na busca por responder os seguintes questionamentos: que ser humano queremos formar? Para que tipo de sociedade? E por meio de qual educação? Ainda que algumas ideologias ocultem ou dissimulem suas reais intenções (Chauí, 2001), aspecto que essas pesquisas buscam esclarecer.

Visivelmente, pode-se perceber que, em muitas das teses agrupadas na **Tabela A**, essa inquietação também está presente, porém o entrelaçamento com as biografias nos levou a organizá-las desta forma. São regras que criamos, neste estudo, para delimitar a trajetória da área, mas elas não são exaustivas, pois não abordam tudo, nem são as únicas possíveis. Todavia, suficientes para prosseguirmos nessa investigação.

Prosseguindo, na **Tabela B**, algumas teses têm o claro intento de desmistificar ideias, como por exemplo: as **Reformas Pombalinas**, que na província de São Paulo, tiveram pouco impacto, visto que, nesta província, a educação pública já apresentava alguns avanços (de qualidade e investimento), se comparada ao restante do país; as **Escolas Experimentais**, cujo conceito de experimentação apresenta sérios equívocos, o quais são denunciados na investigação; as **Representações da Infância**, destacando que as crianças trazem consigo a potência de mudança, mas são ainda aquelas que, por meio da relação intergeracional, tornam possível a ligação dos homens e das sociedades com o seu passado, o seu presente e o seu futuro; o discurso veiculado pela **Associação Brasileira de Educação** (ABE) e sua influência nas Conferências Nacionais de Educação, assim como, o conteúdo encontrado na **Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo**, no que diz respeito aos interesses profissionais da categoria. Com relação à **Revista Brasileira de Filosofia**, a pesquisa demonstra o quanto seus representantes tensionavam pela hegemonia de suas ideias.

Sobre o **Paradigma da Educação Popular** é nítida sua defesa, em oposição à rotina burocrática das escolas. As ideias fundantes da esquerda brasileira são analisadas a partir do **Projeto Político-Pedagógico dos Stalinistas Brasileiros. A Crise na Educação** e o **Conceito de Qualidade**, buscam seus fundamentos no pensamento de Hannah Arendt, na perspectiva de compreender esses conceitos. A preocupação com a **Mercantilização dos Bens Comuns Intelectuais** é

problematizada em oposição à democratização do conhecimento (duas teses, de formas diferenciadas, expõem essa preocupação). A preocupação em propor um **Projeto de Escola Básica Cidadã**, como alternativa ao Projeto Pedagógico Neoliberal emerge como uma possibilidade para a educação pública. Em relação a essas teses, poderíamos dizer que têm em comum o fato de contribuírem para elucidar ideias que foram ocultadas ou desvirtuadas, intencionalmente ou não. Nesse sentido, nos remetem à filosofia entendida por Wittgenstein como uma forma de luta contra o enfeitiçamento do nosso entendimento pelos meios da nossa linguagem (IF, § 109), dissolvendo confusões advindas de conceitos, imagens, representações e discursos recorrentes nos meios educacionais.

Não menos implicadas com a busca pelo esclarecimento, estão as teses relacionadas, também na **Tabela B**, que investigam a coerência entre projetos de educação e ações necessárias para seu alcance. Essas têm os seguintes objetos de investigação: a comparação entre a educação no ocidente e oriente, encontrada nas teses que abordam o **Aspecto Estético da Existência e da Educação** e a **Filosofia da Educação em Diálogo ocidente-oriental**, as quais discutem valores antropológicos e filosófico-educacionais; a preocupação com a análise do conteúdo ideológico e político do discurso propagado na **Universidade de São Paulo**; e sobre o **Caráter Filosófico da Universidade**, sinalizando que o espírito científico é insuficiente; o **Ideário Escolanovista**, com o conflito ente indivíduo e sociedade; a comparação entre os fins e metodologia na **Educação Qumranico-Essenita e Cristã Primitiva**; a proposição de uma **Educação Metafísica** como meio para enfrentar o cientificismo e intelectualismo; a defesa de uma **Formação de Homem**, fundamentada nas ideias de Rousseau, tal como definido no *Emílio*; estudo dos objetivos e valores defendidos na **Educação Mencioniana** e na **Filosofia da Educação Judaica**; estudo sobre os fins da **Educação Moçambicana**, realizado por duas teses que, complementarmente, analisam a história, política, cultura e educação em Moçambique. Fica evidente nessas teses, a análise dos fins educacionais e dos meios empreendidos para alcançá-los em diferentes espaços e culturas.

Tema C – Educação em Espaços não escolares

	Tema/Objeto
1.	Estruturas <i>mythicas</i> de sensibilidade entre os pesquisadores e técnicos do Instituto Butantã

2.	Terapia Ocupacional
3.	Educação nas Práticas Instituídas no Parque Ibirapuera

No caso das teses relacionadas como **Tema C**, optamos por colocá-las em separado, por terem em comum o fato de buscarem seus objetos de investigação em espaços não escolares, tendo essa como uma das características que saltam aos olhos ao analisarmos essas produções. Fazem parte do mesmo jogo, mas digamos que num território diferente, mas, ainda assim, seguindo as regras que regem a área de Pesquisa, com relação à forma de abordagem, temática, problematizando questões inerentes ao conhecimento sob diversos aspectos, como: compreender as **relações entre Mytho e Ciência** na ação pedagógica do Instituto Butantã, no caso da tese 1; na segunda tese, buscou-se a migração de conceitos do campo da **filosofia e das artes para o âmbito da clínica** e da política, como meio de enfrentar os desafios da área; na tese 3, a preocupação foi analisar como os processos de pedagogização forjam e governam determinados espaços e espacialidades, mais especificamente, no **Parque do Ibirapuera**.

Tema D – Temas Emergentes

	Tema/Objeto
1.	Mulher e Educação
2.	Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro
3.	Educação na Periferia

As três teses, cujos objetos de investigação estão definidos como **Tema D**, poderiam ter sido agrupadas em outra tabela. Entretanto, chamou-nos a atenção o fato de que num período de quase cinquenta anos as temáticas relacionadas a gênero, etnia e culturas periféricas não tivessem aparecido em nenhuma tese de Doutorado na Área. Chamamos de Temas Emergentes, por estarem conquistando espaço, especialmente nesse início de século, o que não vale para a tese que aborda a **Mulher e Educação**, datada de 1996, a qual busca compreender o motivo pelo qual a área é habitada predominantemente por mulheres e traz como contribuição uma ideia que rompe com a visão superficial de que o espaço foi uma concessão, quando, na verdade, foi uma conquista.

Já a tese que procede a uma **Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo** pode ser considerada, no mínimo, pertinente, pois, à exceção de duas teses sobre Educação em Moçambique, pouco se tem de estudo filosófico educacional, com relação à cultura Afro e Afro-Brasileira. A referida tese defende uma Educação Quilombista, para que os afro-brasileiros transmitam de geração para geração suas crenças, costumes, hábitos, conhecimentos e valores e para que a nação brasileira se transforme, de fato, em uma sociedade que valorize e respeite a cultura advinda dessas tradições.

Não menos emergente é a pesquisa que trata da **Educação na Periferia**, jogando luz nas periferias das cidades como emissoras de signos, como conjuntos de textos a serem decifrados por meio dos quais muitos aprendizados são possíveis. **Esse** grupo de teses, mesmo apresentando temáticas mais atuais, segue as mesmas regras com relação à preocupação em estudar objetos referentes aos sentidos, objetivos e esclarecimento de temáticas que, de alguma maneira, precisam ser analisadas, inclusive, no intuito de melhorar as práticas.

Tema E – Currículo

	Tema/Objeto
1.	Relação entre epistemologia e currículo
2.	Disciplinas relativas aos “Fundamentos da Educação”, no curso de Magistério
3.	Percurso da disciplina “Filosofia da Educação”
4.	Construtivismo
5.	Ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais
6.	Educação em rede (WEB)
7.	A Matemática nos PCNs
8.	Ensino de Filosofia no Ensino Médio (Paraná)
9.	Ensino de Filosofia no Ensino Médio
10.	Ensino do Direito
11.	Ensino de História da Educação

12.	O processo de institucionalização e profissionalização da Filosofia em Universidades do Nordeste
13.	Ensino de Filosofia no Ensino Superior
14.	Métodos de Ensino: Portugal e Brasil
15.	Arte e Educação
16.	Matriz Curricular da EJA (Educação de Jovens e Adultos)
17.	ENEM
18.	Construtivismo e Alfabetização
19.	Educação a distância e Paulo Freire (perspectiva emancipatória)
20.	Rousseau e a formação do professor normalista no Brasil (1946-1996)
21.	Ensino de Filosofia da Educação na formação do pedagogo

As semelhanças encontradas nesse grupo de teses – **Tema E** – são relativas à temática envolvendo o currículo, entendido aqui como

a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 18)

Sabemos que os estudos e discussões sobre currículo são bastante complexos, e divergem, à luz de teorias diversas (Silva, 1999). Para nosso estudo, por ora, consideramos suficiente a descrição de Moreira e Candau.

Avançando nesse estudo, os temas abordados nas teses relacionadas ao currículo, seguindo a regra que estabelecemos do que o caracteriza, poderiam ficar assim organizada:

- *Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos alunos e os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino:* duas teses sobre **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, debate recorrente, especialmente após a determinação da inclusão obrigatória da disciplina, nesta etapa da educação

Básica; duas sobre o **Ensino de Filosofia**, com o intuito de refletir sobre o tripé formação/transformação/subjetivação, referidos em diferentes graus quando se trata de justificar o ensino da filosofia na Universidade e do dilema entre a formação do filósofo pesquisador e/ou do professor de filosofia; duas teses abordando a disciplina **Filosofia da Educação**, no curso de Pedagogia, problematizando conteúdos selecionados, práticas e impactos na formação; uma pesquisa relativa às Disciplinas classificadas como **Fundamentos da Educação no curso de Magistério**, comparando uma abordagem fragmentadora, quando influenciadas pelo positivismo e neopositivismo e, uma integradora, quando sob a égide histórico-filosófica; uma tese, analisando “se” e “como” **Rousseau** foi trabalhado nos curso de formação de professores (Normal e Magistério); duas pesquisas sobre o **Construtivismo**, com vistas a analisar as contribuições da psicologia na educação e suas práticas, assim como a relação dessa abordagem com o processo de **Alfabetização** (impactos); a **Educação a Distância** e **Educação em Rede** também foram estudadas em duas teses, visando ao alcance de uma educação crítica, dialética, emancipatória etc.; provocados pelos impactos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, localizamos três teses que analisaram questões acerca do **Ensino da Ética, Matemática** e da **Arte**, problematizando pressupostos teóricos, metodológicos, epistemológicos e conceituais; uma pesquisa sobre o **Ensino do Direito**, investigando a coerência entre valores e metodologia; uma pesquisa reflexiva e propositiva com relação ao valor heurístico da obra *As Nuvens*, de Aristófanes, para o **Ensino de História da Educação**.

- *Concepção de Currículo e Matriz Curricular*: uma pesquisa analisa a Relação entre **Epistemologia e Currículo**, visando à discussão da filiação filosófica e epistemológica das teorias de currículo de cunho tecnológico, concluindo, entre outros aspectos que qualquer instrumento ou procedimento a ser utilizado para organizar a escola ou para melhorar sua atuação pode ter discutido seus pressupostos epistemológicos, pelo menos em relação às proposições sobre: origem do conhecimento, sua estrutura, seus tipos, relações concebidas entre sujeito e objeto; análise da **Matriz Curricular da EJA**, examinando o perfil do aluno dessa modalidade de ensino e suas necessidades. Poderíamos ter agrupado essas duas teses no item anterior, pois não deixam de tematizar

questões ligadas aos conteúdos, entretanto, a preocupação em abordar o Currículo, num sentido mais amplo, levou-nos a relacioná-las neste tópico.

- *Os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização:* levantamos apenas uma tese que aborda a temática da Avaliação, tendo como objeto de investigação o **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**, verificando seus impactos no trabalho docente e mercadológico.

Tema F - Espaço/Ambiente

	Tema/Objeto
1	Intervenções Arquitetônicas X Experiência educativa (Dewey)

Com relação ao **Tema F**, o deixamos separadamente, não pelo fato de que não tenha semelhança com outras teses, mas por trazer um elemento não encontrado em nenhuma das outras, que é sobre a influência do espaço, no que se refere à arquitetura, nas aprendizagens. Nesse estudo, a conclusão explicita que o “papel educador” da arquitetura não está nela em si, como um mero “produto físico”, mas está no fato dela ser “objeto estético”, ou seja, o papel educador da arquitetura se dá na medida em que, como qualquer outra forma de arte, ela está destinada a participar das inter-relações.

Tema G – O docente

	Tema/Objeto
1.	A figura do mestre no “Emílio”, de Rousseau
2.	Autoridade Docente

Embora muitas teses abordem a educação com relação ao ensino, metodologia e conteúdo, o olhar mais cuidadoso com relação ao docente está mais explicitado nas duas teses acima. A primeira, visando à análise da **Figura do Mestre**, presente no Emílio, considerando três categorias: formação, autoridade e sedução; a segunda, **Autoridade Docente**, compromete-se a esclarecer os sentidos dessa autoridade, entendendo que, entre outras coisas, autonomia da escola e autoridade docente não podem ser entendidas separadamente; que as escolas, por serem instituições públicas de educação, pelo seu caráter plural, deveriam ser conduzidas mais

diretamente pelos educadores que nelas convivem. São eles que devem, no seu cotidiano, discutir e buscar soluções para os seus problemas.

Tema H – Gestão

	Tema/Objeto
1	Contribuição de Azanha à Escola de Aplicação da USP
2	Gestão Paulo Freire na Secretaria Municipal de São Paulo

Do conjunto de teses que vimos, as que mais se aproximam da temática da Gestão são as que estão relacionadas no **Tema H**. A primeira, caracterizando-se num exemplo de Gestão Escolar, liderada por José Mário Pires Azanha, o qual defendeu a construção de uma Proposta Pedagógica coerente e de um ensino consistente, na busca por uma autonomia crescente em relação à gestão da **Escola de Aplicação da USP**. A segunda aborda a **Gestão Pública** de uma Secretaria, marcada por princípios democráticos, cujo momento histórico deixou marcas indeléveis.

A seguir, organizamos num gráfico as temáticas relacionadas nos quadros, no intuito de favorecer a visualização quantitativa dos grupos de produções.

Legenda:

Tema A – Pensadores e Suas Ideias

Tema B – Dos Fins da Educação e das Ideologias e Políticas

Tema C – Educação em Espaços Não-Escolares

Tema D – Temas Emergentes

Tema E – Currículo

Tema F – Espaço/Ambiente

Tema G – O Docente

Tema H – Gestão

Esse conjunto de quadros, organizados por temas, constituem-se numa compartimentalização artificial, para efeito desse estudo. No caso, entre eles há semelhanças, mas nada que seja comum a todos. Tocam-se ora num aspecto, ora em outro, mas, queremos chamar a atenção aqui para a preocupação em evidenciar um objeto de investigação, delimitado a partir de um problema, que desafia seus autores a procurarem respostas, esclarecimentos e quiçá, soluções, constituindo o que Wittgenstein chama de “semelhanças de família”.

Metaforicamente, poderíamos comparar os pesquisadores dessas teses a solucionadores de quebra-cabeças, cujo desafio se constitui numa parte importante da motivação do trabalho que desenvolvem.

Quebra-cabeça indica, no sentido corriqueiro em que empregamos o termo, aquela categoria particular de problemas que servem para testar nossa engenhosidade ou habilidade na resolução de problemas. (KHUN, 1998, p. 59).

Isso é característico da ciência e da filosofia, pois ao esclarecermos os problemas, ainda que nem sempre os solucionemos, temos condições mais favoráveis de prosseguirmos, seja nessas aprendizagens, ou procurando novos quebra-cabeças.

A exposição das tabelas e do Gráfico tem o intuito de nos ajudar a confrontar o imaginário, que buscamos evidenciar desde a introdução desse trabalho, com a visão parcial da filosofia da educação como diletante, segundo a qual produz teorias que pouco se aproximam ou ajudam na prática.

O que vimos até aqui, foi uma produção teórica importante, mas que busca permanentemente se relacionar com a prática, analisando-a, como no caso das teses sobre currículo, cujas produções investigam sobre conteúdos, metodologias, documentos e práticas pedagógicas, apontando equívocos, dissolvendo confusões e propondo caminhos. Mas, mesmo quando as teses não são propositivas, comprometendo-se apenas com a reflexão sobre os problemas filosóficos, o fato de trazê-los à luz já não deixa mais as coisas como estavam. É o caso, principalmente, das teses que analisam políticas educacionais e ideologias. Isso abre nossos olhos, amplia nosso entendimento e nos torna menos ingênuos e, conseqüentemente, mais preparados. Nesse mesmo sentido, estão as teses que pesquisam biografias e conceitos desenvolvidos por pensadores, e que são as mais recorrentes. Conhecer suas ideias alarga horizontes, desperta nossa maturidade, prepara-nos para uma prática repleta de sentidos e intencionalidades. Talvez, seja nesse aspecto que

discursos de economistas, “ex-ministro”, mídias ou outros, sutil ou explicitamente, desprezem a formação teórica dos professores.

Fato é que, com suas especificidades, a pós-graduação é uma forma de vida, com regras a serem seguidas, com variações no tempo e espaço, afinal, num percurso de quase 50 anos, diferenças são perceptíveis, especialmente, com relação aos temas de pesquisa, que vão se adequando às demandas de seu momento histórico.

Para entendermos melhor a “gramática” desse jogo específico, prosseguiremos em nossas análises.

DA METODOLOGIA UTILIZADA NAS TESES

Menos flexíveis que os temas e objetos de investigação (ilimitados) são as Metodologias, com suas técnicas para levantamento e análise de dados.

Como citado anteriormente, há um caminho a ser percorrido para se alcançar os objetivos definidos nas teses, o qual segue, em grande medida, o modelo estabelecido pela ciência, no intuito de se garantir o reconhecimento e respeito que uma pesquisa requer.

Nessa perspectiva, olhando novamente para as teses, com foco no modo como os caminhos foram percorridos, verificamos o que segue:

- Com relação à natureza das fontes de Pesquisa: das oitenta e sete (87) teses analisadas, oitenta (oitenta) são pesquisas bibliográficas realizadas

a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122)

Essa modalidade de pesquisa é bastante recorrente nessa área, pois vem ao encontro de uma investigação que privilegia pensadores, suas ideias e produções e, mesmo quando não os analisa diretamente, apoia-se em suas contribuições teóricas para empreender novas descobertas ou investigações.

- Ainda no que se refere à natureza das fontes de pesquisa, muitas vezes, numa mesma tese, encontramos mais de uma. No caso em estudo, constatamos

vinte e sete (27) teses documentais, ou seja, buscaram informações e dados em arquivos, revistas, jornais, prontuários, documentos, registros etc. Isso no intuito de comprovar dados levantados ou analisar fatos longínquos ou ainda, esmiuçar informações que foram desprezadas ou ocultadas e não chegaram até os nossos dias, por meio de fontes oficiais.

- Outra fonte de pesquisa, não muito presente nesse estudo, é a pesquisa de campo. Levantamos sete (7) pesquisas, que ocorreram em Universidades, Escolas, Clínicas e Parque, sendo que a primeira pesquisa de campo realizada, ocorreu em 2002.
- Encontramos ainda nessa análise duas pesquisas-ação, conforme explicitado na tese por seus autores.

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2007, p. 120)

Nas teses envolvendo pesquisa-ação, seus autores atuavam nos locais analisados e, de alguma maneira, interferiram em suas realidades.

- Constatamos também um (1) Estudo de Caso, envolvendo duas empresas ligadas ao desenvolvimento de *software* livre.

Até aqui, é possível observar que a área de pesquisa, com relação às formas de investigação foi se diversificando, com o passar dos anos.

Das técnicas utilizadas e formas de análise dos dados

Verificamos técnicas que vão desde a observação, entrevistas, passando por história oral e relatos autobiográficos. No entanto, não são muito regulares, especialmente os dois últimos.

Com relação à análise dos dados, é possível perceber que aquelas de caráter histórico se concentram nos primeiros 15 anos da área. Isso talvez se justifique pelo fato de que a área integrava a História da Educação, conforme apresentado no

Capítulo I. Após esse período, elas ficam mais espaçadas, porém, sempre que necessário, para sustentar as teses defendidas, a análise histórica se faz presente.

Por fim, chegamos ao ponto que mais nos interessa nesse levantamento, que são as análises de natureza filosófica e, mais especificamente, de natureza filosófico-educacional.

Aqui, encontra-se o ponto nevrálgico de nossa pesquisa. Ao descrevermos as diferentes características das teses, é possível perceber que a análise filosófico-educacional, na perspectiva de buscar o esclarecimento, e não necessariamente a solução em relação aos problemas da educação, difere da perspectiva apenas filosófica, a qual também aborda objetos não específicos da prática educacional. Elas até trazem contribuições para a educação, mas não de forma direta e objetiva. Uma análise filosófico-educacional, necessariamente deve se debruçar sobre questões ligadas à educação, ocorra ela no âmbito micro ou macrossocial; seja dentro ou fora da escola; foque ela nas políticas, ideologias, pessoas, métodos, ambientes, livros, documentos (legais/oficiais ou apenas informativos) etc. Entretanto, sentimos falta de um número maior de pesquisas na área de Filosofia e Educação da FEUSP, cujas abordagens estivessem direcionadas efetivamente para a educação, sobretudo a educação escolar.

A análise filosófico-educacional se caracteriza pelo compromisso de **explicitar, esclarecer e discutir** os sentidos do que se faz e do que se diz – **na e sobre a educação** –, buscando entender os processos e produtos do conhecimento e se há coerência entre a teoria e a prática (intencionalidade e ação). Não podemos nos furtar a esse compromisso sob o risco de produzir qualquer estudo, menos uma pesquisa filosófico-educacional.

Nas teses descritas anteriormente, (Quadro 1), mesmo aquelas de caráter predominantemente histórico, fundamentam seus argumentos, numa análise filosófico-educacional. Como exemplo podemos citar a tese intitulada **Subsídios para o Estudo da Universidade de São Paulo**, produzida em três volumes, contendo uma preciosa pesquisa histórica, cujas análises têm evidentes marcas filosófico-educacionais, quando sua autora explicita as ideologias ocultas nos discursos que tratam do papel da universidade e seu compromisso com a comunidade, mostrando que de fato o que prevalece é uma comunidade que atende às necessidades da Instituição e não o oposto, como propagado nos documentos e projetos.

Com relação às teses que pesquisam sobre pensadores, além de nos propiciarem a oportunidade de conhecermos biografias e estudos, a análise conduzida por seus autores, esclarece e discute suas contribuições em relação à produção do conhecimento e nos fornece elementos para subsidiar e entender ideologias. É o caso, por exemplo, da tese sobre **Azevedo Amaral e o Estado Autoritário Brasileiro**, que também parte de uma abordagem histórica e biográfica, mas procede a uma análise que esclarece nossa compreensão sobre um homem que foi uma espécie de “modelo intelectual” ajustado ao Estado Novo, podendo, por isso, ser um fio condutor para o desvendamento de múltiplos aspectos intelectuais e políticos desse período, interessado em educar a nação e cada indivíduo, desde a mais tenra idade, para incutir nele uma “mentalidade branca”, impregnada de nacionalismo, de autoritarismo e de coletivismo.

Um outro exemplo, seria o das teses que tratam de questões ligadas ao currículo, temática cuja abordagem filosófico-educacional nos possibilita entender e analisar práticas educativas, à medida que esclarece conceitos problemáticos, referentes às metodologias e conteúdos de ensino. É o caso da tese, **Uma Reflexão Filosófica sobre a Matemática nos PCNs**, na qual são relativizados determinados pressupostos teóricos do construtivismo na educação matemática, os quais conduzem a equívocos em suas práticas educacionais, tais como a expectativa de que o aluno descubra propriedades ou regras da matemática a partir de experimentações empíricas, como se aquelas fossem hipóteses a serem confirmadas, confundindo-se, assim, a descoberta empírica com a produção de saberes de natureza convencional.

Essas três descrições, embora analisem objetos diversos, o comprometimento em explicitar e discutir ideologias, processos de conhecimento e práticas, sob uma ótica que visa ao esclarecimento de questões educacionais, nos autoriza a classificá-las como pesquisas filosófico-educacionais, visto que seguem as regras definidas para esse jogo de linguagem.

DA INTELIGIBILIDADE DAS TESES

O desejo de prestígio é uma das razões pelas quais os acadêmicos escorregam, com tanta facilidade, para o ininteligível. (Wright Mills)

Após a aproximação com tantas teses, é imperativo um tópico que aborde a respeito da inteligibilidade delas. Para Mills (1969), a promessa da pesquisa é tornar o mundo caótico, inteligível.

As pesquisas, com suas respectivas temáticas, emergem do interesse em buscar conhecimento e/ou esclarecimento acerca de coisas, pessoas e fatos que estão no mundo (seja ele físico ou metafísico). É o que nos mobiliza, o que chamamos em pesquisa, de problema, o qual se diversifica nos diferentes campos do saber e no tempo histórico, que traz consigo diferentes modos de abordá-lo.

Em toda idade intelectual, um estilo de reflexão tende a tornar-se o denominador da vida cultural. [...]. Durante a idade moderna, a ciência física e biológica foi o principal denominador comum da reflexão séria e da metafísica popular nas sociedades ocidentais. “A técnica do laboratório” foi o modo de processo e a fonte de segurança intelectual. (MILLS, 1969, p. 20)

Dessa maneira, passamos do positivismo para formas diferenciadas de abordar os objetos de pesquisa, o que não significa que os variados modos de realizar a análise não convivam, mas em cada momento histórico, há um modelo predominante.

É importante que tenhamos a compreensão disso, pois a inteligibilidade de uma tese, entre outros aspectos, depende da compreensão que temos do referencial teórico e da corrente de pensamento à qual seu autor é filiado, bem como, das forças antagônicas que convivem o tempo todo, o que não é visto por nós como negativo, pelo contrário, se assim não fosse, teríamos visões parciais ou mesmo mutiladas sobre o conhecimento produzido.

Isto posto, retornaremos às teses pesquisadas no intuito de identificarmos a inteligibilidade ou não delas. Neste percurso, nos deparamos com teses bem estruturadas, com ideias bem encadeadas, mas conclusões nem sempre compreensíveis da maneira como gostaríamos. É o caso da tese intitulada **Educação qumranico-essenia e cristã primitiva: a mensagem, os valores, o disciplinado; subsídios para a história e filosofia da educação**. Talvez em decorrência do fato de não conhecermos o referencial teórico utilizado - as Escrituras e seus comentadores – tivemos bastante dificuldade em identificar nesta produção, qual era o problema de investigação. Na conclusão, dentre outros aspectos, chamou-nos atenção o seguinte: “as experiências vividas nas comunidades qumrânica e cristã primitiva, no período de um século antes e depois da era Comum, na Palestina e circunvizinhança, sugerem a educação pela espiritualidade, na corresponsabilidade

de mestres (educadores) e discípulos (educandos) pelo livre ato de pensar em conexão com o ato moral de agir”. Parece-nos bastante abstrato o que seja essa “corresponsabilidade pelo livre ato de pensar em conexão com o ato moral de agir”. Evidentemente, que assim descontextualizado fica ainda mais difícil de compreender. Mas o que queremos problematizar é o fato de que, na medida em que se trata de um estudo muito específico, acaba por ficar enclausurada num grupo muito restrito, que possivelmente achará esse comentário inócuo. Entretanto, para nosso estudo, mediante a hipótese levantada, produções como essa acabam indo na direção de uma abordagem que além de vaga na conclusão é pouco inteligível.

Outra pesquisa que nos chamou a atenção em decorrência da linguagem utilizada foi: **Práticas crepusculares: mytho, ciência e educação no Instituto Butantã – um estudo de caso em antropologia filosófica**. Nesta tese, o problema, hipótese e metodologia são evidentes e facilmente identificáveis, mas compreender o que querem dizer é o grande desafio. Destacamos aqui esses aspectos:

- **Problema:** Como passamos do tecido social ao algodão do imaginário, da sociologia e das ciências humanas a uma atitude antro-po-filosófica em novo (ou não tão novo...) gradiente holonômico? Quais as estruturas mythicas de sensibilidade predominantes entre os pesquisadores e técnicos do Instituto Butantã (heroica, mítica ou dramática)?
- **Hipótese:** O autor chama de intuição inicial.
O aspecto sazonal do investimento nas ações educativo-culturais do Instituto Butantã dependia do investimento pessoal de determinadas pessoas que, ao depararem-se com os vários obstáculos institucionais e financeiros, engajavam-se na busca constante de alternativas. O sucesso ou não das várias alternativas encontradas em determinados períodos históricos se caracterizava como um produto deste engajamento pessoal e da capacidade de mobilização de outras pessoas e/ou órgãos num determinado “sonho”, frente às determinações econômicas, sócio-políticas e culturais.
- **Metodologia:** O autor denomina seu estudo como uma reflexão-pesquisa no âmbito dos desdobramentos da Antropologia Filosófica em direção ao “Gradiente Holonômico”. Parte de uma análise histórica do desenvolvimento das ações educativo-culturais do Instituto, a avaliação de seus cursos de divulgação científica à comunidade em geral e de extensão universitária, a hermenêutica mytanalítica resultante de entrevistas a que foram submetidos os

técnicos/pesquisadores do Instituto que ministraram os referidos cursos e outros que tenham (ou tiveram) papel preponderante na formação científica destes, tentando captar a narrativa de suas histórias de vida, aliados a uma análise dinamogênica da configuração paisagístico-arquitetônica do Instituto e sua influência sobre as ações ali desenvolvidas, tentando-se, dessa forma, caracterizar a emergência de “práticas crepusculares”. Ele designa as bases referenciais dessa investigação por prático-teóricas, portanto, não apenas bases teóricas, mas também determinantes das práxis em que se constitui a pesquisa-ação no entrecruzamento e articulação de filósofos e pensadores.

- **Conclusão:** Que a ação pedagógica emergente no Instituto Butantã tem, subjacente à prática patente de divulgação científica, pesquisa e formação, uma imagem poética, a imagem fílmica e a intensa relação pedagógica iniciática; que isso aponta para o *mytho* coletivo do Instituto, a saber o *mytho* hermesiano e, portanto, sob as configurações de um regime crepuscular de imagens; que são essas práticas crepusculares, marginais e destoantes do quadro patente, que sinalizam a forma primordial desta iniciação; que é sobre um fio narrativo condutor que se alinham o conhecimento científico e o senso comum; que é sobre as tarefas cotidianas que se inicia a trajetória; que é na participação da corporeidade da pessoa nesta cotidianidade que os elementos articulam a estrutura *mythica* de sensibilidade; que da ressonância deste início de ação (iniciação) é que dependerá toda a trajetória futura;

A tese é rigorosamente bem estruturada, em dois volumes, de modo que, ao estudarmos os conceitos utilizados e criados pelo autor, podemos entendê-la e perceber a coerência de todas as etapas do processo de investigação. Por isso, eu a chamaria de “Tese para Iniciados”, ou seja, apenas aqueles que dominam as regras do jogo de linguagem desse referencial teórico, conseguem compreendê-lo. Essas são aquelas produções que sedimentam novas correntes de pensamento. Caso contrário, parte da produção fica ininteligível.

Há também uma tese, cuja compreensão foi bastante difícil, pois os elementos que compõem a pesquisa não estão explicitados, demandando uma leitura criteriosa para localizá-los e ainda, apoiando-se numa linguagem narrativa, bastante subjetiva. Trata-se da tese intitulada, **Desobramento: constelações clínicas e políticas do comum**. Talvez nossa dificuldade decorra de nossa limitação teórica para entender a

abordagem clínica, numa área por nós desconhecida, que é a terapia ocupacional, sendo que a autora procura na arte e filosofia elementos para desenvolver seu trabalho, foi o que conseguimos deduzir, depois de removidos todos os impedimentos para entender a teoria subjacente ao estudo e às fabulações presentes na narrativa, mas ainda temos dúvidas se o entendemos, de fato. Não querendo cometer nenhuma leviandade, nem fazer julgamentos, parece-nos que a linguagem e narrativa empreendida na produção se assemelha ao que Mills fala ao tratar da grande teoria, na qual

os grandes teóricos estão tão preocupados pelos significados sintáticos e são tão pouco imaginativos em relação às referências semânticas, que se limitam rigidamente a altos níveis de abstração, a ponto de que as "tipologias" que elaboram - e o trabalho que têm para isso parece com frequência um jogo árido de Conceitos, ao invés de um esforço para definir sistematicamente - ou seja, de forma clara e ordenada - os problemas em causa, e guiar nossos esforços para resolvê-los. Uma grande lição que podemos aprender de sua ausência sistemática, na obra dos grandes teóricos, é que todo pensador autoconsciente deve, a todo o momento, ter consciência dos níveis de abstração em que trabalhe, portanto, controlá-los. A capacidade de movimentar-se entre os níveis de abstração, com facilidade e com clareza, é um indício do pensamento imaginativo e sistemático. (MILLS, 1969, p. 43)

Com isso, é oportuno retomarmos o papel da pesquisa na Universidade, pois, embora predomine uma expectativa em relação à produção de um conhecimento aplicável e útil, muitas vezes, etapas anteriores são fundamentais como condição basilar para que descobertas sejam efetivadas. Essa é uma característica da pesquisa científica, numa de suas etapas, na busca por novos saberes. E na área da filosofia da educação, isso também ocorre. Numa escola de pensamento, há uma diversificada produção teórica que vai se complementando, não de forma vazia, mas, num processo que busca compreender e, por que não dizer, tocar o mundo, para, em algum momento, subsidiar práticas, esclarecer equívocos e dirimir conflitos.

Considerados os apontamentos feitos, com base no levantamento das regras seguidas na área de pesquisa da Filosofia da Educação, da inteligibilidade de suas produções e semelhanças entre elas, constatamos que os “jogos de linguagem” têm regras claras no que tange aos procedimentos, objetos de investigação e metodologias a serem utilizadas. No entanto, existe um aspecto subjetivo, no que se

refere a cada pesquisador, que, ao mesmo tempo em que amplia e socializa o conhecimento filosófico acerca do pensamento educacional – ao tornar “o caos inteligível” (Mills) – aguça a demanda por novos estudos, pois muito ainda fica por ser esclarecido, inclusive na presente tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verbo Ser

Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: Ser, Ser, Ser. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.

Carlos Drummond de Andrade

Para além da sensibilidade de Drummond, as questões levantadas no poema também podem ser vistas como provocações que nos remetem a uma abordagem clássica da filosofia, de caráter essencialista, preocupada em buscar a natureza última das coisas. Nessa perspectiva, não somos o que nossa aparência revela, há algo oculto que precisa ser procurado. Logo, se somos crianças, o que seremos quando crescer? Se somos adultos, o que seremos ao envelhecer? Se velhos, o que seremos após morrer? Essa visão não nega a existência do mundo físico (aparente), mas este não é tudo e não se constitui na essência das coisas. Platão, Santo Agostinho e outros filósofos comungam dessa mesma visão metafísica, que habita o imaginário de muitas pessoas, de diferentes formações e classes sociais: haveria um fundamento último e *extralinguístico* para o conhecimento dos fatos do mundo. Wittgenstein diria que esta visão tem como pressuposto uma concepção referencial da linguagem, que nos impõe uma dieta unilateral dos nossos conceitos, e é em direção contrária a esta imagem da linguagem que procurou trilhar em sua obra, *Investigações Filosóficas*.

Essa tradição essencialista de pensamento nos remete ao entendimento da filosofia como contemplativa e “fora do mundo real”. Talvez, grande parte do preconceito em relação à filosofia e, no caso de nosso estudo, à Filosofia da Educação, proceda das ideias disseminadas com base nesse entendimento, que culminou por ser associado à ideia de um conhecimento inútil, diletante e estéril, provocando assim, infindáveis discussões sobre a relevância da disciplina de Filosofia da Educação, na formação de professores. Aliado a esse entendimento superficial da área, predomina uma tensão constante sobre o binômio teoria-prática, na formação de professores, associando a primeira, principalmente à filosofia da educação e a segunda às disciplinas ligadas ao saber-fazer, sob uma ótica hierarquizada.

Nossa hipótese inicial é a de que essa “disputa” não se aplica, pois na formação de qualquer profissional, ambas são importantes e, em se tratando do professor, mais ainda. Observemos o trabalho de um *Chef* de cozinha: um trabalho eminentemente prático, que prioriza um *know how*, mas não prescinde da teoria. A alquimia culinária tem seus segredos. Os “Grandes *Chefs*” sabem quais as combinações mais adequadas, os sabores que se fundem, o “ponto certo” de um creme e, até mesmo, como contornar o preparo de um alimento, quando algo falha durante a produção. Ousaria dizer que esse conhecimento decorre da complementação existente entre teoria – conceitos básicos, como os métodos de cocção, os cortes e os fundos – e a prática – preparar o alimento. Nesse processo o *chef* pratica, erra, acerta, aprende, produz teorias, aperfeiçoa a prática e desenvolve uma expertise que melhora a qualidade de seu trabalho, cujos saberes, tanto práticos, quanto teóricos serão transmitidos àqueles que virão e assim, sucessivamente.

Certamente que, em educação, não há essa precisão, no entanto, os bons profissionais fazem esse mesmo percurso: aprendem algumas práticas e teorias, atuam, desenvolvem novas práticas, buscam conhecimento com os mais experientes, produzem novas teorias ou atualizam as anteriores e assim, vão se aperfeiçoando no ofício.

Por isso, nossa divergência com relação ao discurso de que a formação do professor, com relação às teorias e filosofias é suficiente e que este precisa de aprender mais sobre a prática. Na realidade, a conjuntura atual de nosso país, mais especificamente, em relação à educação, nos apresenta fortes indícios de que tanto do ponto de vista teórico, quanto prático, a formação deficitária se faz presente.

Nesse aspecto, voltar nossos olhos para as teses de doutorado produzidas na área de Filosofia da Educação, foi uma escolha fundada na hipótese de que a trajetória trilhada por estas nos forneceria pistas de como teoria e prática caminharam ao longo desses anos. Além disso, objetivávamos verificar se essa visão arredia da teoria como inócua e, por isso, dispensável, se justifica.

Ao iniciarmos as primeiras investigações, rapidamente percebemos, por meio da literatura e textos legais, que há grande expectativa em relação ao que é produzido na Universidade, sob o ponto de vista mercadológico. A geração de tecnologias para diversos fins, são as mais visadas. Isso explica a preferência das agências de fomento à pesquisa, em despender mais recursos às áreas relacionadas à farmacologia, cosmética, tecnologias da comunicação e outras que rapidamente se transformam em

bens de consumo e, conseqüentemente em lucro. No entanto, a universidade não foi e não é apenas isso. Segundo Lauand (1996), “o espírito científico é insuficiente para a Universidade.” Ela não pode ficar refém apenas das reivindicações do mundo do trabalho (do capital). Há também um tipo de conhecimento que não culmina em resultados imediatistas e utilitários (produtos e tecnologias), mas que é fundamental para a produção do conhecimento e formação humana das pessoas.

Precisamos estar vigilantes com esse discurso que quer nos desapropriar da capacidade de pensar sobre as coisas, antes de aceitá-las ou não. “Hoje, são os próprios economistas, ou pelo menos parcela deles, que vêm tentando equacionar em termos teóricos as vinculações entre processo educativo e o processo econômico em diferentes contextos sociais”. (AZANHA, 1972, p. 8). Com isso, desconfiamos da intencionalidade desse discurso que defende mais prática na formação dos professores, alegando que teoria já há o bastante (conforme mostramos na introdução desse estudo). Talvez, o que se esteja querendo ocultar é o receio de prepararmos profissionais menos ingênuos e, por isso, menos manipuláveis.

Essas primeiras constatações aumentaram nossa curiosidade em saber sobre o que as universidades públicas têm produzido na área de Filosofia da Educação? Como a área concilia teoria e prática? Quais são os problemas recorrentes e temáticas predominantes? O quanto se relacionam com a escola, o professor, a aula?

Para isso, por meio de uma abordagem de inspiração terapêutica, no sentido wittgensteiniano, das teses de doutorado produzidas na área de Filosofia da Educação, na FEUSP, procuramos levantar indícios que nos auxiliassem a analisá-las e esclarecer pelo menos algumas de nossas indagações.

Principiamos por fazer o levantamento das principais características das produções realizadas na área, com base em dados da ANPED e constatamos semelhanças, entre as produções elencadas por esta e as teses produzidas na FEUSP. Imperam, nos dois casos, as teses que estudam biografias e ideias de pensadores/personalidades ilustres, dado que, num olhar superficial, poderia nos conduzir ao imaginário de uma produção erudita, fadada a ficar enclausurada no pensamento de quem a elaborou e, na melhor das hipóteses, no universo acadêmico.

No caso específico das teses elencadas na FEUSP com esse foco de estudo, identificamos que as ideias e produções das personalidades ilustres e pensadores estudados, serviram, na sua maioria, para iluminar o entendimento sobre conceitos problemáticos relacionados à educação, bem como ampliar nossa visão sobre

algumas temáticas, a saber: a influência das ideias darwinistas na educação brasileira; as possibilidades de se trabalhar com as letras das músicas de Paulinho da Viola, demonstrando que uma obra cultural pode ser utilizada como ferramenta do processo educativo, além de possibilitar uma melhor compreensão da nossa realidade cultural, entre outras coisas; as reflexões inspiradas na produção de Dussel, as quais defendem que a filosofia deve, pedagogicamente, retornar ao mundo concreto, à realidade dos corpos, suas elaborações conceituais e abstratas, senão, não há motivos para fazê-la; o pensamento de Alfonso Quintás, cujo referencial teórico é analisado no intuito de contribuir para superar os desafios da prática pedagógica (especialmente, as decorrentes dos PCNs); a teoria de Léon Dehon como subsídio para pensar a educação Integral, no Ensino Superior; o reconhecimento de uma metodologia pedagógica, na obra de C. S. Lewis. Enfim, preciosos estudos filosófico-educacionais, cujos ensinamentos contribuem sobremaneira para a prática docente, ao mesmo tempo em que se constituem num vasto repertório teórico sobre grandes pensamentos que são verdadeiros patrimônios intelectuais.

Não encontramos nessas teses, produções tecnológicas, como, por exemplo, manuais de técnicas de ensino ou métodos eficientes de aprendizagens, o que talvez desaponte nossa cultura tão consumista. No entanto, mergulhamos num vasto mundo de conhecimentos, estudos e propostas consistentes para pensarmos sobre a formação das novas gerações, o papel e perfil do professor, perspectivas criativas para se pensar e fazer educação.

Em relação a uma de nossas indagações sobre teoria e prática, chamou-nos atenção o fato de que grande parte dos autores estudados nas teses têm ideias de vanguarda, muito à frente de seu tempo, talvez, isso também contribua para o discurso frequente sobre a distância entre teoria e prática. De fato, embora uma não prescindida da outra, muitas vezes caminham em tempos diferentes. Essas teses provam bem isso. Se pensarmos que a educação integral, defendida por Léon Dehon (século XIX-XX), é um assunto constantemente debatido nas políticas educacionais de nosso país, sendo ainda uma utopia, em grande parte das escolas públicas, realmente essa visão é procedente. O desafio é aproximar esse conhecimento das práticas. Evidentemente que um descompasso entre teoria e prática é esperado, pois ora uma está à frente da outra, mas não podem ficar tão distantes a ponto de realizarmos uma “educação esquizofrênica”, na qual a teoria aponta para um caminho ou diz que vai para um lado

e a prática segue em outra direção. Essa é uma das tarefas precípuas da filosofia da educação: aproximar teoria e prática.

Por outro lado, há problemas que a prática educacional enfrenta, para os quais precisamos buscar referenciais teóricos que nos ajudem a entender determinados fenômenos, como é o caso do estudo desenvolvido na tese “Travessias do beco: a educação pelas quebradas”, a qual chama a nossa atenção para as periferias das cidades como emissoras de signos, como conjuntos de textos a serem decifrados, por meio dos quais muitos aprendizados são possíveis, nos convidando para um “rolê”²⁹ por esses espaços, com sua vasta produção cultural, ainda pouco conhecida e, muitas vezes, desprezada pelas escolas. Nesse caso, a prática pede ajuda à teoria para enfrentar as demandas desses novos tempos e acontecimentos.

Com base nas ideias de Wittgenstein, sentimo-nos confortáveis em prosseguir nesse estudo, à medida em que seu pensamento não nos deixa aprisionados no compromisso de encontrarmos verdades incontestáveis, mas nos convida a olhar como as coisas acontecem, nos diferentes jogos de linguagem.

No caso das teses analisadas na área de pesquisa “Filosofia e Educação”, investigamos as **regras** seguidas nessa “forma de vida” que é o universo acadêmico da pós-graduação e constatamos que, como em qualquer outro jogo, são seguidas regras que legitimam os seus resultados e reflexões, adquirindo, assim, o estatuto de pesquisas científicas, que são: partir de um problema, apresentar hipótese(s), escolher um método de investigação para levantar os dados, analisá-los com base em referenciais teóricos, apresentar conclusões que indiquem se a hipótese inicial se confirma ou não. Com algumas variações, essas são as regras desse jogo.

Nas teses analisadas, procuramos identificar esses elementos (Anexo) e, por se tratar de uma área de estudo específica – Filosofia da Educação – tentamos observar **semelhanças de família**, que nos dessem pistas sobre o que aproxima essas pesquisas da referida área. Concluimos que, predominantemente, o que as torna aparentadas são as análises de caráter filosófico empreendidas pelos seus autores, as quais tentam, não apenas esclarecer seus problemas de pesquisa, refutar ou confirmar suas hipóteses e, quando possível (pois não entendemos como necessário), produzir novos conceitos, mas também compreender os sentidos da educação, as intencionalidades subjacentes às formas de ensinar e aprender, com

²⁹ Termo utilizado na referida tese: “Travessias do beco: a educação pelas quebradas”.

suas metodologias, discursos, teóricos, identificando ideologias, problematizando valores, conceitos, paradigmas, instituições etc. Em síntese, por meio de abordagens teóricas diversas, e com foco em temas variados no âmbito da educação, essas teses indicam um rigor e comprometimento, com tudo o que se refere ao humano e à formação humana, na expectativa de ampliação do conhecimento e de se evitar o empobrecimento da nossa humanidade, refletindo-se sobre as finalidades da educação em todos os níveis de ensino, para além de eventuais metas do empedernido mundo mercadológico. Temos fortes indícios, portanto, de que a área está seriamente comprometida com a elaboração da própria consciência pedagógica.

A considerar esses apontamentos, defendemos a relevância da pesquisa em Filosofia da Educação, que, por meio de seus integrantes deve continuar a lutar para a consolidação da área. Fortalece essa ideia a riqueza e qualidade encontrada nas teses inventariadas nesse estudo, cuja finalidade precípua é uma abordagem predominantemente de natureza filosófica de temas educacionais, que não se propõe necessariamente à construção de teses, mas, em boa parte delas, apenas o estabelecimento de relações de sentido esclarecedoras para a prática educacional, propiciando, assim, novos olhares que possibilitem dissolver velhos problemas.

Realizar essa tese foi uma oportunidade de conhecer não apenas autores renomados, como também autores pouco disseminados na literatura filosófico-educacional, mas não menos relevantes. Constituiu-se também num encontro com pesquisadores, com os quais nos identificamos – nas angústias e esperanças – e aprendemos muito pela generosidade de seus legados. Afinal, embrenhar-se pelo árduo e controverso mundo da pesquisa, mergulhar no universo teórico e complexo dos grandes autores, desvelar a problemática educacional, muitas vezes oculta por ideologias que querem camuflar intenções não muito ortodoxas, expor-se ao defender ideias que sempre encontrarão oposições e embates, é um ato de coragem e resiliência. Desta nós profissionais e estudiosos da educação, entendemos bem.

Pensando nesses pesquisadores, que empreenderam suas jornadas de estudos, no intuito de encontrarem respostas às suas indagações, dois aspectos nos chamaram atenção: de um lado, as análises efetuadas e o conhecimento produzido, a partir do olhar investigativo sobre a realidade concreta e sobre teorias consagradas, multiplicando nossas possibilidades de entendimento e alargando o alcance de nossa visão; de outro lado, a criatividade, encontrada na maioria das teses, que tiveram na abordagem, análise e conclusão de suas teses, o que decorre, consideravelmente da

consistência de sua formação intelectual, da capacidade de explicação do referencial teórico-metodológico, fundamentais para a atribuição de significado aos dados levantados.

Não poderíamos deixar de tratar também do papel muitas vezes decisivo dos professores que orientam esses pesquisadores. Isso possibilita a produção de conhecimentos que, de forma cumulativa e complementar, ampliam, aprofundam e esclarecem sobre teorias e práticas, que abordadas numa mesma perspectiva, mas sob diferentes olhares, contribuem para a constituição de um referencial teórico consistente, que subsidiará muitos outros estudos. É o caso de várias teses de orientandos: do Moacir Gadotti, que se inspiram no pensamento de Paulo Freire; do José Sérgio Fonseca de Carvalho, com relação a Hannah Arendt; da Cristiane Gottschalk, sobre Wittgenstein; de Luiz Jean Lauand, com filósofos cristãos, especialmente, Josef Pieper etc. Isso não quer dizer que esses teóricos não apareçam em outras teses, nem que nestas teses outros filósofos não sejam estudados e utilizados, mas são semelhanças que ficam evidentes e que entendemos como positivas, pois fortalecem a área, paulatinamente, constituindo “ilhas de excelência”, que servem como referência para novos estudos internos e externos à instituição. Nesse caso, entendemos que, por se tratar de uma universidade pública, essa seria uma de suas funções sociais. Do contrário, corre-se o risco de cairmos numa endogenia, podendo culminar num isolamento intelectual encastelado na universidade.

Com isso, retomamos nossa tese inicial de que a teoria não pode ficar apartada da prática, ainda que caminhem em tempos diversos. Constantemente precisam se encontrar para novamente se atualizarem e continuar a trajetória rumo a novos esclarecimentos. Por isso, o processo e a produção de novas formas de entendimento são tão caros à pesquisa em Filosofia da Educação, sem perder de vista seu caráter teleológico, comprometido com a busca do sentido e dos fins da educação.

Antes de finalizarmos, precisamos apontar uma lacuna que percebemos nas teses. Sentimos falta de estudos sobre o cotidiano da escola. Ao longo do período de investigação empreendido pelos pesquisadores da área, poucos são os estudos que ultrapassaram seus muros – para o lado de dentro. As pesquisas falam da escola, do ensino, do currículo, enfim da educação, mas a sala de aula, o aluno, os professores no local de trabalho, as demandas do dia a dia, pouco aparecem. A área estudou bastante os documentos oficiais, ideologias, discursos, revistas sobre

educação, mas poderia olhar mais a escola do lado de dentro. Gatti aponta que “os estudos do cotidiano escolar, sob variadas inspirações, têm tido um papel interessante no campo da pesquisa em Educação” (GATTI, 2008, p. 42), ocorrendo de formas diversas e abordando diferentes aspectos. No entanto, não ocorre de forma tão recorrente na área de Filosofia da Educação.

Nesse sentido, Azanha ao “chamar a atenção para a importância teórica e prática do estudo das práticas escolares concretas de nossas escolas [...], em 1992, sinalizava essa preocupação que, segundo Gatti já é contemplada nas pesquisas educacionais, mas não o é, ou é pouco investigada na área analisada nesse estudo. O que torna a temática ainda atual.

A área teria muito a contribuir, por exemplo, com estudos sobre gestão: discussões sobre poder, democracia, participação, liderança, sob a ótica filosófico-educacional são urgentes. Trazer pensadores como Hobbes, Maquiavel, Aristóteles, Rousseau, Locke e outros para dentro da escola, poderia ajudar muitos diretores e outros gestores educacionais a melhor pensar e entender seus fazeres.

Na análise que fizemos, apenas duas teses tocavam no tema da gestão, mas não com esse enfoque. Uma delas falava da Escola de Aplicação, na gestão de José Mário Pires Azanha e tratou de pontos relevantes sobre Proposta Pedagógica, organização da escola, enfim, o modo como Azanha conduziu os trabalhos na unidade. Uma outra, fala de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, mas numa abordagem mais voltada para as políticas públicas de educação.

Retomando mais uma vez Mills (1969), se entendemos que cabe ao pesquisador tornar o caótico, inteligível, a escola seria o local ideal para desenvolvermos essas pesquisas. A pesquisa filosófico-educacional nos ajudaria muito e, não somente com relação à gestão, mas também a relação professor-aluno; as desigualdades sob diversas óticas etc.

Percebemos nas teses que as demandas dos diferentes tempos históricos interferem nos temas de pesquisas, assim, quando da publicação dos PCNs, pesquisas se multiplicaram sobre o assunto; na década de 1970, foram muitas as pesquisas sobre o Movimento da Escola Nova; encontramos também pesquisas sobre construtivismo. Agora, começam a despontar estudos sobre temas ligados à diversidade, numa produção ainda tímida. O desafio posto para a área é de não ficarmos apenas na análise de documentos, mas também, irmos à campo,

conhecermos essa realidade, como vimos em algumas pesquisas, mas ainda numa quantidade incipiente.

Não queremos com isso dizer que a área deva mudar as características que a identificam, como indicado no Capítulo III, mas é preciso abrir para esse cotidiano, analisando ideologias, confrontando discursos, investigando pensadores, mas trazendo esses modos de fazer e pensar para dentro da escola, no intuito de esclarecer conceitos utilizados nos discursos pedagógicos, em documentos e livros, que podem ser bastante diversos e até mesmo contraditórios, quando observados no campo da ação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade. *Perspectiva*. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 45 - 61, jan./jun. 1998 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10577/10111> Acesso em 02/08/2015.

_____. A produção recente em Filosofia da Educação no Brasil:1990-2004. *Educação em Revista (Marília)*, Marília, v. 1, p. 1-14, 2004.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; BARBOSA, R. G. . Mapas da Filosofia da Educação a partir do EPENN (2001-2011). In: Alfredo Macedo Gomes; Telma Ferraz Leal. (Org.). *Pesquisas em Educação nas Regiões Norte e Nordeste - Balanço e Perspectivas*. 1ed.Recife: Editora da UFPE, 2014, v., p. 1-22.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; DIAS, Alder de Sousa. Quinze anos da Filosofia da Educação na ANPED: Balanços e Desafios. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, v. 12, p. 233-252, 2012.

AZANHA, José Mário Pires. **Conceito de Experimentação Educacional: uma contribuição a sua análise**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1972.

_____. Uma Ideia de Pesquisa Educacional. Edusp, São Paulo, 1992.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BATTAGLIA, Beatriz Bergonzoni. *Teses e Dissertações defendidas na FEUSP – 1967 a 1998*. São Paulo: FEUSP, 2003.

BEN-DAVID , J. El empresariado científico y la utilización de la investigación. Estudios sobre sociologia de la ciencia / coord. por Barry Barnes, 1980, ISBN 84-206-2261-3, págs. 178-184.

BONTEMPI JR., Bruno. Laerte Ramos de Carvalho e a Constituição da História e Filosofia da Educação como disciplina acadêmica. EDUFU. Minas Gerais, 2015.

BRANDÃO, Zaia. **A Dialética Micro/Macro na Sociologia da Educação**. Cadernos de Pesquisa, nº 113, p. 153-165, julho de 2011. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200008> Acesso em: 16/07/2017.

- CELANI, Gabriela. Sinal Amarelo: o risco de a Universidade parar de produzir conhecimento novo. Revista Ensino Superior UNICAMP – Edição nº 8 – Campinas, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/pdf/28>
- CHALMERS, Alan F.- **A Fabricação da ciência**; tradução de Beatriz Sidou. - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1994. - (Biblioteca básica)
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa Educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação V. 11 nº 31 – 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>
- CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. Ed. Ática, São Paulo, 2000.
- _____. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- DEWEY, John. Experiência e Educação. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.
- FANN, K. T. El Concepto de Filosofia en Wittgenstein. Editorial Tecnos, Madrid, 1975.
- FÉTIZON, B. A. M. **Subsídios para o Estudo da Universidade de São Paulo**. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 1986.
- GALLO, Sílvio. Filosofia da Educação no Brasil do Século XX: Da Crítica ao Conceito. EccoS – revista científica, São Paulo. V. 9. Nº 2. P.261-284, jul./dez.2007.
- GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e Perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. Cadernos de Pesquisa, nº 113, julho 2001
- _____. A Pesquisa na Pós-Graduação e seus Impactos na Educação. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, nº 16, p. 35-49, jan/dez. 2008.
- Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/175/245>
Acesso em, 21/07/2017
- GEERTZ, Clifford. **Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura**. In: **La Interpretación de las culturas**. Editorial Gedisa, Barcelona, España. 1992
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

- GOTTSCHALK, Cristiane M. C. **A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional**. IXTLI - Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação - Volúmen 2 - Número 4 - 2015 pp. 299-315.
- KHUN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia da Educação ou Filosofia e Educação**. In: PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; GOTTSCHALK, Cristiane M. C.; ALMEIDA, Rogério de. (orgs.) **Filosofia e Educação: Interfaces – Textos da I e II Jornadas de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, Képos, 2014.
- KUJAWSKI, Gilberto de Mello, 1929. **Ortega y Gasset: A Aventura da Razão**- São Paulo: Moderna, 1994.
- LAUAND, Luiz Jean. **O caráter filosófico da universidade na filosofia de Josef Pieper**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1986.
- LAVILLE, Chistian e DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- LORIERI, Marcos Antônio. **Perspectivas da Filosofia da Educação**. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. LORIERI, Marcos Antônio (orgs.). **Perspectivas da Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011
- MACHADO, Nilson José. Origens e atuais linhas de pesquisa humanidades. O lugar da Educação. Estud. av. vol.8, no.22 São Paulo Sept./Dec. 1994.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300047
 Acesso em 07/08/2015.
- MILLS, Wright C. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- MORAES, Amaury Cesar. **Filosofia da Educação ou Filosofia e Educação**. In: PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; GOTTSCHALK, Cristiane M. C.; ALMEIDA, Rogério de. (orgs.) **Filosofia e Educação: Interfaces – Textos da I e II Jornadas de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, Képos, 2014.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MORENO, Arley R. **Wittgenstein – Ensaio Introdutório**. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1985.

_____. **Wittgenstein - Através das Imagens.** Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

_____. **Introdução a uma pragmática filosófica. De uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem.** Campinas: Edunicamp, 2005.

_____. **Wittgenstein – Como ler o álbum?** Coleção CLE, v.55, p. 131-182. 2009

ORTEGA Y GASSET, José. **MEDITACIONES DEL QUIJOTE** – Meditación Preliminar Meditación Primera. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes - serie n.II - vol. I, 1914. Disponível em: <https://ia800309.us.archive.org/23/items/meditacionesdelq00orte/meditacionesdelq00orte.pdf> Acesso em: 21/07/2017

PAGNI, Pedro Angelo e DALBOSCO, Cláudio Almir. **As produções do GT-17 da ANPED e o seu papel para o desenvolvimento da filosofia da educação no Brasil.** 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/6204619/Downloads/Hist%C3%B3rico%20GT%20Filosofia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Pedro%20e%20Claudio.pdf> Acesso em: 07/08/2015.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. P.19-47.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Proposta de um universo temático para a investigação em Filosofia da Educação: as implicações da historicidade. Perspectiva. Florianópolis. UFSC/CED, NUP. Nº 19, p.11-27, 1993.

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

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

_____. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª edição, São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Filosofia da Educação ou Filosofia e Educação?**

Uma breve nota. In: PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; GOTTSCHALK, Cristiane M. C.; ALMEIDA, Rogério de. (orgs.) *Filosofia e Educação: Interfaces – Textos da I e II Jornadas de Filosofia da Educação da Faculdade de educação da USP*. São Paulo, Képos, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STANDISH, Paul. Concepciones rivales de la Filosofía de la Educación. Encounters on Education Volume 8, Fall 2007 pp. 17 – 27 Disponível em: <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/573/3501>

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

WITTGENSTEIN, L. **Anotações Sobre as Cores**. Portugal: Edições 70, 1977. [ASC]

_____. **Da certeza**. Portugal: Edições 70, 2012. [DC]

_____. **Gramática Filosófica**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. [GF]

_____. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, (Coleção “Os Pensadores”) 1999. [IF]

_____. **Observaciones**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1986. [OF]

_____. **Tractatus Logico-Philosophicus**. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1968. [TLF]

ANEXO

DESCRIÇÃO DAS TESES*

ANO	1972
AUTOR	Conte, Armando
ORIENTADOR	Nunes, Ruy Afonso da Costa
TÍTULO	O aspecto estético da existência e da Educação (291 p.)
PROBLEMA	Como pensar uma educação que não foque apenas no enquadramento profissional do trabalho, mas também na instauração da civilização do lazer?
HIPÓTESE	A situação do mundo é de ambiguidade: nos valores que oferece e nos compromissos que exige. (p. 3a)
OBJETIVO	Verificar a natureza da ambiguidade do mundo pegada ao mundo das imagens, das aparências e da sensibilidade.
METODOLOGIA	Cotejar a visão e valoração do mundo em culturas diversas. Utilizou como técnica o uso de figuras de estilo: antítese, metáfora e gradação
CONCLUSÃO	Que o contexto cultural do Ocidente precisa se recuperado pela capacidade contemplativa do Oriente; que os métodos da educação como experimentação da vida deverão ser métodos de vida interior, vivencialmente experimentadas; que a liberdade interiormente contemplativa transborda exteriormente como vitalidade lúdica do corpo, ao contato com a natureza e nos jogos desportivos; que para a estetização feliz do mundo do trabalho e sua transposição à situação livre do lazer, importa que os imaginosos responsáveis pela produção material e pelas técnicas aplicadas a ela – emprestem igual importância à produção espiritual de seus estabelecimentos; que, se o homem se estrutura interiormente mediante símbolos de seu espaço exterior, a começar pela figura de seu corpo, então é pouco ainda só despoluir este espaço por legislação adequada. Para a estetização dos comportamentos exteriores da vida dos homens, requerem-se os modelos oferecidos pelos superdotados das belas letras e artes.
REFERENCIAL TEÓRICO	Bíblia, Merleau- Ponty, Dewey, Beauvoir, Rousseau, Brunchwicg, etc.
ÁREA	Departamento de Filosofia e Ciências da Educação
OBSERVAÇÃO	Pesquisa organizada em parágrafos numerados de 1 a 581. (Preocupação moral, religiosa, muitos autores, bem fundamentada, filosoficamente, mas a conclusão é bastante abstrata)
ANO	1972
AUTOR	Fragoso, Miriam Xavier
ORIENTADOR	Villalobos, João Eduardo R.
TÍTULO	O ensino régio na capitania de São Paulo: 1759-1801 (2v.)
PROBLEMA	Qual a influência das Reformas Pombalinas para a capitania de São Paulo?

* Descrevemos aspectos das teses, conforme itens relacionados nas tabelas, buscando o que nos pareceu relevante para a análise. Precisamos deixar aqui explicitado com relação à riqueza do material estudado, mas tivemos que fazer escolhas que facilitassem a investigação.

HIPÓTESE	As Reformas Pombalinas não repercutiram na Capitania de São Paulo do mesmo modo que no restante da colônia.
OBJETIVO	Levantar aspectos qualitativos, quantitativos e financeiros do Ensino Régio na Capitania de São Paulo (1759-1801)
METODOLOGIA	Pesquisa histórica fundamentada em documentos referentes ao Ensino Régio na Capitania de São Paulo
CONCLUSÃO	Na capitania de São Paulo, as reformas pombalinas repercutiram longinquamente. Do início do século XVIII, já datava um pequeno desenvolvimento da escolarização nesta capitania. Os verdadeiros agentes do ensino público em São Paulo foram as câmaras municipais, que, mesmo à revelia das autoridades administrativas fundaram as escolas régias. O fundamento dessa extraordinária autonomia foi a arrecadação local (por vila) do subsídio literário e as câmaras mostravam-se interessadas na sua aplicação.
REFERENCIAL TEÓRICO	João Lúcio de Azevedo, Laerte Ramos de Carvalho, Sérgio Buarque de Holanda, outros historiadores.
ÁREA	História da Educação
OBSERVAÇÕES	Os itens desta análise estão diluídos ao longo da tese. Alguns deles foram indicados por inferência, como no caso da hipótese.
ANO	1972
AUTOR	José Mário Pires Azanha
ORIENTADOR	Nunes, Ruy Afonso da Costa
TÍTULO	Conceito de experimentação educacional uma contribuição à sua análise. (101 p.)
PROBLEMA	De que modo seria possível conduzir uma investigação que se propunha a abranger globalmente o processo educativo? Qual o valor científico dos resultados obtidos nas unidades escolares experimentais?
HIPÓTESE	Com relação às classes e escolas experimentais faltou uma concepção de pesquisa pedagógica que pudesse orientar adequadamente as investigações. Investigações dessa natureza são inconcludentes, pois não chegam a satisfazer os critérios de uma autêntica experimentação científica.
OBJETIVO	Analisar o conceito de experimentação educacional subentendido nas iniciativas empreendidas nas classes e escolas experimentais; Comparar o conceito de experimentação educacional com o de experimentação científica.
METODOLOGIA	Estudo orientado para a análise dos usos do conceito de experimentação na metodologia científica e na pesquisa educacional
CONCLUSÃO	Que ao procedimento experimental, cabe primordialmente, situar a solução hipotética de um problema de conhecimento numa dimensão falso-verdadeiro; que o confronto desse quadro com o das classes e escolas experimentais, evidenciou a total impropriedade do usos do conceito de experimentação científica no planejamento, na execução e conseqüentemente na apreciação dessa categoria de investigação educacional; que o exame de alguns exemplos de escolas experimentais, tornou patente a inviabilidade da validação dessas investigações, se por essa operação se entendesse o seu ajustamento aos padrões da experimentação científica, pois, neste último caso, a validade diz respeito

	ao êxito da experimentação no desempenho do seu papel de crítica da hipótese; que há uma diversidade da situação da teoria em educação e em ciência; que na ciência, a teoria apresenta-se como um esforço cognitivo, traduzido por um conjunto articulado de proposições hipotéticas e de conceitos de diferentes níveis, enquanto que, em educação, a teoria é sobretudo um esforço normativo; que a teoria educacional é fundamentalmente uma prescrição antes de ser uma descrição ou explicação; que é preciso que se elabore o procedimento que, no campo da educação, possa dizer da viabilidade de uma teoria educacional.
REFERENCIAL TEÓRICO	Documentos oficiais sobre as escolas, ideias de Laerte Ramos de Carvalho, autores que tratam da filosofia da ciência: Bachelard, Smith, Stanley, Shores, Scheffler, Kneller, Bernard, Popper, Hempel e Wright Mills
ÁREA	Não especifica**
OBSERVAÇÕES	Tese com linguagem clara, encadeada, facilitando a identificação do problema, hipótese e conclusão
ANO	1972
AUTOR	Gilda Naécia Simões
ORIENTADOR	Barros, Roque Spencer Maciel de
TÍTULO	Sólon: uma Paidéia para a cidadania. (257 p.)
PROBLEMA	Qual o sentido de Paideia para Sólon?
HIPÓTESE	A importância de Sólon na Paideia Grega.
OBJETIVO	Situar Sólon no contexto cultural a que pertenceu e apontar as principais tendências espirituais de sua época; Fornecer elementos para compreensão das ideias apresentadas nos poemas de Sólon; buscar o fundamento da ideia de cidadania em Sólon.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica dos poemas de Sólon, seus comentadores e historiadores
CONCLUSÃO	Sólon prega a mediania, devendo o homem submeter sua conduta a um risco calculado, a desfrutar da vida com equilíbrio e temperança.
REFERENCIAL TEÓRICO	Autores franceses que estudaram Sólon, Filósofos Antigos (Aristóteles, Diógenes), Jaeger
ÁREA	Não especifica
OBSERVAÇÕES	Tese meticulosa, com riqueza de fontes e detalhes acerca da produção de Sólon. Contribui para o entendimento da cultura grega e, mais especificamente, do perfil esperado para o cidadão grego.
ANO	1977

** O fato de descrevermos na linha Área – “não especifica”, não significa que a tese não esteja integrada a uma área. Indica apenas que na produção impressa, seu autor não explicitou essa informação, possivelmente porque não fosse uma exigência. Isso ocorrera em várias produções.

AUTOR	Koch, Dorvalino
ORIENTADOR	Nunes, Ruy Afonso da Costa
TÍTULO	Em busca do conceito de Deus na filosofia de Froebel
PROBLEMA	Qual a conceituação de Deus na filosofia froebeliana?
HIPÓTESE	Froebel é um dos mais notáveis pedagogos de todos os tempos estando muito presente na educação brasileira. Todos os pensamentos de Froebel se baseiam nas profundezas da dimensão religiosa.
OBJETIVO	Buscar o conceito de Deus em Froebel
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica para análise histórico-filosófica do pensamento froebeliano.
CONCLUSÃO	Que, em Froebel, não há incoerência entre teoria filosófica e prática educativa; que o seu panenteísmo é a fonte de suas normas pedagógicas e a alma de suas atividades educacionais; que sua pedagogia geral vem, naturalmente, impregnada de educação religiosa; que, na visão unitária de Froebel, educação geral e educação religiosa são atividades correlatas; que “em tudo subsiste, atua e rege uma lei eterna”; que se todos os seres têm uma natureza divina, estando, pois, unidos em Deus, o educando há de desenvolver-se em relação com todos eles: com a natureza e com a humanidade, e, assim, com Deus, que é a fonte da vida, da verdade, do amor e da beleza; que, numa palavra, importa respeitar essa “unidade vital”, e “não separar o que Deus uniu”.
REFERENCIAL TEÓRICO	Filosofia e teologia escolástica
ÁREA	Educação
OBSERVAÇÕES	Tese bem fundamentada, tanto com relação à biografia, quanto ao pensamento de Froebel.
ANO	1985
AUTOR	Collichio, Therezinha Alves Ferreira
ORIENTADOR	Barros, Roque Spencer Maciel de
TÍTULO	Augusto Cesar de Miranda Azevedo e as ideias darwinistas no Brasil. (132p.)
PROBLEMA	Qual a influência do pensamento darwinista nas ideias pedagógicas?
HIPÓTESE	Predomina nas ideias pedagógicas, no Brasil, a valorização do cientificismo (positivismo).
OBJETIVO	Estudar o pensamento de Augusto Cesar de Miranda Azevedo e os impactos das ideias darwinista no pensamento educacional brasileiro.
METODOLOGIA	Pesquisa historiográfica e filosófico-educacional sobre Miranda Azevedo e o pensamento darwinista.
CONCLUSÃO	Que a ideia de “luta pela vida”, de “seleção natural”, ou de “sobrevivência dos mais aptos”, constitui para os darwinistas o fundamento considerado científico no combate à apatia ou a incompetência em áreas específicas como o ensino, política, literatura, saúde pública, direito, economia, e à “filosofia de vida” do brasileiro em geral; que predomina no campo das ideias pedagógicas, no Brasil, a valorização do cientificismo (positivismo) em detrimento ao darwinismo; que esse estudo constitui-se num dos recortes e insere-se no plano mais amplo da História da Educação Brasileira; que, no

	momento em que realiza sua pesquisa, constata a falta de uma História das Ideias Pedagógicas no Brasil; que o Prof. Dr. Laerte Ramos de Carvalho teve papel de incentivador da pós-graduação da FEUSP instituída desde 1971 e contribuiu para estudo das ideias pedagógicas, preparando “recortes” históricos da educação no Brasil; que as decorrências pedagógicas da difusão das ideias darwinistas residem na posição crítica aberta nas escolas superiores e até secundárias, pela postura científica progressista que, tanto quanto os positivistas, os darwinistas procuraram despertar, muito embora só lograssem introduzir mudanças curriculares e reformas incipientes e fugazes no ensino brasileiro.
REFERENCIAL TEÓRICO	Roque Spencer, Darwin, Miranda de Azevedo, artigos e documentos históricos; acervo das bibliotecas “Macedo Soares” e “Paulo Borroul” doadas à FEUSP Acervo da Biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade de Pernambuco
ÁREA	Filosofia e Ciências da Educação
OBSERVAÇÕES	A tese se constitui num rico material histórico acerca de ideias que também fundamentaram o pensamento educacional brasileiro.
ANO	1986
AUTOR	Carvalho, Marta Maria Chagas de
ORIENTADOR	Villalobos, João Eduardo R.
TÍTULO	Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931) (399 P.)
PROBLEMA	Quais são e quais influências tiveram as ideias dos integrantes do departamento carioca da ABE, no movimento nacional de educação?
HIPÓTESE	A divergências de posições que se conflitam no Departamento carioca da ABE, repercutem no movimento nacional de educação (Conferências Nacionais de educação).
OBJETIVO	Explicitar a convergência dos projetos político-educacionais que moldaram a ABE e que nela circularam, bem como as oposições que os dividiram.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e documental realizada principalmente nos arquivos da Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro, complementada por estudos teóricos sobre questões formuladas durante a referida investigação, levantando questões importantes que marcam o debate historiográfico sobre o período de 1924-31, por meio da análise do discurso veiculado na documentação.
CONCLUSÃO	As ideias difundidas na ABE influenciaram as Conferências Nacionais de Educação e embora exista uma preocupação com uma educação nacional, os interesses locais/estaduais causam tensão nas conferências, visto que não existia uma política educacional no Brasil e esperava-se da Conferência bases para ela. Na 4ª Conferência, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova postulou sem sucesso um lugar de fala no evento, mas suas teses reatualizavam as expectativas dominantes na ABE carioca dos anos 20.

REFERENCIAL TEÓRICO	Passa por muitos autores, dentre eles: Bakhtin, Beisegel, Marx, Villalobos, predominando pesquisadores e educadores brasileiros.
ÁREA	Não explicita
OBSERVAÇÕES	Pesquisa de caráter predominantemente histórico-político da educação.
ANO	1986
AUTOR	Fetizon, Beatriz Alexandrina de Moura
ORIENTADOR	Villalobos, Maria da Penha
TÍTULO	Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo (3 v.)
PROBLEMA	Qual a relação da Universidade com a comunidade externa? Qual o conteúdo ideológico e discurso político da USP? (No volume 1, Histórico da Universidade desde a Idade Média; problematiza o caráter democrático da Universidade no Brasil; No volume 2, Histórico da Universidade de São Paulo (Influência de Júlio de Mesquita Filho), Período da Ditadura Militar, Reforma Universitária, análise de dados com relação às matrículas, legislações e criação de cursos/vagas, carreiras, cargos)
HIPÓTESE	A atual posição da Universidade Brasileira no contexto social e político é fruto, basicamente, do modelo econômico implementado no país, sobretudo a partir da década de 50, com seus reflexos sobre o modo de ascensão social, resultando, no que concerne à Universidade, em duas ordens de expectativas: - as do poder público e dos grupos que o representam e a seus interesses; - as das múltiplas e diferenciadas classes médias e dos estratos superiores das classes populares. b) Na USP, a Reforma Universitária de 1969 representa a resolução conjuntural de um triplice confronto de interesses: - os do poder público numa conjuntura político-econômica desenvolvimentista, - os das classes médias e populares em busca de êxito social; - os dos grupos internos da universidade em busca de garantias para a conservação ou a conquista do poder interno, com o respaldo externo do poder público política e militarmente fortalecido num regime de exceção. c) A conjuntura Nacional a partir de 1979 altera as condições de operação do modelo universitário instituído em 1969 – e, na acomodação da universidade à nova conjuntura, emergem e se explicitam interesses novamente opostos e mutuamente excludentes: - os dos numerosos grupos que formam a coletividade universitária, momentaneamente compostos numa união de forças em torno de algumas reivindicações de ordem geral; democratização da Universidade; autonomia da Universidade; revisão da Universidade – estatutos, carreira, cursos etc.; ensino público gratuito; mais verbas para a Universidade – etc. união sob a qual se acoberta a disputa pelo poder; os dos grupos internos que, de fato, detiveram o poder de influência corroído internamente pela concorrência de novas ordens de interesse mais ou menos explicitadas no contexto da nova conjuntura social e universitária, e a descoberto de respaldo externo na nova conjuntura política.
OBJETIVO	Traduzir para a linguagem da instituição universitária o discurso em que se desenvolvem os atuais debates da Universidade, buscando identificar seu conteúdo ideológico e seu significado político; b) comprovar que qualquer

	proposta de mudança nas estruturas de poder da universidade, que decorra de um tal exame, deve levar em conta esses conteúdos e tal significado.
METODOLOGIA	Pesquisa Bibliográfica e documental; Observação participativa; Entrevistas e inquéritos; Um mínimo de Estudo Comparativo (p.VII, V. I)
CONCLUSÃO	Em alguns aspectos, a universidade é mais atendida pela comunidade, que presta serviços a ela. Cabe à Universidade, aperfeiçoar a qualidade de sua relação com o poder público – transcendendo os processos “domésticos” de sua intercomunicação, mas ela ainda tem um sistema doméstico-paternalista de convivência interna, decorrente de uma gestão paternalístico-autoritária.
REFERENCIAL TEÓRICO	J. E. R. Villalobos, Antunha, Durkheim, Fernando Azevedo e outros Historiadores brasileiros
ÁREA	Não especifica
OBSERVAÇÕES	Tese consistente, coerente, de uma imensa riqueza histórica e valiosa análise filosófica
ANO	1986
AUTOR	Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco
ORIENTADOR	Monteiro, João Paulo
TÍTULO	Dilthey: um conceito de vida e uma pedagogia (307 p.)
PROBLEMA	De que modo a vida histórica poderia oferecer uma base sólida e tão serenamente otimista para a pedagogia diltheyana?
HIPÓTESE	Dilthey demonstra confiança excessiva em relação a meras fórmulas vazias ou simples tendências e emoções vivas de todos os tempos, como são a busca da felicidade, da perfeição, o cumprimento do dever e a sociabilidade, tendências essas inteiramente desprovidas de conteúdo de valor universalmente válido.
OBJETIVO	Determinar a profundidade da influência do conceito de vida surgido da “fusão” da intuição com a razão na pedagogia diltheyana; “Acompanhar” a mudança da imagem do Dilthey “arguto historiador do espírito” para Dilthey “fervoroso filósofo do espírito” (p. 22) .
METODOLOGIA	Análise histórico-filosófica da produção de Dilthey
CONCLUSÃO	Que para Dilthey “descrever a vida” implica fundamentalmente em compreendê-la; que Dilthey não conseguiu escapar da ligação malfadada, que julgou necessário romper por ser sinal característico do procedimento metafísico, isto é, ele insistiu na ligação entre solução de enigma e conhecimento de validade universal; que ele nada mais fez do que uma metafísica da metafísica, isto é, analisou metafisicamente a atuação histórica da metafísica e, julgando que a missão da ciência metafísica se extinguiu, substituiu-a pela “filosofia da filosofia”, não se dando conta de que estava apenas reforçando duplamente o seu papel, à medida que usou um procedimento metafísico para negar a validade da metafísica; que Dilthey acreditava na pedagogia enquanto “teoria da formação do homem”, voltada para provocar sempre mais crescimento, mais desenvolvimento e mais aperfeiçoamento do homem.

REFERENCIAL TEÓRICO	Predominantemente, obras de e sobre Dilthey
ÁREA	Não específica
OBSERVAÇÕES	Material biográfico com muitas informações inéditas e análise filosófico-educacional bastante rigorosa.
ANO	1986
AUTOR	Hilsdorf, Maria Lúcia Spedo
ORIENTADOR	Haildar, Maria de Lourdes Mariotto
TÍTULO	Francisco Rangel Pestana, jornalista, político, educador (343 p.)
PROBLEMA	Qual a trajetória intelectual de Rangel Pestana? Como foi sua formação? Quais os fundamentos das ideias que defende? Qual a influência de suas ideias sobre seus sucessores?
HIPÓTESE	Rangel Pestana, formado em direito, atuou como jornalista, político e educador, desenvolvendo experiências pioneiras que revelaram sua mentalidade inovadora. Um figura da vanguarda política e pedagógica de São Paulo.
OBJETIVO	Aproximar as visões sobre Rangel Pestana que o enxergam como jornalista-político republicano; romper com essa dicotomia; resgatar o pleno direito de Rangel Pestana ao título de educador; estudar o pensamento e a ação político-pedagógica de Rangel Pestana na província de São Paulo;
METODOLOGIA	Por meio do mapeamento de nomes e relações de Rangel Pestana buscou-se a reconstrução econômica, social e cultural do período em que ele viveu. Para isso, desenvolveu uma pesquisa bibliográfica com base em obras, materiais da imprensa periódica e de fontes subsidiária ao estudo.
CONCLUSÃO	Que Rangel Pestana foi um homem comprometido com sua época; que buscou conciliar as diretrizes doutrinárias democráticas expressas no Manifesto de 1870, de valorização dos direitos individuais, da soberania do povo e outras, com as reivindicações descentralizadoras e federativas do agrarismo paulista plantador de café no centro-oeste e doublé de empresário na capital; que como companheiro de crença de radicais abolicionistas foi porta-voz do seu grupo social; que era democrata convicto, aceitando a forma evolutiva de alcançar a República via participação eleitoral e educação popular; que formulou e expressou as ideias defendidas nos artigos da imprensa; que encarou a questão social da educação pública, oficial e particular, como questão política e dedicou-se a construir no interior do ideário republicano uma política de educação e uma proposta de implementação dessa política.
REFERENCIAL TEÓRICO	Documentos oficiais, Rangel Pestana, Roque Spencer, A. Barreto do Amaral e outros historiadores
ÁREA	História da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese de caráter historiográfico, marcada pelo compromisso e preocupação em mapear o “pensamento “dominante” à época, respeitando o tempo histórico, mas apontando suas fragilidades.
ANO	1986
AUTOR	Lauand, Luiz Jean

ORIENTADOR	Boer, Nicolas
TÍTULO	O caráter filosófico da universidade na filosofia de Josef Pieper (216 p.)
PROBLEMA	Qual o autêntico ensinar e aprender na universidade? Isso são palavras minhas Mostrar o caráter filosófico que a universidade tem na obra de Josef Pieper (colocar em forma de problema)
HIPÓTESE	A universidade tem (deve ter) caráter filosófico. Embora nas universidades modernas se estudem muitas ciências diferentes com objetivos práticos, profissionais, o que deve caracterizar o estudo nessas academias é o espírito filosófico.(p. 14)
OBJETIVO	Recolher e apresentar a filosofia da universidade em articulação com o quadro maior da Antropologia Filosófica de Pieper, através do conceito de filosofar, central em sua obra (p. 12) Mostrar que o filosofar constitui-se no coração da filosofia da educação pieperiana (p. 36)
METODOLOGIA	Pesquisa da obra pieperiana, correspondência com Josef Pieper e de autores relacionados com este.
CONCLUSÃO	Que uma Filosofia da Universidade liga-se ao tema do filosofar e à Antropologia filosófica; que filosofar é entendido como transcender o mundo do trabalho em busca do ser, o que corresponde no mundo acadêmico a uma Pedagogia das Artes Liberais; a Pedagogia das Artes Liberais apoia-se no caráter livre do conhecimento filosófico e é neste modo livre, filosófico-teorético, de ensino que se realiza o verdadeiro espírito acadêmico; que o filosofar é abertura para a totalidade; o espírito científico é insuficiente para a Universidade; que a universidade deve ser filosófica; que os universitários, professores e alunos, realizam o genuíno espírito acadêmico quando são animados pelo “eros filosófico”.
REFERENCIAL TEÓRICO	Josef Pieper, Platão, Aristóteles, Agostinho, C. S. Lewis e Newman
ÁREA	História e Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese inteligível, com grandes contribuições acerca do entendimento sobre filosofar e educação.
ANO	1987
AUTOR	Paixão, Elisa Maria Cordeiro da
ORIENTADOR	Villalobos, Maria da Penha
TÍTULO	Epistemologia e Currículo
PROBLEMA	Concepções específicas sobre o conhecimento orientariam a seleção de conteúdos propostos pelas concepções tecnológicas de currículo? Elas teriam efeitos na pesquisa educacional e no ensino?
HIPÓTESE	A concepção tecnológica de currículo representa a adoção pela educação de esquemas estruturados e altamente controladores como os modelos burocráticos desenvolvidos na empresa e o modelo oriundo do “enfoque sistêmico; II- A seleção e organização de conhecimentos a serem transmitidos pela escola, segundo a concepção tecnológica de currículo está apoiada em ideias e crenças retiradas do senso-comum e em uma concepção “realista ingênua” sobre a natureza do conhecimento; III- Essas ideias e concepções sobre o conhecimento ligadas à concepção tecnológica de currículo, implicam em opções teóricas específicas em relação à fundamentação científica e às ligações filosóficas; IV-

	As concepções tecnológicas de currículo, juntamente com as ideias e crenças às quais está ligada, determinam compromissos práticos no campo da pesquisa e no campo do ensino.
OBJETIVO	Discutir a existência de concepções epistemológicas como organizadoras do ensino ministrado pela escola; b) Discutir a filiação filosófica e epistemológica das teorias de currículo de cunho tecnológico; c) Discutir que visões de mundo e de homem estariam ligadas à essas concepções sobre o conhecimento que fariam das teorias de currículo; d) Discutir se essas concepções influenciariam a atuação da escola, quer ao organizar as disciplinas e conteúdos que compõem o currículo, quer ao determinar pesquisas e estudos na área educacional; e) Esclarecer a atuação da escola neste âmbito e preparar o campo para futuros trabalhos que possam propor formas para facilitar ou modificar sua atuação.
METODOLOGIA	Pesquisa de caráter teórico, com base em dois autores (Bobbit e Tyler), no intuito de analisar como são concebidos os currículos de cunho tecnológico.
CONCLUSÃO	Que qualquer instrumento ou procedimento a ser utilizado para organizar a escola ou para melhorar sua atuação podem ter discutidos seus pressupostos epistemológicos, pelo menos em relação às proposições sobre: origem do conhecimento, sua estrutura, seus tipos, relações concebidas entre sujeito e objeto; que sejam esclarecidas as ligações desses pressupostos epistemológicos com outras ideias do campo filosófico; que sejam examinadas as implicações em relação às ideias no campo científico em geral e no campo das ciências que costuma ser usadas para fundamentar, descrever e explicar a educação em particular; que se verifique e discuta ligações e compromissos existente no campo prático.
REFERENCIAL TEÓRICO	John Franklin Bobbit; George F. Kneller; Israel Scheffler; José Mário Pires Azanha; Alfred Schutz; Ralph Winfred Tyler; Max Weber etc.
ÁREA	Não específica
Observação	Tese bem estruturada, com o cuidado de explicitar a ideia orientadora de cada capítulo
ANO	1988
AUTOR	Tsupal, Nancy Antunes
ORIENTADOR	Nachman Falbel
TÍTULO	Educação qumranico-essenia e cristã primitiva: a mensagem, os valores, o discipulado; subsídios para a história e filosofia da educação
PROBLEMA	Como ocorre a relação pedagógica entre mestre e discípulo, na educação qumranico-essenia e cristã primitiva?
HIPÓTESE	A educação qumranita e a cristã primitiva têm formas peculiares de encarar a responsabilidade educativa, embora sob semelhantes concepções e valores.
OBJETIVO	Demonstrar que as comunidades qumranico-essenia e cristã primitiva, a) afetavam o pleno exercício do discipulado, em sua relação interpessoal de mestres (educadores) e discípulos (educandos), que se rege por regras explícitas, no Manual da disciplina e normas implícitas, no Sermão do Monte; b) vigem, sob uma ação educativa duradoura, com bases na mensagem dual de aliança e dos valores, calcados na herança da cultura e educação hebraicas; c) pressupõem tipos de educação para a vida legitimados pelo caráter de espiritualidade;

	Proceder ao resgate dos valores morais, ético-espirituais, que se encontram encobertos e/ou inexplorados.
METODOLOGIA	Estudo historiográfico crítico textual comparativo (análise e síntese) com fundamento nos textos vétero e neo-testamentários e qmrânicos (traduzidos para as línguas modernas)
CONCLUSÃO	As experiências vividas nas comunidades qumrânica e cristão primitiva, no período de um século antes e depois da era Comum, na Palestina e circunvizinhança, sugerem a educação pela espiritualidade, na corresponsabilidade de mestres (educadores) e discípulos (educandos) pelo livre ato de pensar em conexão com o ato moral de agir. As ideias consubstanciadas em projetos que supõem valores a serem vividos se concretizam através do corpo pedagógico do discipulado. (p. 223)
REFERENCIAL TEÓRICO	Escrituras e comentadores delas.
ÁREA	História e Filosofia da Educação
OBSERVAÇÃO	Tivemos dificuldades em identificar todos os itens dessa tabela.
ANO	1989
AUTOR	Teixeira, Mirene Mota Santos
ORIENTADOR	Silva, Roberto Romano de
TÍTULO	Fundamentos de educação: de uma revisão epistemológica, a uma proposta ontológica (471 p.)
PROBLEMA	Quais as causas reais da não funcionalidade, do insucesso dos “Fundamentos da Educação”?
HIPÓTESE	Há conflitos e contradições decorrentes da grande defasagem entre as propostas oficiais teóricas e a prática dos professores de “Fundamentos”.
OBJETIVO	Analisar e apresentar alternativas, direta ou indiretamente, em relação aos questionamentos sistematizados ou implícitos, nas discussões sobre as múltiplas dimensões decorrentes do tema: “Fundamentos da Educação”, sobretudo, a partir de sua formalização curricular na Reforma do Ensino 5692/71; captar o sentido assumido e a forma de explicitação para os “Fundamentos da Educação”, enquanto bases e princípios que sustentaram/ sustentam a educação brasileira, ao longo de sua história e, enquanto disciplina formalmente integrada no currículo destinado à formação de professores para o 1º grau; identificar, na área de Ciências Humanas, a construção histórica dos conceitos – especialização-fragmentação X generalização-integração – e sua explicitação nas propostas teóricas e práticas, implementadas nos cursos de 2º grau, destinados à formação de professor de 1º grau..
METODOLOGIA	O trabalho foi desenvolvido numa dimensão histórico-conceitual e também numa dimensão histórico-epistemológica
CONCLUSÃO	A fragmentação e a integração são as principais vertentes que têm conduzido o debate quanto às formas de operacionalização dos “Fundamentos” nas propostas curriculares, identificadas com as seguintes abordagens: positivista e neopositivista – as quais priorizam procedimentos fragmentadores na apreensão da realidade, da estruturação do conhecimento e sua explicitação no currículo escolar; histórica e filosófica, que promovem a integração a partir dessas bases.

	Propõe a superação das abordagens analisadas por uma concepção ontológica de realidade e de educação, que se estrutura a partir de uma nova forma de apreender e interpretar o real considerado em sua multidimensionalidade (dialética).
REFERENCIAL TEÓRICO	Fernando de Azevedo, Japiassu, Lourenço Filho, Luckacs, Marx, Manacorda, Saviani, (esses são os que mais têm obras citadas, mas há muitos outros).
ÁREA	Não específica
OBSERVAÇÕES	Pesquisa marcada por cuidadoso aprofundamento teórico, consistente e propositiva.
ANO	1989
AUTOR	Catani, Denice Bárbara
ORIENTADOR	Villalobos, Maria da Penha
TÍTULO	Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918.
PROBLEMA	De que modo os produtores da Revista de Ensino participavam do cenário em que se organizava o sistema de instrução paulista? Qual o conteúdo veiculado em suas diferentes fases?
HIPÓTESE	A criação e a manutenção de revistas pedagógicas manifestam-se como uma forma específica do processo de organização do campo educacional, o qual inclui a vida e os interesses de grupos profissionais, a elaboração e difusão de trabalhos que visam ao estabelecimento de formas legítimas de tratamento para as questões de âmbito educativo, as instituições escolares e os mecanismos criados para manter o campo delimitado e em atividade.
OBJETIVO	Reconstruir o ciclo de vida do periódico "Revista de Ensino" da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo; contribuir para uma compreensão da história dos investimentos dos professores paulistas, enquanto profissionais, no trabalho de delimitação e organização do espaço destinado ao debate de questões relativas ao ensino, nas duas primeiras décadas do século XX.
METODOLOGIA	Pesquisa e análise do ciclo de vida da Revista de Ensino.
CONCLUSÃO	A maioria das produções da Revista de Ensino apresenta um discurso que engendra formulações que se tornam recorrentes, predominando uma retórica inflamada e o gosto pelas figurações exageradas e apocalípticas. A atividade da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo guarda as raízes da proposição do modelo de organização da rede pública escolar paulista e da organização de entidades de defesa da categoria do magistério.
REFERENCIAL TEÓRICO	Pierre Bourdieu; Laerte Ramos de Carvalho; Jorge Nagle; Fernando Azevedo etc.
ÁREA	Não específica
OBSERVAÇÕES	Tese bem delineada em etapas temporais. Apresenta uma abordagem histórica e crítica do material estudado e conclusões claras.
ANO	1989

AUTOR	Badaró, Marília Azevedo Righi.
ORIENTADOR	Barros, Roque Spencer Maciel de
TÍTULO	Azevedo Amaral e o estado autoritário brasileiro: um ideal e sua realização (427 p.)
PROBLEMA	Qual a formulação teórica implícita em toda a sua produção intelectual?
HIPÓTESE	Azevedo Amaral foi uma espécie de “modelo intelectual” ajustado ao Estado Novo, podendo, por isso, ser um fio condutor para o desvendamento de múltiplos aspectos intelectuais e políticos desse período.
OBJETIVO	Estudar o pensamento de Azevedo Amaral; Conhecer a formulação teórica implícita na produção intelectual de Azevedo Amaral; Esclarecer a concepção de história, sociedade, economia, paz, guerra, evolução e revolução, coletivismo e individualismo, nacionalismo, da Teoria do Estado Novo e da Educação, segundo Azevedo Amaral.
METODOLOGIA	Pesquisa analítica da produção intelectual de Azevedo Amaral e suas concepções.
CONCLUSÃO	Que Azevedo Amaral tinha posições apegadas ao “biologismo”, “psicologismo” e “economismo”. Era fortemente apegado ao “cientismo”, indicando um “clima mental” positivista; que o período da ditadura Vargas coincide com grande parte da produção intelectual de Azevedo Amaral, que seguramente, foi o principal doutrinador desse período produzindo, inclusive, O Estado Autoritário e a Realidade Nacional, uma de suas obras mais significativas; que o autor estudado tinha a convicção de que os aspectos econômicos determinam orientações políticas específicas e de que estas, quanto mais se aproximam das exigências da realidade, tanto mais se orientam por uma diretriz autoritária; que é evidente o interesse de Azevedo Amaral em querer educar a nação e cada indivíduo, desde a mais tenra idade, para incutir nele uma “mentalidade branca”, impregnada de nacionalismo, de autoritarismo e de coletivismo; que o autoritarismo que Azevedo Amaral concebeu e que o estado Novo encarnou de forma completa não está definitivamente acabado e sepultado, de modo que seu fantasma volta sempre a nos assustar.
REFERENCIAL TEÓRICO	Obras de Azevedo Amaral e seus comentadores; obras sobre a época; Antonio Paim; Roque Spencer Maciel de Barros; Documentos Legislativos.
ÁREA	Não especifica
OBSERVAÇÕES	Tese bem fundamentada. Não se identifica numa leitura superficial todos os seus elementos, mas, numa leitura mais acurada, percebe-se a coerência interna do estudo realizado.
ANO	1992
AUTOR	Cunha, Marcus Vinícius da
ORIENTADOR	Mokrejs, Elisabete
TÍTULO	Indivíduo e sociedade no ideário escolanovista (Brasil: 1930-1960) (339 p.)
PROBLEMA	Deve a educação privilegiar o indivíduo, valorizando seus traços personalísticos e respeitando suas finalidades supra individuais, ainda que estas impliquem a submissão do educando?
HIPÓTESE	Há um conflito entre indivíduo e sociedade no pensamento empreendido pelo Movimento da Escola Nova, no Brasil.

OBJETIVO	<p>Analisar o pensamento escolanovista, no período de 1930 a 1960; analisar como as manifestações do ideário escolanovista abordaram o dilema fundamental da Educação, que diz respeito a orientar os fins educacionais para o polo das necessidades do desenvolvimento individual ou para o extremo de conduzir o educando em direção aos propósitos da sociedade;</p>
METODOLOGIA	<p>Pesquisa bibliográfica sobre as formulações teóricas e proposições práticas presentes em publicações (periódicos) do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, focalizando finalidades da educação, programas de ensino, técnicas pedagógicas, instrumentos de mensuração de atributos individuais e caracterização do professor e do aluno</p>
CONCLUSÃO	<p>Que, para Lourenço Filho, a antinomia indivíduo-sociedade pode ser assimilada pelo ideário escolanovista, por meio do reconhecimento de que o desenvolvimento individual se faz, em última instância, no interior do grupo e em função deste; que, para Azevedo, a constituição do ideário incluiu concepções e técnicas muitas vezes divergentes. Uma de inspiração biopsicológica e outra ligada à evolução dos conhecimentos e das ideias sociais, sendo a primeira caracterizada por uma tendência individualista e a segunda mais socialista, enquanto uma observou os processos de aprendizagem e os métodos de trabalho escolar, a outra dirigiu-se sobretudo à estrutura da escola para melhor adaptação ao seu meio social; que, segundo Azevedo, embora divergentes, em certo sentido se completam; que há indícios de que o conflito indivíduo-sociedade tenha se estabelecido no pensamento escolanovista que se desenvolveu no Brasil; que o ideário escolanovista no Brasil, na época aqui focalizada, norteou-se sempre pelo princípio de que a finalidade maior da educação é transformar o indivíduo – ser psicológico – em ser social; que, mediante o risco de se pôr a perder o sentido socializador da escola nova – por um desvio individualizante –, esse pensamento foi imediatamente combatido, buscando-se reafirmar a necessária consideração pelos fins sociais da tarefa de ensinar, por meio de um pensamento que desse conta do equilíbrio entre respeito pelo desenvolvimento da criança e pelas exigências sociais; que no período estudado o espaço pedagógico ainda era permeado por uma discussão política que dizia respeito aos fins da educação e que levava o professorado a refletir quanto aos determinantes sociais de seu trabalho.</p>
REFERENCIAL TEÓRICO	<p>Dewey, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros.</p>
ÁREA	<p>História e Filosofia da Educação</p>
OBSERVAÇÕES	<p>Bom material de estudos sobre a Escola Nova no Brasil</p>
ANO	<p>1992</p>
AUTOR	<p>Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini</p>
ORIENTADOR	<p>Benevides, Maria Victoria</p>
TÍTULO	<p>Utopia e educação popular: o paradigma da educação popular e a escola pública: caminhos de um encontro necessário (174 p.)</p>
PROBLEMA	<p>Com base nos contatos do autor (em discussões, cursos e assessorias) com professores da rede pública de “primeiro e segundo graus” percebeu que se colocava para eles a necessidade de romper com a asfixia da rotina burocrática mortificante da escola. O problema é encontrar caminhos para essa ruptura.</p>

	Por que a literatura educacional é permeada de vagas referências à mudança, à transformação social (que permanecem sempre vagas)?
HIPÓTESE	Na escola, as principais correntes marxistas, em nome da “especificidade da educação” e da “contribuição específica da escola”, desvalorizam experiências, propostas e formas de trabalho pedagógico que buscam fazer da educação um <i>experimentum crucis</i> radicalmente desalienante.
OBJETIVO	Investigar a ligação entre PEP (Paradigma da Educação Popular) e a utopia. Pensar no que o caráter utópico (entendido como a vontade intransigente de buscar a emancipação humana, o combate a todas as opressões e todas as alienações, a perspectiva de mudar de vida, começando por aqui e agora) tem a ver com a educação escolar; Abrir alguns caminhos para repensar a educação à luz de sua ligação com o pensamento utópico e indicar porque o PEP, enquanto vertente pedagógica em que o pensamento utópico está mais fortemente presente, apresenta pistas para isto.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica
CONCLUSÃO	Que a hegemonia do pensamento antiutópico na sociedade e na escola hoje é um ponto essencial para se compreender mais profundamente o drama desta escola; que o PEP, exatamente por ser vertente pedagógica que traz em si mais fortemente presente o pensamento utópico, dá pistas fundamentais para se pensar os caminhos para a transformação da escola.
REFERENCIAL TEÓRICO	Paulo Freire, autores ligados ao pensamento de Marx
ÁREA	História e Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Estudo que sinaliza para o esclarecimento das ideologias.
ANO	1993
AUTOR	Gomez, Miguel Buendia
ORIENTADOR	Severino, Antônio Joaquim
TÍTULO	A educação moçambicana: a história de um processo: 1962-1984. (307 p.)
PROBLEMA	O que de melhor foi possível construir ou o que deixou de ser construído, em relação à construção de uma educação que esteja a serviço da libertação dos oprimidos e inclusão dos excluídos?
HIPÓTESE	A convicção de que refletir criticamente sobre o passado da educação de Moçambique pode contribuir para fundamentar a o crescimento da consciência do que deve ser defendido, em termos da educação, em favor dos interesses dos trabalhadores e camponeses moçambicanos.
OBJETIVO	Percorrer e recolher criticamente os momentos definitórios e modeladores da concepção, das políticas e das práticas de educação em Moçambique.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica de caráter histórico-filosófico

CONCLUSÃO	Que há grande dificuldade em transformar os objetivos políticos numa prática didático-pedagógica coerente, que promova a educação como prática libertadora, mesmo após o período colonial em Moçambique; que a relação conteúdos/objetivos e a forma de ensinar exige uma atenção e vigilâncias permanentes, submetendo, permanentemente, a prática à crítica; que os professores foram sendo relegados a tarefas instrumentais e a pedagogia reduzida à implementação de taxonomias, que subordinam o conhecimento a formas de reificação metodológica; que a educação moçambicana precisa resgatar sua dimensão cultural, a pesquisa educacional, a formação dos professores e a dimensão psicológica do processo educativo, desenvolvendo nos professores o conhecimento e sensibilidade pela dimensão subjetiva e intersubjetiva, inerente à prática educativa; que os professores sejam “ganhos” para uma prática que apoie o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, colocando-o a serviço de uma educação para a transformação social, com vistas à cidadania, deixando a escola de ser uma instância de seleção/classificação/exclusão social. (p. 283)
REFERENCIAL TEÓRICO	Autores africanos moçambicanos, principalmente Samora Moisés Machel., Gadoti, Saviani, Severino, Paulo Freire, documentos oficiais do país.
ÁREA	História e Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	A análise histórica da educação é detalhada, focando numa abordagem ideológica.
ANO	1993
AUTOR	Mazula, Brazão
ORIENTADOR	Severino, Antônio Joaquim
TÍTULO	Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985 (em busca de fundamentos filosóficos-antropológicos). (332 p.)
PROBLEMA	Por que os alunos apresentam tantas dificuldades de aprendizagem, culminando num ritmo crescente de reprovações, repetências e desistências?
HIPÓTESE	Que o Sistema Nacional de Educação não se articulava racionalmente com os aspectos da cultura do povo Moçambicano; que essa limitação do sistema pode ser devida às próprias bases teórico-ideológicas que sustentam o sistema de educação.
OBJETIVO	Investigar a articulação entre a Educação, Cultura e Ideologia; Percorrer o processo de organização e implementação do Projeto Educativo da FRELIMO (Frente de libertação de Moçambique).
METODOLOGIA	Pesquisa macrossocial, de caráter antropológico, que parte das experiências de êxitos, fracassos e dificuldades de um novo tipo de ensino nos dez primeiros anos da independência de Moçambique, questionando o Sistema nacional de Educação, interpelando atores sociais como o Partido e o Estado, problematizando as próprias decisões político-partidárias e duvidando, quando necessário, de certas explicações dadas aos vários fenômenos pedagógicos. Análise dos documentos, discursos, planos, programas produzidos pelo Partido e pelo Governo.

CONCLUSÃO	Que compete à educação criar no aluno uma consciência autorreflexiva; que a educação é uma atividade cognitiva e científica que leva ao reconhecimento, ajudando a dissolver e a superar as resistências ou ideologias, para se alcançar um real autorreconhecimento; que a educação é um processo de esclarecimento e emancipação; que a educação só é objeto e promotora de emancipação e de humanização, quando se articula permanentemente com a cultura, no contexto de liberdade da sociedade.
REFERENCIAL TEÓRICO	Karl Marx, Habermas
ÁREA	História e Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	É uma pesquisa filosófico-educacional que reflete acerca dos rumos e sentidos da educação de uma Nação (do real ao desejável).
ANO	1995
AUTOR	Motta, Manoel Francisco de Vasconcelos
ORIENTADOR	Severino, Antônio Joaquim
TÍTULO	Projeto político-pedagógico dos stalinistas brasileiros (formação de quadros e educação política do PCB: 1950/1958). (187 p.)
PROBLEMA	Em que aspectos o projeto político-pedagógico do PCB, de inspiração stalinista, teve influência, ou não, nos rumos da educação escolar no Brasil, e ainda, em que medida existiria? Quais são os traços de uma possível herança, desta referência, marcando, política e culturalmente, a educação política de parte da esquerda brasileira?
HIPÓTESE	A experiência político-pedagógica do PCB, em organizar sua “Escola de partido”, nos anos cinquenta, pauta-se num conteúdo da educação política que obedecia a uma orientação baseada em uma ortodoxia marxista-leninista vinculada ao pensamento de Stalin e que, apesar de não ter formulado um projeto para a educação escolar no Brasil, o PCB, mesmo excluído da vida institucional do país, acaba influenciando no encaminhamento das decisões sobre a organização do sistema escolar na “República Liberal”.
OBJETIVO	Compreender as raízes históricas e teóricas do projeto político-pedagógico que Partido Comunista Brasileiro procura por em prática em um determinado momento de sua história (1950-1958); Refletir sobre as implicações e as marcas que, direta ou indiretamente, o momento stalinista do PCB trouxe para a educação e a cultura política de esquerda no Brasil;
METODOLOGIA	Levantamento e leitura das fontes bibliográficas pertinentes ao tema, estudo de documentos publicados do partido, recolhimento de depoimentos orais, entrevistas gravadas com membros do partido, estudo e registros da história do movimento operário e comunista internacional; teoria dos partidos políticos; fundamentos históricos e teóricos da educação socialista; história da esquerda brasileira; memórias de militantes e ex-militantes do PCB e da esquerda.
CONCLUSÃO	Que a postura do militante de tradição stalinista tende a se caracterizar pelo ativismo exagerado, por uma visão igualitarista da sociedade, e por um entendimento quase místico do papel da classe operária nas transformações sociais, o que acaba tornando a atividade política muito próxima de uma devoção religiosa; que a educação política, inspirada

	no pensamento staliniano ainda continua “formando”, mesmo que, indireta e difusamente, segmentos expressivos da esquerda brasileira; que, com relação às possíveis influências do marxismo-leninismo de inflexão stalinista na produção teórica de alguns intelectuais da educação no Brasil, não foi possível contemplar nesse estudo.
REFERENCIAL TEÓRICO	Marx, Lênin, Stalin, Lowy, Luckács...
ÁREA	História e Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese produz informações históricas importantes, com abordagem crítica, possibilitando maior compreensão acerca das ideias fundantes do PCB e da esquerda no Brasil
ANO	1996
AUTOR	Almeida, Jane Soares
ORIENTADOR	Severino, Antônio Joaquim
TÍTULO	Mulher e Educação: a paixão pelo possível. (401p.)
PROBLEMA	O que motivou as mulheres a procurarem o magistério e nele permanecerem? O que as fez escolher o curso de formação de professores e dedicar-se ao ensino? Que processos inconscientes impulsionaram as mulheres para essa profissão, apesar de seus tardeados problemas?
HIPÓTESE	Há uma ligação entre a desvalorização do profissional da educação e a feminização do magistério. Se a educação modifica a mulher (assim como todos os seres humanos), a mulher também modifica a educação escolarizada, enquanto sua principal veiculadora, por isso, os estudos sobre educação não podem mais prescindir da categoria gênero.
OBJETIVO	Desenvolver uma reflexão histórico-filosófica sobre o trabalho docente feminino; apontar alguns aspectos que possibilitem a análise sobre o magistério feminino e sobre a educação.
METODOLOGIA	Pesquisa teórico-empírica de caráter histórico-filosófica acerca do caminho percorrido pelas mulheres no ensino escolar, no período que vai do final do século XIX a meados do Século XX, . Para complementar, realiza um estudo comparativo entre Brasil e Portugal e um resgate da memória de antigas professoras primárias, por meio de fontes escritas e orais. Para análise apoia-se nos princípios da Hermenêutica de Paul Ricoeur e Roger Chartier. Para análise da carreira docente trabalha com António Nóvoa
CONCLUSÃO	Que a vontade de instruir-se, educar-se e ter uma profissão transparecem nas páginas da imprensa educacional feminina, do Brasil e de Portugal, como um manifesto do desejo das mulheres, numa época em que a simples ida para a escola significava, para elas, um avanço; que seria ingenuidade acreditar que foram ocupando espaço na educação escolar por concessão do poder oficial masculino; que as mulheres forçaram sua inserção nesse campo profissional; que no terreno das mentalidades e da identidade sexual, o fato da profissão ter se tornado feminina pode ter sido um impedimento para que os homens permanecessem no magistério, visto que existiam profissões masculinas que pagavam tão mal quanto a de professor; que a análise da imprensa demonstrou que ser professor nunca foi profissão valorizada, portanto, sua não valorização seria anterior à entrada das mulheres; que o mito da passividade da professora

	primária carece de fundamento; que o sentimento de vitimização das professoras era bem menor do que sempre se julgou, pelo contrário, muitas sentiam-se vencedoras por terem um trabalho que lhes permitiu algumas realizações; que ter vocação para a profissão ou afeto pelos alunos não substituem a competência, mas significam um acréscimo no desempenho da profissão;
REFERENCIAL TEÓRICO	Antonio Nóvoa, Paul Ricoeur, Historiadores...
ÁREA	História e Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese bem construída, olha para as coisas do mundo: cotidiano, pessoas, narrativas, registros para construir o percurso e extrair conclusões.
ANO	1997
AUTOR	Romão, José Eustáquio
ORIENTADOR	Gadotti, Moacir
TÍTULO	Dialética da Diferença: o Projeto da Escola Básica cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal
PROBLEMA	Como responder, com nossa ciência, aos dramáticos problemas colocados no dia a dia da população que não tem acesso a uma escola básica de qualidade e que sustenta a sociedade brasileira com seu trabalho?
HIPÓTESE	Na sua estratégia de hegemonia ideológica, ainda que proclamado o fim das ideologias, a onda neoliberal tem se apropriado de princípios, valores, e fontes libertário-democráticas – e até mesmo socialistas – apresentando-se como a detentora do monopólio das únicas alternativas válidas para o processo de modernização política e social e, conseqüentemente, do projeto pedagógico necessário à sociedade que deve ser construída no final do século XX. Seja à direita, seja à esquerda do espectro político, todos percebemos a profunda crise por que passam os sistemas paradigmáticos hegemônicos, tanto do ponto de vista das soluções que propõem para os desafios econômicos, políticos e sociais, quanto das respostas que tentam dar aos problemas colocados pela ciência, pela tecnologia e pela educação contemporâneas. O projeto da Escola Básica Cidadã, do Instituto Paulo Freire, apresenta-se como uma alternativa educacional neste contexto de ruptura do equilíbrio bipolar.
OBJETIVO	Verificar se o “Projeto da Escola Cidadã” apresenta-se como uma alternativa válida no sistema educacional brasileiro, na linha do legado epistemológico-político de Paulo Freire; levantar a eventual necessidade de correção de seu conteúdo e de suas estratégias de implantação, de modo a expurgá-lo de todo e qualquer viés ou tentação neoliberal.
METODOLOGIA	Por meio da Razão Dialética e de uma análise histórico-sociológica, fundamentada no referencial teórico de Lucien Goldmann.
CONCLUSÃO	Que temos que definir rapidamente o projeto de Nação que queremos construir, ou nosso projeto político-pedagógico não terá referências para sua própria construção; que posições ideológicas não assumidas pelas lideranças, sejam elas institucionalizadas ou não, provocam perplexidade na população, transformando seus membros em “errantes do novo século”; que lutamos hoje contra uma espécie de “estetização” da política brasileira, na qual o discurso “social-democrata” se aproxima, perigosamente dos discursos popular-democratas do fascismo; que a proposta do Sistema

	Único da Escola Básica Cidadã não tem a pretensão de ser solução para todos esses problemas, engendrados pela bipolaridade ideológica fracassada, mas busca abrir um espaço de construção do sujeito transindividual a que se referia Goldman – agente da arquitetura de uma sociedade mais democrática, mais humana e mais justa, sem medo das rotulações típicas dos “ismos”; que não podemos cair na armadilha de que a ideologia acabou, porque com ela estão sendo eliminados, ideologicamente, todos os ideólogos; que enquanto a ideologia burguesa pretende estabelecer um fosso entre sujeito e objeto, entre fato e valor, entre teoria e prática, entre ciência e ideologia, entre pessoal e coletivo, a epistemologia crítica terá de restaurar a relativa unidade desses polos, resgatando a Razão Dialética, a Ética, a Práxis, a análise histórico-sociológica do conhecimento e do Sujeito Transindividual;
REFERENCIAL TEÓRICO	Lucien Goldman, Paulo Freire,
ÁREA	História e Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese propositiva, parte da realidade dos Sistema Educacional e propõe um Sistema Único de Escola Básica Cidadã.
ANO	1998
AUTOR	Pádua, Elisabete Matallo Marchesini de
ORIENTADOR	Severino, Antônio Joaquim
TÍTULO	Ideologia e filosofia no Brasil: o Instituto Brasileiro de Filosofia e a Revista Brasileira de Filosofia
PROBLEMA	A Revista lançada pelo IBF seria o espaço para uma ideologia não-marxista, em contraposição à ideologia do departamento de Filosofia? Qual ideologia unificaria as ideias e atitudes-chave do IBF? Qual ou quais tendências filosóficas se tornariam imagem do IBF? Qual o significado mais amplo do veto de Reale à ideologia marxista? Onde ficaria o discurso do pluralismo, da convivência, da acolhida a todas as tendências do pensamento contemporâneo?
HIPÓTESE	A análise da Revista Brasileira de Filosofia traria elementos para uma análise de conteúdo que delimitasse as tendências filosóficas e os respectivos autores, que mais publicaram artigos nela.
OBJETIVO	Construir uma base de dados de todos os artigos e resenha publicados pela Revista Brasileira de Filosofia (no período de 1951-1995), no intuito realizar a caracterização de seu perfil e a verificação de quais temáticas filosóficas estavam presentes na Revista;
METODOLOGIA	Pesquisa empírica, documental e bibliográfica
CONCLUSÃO	Que a temática do culturalismo é a predominante, estando presentes as temáticas ligadas ao tomismo, ao neotomismo, à fenomenologia, ao existencialismo e à filosofia da ciência e neopositivismo; que fica excluída a temática marxista; que a atuação do Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) se deu a partir do campo filosófico da metafísica, tendo adotado a crítica filosófica interna como método o que o fez entrar em confronto teórico e político-ideológico com o Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP; que, com relação ao culturalismo a proposta do IBF difere da proposta culturalista do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o que gerou outro espaço de conflito político ideológico e resistência às ideias ibeeffeanas; que o IBF ideologizou a Filosofia, retirando dela a possibilidade de problematização de nossa realidade social e do desenvolvimento histórico da cultura brasileira; que o IBF pouco

	contribuiu para a formação da cultura filosófica brasileira; que o IBF se caracteriza como um dos principais núcleos do pensamento conservador no Brasil.
REFERENCIAL TEÓRICO	Autores: Miguel Reale, Antonio Paim, Severino, Marx, Lowy, Eni Orlandi, etc.
ÁREA	Não explicita
OBSERVAÇÕES	Texto claro, bem escrito, todos os itens da pesquisa estão explicitados e de fácil localização. Conduzido por um fio lógico e coerente.
ANO	1998
AUTOR	Bretzke, Gabriele Greggersen
ORIENTADOR	Lauand, Luiz Jean
TÍTULO	A antropologia filosófica de “O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa” e a Pedagogia de C. S. Lewis. (158 p.)
PROBLEMA	Qual o alcance pedagógico da obra de Lewis?
HIPÓTESE	Um conto infantil pode apresentar e mesmo constituir um “modelo” de teses filosóficas e teológicas. Há uma filosofia da educação na obra de Lewis
OBJETIVO	Identificar e analisar a antropologia filosófica e a filosofia da educação presentes no clássico conto “O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa”, de C. S. Lewis (pensador cristão)
METODOLOGIA	Pesquisa biobibliográfica, apresentado o autor, destacando os aspectos de sua biografia e vasta obra, com foco na compreensão do alcance filosófico-pedagógico de O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa.
CONCLUSÃO	Que a obra de Lewis (O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa) apresenta as mesmas teses teoricamente discutidas pelos teólogos cristão; que sua obra possui extraordinário potencial pedagógico, constituindo-se numa viva perspectiva cristão do mundo, apresentada sob a “inaparência” de uma historieta de gnomos, feiticeiras, leões e crianças...; que há um método pedagógico na obra de Lewis; que o referido autor destaca-se como um caso singular, que dispões de sólida e coerente visão filosófico-teológica do mundo, respaldada na mais rigorosa formação acadêmica;
REFERENCIAL TEÓRICO	A obra de C. L. Lewis; seus comentadores; Josef Pieper;
ÁREA	História e Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Ao final da pesquisa, são apresentadas questões problematizadoras para serem discutidas com o leitor (as crianças), a partir de fatos ocorridos na história, no intuito de aproximá-lo do universo de valores subjacentes à obra estudada. Todos os itens aqui apresentados estão bastante explícitos na tese.
ANO	1998
AUTOR	Marcos Ferreira Santos
ORIENTADOR	Antonio Joaquim Severino

TÍTULO	Práticas crepusculares: mytho, ciência e educação no Instituto Butantã – um estudo de caso em antropologia filosófica (2 vol)
PROBLEMA	Como passamos do tecido social ao algodão do imaginário, da sociologia e das ciências humanas a uma atitude antropológica em novo (ou não tão novo...) gradiente holonômico? Quais as estruturas mythicas de sensibilidade predominantes entre os pesquisadores e técnicos do Instituto Butantã (heroica, mítica ou dramática)?
HIPÓTESE	O autor chama de intuição inicial. O aspecto sazonal do investimento nas ações educativo-culturais do Instituto dependia do investimento pessoal de determinadas pessoas que, ao depararem-se com os vários obstáculos institucionais e financeiros, engajavam-se na busca constante de alternativas. O sucesso ou não das várias alternativas encontradas em determinados períodos históricos se caracterizava como um produto deste engajamento pessoal e da capacidade de mobilização de outras pessoas e/ou órgãos num determinado “sonho”, frente às determinações econômicas, sócio-políticas e culturais.
OBJETIVO	Compreender as relações entre Mytho e Ciência na ação pedagógica do Instituto Butantan, instituto de pesquisa do estado de São Paulo que, desde 1901 atua na tríade: ciência básica, biotecnologia e produção de imunobiológicos & educação aplicadas à Saúde pública; buscar uma compreensão antropológica das sensibilidades, a partir das pregnâncias mythicas. .
METODOLOGIA	O autor denomina seu estudo como uma reflexão-pesquisa no âmbito dos desdobramentos da Antropologia Filosófica em direção ao “Gradiente Holonômico”. Parte de uma análise histórica do desenvolvimento das ações educativo-culturais do Instituto, a avaliação de seus cursos de divulgação científica à comunidade em geral e de extensão universitária, a hermenêutica mytanalítica resultante de entrevistas a que foram submetidos os técnicos/pesquisadores do Instituto que ministraram os referidos cursos e outros que tenham (ou tiveram) papel preponderante na formação científica destes, tentando captar a narrativa de suas histórias de vida, aliados a uma análise dinamogênica da configuração paisagístico-arquitetônica do Instituto e sua influência sobre as ações ali desenvolvidas, tentando-se, dessa forma, caracterizar a emergência de “práticas crepusculares”. O autor designa as bases referenciais dessa investigação por prático-teóricas, portanto, não apenas bases teóricas, mas também determinantes da práxis em que se constitui a pesquisa-ação no entrecruzamento e articulação de filósofos e pensadores.
CONCLUSÃO	Que a ação pedagógica emergente no Instituto Butantã tem, subjacente à prática patente de divulgação científica, pesquisa e formação, uma imagem poética, a imagem fílmica e a intensa relação pedagógica iniciática; que isso aponta para o mytho coletivo do Instituto, a saber o mytho hermesiano e, portanto, sob as configurações de um regime crepuscular de imagens; que são essas práticas crepusculares, marginais e destoantes do quadro patente, que sinalizam a forma primordial desta iniciação; que é sobre um fio narrativo condutor que se alinhavam o conhecimento científico e o senso comum; que é sobre as tarefas cotidianas que se inicia a trajetória; que é na participação da corporeidade da pessoa nesta cotidianidade que os elementos articulam a estrutura mythica de sensibilidade; que da ressonância deste início de ação (iniciação) é que dependerá toda a trajetória futura; ...

REFERENCIAL TEÓRICO	FILOSÓFICOS: Sócrates, Epicuro, Lao Tsé, Gandhi, Spinoza, Schopenhauer MYTODOLÓGICOS: Cassirer, Bachelard, Gusdorf, Jung, Mircea Eliade, Gilbert Durand ANTROPO-FILOSÓFICOS (Personalismo): Nikolay Berdiaev, Emmanuel Mounier, Paul Ricoeur, Antonio Joaquim Severino REFERENCIAIS FENOMENOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS: Edmund Husserl; Merleau-Ponty, Edgar Morin REFERENCIAIS PEDAGÓGICOS: Vigotsky, Freinet, Gusdorf e Paulo Freire.
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Eu diria que é uma “Tese para Iniciados”. O autor usa linguagem metafórica.
ANO	1999
AUTOR	Piletti, Claudino
ORIENTADOR	Severino, Antonio Joaquim
TÍTULO	Educação e narrativa: dimensão pedagógica da hermenêutica de Paul Ricoeur. (202 p.)
PROBLEMA	A hermenêutica de Ricoeur pode servir de modelo de compreensão da possibilidade epistemológica de construção dos diferentes tipos de narrativas utilizadas na educação?
HIPÓTESE	As narrativas continuam sendo importantes na educação ou, em outras palavras, que o trabalho com as narrativas é profundamente formativo.
OBJETIVO	Demonstrar que a narrativa constitui a dimensão propriamente pedagógica da hermenêutica de Paul Ricoeur; Refletir sobre o estatuto epistemológico da narrativa, à luz da hermenêutica de Ricoeur, em confronto com outras epistemologias, tais como a positivista, historicista, semiológica, estruturalista e pós-estruturalista; confrontar as análises de Walter Benjamin e de Paul Ricoeur sobre o declínio e surgimento da narrativa
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica do pensamento de Paul Ricoeur e Walter Benjamin
CONCLUSÃO	Que a narrativa não é um luxo, mas “o modo supremo de experiência de vida” e que, assim sendo, ela é importante para a educação; que, se muitos alunos e professores acabam diminuindo ou até perdendo a faculdade de trocar experiências, ou narrar, a atitude mais correta, ao constatar tal fenômeno, é procurar descobrir-lhe as causas e esse é o papel de quem se dedica à reflexão filosófica sobre a educação; que ética e narrativa são inseparáveis;
REFERENCIAL TEÓRICO	Paul Ricoeur e Walter Benjamin
ÁREA	História e Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese sobre as ideias de um autor, mas que busca eco nos fazeres da educação. O professor precisa escrever e ler narrativas, para que reconstrua um modo próprio de se perceber.
ANO	2000
AUTOR	Horta, Sylvio Roque de Guimarães
ORIENTADOR	Lauand, Luiz Jean

TÍTULO	A vida como realidade radical: subsídios para uma educação metafísica. (111 p.)
PROBLEMA	Que elementos podem ser extraídos da filosofia de Ortega y Gasset com vistas a uma educação metafísica?
HIPÓTESE	De que a crise na educação decorre, entre outras coisas, de vigências (linguagem de Ortega) pedagógicas que precisam ser questionadas, como é o caso do cientificismo e do intelectualismo predominantes no pensamento e prática educacionais.
OBJETIVO	Discutir alguns aspectos da educação contemporânea e propor novas perspectivas pedagógicas às ideias hoje vigentes. Trazer à consideração dos pedagogos, a perspectiva da filosofia da razão vital: uma filosofia da educação centrada na perspectiva pessoal.
METODOLOGIA	A própria filosofia da razão vital de Ortega y Gasset e de Julián Marías, buscando exorcizar da filosofia essa obsessiva preocupação metodológica que consegue apresentar resultados “certinhos” à força de excluir a captação da vida.
CONCLUSÃO	Que é possível extrair da filosofia de Ortega e Marías consequências para a Filosofia da Educação como por exemplo: que a educação deve ser uma educação para a realização da pessoa, que considere o corpo, o sentimento e as duas dimensões da razão vital – a masculina e a feminina; que a educação deve trilhar o caminho da metafísica em oposição a uma educação coisificada, intelectualista, cientificista, enfim, reducionista (no caso, reduz as possibilidades de realização do próprio homem).
REFERENCIAL TEÓRICO	Ortega y Gasset, Julián Marías
ÁREA	Não explicita
OBSERVAÇÕES	Trabalho crítico, coerente com seu objeto de investigação
ANO	2000
AUTOR	Tomazetti, Elisete Medianeira
ORIENTADOR	Azanha, José Mário Pires
TÍTULO	Filosofia da educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional. (212 p.)
PROBLEMA	Que características definiram o saber filosófico sobre educação, primeiramente enquanto um saber fundamentador da Pedagogia e, posteriormente, como uma disciplina de formação pedagógica, ao lado das ciências da educação, no ensino normal até os anos 30 e nos cursos de formação de professores secundários, entre os anos 40 a 60?
HIPÓTESE	O final dos anos 80 e durante os anos 90, a identidade da filosofia da educação e seu objeto passaram a ser problematizados na busca de um discurso coerente e unitário, capaz de dar legitimidade a esse campo de
OBJETIVO	Compreender algumas características do percurso da filosofia da educação no campo educacional tomando como referência programas de ensino, currículos e algumas obras;

METODOLOGIA	Pesquisa empírica de caráter histórico-filosófico sobre os programas de ensino de filosofia da educação de algumas universidades brasileiras (USP, UB, UFRJ, UFRGS e PUCRS), no período de 40 a 60 para caracterização da disciplina. Problematização da abordagem histórica e analítica da filosofia da educação em um contexto acadêmico de disputas.
CONCLUSÃO	Que a filosofia teve papel importante como fundamentadora do discurso pedagógico até o final do século XIX; que a consolidação das ciências da educação e a relevância que o discurso científico no campo educacional foram determinantes na definição do papel que a filosofia da educação assumiu como responsável por prescrever os fins e valores educacionais, deduzidos das clássicas escolas filosóficas e/ou de seus filósofos; que a filosofia da educação de inspiração pragmatista/dewyana foi referida, através do pensamento de Anísio Teixeira, no intuito de avaliar a sua influência na consolidação do campo da filosofia da educação no Brasil; até os anos 60, aproximadamente, a história da educação e a filosofia da educação seriam consideradas disciplinas teóricas, diferentemente da sociologia e da psicologia da educação, consideradas disciplinas científicas; que a geração dos catedráticos de filosofia da educação no Brasil não possuía uma formação específica em filosofia ou educação, com exceção de Laerte Ramos de Carvalho; que a disciplina Filosofia da Educação consistia na apresentação da história do pensamento educacional de autores clássicos e de correntes filosóficas, das quais se deduziam as implicações educacionais; que a Filosofia da Educação devia ser pensada a partir das referências: a da compreensão histórica, em que se buscam, na história da filosofia, as ideias sobre educação e a da análise da linguagem.
REFERENCIAL TEÓRICO	Documentos de Arquivos diversos, Teses e dissertações, António Nóvoa, Fernando de Azevedo, Roque S Maciel de Barros, Lourenço filho, Luzuriaga, Azanha...
ÁREA	Não explicita
OBSERVAÇÕES	Tese traz grandes contribuições para a área ser entendida em sua trajetória e perspectivas. Texto fluido e consistente.
ANO	2000
AUTOR	Carvalho, José Sérgio Fonseca de
ORIENTADOR	Azanha, José Mário Pires
TÍTULO	Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola. (245 p.)
PROBLEMA	Os estudos empíricos em psicologia trouxeram maior eficácia à prática pedagógica? No caso do construtivismo, trouxe, de fato, mudanças teóricas e práticas na educação?
HIPÓTESE	Os eventuais problemas – ou a inviabilidade – de certas propostas educacionais construtivistas têm sido atribuídos a distorções particulares e não a questões estruturais oriundas do próprio modelo. As bases do projeto encontram sérias limitações, derivadas da pretensão de fundar teorias e programas educacionais tendo por base as investigações de Piaget sobre a psicogênese e o desenvolvimento cognitivo.
OBJETIVO	Examinar um certo conjunto particular de problemas advindos da transferência e da aplicação de conceitos e referenciais próprios de uma área de estudo – a psicologia do desenvolvimento ou a epistemologia genética de Piaget – a outra – a educação.

METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e documental; analítica das perspectivas educacionais construtivistas, recorrendo aos estudos/produções de Piaget, seguida da análise do discursos educacionais no Brasil, presentes em documentos e nos cursos de formação de professores.
CONCLUSÃO	Que, tal como na tradição filosófica clássica dos discursos educacionais, os conceitos e referenciais psicológicos que originaram descrições e recomendações relativas à ação educativa não tiveram origem numa análise específica das condições concretas do contexto escolar, mas em uma perspectiva teórica e conceitual feita com vistas à compreensão de outros aspectos da realidade e simplesmente adaptada a um novo uso; que, além de forjados em abstração do contexto escolar, os conceitos, modelos e perspectivas oriundos das teorias construtivistas mostraram-se de tal modo vagos quando transposto para esse campo, que a mera adesão retórica a seus princípios não parece sequer ter resultado numa clara noção do que seriam seus possíveis significados no âmbito educacional; que o que divide professores e instituições escolares não é a adesão aos ideais proclamados em seus princípios gerais, mas seu significado específico no âmbito escolar e os meios pelos quais se vislumbra sua efetivação nas diversas práticas escolares; que o construtivismo pode ser classificado como mais uma forma de “abstracionismo pedagógico”, uma vez que muitos de seus conceitos oriundos da psicologia do desenvolvimento são simplesmente transpostos para o contexto escolar; que as “máximas” e os princípios didáticos do construtivismo se transformam frequentemente em slogans e “palavras de ordem” que raramente ultrapassam fórmulas gerais de escasso valor prático para o trabalho do professor; que se o construtivismo pretende contribuir de forma significativa para os discursos pedagógicos, é preciso que o foco de suas investigações se volte diretamente para esse fenômeno particular e concreto que é o “mundo escolar”, de forma que seja possível ultrapassar a mera transposição mecânica de conceitos que o tem caracterizado.
REFERENCIAL TEÓRICO	Piaget, José Mário Pires Azanha, Gilbert Ryle...
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Não estão tão explícitos na pesquisa: o problema, hipótese e objetivos. A pesquisa apresenta relevância, pois empreende uma abordagem crítica com relação aos modismos e slogans predominantes na literatura educacional inspirados pelo Construtivismo.
ANO	2001
AUTOR	DOZOL, Marlene de Souza
ORIENTADOR	Barros, Gilda Naécia Maciel
TÍTULO	Um estudo sobre a Mestria - A figura do Mestre no Emílio de Rousseau
PROBLEMA	Quais sentidos pairam sobre a figura do mestre? Em que aspectos a obra “Emílio” pode ajudar nessa construção (montagem da figura do mestre sobre novas bases)?
HIPÓTESE	A obra Emílio é um campo fértil para ilustrar o valor heurístico das categorias: formação, autoridade e sedução, bem como para revelar um dos possíveis sentidos da mestria.

OBJETIVO	Analisar a figura do mestre considerando três categorias: formação, autoridade e sedução; iluminar o tema mestria do ponto de vista de uma composição filosófico-educacional que atribua à figura do mestre alguma consistência conceitual a partir de uma análise crítica da articulação entre autoridade e sedução pedagógica, em função de determinados horizontes formativos.
METODOLOGIA	Pesquisa histórico-filosófica educacional sobre os sentidos e características da mestria.
CONCLUSÃO	Que, longe de contribuir para o fenômeno de rarefação da figura do mestre, Rousseau a afirma e dignifica, atribuindo-lhe a função principal de conduzir, firme e habilmente, o processo formativo de Emílio; que o mestre concebido por Rousseau em nada se aproxima da caricatura do mestre “moderno”, caracterizado pela omissão ou pelo abandono do discípulo aos seus próprios recursos; que, a propósito das caricaturas de mestre “moderno” e mestre “tradicional”, erigidas e cristalizadas ao longo do tempo, o mestre rousseauiano, pela riqueza e complexidade com as quais se apresenta, parece estar numa permanente fuga em relação a estas classificações; que a escolha das categorias formação, autoridade e sedução encontrou no modelo pedagógico de Rousseau um campo totalmente fértil de exploração, principalmente se tais categorias forem consideradas, não de uma forma isolada, mas do ponto de vista de uma constelação, repleta de relações; que o mestre rousseauiano deve se preocupar mais com a formação de sólidas estruturas mentais e sentimentais que garantam efetividade do aprendizado moral e, secundariamente, com o aprendizado intelectual; que, pode-se depreender que, para Rousseau, junto à ideia de “formação” entendida como uma ação externa, está a ideia de um “formar-se”, não havendo uma separação entre ambas, daí a importância da relação mestre-discípulo; que Rousseau deslocou nosso olhar da figura do mestre para a do discípulo, dando um giro revolucionário que, com justiça, lhe garantiria o epíteto de Copérnico da Educação, mas uma leitura cuidadosa do Emílio mostra-nos claramente que o êxito desse giro continua, em Rousseau, a depender da competência de quem está no outro lado da relação e, pelo hábil jogo de sedução e firme exercício da autoridade, continua muito fortemente responsável por ele.
REFERENCIAL TEÓRICO	Paideia Grega, Hesíodo, Homero e Platão alcançado o século XVIII Emílio, Emílio e Sofia e Júlia.
ÁREA	História e Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese portadora de beleza literária e acadêmica. Traz mitos, histórias para ilustrar os sentidos das categorias analisadas, no intuito de esclarecer as características da mestria até chegar no pensamento de Rousseau sobre o mestre.
ANO	2001
AUTOR	Nunes, Antonio Vidal
ORIENTADOR	Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco
TÍTULO	Rubem Alves e a educação dos sentidos: um estudo dos seus pressupostos filosóficos e pedagógicos.
PROBLEMA	Quais as contribuições da obra de Rubem Alves para a educação?
HIPÓTESE	Para Rubem Alves, a prática educativa que apenas reproduz a ordem estabelecida é eficiente e responde à necessidade de manutenção do sistema, mas é insuficiente do ponto de vista da vida e da realização do próprio homem, enquanto

	<p>ser de desejo. Na dialética entre reprodução e recriação, Alves busca novos caminhos, afirmando o homem enquanto ser criador.</p> <p>Embora Alves nunca tivera a preocupação em elaborar, de uma maneira sistemática, uma concepção de educação, ela é possível de ser explicitada através de sua obra.</p>
OBJETIVO	Estudar a reflexão pedagógica presente no pensamento de Rubem Alves, seus pressupostos e críticas;
METODOLOGIA	Pesquisa biobibliográfica sobre/de Rubem Alves (livros e vídeos) e de pesquisas realizadas sobre ele, no exterior, no intuito de realizar um estudo histórico-crítico.
CONCLUSÃO	Que o conceito de corpo e linguagem são centrais na antropologia Alvesiana; que o corpo é entendido como realidade construída e a linguagem, como parte da criação humana, que não apenas descreve, mas recria o mundo; que Alves defende a construção de uma cultura que possa levar em conta o homem na sua singularidade e em seus desejos de felicidade e que tenha por base, a revalorização da vida; que há no pensamento de Alves uma estética pedagógica que não visa a criação de um ser universal, abstrato, mas a ocupação com o homem concreto, singular e contextual, no desenvolvimento de sua potencialidade e sensibilidade. Um homem que não apenas pense a vida de maneira abstrata, mas que a sinta. É, enfim, uma educação para a ternura, em uma sociedade doente e padronizada; que Rubem Alves defende uma educação que não apenas leve em conta a ciência, mas também a sabedoria, enquanto conhecimento do corpo e dos sentidos; que Rubem Alves leu e estudou autores como: Thomas Khun, Peter Berger, Wittgenstein, Feyerabend, Popper e outros; que Alves não se interessou por conhecer pensadores como Rorty, Maffesoli, Guattari, Deleuze e outros, mantendo-se alheio a discussões mais atuais; que Alves sempre teve dificuldade em se relacionar com as instituições, as quais sempre caminharam de maneira muito lenta;
REFERENCIAL TEÓRICO	Obras de Rubem Alves, seus comentadores e os filósofos que inspiraram seu pensamento.
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	A pesquisa tem foco nas contribuições de Rubem Alves para a educação, mas com o cuidado de também fazer a crítica ao pensamento do autor. É um estudo respeitoso, mas não ingênuo.
ANO	2001
AUTOR	Silva, Humberto Pereira da
ORIENTADOR	Benevides, Maria Victória
TÍTULO	Ensino de ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais: análise da lista que provê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos de fala. (166 p.)
PROBLEMA	Quais os pressupostos pedagógicos dos PCNs e de que maneira se articulam com os do ensino de ética?
HIPÓTESE	Há, nos PCNs, declarações e comprometimentos cujo conteúdo proposicional ora encontra correspondência na teoria que lhe serviu de base ora não encontra correspondência.

OBJETIVO	Analisar: a linguagem nos PCNs, quando nestes se procurar justificar o porquê da presença do ensino de ética no ensino fundamental como tema transversal; o vínculo entre ética e currículo; os objetivos de seu ensino; os conteúdos éticos a serem ensinados; as orientações didáticas para o ensino de ética;
METODOLOGIA	Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, volume sobre Ética, a partir da teoria dos atos de fala do filósofo americano John Searle.
CONCLUSÃO	Que o conteúdo proposicional do volume sobre ética seja corrigido, pois acaba por promover uma dissociação entre discurso e ação.
REFERENCIAL TEÓRICO	John Searle, Habermas, Kohlberg, Piaget, Kant, Wittgenstein etc.
ÁREA	Filosofia e História da Educação
OBSERVAÇÕES	Para entender com maior fidedignidade a tese, faz-se necessário aprofundar o conhecimento acerca do referencial teórico utilizado e suas categorias de análise. Priorizou o rigor da análise. Talvez, uma conclusão, ao final, numa linguagem menos “científica” e mais universal facilitasse o entendimento das conclusões.
ANO	2002
AUTOR	GOMEZ, Margarita Victoria
ORIENTADOR	Gadotti, Moacir
TÍTULO	Educação em rede: o processo de criação de um curso web
PROBLEMA	Que elementos são necessários para o Planejamento de uma proposta de educação continuada a distância, por meio da web, e a criação de uma proposta de mediação dialógica e de desenho participativo?
HIPÓTESE	Há uma politicidade no ato educativo, na escuta dos homens em situação de inclusão digital para que exerçam seu direito de acesso e inclusão nesse espaço.
OBJETIVO	Conhecer a visão da equipe de produção e dos professores sobre o que deve ser a educação em rede, conectando os elementos emergentes com as situações de ensino-aprendizagem; reconhecer os elementos para uma proposta pedagógica de educação em rede
METODOLOGIA	Estudo teórico e prático sobre o processo de criação do curso web “Metodologia do Ensino da Matemática a partir da Geometria, Ângulos”, desenvolvido em uma parceria entre o <i>Academos</i> (Instituto Livre de educação Permanente) e a Fundação Bradesco de São Paulo, com o assessoramento do Instituto Paulo Freire. A própria experiência foi considerada como um registro de dimensão metodológica, pois os saberes dos pesquisandos (homens e softwares) e os da pesquisadora deram o marco de referência para interpretar, codificar e ressignificar elementos da prática, na esfera virtual. Os sujeitos da pesquisa eram os membros da equipe de produção, um grupo selecionado de professores de matemática e alguns softwares.
CONCLUSÃO	Que a criação do curso web como dispositivo pedagógico, é viável; que a Internet e os cursos em rede constituem um dispositivo pedagógico planetário porque possibilitam processos educativos inéditos mediados pela história e pela cultura; que a rede, em suas várias dimensões, orienta conexões e não simples contatos; que a qualidade da educação

	em rede está na socialização e solidariedade entre as dimensões técnicas, humanas e de conhecimento, que permitem ao educador projetar-se, manifestar-se e existenciar-se na esfera virtual, um espaço de fala, leitura, escrita, deliberação e realizações; que a expressão “pedagogia da virtualidade” vai se fazendo nas várias dimensões que se interpenetram e se abrem para outras: dimensão filosófica, ontológica (de “ser mais”), antropológica, gnoseológica, intersubjetiva, político-pedagógica, ética/estética, tecnológica e rizomática.
REFERENCIAL TEÓRICO	Paulo Freire, Pierre Lévy e outros.
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Há um esforço em aproximar o pensamento freiriano da educação a distância, visando ao alcance de uma educação crítica, dialética etc. O que é bastante viável, mas também previsível.
ANO	2002
AUTOR	Gottschalk, Cristiane Maria Cornelia
ORIENTADOR	Azanha, José Mário Pires
TÍTULO	Uma reflexão filosófica sobre a matemática nos PCN. (166 p.)
PROBLEMA	É pertinente, o pressuposto construtivista presente nos PCNs de que haja uma racionalidade natural no aluno que permitiria o desenvolvimento de competências e capacidades matemáticas, em que os conteúdos são apenas meios para alcançá-las? Qual a concepção de Matemática presente nas diretrizes metodológicas dos PCNs?
HIPÓTESE	As diretrizes educacionais para o ensino e o aprendizado de matemática, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vêm conduzindo escolas e professores a uma série de equívocos que decorrem tanto de seus pressupostos teóricos (referentes ao processo de aprendizagem) como dos de natureza metodológica (relativos à atuação do professor em sala de aula). A generalização das diretrizes construtivistas para todo o universo escolar extrapola sua função de como apresentar determinados conteúdos para erigi-las em referência teórica geral, que determina a natureza do conhecimento matemático e de seus objetos e os aspectos lógicos de seu pensamento.
OBJETIVO	Relativizar os pressupostos que orientaram o documento, apresentando outros pontos de vista sobre ensino e aprendizagem na matemática, apontando diversos fatores que concorrem para a escolha de conteúdos, que não se reduzem ao critério de que esse conhecimento deva servir essencialmente para o desenvolvimento de competências e habilidades, como propõem os PCNs; alertar quanto aos perigos da naturalização de teorias – como fazem os PCNs com as teorias psicogenéticas – que, no intuito de refletir o funcionamento de supostas estruturas mentais, dão margem à criação de metodologia hegemônicas e implantadas de forma dogmática.
METODOLOGIA	Pesquisa teórico-analítica de inspiração wittgensteiniana.
CONCLUSÃO	Que o professor não pode esperar que o aluno descubra propriedades ou regras matemáticas à medida que estas são convenções e não algo que está lá para ser descoberto; que por trás das orientações construtivistas para o ensino de matemática, transparecem alguns pressupostos de natureza mentalista e outros de cunho empirista, sendo que os

	primeiros revelam-se nas diretrizes teóricas inspiradas pela epistemologia genética de Piaget como, por exemplo, o de que a aprendizagem seja resultado da construção do conhecimento pelo aluno, processo guiado por uma racionalidade única, que se desenvolve até atingir o raciocínio abstrato, os outros revelam uma concepção realista empirista desse conhecimento, uma vez que a metodologia proposta para que se “construam” conhecimentos matemáticos é a das ciências empíricas: elaborando hipóteses e experimentando-as, a partir de problemas do cotidiano ou das diversas disciplinas escolares; que as duas visões (mentalista e empirista) se apoiam numa concepção referencial da linguagem; que essas concepções conduzem as práticas pedagógicas a alguns equívocos, confundindo o professor (e o aluno...); que a atividade de ensino é algo vago, que não pode ser determinado a priori. Espera-se que o aluno aprenda a partir de algumas informações e de exemplificações e que não há nada que garanta o aprendizado de um conceito ou procedimento, nem estruturas mentais, nem experiências empíricas; que são circunstâncias das mais diversas que conduzem, na maior parte das vezes com sucesso, ao aprendizado, independentemente de uma metodologia específica; que a metodologia construtivista, por si só, não garante o sucesso da aprendizagem
REFERENCIAL TEÓRICO	Wittgenstein e seus comentadores, Azanha
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese com linguagem clara, com as ideias defendidas devidamente “ilustradas”, tece uma crítica a uma concepção tida, naquele momento, como a “saída” para os problemas educacionais. Constitui-se numa tese filosófico-educacional
ANO	2002
AUTOR	Horn, Geraldo Balduino
ORIENTADOR	Severino, Antonio Joaquim
TÍTULO	Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. (275 p.)
PROBLEMA	Qual o sentido da filosofia em sala de aula? Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar? Quais os caminhos e modos para aprender filosofia?
HIPÓTESE	O ensino de Filosofia tem relevância na formação do aluno do Ensino Médio.
OBJETIVO	Buscar a compreensão das questões que emergem das práticas pedagógicas do ensino de Filosofia no Paraná, bem como as possibilidades de ampliação do espaço e da pertinência da disciplina na escola;
METODOLOGIA	Pesquisa empírica, teórica e teórico-prática, envolvendo a análise das práticas docentes no Estado do Paraná, da proposta curricular de Filosofia para o Ensino Médio, com os grupos e instituições interessados em discutir e motivar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de filosofia na escola, bem como com as universidades do Paraná para conhecimento de suas propostas de formação de professores de Filosofia.
CONCLUSÃO	Que a filosofia tem na reflexão crítica e na formação humana sua prática social de referência, à qual o professor precisa levar em conta no processo de transposição de conteúdo; que a filosofia, a educação e a política caminham juntas desde os filósofos gregos, com a primeira se apresentando fundamentalmente como crítica, problematização e

	questionamento; que em muitas escolas (nem todas), a filosofia não está presente com a sua história, lógica, especificidade, com sua cidadania, mas sim como religião, moral e cívica, psicologia, sociologia, quando muito como crítica da cultura por meio de algum tema que está na moda discutir; que torna-se fundamental repensar o ensino de filosofia a partir de seu próprio estatuto e de sua constituição histórica; que a elaboração de um programa de filosofia implica na seleção de conteúdos a partir da história da filosofia, com o cuidado de evitar o ecletismo (incluindo qualquer tema quanto o conteudismo imbuído da pretensão de ensinar 25 séculos de história da filosofia; que o conteúdo pode ser trabalhado por meio de um ou vários pensadores, mas buscando fornecer subsídios para criticar o próprio pensamento e repensar a cultura, sociedade, enfim, o momento histórico no qual estamos inseridos; que os conteúdos filosóficos que os professores ensinam não possuem nenhuma unidade com relação a princípios ou eixos que orientem a organização dos conteúdos; que nas aulas de filosofia a metodologia utilizada não favorece um diálogo efetivo; que, como acontece com a maioria dos trabalhadores, o trabalho do professor também está marcado pela alienação; que é preciso viabilizar um currículo de filosofia que seja fiel a ela mesma; que a disciplina de filosofia não deve se preocupar em ensinar a erudição filosófica ou os tópicos da história da filosofia, mas a pensar filosoficamente; a formação do professor de filosofia precisa estar comprometida com a construção de uma subjetividade emancipada com vistas à realização da intersubjetividade no âmbito de uma razão ética; a prática do professor deve instigar o aluno a ressignificar sua experiência existencial.
REFERENCIAL TEÓRICO	Adorno, Horkheimer, Chauí, Apple, Gramsci, Severino, Marx...
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese que se integra a várias produções, inclusive, em outras Instituições sobre esta temática.
ANO	2003
AUTOR	Madureira, José Gabriel Perissé
ORIENTADOR	Lauand, Luiz Jean
TÍTULO	Filosofia, ética e literatura: a proposta pedagógica de Alfonso López Quintás. (256 p.)
PROBLEMA	Que contribuições o pensamento de Quintás pode trazer para a aplicação de diretrizes pedagógicas sejam elas provenientes de instâncias governamentais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais) ou de estabelecimentos de ensino concretos?
HIPÓTESE	O pensamento de Quintás é sugestivo e coerente, particularmente importante para a situação “atual” da educação no Brasil, uma vez que este vivencia na Espanha uma reforma educacional que tem muitos pontos em comum com os princípios dos PCNs, desenvolvidos pelo Ministério da Educação na década de 1990.
OBJETIVO	Identificar a filosofia da educação do pensador espanhol contemporâneo Alfonso López Quintás, com o intuito de criar um referencial teórico que contribua para superar os desafios da prática pedagógica (especialmente, as decorrentes dos PCNs).

METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e reflexiva dos conceitos, critérios e métodos da obra de Quintás, relacionando-a a obras literárias de autores de língua portuguesa.
CONCLUSÃO	Que a proposta pedagógica de Quintás é uma proposta marcadamente estética; que o sucesso da educação, segundo Quintás, consiste na fundação de relações de encontro entre as pessoas, relações que implicam o surgimento de âmbitos nos quais nos são oferecidas possibilidades concretas de aderir a valores, concretizar ideias e elevar-nos a formas de unidades que, por sua vez, potenciam nossa condição humana; que, para Quintás, é a linguagem (em seu uso preciso e criativo, lúdico e rigoroso) que possibilita aos professores das diferentes disciplinas abordarem produtivamente os temas transversais, na busca da formação integral do aluno.
REFERENCIAL TEÓRICO	Obras de Alfonso López Quintás; obras de poetas brasileiros; Parâmetros Curriculares Nacionais ...
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Produção sensível, traduz ensinamentos, reflexões e criação ou recriação. Tem bastante originalidade e autoria. Olha sempre para a prática docente.
ANO	2004
AUTOR	Ghedin, Evandro Luiz
ORIENTADOR	Severino, Antonio Joaquim
TÍTULO	O Filosofar como Práxis: pressupostos epistemológicos e implicações metodológicas para seu ensino na Escola Média. (370 p.)
PROBLEMA	Como conquistar o espaço da Filosofia no Ensino Médio, tanto no campo político-institucional como no plano de sua efetivação do currículo?
HIPÓTESE	Para fazer Filosofia é preciso assumir uma postura diante da tradição, conhecer sua história, sua trajetória, suas expressões, seus momentos significativos, seus modos e maneiras de ser e isso não deve ser privilégio de uma elite. Só é possível adquirir e constituir métodos de trabalho em filosofia se antes for compreendido que o método é inerente à própria Filosofia. A Filosofia é o resultado de um processo de filosofar que problematizado e sintetizado evidencia-se como Filosofia que se ensina na práxis cotidiana da escola.
OBJETIVO	Pensar pressupostos epistemológicos e implicações metodológicas para o ensino de Filosofia; refletir sobre as dimensões do filosofar como mediações epistemológicas no processo de ensino de Filosofia;
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófica e metodológica em relação ao ensino de filosofia no Ensino Médio
CONCLUSÃO	Que o filosofar é um modelo de práxis no ensino de Filosofia, ao mesmo tempo que é um processo de pensamento que se orienta pela ação, pela criação e pela volta que o pensamento dá sobre si mesmo como estratégia metodológica de reflexão; que a leitura e a escrita são mediações fundantes para o exercício do filosofar; que a pesquisa e seu processo cognitivo são condições para a construção do conhecimento autônomo do aluno; que o uso da imagem exterior (cinema, por exemplo) contribui para as mediações didáticas no processo de ensino de filosofia; que o filosofar é uma atividade

	filosófica numa perspectiva histórica; que a Filosofia deve ser um conteúdo específico para uma formação particular, que só ela pode oferecer ao jovem, portanto, o ensino de Filosofia deve se dar como um conteúdo específico no currículo e não como um conhecimento que perpassa os demais; que, embora a Filosofia possa exercer um papel fundamental na interdisciplinaridade entre os diversos saberes que compõem o currículo da escola, para que isso ocorra, ela deve ser assumida como disciplina do currículo; que a Didática para o ensino de Filosofia proposta nesse estudo é uma perspectiva entre outras existentes;
REFERENCIAL TEÓRICO	Autores: Autores: Gallo, Severino, Kohan, Jaspers, Japiassu, Habermans, Ricoeur, Merleau-Ponty, Heidegger, Antônio Flavio Barbosa Moreira, Nietzsche, No campo da Didática apoia-se em Ilma Passos Alencastro Veiga, Selma Garrido Pimenta,
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Um ousado exercício de construção de uma proposta a partir da prática e da experiência vivida pelo autor. Mas tem uma realidade factível e um estudo propositivo, a qual pensa no cotidiano relacionado ao Ensino de Filosofia .
ANO	2005
AUTOR	Brandão, Sílvia Regina Rocha de Campos
ORIENTADOR	Lauand, Luiz Jean
TÍTULO	O método formativo de Alfonso López Quintás: fundamentos filosóficos e experiência educativa. (212 p.)
PROBLEMA	Como alcançar a formação Integral do aluno conforme determina a LDB 9394/96 e as orientações presentes nos PCNs? Que contribuições se pode buscar na filosofia educacional de Quintás?
HIPÓTESE	López Quintás, fundamentado numa consistente concepção filosófica de pessoa humana e de educação tem contribuído sobremaneira para a educação nos tempos atuais, propondo conceitos e métodos inovadores para a realização objetiva do que rezam as reformas curriculares, propiciando respostas às inquietações e questionamentos vivenciados por nós educadores (brasileiros).
OBJETIVO	Pesquisar os fundamentos filosóficos e antropológicos do método educativo formulado por López Quintás; Estudar o significado e o alcance dos diferentes componentes do caminho formativo proposto pelo referido filósofo, cuja origem e finalidade é precisamente a pessoa.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica sobre o pensamento de Quintás e de seu mestre Guardini, relacionada a uma pequena amostra de documentação que registra experiências educativas testemunhadas pela pesquisadora.
CONCLUSÃO	Que os conceitos – âmbito, experiências reversíveis, encontro, ideal – formulados por Quintás permitem apreender experiências sempre presentes, mas anteriormente desconhecidas; que o método, sistematizado por Quintás, valoriza o protagonismo do educando e, ao mesmo tempo, ressalta a responsabilidade formativa do educador, que deve promover o crescimento pessoal do aluno; que há uma dependência fundamental da Pedagogia à Filosofia, pois esta – a antropologia filosófica – in-forma as diretrizes da ação pedagógica; que o pensamento de Quintás tem múltiplas e profundas influências de romano Guardini; que Quintás, embora proponha um método educativo, em nenhum momento valoriza este em si mesmo, ele aposta na pessoa, que deve ocupar o papel central no processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO	Obra de Romano Guardini, López Quintás,
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Pesquisa de caráter filosófico educacional, que busca trazer elementos para a prática necessária a partir de determinações legais e Parâmetros Nacionais.
ANO	2005
AUTOR	Regina Maria Zanatta
ORIENTADOR	Severino, Antonio Joaquim
TÍTULO	Jonathas Serrano e a Escola Nova no Brasil: Raízes Católicas na concepção progressista
PROBLEMA	Qual a importância de Jonathas Serrano para a educação brasileira? No período estudado, era possível transitar sobre as coordenadas de distintas concepções, a tradicional e a liberal? Como eram traçadas as diretrizes para esse encaminhamento? Quais os princípios ou fundamentos que lhe serviam de base? Como a escola Nova foi sendo estruturada em meio ao movimento destas duas concepções?
HIPÓTESE	No movimento educacional das primeiras décadas do século XX, a participação de Serrano transparece como conciliadora e de esclarecimento sobre seu papel nas bases sobre as quais, de fato, foi se configurando a tendência educacional a partir de então.
OBJETIVO	Identificar os termos da contribuição de Serrano nas discussões desencadeadas no início do século XX, momento crítico da história nacional, quando as reformas institucionais se apresentavam como fundamentais para a modernização do país;
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica de autores que analisaram e teceram conclusão sobre as concepções tradicionais e modernas, procurando distingui-las ou aproximá-las e, também, as formulações do próprio Serrano. Análise histórico-filosófica do pensamento de Serrano.
CONCLUSÃO	Que pensadores de outros períodos e personalidades, católicos ou liberais, que faziam parte do grupo de intelectuais de sua época, influenciaram e contribuíram para a formação do seu pensamento, reconhecido como católico liberal; que ele aderiu ao processo educativo conformatado pela maioria dos educadores do período, no qual princípios pedagógicos da religião cristã assimilaram postulados liberais, incluídos nos preceitos das modernas pedagogias; que, Serrano, sem abandonar seus princípios de católico-conservador, assumiu e lutou por processos educacionais progressistas; que o autor estudado construiu uma atitude de conciliação entre as duas correntes – tradicional e progressista – e que foi esta a perspectiva que o projetou profissionalmente nos vários campos de luta: a História, a Filosofia, o Direito, a religião, a Pedagogia; que entre as duas concepções que se opunham, produziu-se a que expressou Serrano: uma educação conciliatória que se remodelou na estrutura – pelos métodos e processos contidos nos princípios da Escola Nova – e na essência – pela associação do individualismo ao socialismo – definida como pedagogia social cristã ou moderada.

REFERENCIAL TEÓRICO	Publicações periódicas e relatórios ministeriais da época estuda (revistas como: A Ordem, Revista brasileira de Educação, Revista Pedagógica), livros, artigos e teses sobre o período. Serrano, Lourenço Filho, Alceu Amoroso Lima, Marx,
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Uma pesquisa com rico material para estudo histórico e filosófico sobre a Escola Nova no Brasil
ANO	2005
AUTOR	Pagotto-Euzebio, Marcos Sidnei
ORIENTADOR	Barros, Gilda Naécia Maciel de
TÍTULO	Isócrates Agonistes: o aluno ideal e o mestre perfeito. (188 p.)
PROBLEMA	Quais as características do pensamento de Isócrates? O que defende? O que almeja superar?
HIPÓTESE	Mais que um retórico, Isócrates foi um filósofo. Ele não separa a vida filosófica da vida política
OBJETIVO	Indicar as semelhanças e os paralelos entre a Antídosis, de Isócrates, e a Apologia de Sócrates, de Platão; apontar a disputa existente acerca da definição de filosofia e paideia; apresentar as concepções pedagógicas de Isócrates.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica referente a Isócrates.
CONCLUSÃO	Que a pretensão de Isócrates em ser filósofo não é um desejo desmedido, a considerar sua preocupação com os problemas éticos, políticos, educativos; que Isócrates ousa tomar Sócrates como exemplo; que Isócrates e Platão disputaram em um mesmo terreno a mesma coisa; que Isócrates considerou seu magistério, sua <i>philosophía</i> , como atividade criativa, que não comportaria a rigidez de procedimentos fixos; que Isócrates se submete ao eleger o Sócrates e o logos de Platão, como modelo, mas os supera por meio da criação de um outro paradigma – do aluno ideal ao mestre perfeito.
REFERENCIAL TEÓRICO	Obras dos Filósofos da Antiguidade, Isócrates, Comentadores do pensamento Antigo.
ÁREA	Filosofia da educação
OBSERVAÇÕES	Tese com rigor historiográfico, sem deixar de percorrer uma reflexão filosófica. Não foi tão simples localizar os itens descritos nesse quadro. Os mesmos estão diluídos na pesquisa.
ANO	2006
AUTOR	CHIA, Ho Yeh
ORIENTADOR	Fischmann, Roseli
TÍTULO	O Resgate do Coração Perdido: Virtude e Justiça na Educação Menciana
PROBLEMA	Como a educação pode contribuir para a compreensão e a realização da virtude humana e assim contribuir para uma sociedade melhor? (Problema ético)

HIPÓTESE	A sabedoria humana, por meio de uma determinada educação, tanto do indivíduo quanto da sociedade, é o meio indispensável para que a justiça faça emergir a natureza social do homem, desenvolvendo a sociedade humana em sua plenitude.
OBJETIVO	Verificar qual o lugar da virtude e da justiça no pensamento educacional de Mêncio.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica. Estudo do pensamento confuciano, tradução, diretamente do texto em chinês, das obras do próprio Mêncio, sendo as análises feitas à luz de estudos de reconhecidos sinólogos tais como: Joaquim A. de Jesus Guerra, James Legge, John Wu, Kao Se Tsien, Lin Yu Tang, Mario Sproviero, Nan Huai Ching, dentre outros.
CONCLUSÃO	Que, no pensamento de Mêncio, a educação do indivíduo e da sociedade promove a sabedoria humana, a qual Mêncio considera como sendo o meio indispensável para que a justiça faça emergir a natureza social do homem, fazendo assim surgir uma sociedade humana em sua plenitude; que a forma adequada de expressar a sabedoria, a virtude da socialidade e a justiça, é o rito, este, no sentido de boas maneiras e bons costumes sociais, que, por um lado, determina os deveres de um indivíduo na sociedade, por outro, abre possibilidades para que todo o homem exerça sua autonomia e criatividade; que, na educação para o rito é fundamental que os pais e os professores expliquem o significado e a origem dos ritos para crianças e jovens, para que seja sincera sua objetivação dos seus sentimentos, caso contrário, o rito tende a cair na cerimônia vazia, ou na hipocrisia.
REFERENCIAL TEÓRICO	Obra de Mêncio e de sinólogos
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Há uma preocupação filosófico educacional em explicitar os sentidos e fins da educação chinesa. Bom material para pesquisa sobre a educação nessa cultura.
ANO	2006
AUTOR	Polli, José Renato
ORIENTADOR	Severino, Antonio Joaquim
TÍTULO	Ética do discurso e ética universal do ser humano: convergências entre Jürgen Habermas e Paulo Freire. (197 p.)
PROBLEMA	Quais as possibilidades existentes entre ética e educação como bases para uma sociedade em emancipação?
HIPÓTESE	A convivência social proporcionada pela práxis educativa é vista como um <i>locus</i> privilegiado para o debate ético, com vistas à humanização das relações e a emancipação social possível, um horizonte fundamental nessa convergência.
OBJETIVO	Apresentar as propostas éticas de Jürgen Habermas e Paulo Freire; realizar uma análise sobre as relações entre ética e educação a partir das contribuições teóricas de Habermas e Freire; demonstrar a existência de convergências ente a Ética do Discurso e a Ética Universal do Ser Humano; analisar as possibilidades existentes nas relações entre ética e educação como bases para uma sociedade em emancipação.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica do pensamento de Habermas e Freire, como subsídio para a análise crítica da relação entre ética e educação.

CONCLUSÃO	Que o desejo de emancipação, enquanto uma utopia possível, dificultado pelas condições objetivas atuais, só será possível a partir de um processo de humanização em que se potencializem, inclusive através da educação, a capacidade racional-argumentativa, o desenvolvimento científico com base numa ética da responsabilidade solidária e o combate às formas de aviltamento das relações humanas. Há esforços pessoais e coletivos a considerar; que, mesmo que Freire e Habermas sofram restrições críticas, endereçadas às suas obras pela <u>suposta falta de praticidade de seus postulados</u> , indicam conjuntamente a necessidade de observar que há consensos melhores do que aqueles estabelecidos pela consciência ingênua. Há críticas e interpretações que se podem fazer, inclusive assumidas como necessárias pela própria lógica do pensamento dos dois pensadores (um pensamento aberto, dialético), mas não se pode negar o aspecto central de convergência de suas obras: o desejo de promover um conhecimento libertador, emancipador, ao mesmo tempo em que limitado pelas circunstâncias históricas, considerando uma possibilidade real para a construção de mecanismos mais justos de regulação do convívio humano; que, no campo da eticidade, há uma convergência fundamental tanto no método de trabalho de Freire e Habermas – agir comunicativo e ação dialógica – quanto nos pressupostos – a luta pela emancipação social possível – como meios pelos quais se torna possível reforçar as intenções críticas em relação aos problemas da atualidade e ao papel da educação nesse processo; que a ética da responsabilidade solidária universal que resulta da convergência entre as éticas de Freire e Habermas, constitui-se como uma ética possível, base na qual se poderão estabelecer padrões mais elevados de convivência social, humana; que os referenciais teóricos de Freire e Habermas possibilitam a reabilitação de uma utopia de sociedade mais humanizada, por construir.
REFERENCIAL TEÓRICO	Paulo Freire, Jürgen Habermas seus comentadores e autores que tratam dos temas ética, globalização e neoliberalismo
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	A tese trabalha com muitos conceitos. Ideias bem encadeadas e coerentes.
ANO	2007
AUTOR	Tsuruda, Maria Amalia Longo
ORIENTADOR	Barros, Gilda Naecia Maciel de
TÍTULO	O valor heurístico das nuvens para o curso de História da Educação.
PROBLEMA	Como trabalhar História da Educação em Atenas, a partir da comédia As Nuvens, de Aristófanes?
HIPÓTESE	Predomina alto valor heurístico na sala de aula e no desenvolvimento de estudos de história da educação grega, da comédia As Nuvens , de Aristófanes.
OBJETIVO	Mostrar que esse texto apresenta vantagens em relação a muitos outros, devido a uma série de características que lhe são próprias; apontar que a obra possibilita um trabalho de cotejo de textos para a formação de um quadro complexo da educação ateniense da época;
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica, a análise textual e a aplicação experimental em sala de aula

CONCLUSÃO	Que As Nuvens possui um caráter altamente heurístico e que a sua aplicação em sala de aula apresenta resultados altamente satisfatórios; que a marca distintiva da obra de Aristófanés é a preocupação com a educação, pois há nele uma urgência, a urgência de apontar, criticar e corrigir modos de ser, pensar e agir dos atenienses, que ele considera perniciosos; que essa peça, ao ser estudada, traz ao professor, diante das responsabilidades e das escolhas que lhe são próprias, e ao aluno, que ele orienta, um grande prazer, sempre uma nova graça, um novo jogo de palavras, o brilho de uma mente mordaz, que não se acovardou diante do poder.
REFERENCIAL TEÓRICO	Werner Jaeger, Clássicos sobre a educação grega
ÁREA	Não especifica
OBSERVAÇÕES	Um bom exemplo de tese que além de se constituir numa reflexão filosófico-educacional é bastante sugestiva para os professores de História e Filosofia da Educação
ANO	2007
AUTOR	Colpo, Marcos Oreste
ORIENTADOR	Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco
TÍTULO	Ideias para uma pedagogia da desconstrução: desdobramentos da ontologia de Martin Heidegger
PROBLEMA	Que possibilidades encontramos no pensamento de Heidegger que poderiam fecundar alguns caminhos para a educação?
HIPÓTESE	A ontologia fundamental de Heidegger presente na obra O Ser e o Tempo poderia trazer indicações importantes para a educação. A ênfase dada pelo pensamento metafísico recai sobre o desenvolvimento de um modo de pensar teórico, abstrato, em direção à identificação do ser dos entes nos seus aspectos objetivados como as essências ônticas e também em direção ao controle e domínio dos entes, exercidos por uma filosofia prática, tal como apregooou René Descartes (1596-1650) no seu livro O Discurso sobre o Método, publicado em 1637.
OBJETIVO	Propor algumas ideias que possam sustentar o que denominamos “Pedagogia de Desconstrução”, ideias estas desdobradas com base na ontologia fundamental de Martin Heidegger; propor algumas ideias que possam orientar uma pedagogia, preocupada em exercer alguns contrapontos aos imperativos de nossa época atual; aproximar o pensamento de Martin Heidegger (1889-1976) da educação;
METODOLOGIA	Pesquisa teórico-prática no intuito de a partir do pensamento de Heidegger propor práticas para o trabalho educacional.
CONCLUSÃO	Que o que denominamos “Pedagogia da Desconstrução” inscreve-se na possibilidade de orientar posicionamentos fundamentados no entendimento da quebra paradigmática do pensamento metafísico em favor de um pensamento e de um fazer (arte) aberto à unidade entre ser e pensar, entre ser e a arte de realizar. Tais entendimentos acham-se em consonância com a compreensão do homem não mais como “homem-sujeito”, mas sim como ser-aí, como ser-no-mundo, ou seja, com a quebra do paradigma sensível-supra-sensível, sujeito-objeto, homem/mundo, etc. Estes fundamentos poderão balizar condutas educacionais e filosofias da educação que possibilitem gerar espaços de reflexão e de práticas, nos quais os alunos de qualquer período educacional, ou seja, da escola fundamental ou do ensino

	<p>continuado ou da terceira idade, possam abrigar essas possibilidades de ser com os outros, junto às coisas e consigo mesmo; que no exercício das artes, vimos a importância da atenção e consideração das possibilidades de ser de cada ente, o cultivo de uma proximidade com o material ou os recursos a serem utilizados, o cuidado com as técnicas de realização para que não se sobreponham à força de um dizer próprio, o empenho em direções que podem ser demoradas e devidamente orientadas em relação à ansiedade e à avidez em busca da eficiência produtiva, etc.; Vimos que as diferenças entre o que é terapêutico e o que é pedagógico é muito tênue, sendo que o que constitui estes diferentes âmbitos está mais fortemente ligado às configurações iniciais dos grupos e à atividade exercida pelo profissional que orienta, entre outros aspectos; a educação deveria estar fundamentalmente voltada à inserção das pessoas no mundo. Num mundo já dado (facticidade), já constituído e em consonância com uma perspectiva histórica, mas também não se esquecendo da possibilidade de abrigar novos contextos de relação entre os homens e de se constituir como um espaço possibilitador para que o ser-aí possa recortar sentidos novos em relação ao coexistir humano dentro deste espaço político e ético que norteia nossas ações; que um trabalho pedagógico também pode ser uma arte, a arte da escuta das possibilidades de ser que se afloram na relação ensino-aprendizagem, na arte de se buscar intimidade junto ao outro, conhecendo-o e permitindo que outro também se conheça; que o fazer arte, nas suas diferentes formas e possibilidades de expressão, visa à atitude do aluno desenvolvida no fazer artístico, sem dirigir o foco àquilo que é realizado, essa é a possibilidade de deixar ser o ente; que Heidegger penetra em busca da proximidade com as coisas, perdendo-se, embrenhando-se tal como o artista com seu pincel se move na tela em branco ao encontro do Ser do ente que pode ser pacificado, num dizer que fecunda o próprio pensar em direção a outras possíveis indagações. É assim que o seu texto deixa de ser filosofia enquanto metafísica para se transformar em arte, em arte de pensar. A arte da intimidade, a arte que se deixa enredar pelo simples tal qual o caminho do campo no seu estado puro, selvagem.</p>
REFERENCIAL TEÓRICO	Heidegger, comentadores desse autor, VATTIMO, Gianni, livros e artigos sobre arte;
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Sem conhecer o referencial teórico, fica difícil entender as conclusões a que chega o autor, mas de posse desse conhecimento a tese é bastante propositiva para as práticas educacionais.
ANO	2007
AUTOR	Amaral, Antônio Carlos Rodrigues do
ORIENTADOR	Lauand, Luiz Jean
TÍTULO	Subsídios filosóficos ao ensino jurídico: as virtudes da <i>Prudentia</i> e da <i>Iustitia</i> e o "método do caso" aplicado à disciplina de Direitos e Garantias Fundamentais.
PROBLEMA	Como levar alcançar a formação de uma consciência moral naturalmente crítica e mais amadurecida do acadêmico de direito?

HIPÓTESE	<p>Como a realidade demonstra — e esta é uma premissa básica desta tese —, o estabelecimento meramente protocolar de um código de bens e valores, como se dá quando há a simples promulgação de um rol de direitos humanos, conquanto possam exprimir um dever de moralidade formal, não é suficiente para que se alcance a <i>justiça substancial</i> nas políticas públicas, na interpretação e aplicação das leis, no cumprimento das obrigações, ou nas deliberações judiciais no caso concreto. Para que haja justiça real, seja em um plano comutativo, legal, distributivo ou social, é imprescindível que haja <i>justiça</i>, aplicada com <i>prudência</i> — em suas vertentes virtuosas — orientando o processo hermenêutico e decisório do elaborador das políticas públicas, do intérprete e aplicador das leis e do prolator das decisões judiciais.</p> <p>A implementação de um método pedagógico para o ensino do direito que possibilite a irradiação de valores éticos de alta significância, notadamente para a disciplina de Direitos e Garantias Fundamentais, na sua moderna concepção dos Direitos Humanos, deverá produzir efeitos positivos expressivos para a consciência moral e jurídica da sociedade, na elaboração, interpretação e aplicação das leis.</p>
OBJETIVO	Estabelecer as conexões entre as virtudes clássicas da prudência e da justiça e o aprofundamento da percepção do acadêmico de direito sobre a ética, utilizando o “método do caso”, lecionado no estilo socrático adotado pela Harvard Law School; contribuir positivamente para a formação da consciência moralmente responsável do jurista, fomentando a discussão da adequação, ou não, de uma decisão judicial ao alcance da justiça no caso concreto, à luz dos alicerces clássicos da <i>iustitia</i> , iluminada pela <i>prudentia</i> .
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica. Análise filosófico-educacional
CONCLUSÃO	<i>Que, o modo como o direito for ensinado condicionará o que será o direito aprendido pelo estudante e, em uma dimensão mais ampla, para a própria sociedade, o que é uma questão central da filosofia da educação no plano da ética; que se o ensino do direito se der por uma metodologia árida, teórica, formalista e aética, os juristas que formar – advogados, promotores, juízes e também legisladores e demais aplicadores das leis – tenderão a criar, aplicar e interpretar o direito de forma árida, teórica, formalista e aética; que o propósito nuclear do ensino jurídico deve ser, em qualquer condição, o de propiciar que o direito ganhe vida no plano do ideal de justiça – o que está no núcleo da concepção do Estado de Direito em sua dimensão jusnaturalista –, bem como de aprofundar a cultura e enaltecer as instituições democráticas e republicanas, prestigiar os valores da liberdade responsavelmente exercida, dos direitos e garantias fundamentais e da ampliação dos meios de acesso aos benefícios inerentes à cidadania, tanto na perspectiva individual como coletiva.</i>
REFERENCIAL TEÓRICO	Sócrates, Aristóteles, São Tomás de Aquino, comentadores destes; Josef Pieper, autores da área do Direito.
ÁREA	Filosofia e História da Educação
OBSERVAÇÕES	A tese é um interessante estudo filosófico-educacional sobre a formação do estudante de direito.
ANO	2007
AUTOR	Mafrá, Jason Ferreira
ORIENTADOR	Gadotti, Moacir

TÍTULO	<p>A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire.</p> <p>Materiais de pesquisa: obras, teses, dissertações, entrevistas etc</p> <p>Pensadores dialéticos marxistas e da “pós-modernidade crítica”</p> <p>Definição do conceito de conectividade na página 23.</p>
PROBLEMA	Como o princípio de conectividade aparece em Paulo Freire?
HIPÓTESE	<p>A hipótese central deste trabalho é a de que Paulo Freire, embora estudado sob múltiplas dimensões (marxista, marxista cristão, existencialista, fenomenólogo, iluminista, moderno, pós-moderno, dialético, libertador, libertário etc.) captadas em sua teoria ou em sua prática, não pode ser limitado a descrições hegemônicas ou, pior ainda, <i>embotado</i> numa única corrente de pensamento.</p> <p>Para nós, o ato criador de Freire repousa sobre um princípio que ele carrega desde a infância e que o aperfeiçoa e radicaliza ao longo de sua história: a <i>conectividade</i>. À <i>conectividade</i>, Paulo Freire incorporou uma concepção de infância, produzindo um hibridismo conceitual denominado por ele de <i>menino conectivo</i>.</p> <p>A <i>conectividade</i>, em sua natureza radical, é uma categoria fundante na vida e da obra de Paulo Freire. Impregnando-se na história inteira do educador, esse princípio existencial foi determinante para a arquitetura de uma <i>epistemologia</i>, um <i>ideário filosófico-moral</i> e uma prática <i>ético-estético-político-pedagógica</i> profundamente inovadora e, como outros já disseram, revolucionária.</p>
OBJETIVO	Contribuir para o pensamento a respeito do sentido da <i>conectividade</i> no campo das ciências sociais, em especial o da Educação; explicitar as características dessa categoria na vida e na obra de Paulo Freire; apontar indicações e pistas possíveis à aplicabilidade prática e teórica desse descritor categorial
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica, buscou também subsídios de informações em elementos empíricos
CONCLUSÃO	Que a <i>conectividade</i> é uma categoria-mestra que, em Paulo Freire, aglutina e amarra um conjunto de outras categorias fundantes na forma de construir conhecimento, valores e práticas sociais; que a <i>conectividade</i> é um dos principais <i>temas epocais</i> de nosso tempo; que hoje ela é aplicada a todos os campos da ciência; que para o autor a <i>conectividade</i> é também um projeto histórico-epistemológico e um imperativo existencial; que situarmos na perspectiva de que a conectividade foi apropriada por Freire, nos impõe pensar numa nova racionalidade, uma nova modernidade, uma nova cultura política que valorize a escuta no lugar da disputa ou antes dela; que politize sem polemizar, buscando o que nos une na diferença, em vez de ver antes o que nos separa; que a <i>conectividade</i> em Freire é, em certo sentido, ato/processo/categoria/princípio/práxis da liberdade compartilhada, existencial e histórica.
REFERENCIAL TEÓRICO	Além do referencial paulo-freiriano, as análises se nutrem das categorias de autores que desenvolvem reflexões no campo do pensamento dialético, seja de origem marxista, seja da perspectiva da pós-modernidade crítica.
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Abordagem bastante original acerca do pensamento de Paulo Freire
ANO	2007
AUTOR	Almeida, João Carlos

ORIENTADOR	Lauand, Luiz Jean
TÍTULO	Léon Dehon: educação integral ideário pedagógico e missão institucional
PROBLEMA	De que modo a perspectiva de uma educação integral orientou as ideias pedagógicas de Léon Dehon? Como essa visão educacional pode ser expressa na forma de missão institucional?
HIPÓTESE	Educação Integral ligada à ideia de formar o ser humano como um todo.
OBJETIVO	Identificar o modo como a perspectiva de uma Educação Integral orientou as ideias pedagógicas de Léon Dehon e como seria possível traduzir e atualizar esta "visão" sob a forma de "missão", que expresse a identidade de uma Instituição de Educação Superior (IES), inspirada no ideário pedagógico dehoniano.
METODOLOGIA	A natureza do trabalho é de uma pesquisa teórica, com fontes basicamente bibliográficas.
CONCLUSÃO	Que Dehon defende a educação segundo o ideal cristão; que utilizando o gênero das fábulas de La Fontaine, Dehon contrasta as características dos bons e dos maus educadores; que as ideias pedagógicas de Dehon, que apontam para a noção de Educação Integral; o conceito de Educação Integral é uma linha transversal que dá coerência e atualidade ao pensamento pedagógico de Dehon sendo, assim, sua principal contribuição para os educadores de nossos dias.
REFERENCIAL TEÓRICO	Predominantemente, obras de Léon Dehon e seus comentadores.
ÁREA	Educação
OBSERVAÇÕES	Fonte interessante para conhecer mais sobre Dehon
ANO	2008
AUTOR	Muraro, Darcisio Nata
ORIENTADOR	Amaral, Maria Nazare de Camargo Pacheco
TÍTULO	A importância do conceito no pensamento deweyano: relação entre pragmatismo e educação.
PROBLEMA	O que Dewey entende por conceito? Como essa questão aparece em sua obra? Como se dá a construção deste tema: sua origem, princípios, categorias, influências e conceitos relacionados? Qual o papel que exerce na sua reconstrução filosófica? A concepção de conceito no pensamento deweyano e suas implicações educacionais. Como o conceito aparece em sua teoria da educação? Como pensa a dimensão didático-pedagógica do conceito na relação ensino-aprendizagem?
HIPÓTESE	A hipótese se assenta na relevância da influência das ideias deweyanas na filosofia da educação brasileira. Pesquisar Dewey a partir deste contexto permite entender e contribuir com a leitura que se fez e se faz de seu pensamento e oferecer luzes para uma compreensão mais fidedigna e um posicionamento crítico.
OBJETIVO	Oferecer fundamentos teóricos para a abordagem dos problemas da filosofia e da educação relacionados ao pensamento deste autor nas diversas atividades de formação de professores e da pesquisa; investigar é a concepção de conceito na filosofia deweyana e suas relações com o pragmatismo e com a educação.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e análise filosófico educacional

CONCLUSÃO	Que Dewey desenvolve a teoria instrumental e operacional dos conceitos para explicar a forma inteligente do homem de conduzir sua experiência natural, social, cultural e democrática; que o pragmatismo de Dewey compreende os conceitos como instrumentos que o pensamento reflexivo utiliza no processo da investigação para transformar uma situação problemática, inicialmente confusa e não dirigida em uma situação resolvida, harmoniosa como forma de garantir a permanente necessidade de adaptação do indivíduo ao meio, garantindo assim a sua sobrevivência; que os conceitos como instrumentos de significação ou instrumentos para estabelecer relações de continuidade entre meios e fins na e para a experiência têm a função de guiar a ação inteligente do ser humano; que os conceitos são instrumentos sociais de comunicação dos significados da experiência através da linguagem e instrumentos que corroboram no processo investigativo; que a aquisição destes instrumentos deve ser estimulada pela educação; que a escola é o ambiente organizado e simplificado para a formação do hábito de pensar que ganham força no âmbito de uma sociedade democrática; que a vida democrática é a que oferece as melhores oportunidades para o crescimento, uma vez que desperta naturalmente o interesse pela solução dos conflitos numa comunidade de comunicação. Constituindo-se, assim, a vida democrática é a única forma de vida digna dos seres humanos.
REFERENCIAL TEÓRICO	Dewey e seus comentadores, Rorty,
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	A tese complementa estudos sobre o pensamento de Dewey.
ANO	2008
AUTOR	Silva, Fabio de Barros
ORIENTADOR	Barros, Gilda Naecia Maciel de
TÍTULO	Autonomia e racionalidade: fundamentos da filosofia e do pensamento pedagógico de Condorcet (1743-1794).
PROBLEMA	Qual o lugar ocupado por Condorcet no pensamento filosófico e educacional do século XVIII?
HIPÓTESE	O pensamento de Condorcet representa, de maneira igualmente exemplar, o espírito do Século das Luzes. Além do conhecido "otimismo histórico" e da "teoria do progresso", expostos, principalmente, no Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano, sua obra é portadora de traços de originalidade que não podem ser desprezados, especialmente no que se refere à constituição das ciências humanas, à defesa da igualdade, da liberdade e da instrução pública.
OBJETIVO	Avaliar o lugar ocupado por Condorcet (1743-1794) no universo da filosofia e do pensamento educacional do século XVIII; compreender a maneira como se manifesta a questão da formação do cidadão e do indivíduo autônomo no seio da discussão pedagógica promovida pelos revolucionários franceses;
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica (pesquisa teórica) de caráter filosófico
CONCLUSÃO	que, para o filósofo, o homem que exerce sua razão é capaz de romper todos os laços de dependência e, com isso, assegurar sua autonomia e o gozo de todos os seus direitos; que para Condorcet, os inúmeros avanços promovidos pela espécie humana ao longo da história permitem-nos acreditar que os progressos na instrução, renovando e

	aperfeiçoando todos os dias nossos conhecimentos, devem levar-nos a um mundo melhor. Esta parece ser, afinal, a grande lição deixada por Condorcet. Acreditar que a humanidade marcha em direção à verdade, à virtude e à felicidade, que ela se liberta de seus grilhões e dos inimigos de seus progressos, deve constitui um espetáculo que consola o filósofo “dos erros, dos crimes, das injustiças que ainda maculam a terra”. Contemplando este quadro, afirma Condorcet, o filósofo “recebe o prêmio de seus esforços pelos progressos da razão, pela defesa da liberdade.”
REFERENCIAL TEÓRICO	Condorcet, seus comentadores, Rousseau, Voltaire, Roque Spencer Maciel de Barros e outros
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	
ANO	2008
AUTOR	Silva, Vandrê Gomes da
ORIENTADOR	Carvalho, José Sergio Fonseca de
TÍTULO	Por um sentido público da qualidade na educação.
PROBLEMA	Qual é a qualidade que se quer para a escola pública?
HIPÓTESE	<p><i>A narrativa instrumental da qualidade em educação</i> se assenta na definição de qualidade restrita a determinados resultados obtidos pelos alunos, em termos de seu rendimento cognitivo, em avaliações de larga escala e à utilidade que porventura tenham esses resultados para a <i>esfera social</i>, consequência da indefinição dos limites entre as esferas pública e privada, típica da Modernidade.</p> <p>Os pressupostos dessa narrativa utilitária se fundam em fins extrínsecos à própria educação escolar, relegando-a à condição de um simples meio para a satisfação de necessidades antes criadas por uma sociedade de consumo do que legitimamente estabelecidas por uma discussão de caráter eminentemente público e político. É como se o valor da escola pudesse ser estimado pela riqueza ou pelo <i>status</i> social que proporciona aos indivíduos ou pelo desenvolvimento econômico que pode acarretar. Nesses termos, a formação escolar se vê reduzida a atender a interesses socialmente valorizados, supostamente capazes de viabilizar as condições para se obterem mais e melhores resultados, alimentando um fluxo sem sentido.</p>
OBJETIVO	Analisar o conceito de qualidade no campo da educação apoiado no conceito de público em Hannah Arendt; discutir a validade do que se denomina aqui <i>narrativa instrumental da qualidade em educação</i>
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica
CONCLUSÃO	Que a qualidade não é uma questão meramente técnica ou da apropriação de uma teoria ou metodologia de ensino mais moderna e, supostamente, mais eficiente. O tema é eminentemente político e implica a compreensão, discussão e análise das razões pelas quais se forma uma pessoa em âmbito escolar; que a qualidade da educação compreende e ultrapassa os limites do ensino e da aprendizagem de disciplinas escolares e estabelece um “novo relacionamento com o saber” (Lefort, 1999). Seu aspecto tangível pode ser expresso como o esforço comum de seus agentes

	institucionais voltados para a formação de uma cidadania ativa num mundo público não apenas retórica, mas a partir de práticas escolares concretas, coerentes com os valores maiores que as animam. Práticas essas que nos levem a compreender o sentido mesmo da expressão “escola pública”.
REFERENCIAL TEÓRICO	Hannah Arendt, Azanha,
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese bastante indicada para discutir o conceito de qualidade.
ANO	2008
AUTOR	Nacarato, Priscila Grigoletto
ORIENTADOR	Francisco, Maria de Fatima Simoes
TÍTULO	Rousseau nos cursos de formação de professores: conhecimento ou distorção
PROBLEMA	Se Jean-Jacques Rousseau é um autor que tem sido estudado nos cursos de formação de professores; em caso afirmativo, de que forma isso tem ocorrido; Como Rousseau tem sido apresentado nos livros didáticos? O que os diferentes autores têm priorizado mostrar a respeito?
HIPÓTESE	Jean-Jacques Rousseau é um autor frequentemente citado no Brasil, mas, apesar dos estudos já realizados, o conhecimento efetivo de seu ideário em Educação permanece desconhecido para a maioria dos educadores. É possível que se conheça Rousseau mais por sombras do que pela imagem real, ou seja, indiretamente, mais por intérpretes, do que por ele mesmo.
OBJETIVO	discutir os currículos dos cursos de formação de professores, tendo como ponto principal a disciplina História da Educação e os conteúdos explícitos nos programas curriculares; analisar o papel desempenhado pelo livro didático na disciplina História da Educação e a atenção dedicada ao estudo de Rousseau, bem como a forma como ele é apresentado aos alunos em cada obra didática; examinar a presença de Rousseau na memória de egressos dos cursos de formação de professores;
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e documental
CONCLUSÃO	Que é preciso investir no estudo das ideias pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau nos cursos de formação de professores; que esse estudo tem sido realizado de forma ineficiente e inadequada, perdendo-se a oportunidade de conhecer com profundidade um ideário importante para a formação do futuro professor e de sua consciência histórica; que, nos livros didáticos, Encontramos um Rousseau esfacelado, dividido em itens didaticamente construídos, por autores que, em sua maioria simplificam seu pensamento, por vezes, de modo até bastante reducionista, e que deixam de apresentar o sistema de educação completo proposto por Rousseau, bem como considerações importantes a respeito dos fundamentos de sua proposta pedagógica; que Rousseau não foi lido, na fonte, por nenhum de nossos entrevistados durante o curso de formação de professores; que nos cursos de formação de professores, os alunos possam abrir e ler o <i>Emílio</i> , descobrindo o importante material para discussão e análise, com o auxílio de seus

	professores, evitando, dessa forma, desperdiçarem a contribuição de Rousseau para o desenvolvimento da educação e da formação da consciência histórica. .
REFERENCIAL TEÓRICO	Rousseau e comentadores
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese com boa coerência interna, com o cuidado de explicitar todos os itens que compõem uma pesquisa.
ANO	2008
AUTOR	Loureiro, Maria Dulcinéa da Silva
ORIENTADOR	Severino, Antônio Joaquim
TÍTULO	A institucionalização e profissionalização da formação em filosofia em universidades do Nordeste
PROBLEMA	Como deve ser a formação do estudante de Filosofia?
HIPÓTESE	Há dificuldade de se formar o filósofo num curso de graduação, evidenciando uma crise no Bacharelado. Na trajetória destes cursos a formação do professor de filosofia não é enfrentada filosoficamente.
OBJETIVO	Compreender a estruturação, a concepção de filosofia e o processo de formação nesses cursos; problematizar a concepção de formação que se consolidou no Brasil tendo como eixo a história da filosofia; discutir o processo de profissionalização, ou seja, a formação do filósofo e do professor de filosofia.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e de campo. Foram realizadas visitas às instituições para consulta aos documentos dos cursos (decretos, pareceres, propostas de reformulação, grades curriculares, projetos pedagógicos, artigos, etc.) e realização de entrevistas com coordenadores e professores.
CONCLUSÃO	Que, à medida que se consolida o processo de institucionalização e profissionalização da filosofia, com a tradição historiográfica, há um arrefecimento do discurso de formação do filósofo, que passa a ser substituído pelo discurso da formação do profissional de filosofia, do pesquisador em filosofia, aquele que domina a história da filosofia, é capaz de ler e explicar os “clássicos”. O profissional que deve se adequar às necessidades do mercado de trabalho; que, pelo menos no plano do discurso, materializado nas Diretrizes para a Licenciatura e nos projetos de reformulação dos cursos pesquisados, há a preocupação em defender a indissociabilidade entre a pesquisa e a docência e a necessidade da formação de um professor crítico. Neste sentido, concluímos que já se delineia um espaço de reflexão que poderá suscitar novas formas de se pensar e organizar a docência em Filosofia, embora a formação em Filosofia, tanto do filósofo quanto do professor em Filosofia, ainda precisa ser repensada.
REFERENCIAL TEÓRICO	Kant, Hegel, Shopenhauer, Nietzsche, Severino, Vaz, Paim, Sousa, Ribeiro, Leopoldo e Silva, Cerqueira, dentre outros
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Tese estruturalmente bem organizada.
ANO	2008

AUTOR	Loyola, Olga Aparecida do Nascimento
ORIENTADOR	Severino, Antonio Joaquim
TÍTULO	Filosofia na universidade: traçar, inventar, criar.
PROBLEMA	Até que ponto a instrumentalização do conhecimento e do saber filosófico tem afastado a possibilidade da construção de um pensar e agir criativos?
HIPÓTESE	A constituição prática de formas de subjetivação massificadas desvia-se ou dificulta a realização de outras possibilidades como as de desnaturalizar as evidências, promover uma crítica do presente, criar conceitos, e construir a autonomia necessária para o surgimento de outras formas de subjetividades, como criação política, ética e estética.
OBJETIVO	Investigar até que ponto a instrumentalização do conhecimento e o comodismo do pensar têm afetado a possibilidade de autonomia e criatividade para o pensar e o agir; examinar as possibilidades do ensino filosófico no curso superior; Analisar alguns elementos do processo curricular subjacentes à opção pela inclusão da disciplina Filosofia na universidade; Verificar a identidade e o sentido desse ensino, suas limitações teóricas, históricas e metodológicas; refletir sobre o tripé formação/transformação/subjetivação, referidos em diferentes graus quando se trata de justificar o ensino da filosofia.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica de caráter filosófico educacional das atuais tendências na reflexão sobre o ensino filosófico no curso superior
CONCLUSÃO	o ensino de filosofia pode contribuir para o processo de criação de novas formas de subjetividade, traduzidas numa recusa em ser identificado, em ser localizado pelo poder, por um exercício de despersonalização aberto às multiplicidades e às intensidades – a própria constituição de uma vida filosófica – que revele que somos muito mais livres e potentes do que pensamos.
REFERENCIAL TEÓRICO	Nietzsche, Deleuze e Foucault
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Tese propositiva e coerente com a bibliografia utilizada.
ANO	2009
AUTOR	Gossi, Inez dos Santos
ORIENTADOR	Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco
TÍTULO	Experiência artístico-estética como experiência educativa: a necessidade de superar antagonismos
PROBLEMA	Qual a interferência da dimensão arquitetônica para a experiência educativa?
HIPÓTESE	A tese defende a importância da dimensão arquitetônica para a educação aprofundando com Dewey a necessidade da superação de antagonismos, dentre eles o existente entre “arte e vida”.
OBJETIVO	Pesquisar sobre a importância da arquitetura ao ambiente educativo à luz do instrumentalismo pragmático de Dewey; analisar intervenções arquitetônicas de importantes arquitetos;
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e análise filosófico-educacional.

	Algumas escolas são utilizadas para ilustrar a tese, com relação à questão arquitetônica, entre elas a Faculdade de Medicina da USP.
CONCLUSÃO	Que o papel educador da arquitetura não está nela em si, como um mero “produto físico”, mas está nela ser “objeto estético”, ou seja, o papel educador da arquitetura se dá na medida em que, como qualquer outra forma de arte, ela está destinada a participar de inter-relações;
REFERENCIAL TEÓRICO	Dewey, Augustin Escolano, Antonio Viñao Frago.
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Os elementos da pesquisa não estão tão explicitados na tese. É preciso ler com atenção para localizá-los, inclusive em relação à conclusão.
ANO	2009
AUTOR	Almeida, Vanessa Sievers de
ORIENTADOR	Carvalho, José Sergio Fonseca de
TÍTULO	Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt
PROBLEMA	Como despertar nos alunos o apreço pelo mundo que nos une com os diferentes, encorajá-los a encontrar seu lugar nele num momento em que a ausência de sentido e a preocupação com a sobrevivência se impõem, de modo que qualquer compromisso com o comum parece ser uma exigência deslocada e anacrônica? O que vem a ser amor mundi? Qual é o mundo a ser amado e o que podemos entender por amor?
HIPÓTESE	Entende-se que, se o mundo é o lugar das histórias humanas no qual podemos estabelecer relações e nos revelar como pessoas, o amor a ele é uma resposta à destruição totalitária desse espaço humano e ao não-mundo da sociedade moderna organizada em torno do processo vital de produção e consumo. Sustentamos, no entanto, que seus grandes temas, como a reflexão sobre ação e liberdade, pensamento e julgamento e as possíveis relações com o mundo do passado e suas tradições, são reflexões profícuas e ricas para nossa indagação sobre o sentido da educação – compreendida como uma formação comprometida com o mundo comum, no qual, assim esperamos, os alunos possam encontrar seu lugar.
OBJETIVO	Investigar a noção de <i>amor mundi</i> na obra de Hannah Arendt; buscar compreender sua relevância para a educação; apontar algumas perspectivas que, sob esse ponto de vista, se abrem para a ação educativa.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica de caráter filosófico.
CONCLUSÃO	Que a educação se insere no ponto de encontro entre o velho e o novo, ponto de embate e de articulação; que ela tem a tarefa de preservar uma herança e de cuidar dos que vêm como novidade e, ao mesmo tempo, proteger um contra o outro. Que seu principal desafio é a questão de como educar as crianças num mundo que está se desmantelando; que, apesar de tudo, ainda que vivamos num não-mundo, não obstante sejamos testemunhas de atos incompreensíveis e mesmo sem perspectivas concretas de alguma mudança, não podemos abrir mão do mundo, o único espaço em que podemos nos revelar plenamente como pessoas, espaço eminentemente humano

	e, por isso, potencialmente livre ; que, quem não se importa com o mundo ou dele desistiu, é incapaz de educar, embora isso não signifique que não possa instruir os alunos, transmitir conhecimentos ou contribuir para a aquisição de determinadas competências; que, para educar, é preciso ter algum compromisso com o mundo para que os alunos, a esse exemplo ou contra ele, possam estabelecer o seu vínculo com esse espaço e seu legado.
REFERENCIAL TEÓRICO	Hannah Arendt e seus comentadores
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Pesquisa fluida e bem estruturada
ANO	2009
AUTOR	Siqueira, Paula Frassinete de Queiros
ORIENTADOR	Francisco, Maria de Fatima Simões
TÍTULO	A hermenêutica de Paul Ricoeur: da poética à teoria da narrativa e à identidade narrativa
PROBLEMA	Quais as principais ideias, conceitos e posições que constituem a filosofia hermenêutica e orientam a obra de Ricoeur?
HIPÓTESE	Ricoeur se orienta pelo pressuposto de que compreender é engajar-se em uma proposição de sentido que o outro expressa por meio de um modo desses desvios.
OBJETIVO	Apresentar os principais elementos da contribuição que Ricoeur oferece para a teoria da interpretação e, também, a trajetória de sua formulação, criando-se, assim, a oportunidade para esclarecer as principais ideias, conceitos e posições que constituem sua filosofia hermenêutica e orientam sua obra.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica. Análise filosófica
CONCLUSÃO	Que os sentidos desvelados no texto pelo leitor, podem não ser exatamente aqueles que o autor nele inscreveu, por isso o texto é um “estar- lançado” para ser interpretado por quem assim o desejar. A independência da tutela da intenção mental que o produziu é, portanto, condição <i>sine qua non</i> da interpretação, pois essa autonomia consiste na libertação da referência ostensiva cuja contrapartida, como já se disse, é sua abertura para o mundo.
REFERENCIAL TEÓRICO	Paul Ricoeur
ÁREA	Não específica
OBSERVAÇÕES	Tese segue uma linha coerente de investigação para explicar a hermenêutica de Ricoeur, mas torna-se um pouco abstrato. Chamou a atenção a autocrítica feita pela autora na conclusão.
ANO	2009
AUTOR	Castro, Roberto Carlos Gomes de
ORIENTADOR	Lauand, Luiz Jean

TÍTULO	Negatividade e participação: a influência do Pseudo Dionísio Areopagita em Tomás de Aquino - teologia, filosofia e educação
PROBLEMA	Qual a influência do Pseudo Dionísio Areopagita em São Tomás de Aquino?
HIPÓTESE	O teólogo cristão do início do século VI conhecido como Pseudo Dionísio Areopagita exerce profunda influência no pensamento do teólogo e filósofo medieval Tomás de Aquino.
OBJETIVO	Investigar o pensamento e a influência do Pseudo Dionísio Aeropagita, sua importância para os autores medievais, dentre eles Tomás de Aquino e o estudo de dois conceitos importantes para a sua Teologia e Filosofia: negatividade e participação.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica de caráter filosófico.
CONCLUSÃO	Que Tomás de Aquino não pode ser considerado um pensador racionalista, com respostas definitivas para todos os problemas da existência, como costuma ser visto por epígonos; que, para Tomás, não é possível aos homens ter clareza absoluta sobre qualquer assunto, daí, por exemplo, a necessidade de eles se conduzirem segundo a clássica doutrina cristã da prudência – a virtude de agir corretamente, com base no límpido conhecimento da situação presente; propõe que o pensamento negativo do Pseudo Dionísio Areopagita e de Tomás de Aquino precisa ser mais conhecido também por educadores, pois ele permite uma visão diferente da realidade, uma visão menos lógico-racionalista – que tantos problemas tem trazido à sociedade contemporânea – e mais sensível, lúdica e profunda, portanto, mais humana.
REFERENCIAL TEÓRICO	Obras de Pseudo Dionísio Aeropagita, Tomás de Aquino e seus comentadores, Pieper, Lauand etc.
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Marcada por forte caráter religioso. Um estudo interessante do pensamento Medieval
ANO	2010
AUTOR	Inforsato, Erika Alvarez
ORIENTADOR	Favaretto, Celso Fernando
TÍTULO	Desobramento: constelações clínicas e políticas do comum
PROBLEMA	Como buscar na arte e filosofia elementos para atuar na clínica (terapia ocupacional)?
HIPÓTESE	Numa certa configuração coletiva, parecia haver um modo de entender os acontecimentos que era marginal aos caracteres objetivos tradicionalmente estabelecidos como condição para a aquisição de conhecimento e para a solução de problemas. É um modo de apreensão afetiva e inventiva que não se constitui inédito do ponto de vista científico, mas que ao efetivar-se, mediado pela possibilidade de se estar junto circunstancialmente, torna-se uma conjectura ética: o reconhecimento de uma faculdade simultaneamente política e clínica na experiência comum, que aciona forças singulares para uma exploração.
OBJETIVO	Operar na própria escrita um outro modo de pensar e fazer a clínica, liberada de suas utopias humanistas e de suas exigências produtivista, utilitária e socialitarista; contar o invivível de uma experiência que, entretanto, não pode deixar de ser testemunhado.

METODOLOGIA	Pesquisa de campo
CONCLUSÃO	a fabulação reiterada deste texto intenta definir-se numa forma contributiva a uma clínica na qual intervêm elementos das artes e da filosofia, considerando que o constructo deste escrito é o método para sua própria decomposição, seu projeto de obra e sua impossibilidade de fazer; que os processos de dessubjetivação visam a favorecer na clínica outras sensibilidades, outra saúde, que não empreite a vida alheia, mas que a convide a outras experiências; que a migração de conceitos do campo da filosofia e das artes para o âmbito da clínica e da política ocorrem por agenciamento e justaposição; que o comum apresenta-se em constelações clínicas e políticas alçadas para acionar o vivo dos acontecimentos; e que o desobramento é o pressentimento de uma outra ética, que não faz obra e que se entrevê na clínica, em sua atuação profissional e em suas modulações na escritura.
REFERENCIAL TEÓRICO	Foucault, Deleuze, Agamben; Guattari; Virno; Bataille, Nancy e Blanchot
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Tese de difícil entendimento
ANO	2010
AUTOR	Gordo, Nivia
ORIENTADOR	Boto, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis
TÍTULO	História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986): a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar
PROBLEMA	Quais as contribuições de Azanha na gestão da Escola de Aplicação da USP?
HIPÓTESE	A primeira consistiu na constatação de que, sem deixar de atender ao que dispunha a Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, foi possível, com a orientação de Azanha, organizar e desenvolver na Escola de Aplicação um currículo para o ensino de 1º e 2º graus de vocação humanista, pautado numa formação geral, assentada na aquisição de uma cultura de caráter desinteressado ou autotélico; A segunda hipótese referiu-se ao pressuposto de que a Diretriz estabelecida para a Escola de Aplicação e que propõe como objetivo “[...] a mera e trivial transmissão de conhecimentos” (Plano geral da Escola de Aplicação, 1976-1986, p.1) pode ser viável numa escola pública que tenha como objetivo a formação de indivíduos com capacidade de crítica, pautada no empenho sério e dedicado dos alunos nos estudos; A terceira hipótese consistiu na concepção de que as práticas escolares da Escola de Aplicação fundamentaram-se numa teoria crítica dos movimentos de renovação pedagógica, especialmente nas décadas de 70 e 80 do século XX. Tanto como educador quanto como teórico da educação, Azanha se posicionava, na realidade, como um pensador singular que só aderiu a um pensamento pedagógico se ele correspondesse, com lógica e clareza, às suas próprias concepções
OBJETIVO	Reconstituir a história da EA no período de 1976 a 1986; descrever o posicionamento de Azanha frente aos movimentos de renovação pedagógica nas décadas de 70 e 80; identificar aspectos da teoria e da prática, desenvolvidos na EA, que possam ser viáveis na escola pública deste Estado.

METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e documental
CONCLUSÃO	Que, apesar das críticas feitas ao que se costuma denominar ensino tradicional, parece-nos irrefutável a ideia de que a formação da criança, do jovem e do adolescente requer, necessariamente, além de outros aspectos, a aquisição de conhecimentos, ou, como propõe Azanha: A mera e trivial transmissão de conhecimentos; que o posicionamento de Azanha em relação ao movimento de renovação pedagógica foi não só o de contestá-la, como o de substituí-la por uma linha orientadora, vazada na simplicidade e no que é comum; mais próxima do que se convencionou chamar de ensino tradicional. Haja vista a crítica de Azanha a diversas inovações propaladas, na época, como, por exemplo: métodos ativos, liberdade do aluno como condição de aprendizagem, técnicas de ensino da criatividade, brincadeiras e recreações como meios favoráveis à aprendizagem; realização de trabalhos em grupos; novas metodologias do ensino, entre outras; que a orientação de Azanha surtiu bons resultados. Foi possível organizar e pôr em prática, tanto para o curso Fundamental, como para o Ensino Médio, um currículo de vocação humanista, ou de cunho autotélico, voltado para uma formação geral e comum, sem deixar de atender ao disposto na Lei 5692/71, vigente na época. Desenvolveu-se numa linha que poderia ser denominada triádica: formação geral – ampliação da cultura – desenvolvimento da capacidade de crítica
REFERENCIAL TEÓRICO	Azanha, prioritariamente.
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Uma interessante experiência de gestão
ANO	2010
AUTOR	Paiva, Wilson Alves de
ORIENTADOR	Francisco, Maria de Fatima Simões
TÍTULO	Da reconfiguração do homem: Um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau
PROBLEMA	O que se pode fazer em termos da formação do homem, tendo em vista a realidade sócio-histórica e a corrupção geral do gênero humano, conforme Rousseau a concebe?
HIPÓTESE	O homem natural se torna o homem civil a partir de um empreendimento da razão, devidamente guiado pelos princípios da Natureza e voltado para uma autêntica formação humana na qual o homem se realize plenamente apenas em sua dupla condição, ou melhor, em sua condição composta de homem natural e homem civil. O homem teve sua aparência desfigurada ao longo do processo histórico. A cultura acabou negando a natureza e produzindo uma realidade ilusória que depravou o homem em sua constituição original.
OBJETIVO	Contribuir com essa discussão, sobretudo no que diz respeito à formação do homem; discutir o processo pelo qual o homem natural se torna o homem civil
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica

CONCLUSÃO	Que toda reflexão que aparece na obra de Rousseau prefigura a tarefa de fazer do homem um ser autônomo e livre, devidamente preparado para opor-se ao estado de depravação ao qual a humanidade chegou, resistindo o máximo possível à influência das paixões, dos vícios e às falsas soluções que podem aparecer; que Rousseau contribui com essa discussão, refletindo principalmente no Emílio sobre a possibilidade de reconciliação entre natureza e cultura, propondo uma formação que englobe os dois ideais e consiga superar os conflitos gerados pela sociedade. O que se pode chamar de verdadeira arte de reconfiguração do homem; que o Emílio aparece como uma tentativa audaciosa e apaixonada de restaurar o homem natural para viver virtuosamente a realidade social, preparado para as obrigações sociais e o cumprimento do dever; que não significa que essa preparação o conduza necessariamente ao pacto social, mas a uma condição futura de autonomia, liberdade, sabedoria e conhecimento suficientes para viver plenamente sua vida pessoal, como homem, ou uma vida pública, como um dedicado cidadão de alguma comunidade qualquer.
REFERENCIAL TEÓRICO	Rousseau e seus comentadores/pesquisadores; críticos consagrados, como Derathé, Starobinsk.
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	
ANO	2010
AUTOR	Hirose, Chie
ORIENTADOR	Lauand, Luiz Jean
TÍTULO	A experiência do corpo na cerimônia do chá - subsídios para pensar a educação
PROBLEMA	O que podemos aprender com a cerimônia do chá, com relação aos valores e filosofia da educação em comparação ocidente/oriente?
HIPÓTESE	O modo como o corpo é tratado na educação ocidental e oriental tem influência de suas respectivas culturas.
OBJETIVO	Discutir valores antropológicos e de filosofia da educação em diálogo Oriente e Ocidente e exercer uma reflexão sobre o papel do corpo e a formação propiciada por uma cerimônia com a do chá; apontar outros modos de entendimento do corpo na educação: valores que buscam superar o instrumentalismo e ampliar as referências educativas, ao considerar o corpo como sujeito e seu protagonismo, até mesmo para o conhecimento da razão.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica/ análise filosófico-educacional e comparativa
CONCLUSÃO	Que as tradições de pensamento do Oriente e do Ocidente podem perfeitamente dialogar, por disporem de bases comuns ou complementares compatíveis; que se no Oriente os ritos são mais notórios, “pensar com o corpo”, isso também ocorre na tradição ocidental.
REFERENCIAL TEÓRICO	Pieper, Foucault, Lauand e autores orientais.
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	

ANO	2010
AUTOR	Vieira, Marilene de Melo
ORIENTADOR	Severino, Antonio Joaquim
TÍTULO	Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação de heteronomia
PROBLEMA	Qual a possibilidade de contribuição da Filosofia da Educação na construção, pelos educandos, de sua autonomia?
HIPÓTESE	A única Filosofia da Educação que pode contribuir para a construção do sujeito reflexivo e deliberante, e do espaço democrático, é a que se interroga incessantemente.
OBJETIVO	Analisar a possibilidade de a disciplina Filosofia da Educação contribuir para que os educandos construam sua autonomia e propor diretrizes para seu projeto.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e de campo, elegendo como material empírico, as disciplinas de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, que guardavam, em geral, identificação/semelhança com seus congêneres em outras instituições, bem como entrevistas com dirigentes acadêmicos e professores que as ministravam.
CONCLUSÃO	Que, embora a disciplina seja, geralmente, representada e pensada, por aqueles que lhe são afetos, como análise, reflexão e crítica sobre a educação, não tem sido assim o modo como se concretiza; que Os discursos sobre ela se tornaram “chavões”, que em nada contribuem para a construção da autonomia dos educandos. Pelo contrário, assumindo tal discurso, eles se mantêm na heteronomia instituída, assumem o pensamento já feito e não o pensamento “criação” e escondem a mortalidade de si e das instituições; propõe-se que a disciplina em estudo comporte: a instalação de uma crise das verdades e das certezas dos educadores e dos educandos; a manifestação do desejo de autonomia/cidadania/democracia; o estudo/conhecimento da história da Filosofia da Educação; a construção, pelo educador, de um projeto para os seus educandos; a prestação de contas públicas pelo educador, do que pensa, diz e faz de sua prática educativa e a interrogação ilimitada de si, do outro e da sociedade – das significações imaginárias sociais – pelo educador e pelos educandos; que o professor de Filosofia da Educação, ao assumir que seu fazer é uma atividade prático-poiética, com tudo que ela comporta, assumirá, também, a responsabilidade de suas ações.
REFERENCIAL TEÓRICO	Cornelius Castoriadis e outros estudiosos sobre Filosofia da educação
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Tese voltada para a prática docente, preocupada na busca de coerência entre teoria e prática.
ANO	2010
AUTOR	Pansarelli, Daniel
ORIENTADOR	Severino, Antonio Joaquim
TÍTULO	Filosofia e práxis na América Latina: contribuições à filosofia contemporânea a partir de E. Dussel
PROBLEMA	Quais as contribuições do pensamento de E. Dussel para a prática educacional e filosofia da educação?

HIPÓTESE	A produção intelectual, teórica em geral e filosófica em particular, por sua vez, parece não acompanhar o ritmo de <i>libertação</i> (como processo, não consolidada) que se vem observando na realidade prática política, econômica e antropológica como manifestação de <i>ethos</i> próprios.
OBJETIVO	Contribuir no sentido de sistematizar e melhor definir conceitos-chave da expressão <i>filosofia da libertação</i> , em particular as noções de <i>libertação</i> , <i>filosofia</i> e <i>metafísica</i> – esta estritamente compreendida como <i>filosofia primeira</i> .
METODOLOGIA	Estudos bibliográficos, essencialmente teóricos e subsidiariamente históricos
CONCLUSÃO	Que a compreensão da libertação como libertação dos corpos, em sua carnalidade, pode muito contribuir com a construção ainda longa que se há de proceder nos terrenos próprios a esta filosofia da libertação. Pode contribuir, em especial, no sentido de oferecer um referencial suficientemente sólido – material, concreto – para que ao adentrarmos nos domínios dos discursos, das abstrações, das filosofias, não percamos de vista que esta filosofia que estamos produzindo na América Latina deve ser autêntica, original. Portanto, é uma filosofia que só tem sentido de ser se partir dos corpos como referência primeira e se voltar aos corpos como destino último, contribuindo, de alguma forma, para sua preservação, manutenção, reprodução, para sua libertação; que a filosofia deve, pedagogicamente, retornar ao mundo concreto, à realidade dos corpos, suas elaborações conceituais e abstratas. Se não, não há motivos para fazê-la.
REFERENCIAL TEÓRICO	As obras filosóficas de Enrique Dussel e de outros filósofos europeus e latino-americanos por ele abordados.
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Tese fundamentada numa investigação consistente, profunda e preocupada com a prática (pedagógica).
ANO	2011
AUTOR	Marangon, Ana Carolina Rodrigues
ORIENTADOR	Boto, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis
TÍTULO	Crianças e alunos em sala de aula: a circulação do debate sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil (1930-1940)
PROBLEMA	Como os “novos” métodos de ensino circularam internacionalmente e como sua apropriação inaugurou um novo lugar social para a criança? Quais as proximidades e os distanciamentos, do ponto de vista histórico, existentes entre Brasil e Portugal?
HIPÓTESE	A hipótese da pesquisa pautou-se na possível existência de correlações entre os discursos pedagógicos brasileiro e português, oriundos da divulgação internacional dos ideais da Escola Nova.
OBJETIVO	Compreender algumas dimensões comparativas acerca do debate pedagógico em Portugal e no Brasil, entre os anos de 1930 e 1940, tal como eram representadas em revistas pedagógicas as “imagens da educação”; compreender a função da escola, a divulgação dos métodos de ensino, o papel do professor e o lugar ocupado pela criança, no Brasil e em Portugal, entre os anos de 1930-1940.

METODOLOGIA	Pesquisa documental, centrada na análise de dois periódicos educacionais, um brasileiro – Educação (1927-1961) – e outro, português – Escola Portuguesa (1934-1974).
CONCLUSÃO	Que as Repúblicas brasileira e portuguesa enfatizavam a necessidade do estudo como meio para diminuir a pobreza, mas também, como meio para a formação do seu cidadão. Os republicanos viam a escola como instituição privilegiada para edificar seu imaginário; que, entre as revistas escolhidas para a análise, tanto Educação como Escola Portuguesa eram dos órgãos oficiais do Estado, por esse motivo, veiculavam as diretrizes educacionais defendidas pelo Governo. Assim, suas leituras possibilitaram compreender, para além das orientações metodológicas, a presença do Estado na educação; a função da escola; a política de formação docente; a definição e o lugar social da criança; a importância da ideologia para a manutenção do regime; a manipulação da informação divulgada; que esses periódicos publicaram traduções de textos de autores renomados da Educação Nova, sendo que, Escola Portuguesa pauta-se nas indicações de Pestalozzi e Froebel, e Educação, privilegia Dewey e ambas Montessori; que para além das particularidades locais, os ideais e princípios modernos de educação circularam tanto no Brasil, como em Portugal. As práticas educacionais eram – ora mais, ora menos – alteradas em função das novas orientações educacionais que, por sua vez, adaptavam-se às realidades locais. De qualquer modo, mesmo com os ajustes realizados, é possível afirmar que o “lêxico da Educação Nova” delimitou, ao menos em parte, a ação pedagógica entre os anos de 1930 e 1940, nos dois países em questão.
REFERENCIAL TEÓRICO	Predominam livros e artigos sobre história da educação, Infância, muitos artigos de Carlota Boto, pensadores da educação brasileiros.
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Documento interessante e bastante informativo. Tem bastante detalhe.
ANO	2011
AUTOR	Rocha, Eliezer Pedroso da
ORIENTADOR	Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco
TÍTULO	O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey
PROBLEMA	Qual a importância do princípio de continuidade no pensamento filosófico de John Dewey? Como interesse e esforço podem ser vistos e analisados com apoio do princípio de continuidade?
HIPÓTESE	Em Dewey predomina a organicidade entre seus princípios e conceitos; eles são entrelaçados de tal forma que podemos verificá-los sob vários ângulos. Sua base é a vida. A vida está posta. A melhor forma de esta vida ser vivida é pela democracia em todas as suas nuances. Antidualista por princípio, ele não admite que qualquer teoria educacional faça distinção ou separação entre teoria e prática, mente e corpo, interesse e esforço.
OBJETIVO	Analisar o princípio de continuidade e a relação entre os conceitos interesse e esforço à luz da filosofia deweyana no âmbito da educação
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica conceitual

CONCLUSÃO	que o pensamento de John Dewey contém uma unidade orgânica; que ele defende que a educação é um processo de reconstrução contínua da experiência, também quer nos mostrar que a verdadeira democracia na educação é fazer com que todo educando jamais interrompa seu processo educativo; que a educação na escola é fundamental; que para Dewey, os dois elementos fundamentais de todo processo de educação são a criança e o adulto; que a forma de apresentação desse mundo da escola é que não pode estar por demais distanciado do mundo da criança
REFERENCIAL TEÓRICO	Dewey, Parmênides, Heráclito, Platão, Rousseau, Kant, Hegel
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Texto fluido e coerente com os objetivos propostos.
ANO	2011
AUTOR	Honorato, Cayo
ORIENTADOR	Favaretto, Celso Fernando
TÍTULO	A formação do artista: conjunções e disjunções entre arte e educação
PROBLEMA	A que arte se refere o Ensino da Arte? A que educação se referem as práticas artísticas?
HIPÓTESE	O Ensino da Arte terá sido diferenciado pelo ensino em arte, a mediação educacional da arte pela mediação contemporânea da arte, as práticas artísticas pela arte educacional. Concebe-se a formação do artista como a clareira na qual se identificam, sem qualquer acomodação, as conjunções e as disjunções entre arte e educação.
OBJETIVO	Confrontar o Ensino de Arte e as práticas artísticas; identificar a mediação educacional da arte;
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica, análise filosófica educacional.
CONCLUSÃO	Para a <i>formação do artista</i> , ensinar consiste, paradoxalmente, na recusa em ensinar. Mas não se trata de uma recusa que se exime de atuar. <i>Insegnire, en-signar</i> , mostrar, antes mesmo de demonstrar, significa: não designar ou predicar, mas “performar”, fazer com que palavra e ato coincidam. Tanto o argumento geralmente sustentado pelo Ensino da Arte de que arte se ensina, quanto o argumento geralmente sustentado pelas práticas artísticas de que arte não se ensina, são conceitualmente insuficientes, porque dessa forma ambos advogam em causa própria.
REFERENCIAL TEÓRICO	Bordieu, Foucault, Rancière, Deleuze, P. Freire, Ana Mae Barbosa, Luckács, Silvio Gallo entre outros.
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Linguagem metafórica (poética, artística). Difícil localização dos elementos da pesquisa.
ANO	2011
AUTOR	Pereira Junior, Luiz Costa
ORIENTADOR	Lauand, Luiz Jean

TÍTULO	O mar que me navega: sintonias filosóficas em Paulinho da Viola
PROBLEMA	Quais as contribuições da obra de Paulinho da Viola para o ensino de filosofia?
HIPÓTESE	Que a canção em Paulinho da Viola (de sua autoria e de adoção, ao interpretar composições alheias) se filia a um desconforto sem ilusões e à sensação de espanto ante o mistério das coisas, a que apresenta como resposta a potência de sua serenidade. Detentor de um vasto repertório de referência, o compositor e intérprete expressa em seus sambas uma abordagem sobre o mundo que se vincula a correntes de pensamento tão distintas como as de Epicuro, Heráclito, Benedictus de Spinoza, Tomás de Aquino, Henri Bergson, Josef Pieper e Richard Rorty, dentre outros.
OBJETIVO	Verificar temas recorrentes capazes de aglutinar de forma representativa as composições do repertório do compositor-intérprete. A técnica de amostragem aqui adotada foi não-probabilística (baseada na representatividade conceitual, não-estatística e em tratamento dos dados qualitativos) e baseou-se na observação de questões nucleares dentro do repertório do cantor; identificar os pontos de contato entre a obra do compositor e os de diferentes pensadores e sábios antigos; Demonstrar a coerência do pensamento musical de Paulinho da Viola. Isso só se revela possível por meio de um método de leitura das canções que permita extrair a significação reafirmada tanto na dimensão melódica como verbal; demonstrar não só que as composições executadas por ele podem ilustrar questões recorrentes na filosofia, como evidenciar que o ângulo de abordagem das canções de seu repertório só será plenamente compreendido à luz de certos debates ou conceitos.
METODOLOGIA	Uma entrevista com o compositor foi realizada em 2006 (em anexo) para, concluída a pesquisa bibliográfica, contrapor conceitos encontrados em obras filosóficas (análise descritiva) às suas apreciações (análise interpretativa).
CONCLUSÃO	Que uma obra cultural pode ser usada como ferramenta do processo educativo, além de possibilitar uma melhor compreensão de nossa realidade cultural, em nível de educação informal; que o estudo e o ensino da filosofia podem ter em Paulinho da Viola o trunfo de uma atuação musical que é filosófica em seus problemas sem o ser na abordagem; . Há um pensamento composicional em jogo, que não é mera aplicação de procedimentos especulativos sistêmicos e, mesmo assim, evita que o paralelo entre MPB e filosofia se torne artificial: que a racionalidade de sua música contém uma musicalidade do pensamento, a recorrência de motivos que atormentam o gênero humano – e, que, como a mera incidência no repertório de um cantor popular deveria indicar, não há sinal de que serão apaziguados tão cedo; que a música de Paulinho da Viola transita entre concepções distintas, tributárias de séculos de tradição especulativa, mas que ecoam em sua obra com impressionante coerência; que a unidade violiana emerge muitas vezes das situações de insegurança e conflito, mas também da exaltação da existência e do louvor à vida, do desprezo ao saudosismo ao zelo com a tradição, da paixão vivida com uma intensidade que é também cautela; que o compositor distingue a realidade em fluxo por meio de alegorias relacionadas ao mar, ao rio, à água que flui, e o faz quase sempre para evocar um “desalento positivo”, se não confiante, não necessariamente amargo – a calma do navegante ante o oceano indomável; que a filosofia da educação só tem a beneficiar-se com tanta diversidade de referências presente numa mesma obra cultural. Há em Paulinho da Viola uma fertilidade de preocupações sobre a existência e a natureza humanas que uma sala de aula pode explorar com evidente ganho para o aprendizado de conceitos.

REFERENCIAL TEÓRICO	Cita filósofos Antigos (relacionando-os à valorização da música); Luiz Tatit; Deleuze; Guattari; Piepper, Thomas de Aquino; Agostinho; Bergson; Hegel
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Tese criativa, com proposta para o ensino de Filosofia bem fundamentada.
ANO	2011
AUTOR	Trzonowicz, Alberto Samuel Milkewitz
ORIENTADOR	Fischmann, Roseli
TÍTULO	Indagação filosófica e educação judaica: as leis do estudo da Torá do Código de Maimônides como guia
PROBLEMA	Quais propostas educativas permitem a transmissão do judaísmo para as novas gerações de crianças e jovens judeus num mundo que frequentemente é tendencialmente hostil a esta cosmovisão, que lhes permita manter a sua identidade como os judeus a estabelecem, e não como lhes é atribuída, muitas vezes de modo preconceituoso, e ao mesmo tempo dialogar com a sociedade, sendo igualmente parte dela?
HIPÓTESE	Quando se fala de educação judaica, frequentemente, por trás de boas intenções, quando se enxerga o panorama geral atual, há pouco judaísmo, ou em outras palavras, pouco ou insuficiente conhecimento das fontes básicas.
OBJETIVO	Mergulhar em um judaísmo mais observante dos preceitos judaicos (o respeito estrito ao <i>Shabat</i> , às normas de alimentação <i>Kascher</i> , ao calendário judaico e outros), ou, como se denomina, viver o processo de <i>Teshuvá</i> ; apresentar e analisar a resposta da educação judaica tradicional, baseada na compilação das <i>Leis do Estudo da Torá</i> , realizada por Maimônides;
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica de caráter filosófico-educacional (da formação do homem judeu)
CONCLUSÃO	Que a indagação filosófica é um dos componentes básicos da mais tradicional educação judaica, que há vários milhares de anos se apóia centralmente nos textos básicos do judaísmo, em especial na <i>Torá</i> , que remonta às origens mais antigas desta cosmovisão e no <i>Talmud</i> , que aprofunda os conteúdos da primeira e acrescenta a transmissão oral e os debates dos sábios desde o nascimento do povo judeu; que as <i>Leis de Estudo da Torá</i> colocam a exigência de dedicar sempre um tempo do estudo diário obrigatório à reflexão filosófica, mais particularmente um terço do mesmo, e, uma terceira parte do tempo dedicado ao estudo da <i>Torá</i> deve ser dedicado a tecer indagações filosóficas sobre os conteúdos estudados; que a indagação filosófica além de ser indispensável na educação judaica, aparece ao longo da trajetória do povo judeu na figura de vários filósofos destacados na história deste povo; que a indagação filosófica integra e está inserida num conjunto bem específico de referenciais próprios do judaísmo, que devem ser considerados em conjunto, dentro da cosmovisão judaica; que o tempo da educação judaica é a vida toda; que cada um na sociedade judaica assuma a responsabilidade de educar aos outros.
REFERENCIAL TEÓRICO	Ensinaamentos de Maimônides, bem como o pensamento de dois filósofos contemporâneos, Isadore Twersky e Moshe Greenberg, que focaram seu trabalho acadêmico nas fontes judaicas tradicionais, especialmente na Torá ou Bíblia Hebraica, no Talmud e no Mischnê Torá.
ÁREA	Filosofia e Educação

OBSERVAÇÕES	Tese filosófico-educacional. Um bom material para conhecer os princípios da educação
ANO	2012
AUTOR	Lima, Alessandra Carbonero
ORIENTADOR	Barros, Gilda Naecia Maciel de
TÍTULO	Xenofonte e a Paideia do governante
PROBLEMA	Qual deve ser a formação (paideia) do governante para Xenofonte?
HIPÓTESE	Xenofonte atribui grande importância à construção de retratos de homens paradigmáticos, procedimento ilustrado pela análise do retrato que o próprio Xenofonte constrói para si, na <i>Anabase</i> .
OBJETIVO	Explorar a possibilidade de o tema da <i>paideia</i> ser um eixo comum em torno do qual se articulam os textos de Xenofonte de Atenas; analisar sobre a formação do governante, especialmente nas obras que mais de perto se ocupam do tema, como a <i>Ciropédia</i> e o <i>Hierão</i> .
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica de caráter histórico-filosófico.
CONCLUSÃO	Que os homens bons de Xenofonte são aqueles que se lhe mostraram possíveis; que a <i>paideia</i> proposta por Xenofonte é uma <i>paideia</i> possível; que ele aponta para respostas que encontra na concretidade dos fatos e nos recursos do homem, tal como ele se mostra; que a virtude é ensinável na medida em que pôde ser ensinada por um certo homem, Sócrates; que os homens podem se organizar politicamente para a vida feliz, na medida em que foram organizados por um certo homem, Ciro, o velho. E se essas respostas não forem suficientes para enfrentar os desafios concretos, não serão também na medida em que os fatos se revelam aos homens. E apenas, então, quando, na concretidade dos fatos, essas respostas se mostrarem insuficientes é que novas respostas possíveis poderão ser engendradas; que, em Xenofonte, nos fatos, os desafios; a partir dos fatos, as respostas possíveis.
REFERENCIAL TEÓRICO	Xenofonte, antigos e Comentadores críticos da filosofia antiga.
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Investigação coerente com os objetivos propostos.
ANO	2012
AUTOR	Deina, Wanderley José
ORIENTADOR	Francisco, Maria de Fatima Simões
TÍTULO	A educação na esteira da crise política da modernidade: uma análise a partir das reflexões de Hannah Arendt
PROBLEMA	Quais as principais críticas que Hannah Arendt dirige à educação nas sociedades modernas?
HIPÓTESE	A crítica à tradição e a ausência da autoridade são características marcantes das principais correntes da pedagogia moderna e, por se constituírem em um mundo onde o futuro e o progresso tornaram-se suas referências, colaboraram

	para aprofundar a crise na educação. Para Hannah Arendt não é possível compreender a crise na educação sem a relacionarmos com a crise geral que aflige as sociedades modernas.
OBJETIVO	Esclarecer as principais críticas que Hannah Arendt dirige à educação moderna, a partir de seu próprio referencial teórico, relacionando a crise política à crise na educação; analisar o posicionamento de Arendt sobre a crise na educação, procurando fundamentar teoricamente as suas reflexões, com base em sua própria produção bibliográfica, como também a partir de alguns autores e teorias com quem ela se defronta ao longo de seu texto.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica de caráter filosófico-educacional
CONCLUSÃO	Que a crítica de Arendt à educação moderna se refere, principalmente, à crença generalizada nas diversas correntes pedagógicas, independentemente da existência de qualquer tipo de engajamento doutrinário, de que se pode construir o futuro a partir da formação das novas gerações, reduzindo as crianças, literalmente, à condição de objetos; que, quando trata do problema da responsabilidade dos educadores, apesar de toda a sua rispidez, está chamando a atenção para que examinemos melhor as posições que assumimos, nos alertando sobre o risco de privarmos as novas gerações daquilo que realmente nos diferencia em nosso mundo: a liberdade; Que Pretender ordenar o mundo de tal forma que não reste aos homens nenhuma espontaneidade, nenhuma possibilidade de realizar o inesperado, excluindo tudo o que não estiver pressuposto logicamente em uma teoria científica ou doutrina política, pode significar a morte de toda a humanidade; que cada situação exige uma reflexão profunda e não existe teoria pedagógica perfeita, que seja capaz de abarcar toda a complexidade e responsabilidade que a tarefa de educar impõe a todas as pessoas mais velhas que se encontram no mundo junto aos recém- chegados pelo nascimento.
REFERENCIAL TEÓRICO	Arendt, comentadores, Aristóteles e outros.
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Pesquisa aponta com clareza os principais pontos do pensamento de Arendt sobre a educação.
ANO	2012
AUTOR	Alencar, Anderson Fernandes de
ORIENTADOR	Gadotti, Moacir
TÍTULO	Compartilhamento do conhecimento: desafios para a educação
PROBLEMA	De que maneira o conhecimento, como bem imaterial, nasce livre, e vai se tornando uma mercadoria por meio do movimento de mercantilização, que tem atuado, com maior evidência, nas artes (música e cinema), no entretenimento (<i>games</i>), na tecnologia (<i>softwares</i>) e na ciência (literatura científica), por meio dos direitos autorais e das patentes, ilustrados por exemplos?
HIPÓTESE	Na contraposição à mercantilização, é apresentado um movimento pela democratização do acesso ao conhecimento, pautado na perspectiva do conhecimento como bem comum da humanidade, e destacado por meio de iniciativas, organizações e projetos. Também são apresentadas reflexões sobre o nascimento das universidades e a sua

	organização na Idade Média, a mercantilização da universidade e do conhecimento nela produzido, concluindo com as outras iniciativas emblemáticas, agora específicas do âmbito da educação.
OBJETIVO	Refletir acerca dos desafios postos à educação pelos processos de mercantilização e democratização do conhecimento
METODOLOGIA	Tese bibliográfica, de revisão de literatura, foram realizados quatro anos de acompanhamento de três listas de discussão de <i>e-mails</i> , pesquisas na <i>Internet</i> e fichamentos de artigos e livros da área.
CONCLUSÃO	Que, com base na documentação levantada, há evidências para afirmar que uma disputa ideológica encontra-se em curso, e que a educação e a ciência estão sob risco de privatização, não em sua oferta, mas no processo de produção de novos conhecimentos a serem socializados com as novas gerações, que avança por meio da pesquisa científica; propõe-se, por fim, uma Pedagogia do Compartilhamento que, pautada em uma educação emancipatória, não bancária, liberte “o conhecimento oprimido”, combata a privatização e a mercantilização dos bens públicos e eduque para a liberdade do conhecimento.
REFERENCIAL TEÓRICO	Paulo Freire
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Interessante sobre os ismos das universidades: mercantilismo, produtivismo etc.
ANO	2012
AUTOR	Feitosa, Sonia Couto Souza
ORIENTADOR	Gadotti, Moacir
TÍTULO	Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular
PROBLEMA	Os currículos de EJA conseguem incorporar as vozes dos diferentes sujeitos? Os documentos oficiais apresentam uma concepção alargada de currículo? Eles reconhecem o protagonismo dos diferentes sujeitos da EJA? As lutas em defesa da EJA têm conseguido colocar um foco de luz na dimensão curricular e impactar o currículo, tornando mais inclusivo e dialógico? É possível propor uma matriz curricular que envolva os sujeitos, com seus sonhos e utopias, os programas governamentais das três esferas de governo, os projetos da escola ou núcleo de EJA, as vivências etc.?
HIPÓTESE	Muitos jovens e adultos ingressos na EJA trazem modelos internalizados de vivências escolares. Neles predomina a ideia de uma escola onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento e o educando de receptor passivo. A concepção de currículo que permeia esse modelo está centrada na ideia de rol de conteúdos, disciplinas fragmentadas, métodos, tempos e espaços rígidos, impenetráveis, refratários às necessidades dos educandos. Essa lógica, que disciplina, hierarquiza e fragmenta o conhecimento, limita a possibilidade de uma aprendizagem analítica, crítica, transformadora.
OBJETIVO	Mapear se os sujeitos da EJA estão sendo considerados na formulação das matrizes curriculares; perceber como o currículo e os sujeitos da EJA eram concebidos e se o diálogo entre eles existe, ao longo da história da educação brasileira; perceber a dimensão curricular nos documentos nacionais e internacionais, nos marcos legais e nas políticas de EJA; analisar as dimensões de gênero, etnia e etária.

METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e documental - Experiências de Reorientação Curricular de dois municípios paulistas foram analisadas a fim de ilustrar a importância dos processos participativos na formulação do currículo
CONCLUSÃO	Que há necessidade de repensar o currículo, de maneira que ele contemple a diversidade contida no campo da EJA, com vistas ao reconhecimento das individualidades e das subjetividades; propõe uma matriz curricular que contemple a diversidade dos sujeitos, das vivências, das culturas, numa perspectiva intertransdisciplinar e intertranscultural.
REFERENCIAL TEÓRICO	Paulo Freire e os autores que dialogam com ele e pesquisam sobre sujeitos e/ou currículos
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese investigativa e propositiva
ANO	2012
AUTOR	Gonçalves, Tânia
ORIENTADOR	Gottschalk, Cristiane Maria Cornelia
TÍTULO	Autoridade docente: pensamento, responsabilidade e reconhecimento
PROBLEMA	Nos dias atuais, é legítimo falar em autoridade docente quando nos reportamos aos professores da educação básica? Quando falamos de autoridade docente, do que estamos falando? Da obediência originada do medo de sofrer punições, ou no reconhecimento de uma relação hierárquica engendrada pela confiança de que o professor conhece o mundo?
HIPÓTESE	A autoridade do professor não está pautada em disposição ou características psicológicas, mas nas possibilidades sociais e políticas dos professores assumirem a responsabilidade pelo mundo a partir da educação das crianças. Autoridade docente como responsabilidade pelo mundo não é um empreendimento individual, mas um constante exercício no contexto de cada escola
OBJETIVO	Refletir e trazer contribuições para o entendimento da condição docente na cultura do mundo contemporâneo; entender as dificuldades e os limites para a autoridade docente na cultura contemporânea e, em especial, no contexto brasileiro; identificar como as políticas públicas de educação têm historicamente afetado o entendimento do ofício docente, da autoridade dos professores e a autonomia da escola.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica do pensamento de José Mário Pires Azanha e Hannah Arendt, para entender o ofício docente e os caminhos da autoridade do professor.
CONCLUSÃO	Que a autoridade do professor reside no seu ofício, e é por ele que o professor é autorizado a introduzir os mais jovens no mundo; que essa autorização decorre dos saberes sobre o mundo, e da instituição escolar que ele, professor, representa; que é pelo mundo e porque existe escola que adultos podem assumir publicamente o ofício de ensinar crianças e adolescentes; que, não contemplam as exigências para a autoridade docente, ações empreendidas pelo professor como: abrir mão de ensinar a sua disciplina em favor de um método de ensino em geral; restringir a sua atuação a ensinar a sua disciplina, pois trazem indícios de que o professor está alienado do mundo, e a autoridade docente exige mais do que qualificação, exige responsabilidade pelo mundo; que ao alienar-se do mundo, o professor perde sua autoridade; que a crise na autoridade docente é expressão do isolamento do professor em relação ao mundo

	e, conseqüentemente, em relação à instituição da qual decorre a sua autoridade; que, apesar do discurso da autonomia ainda encontrar espaço entre os gestores da educação, na legislação, nas falas de educadores de forma geral, a autonomia da escola é esvaziada sistematicamente pelas interferências de órgãos externos que estabelecem padrões de organização, administração e controle escolar; que certo controle é necessário, entretanto, é notável como órgãos centrais da educação brasileira, como o Ministério da Educação e as Secretarias estaduais de educação, acabam por interferir estabelecendo conteúdos, métodos, materiais que homogeneizam o cotidiano escolar; que a autonomia da escola e autoridade docente não podem ser entendidas separadamente; que as escolas, por serem instituições públicas de educação, pelo seu caráter plural, deveriam ser conduzidas mais diretamente pelos educadores que nela convivem. São eles que devem, no seu cotidiano, discutir e buscar soluções para os seus problemas; que elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia;
REFERENCIAL TEÓRICO	Hannah Arendt, José Mário Pires Azanha, Filósofos da Antiguidade
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese que procura compreender o sentido do conceito de autoridade, buscando em pensadores sobre o assunto
ANO	2013
AUTOR	Travitzki, Rodrigo
ORIENTADOR	Boto, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis
TÍTULO	ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escola
PROBLEMA	Preparamos os alunos para quê?
HIPÓTESE	Há críticas técnicas e filosóficas ao uso do ENEM como indicador de qualidade escolar. Pressupomos que o processo educativo na democracia é uma relação intersubjetiva, com finalidades e estratégias minimamente definidas pelas pessoas envolvidas.
OBJETIVO	Investigar o potencial alcance das críticas ao ENEM, assim como possíveis efeitos benéficos do ranking de escolas;
METODOLOGIA	Reflexão filosófica sobre as questões sócio-políticas da escolarização com métodos quantitativos. Realizamos análise multinível dos microdados do ENEM 2009 em três níveis: indivíduo, escola e estado. Estimamos o efeito escola, o “efeito estado” e a variância explicada. Analisamos algumas edições do ENEM com base na Teoria Clássica dos Testes e na Teoria da Resposta ao Item.
CONCLUSÃO	Que, embora o ENEM possa avaliar o mérito dos alunos, é pouco informativo sobre o mérito das escolas, sendo inadequado para avaliar, isoladamente, a qualidade dessas instituições; que há alguns limites do ranking como indicador de qualidade escolar (grande sobreposição de intervalos de confiança; supervalorização de um único exame; pouca informação sobre o mérito da escola; risco de empobrecer o currículo e as relações intersubjetivas no cotidiano escolar; risco de aumentar as desigualdades) assim como algumas possibilidades criadas por ele (referência objetiva para comparação, sinalizar para o ensino médio não focar excessivamente na quantidade de conteúdos; mobilização pela qualidade escolar; criação de outros indicadores).

REFERENCIAL TEÓRICO	Habermas, Bourdieu, Horkheimer, Adorno, Freitag, Deleuze
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Única tese que localizei, na área que aborda Avaliação
ANO	2013
AUTOR	Vares, Sidnei Ferreira de
ORIENTADOR	Francisco, Maria de Fatima Simoes
TÍTULO	A formação do cidadão republicano: sociologismo, individualismo e educação moral em Émile Durkheim
PROBLEMA	Como Durkheim sintetiza sociologismo e individualismo?
HIPÓTESE	Defende-se, a partir de ampla bibliografia, mas, sobretudo, a partir dos próprios trabalhos de Durkheim, a tese segundo a qual é possível identificar em sua teoria pedagógica uma tentativa de sintetizar sociologismo e individualismo
OBJETIVO	Demonstrar que as concepções morais de Durkheim estão em consonância tanto com a sua visão acerca da modernidade quanto com a sua definição de democracia, e que disso se depreende a necessidade de uma educação moral com vistas a formar o cidadão republicano, o ator social, consciente de seus direitos e de seus deveres, mas, sobretudo, de sua individualidade, definida no interior da vida coletiva; estudar os conceitos de sociologismo e individualismo e sua articulação com o pensamento pedagógico e moral de Durkheim.
METODOLOGIA	O método empregado, com vistas a dar conta dos objetivos propostos, é eminentemente bibliográfico, ou seja, assenta-se em uma análise qualitativa das ideias e dos conceitos destacados na obra do referido autor.
CONCLUSÃO	Que Durkheim propõe uma teoria da educação moral que, assentada em uma perspectiva racionalista, tem por objetivo dar suporte ao republicanismo nascente; que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, têm por função formar as novas gerações para a experiência da cidadania estimulando, na criança, a capacidade de deliberação e o respeito aos grupos sociais; que a autonomia requerida por Durkheim, exatamente porque assentada no exercício da razão, contraria a tese de uma completa submissão aos valores sociais; que, por um lado, Durkheim admite o caráter relativo da autonomia, devido aos imperativos sociais que, com maior ou menor força, impõem-se aos indivíduos, por outro, também sustenta que a razão constitui um elemento específico da moralidade moderna, imprescindível para a avaliação de uma norma moral; que o projeto educacional encampado por Durkheim está em sintonia com o espírito coletivo de seu tempo, abarcando tanto as demandas coletivas, quanto as individuais, o que, sem dúvida, dissipa a suposta antinomia entre sociologismo e individualismo, ambos contemplados em sua sociologia da educação e, mais especificamente, em sua concepção de moralidade moderna – onde a autonomia da vontade, e desta feita o ser humano, ocupam um lugar inquestionável..
REFERENCIAL TEÓRICO	Obras de Durkheim e seus comentadores, prioritariamente.
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Estudo criterioso dos conceitos sociologismo e individualismo e cuidadoso nas conclusões

ANO	2013
AUTOR	Brasil, Dildo Pereira
ORIENTADOR	Severino, Antonio Joaquim
TÍTULO	Antropologia e educação: raízes contraculturais do pensamento pedagógico de Rubem Alves
PROBLEMA	Quais as contribuições do pensamento de Rubem Alves? Em que se sustentam suas raízes filosóficas?
HIPÓTESE	Sem formular proposta pedagógica sistemática e metodologicamente conformada aos parâmetros acadêmicos, este pensador formula profundas e contundentes críticas às pedagogias tradicionais que, considera intelectualistas, centradas em saberes abstratos, desencarnados e distantes da vida e das experiências concretas dos alunos.
OBJETIVO	Mostrar que preocupação primeira de Rubem Alves é o resgate da concepção do homem, enquanto ser corporal, de desejos e de sonhos, no interior das filosofias, culturas e literatura ocidentais; mostrar que a proposta pedagógica de Rubem Alves tem raízes antropológicas e contraculturais, ancoradas no pensamento crítico e romântico, em contraponto à metafísica clássica e ao pensamento moderno, iluminista, cientificista e positivista
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica. Análise filosófico educacional
CONCLUSÃO	Que se confirma a existência, no pensamento alvesiano, de uma proposta pedagógica, disseminada em suas mais de oitocentas crônicas e nos mais de trinta livros de “estórias” para pequenos e grandes; que a referida proposta tem raízes antropológicas e reminiscências românticas e contraculturais, que, por sua vez, fundam-se em seu pensamento filosófico e teológico;
REFERENCIAL TEÓRICO	Rubem Alves, seus comentadores e autores que o influenciaram: Nietzsche, poetas, teólogos, Wittgenstein ...
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	A tese é também um rico estudo biográfico sobre Rubem Alves
ANO	2014
AUTOR	TRINDADE, Christiane Coutheux
ORIENTADOR	Carvalho, José Sérgio Fonseca de
TÍTULO	Ética e Educação em John Dewey: o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática
PROBLEMA	Qual a ressonância da ética de Dewey em seus ideais pedagógicos?
HIPÓTESE	John Dewey (1859-1952) responde por reflexões pedagógicas de grande disseminação, encontradas em meio a uma vasta produção que trata de múltiplas questões prementes de seu tempo, em particular aquelas relacionadas à democracia. Partindo da premissa de que sua filosofia da educação é melhor compreendida quando associada a suas reflexões mais abrangentes. Partimos, nesta reflexão, da resignação humana que tem prevalecido na contemporaneidade. Sentimo-nos individual e coletivamente impotentes diante de uma sociedade cada vez mais complexa e instável. Seguimos os ritmos do mercado e a ele servimos, invertendo a ordem das coisas. A promessa de emancipação humana parece um romantismo <i>démodé</i> , que não tem lugar em um mundo sem tempo ou recursos a desperdiçar no registro da eficiência.
OBJETIVO	Analisar da ressonância da ética de John Dewey em seus ideais pedagógicos, diante de sua concepção de sociedade democrática.

METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica de caráter filosófico-educacional
CONCLUSÃO	Que a defesa da sociedade democrática feita por Dewey é uma afirmação ética sobre o modo como devemos viver uns com os outros; que o apreço pela liberdade é cultural, assim, não há nada na natureza humana que justifique a democracia – trata-se radicalmente de uma escolha; que A filosofia ética e política de Dewey se apresenta como uma reiteração da fé no homem comum, cujo caráter único e indivisível impede que o coletivo se desforme; que por conceber que o modo como vivemos constitui-nos como pessoas, Dewey entende que na vida escolar os métodos e práticas possuem grande importância no processo formativo; que mesmo a limitação a um autor não é suficiente para dar conta das diversas perspectivas com as quais se pode examiná-lo, especialmente no caso de filósofos prolíficos e generalistas como Dewey; que esta pesquisa tem alcance limitado na compreensão de arte e estética proposta por Dewey e assumida por muitos pesquisadores como uma de suas contribuições mais originais. Um olhar mais aprofundado sobre esta área possibilitaria diálogos ricos com a ética, merecendo, portanto, retornos posteriores; que se não é possível criar fórmulas universais para a práxis educacional, o compartilhamento de experiências, gestadas em um cotidiano escolar efetivo e refletidas suficientemente para transformá-las em um saber, poderia servir de suporte ao professor que buscasse auxílio na compreensão de sua própria realidade e de seu trabalho. Julgamos que os sujeitos pedagógicos precisam, portanto, fomentar esses espaços de troca, seja nos fóruns acadêmicos, seja nos ambientes escolares.
REFERENCIAL TEÓRICO	Parte da obra de Dewey “Teoria da Vida Moral”, depois “Natureza Humana e Conduta”, “Liberdade e Cultura”. No campo da educação utiliza as obras: “Princípios Morais em Educação, Democracia e Educação. Obras de Dewey comentadores
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Pesquisa bastante teórica, mas preocupa-se na aproximação com a prática.
ANO	2014
AUTOR	Villalobos, Isabel
ORIENTADOR	Gottschalk, Cristiane Maria Cornélia
TÍTULO	Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP
PROBLEMA	Os insatisfatórios resultados do sistema público de educação no Brasil teriam entre suas causas a prática da alfabetização sustentadas em bases construtivistas?
HIPÓTESE	É provável que as dificuldades de alguns alunos sejam devidas não a uma deficiência cognitiva, mas a uma percepção cognitiva talvez, até mais apurada.
OBJETIVO	Analisar a consistência e utilidade do material didático integrante do Programa Ler e Escrever;
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica sobre o modelo de psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e pesquisa empírica os resultados de avaliações e intervenções realizadas com 44 crianças de 7 a 13 anos defasadas na leitura e na escrita, estudantes de escolas públicas de dois municípios da Região Metropolitana de São Paulo que aderiram à alfabetização construtivista.

CONCLUSÃO	Que os resultados da análise da proposta didática estudada mostram que outras interpretações são possíveis para os experimentos que deram origem ao modelo adotado; que não há consenso sobre a abordagem construtivista como explicativo necessário e suficiente para os problemas relativos à alfabetização; que parece não haver na literatura acadêmica evidências empíricas que recomendem a didática proposta; que os resultados das avaliações e intervenções realizadas com as crianças apontam para a existência de dificuldades comuns na alfabetização no português do Brasil registradas na bibliografia acadêmica sobre o tema, dificuldades que a proposta didática analisada não leva em consideração; que as crianças estudadas apresentam sequelas de um processo inadequado de alfabetização, compatíveis com uma proposta de alfabetização construtivista semelhante à proposta analisada; que uma destas sequelas é a troca do esforço de decodificação das palavras pela tentativa de adivinhação; que crianças que não são auxiliadas a superar suas dificuldades podem desenvolver soluções equivocadas para os problemas de leitura que não conseguem resolver, tornando estas dificuldades muito maiores do que seriam se tivessem sido esclarecidas logo que surgiram; que algumas crianças, quando leem uma palavra e não conseguem atribuir sentido, acreditam que não leram, podendo chegar ao ponto de pensarem que não sabem ler; que este problema pode ser considerado como relativo a um dos aspectos da consciência lexical da criança, ou seja, à falta de consciência de que o idioma tem muitas palavras que são desconhecidas para ela e sugere a necessidade de cuidados na aplicação de alguns testes de avaliação cognitiva, especialmente os de leitura de pseudopalavras; que os documentos analisados não levam em consideração a multiplicidade de sons representados por cada vogal como sendo uma característica do português brasileiro que constitui um grande obstáculo à atribuição de sentido às palavras pelas crianças.
REFERENCIAL TEÓRICO	Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Documentos Oficiais da PMSP, referentes ao Programa Ler e Escrever
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Pesquisa motivada a partir da prática com alunos, na busca de causas e possíveis soluções.
ANO	2014
AUTOR	Vieira, Miguel Said
ORIENTADOR	Oliveira, Marcos Barbosa de
TÍTULO	Os bens comuns intelectuais e a mercantilização
PROBLEMA	O saldo resultante do compartilhamento de bens intelectuais e mercantilização nos diferentes modelos de negócio é socialmente positivo ou não?
HIPÓTESE	Bens comuns são incompatíveis com a mercantilização.
OBJETIVO	Investigar as relações entre os bens comuns intelectuais e a mercantilização, e os efeitos dessas relações, principalmente para o universo da educação; apresentar as principais teorias sobre bens comuns, e avaliá-las quanto à capacidade de detectar e equacionar essas relações, e quanto à adequação para abordar bens comuns intelectuais; analisar se bens comuns e mercantilização são incompatíveis, e até que ponto podem coexistir;
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e estudo de caso, acompanhada de análise filosófica.

CONCLUSÃO	Que em todos os modelos de negócio que envolvem compartilhamento de bens intelectuais analisados, há a possibilidade de surgimento de mercantilização, de diversas formas, mas que o saldo resultante de mercantilização e compartilhamento varia; esses casos são, do melhor ao pior saldo: o crowdfunding (em que pode ocorrer mercantilização dos serviços de intermediação); o acesso aberto ouro (em que há mercantilização do espaço de publicação, que assume forma particularmente nociva nos periódicos predatórios); dois casos ligados à participação de empresas no desenvolvimento do <i>software</i> livre (o Android e os <i>patches ck</i> , em que os projetos podem ser direcionados na gestão e pelo custeio de modo a favorecer estratégias comerciais de empresas); e a publicidade comportamental online (em que ocorre uma mercantilização de segunda ordem: a da audiência; no quadro geral a mercantilização está em vantagem em relação aos bens comuns).
REFERENCIAL TEÓRICO	Marx, Polanyi, Elinor Ostrom
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Tema não diretamente ligado à educação, no que se refere à relação ensino-aprendizagem, mas ao conhecimento (bens intelectuais).
ANO	2016
AUTOR	Torres, Fabiano Ramos
ORIENTADOR	Celso Fernando Favaretto
TÍTULO	Travessias do beco: a educação pelas quebradas
PROBLEMA	Por que, ao se pensar a periferia e sua relação com a educação, não se poderia experimentar o que estes diversos signos e acontecimentos proporcionam à forma e ao conteúdo do pensamento? Por que seguir pensando e escrever segundo um modelo arborescente quando estamos diante de uma outra lógica, esquizo, rizomática, caosmótica, errante, nômade? O que é que a multiplicidade da cidade e daqueles que nela vivem e pensam com seus corpos pode nos ensinar sobre a educação?
HIPÓTESE	A prática do rolê proporciona uma experiência de cidade que contribui para os processos de formação e para a experiência de pensamento. É no rolê pelas quebradas que se toma contato direto com os signos de uma aprendizagem e a cidade passa a ser lida como um grande palimpsesto de signos aberrantes. As periferias das cidades são emissoras de signos, como conjuntos de textos a serem decifrados por meio dos quais muitos aprendizados são possíveis.
OBJETIVO	Pensar o rolê como uma outra possibilidade de experiência, a qual está diretamente relacionada com o aprendizado dos signos presentes nos territórios sensíveis das periferias; identificar de que modo os signos e acontecimentos se conectam e são modulados, como se relacionam e conjugam-se em redes de forças, gerando campos de saber e poder; propor alguns experimentos a partir das formas e expressões das periferias: feito de meios, de becos, de quebradas, puxadinhos, curtos-circuitos, gato, gambiarra, esquema, rolo, fluxo, corte, bico, informalidades, inacabamento e improviso - seja como no jazz, no blues, numa roda de choro ou de rap, numa tertúlia de ciganos - linhas emaranhadas; apresentar o rolê pela cidade, dialogando com algumas das questões apontadas pelos signos e acontecimentos da periferia; mostrar de que modo se dá a passagem entre a periferia da cidade e a periferia da escola.

METODOLOGIA	Com base num paradigma estético, o autor promove uma experiência, que está muito mais próxima do plano da invenção, um diálogo mais próximo das artes e da literatura. A pesquisa coleta dados por meio de rolê à periferia, caracterizando uma pesquisa de campo e tem indícios de uma pesquisa-ação, na qual o pesquisador (também professor) aproxima seus alunos de classes sociais e lugares diferentes.
CONCLUSÃO	Que o rolê possibilitou a elaboração de um inventário filosófico de signos da periferia; que , à medida em que esses signos também chamados de produção aberrante são apropriados ao longo deste ensaio, muitos deles vão sendo retrabalhados a fim de se tornarem conceitos, como é o caso da palavra rolê; que parece que uma nova forma de militância coletiva começa a ser inventada nas periferias da cidade; que, do mesmo modo que a cidade e suas quebradas produzem signos aberrantes, o mesmo continuava ocorrendo na escola a despeito das táticas de contenção dessa produção; que a experiência do rolê pelas quebradas da cidade conduziu ao rolê pelas escolas onde se descobriu que as escolas também possuem suas periferias onde trafegam os desejos e as produções as mais aberrantes; que foi possível descobrir a virtualidade e a potência de uma subjetividade não circunscrita ao indivíduo, mas como uma rede que relaciona escola e cidade; que é preciso pensar a escola não mais em termos de planejamentos e projetos, mas de programas meios de orientação para conduzir uma experimentação que ultrapassa nossa capacidade de previsão; que as produções aberrantes, toda sua profusão e seus condensamentos, toda a "poluição" que promovem, na verdade, apagam, neutralizam e purificam os espaços costumeiros, habituais, o espaço do reconhecimento.
REFERENCIAL TEÓRICO	Fernand Deligny, Gilles Deleuze e Felix Guattari, Walter Benjamin, Lyotard, Foucault
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	O autor não se sente fazendo uma pesquisa ele denomina seu trabalho como um Ensaio, uma experiência. De fato, o trabalho é uma experiência estética, com muitas "marcas" da periferia.
ANO	2015
AUTOR	Ana Paula Nunes Chaves
ORIENTADOR	Aquino, Julio Roberto Groppa
TÍTULO	Por outras espacialidades: uma cartografia da pedagogização no Parque Ibirapuera, SP
PROBLEMA	De que modo mecanismos pedagogizantes atuam como tecnologias de governo espaciais?
HIPÓTESE	As práticas sociais são moduladas por jogos de força que as criam e recriam espacialmente, sobretudo por meio de mecanismos pedagogizantes que ultrapassam o âmbito educacional formal, alastrando-se cada vez mais no cenário urbano contemporâneo
OBJETIVO	Perspectivar analiticamente como os processos de pedagogização forjam e governam determinados espaços e espacialidades; analisar a relação entre educação e produção de espaços/espacialidades nas práticas instituídas no Parque Ibirapuera-SP
METODOLOGIA	Além do levantamento bibliográfico, operamos segundo duas frentes de trabalho complementares: em primeiro lugar, a análise de documentos oficiais acerca do Parque, dos Processos da Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo e de discursos jornalísticos veiculados a seu respeito pelo jornal O Estado de S. Paulo em diferentes décadas; em segundo, a observação e o registro de práticas contemporâneas ali em curso. Sob perspectiva arqueogenealógica foucaultiana.

CONCLUSÃO	Que há uma racionalidade vincada em práticas de pedagogização, e estas, aliadas a tecnologias específicas de governo dos espaços; que há um cenário que apresenta lógicas de governo heterogêneas, que coexistem através do tempo, ajustando-se, desajustando-se ou alterando-se. Não obstante, um campo vivo de forças, de sujeitos e práticas de subjetivação; que a história arqueogenealógica do Parque, assim como dos diferentes mecanismos pedagogizantes ali em voga, possibilitou deslindar o trânsito dos espaços e o governo das espacialidades pela população que dele faz uso, além das diferentes contestações dos arranjos até então configurados, demarcando traços fugidios de uma heterotopia urbana.
REFERENCIAL TEÓRICO	Pensamento de Michel Foucault, além de mobilizar os trabalhos de Doreen Massey, Edward Soja, Henri Lefebvre, David Harvey e Rodrigo Valverde
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Tese de caráter filosófico-educacional para além dos muros da escola.
ANO	2015
AUTOR	Jaciara de Sá Carvalho
ORIENTADOR	Gadotti, Moacir
TÍTULO	Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire
PROBLEMA	Qual a possibilidade de uma Educação emancipadora ser atendida pela modalidade a distância?
HIPÓTESE	a abordagem construtivista crítica em rede como a mais adequada para uma Educação cidadã a distância.
OBJETIVO	Discutir condições e desafios para uma Educação emancipadora a distância tendo como recorte a formação para a cidadania, uma das finalidades da Educação de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); abordar: abordar 1) cidadania, pela questão dos direitos, deveres e participação ativa em sociedade, a partir de Freire e sob o paradigma da planetaridade; 2) Educação cidadã, que tem como premissa o compromisso com o processo de conscientização (FREIRE, 1979) pelos sujeitos e exige condições para sua realização, mapeadas em obras de Freire e na experiência do movimento Escola Cidadã; 3) teorias de Educação a Distância, observando questões referentes à autonomia e ao diálogo pelos sujeitos, assim como à estrutura/organização das formações.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica complementada por entrevistas a oito professores-pesquisadores da modalidade e/ou da inter-relação Educação e tecnologias do Brasil, Portugal e Venezuela.
CONCLUSÃO	Que os estudos resultaram em seis condições para uma Educação cidadã a distância, comprometida com a conscientização pelos sujeitos e a construção de uma sociedade de caráter planetário: propõe 1) educar pela cidadania, 2) trabalho coletivo, 3) diálogo mediatizado pelo mundo, 4) organização participativa e flexível do ensino(-aprendizagem), 5) materiais de estudo coerentes e 6) articulação com movimentos sociais em rede.
REFERENCIAL TEÓRICO	Fundamentada na filosofia e teoria de conhecimento do educador Paulo Freire e estudiosos da educação a Distância
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Tese voltada para um tema atual que busca analisa-lo sob a perspectiva filosófico educacional.

ANO	2016
AUTOR	André de Freitas Dutra
ORIENTADOR	Francisco, Maria de Fatima Simões
TÍTULO	Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
PROBLEMA	Que marcas deixou Freire em sua gestão para os educadores que viveram essa época? Quais foram as lembranças que elas guardam dessa época?
HIPÓTESE	Os feitos da gestão Paulo Freire geraram impactos no cotidiano das escolas que estão presentes nas memórias de muitas educadoras que vivenciaram esse momento.
OBJETIVO	Pesquisar sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo; apresentar algumas reflexões acerca da imagem de Paulo Freire e aspectos sobre a memória docente relacionados às condições de trabalho e às relações no interior das escolas; refletir sobre os impactos de políticas públicas sobre a população a partir da ótica das professoras.
METODOLOGIA	Metodologia da história oral, entrevistamos professoras da rede municipal de ensino de São Paulo que atuaram durante o período em que Paulo Freire foi secretário de educação desse município. Foram entrevistadas dez professoras. Esta pesquisa define-se por uma história oral temática, apresentando, entretanto, aspectos de uma história oral de vida. Em outras palavras, pedimos para que as entrevistadas falassem de aspectos de sua vida, abordando inclusive sua infância, mas foi solicitado que dessem ênfase ao período em que Paulo Freire esteve na SME. Também optamos pelos procedimentos apontados por Meihy em relação a escolha das educadoras que participaram das entrevistas, no que se refere ao estabelecimento de uma comunidade de destino, colônia e redes.
CONCLUSÃO	Que Paulo Freire buscou de forma coerente unir o que dizia em suas palestras e livros com sua prática enquanto gestor; que ele foi capaz de reunir em torno de si uma equipe de profissionais que dificilmente outro nome conseguiria; que muitos professores engajaram-se pelos ideais defendidos em sua gestão e se mobilizaram pela construção relações mais democráticas nas escolas, tendo como meta uma educação de qualidade para as classes populares; que a sua gestão encontrou escolas com infraestrutura deficitária, com práticas ancoradas numa tradição antidemocrática, e educadores com poucos direitos; que essa gestão conseguiu, baseada na participação de educadores e comunidade escolar, alterações importantes na rede de ensino desde o âmbito pedagógico, ampliação de vagas, programas inovadores até as garantias legais de condição de trabalho aos professores; que , o pensamento pedagógico oriundo de Paulo Freire, assim como, a experiência de sua gestão apresentam-se enquanto inspiração para enfrentarmos os dilemas do nosso tempo e lutar pelo ideal de uma escola pública popular e de qualidade que atenda a todos; que as ações da administração de Erundina e Freire pertenceram ao quadro de redemocratização da sociedade, num momento que algumas garantias legais eram recentes e que outras ainda estavam sendo construídas (como o ECA); que a referida gestão foi responsável por algumas dessas garantias no âmbito municipal, a partir da criação do Estatuto do Magistério Municipal e do Regimento das escolas municipais, entre outras ações; que, no âmbito pedagógico, a gestão estimulou a participação ampla dos agentes envolvidos e apontou para a necessidade da mobilização enquanto recurso necessário para a conquista de direitos e de criação de uma educação pautada pelo diálogo;

REFERENCIAL TEÓRICO	Obras de Paulo Freire e seus comentadores, Deleuze, Bauman, Bobbio, Foucault
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Tese documental com linguagem clara e coerente. Rico relato histórico.
ANO	2016
AUTOR	Crislei de Oliveira Custódio
ORIENTADOR	Carvalho, José Sergio Fonseca de
TÍTULO	A infância no espelho da pedagogia: mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico
PROBLEMA	Haveria uma crise do conceito moderno de infância ou uma potencialização da noção de infância nas teorizações pedagógicas?
HIPÓTESE	Temos como hipótese para a compreensão desse fenômeno de mutações e rupturas na noção de infância no campo da pedagogia as transformações da relação das sociedades modernas com a temporalidade e o processo de crescente individualização dos sujeitos. Ou seja, cremos que a maneira como os indivíduos modernos concebem e organizam sua experiência temporal a partir das articulações entre as categorias de passado, presente e futuro no contexto de sociedades complexas interfere nas relações intergeracionais e, por extensão, incide sobre as imagens da infância e da criança traçadas no âmbito da pedagogia.
OBJETIVO	Investigar as rupturas e mutações nas representações da infância delineadas no discurso pedagógico moderno e contemporâneo
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica. Para examinar e descrever as diferentes imagens sobre o mundo infantil, sobre a criança e sobre sua relação com os adultos, esta investigação propôs três categorias analíticas: <i>infânciaquarentena</i> , que corresponde à representação da infância como um estágio da vida a ser superado em virtude de constituir-se como o locus da ausência ou insuficiência da racionalidade e da maestria de si; <i>infância singularizada</i> , que diz respeito às concepções de cunho puericêntrico que representam a criança como um sujeito peculiar, inocente e dotado de qualidades específicas; e <i>infância ensimesmada</i> , que consiste na representação de um universo infantil praticamente autorrealizado, dotado de um fim em si mesmo e no qual a criança é vista como cidadã e produtora de cultura
CONCLUSÃO	Que as transformações das imagens da infância têm uma estreita ligação com determinados aspectos das sociedades modernas, a saber: as alterações no modo de relacionar-se com o tempo e o processo progressivo de individualização dos sujeitos no contexto da modernidade; a compreensão pedagógica de uma infância cada vez mais centrada em si vincula-se à ascensão e ao declínio da ideia de progresso, à eleição do presente como tempo que ordena as relações dos adultos com o mundo e com as novas gerações e, por fim, ao movimento de crescente individualização dos sujeitos e assunção de seus desejos e necessidades como valores centrais; que não podemos, pois, assumir que o nosso mundo se tornou inabitável para as crianças e que o que lhes resta é a busca solitária por um lugar na sociedade que esteja afastado daqueles que deveriam responsabilizar-se por sua formação; que tampouco podemos depositar sobre elas o peso de nossos fracassos e esperanças.

	As crianças trazem consigo a potência de mudança, mas são ainda aquelas que, por meio da relação intergeracional, tornam possível a ligação dos homens e das sociedades com o seu passado, o seu presente e o seu futuro.
REFERENCIAL TEÓRICO	Arendt, Autores que investigam sobre infância etc.
ÁREA	Filosofia da Educação
OBSERVAÇÕES	Reflexão sobre infância feita na área de filosofia é bastante interessante, pois vivemos um momento em que predomina Sociologia da infância.
ANO	2016
AUTOR	Ricardo Matheus Benedicto
ORIENTADOR	Severino, Antônio Joaquim
TÍTULO	Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro
PROBLEMA	Por que uma lei federal pode ser descumprida sem maiores consequências? Que contribuição eu, como professor e pesquisador da educação, poderia oferecer para que a lei 10.639/03 seja efetivamente cumprida? Como alguns dos principais pensadores da educação do país avaliaram a contribuição da cultura afro-brasileira e africana em seus debates sobre os modelos educacionais que foram debatidos e implementados na nação?
HIPÓTESE	Somente uma perspectiva teórica alternativa pode, de fato, superar o paradigma eurocêntrico vigente em nosso sistema de ensino. Daí, a necessidade e a importância da Educação Quilombista para que os afro-brasileiros transmitam de geração para geração suas crenças, costumes, hábitos, conhecimentos e valores e para que a nação brasileira se transforme, de fato, em uma sociedade que valorize e respeite as tradições africanas e afro-brasileiras.
OBJETIVO	Contribuir para uma melhor compreensão do papel do eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro; realizar uma crítica afrocêntrica do pensamento educacional de Rui Barbosa, José Veríssimo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro bem como dos modelos educacionais defendidos e implementados por estes importantes pensadores da educação do país; avaliar a maneira pela qual a intelectualidade afro-brasileira compreendeu e reagiu aos sistemas de educação desenvolvidos por esses intelectuais.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica de caráter histórico-filosófico-educacional.
CONCLUSÃO	Que o modelo eurocêntrico de educação implantado no país tem como um de seus principais objetivos manter o poder e a hegemonia branca europeia; que, em uma sociedade orientada e organizada pela ideologia da supremacia branca, os não brancos descendentes de africanos e indígenas não têm poder; que somente um modelo educacional quilombista (afrocêntrico) é capaz de oferecer uma educação que atenda de modo satisfatório às necessidades dos afro-brasileiros.
REFERENCIAL TEÓRICO	Filosofia afrocêntrica de Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, Marimba Ani e pelos trabalhos de Cheikh Anta Diop, Asa Hilliard, Carter G. Woodson e Wade Nobles
ÁREA	Filosofia e Educação
OBSERVAÇÕES	Temática atual e abordada com criticidade e ética.

ANO	2017
AUTOR	Calça, Robson Pereira
ORIENTADOR	Francisco, Maria de Fatima Simoes
TÍTULO	Política e educação pública em Diderot: noção de escola pública como centro de uma política das luzes
PROBLEMA	O que pode justificar este aparecimento da escola pública como elemento decisivo da política, em Diderot?
HIPÓTESE	Os projetos de educação pública analisados, assim como o pensamento político que os concerne, são, indubitavelmente, os mais representativos daquilo que significou o período das luzes, seja pelo que neles há de tradição política e educacional, seja pelo que há de inovador e arrojado nas aspirações iluministas de reforma geral da sociedade. Compreender o projeto de escola pública de Diderot significa compreender de forma mais completa a sua concepção de Estado – significa sobretudo compreendê-la em seu desenvolvimento prático.
OBJETIVO	Analisar textos pouco estudados de Diderot e de seus interlocutores (sobretudo da década de 1770), como: Mémoires pour Catherine II; Observations sur le Nakaz; e o próprio Nakaz, de Catarina II; além de grande parte da correspondência do filósofo francês; analisar duas propostas de educação pública que Denis Diderot projeta para a Rússia; traçar as raízes filosóficas destas propostas de Diderot, a fim de melhor compreender as relações que ele estabelece entre educação e política; conhecimento e justiça; instrução e progresso.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e documental de caráter histórico-filosófico-educacional
CONCLUSÃO	que, sem a educação pública, a reforma institucional que Diderot formula para a Rússia, assim como o conjunto de seu pensamento sobre o homem em seu estado civil, perde a sua própria razão de ser: a superação da ignorância e tudo o que a fomenta - como a tirania, o fanatismo e a desigualdade de direitos; que Diderot encontra no interior das escolas setecentistas (sobre as quais desfere as mais duras críticas) um critério de justiça com o qual visa corrigir toda a sociedade: o mérito individual; que, para Diderot, sem uma educação adequada e acessível a todo o povo, este não poderá verdadeiramente gozar de seus direitos naturais. Direitos como o exercício da soberania e a constituição de um governo popular, que, em última instância, justificam o estado civil e tornam legítimo o Estado. Direitos sem os quais a dignidade humana não é respeitada; e a própria felicidade civil, quando existe, não passa de uma ilusão temporária.
REFERENCIAL TEÓRICO	Diderot e seus comentadores
ÁREA	Filosofia e educação
OBSERVAÇÕES	A tese se constitui numa rica fonte de pesquisa acerca do Pensamento de Diderot.