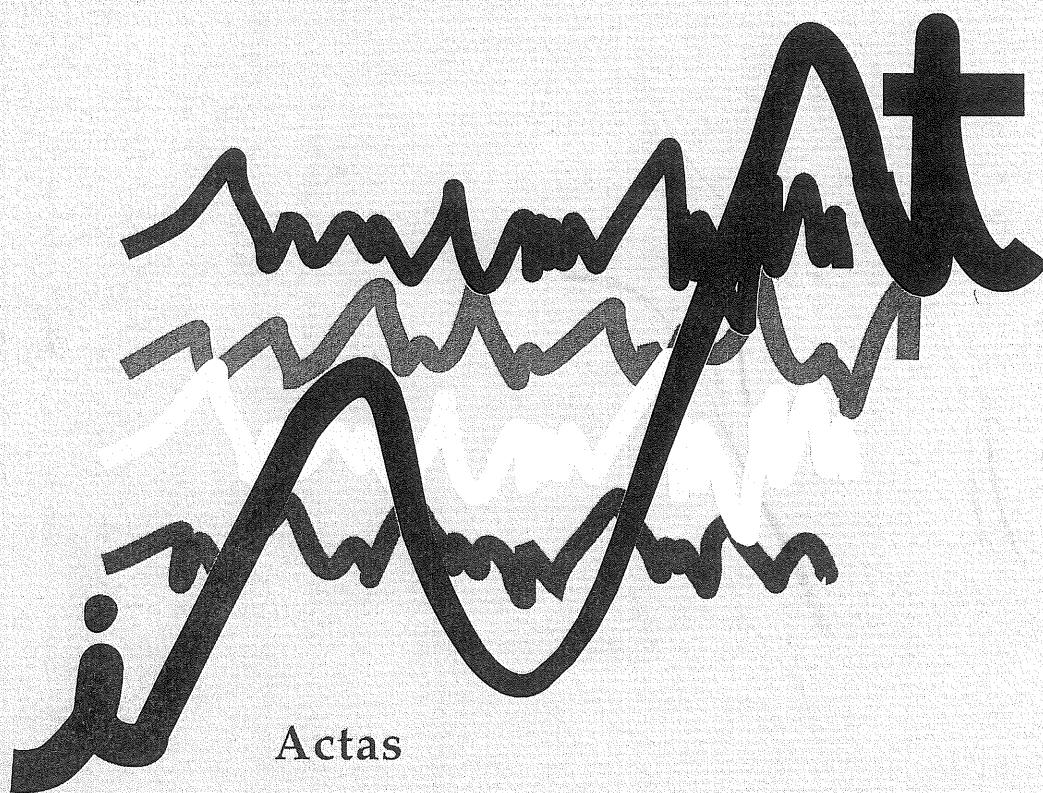


(R)EVOLUÇÃO DAS IDEIAS E TEORIAS PEDAGÓGICAS

ERNESTO CANDEIAS MARTINS

(Coordenação)



Actas

**(R)EVOLUÇÃO DAS IDEIAS
E TEORIAS PEDAGÓGICAS**

ERNESTO CANDEIAS MARTINS

(Coordenação)



Alma Azul

Título
(R)evolução das Ideias
e Teorias Pedagógicas

Coordenador
Ernesto Candeias Martins

Edição
Alma Azul
Coimbra | Castelo Branco
Maio 2006

ISBN: 972-8989-10-5

Dep. Legal: 242078/06

Impressão
Gráfica de Coimbra, Lda.

Índice

3 **Preâmbulo**

9 **Memorando Histórico da Filosofia de Educação da SPCE**
Manuel Ferreira Patrício

14 **A Relevância e o Sentido Prático da Filosofia da Educação**
Ernesto Candeias Martins

CAPÍTULO I: Da Axiologia Educativa aos Direitos Humanos

39 **Horizonte Problemático da Axiologia Educacional à Entrada do
3.º Milénio**
Manuel Ferreira Patrício

53 **Comentário ao "Horizonte Problemático da Axiologia Educacional
à Entrada do 3.º Milénio"**
Cassiano Reimão

77 **Análise ao "Horizonte Problemático da Axiologia Educacional à
Entrada do 3.º Milénio"**
Manuel Joaquim Loureiro

CAPÍTULO II: A Epistemologia de Habermas e a Modernidade

85 **O Projecto Epistemológico de J. Habermas: a Sua Incidência na
Educação**
Maria de Sousa Pereira Coutinho

102 **Habermas e o Retorno à Modernidade**
Ernesto Candeias Martins e José Rafael

CAPÍTULO III: Pós-modernidade e Contemporaneidade

- 119 **Filosofia da Educação e Contemporaneidade Educativa**
Adalberto Dias de Carvalho
- 129 **O Imaginário Educacional da Pós-Modernidade**
Alberto Filipe Araújo, José Augusto Ribeiro e João Bento Mesquita
- 156 **A Educação na Construção da Contemporaneidade**
Manuel Matos

CAPÍTULO IV: Pedagogia e Educação ao Longo da Vida

- 169 **A Transformação da Pedagogia no Contexto da Educação ao Longo da Vida**
José Ribeiro Dias
- 184 **Procurando Estatuto para a Educação de que Andamos à Procura**
João M. Boavida
- 206 **Reencontrar Um Novo Estatuto para a Educação**
Maria das Dores Formosinho

CAPÍTULO V: Temáticas Educativas

- 215 **Construção da Cidadania, Como Valor e Como Prática, Através da Acção Pedagógica das Escolas**
Maria Eduarda do Nascimento Moniz dos Santos
- 232 **Da Ruptura à Emergência das Teorias Pedagógicas**
– Novas perspectivas
Ernesto Candeias Martins
- 248 **Realidades, Paradoxos e Utopias na Educação e Formação de Professores**
António Camilo Cunha

- 252 **Contributos para Uma Reformulação Axiológica e Epistemológica das Teorias e Práticas Pedagógicas**
Ângela Bonifácio Vítor
- 255 **A Educação na Cultura da Pós-Modernidade**
Ernesto Candeias Martins
- 275 **A Mudança Cultural a que Chamamos Pós-Modernidade: Valores em Crise vs Novos Valores**
Ana Paula Castela
- 285 **As Escolas de Krishnamurti como Espaço de Experimentação Vivencial de Educação Correcta – Um Novo Modelo Relacional.**
Maria Teresa Gonçalves dos Santos
- 297 **Descrição e Resultado do 2.º Ano de Uma Experiência de Ensino na Área da Compreensão de Textos em Ciência**
Maria Helena Salema e Sandra Afonso
- 307 **O Olhar da Educação nos Contextos da Complexidade**
Ernesto Candeias Martins
- 331 **Avaliar Resumos de Textos em Ciências: Validação de Um Instrumento de Classificação**
Maria Helena Salema, Sandra Afonso e Mariza Temporão

A Relevância e o Sentido Prático da Filosofia da Educação

Ernesto Candeias Martins

(IPCB/ESECB)

Já que estamos num evento sobre educação e as suas rupturas (ideias e teorias pedagógicas), organizado pela secção de Filosofia da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, em toda a nossa comunicação haverá uma pergunta subjacente, que creio, que convém desvelar: que entendemos por filosofia da educação? Os objectivos que marcam o sumo desta disciplina ou área de saber situam-se na análise da linguagem educativa, na avaliação crítica dos conteúdos e na integração e sistematização dos saberes e das actividades educacionais.

Alguns de nós fazem filosofia da educação entendendo o 'de' como um 'genitivo objectivo' que a converte em filosofia, movimentando-se no âmbito das reflexões filosóficas concretas, desde a perspectiva histórica, metodológica e sistemática. O seu objectivo é conhecer os aspectos filosóficos da educação (aperfeiçoamento e disponibilidade do homem, concepções subjacentes do mundo e da vida, dos valores, optimização, etc.), complementando o horizonte do saber filosófico-pedagógico.

Outros de nós designámo-la por 'filosofia educacional' ao pretender construir uma área das ciências da educação, com o objectivo de descobrir as características científico-filosóficas de uma determinada concepção educativa. Entendemos o 'de' como um 'genitivo subjectivo', ao tratar-se de um tipo de ciência aplicada (técnica e arte), em que a metodologia entrou no campo do descritivo e do empírico. Contudo, a finalidade desta ciência aplicada é educativa, é a educação/formação.

Outros filósofos, ainda, fazem pedagogia filosófica, realizam uma ciência da educação com uma finalidade filosófica, adaptando a realidade educativa no quadrante da reflexão filosófica submetido a uma metodologia conceptual e teórica.

Possivelmente, poderá ter algum interesse esclarecer se existem ou não várias filosofias da educação. Se admitirmos a diversidade, tal como pensamos, ela deve-se,

em parte, à ausência de uma clarificação conceptual sobre aquilo que julgamos ser o centro dessa actividade intelectual que é a educação. Também é verdade que alguns pedagogos teóricos têm uma boa formação filosófica, dedicando-se à reflexão epistemológica sobre as ciências da educação e a elucidar conceitos nucleares dessas ciências, mas não abordam o estatuto epistemológico da própria filosofia da educação. Esta situação não motiva uma diferenciação da filosofia da educação em relação a outros tipos de filosofia, pois não está bem clara a especificidade do seu campo de conhecimento (Fullat, 1989; Granese, 1995; Pratte, 1992).

A ausência de identidade da filosofia da educação relaciona-se com três aspectos destacáveis. O primeiro aspecto tem a ver com a realização de actividades intelectuais e de investigação dos filósofos da educação em âmbitos que outras áreas disciplinares reclamam para si. É normal que os filósofos da educação publiquem e investiguem nas áreas da teoria da educação, da política educativa, da sociologia da educação, da psicologia da educação, do currículo, da formação de professores, etc. Também parece normal a sua participação em congressos e em vários eventos científico-pedagógicos, em que a educação é tema central.

O segundo aspecto relaciona-se com a identificação entre aqueles âmbitos de conhecimento e que podem corresponder à filosofia da educação. Essa identificação de conteúdos é significativa para a teoria da educação, de tal modo que pode concluir-se que não há diferença entre a filosofia da educação e a teoria da educação.

O terceiro aspecto diz respeito ao aparecimento de um movimento generalizado, afirmando que a ciência pedagógica actual tem que ser científico-tecnológica (dimensão da tecnologia educativa), de tal modo que os seus defensores colocam reservas sobre a filosofia da educação ou até a recusam, afirmando que o saber da educação é um saber 'para', vinculado e produzido para a 'praxis'.

Provavelmente haverá razões que expliquem os aspectos mencionados. Por isso, os filósofos da educação continuam a perguntar-se 'O que é a filosofia?' e, por correlação, 'O que é a filosofia da educação?'.

Parece-nos que o filósofo da educação não deve estar ausente nas reuniões e nas actividades relacionadas com a realidade educativa, isto é, nas problematizações do saber educativo. Daí merecer a pena abordarmos a questão do contributo da filosofia da educação à prática educativa. A 'praxis' (acção humana) e a racionalidade são dois conceitos a ter presente na nossa argumentação. Se admitimos que a filosofia da educação é um conjunto de crenças racionais, aceitamos a racionalidade como

estratégia do conhecimento filosófico da educação, não podendo apresentar afirmações que não sejam corroboradas.

Por outro lado, se postulamos que a filosofia da educação pertence à racionalidade prática, teremos que conceptualizá-la como um conjunto de proposições que nos indiquem como são as nossas decisões, acções e comportamentos em relação à educação. As condições para se dar essa racionalidade são os fins educativos, o conhecimento dos meios para concretizar esses fins e a decisão para por em prática esses meios adequados aos fins. Assim, se aceitamos a racionalidade prática na filosofia da educação, esta seria uma estratégia racional para orientar as acções educativas, ditando os fins que devem ser alcançados nos processos educativos.

Falar de filosofia (da educação) é falar da missão de detecção dos diversos elementos (científicos, tecnológicos, axiológicos e metafísicos), que fabricam a educação. Não importa que o educador integre valorizações nos seus projectos educativos. O esforço filosófico não tende a eliminar o âmbito não-científico da educação, mas sim o desvelar os diferentes factores (internos, externos).

Sabemos que educamos objectivamente para algo, como fim, e no imediato. Por isso, o fenómeno educativo e a reflexão pedagógica implicam crenças sobre as coisas. Podemos interrogar-nos sobre os objectivos da filosofia da educação e se ela é ensinável como área do saber na formação do individuo, por exemplo, de determinadas profissões como a de ser professor. Neste sentido estaremos, pois, a propor o estatuto epistemológico da filosofia da educação e a forma como esta disciplina produz os seus discursos. Um dos enfoques de análise poderá ser o tema metafísico – ontológico da estrutura da realidade, e até a relevância prática do conhecimento educativo ou o sentido prático em pedagogia.

Assim, a questão central da nossa abordagem é reflectir sobre a orientação da prática educativa por parte dos filósofos da educação: Será a relevância para a prática a condição *'sine qua non'* da actividade da filosofia da educação?

Ao longo da história desta disciplina, sempre houve diferentes conceptualizações da mesma, pelo que não podemos escandalizar-nos ao falar-se de várias 'filosofias da educação'. Parece surpreender-nos que um desses tipos seja uma variante dessa disciplina orientada principalmente para as questões práticas da educação. É lógico que, para justificar a sua presença, não recorreremos a algum modo de conceptualização do conhecimento filosófico da educação, o que respeitamos quem opta por essa opção. Queremos dizer que uns filósofos da educação fazem uma coisa e outros fazem outra.

N.C. Burbules (1989: 232-236) reconhece que os filósofos da educação escolhem activamente novos papéis e modelos eruditos, dentro dos seus departamentos ou do grémio filosófico, de tal modo que a mudança sociológica faz mudar o campo dos argumentos teóricos sobre a relevância prática na educação. De facto, muitos teóricos e filósofos da educação estão implicados em projectos de investigação empíricos interdisciplinares, formação de professores, educação pelos valores, política educativa, novas tecnologias, na liderança directiva e na organização institucional, como administradores, como responsáveis por revistas da educação, etc. Nestes contextos os filósofos da educação não estão desconsiderados, mas envolvidos em problemáticas actuais, e até intentam transmitir a necessidade dos educadores aprenderem a reconhecer as complexas relações entre a teoria e a prática educativa.

Por conseguinte, não cabe fazer distinções de interesse entre diferentes tipos de filosofia da educação, quando sabemos que os educadores são a audiência dos trabalhos e estudos dessa disciplina teórica e prática (Clark, 1989: 245-247).

É claro que uma posição à volta da relevância prática da filosofia da educação consiste em sustentar a incidência dela na prática educativa, constituindo um elemento determinante do enfoque de investigação. Reconhecemos que o trabalho filosófico é essencialmente prescritivo, sendo uma parte da natureza da actividade filosófica a de investigar as justificações para a prática social. Qualquer estudo de filosofia da educação provoca implicações prescritivas para a prática, porque o filósofo da educação parte sempre de compromissos adoptados e preferências críticas, perante determinadas posições teóricas e práticas (Costello, 1990: 85-95). Também Ch. Clark (1989: 247-249) defende que a filosofia da educação é suficiente para excluir uma prática, e essa influência é directa e não só exclusiva dos que ensinam.

Esta questão da relevância prática da filosofia da educação depende do grau de implicação que temos nas questões educativas/pedagógicas através dos estudos realizados. Nesta argumentação haverá que contar com os educadores que analisam essas publicações teóricas e investigações como ponto de chegada e não como ponto de partida, ou seja, haverá que implicar todos os sujeitos interessados pelas questões educativas e pedagógicas. Tal só se poderá conseguir, em grande parte, oferecendo a ajuda precisa para esclarecer e orientar a prática educativa (Jonatham, 1992: 290-293).

Efectivamente, quem se dedica, como nós, a esta área científica, deve considerar que a escassa divulgação e produção dos estudos, entre os educadores, seja da nossa responsabilidade e não da de uns leitores e da de uma audiência desinteressada. Há

acrescentar uma outra posição que proclama que a filosofia da educação é um sinal de distinção numa sociedade tão consumista e utilitária, que a considera como 'inútil' ou de 'um saber contemplativo desinteressado' (Gil Cantero, 1991: 118-121).

Estes pontos de partida podem ter algum eco nos que ainda se dedicam a filosofar sobre a educação, nos estudantes dos diversos níveis de ensino (Siegel, 1983: 33-36). Esta preocupação em explicar qual é o serviço que ela oferece e poderá vir a oferecer ao homem, e a dimensão do seu sentido prático ou relevância prática, são alguns pontos que iremos abordar de seguida.

1. A relevância prática da filosofia da educação

Uma das posições, que poderá ser uma limitação ao que acabámos de dizer, é o de manter a necessidade de 'cultivar' a filosofia da educação orientada para a prática educativa e, simultaneamente, defender alguns critérios de validação dessa relevância na prática educativa, tendo em conta os conhecimentos que nos oferece a 'Pedagogia' e/ou a 'Teoria da Educação'.

De facto, poderá surgir-nos uma dupla argumentação. Por um lado, uma filosofia da educação elaborada à margem do acto educativo e/ou dos fenómenos educativos e dos resultados científicos, mas sem estar construída pela racionalidade, ou, então, por outro lado uma filosofia da educação que pretenda ter um certo nível de aceitação racional, sem ser um conjunto de afirmações gratuitas, formulações carentes de sentido, que tenha que ser validada indirectamente nos resultados da ciência da educação ou da 'Pedagogia', como ciência científica pragmática (Escaméz, 1990: 110-114).

Concordamos que, para cultivar a relevância prática da filosofia da educação, teremos que dominar um conjunto de conhecimentos da 'Pedagogia', as perspectivas pedagógicas de outros saberes e ter em conta os factos da prática educativa real e as situações concretas. Certamente que esta posição requer uma formação adequada dos filósofos da educação.

Sabemos que o saber pedagógico não é a designação de nenhuma teoria que reocupe a pedagogia, a educação, a didáctica, as ciências da educação ou o currículo. Dizemos saber pedagógico porque assumimos a pedagogia como saber. Esta adopção do 'saber' para a pedagogia implica que cada investigador educacional se cinja ao conhecimento, como se estivesse num espaço aberto, onde se oriente e se movimente, desde a sistematização a espaços plurais e assistemáticos que estão em contínuo

intercâmbio entre si. Ou seja, o saber está localizado no exterior das disciplinas ou áreas disciplinares. Esta arqueologia da pedagogia leva-nos a um estudo crítico epistemológico, em que o saber se constitui como ferramenta (estratégia analítica) de resposta às condições e contextos (N. Luckmann) que explicam o que se vai formando e que podem condicionar as formações dos sujeitos.

Deixemos esta reflexão do saber pedagógico de lado e voltemos ao problema da validação da relevância prática da filosofia da educação com os dados proporcionados pela pedagogia. Esta perspectiva requer alguns matizes, pois podíamos minimizar a aspiração prática da filosofia da educação.

Consideramos que a filosofia da educação deveria questionar uma relevância prática que não se limitasse ao que se aprove empiricamente, porque ela não abarca só a realidade educativa que 'é', mas a realidade educativa que 'deve ser'. A forma de argumentação desta validação consiste em identificar a verdade com o consenso alcançado pelos diferentes saberes. Contudo, o progresso moral e a evolução da sociedade parecem mostrar o contrário, ao oferecer um horizonte aparentemente irreal para a realidade em que vivemos, mas que, em alguns casos, pode conter uma semente que possibilite que essa realidade seja real e desejável.

Não há dúvida que a filosofia da educação não pode estar de costas voltadas ao conhecimento científico-pedagógico, apesar de, por vezes, se aceitar a primazia do conhecimento científico-tecnológico da educação em detrimento do seu conhecimento filosófico. Só aceitaríamos esta posição se a educação fosse uma realidade submetida às leis da natureza.

Efectivamente, a relevância prática da nossa disciplina e de todas as outras interessadas pela educação não depende só de que sejamos capazes de adoptar uma concepção dialógica e comunicativa sobre a educação. Esta disposição supõe para os que nos dedicamos filosoficamente à educação sermos capazes de assumir ferramentas ou instrumentos de estudo de outras áreas científicas e de outras metodologias, como meio para melhorar a comunicação, pela qual se melhora provavelmente a relevância prática da filosofia da educação. Possivelmente esta não seja a melhor solução epistemológica, mas poderia melhorar a qualidade da educação/formação.

Na verdade, intentamos expor alguns argumentos do debate à volta da relevância prática da filosofia da educação, abordando algumas limitações. Dizia H. Arendt (1993: 17-18) que a falta de meditação, a imprudência ou uma confusão desesperada ou complacente repetição de 'verdades' que, por vezes, se convertem em argumentos

triviais e vazios, parece enquadrar-se na nossa discussão. Devemos pensar no que fazemos.

Na educação muitas tentativas de revalorização intelectual do trabalho dos educadores, perante um irreflexivo avanço da razão instrumental, podem assentar naquelas palavras da pensadora alemã. Pois, se há um tema latente na actualidade, esse é o da reflexão sobre a acção, a concepção da educação como prática reflexiva ou a reflexão filosófica sobre a prática educativa (Barcena, 1994; Clift, Houston & Pugach, 1990; Schön, 1983 e 1992).

Devem, pois, os filósofos da educação cultivar a relevância prática, com certa independência do modelo de disciplina em que se sentem mais cómodos?

Uma primeira reflexão sobre esta questão passa por supor se a filosofia da educação é um 'saber da educação', junto a outros, mas todos orientados a melhorar o conhecimento da educação. Se aceitamos esta perspectiva, então a filosofia da educação terá a função ou a tarefa, desde um objectivo comum, de conhecer a educação.

Na verdade, a necessária complementaridade entre todos os saberes da educação deve apoiar-se num projecto comum de conseguir que, sem negarmos a possibilidade de elaborar reflexões abstractas, globais e afastadas da realidade imediata, se promovam as condições necessárias para que, em algum momento, os resultados da reflexão sirvam para os educadores verem com claridade a realidade educativa e poderem optimizá-la. Entre essas condições teríamos o compromisso de se realizar experimentações ou estudos observacionais que provem ou mostrem que têm algo que ver com a realidade sobre a qual fazem afirmações ou, então, em outros casos, converterem tais conhecimentos reflexivos em projectos concretos de acção educativa (sentido de aplicabilidade) (Gil Cantero, 1991).

Alguns de nós, filósofos da educação, pensamos que fazer filosofia da educação consiste em elaborar proposições gerais e abstractas que, em nenhum momento, podem ser corroboradas, directa ou indirectamente, pelos factos, produzindo-se situações em essas proposições tenham sentido (prático) a partir de supostos ideológicos, mas com pouca inferência à realidade educativa (Escamez, 1990: 111). Se a filosofia da educação pretender melhorar o conhecimento da educação, deve ter em conta as condições referidas, independentemente do nível de reflexão abstracta que adopte, mas esforçando-se por adquirir um determinado grau de projecção prática, não só

para se fazer compreensível para os educadores, mas, sobretudo, mostrando de que modo teremos de conduzir as ideias para que adquiram a sua expressão na realidade educativa (Barrow, 1985: 186-194).

Por último, outro elemento justificativo da relevância prática da filosofia da educação é o do tipo de audiência a que se dirigem os estudos filosóficos sobre a educação/formação. É verdade que há várias modalidades de cultivar aquela disciplina, tal como há diversas opiniões sobre a projecção prática da mesma. Toda esta situação pode ser suplementar se reconhecemos que os estudos de filosofia da educação em Portugal, que são escassos, têm como receptores os futuros professores, os psicopedagogos e os educadores sociais.

Ao considerarmos o auditório a que nos dirigimos não supomos tergiversar sobre a identidade da filosofia da educação, mesmo admitindo que o que dizemos favorece uma perspectiva instrumental. Agora bem, o autêntico sentido de atender aos futuros profissionais da educação deverá ser visto como um compromisso com a realidade educativa, no empenho em ajudar a resolver os problemas e a oferecer uns horizontes mais amplos e válidos para a formação humana.

Muitos estudiosos pensam que o futuro da filosofia da educação se encontra em esclarecer o 'Que é a filosofia?' Possivelmente continuam a preocupar-se das diversas dificuldades com que se enfrentam os educadores no quotidiano. Mas pensamos que o futuro daquela disciplina passa por saber oferecer produtos teóricos que eliminam uma melhor prática educativa, tendo em conta os educadores e os seus problemas concretos, constituindo uma vertente que o filósofo da educação pode adoptar hoje.

Essa consideração pela audiência, a quem divulgamos os nossos estudos e as investigações, pensam que nos fechamos num simples discurso epistemológico, elaborado por profissionais para profissionais, o que pode implicar o cultivo de uma 'filosofia académica' que, em geral, tende a transformar a filosofia da educação em uma espécie de filosofia da pedagogia (Gil Cantero, 1994). Esta tendência tem origem na influência da modalidade científica da análise filosófica. A partir desta perspectiva, o único e valioso conhecimento é o que se elabora desde o método científico, seja por investigação básica ou por investigação aplicada (tecnológica).

O papel do conhecimento filosófico passa a ser considerado um saber subordinado, centrado na análise da linguagem científica e tecnológica (discursos) ou na transformação da filosofia num saber histórico e sobre o despegue das ciências. O seu objecto de estudo, na visão positivista, deixa de ser a realidade, mas o que dizem

e o que fazem os científicos e os tecnólogos sobre essa realidade? Não temos dúvidas que para muitos filósofos da educação esta perspectiva pode ser uma posição desejada e desejável. Os que adoptam este enfoque passam a ser reconhecidos por científicos e tecnólogos da educação. Neste caso, o saber sobre a educação não se deve esgotar num saber tecnológico.

Em relação à relevância prática não vemos que apareça por algum lado, excepto no referente a uma relevância teórica em relação aos conceitos e teorias utilizados pelos investigadores educacionais. Frente a esta relevância teórica, usada nas instituições de ensino superior, elaborada por um número muito reduzido de especialistas, se pode conceber uma relevância prática e humanizante da filosofia da educação, em que a 'educação' se considere uma experiência de desenvolvimento pessoal e social, no marco da convivência. Este enfoque dirige-se a todos os educadores e professores e, ainda, aos políticos da educação e educadores sociais e responsáveis educativos (Costello, 1990).

É interesse dizer que, se defendemos a relevância prática da filosofia da educação, como uma das suas funções, é normal distinguir diferentes níveis nas orientações práticas. Estes níveis estabelecem-se em função dos destinatários a quem são dirigidas as investigações. Num primeiro nível de relevância situamos o da conceptualização da filosofia da educação (anglo-saxónica) que oferece análises críticas orientadoras das políticas educativas e esclarecimentos às implicações sociais das propostas dos diferentes colectivos e que explicam a formação humana nas sociedades democráticas (Jonathan, 1992: 296-299). A filosofia da educação explora, assim, o papel mediador das mudanças a partir de requisitos educativos, e qual a vinculação entre os valores e as propostas curriculares aceites pela sociedade (valores e interesses)?

O segundo nível de relevância prática da filosofia da educação situa-se nas propostas orientadoras da acção educativa, destinadas aos profissionais da educação no sistema educativo (inspectores, gestores, directores, administradores, autarcas com o pelouro da educação, psicólogos, educadores sociais, etc.) e aos educadores não profissionalizados. Neste sentido, as análises abarcam as responsabilidades gerais dos adultos para com as crianças ou alunos, até uma espécie de função educativa da família, passando pelas influências da sociedade e das instituições de ensino e de formação de professores.

2. O sentido da prática reflexiva na filosofia da educação

Entre as posições mencionadas anteriormente à volta da relevância prática da filosofia da educação, as mais consolidadas são: a consideração dos destinatários (audiência) e a referencia à disciplina como um 'saber da educação'. Esta posição obriga a que os estudos sejam compreensíveis para os educadores e professores, e em mostrarmos a adequação das ideias à realidade educativa. Nesta última situamos a projecção prática e até praxiológica da filosofia da educação (Martins, 1993).

Às vezes se problematiza sobre a fundamentação da educação com o objectivo de influenciar a prática educativa, de tal modo que se poderá admitir, como O. Fullat (1989: 440-448), que a filosofia da educação seja entendida como metafísica, como interrogação crítica. Não é só a filosofia do 'como educar', nem com 'que meios se educa', nem a que sujeito psico-biológico se educa; a preocupação se pode centralizar quem é o educando, o 'que é' e 'para quê' é a educação. Estas questões de perfil antropológico e axiológico podem ser inúteis para o tecnólogo e para o científico da educação.

Creemos que outra das problemáticas para os filósofos da educação se situa entre fundamentar e orientar a acção educativa, de tal modo que identificam a prática educativa com o 'saber como' ou um 'saber tecnológico'. É evidente, que uma prática educativa supõe sempre algo mais que um 'saber como', porque uma das características da prática educativa é o de se constituir uma actividade ética, para que se concretizem os fins educativamente adequados. De facto, para realizar uma prática educativa haverá que traduzir esses princípios ético-morais a um conjunto de regras codificadas que se utilizaram para orientar a prática numa direcção educativa acertada (Carr, 1993). O carácter educativo da prática torna-se inteligível quando se refere a disposições éticas e morais, procedendo de acordo com a ideia que se tem de agir ou actuar educativamente.

A partir da tarefa fundamentadora da filosofia da educação, a prática educativa não é um 'saber como', mas sim um 'SABER FAZER' com sentido (intencionalidade). Não interessa nem o quadro de conexões nomológicas e programas curriculares de ensino e aprendizagem, pois o importante é que qualquer educador/professor seja a bússola que ajude ou oriente a conformar o genuinamente educativo (axiológico) no educando/aluno. Essa ajuda não se cinge só à acção educativa, já que se deve propor ao educador/professor a explicação do que é a educação, o educar, não apenas na base das ideias históricas dos grandes pedagogos, nem da clarificação da linguagem

(sentido de Vigostky), nem das experiências e rotinas quotidianas de cada época, nem dos fins primordiais da pessoa. A ajuda enquadra-se no caminho orientador e sugestivo de aconselhar o que quer que seja realizável e provável, através do valor (valores) desejável.

Advertimos que defender a relevância prática da filosofia da educação não quer dizer que temos a obrigação de dar a conhecer a programação, nem a decisão final do educador. Cultivar a perspectiva daquela disciplina consiste em conseguir que os grandes princípios e ideais ('o que é' e 'para quê' a educação) não se desvirtuem, desde que os transformemos em acções e significados relevantes para a prática educativa, isto é, partir do que são as coisas, sem tergiversar sobre o que elas são, e fazer que sejam em outras situações e vontades.

A educação só existe quando se realiza 'aqui' e 'agora' nas escolas, nas famílias, nos currículos escolares estabelecidos, nos desejos, nas aspirações e dúvidas, nas reformas educativas, nas modas irreflexivas, etc. A este excesso de realidade, no duplo sentido entre o que é a educação em realidade e o que queremos que ela seja, terá que ser possível a filosofia da educação, oferecer uma mediação reflexiva sobre as acções educativas, com critérios de orientação. Estes critérios devem permitir ao educador/professor adaptar-se à prática e serem tangíveis. Trata-se de critérios que ajudem a questionar as condições práticas particulares das finalidades e das ideias da realidade educativa que vivemos e que aspiramos a conseguir no 'aqui' e 'agora'.

Por conseguinte, a filosofia da educação desenvolve-se em interrogações acerca de questões como a linguagem pedagógica/educativa, a epistemologia do conhecimento da educação, a análise das teorias da educação, o estatuto histórico de alguns pedagogos e de perguntas meta-empíricas sobre a educação e os seus elementos. Agora bem, se aceitamos estes argumentos anteriores, considero que essas perspectivas poderiam ser uma viagem de ida metodológica, em que o interesse para os educadores/professores não reside em si mesmo, nem nos seus processos de indagação ou nos seus produtos, mas sim podendo servir para compreender outra viagem de volta capaz de oferecer algumas condições que permitam conhecer melhor a realidade educativa, de modo a actuar nela (Hare, 1990: 198-200).

O contributo da filosofia da educação é essa fundamentação da realidade educativa, vislumbrando um 'dever ser' que se pode realizar (optimização, auto-realização pessoal e social), e esse confrontar a educação, tal como esta é ou poderá ser, nas melhores possibilidades para o educando (Phillips, 1983: 13-22).

É neste contexto que incluímos os aspectos onde discorrem operativamente a relevância prática da filosofia da educação. Em primeiro lugar, questionando criticamente a realidade educativa para melhorá-la na sua expressão prática e na lógica interna de ideias. Em segundo lugar, que qualquer educador possa expressar na prática esse 'dever ser', logrando a sua aquiescência, através da sua mediação racional e crítica. Por último, que esse 'dever ser' se mantenha nas distintas lógicas situacionais, geradas pelos saberes da educação, sem se desvirtuar na dimensão produtiva da educação.

Para se conseguir estes aspectos não é necessário dominar o conhecimento pedagógico, nem apoiar-se nos resultados das investigações empíricas. É suficiente que o filósofo da educação, além da sua tarefa de fundamentação, adote um horizonte narrativo, onde possa encaixar as ideias mais adequadas para o modo de ser e de actuar do agente educativo. Assim, a relevância prática da filosofia da educação se realiza quando oferecemos essa análise e novas e melhores possibilidades para educar aos educadores.

Em suma, a relevância prática da filosofia da educação pode expressar-se, independentemente da temática concreta do objecto de estudo, através de dois referentes práticos. O primeiro referente refere-se à normatividade da Pedagogia que obriga a reconduzi-la ao que é realmente educativo, de modo a conseguir criticamente as últimas tendências e modas pedagógicas. É o voltar de novo a analisar o conceito e as práticas educativas concretas: 'O que é educar?', e que actividades permitem uma vivência do desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, haverá que ampliar as perspectivas técnicas de análise, procurando desenvolver a experiência pessoal de se educar, tornando-se inteligível para a sociedade, como critério de qualidade de vida.

O segundo referente prático da filosofia da educação diz respeito ao desenvolvimento de todas as condições de possibilidades, ao analisar a condição de agente educativo no educando com as suas acções humanizadoras, destacando que é um sujeito que tem o direito de se educar e que a sua participação pessoal contribui para o projecto de ser homem (auto-realização) do educando.

Consideramos, que ao conceber a educação como uma experiência pessoal e social, temos em conta as condições gerais favorecedoras do despertar da condição de agente educativo nas novas gerações, ajudando a (re)conduzir uma filosofia da educação de teor académico para uma filosofia da educação como sabedoria humana perante a vida. A projecção prática desta disciplina será um compromisso de análise

à realidade educativa actual, na projecção de horizontes axiológicos que favoreçam o desenvolvimento dos educandos para uma vida melhor e em qualidade.

3. A reflexão sobre a acção educativa

É bem verdade que um dos temas que absorve mais tempo de reflexão nos educadores é o da acção educativa (Barcena, 1994). Talvez seja um falso entusiasmo esse enfoque reflexivo da acção educativa, quando se necessita de uma revisão crítica e de uma fundamentação filosófica (Clift, Houston & Pugach, 1990). Possivelmente, se devia proporcionar uma formação reflexiva aos educadores, já que alguns conceitos primordiais deste enfoque, num sentido prático, parecem esvaziar-se do seu conteúdo real. Neste contexto detectamos que a formação dos professores se apoia numa reflexão sobre as acções e propósitos (Dewey, 1989).

As recomendações a favor de uma reflexão carecem de fundamento, faltando uma base substancial para discernir quais são as razões adequadas das acções educativas. Sendo os professores responsáveis das decisões e acções dentro da sala de aula, é importante saber em que consiste uma boa acção educativa. Não é fácil dar respostas à pergunta sobre as razões de uma boa acção educativa, pois remete-nos ao saber técnico que se elabora sobre a educação. É raro encontrar educadores dispostos a recorrer a outras fontes que não sejam o da própria experiência acumulada da sua prática.

Por exemplo, quando os educadores elaboram um juízo comum e constroem um pensamento partilhado da educação, desde o reconhecimento da pertença a uma tradição educativa, deve esse pensamento ou saber estar em permanente revisão e debate com outras tradições de pensamento e práticas. Uma das funções da filosofia da educação é essa análise às bases e às condições que permitem ou dificultam a construção de uma prática educativa, como prática reflexiva.

Sabemos que a filosofia da educação é uma actividade teórica que pretende indagar algo sobre uma prática (actividade educativa). Neste sentido, trata-se de uma teoria prática, isto é, uma actividade 'teórica' que explica e descreve, e uma actividade 'prática' (normativa), cujo objecto de estudo é a acção educativa. Por isso, a filosofia da educação possui um estatuto epistemológico de difícil conceptualização.

É preciso tacto para impedir que o filosofar educativo se torne excessivamente teórico, longe da realidade, ou muito prático (preocupado com questões quotidianas).

É que podemos saber coisas, sem saber aplicá-las a casos concretos, do mesmo modo que podemos aconselhar bem os educadores, com fundamentação, sem haver um sentido prático. É necessário saber com pensamento prático e reflexivo.

Efectivamente, a filosofia da educação é uma disciplina que pretende elaborar um 'bom' saber da prática educativa, um saber capaz de colaborar no processo de construção do pensamento dos educadores. Este pensamento educativo é uma modalidade de conhecimento prático. A promoção da filosofia da educação está na capacidade de decisão dos professores ou técnicos da educação, nos esquemas de raciocínio prático: o seu saber e o seu saber prático. De facto, é o saber que se constrói na acção humana. O saber prático é um juízo encarnado na praxis. Como todo o saber prático, o saber educativo adquirido pelos educadores ou professores se baseia na ética e na capacidade de juízo, porque todo o saber prático supõe um discernir entre o melhor e o pior ou o menos-mal (alternativas).

Já Aristóteles distinguia entre o saber que orienta a capacidade de execução técnica (techné) do saber que dirige a prática (phrónesis). Mesmo que queiramos ver na actualidade esta distinção entre o saber técnico e o saber prático, a verdade é que significa ordenação e classificação, no sentido de subordinação da primeira à segunda. No âmbito da educação há um cruzamento de práticas em que se misturam distintas dimensões explicativas da actividade educativa. É claro que a educação é sempre a definição de um exercício ético, de execução de uma prática de compromisso, de alcançar um fim definido.

Por outro lado, a qualidade dos juízos educativos não se refere apenas ao acto de ajuizar, mas, também, à condição de 'educativo'. A característica da educação é que, quando a definimos, sempre a opomos a outras definições e a outros usos do termo (Buchmann, 1989: 41-48). O tipo de juízo educativo a que nos referimos é o da 'phrónesis' aristotélica, com capacidade de pensar no lugar do outro. Assim, há três significados de juízo: o juízo como operação lógica pelo qual afirmamos ou negamos proposições; o juízo como faculdade cognoscitiva; e o juízo como faculdade prática (saber prático).

De acordo com aqueles sentidos, podemos afirmar que a actividade do juízo educativo apresenta, na terminologia de Kant, o juízo determinante (entendimento teórico) e o juízo reflexionante (resultado do estudo e da investigação, da experiência pessoal e reflexão sobre a realidade). Ser capaz de ajuizar supõe ter habilidade para reflectir e deliberar.

Uma metáfora que expressa a importância do juízo na educação é a do actor. Todo o educador é mais um actor que um espectador. Não é uma posição cómoda, pois poderá queixar-se de estar no ponto de confluência de diversos caminhos que convergem nele. Mas tem um papel importante ao desenvolver uma trama e um argumento. Por isso, o poder narrativo é uma característica especial do seu trabalho como educador (representação). A perspectiva de ajuizar do actor é interna ao papel que representa. São os outros, os espectadores, que ajuízam, mas cada vez mais se pede ao educador (actor e espectador) que seja capaz de ajuizar (emitir juízos). Não é o mesmo tipo de juízo o que se faz a partir da contemplação da realidade e o que se elabora a partir da realidade contemplada por outro (s). Ambos os juízos têm um ponto de reflexividade, em que o primeiro é mais prático e o segundo mais teórico.

Na sua dimensão prática o juízo educativo é um elemento essencial da formação. O juízo forma, educa. O juízo educativo formado no educador, enquanto actor e agente, se expressa como tacto educativo (sensibilidade e capacitação perceptiva).

Na verdade, a actividade educativa é uma prática socialmente complexa e contestável que se realiza no contexto de uma determinada tradição (modelo de interpretações e juízos educativos) de pensamento pedagógico, em que a racionalidade (ordem) depende do debate interno sobre a tradição e o confronto com outras tradições rivais do pensamento educativo.

O problema da natureza contestável do conceito da educação, havendo tantas definições e usos, relacionados com outros termos, apresenta notas constituintes fundamentais: uma parte descritiva (explicação), outra avaliativa (juízos) e uma dimensão de abertura, que descreve um núcleo complexo de práticas. A educação é contestável, porque é um conceito aberto, submetido a constante revisão e redefinição, com uma linguagem própria (prática), e encerrando uma dimensão hermenêutica e interpretativa.

Em suma, quando um educador/professor sabe deliberar bem em cada situação e ajuíza de acordo com as circunstâncias que o rodeiam e tendo em conta os referentes gerais que o explica, dizemos que possui um saber prático ou um bom juízo na acção educativa. É por isso que admitimos que a filosofia da educação contribuiria bastante para os educadores, se lhes ajudasse a cultivar o saber prático (*'phrónesis'*). É a sabedoria prática que torna uma intervenção pedagógica numa boa actuação educativa, adoptando um comprometimento moral e uma capacidade de ajuizar.

Na educação a compreensão conecta-se com a própria actividade através do reconhecimento da pluralidade, que é a condição essencial da acção humana. O educador ou o agente educativo compreende as realidades às que se enfrenta, desde o interior da acção que realiza, no contexto das diferenças e pluralidades (aprendizagens). Por isso, o juízo educativo é uma construção que implica reciprocidade e comunicação. De facto, no processo construtivo dos juízos educativos se põe em funcionamento um intenso trabalho reflexivo em que o pensamento representativo tem uma grande importância, ao contar com as opiniões dos outros, através do diálogo, no momento das decisões (Arendt, 1972: 105-110).

Algumas (In) Conclusões

Tratamos fundamentalmente da relevância prática da filosofia da educação, analisando a conveniência ou não de responder às diversas questões existentes no âmbito educativo. Não se pode exigir à filosofia da educação uma adaptação constante aos distintos vaivéns da realidade educativa, nem no modo de acomodação de alguns saberes educativos. Dizemos que a filosofia da educação é um saber que necessita de uma distanciada reflexão.

Sabemos que o estudo da realidade educativa não se simplifica, mesmo reconhecendo as constantes mudanças surgidas, a uma simples fundamentação, requer perceber e distinguir o superficial do verdadeiramente importante na educação. Por isso, a filosofia da educação não se deve precipitar nas suas reflexões, porque as suas tarefas são o de extrair o que não se vê à primeira vista, desvelar o oculto, trazer à luz novas ideias educativas.

É pertinente perguntarmos como se encontra o professor ou o pedagogo com a filosofia da educação?

As preocupações do professor ou do pedagogo têm um denominador comum que é fazer do educando um homem. Intuímos que o processo (aperfeiçoamento) de chegar a ser (dever ser) é uma autoformação, com a participação de diversos factores (educabilidade, educatividade). Este é um problema filosófico do ser homem e do educar o homem, que implica um projecto de vida, um modelo orientador, em liberdade e autenticidade (antinomia). A criança não só se vivencia a si mesmo, através das interacções com os outros como também interioriza valores, atitudes, formas de ser e de aquisição de competências para ser alguém (papel social) na sociedade (Clark, 1989: 245-251; Siegel, 1983: 33-39).

Daí que o papel do professor ou do pedagogo é fundamental para ir conhecendo gradualmente o processo educativo do educando, de modo a que ele se faça, porque na racionalidade se fundamenta a originalidade do ser e a sua liberdade. Convém ressaltar que se insistiu, desde o positivismo, que os professores se preocupassem mais com os aspectos normativos, informativos e técnicos da educação, colocando no sistema educativo a importância da eficácia em detrimento de outros valores, igualmente importantes.

Por outro lado, sabemos que a filosofia é a única ciência que nos dá uma satisfação íntima, porque encerra em si o círculo científico e procura nas ciências a ordem e a organização. Daí que ela permite questionar o passado e o porvir do homem actual.

Alguns dos problemas que tocamos na nossa argumentação foram o da identidade, a consistência e as tarefas da filosofia da educação. Vejamos algumas conclusões em síntese.

A.) *A educação é um problema filosófico* (desde os gregos até hoje). Basta revermos a História da Pedagogia, a História da Filosofia, História da Educação ou do pensamento humano. As interrogações filosóficas (existenciais) se caracterizam por ir à raiz dos problemas (grau elevado de generalização), pela análise crítica, pela análise da linguagem pedagógica (reflexão). Esta função da filosofia da educação é considerada pelos filósofos anglo-saxões como fundamental (Peters, O'Connor, Moore, etc.), mas não formulam teorias da educação. Aqui situamos o 'porquê' e o 'para quê educar'. Nós os educadores perguntamo-nos 'como fazer', 'o que há que fazer', 'como fazer para educar ou ensinar correctamente'.

A filosofia da educação, tal como a devemos conceber, não determina os fins da educação, mas sim examina as finalidades educativas, a partir da análise da linguagem (pedagógica) e, depois, pela relação com a prática educativa, no marco geral dos valores. Neste sentido ela tem um papel regulador, crítico e construtivo. Um sistema educativo que só pensa, como único objectivo, em integrar os indivíduos na sociedade é um sistema normativo que está doutrinado por objectivos, mas não é um sistema que educa (Granese, 1995: 123).

Também a filosofia da educação deverá discernir as componentes políticas e ideológicas da educação, isto é, quem determina as orientações da política educativa que, como sabemos, está dependente do sistema ou do poder económico do Estado. O discurso próprio das finalidades da educação é uma utopia, porque é, simultaneamente, crítico e ético.

B.) *Os fins da educação.* Concordamos com O. Reboul (1984) quando refere que a educação se explica pelas finalidades (explícitas e implícitas), procedimentos ou meios. Por isso, a educação é um processo, um resultado e um fim, em que os meios permitem alcançá-lo. Daí que a cooperação é um fim educativo importante, já que as finalidades são um meio que educa o educando em autonomia e liberdade. Por conseguinte, os fins e os valores são a pedra de toque da filosofia da educação, pois reflectir sobre as finalidades educativas, o valor da educação, as possibilidades, os limites e necessidades, é um modo de filosofar sobre a educação. Em certo modo a filosofia da educação começa quando uma sociedade reflecte sobre o sentido da educação que transmite.

C.) *A filosofia do ensino é filosofia.* Na verdade, o tema da educação é o motivo constante para a inovação e a teorização. A educação/formação contribui para a realização do indivíduo, favorecendo a aquisição de saberes, atitudes, valores e competências, que correspondem a realidades, exigências e aspirações da sociedade em mudança.

Que filosofia deve ter o ensino? É a filosofia do ensino uma filosofia da educação?

Para ensinar temos que nos questionar sobre o 'que é educar' e todas as outras interrogações subjacentes, porque o educador/professor tem o dever de ensinar (educar o ser para o dever ser) com uma filosofia ou filosofias de educação, e tal não deixa de ser filosofia. De facto, o educar é ensinar o homem a ser, tarefa filosófica (teleológica, axiológica) que compete também ao professor desenvolver na escola.

D.) *A necessidade de filosofar na teoria da educação.* Podemos dizer que a teoria da educação e a filosofia da educação são ciências completas em si, mas correlacionadas. O homem, o sujeito e o objecto da educação está aí na existência, está aí e mais além. Ambas disciplinas têm campos temáticos comuns, mas o grau de saber, os objectivos específicos são distintos. É evidente que uma filosofia da educação abrange os aspectos essenciais da educação (pressupostos antropológicos, determinação das causas e dos fins, fundamentações e implicações éticas e políticas, intencionalidade no processo educativo, a axiologia, etc.), enquanto a teoria da educação se centraliza em aspectos fenomenológicos e existenciais.

Esta riqueza lexicográfica não é um simples jogo de palavras, mas significa que o destinatário de todos os exercícios do pensamento e da acção (teoria e praxis, filosofia e acção política) é sempre o homem. Reconhecemos que a existência destes dois âmbitos diferenciados, não deixa de fora da reflexão educativa (teórico-peda-

gógica, filosófico-pedagógica) nenhuma parte da realidade educativa. A educação é algo mais que uma reflexão sobre a educação.

A teoria da educação como ciência da educação analisa as teorias da educação, o que 'fazer' no compromisso do esclarecimento explícito do objecto educativo que se contrasta nos diversos discursos, principalmente do sujeito da educação em que se fundamenta (construção teórico-educativa). Podemos adoptar uma teoria da educação sustentada numa posição holística que compreenda o fenómeno educativo, no âmbito antropológico. Trata-se de um compromisso e de uma decisão epistemológica, desde a ética com que nos movemos no racionalismo aplicado. Não podemos desenvolver uma ciência da educação, desde a neutralidade axiológica, mas sim desde a racionalidade da actividade humana, já que a construção científica sempre se implica eticamente (Altarejos, 1989: 362-367).

Na verdade, as consequências de responsabilidade e implicações éticas aconselham uma vigilância epistemológica e uma discussão à volta do compromisso defendido pela teoria ou teorias da educação que orientam a prática educativa. Por isso, será necessário recuperar o velho exame de outras épocas, sobre a peculiaridade de reconhecer e definir a pedagogia.

Se aceitarmos a proposta do racionalismo crítico, haverá que admitir o fracasso da filosofia (não da pedagogia), pelo facto de se dedicar a raciocinar sobre o homem (lógica racional). A intenção de desvelar o sujeito da educação, a partir do qual se fundamenta a tecnologia educativa, se insere nas preocupações da psicologia cognitiva, da teoria da aprendizagem e da pedagogia no quadrante do 'ethos' da educação do homem. A invasão do pragmatismo tecnológico na pedagogia fez perder em parte o horizonte do pensar sobre a educação humana que esta tinha, porque se encontra epistemologicamente impossibilitada para tal, já que a realidade educativa não pode deixar de ser substancialmente valorativa.

Se a realidade educativa é substantiva, parece inevitável que essa substancialidade deva assumir-se numa técnica que implique a elaboração de um projecto científico de argumentos e explicações que orientam a prática educativa. Iludir o compromisso de fazer ciência nas condições empíricas exigidas na educação, mesmo aduzindo razões epistemológicas, constitui o objecto e o sujeito de estudo. Por isso, se a realidade educativa é assim, deve ser explicada e pensada pela razão de ser.

Por conseguinte, tendo em conta a particularidade científico-pedagógica, a teoria da educação, pela sua consideração científica, tem a missão pedagógica de orientar

é a prática educativa e de promover a liberdade do homem, através do determinismo metodológico de que nenhuma ciência pode renegar. Esse determinismo é a única opção compatível com a liberdade. Ou seja, para superar os determinismos nas distintas áreas, é necessário um conhecimento científico-pedagógico prévio. É aqui que se enquadra a missão do educador ou professor, como teórico-prático da educação, fazendo ciência (da educação). Daqui ressalta a importância pedagógica dessa cientificidade educativa e, por consequência, do papel da filosofia da educação nesse horizonte problematizante e problematizador no novo milênio.

Bibliografia

- ALTAREJOS, F. (1989). 'La practicidad del saber educativo'. In AA.VV., *Filosofía de la Educación hoy. Conceptos, Autores, Temas*, (pp. 357-372). Madrid: Dykinson.
- ARENDT, J. (1972). *La crise de l'aculture*. Paris: Gallimard
- ARENDT, Hannah. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- BARCENA, F.; GIL, F. Y JOVER, G. (1993). 'The ethical dimension of teaching: a review and a proposal'. *Journal of Moral Education*, 22, 3, pp. 241-252
- BARCENA, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense
- BARROW, R. (1985). 'Teacher education and research: the place of Philosophy'. E.E. Roberston (ed.), *Philosophy of Education 1984. Proceedings of the Fortieth annual meeting of the Philosophy of Education Society*, (pp. 183-191). Illinois: Philosophy of Education Society
- BELL, D. (1994). *Communitarianism and its critics*. Oxford: Oxford University Press
- BELLAH, R. et all. (1992). *The Good Society*. N. York: Random House
- BUCHMANN, M. (1989). 'The careful vision: How practical is contemplation en teaching'. *American Journal of Education*, 98 (1), pp. 35-61
- BUCHMANN, M. & FLODEN, R: (1990). 'On doing philosophy of teacher education'. *Oxford Review of Education*, 16 (3), pp. 343-366
- BURBULES, N. C. (1989). 'Issues and trends in the Philosophy of education'. *Education Administration Quarterly*, 25 (3), pp. 229-252
- CARR, D. (1993). 'Questions of competence.' *British Journal of Educational Studies*, 41 (3), pp. 253-271
- CLARK, CH. (1989). 'Why teachers need Philosophy?' *Journal of Philosophy of education*, 23 (2), pp. 241-252

- CLIFT, R. T.; HOUSTON, W. R. & PUGACH, M.C. (1990). *Encouraging reflective practice in Education. An analysis of issues and programs*. N. York: Teachers College/Columbia University
- COSTELLO, P. J. M. (1990). 'Philosophy, reflective teaching and educational reform' *Curriculum*, 11 (2), pp. 86-95
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós/Ministério de Educación y Ciência
- ESCÁMEZ, J. (1990). 'La filosofía de la educación como praxiología educativa' AA.VV., *Filosofía de la educación Hoy. Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Vol. 1: Conferencias y ponencias*, (pp. 109-120). Madrid: UNED
- FULLAT, O. (1989). 'Estatuto epistemológico de la filosofía de la educación'. AA.VV., *Filosofía de la Educación hoy. Conceptos, Autores, Temas*, (pp. 421-448). Madrid: Dykinson.
- GARAY, J. (1994). *El juego: una ética para el mercado*. Madrid: Diaz de Santos
- GIL CANTERO, F. (1991). 'Sobre la posibilidad de un conocimiento autónomo de la educación y su aplicación a la finalidades educativas'. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 3, pp. 113-126
- GRANESE, A. (1995). 'La filosofía dell' educazione.' B. Vertecchi (ed.), *Il secolo della scuola. L' educazione nell Novecento*, (pp. 103-138). Perugia: La Nuova Itália
- HARE, W. (1990). 'Teaching nature, norm and numbers'. In F. Orteza y Miranda & R.F. Magsino (ed.s), *teaching, schools, and society*, (pp. 195-213). London: The Falmer Press
- IBÁÑEZ-MARTIN, J.A. (1989). 'El concepto y las funciones de una filosofía de la educación a la altura de nuestro tiempo.' AA.VV., *Filosofía de la Educación hoy. Conceptos, Autores, Temas*, (pp. 411-419). Madrid: Dykinson.
- IBÁÑEZ-MARTIN, J. A. (1992). 'La Filosofía de la Educación y el futuro de Europa' AA.VV., *La Filosofía de la Educación en Europa*, (pp. 11-21). Madrid: Dykinson.
- JONATHAN, R. (1992). 'Educación, filosofía de la Educación y contextos'. AA.VV., *La Filosofía de la Educación en Europa*, (pp. 281-299). Madrid: Dykinson.
- MACINTYRE, A. (1994). *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitárias
- MANEN, M. Van (1991). *The fact of teaching*. N. York: State University of New York Press
- MARTINS, Ernesto C. (1993). 'A Filosofia da Educação na actualidade'. *Educação e Filosofia* (Univ. Federal de Uberlândia/Brasil), Vol. 7, n.º 13, pp. 155-178
- NODDINGS, N. (1994). 'Conversation as Moral Education.' *Journal of Moral Education*, 23 (2), pp. 107-118
- PHILLIPS, D. C. (1983). 'Philosophy of Education: In extremis?' *Educational Studies*, 14 (1), pp. 1-30

- PRATTE, R. (1992). *Philosophy of education. Two traditions*. Springfield: Charles C. Thomas
- REBOUL, O. (1981). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF
- REBOUL, O. (1984). *Le Langage de l'éducation*. Paris: PUF
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective practitioner*. N. York: Basic Books
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós
- SIEGEL, H. (1981). 'The future and purpose of Philosophy of Education.' *Educational Theory*, 31 (1), pp. 11-15
- SIEGEL, H. (1983). 'On the obligations of professional philosopher of education.' *Journal of Thought*, 18 (2), pp. 31-38
- WELKER, R. 1992). *The Teacher as expert*. New York: State University of New York Press