

FORMAÇÃO FILOSÓFICA DO EDUCADOR

Ferdinand Rhor

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Iniciamos as nossas reflexões com um breve mapeamento das abordagens que encontramos no âmbito da Filosofia da Educação para apontar o lugar sistemático da nossa temática. Apresentamos, em seguida, um levantamento das principais opções norteadoras do que o educador dispõe, caso assuma a responsabilidade por sua prática pedagógica e respectivas fundamentações filosóficas dessas opções. Finalmente, discutimos as posturas filosóficas em jogo no encaminhamento de uma formação filosófica do educador.

Se determinarmos o âmbito das temáticas da Filosofia da Educação de forma mais ampla, poderemos incluir nele todas que tratam as possíveis relações estabelecidas entre Filosofia e Educação. Distinguimos, neste caso, duas perspectivas: o olhar da Filosofia para a Educação e o da Educação para a Filosofia.

1. No olhar da Filosofia para a Educação, estudamos filósofos e Filosofias, associando-os a questões educacionais. Elencamos, em seguida, as principais possibilidades:
 - O tipo de abordagem mais comum é partir de uma determinada Filosofia ou de um pensamento de um filósofo considerado o mais verdadeiro/adequado à realidade/época/cultura/sociedade existente, perguntando-se sobre a viabilização, divulgação e/ou aceitação através de processos educacionais. A questão sempre é: qual a Educação adequada a uma posição filosófica específica? Partindo de uma Filosofia marxista, existencialista, pragmatista ou pós-moderna, por exemplo: qual seria a Educação marxista, existencialista, pragmatista ou pós-moderna correspondente?
 - Podemos também analisar o pensamento de filósofos que desenvolveram reflexões sistemáticas próprias sobre a Educação.
 - Muitas vezes só encontramos afirmações esparsas de um filósofo sobre a Educação. Podem-se fazer tentativas de sistematizá-las num corpo teórico coerente.
 - Diante de um filósofo que não se pronunciou sobre a Educação, existe ainda a possibilidade de buscar uma teoria educacional subjacente à sua Filosofia.
 - Além disso, é interessante estudar a atuação pedagógica de filósofos e a coerência dessa com a Filosofia que apresentam.

- Finalmente, consta uma possibilidade de estudar a Educação que um filósofo recebeu e suas repercussões na sua Filosofia.
1. Existe uma questão que solicita um duplo olhar, quer dizer, que precisa de um olhar tanto da Filosofia para a Educação quanto da Educação para a Filosofia. Trata-se da questão do ensino da Filosofia, que depende tanto da compreensão que se tem da Filosofia quanto da Educação.
 - Podemos partir de uma Filosofia e pesquisar quais condicionantes ela estabelece para poder ser ensinada ou não.
 - Parte-se de uma compreensão da Educação ou de uma teoria de aprendizagem específica e aplica esta aos conteúdos e procedimentos da Filosofia.
 - Finalmente, é possível buscar pontos de sincronia entre posições filosóficas e formas de agir educativamente como base do ensino de Filosofia.
 2. No olhar da Educação para a Filosofia, o ponto de partida é o estudo de questões propriamente educativas que tem ligação com a Filosofia.
 - Uma questão pouco focalizada, porém bastante instigante, é a de se perguntar até que ponto determinadas Filosofias educam ou deseducam. Óbvio que essa análise parte, necessariamente, de um conceito definido do que é Educação.
 - O olhar mais essencial dessa perspectiva talvez seja: partir de um levantamento de questões do pensamento pedagógico que solicitam uma reflexão filosófica, a fim de analisar as Filosofias nas respostas que oferecem e submeter estas ao julgamento da responsabilidade pedagógica que se fundamenta no bem do educando.
 3. Incluímos como ponto específico a formação filosófica do educador, que é na verdade uma questão que interliga os itens 2. e 3. Esta questão não parte nem de uma noção específica de Filosofia, nem de Educação, mas da responsabilidade que o educador assume na sua prática educacional e diante das escolhas teóricas subjacentes a ela.

Diante da enorme quantidade de teorias educacionais existentes, a necessidade do educador escolher é inegável. Uma suposta saída para essa questão seria o educador delegar essa escolha às instâncias consideradas responsáveis pela Educação: família, Estado, igrejas etc. Neste caso, a função do educador seria a de executor de ordens externas a ele, seja de qual for a natureza. A Educação seria reduzida a um aspecto meramente funcional, sem agente

próprio interferindo no seu direcionamento, tornando-se serva das instâncias e conjunturas político-social-econômico-culturais. Porém, delegar a responsabilidade a essas instâncias não quer dizer que o educador, de fato, livrou-se dela. No mínimo, continua a responsabilidade pelo ato de haver delegado a mesma. Se fosse possível isentar-se da responsabilidade sobre a própria prática pedagógica, não precisaríamos entrar numa reflexão filosófica e poderíamos excluir Filosofia da Educação do currículo da formação do educador. Podemos afirmar, em termos mais gerais, que todas as nossas tentativas de isentar-nos da responsabilidade pelo que fazemos não tem fundamento, fato que Sartre tanto se empenhou em ressaltar. Nenhuma instituição social, política, econômica, filosófica ou religiosa pode tirar, em última instância, a responsabilidade do educador pela sua prática pedagógica. Com essa afirmação, jamais pretendemos isentar as instâncias mencionadas da responsabilidade na criação das condições externas, necessárias para possibilitar e facilitar a atuação pedagógica do educador, principalmente salários condizentes com as exigências da atuação pedagógica, condições ambientais apropriadas, materiais didáticos motivadores/atualizados e oferta de formação continuada de boa qualidade. Mesmo assim, o oferecimento dessas condições externas, por si só, não garante que todos os educadores, de fato, reconheçam para si a própria responsabilidade pela sua prática pedagógica. Existem muitos motivos para negá-la. Em alusão a Kant, mencionamos os dois mais visíveis: a preguiça e a covardia. Os que agem a partir desses motivos são, em geral, os que mais os negam. Também nisso, fazem uso do seu livre arbítrio. Bem como grande parte dos educadores que, ao contrário, assumem sua responsabilidade pedagógica nas mais precárias condições externas.

No caso em que o educador se reconhece responsável pela determinação da sua tarefa pedagógica, ele se depara com duas tendências: uma mais restrita e uma mais ampla.

1. A compreensão mais restrita da Educação é aquela em que a tarefa pedagógica se reduz a algo que pode ser plenamente realizado pela prática educacional. Um dos argumentos básicos é: somente uma tarefa bem delimitada e definida pode ser responsabilmente cumprida. Por dentro dessa visão podemos distinguir duas vertentes:

1. Uma possibilidade de delimitar a tarefa pedagógica seria restringir a mesma a uma tarefa de socialização ou enculturação, tais como ler e escrever, fazer contas e apreender leis da natureza e/ou seguir códigos de convivência social. Trata-se de tarefas de adequação da nova geração aos processos sociais ou de aprendizagem de técnicas culturais tanto atuais quanto atendendo às projeções para o futuro. Uma vez tomada a decisão, normalmente baseada em argumentos bastante pragmáticos, a

realização da tarefa torna-se um problema técnico que se resolve com meios científico-tecnológicos e não carece de mais um suporte da Filosofia da Educação.

2. Outra forma de delimitar a tarefa pedagógica é atribuir ao educador a responsabilidade de optar por uma visão do mundo que deve ser propagada pela Educação. Podem tratar-se de ideologias político-econômico-sociais, crenças religiosas ou abordagens filosóficas específicas. Tarefa do ensino da Filosofia da Educação, neste caso, é demonstrar que uma posição tem superioridade diante das outras e buscar convencer o futuro educador disso. Observamos nessa vertente tendências mais impositivas e dogmáticas, defendendo com todos os meios uma suposta verdade única contra todos os supostos equívocos dos outros, e mais moderadas, que visam a necessidade de gerar uma convicção própria no educador, sem, portanto, abdicar de uma atitude persuasiva, sutil.
-
2. A visão mais ampla da tarefa educacional parte de uma reflexão sobre as consequências negativas das visões mais restritivas da Educação, mas também sobre as contribuições positivas que podem oferecer, vistas a partir de uma compreensão abrangente da Educação. O objetivo de uma visão mais ampla da Educação é incluir todas as facetas da vida humana nas reflexões sobre a Educação. Este objetivo não é alcançável de forma conclusiva. Se acreditássemos na possibilidade de fechar uma visão ampla de forma conclusiva, voltaríamos para o ponto 1.2. Cada descrição do todo contém decisões excludentes em seu bojo, que por si impossibilitam o alcance do todo. Deparamo-nos, portanto, com diferentes propostas de abraçar o ser humano na sua íntegra. Essas deferências dependem das inter-relações que se estabelecem entre os elementos que fazem parte do todo e principalmente a decisão sobre o que faz parte da realidade e o que dela consideramos inexistente, ilusório. Uma das decisões mais fundamentais e polêmicas é a existência ou não de algo transcendente.
 1. Podemos tentar situar a nossa visão do todo unicamente no imanente, naquilo que tem evidência inquestionável diante dos nossos sentidos e do nosso pensamento. Consideramos que a proposta da complexidade de Edgar Morin é desse tipo.
 2. De outro lado, temos os que argumentam que a imanência não é tudo, como, por exemplo, o holismo ou a ecocosmologia. Dentro das posições que admitem a transcendência podemos ainda distinguir aqueles que pensam nela como “horizontal”, considerando-a como algo transcendente que existe em cada pessoa, o que pode aparecer nas relações com os outros e com a natureza (Luc Ferry, René Barbier,

Gabriel Madinier, entre outros), e os que percebem a transcendência numa relação “vertical”, como um Além transcendente (Karl Jaspers, Martin Buber, Leonardo Boff, entre muitos outros).

A Educação, em todas essas vertentes, seria formação humana, tentativas de contribuir para o desenvolvimento proporcional e gradativo de todas as potencialidades do ser humano. Obviamente, não podemos esperar o homem pleno e perfeito como resultado. Todos os esforços educativos só podem ser considerados como contribuições para uma plenitude mais rica, uma aproximação maior do ideal. O conceito da integralidade humana somente atua como ideia regulativa para evitar os mais diversos reducionismos.

O panorama que desenhamos das opções do educador para direcionar a sua prática pedagógica, talvez não seja completo e, com certeza, pode ser bastante mais detalhado. Porém, já fornece uma nítida impressão da responsabilidade que o educador assume na hora da decisão por uma delas. E não se trata de uma questão restritamente profissional, mas de uma existencial que diz respeito a sua própria vida e envolve vários aspectos. Que sentido tem a minha atuação como educador na minha vida? Como se relaciona o sentido que atribuo a minha vida com esta atuação? O que é contingente e o que é essencial na minha vida? Qual o significado da realidade em que vivemos? Essa realidade se encerra, para mim, na imanência ou admito uma transcendência? No segundo caso: Qual a visão que temos da transcendência? De onde vêm as orientações para o meu agir? Somos nós mesmos os que criam/constroem a nossa orientação ética ou ela existe e temos de descobri-la, seja em nós mesmos ou em algum lugar fora de nós?

Escutamos os contra-argumentos: O educador é um profissional da Educação. Ele tem que distinguir entre a vida particular e a atividade profissional. Uma não deve interferir na outra. Na nossa percepção o educador não pode atuar diferente, a não ser como pessoa inteira, mesmo se ocupando “apenas” com uma tarefa pedagógica técnica e limitada. Isso porque o educando não restringe a sua percepção do educador apenas à intenção pedagógica específica que o educador atribui a si mesmo. Se o educador, por exemplo, mesmo agindo de acordo com as orientações científicas mais atualizadas, não acredita no que faz ou na capacidade do educando corresponder às exigências feitas, o educando o percebe, na grande maioria das vezes, mais rápida do que o educador imagina, e reage de acordo. Querendo ou não, o educador atua na sua prática como pessoa inteira. Por isso acreditamos que necessariamente tem que existir, ao lado da formação profissional do educador, uma formação humana que habilite o educador a lidar com as questões essenciais e existenciais da vida humana. E, de

fato, essas questões fundamentais da vida humana são as questões eternas da Filosofia. A pergunta básica que temos de responder diante disso é: como formar o futuro educador para habilitá-lo a encontrar respostas próprias diante dessas questões.

Em primeiro lugar, temos de demonstrar a ele que não é possível tomar decisão por um critério objetivo. O fato de que todas essas posições coexistem em constante debate há bastante tempo nem deixa espaço para sonhar um consenso generalizado e muito menos abre para a expectativa de uma resposta definitiva da ciência, que, pelos próprios procedimentos de escolha de objetos específicos e definição de metodologia apropriada, não se ajusta a esse tipo de questão. Nesse caso, resta perguntar como tratar o aspecto subjetivo da questão? Trata-se de mero decisionismo, em que não existem critérios para a decisão; trata-se de uma decisão em que somente ponderamos os fatores externos e suas consequências em prol de interesses próprios, quer dizer, um pragmatismo egocêntrico, ou existe uma instância interna no ser humano que pode ser ativada para orientar a decisão do indivíduo, que poderia significar um essencialismo?

Todas as Filosofias dispõem de uma forma própria de encaminhar as questões fundamentais da vida humana. Bem como todas as respostas ao sentido da vida humana implicam um aspecto de escolha. Filosofias são discursos articulados e parcialmente referendados pela realidade empírica e racional. Portanto, não existe uma Filosofia que abraça a realidade na sua inteireza. A adesão a uma posição filosófica implica, sempre em algum ponto, num ato de crença, de fé, não necessariamente religiosa, mas metafísica. Mesmo as posições antimetafísicas fazem uma afirmação sobre o Ser, identificando-o como unicamente físico, portanto, não deixa de ser uma afirmação metafísica. Também a posição ascética em relação ao Ser inclui um relacionamento com as questões metafísicas: a relação de não querer se pronunciar sobre o Ser por considerá-lo fora do alcance do conhecimento humano. Se as últimas questões sobre o sentido da vida humana são questões de fé e o educador não pode se isentar diante delas, as questões fundamentais da Filosofia da Educação relacionadas à formação filosófica do educador são: Como se adquire uma fé de forma responsável? Quais as formas em que podemos acreditar e quais são os diferentes atos em que assumimos uma fé? De fato não estamos muito acostumados com essas questões na área da Filosofia. É mais comum defrontar-se com esforços enormes para esconder as crenças subjacentes às Filosofias do que expô-las. No entanto, acreditamos que somente a segunda atitude é adequada a uma formação filosófica do educador.

Não dispomos de espaço para desenvolver uma reflexão mais sistemática sobre essa questão. Existe uma vasta literatura sobre a fé nas mais diversas perspectivas. Sentimos falta de uma ampla abordagem fenomenológica sobre a variedade de atos de fé e seus pressupostos e processos de adesão, começando com as crenças subjacentes às ações do cotidiano seguindo até às religiosas e metafísicas. Para os fins desta apresentação, restringimo-nos a discutir a questão apenas relacionada a uma polêmica que nos parece uma das mais fundamentais da nossa época. Trata-se da questão do sujeito. Abordamos a questão em termos bem genéricos, tentando caracterizar as posições em forma “tipo ideal” no sentido weberiano. Não pretendemos nem podemos, no espaço possível, demonstrar todas as variações e posições intermediárias. O que interessa é demonstrar diferentes atitudes básicas diante da questão de adesão a uma fé metafísica.

Existe uma polêmica contundente, principalmente inaugurada por Nietzsche, contra a imagem que se fez do sujeito na tradição cristã, mas também no racionalismo desenvolvido na Época das Luzes. Resultou da polêmica contra esses dois conceitos do sujeito, hegemônica na época, a conclusão da não existência de um sujeito preexistente. Tudo que atribuímos ao sujeito humano é adquirido historicamente no bojo das relações sócias e culturais. Nessa posição, não existe uma instância inata no ser humano que serve de orientação diante das influências recebidas do mundo exterior. O que percebemos como sujeito é algo construído a partir das múltiplas influências recebidas e pode ser desconstruído e reconstruído a partir de novas experiências. Nesse processo não existem normas válidas universalmente nem conhecimentos seguros. A arte é apreender viver e conviver com as incertezas, compreender e aceitar as diferenças, identificar e negociar a viabilidade da realização dos nossos desejos. Podemos afirmar, em termos de orientação prática da nossa vida, pelo menos para o mundo ocidental, que essa visão do sujeito representa a tendência geral do nosso tempo.

Faz-se presente, com crescente força, uma reação a esse relativismo subjacente ao movimento mais geral. Renasce um novo fundamentalismo, principalmente religioso, que tenta restaurar a crença num destino predeterminado que habita no sujeito e deve guiar de forma unívoca o agir humano. As influências que o sujeito recebe na sociedade não são negadas, porém avaliadas na sua contribuição ou não na realização do destino. A pessoa tem a opção de seguir o seu destino ou se perder nas tentações do mundo.

Existe uma terceira posição que praticamente não tem grande visibilidade social. Essa posição concorda com a crítica de visões dogmáticas e reducionistas em relação ao conceito do sujeito humano. Portanto, não nega a existência do sujeito como algo dado. Aceita o óbvio:

o ser humano é um ser no mundo e recebe constantemente influências externas. Acredita, porém, na existência de um Eu que é capaz de decidir em que momentos e decisões esse Eu se sente em sincronia consigo mesmo, quer dizer, autêntico e quando se encontra fora de si, em desarmonia com o que acha adequado mais intimamente. As orientações que o Eu alcança tem validade para ele, não universal. O problema é que o acesso a essa subjetividade íntima e existencial não é fácil. As influências externas cobrem constantemente os sentimentos mais íntimos sobre nós mesmos e os nossos desejos mais imediatos e superficiais se sobrepõem fortemente ao desejo de agir de forma autêntica consigo.

Confrontamo-nos nessas caracterizações genéricas com três formas de fé sobre o sujeito humano. Trata-se de formas de fé mesmo, pois nenhuma delas tem condições de provar em termos de validade universal a verdade da sua posição. Cada uma dessas três formas de fé implica numa maneira própria de passar essa fé para outrem. Quer dizer, dispusemos, na perspectiva que adotamos, de três respostas à questão como o educador dos educadores pode habilitar estes a aderirem a uma fé que fundamenta sua prática pedagógica.

A fé no relativismo se propaga, adquire e preserva na atitude crítica contra todas as tentativas de afirmar algo essencial sobre o sujeito humano. Enquanto as possibilidades de crítica não se esgotam, a crença se afirma. Na medida em que se admite que as críticas se baseiem em generalizações, elas, de fato, não se esgotam.

A fé dogmática se adquire num ato de adesão que pode ter as motivações mais diversas, porém, baseadas, em última instância, no desejo de obter uma orientação segura e unívoca para sua vida. Uma vez assumido uma determinada fé como verdade absoluta, utiliza-se das mais diversas metodologias da “catequização” para propagar sua fé.

No caso da fé existencial partimos também do desejo humano de guiar a sua vida com determinação, segurança e certeza. Porém, desista-se da pretensão de encontrar uma verdade única para todos. Também se preza a postura crítica diante das orientações externas existentes, porém, principalmente diante si mesmo na percepção de si mesmo. A diferença é que essa postura crítica não está direcionada e amarrada pelo pressuposto da não existência do sujeito. A crítica tem a função de questionar se os valores com que o Eu se identifica são de fato os autênticos. O único que pode saber disso é o sujeito mesmo e a forma de saber é vivenciá-los e perceber a identificação íntima ou não com esses valores, aproximando-se assim sempre mais de si mesmo. Não se trata de uma transposição de uma fé de um para o outro, como nas posições anteriores. A tarefa pedagógica seria incentivar a busca de uma fé própria que se torna incondicional para a pessoa, mas não transponível nem válida para os outros. O

educador tem possibilidades de criar condições mais favoráveis para a aquisição de uma fé dos futuros educadores, mas não deve antecipar a decisão deles, tentando evitar todas as formas de persuasão sutil. A intenção pedagógica seria a de que o outro seja ele mesmo. Para isso, eles, primeiramente, precisam conhecer e reconhecer em si próprios as tendências que fazem com que nos afastamos de nós mesmos. Isso é fundamental, pois quando surgem em processos de autoconhecimento primeiras percepções da própria identidade se revelam exigências de mudar a vida. Mais uma vez é oportuno mencionar a preguiça e a covardia como possíveis contrapontos a essa exigência. A confirmação ou não dessas primeiras percepções sobre si mesmo só pode se dar na análise dessas na vida ativa, nas tentativas de realização e avaliação de como repercutem no nosso ser íntimo. O educador da Filosofia da Educação, diante disso, tem uma dupla tarefa: primeiramente, encorajar o educando/futuro educador no seu esforço de vencer as tendências que dificultam a adequação do seu pensamento, falar e agir ao seu Eu autêntico e, em segundo lugar, vigiar a coerência que o educando alcança entre esses fatores. Se ele não fala o que pensa ou não faz o que fala, a ironia socrática é um meio adequado para apelar para uma atitude mais coerente.

O resultado para a nossa questão de formação filosófica do educador pode ser formulado do seguinte modo: da mesma forma que identificamos três formas de fé diferentes em adotar uma posição filosófica, confrontamo-nos também com três maneiras de agir pedagogicamente diante das formas de fé. As primeiras duas formas de fé permitem a transmissão de um determinado conteúdo de fé, são formas de convencimento dos educandos em relação a uma suposta verdade, tratando-se, porém, de verdades opostas: a não existência da verdade ou a posse dela. A terceira parte de existência da verdade, mas ao mesmo tempo da impossibilidade de conhecê-la por inteira. Fé, nessa posição, não é ponto de entrada, mas resultado inconcluso de uma experiência de busca de fé própria. As conquistas parciais da verdade de cada um não são transmissíveis, só têm valor como fé própria, que, enquanto tal, compromete incondicionalmente.

Diante disso reformulamos a nossa questão: Como o professor de Filosofia de Educação que pretende promover a formação filosófica do educador vai se posicionar diante dessas três formas de fé? A nossa proposta seria fornecer ao futuro educador uma noção o mais claro possível dessas formas de fé, com suas respectivas práticas pedagógicas, para que ele se posicione e decida. O problema é que os adeptos mais firmes das duas primeiras formas de fé dificilmente vão aceitar a nossa proposta. Para abrir espaço para convicções diferentes só é possível apelar. Na nossa perspectiva e proposta de possibilitar a aquisição de uma fé própria pelo futuro educador é necessário o professor de Filosofia de Educação subordinar a

sua própria fé à intenção pedagógica, que consiste no respeito diante da liberdade e responsabilidade do futuro educador. Isso, no caso da terceira posição, não é uma negação da própria fé, mas a confirmação da fé na liberdade do outro.

Resumindo nossas reflexões, podemos afirmar: Na formação filosófica do educador o ponto de partida são as questões em prol da prática pedagógica que solicitam uma reflexão filosófica. Somente negando a responsabilidade do educador por sua prática ou sua atuação como pessoa inteira isenta o mesmo da reflexão filosófica. Se o educador assume a responsabilidade por seu atuar pedagógico, a Filosofia se torna parte indispensável da sua formação humana como condição fundamental da sua formação profissional. Como a Filosofia não se apresenta como pensamento único, mas dividido em várias formas de ver a realidade, cada uma delas baseia-se em pressupostos metafísicos diferentes e dependem, com isso, de um ato de fé na sua aceitação. O que fizemos no exemplo do conceito do sujeito, polêmico e central na Filosofia atual, a saber, esclarecer as possibilidades de fé diferentes e suas formas de adesão, seria tarefa em relação também às demais questões filosóficas envolvidas na prática pedagógica, deixando sempre a responsabilidade do posicionamento para o futuro educador. Com isso não queremos negar nem a importância nem a legitimidade de abordar as demais facetas e temáticas que a Filosofia da Educação abriga, elencadas no início do texto. Porém, visualizamos como tarefa central desta área de conhecimento a sua contribuição na formação filosófica do educador. Acreditamos que as várias temáticas possíveis ganham em termos de importância na medida em que elas, de fato, intencionam oferecer uma contribuição significativa na tarefa fundamental de auxiliar o futuro educador na aquisição da sua fé filosófica própria.

Algumas sugestões bibliográficas:

Adonis, J. A. e Barbier R. (2002). *Homem do Futuro – Um Ser em Construção*. Campinas: Triom.

Baldi, E. M. B. et al. (2009). *Epistemologia das ciências da educação*. Natal: Editora da UFRN.

Bergson, H. (1984). *Cartas, Conferências e outros Escritos*. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).

Boff, L. (2008). *Ecologia, Mundialização, Espiritualidade*. Rio de Janeiro: Record.

Bollnow, O. F. *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik*. Acesso em: 02 de abril de 2008. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/WisscharakterPaed.pdf>.

_____. (1962) *Die Objektivität der Geisteswissenschaften und die Frage nach dem Wesen der Wahrheit*. Acesso em 02 de abril de 2008. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/GeisteswissuWahrheit.pdf>.

_____. (1971). *Pedagogia e Filosofia da Existência*. 2º ed., Petrópolis: Vozes.

_____. (1978). *Über die Tugenden des Erziehers*. Acesso em 02 de abril de 2008. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/TugendendesErz.pdf>.

_____. *Zur geisteswissenschaftlichen Methode*. Acesso em 02 de abril de 2008. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/DiltheyDessoir.pdf>.

Buber, M. (1973). *Das dialogische Prinzip*. 3a ed., Heidelberg: Lambert Schneider.

_____. (1982). *Do Diálogo e do Dialógico*. São Paulo: Perspectiva.

_____. (1969). *Reden über Erziehung*. 9a ed., Heidelberg: Lambert Schneider.

Comte-Sponville, A., Deumeau, J. e Frage, A. (2006). *A mais bela história da felicidade: a recuperação da existência humana diante da desordem do mundo*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Marisa Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Difel.

Ferry, L. (2007). *Aprender de viver. Filosofia para os novos tempos*. Tradução Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva.

Jaspers, K. (1974). *Der philosophische Glaube*. 6a ed., München: Piper.

_____. (1963). *Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung*. München: Piper.

Madinier, G. (1960). *Vers une philosophie réflexive*. Neuchâtel: La Baconnière, (coll. "Etre et Penser").

Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina.

Röhr, F. (1999). *A Multidimensionalidade na Formação do Educador*. "Revista de Educação – ACE". Ano 28, n.110.

_____. (2013). *Espiritualidade e Educação. Contribuições para a compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (jan./abr. 2006). *Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação*. "Pro-Posições". V. 18, n. 1(52).

Torralba, F. (2012). *Inteligência Espiritual*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes.