

A IDEIA DE UMA LÓGICA DA(S) FILOSOFIAS(S) DA EDUCAÇÃO

Luís Manuel A. V. Bernardo

Departamento de Filosofia/CHAM

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Universidade Nova de Lisboa

A hibridez constitutiva da filosofia da educação, a sua relação complexa com matrizes filosóficas gerais, o jogo nela constantemente ensaiado entre a existência de um campo teórico unificado e a pulverização desse mesmo campo em múltiplas filosofias da educação, deveriam obrigar a um trabalho de fundamentação e de validação epistemológica dos discursos, modelos e processos que, nela e sobre ela, se vão gerando. Em particular, parece-nos essencial que se pondere o que pode definir a propriedade epistémica deste domínio. Ora, é fácil verificar que um tal exercício raramente ocorre, seja por se pressupor uma legitimidade garantida pela perspectiva filosófica de base à qual se recorre, seja por se julgar cumprida a respectiva missão quando se pensa ter atingido um nível de sentido mais satisfatório do que aquele que é produzido pelas concorrentes ciências da educação, seja por se presumir que a retomada de certos lugares-comuns da tradição filosófica, assumidos com valor de autoridade e recombinações em função da temática educativa, descarte a exigência de produzir o fundamento dessa heterogeneidade enunciativa.

Estes atalhos têm as suas consequências negativas. Por um lado, o evitamento de que o reacender coevo do interesse pela aproximação filosófica ao fenómeno educativo encontra a própria Filosofia em estado crítico dá lugar a um modo de filosofar «ingénuo», convicto, sem o devido sustentáculo argumentativo, de que pode, eventualmente pelo peso da relação com a praxis, abdicar da dobra de inquirição transcendental. Por outro lado, tais simplificações acabam por pôr em causa o progressivo interesse votado a uma disciplina determinante para a compreensão do fenómeno educativo, quer por parte daqueles que, de fora, nutrem a expectativa de encontrar no discurso filosófico uma coerência que não se esgote na Tópica, quer por parte daqueles, que, no seu interior, aspiram à prossecução do mesmo tipo de reflexão filosófica que ocorre em outros

domínios da Filosofia. Por fim, uma vez que obnubilam a questão da eventual identidade epistemológica do campo, deixam a especificidade desta área disciplinar indevidamente estabelecida.

Com efeito, sem a bitola do próprio, como será possível dar razão da escolha de uma proposta filosófica de base? O que poderá, nesse caso, suscitar a adesão a Aristóteles ou a Platão, a Kant ou a Hegel, a Foucault ou a Rorty? E, em particular, que conceitos, teses ou argumentos de cada um? A alternativa que se perfila de não termos de escolher por haver, em todos, este ou aquele conceito que se revela esclarecedor no domínio da Filosofia da Educação, ainda reforça o nosso argumento. Pois, como sabemos, nesse caso, o que é iluminador, se não estivermos já perante um campo suficientemente balizado, pelo menos do ponto de vista formal ou, negativamente, no que respeita aos impossíveis? Este breve ensaio procura discutir estas questões relativas à propriedade epistemológica da filosofia da educação, a partir da hipótese de que uma tal identidade resulte de um fundo categorial partilhado, susceptível de operar, ao mesmo tempo, como agregador e generativo dos vários discursos filosóficos sobre a educação. Essa discursividade transversal redundaria na existência de uma lógica própria dos discursos da filosofia da educação que os agregaria epistemologicamente, tal como os une, por exemplo, a adopção de uma metafórica particular.

Para o efeito, importa começar por distinguir três modos de entender a particularidade da filosofia da educação, assentes na concepção de três tipos de propriedade. Um tipo, genérico, no sentido em que, por decorrer da particularidade do seu objecto, não suporia qualquer diferença na ordem do discurso filosófico. Assim se explicaria o recurso a segmentos desse discurso com vista a elucidar a quiddidade da educação. Neste caso, haveria que entender a filosofia da educação como filosofia sobre a educação, ambos os campos pré-definidos idealmente postos por esta via em contacto. Uma epistemologia da filosofia da educação deveria, por conseguinte, validar a consistência do alcance metafísico de cada proposição.

Outro, mais específico, suporia a existência de uma problemática própria, requerendo uma constelação conceptual adaptada às questões da educação que seria buscada na diversidade das propostas filosóficas. Consequentemente, perceber-se-ia a importância da escolha da conceptualização avançada por um determinado filósofo para

lidar com esses problemas, do mesmo modo que estaria justificado o processo de mútua reconfiguração, dessa filosofia em função da problemática educacional, mesmo que esta não estivesse inscrita no horizonte das suas inquietações, e dessa problemática segundo a matriz conceptual da filosofia eleita, ainda que por mera aproximação ou sugestão. De acordo com esta perspectiva, por filosofia da educação haveria que entender o esforço de conciliar a heterogeneidade das duas ordens conceptuais, a da filosofia e a da educação, por via da selecção das melhores filosofias de referência. À epistemologia caberia a tarefa de identificar os critérios que autorizam o gesto selectivo.

Um terceiro tipo, ainda mais específico, implicaria a existência de uma característica diferenciadora, também ao nível da própria discursividade, de tal modo que o discurso da filosofia da educação, sem prejuízo da sua pertença ao domínio da filosofia e da sua relação com o tema da educação, constituiria um arranjo enunciativo particular. Essa identidade discursiva condicionaria as possibilidades de enunciação, determinando, assim, o que deve ser tido como um discurso filosófico sobre a educação, de tal modo que seria no interior dessa configuração esquemática que se definiriam as pontes com os outros discursos. A unidade da filosofia da educação, para lá da diversidade das diferentes filosofias da educação, resultaria de um fundo discursivo comum, configurando uma zona de transcendentalidade, a partir do qual e com o qual se construiria a pluralidade de alternativas. A epistemologia seria, em consequência, uma crítica da discursividade educativa que permitisse identificar esses nexos unificadores, bem como a pragmática que assiste à sua efectuação nos discursos concretos.

Note-se que, para que esta concepção não se confunda com a primeira, o processo de determinação dessa esquematização transcendental não pode ser definido aprioristicamente, o que levaria a uma mesma versão metafísica, só que da discursividade, mas deverá resultar da análise comparativa dos discursos concretos, a qual sustentará ou infirmará a hipótese da existência de tropos típicos de uma racionalidade educativa. Ao contrário das outras duas perspectivas, esta não assume a unidade ontológica ou ideal dos dois domínios, mas lança uma hipótese relativa a uma certa coesão discursiva partilhada que valeria, precisamente, como característica unificadora e identitária, sem excluir a possibilidade da inexistência de uma especificidade do campo epistemológico da Filosofia da Educação, pois que é essa

existência que está em questão. Trata-se, por conseguinte, de um modelo de investigação, hermenêutico e heurístico, que parte da expectativa de encontrar uma certa normatividade na pluralidade dos enunciados, que configuraria um tipo de enunciação próprio dos discursos sobre a educação, mas que se abstém de decidir se essa rede transversal, caso venha a ser identificada, constitui mais do que um processo de coerência disciplinar associado à possibilidade de fazer sentido. Ora, é esta maneira de lidar com o problema da unidade da filosofia da educação face à manifesta diversidade das propostas que nos parece dever ser seguida, pois que só ela está orientada para a fundamentação a partir das condições intrínsecas do seu campo epistémico.

Nesta linha, importa acentuar que a procura de uma unidade típica da discursividade filosófica sobre a educação, não pode depender de qualquer travejamento ontológico ou metafísico anterior, porquanto filosofia e educação não possuem o estatuto de entes, mas o de processos discursivos, cuja racionalidade só pode, em consequência ser processual, que não substantiva e cuja realização, no caso vertente, é função do próprio acto enunciativo, todo orientado para o porvir, num regime de utopia controlada. É que, em matéria de filosofia da educação, nada é inevitável, salvo o que os próprios discursos forem definindo como tal. É por isso que a investigação se deverá orientar, previamente, para a determinação quer das possibilidades enunciativas de base, quer dos limites desses núcleos de discursividade, caso se venha a verificar uma tal regularidade enunciativa, do que seria uma espécie de identidade narrativa dos discursos oriundos da filosofia da educação, isto é, aqueles que estão, formalmente, comprometidos com os valores da razoabilidade, da compreensão, da problematização, da coerência, do sentido e, materialmente, com uma ideia de educação filosófica acorde com o respectivo entendimento dos vários domínios filosóficos afins.

Ora, a adopção deste modo de inquirir torna, rapidamente, manifesto um fundo narrativo implícito que atravessa qualquer enunciação neste campo e define a fronteira maior do enunciável e do que não o pode ser. Desta feita, será de supor, com alguma legitimidade, que a investigação terá de confirmar com detalhe, que a discursividade da filosofia da educação esteja balizada por um quadro narrativo, o da «grande narrativa do humanismo», como lhe chamou Michel Serres, dentro do qual se vão construindo diferentes possibilidades discursivas. Será, provavelmente, a estabilidade desse arquitec-

que confere o sentimento de uma autorização garantida e gera a ilusão de uma consistência ôntica. Do mesmo modo, nele residirá a justificação para que, mesmo quando julga seguir a via das aplicações, que redundaria, em coerência, na aceitação de um relativismo epistemológico – tantas filosofias da educação, quantas as propostas filosóficas cooptadas pelos entusiastas do campo –, a filosofia da educação acabe sempre a contrapor-lhe uma certa unificação conciliadora.

Com efeito, o discurso da filosofia da educação, ao assumir-se sempre como discurso da ordem, parece ter de supor uma ordem do discurso, totalizadora e universal, com a qual possa diluir a insustentável responsabilidade inaugural, a de inventar o Homem. Ora, importa salientá-lo, esta condição discursiva não é uma consequência de uma certa história ou de um determinado devir do conceito de educação, apesar de ocorrer sempre na história e de se concretizar em concepções diversificadas, antes define o horizonte de sentido de qualquer discurso educacional oriundo da perspectivação filosófica. Com efeito, por mais paradoxal que possa parecer, à filosofia da educação não cabe a tarefa de compreender o fenómeno educativo ou a ideia da educação em geral, menos ainda a de aplicar conceitos genéricos importados dos sistemas filosóficos, no que não se distinguiria de uma ideologia melhor fundamentada, mas a de justificar a ideia de uma educação filosófica, enquanto efectiva realização do que está pressuposto na grande narrativa do humanismo. Essa grande narrativa constituirá, assim, o quadro de referência de toda a discursividade filosófica sobre a educação e determinará, por conseguinte, um primeiro nível de unificação.

Mas, porque genérico, esse enquadramento carece, por sua vez, de se ver enunciado em estruturas narrativas mais concretas, que correspondam às possibilidades discursivas da filosofia da educação, propriamente ditas. Com efeito, as filosofias da educação traduzem as linhas mestras da grande narrativa do humanismo em discursos marcados pela hibridez, à vez descritivos, prescritivos e prospectivos, como já tivemos o ensejo de mostrar. Essa hibridez implica igualmente a combinação de narratividade e discursividade, o que significa que os discursos da filosofia da educação conjugam, numa mesma unidade enunciativa, toda uma série de recursos estilísticos e retóricos, como a metáfora, a metonímia ou a metalepse, com a proposta de conceitos como estruturadores dessa narratividade. A questão que, então, importa suscitar é a

seguinte: existe uma lógica nessa racionalidade narrativa, no que respeita à configuração conceptual e discursiva, tal como Nanine Charbonnel, em *La tâche aveugle: les aventures de la métaphore*, julgou ter encontrado para a dimensão metafórica? Será viável estabelecer um sistema categorial que cumpra a função de delimitar o campo das potencialidades discursivas da filosofia da educação, relativamente ao arquitecsto de referência? Ou, ainda, é plausível supor o acesso a uma categorização que expresse a existência de um sentido transversal aos vários sentidos enunciados pela pluralidade dos discursos concretos, que torne possível organizá-los de acordo com essas categorias e, por essa via, validá-los enquanto discursos da filosofia da educação? Entenda-se que não estamos a inferir a necessidade de um único discurso que fosse a matriz de todos os outros, mas tão só a ponderar um certo esquematismo categorial, plural, ainda que circunscrito, bastante mais específico do que o arquitecsto de base, mas muito menos particular do que os enunciados concretos, que permita estabelecer uma certa intencionalidade unificadora intencional ao domínio da filosofia da educação.

A leitura de diversos autores que valorizaram quer o esforço de categorização discursiva, quer o aspecto construtivo da inquirição sobre o sentido, foi-nos confirmando na convicção da pertinência deste modo peculiar de questionar, ao mesmo tempo que nos mostrava que havia um plano de reflexão intocado. Com efeito, esses autores analisaram o conceito de educação (Hirst e Peters), trataram da lógica do discurso pedagógico ou das ciências da educação (Alessandro Mariani, Nanine Charbonnel), buscaram o princípio organizador no diferente posicionamento das Escolas face ao sentido, entendido como vector da dimensão teleológica do agir e equiparado a valor, (Octavi Fullat), ou intentaram o aprofundamento de uma categoria convertida em ponto arquimediano de toda a educação (Winfried Böhm). Em todos, contudo, estava ausente, precisamente, a inquirição de segundo grau sobre o sentido dos sentidos que, desse modo, apresentavam, isto é, faltava uma explicitação global das possibilidades discursivas no campo da filosofia da educação. Na obra de Michel Serres, *Le tiers-instruit*, encontrar-se-á, eventualmente, o que poderia ser uma aproximação a esse desígnio, pelo nível de abstracção das categorias que estruturam a sua narratologia, as quais lhe merecem destaque no início de cada capítulo. Todavia, a diversidade de campos de origem, onde foram buscadas, a heterogeneidade da sua natureza, do termo evocativo, à metáfora e ao

conceito e, sobretudo, o uso compósito que lhes é dado, segundo a técnica do centão, como é explicitado pelo próprio, sem prejuízo do efeito empático e da luz que lançam sobre a prevalência da citação no discurso educacional, implicam um propósito assaz divergente daquele que sustém este nosso ensaio.

É que, a ideia de uma lógica da filosofia da educação visa lidar com duas questões sobre a propriedade da Filosofia da Educação em regime de solidariedade. Primeira: dando razão a Nanine Charbonnel, em *Pour une critique de la raison éducative*, relativamente à dominância do uso dialéctico (Ideias reguladoras, paralogismos, antinomias) e ficcional (predominância da metáfora) dos discursos educativos, a qual aponta para uma característica inultrapassável desses mesmo discursos, ainda, ou sobretudo, quando exibem a pretensão científica de tipo descritivo, a de terem, à vez, de antecipar o seu objecto, inventá-lo ou criá-lo, acentuaríamos nós, e de zelarem, normativamente, pela continuidade e pela sobrevivência do mesmo, que sentido tem reclamar a propriedade de um discurso sobre a educação que tem a pretensão a ser diferente, porque estruturado conceptualmente, como o filosófico? Segunda: como reconhecer num discurso sobre a educação o seu carácter filosófico? Note-se que, como em todos os campos do saber, não escasseiam os processos, da mais variada índole, de atribuição e de identificação da propriedade do filosofar, mas entenda-se que o que está em análise é a possibilidade de que esse procedimento ocorra por via de um discurso tipificado, quer ao nível da estrutura, quer ao nível da selecção lexical.

Nesta perspectiva, a ideia de uma lógica da filosofia da educação cruza-se, num outro ponto-chave, com a ideia de uma racionalidade processual, uma vez que, também, com ela, não se procura, nem se chega a uma qualquer teleologia do agir educativo. O interesse da fundamentação que possibilita consiste, tão só, em restituir um horizonte de auto esclarecimento, destinado quer a circunscrever adequadamente um domínio epistemológico, quer a fornecer o esteio para a produção sensata de discursos concretos que pretendam reclamar a pertença a esse campo, graças à explicitação do processo pelo qual se passa de uma discursividade com sentido a uma discursividade que faça sentido. Nessa medida, paradoxalmente, nela se deverá explicitar a totalidade em potência da filosofia da educação, mas não toda a filosofia da educação, menos ainda todas as filosofias da educação.

Assim, com a busca de uma lógica da filosofia da educação, intenta-se perceber, não tanto o que a filosofia da educação pode fazer com os discursos da educação, mas o que pode fazer consigo própria, com os seus próprios discursos. Consequentemente, o triplo fechamento de que depende a ideia de uma filosofia da educação, virada para si, circunscrita à dimensão discursiva e referida a uma narrativa matricial, não só obsta a qualquer confusão entre as condições do sentido e o sentido das situações, como, do ponto de vista da fundamentação filosófica, se afigura procedimento privilegiado de recusa de uma tal identificação, uma vez que, por um lado, a categorização supõe uma delimitação das possibilidades discursivas, enquanto, por outro, deverá permitir que se clarifique em que circunstâncias, isto é, para que discursos categoriais, a filosofia é considerada motor da história da educação. Por conseguinte, uma vez que sem a concretização da ideia de uma lógica, «filosofia da educação» só pode ser um termo umbela que funciona, sobretudo, como critério para a identificação de um corpus textual consistente, sem que indicie qualquer pressuposto de unidade ou identidade substantivas, a procura de uma lógica da filosofia da educação consiste, do ponto de vista epistemológico, na «racionalização de uma carência».

A exposição sumária da concepção de Eric Weil, em *Logique de la Philosophie*, que esteve na base desta nossa proposta, permitir-nos-á melhor caracterizar o projecto. A *Lógica* de Weil pressupõe que toda discursividade filosófica se pode reconduzir a um número limitado de discursos categoriais. Consequentemente, apresenta as dezasseis categorias materiais, da Verdade à Acção, que, a seu ver, constituem esses nexos de discurso, fundamentais e puros, esquemas de enunciação no domínio da Filosofia primeira, que estão correlacionados com atitudes, também elas fundamentais e puras. Este conjunto deverá, esgotar o conjunto de possibilidades da discursividade, todos os discursos concretos podendo, por conseguinte, ser reconduzidos a uma delas. É que, se todas estão presentes em cada sistema filosófico, uma delas assume, em cada um desses sistemas, o papel central. Dessa feita, a identificação em cada filosofia da categoria/atitude à volta da qual foi gerado o respectivo discurso particular torna-se esclarecedora do sentido matricial dessa concepção, ao mesmo tempo que a situa numa rede de relações lógicas com as outras categorias/atitudes. A relação estreita entre atitude e categoria, recriada no interior do discurso categorial, significa que toda a filosofia é tida como a

enunciação de um Sentido, ou seja, como uma poética da razão, e de uma Sabedoria, ou seja, de um modo de existência que consumaria a coerência enunciada. Desta feita, descobrem-se nestas as duas categorias formais, constantes em todas as categorias materiais, por isso, configuradoras do carácter dialéctico dos discursos categoriais.

Podemos, assim, resumir as características principais das categorias lógicas: são conceitos puros que correspondem a atitudes puras; conjugam sentido e sabedoria, ou seja, discurso e situação; são os princípios fundamentais da enunciação filosófica, isto é, centros de discurso; são as bases da explicação da discursividade filosófica, porquanto a verificação da sua presença num sistema filosófico abre, tanto para a explicitação do discurso tipo que nele está em acção, quanto para a exigência de refazer a totalidade do processo que o sustém. Ao longo da obra, Weil insiste na importância do aspecto lógico-discursivo das categorias, o que, após a nossa exposição da ideia de uma lógica da filosofia, se percebe facilmente, distinguindo-as das *categorias metafísicas*, destinadas a constituir o conhecimento nos vários domínios filosóficos, aquelas, portanto, que correspondem usualmente à designação de categorias, das *categorias de domínio*, aquelas que estão no fundo de um campo particular da Filosofia e, por fim, das *categorias particulares* de uma filosofia, ou seja, as que definem a singularidade de um discurso concreto.

Assumidas estas distinções, parece-nos legítimo afirmar que a lógica da filosofia da educação será uma lógica de domínio, o que configura um programa de investigação particular, só parcialmente antecipado pelo modelo, do qual podemos retomar a forma e a intencionalidade, mas que não nos poderá fornecer a categorização específica que procuramos. A impossibilidade de reprodução directa da lógica da filosofia na lógica da filosofia da educação, apesar da correlação entre as duas lógicas, evidencia o paradoxo de toda a filosofia da educação, que será tanto mais filosofia quanto mais nela se verificar a acção do processo lógico-generativo comum, mas só será da educação se, para lá dessa partilha, houver lugar para um discurso alternativo, um discurso diverso, cujos intervalos, relativamente ao discurso de partida, correspondam à produção de um novo estrato categorial. Para além do mais, se, por um lado, se tornou viável destacar a ideia de uma lógica da filosofia, em geral, da lógica da filosofia, concebida por Eric Weil e, por outro, o filósofo não produziu uma lógica da filosofia da educação, tal significa que, em vez de um

sistema definitivo, a aplicar taxativamente, herdámos um conjunto de interrogações e de problemas, a formular adequadamente no âmbito da filosofia da educação, sobre a natureza das categorias, o seu funcionamento discursivo, as configurações mais aptas a recriar a sua ordenação sistemática, a dominante metafísica ou hermenêutica que daí se deduz.

No que respeita ao nosso intento de ponderar uma identidade epistemológica para a filosofia da educação, esta diferenciação, a materializar-se, constituiria a confirmação da existência de um campo de discursividade autónomo, com consistência bastante para determinar a identidade narrativa das várias filosofias da educação, na exacta medida em que aquela teria resultado da reflexão sobre o sentido destas, e de funcionar como critério de pertença epistemológica, sem anular a singularidade de cada uma, nem obstar à sua proliferação. Por sua vez, de acordo com o pressuposto de que a discursividade da filosofia da educação partilha o tipo generativo do «lógico das lógicas», mas não exactamente a mesma lógica, deduz-se que as categorias desse discurso não possam ser as mesmas. Com efeito, distinguem-se das categorias da filosofia pela condição praxeológica dos seus enunciados. Enquanto aquelas dão voz a um conjunto de atitudes que lhes são anteriores, as categorias da Filosofia da Educação deverão assumir uma intencionalidade injuntiva e inventiva, obrigadas a enunciar o que está sempre por acontecer e que queremos que aconteça, isto é, a construir as suas atitudes. Os discursos categoriais deste domínio terão, por conseguinte, de conter essa dialéctica construtiva e prescritiva, em simultâneo com a função designativa ou descritiva, ou seja, deverão admitir um esquema discursivo misto, constituído entre a argumentação teórica e a teorização empírica, hibridez que corresponde à sua dimensão heurística. Esta situação explicará, decerto, que as categorias, que iremos propor, revistam a forma verbal substantiva.

A concluir, deixamos um alinhavo do que fomos apurando dentro deste quadro metodológico. Assim, julgamos que as duas categorias formais, equivalentes ao Sentido e à Sabedoria na *Lógica da Filosofia*, isto é, aquelas que atravessam dinamicamente todas as outras, constituindo aquilo que é visado com os conteúdos das categorias materiais, sejam a *Aprendizagem* e a *Mestria*. Este processo de equivalências implica a seguinte proposição: toda a filosofia da educação supõe um sentido para o processo educativo que

é a aprendizagem e uma sabedoria como forma de existir em coerência com o sentido, que é a mestria. O facto destes termos se encontrarem em uso noutros domínios não altera a sua função lógica no domínio da filosofia da educação, tal como esse estatuto não queda alterado, na lógica da filosofia, em virtude da utilização dos termos sentido e sabedoria em múltiplos contextos enunciativos. No que respeita às categorias susceptíveis de determinarem esquematicamente a produção de discursos filosóficos concretos relativos à educação e de darem corpo às duas categorias formais, propomos provisoriamente a seguinte série, ficando por determinar a arquitectura da sua sequência lógica: *Geração, Iniciação, Autonomização, Vocação, Normalização, Edificação, Comunicação, Ilustração, Formação, Humanização*. Em todo o caso, qualquer que venha a ser essa ordenação, e sem prejuízo de futuras alterações no elenco das categorias, parece-nos, desde já, que a primeira e a última destas categorias materiais deverão manter a sua posição, uma vez que a categoria da Geração, aquela que admite e origina todos os discursos sobre a natalidade, a responsabilidade pela tradição, a infância, o crescimento, é, por isso, a mais indeterminada, enquanto a da Humanização, por pressupor e englobar todos os outros discursos categoriais, dando cabal expressão ao arquiteyto narrativo, constitui a mais complexa.

Bibliografia

AMILBURU, M., *La Educación, Actividad Interpretativa: Hermenêutica y Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson, 2002.

AURETTA, C.; BERNARDO, L.; GONÇALVES, C., *Discursos Cruzados: Filosofia, Literatura e Educação*, Lisboa, Plátano, 2004.

BERNARDO, L., *Linguagem e Discurso: Uma Hipótese Hermenêutica sobre a Filosofia de Eric Weil*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

-----, “Uma Lógica da Filosofia da Educação? Considerações à Volta de uma Ideia”, *Anais do IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação - Filosofia, Aprendizagem, Experiência*, Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2008, pp. 1-22.

-----, “À volta da hibridez discursiva: questões de textualidade e educação”, *Itinerários de Filosofia da Educação*, nº 9/2º Semestre de 2010, Porto, Afrontamento, pp. 119-152.

CARR, D., *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and the Theory of Education*, Londres/Nova Iorque, Routledge Falmer, 2003.

CARVALHO, A., *Epistemologia das Ciências da Educação*, Porto, Afrontamento, 1988.

-----, (coord.), *Dicionário de Filosofia da Educação*, Porto, Porto Editora, 2006.

CHARBONNEL, N., *Pour une critique de la raison éducative*, Berna, Peter Lang, 1988.

-----, *La tâche aveugle: les aventures de la métaphore*, Estrasburgo, PUS, 1991.

FADIGAS, N., *Inverter a Situação*, Porto, Porto Editora, 2003.

FOUCAULT, M., *Vigiar e Punir*, Lisboa, Ed. 70, 2013.

FULLAT, O., *Filosofía de la Educación*, Madrid, Síntesis, 2000.

GUTEK, G., *New Perspectives on Philosophy and Education*, Columbus, Allin & Bacon, 2008.

HABERMAS, J., *Pensamento Pós-Metafísico*, Coimbra, Almedina, 2004.

HAMELINE, D., *L'éducation, ses images et ses propos*, Paris, ESF, 1986.

HANNOUN, H., *Les paris de l'éducation*, Paris, PUF, 1996.

-----, *Propos philosophiques sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2002.

HIRSCH, P.; PETERS, P. (ed.), *The Logic of Education*, Londres/Nova Iorque, Routledge, 1990.

HOUSSAYE, J. (dir.), *Education et philosophie*, Paris, ESF, 1999.

IMPARA, P., *L'«Educazione» nelle Filosofie del Conoscere*, Milão, Bruno Mondadori, 2005.

JACQUES, F., *De la textualité : pour une textologie générale et comparée*, Paris, Maisonneuve, 2002.

KOSELLECK, R.; GADAMER, H.-G., *Historia y Hermenéutica*, Barcelona, Paidós, 1997.

LABARRIERE, P.-J., *Le discours de l'altérité : une logique de l'expérience*, Paris, PUF, 1982.

- MARIANI, A., *Elementi di Filosofia dell'Educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- MAUDUIT, J.-B., *Le territoire de l'enseignant: esquisse d'une critique de la raison enseignante*, Paris, Klincksieck, 2003.
- MORANDI, F., *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan, 2000.
- , *Pratiques et logiques en pédagogie*, Paris, Nathan, 2002.
- PATRÍCIO, M., *Teoria da Educação : Curso de 1984-85*, Évora, Universidade de Évora, 1983.
- PERETTI, A., *Pertinences en éducation*, Paris, ESF, 2001.
- POMBO, O. (org.), *Quatro Textos Excêntricos*, Lisboa, Relógio D'Água, 2000.
- REBOUL, O., *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF, 1984.
- RUITTENBERG, C. (ed.), *What do Philosophers of Education do?*, Chicester, Wiley-Blackwell, 2010.
- SERRES, M., *Le tiers-instruit*, Paris, Gallimard, 1991.
- , *A Grande Narrativa do Humanismo*, Lisboa, Piaget, 2009.
- WEIL, E., *Lógica da Filosofia*, São Paulo, Realizações Editora, 2012.