

A RE-CONFIGURAÇÃO DA DIALÉTICA PEDAGÓGICA COM VISTAS A UMA FORMAÇÃO EMANCIPADORA

José Pedro Boufleuer
Paulo Evaldo Fensterseifer

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, Brasil

Resumo

Assumindo os pressupostos de um pensar pós-metafísico e os de uma razão comunicativa, o texto critica o fazer pedagógico que se restringe à sistematização e apresentação de conteúdos culturais. Em contrapartida aponta para o necessário vínculo existencial do educador com os saberes que se propõe a ensinar, com o que a docência assume o caráter de um testemunho da própria aprendizagem, condição importante para o engajamento do educando em sua aprendizagem. Configura-se, assim, uma dialética pedagógica em cujo primeiro momento o docente avalia à luz de sua própria aprendizagem os possíveis motivos que teria para atestar a validade e importância do que se propõe a ensinar. O segundo momento, o da interação pedagógica propriamente dita, implica o desenvolvimento de dinâmicas capazes de alcançar a cumplicidade do educando com a sua aprendizagem. Já num terceiro momento o docente examina, em si mesmo, o quanto modificou as suas percepções em relação aos temas abordados, verificando se efetivamente se colocou como sujeito aprendente no processo de interação estabelecido. Vigilante em relação a essas dimensões do fazer pedagógico, a educação (emancipadora) não abre mão de um projeto de formação, mas já não o concebe como acabado, fechado, ao qual as novas gerações devessem simplesmente se adaptar.

Palavras-Chave: dialética pedagógica; emancipação; racionalidade comunicativa; pós-metafísica

Abstract

Assuming the presuppositions of an after-metaphysical thinking and those of a communicative reason, the text criticizes pedagogic doings that limits to systemization and presentation of cultural contents. In compensation it points to the educator's necessary existential bond with learnings he intends to teach, and in this way teaching assumes the character of a testimony of the own learning, important condition for student's engagement in his/her scholarship. This way a pedagogic dialectics is configured in which in the first moment the teacher evaluates on the light of his/her own learning the possible reasons he/she would have to attest the validity and importance of what he/she intends to teach. The second moment, the one of a strictly pedagogic interaction, links to the development of dynamics able to reach student's complicity with learning. Already in a third moment the teacher examines how much he/she changed his/her perceptions in relation to the approached themes, checking if he/she really placed himself/herself as a learning subject in the established interaction process. Vigilant in relation to those dimensions of pedagogic doing the education (liberating) does not give up of a formation project but no longer conceives it as finished, closed, and to which the new generations simply should adapt themselves.

Keywords: pedagogic dialectics; emancipation; rationality communicative; after-metaphysical

Antes de adentrarmos na questão central deste texto cabe estabelecer alguns marcos referenciais a partir dos quais se desdobrarão os argumentos que seguem. Marcos esses que se vinculam tanto à afirmação do ideal emancipatório que anima a educação, quanto à necessidade de um redimensionamento deste projeto.

Compreendemos que a afirmação do ideal emancipatório no mundo contemporâneo não pode ignorar as lições que a história do pensamento, e as realizações feitas em seu nome, nos legaram, entre elas a necessidade de nos pautarmos, para não ceder ao dogmatismo, por um pensamento pós-metafísico, e, para não sucumbir a uma racionalidade instrumental, por uma racionalidade comunicativa. Referências que consideramos fundamentais na sustentação de uma sociedade republicana fundada na laicidade, no universalismo e na autonomia (TODOROV, 2008).

Afirmar um pensamento pós-metafísico é reconhecer a impossibilidade de um fundamento último para o mundo humano, posto de uma vez por todas e imune à historicidade constitutiva das proposições humanas. Estamos em um universo em que os padrões para o reconhecimento de proposições verdadeiras são finitos (STEIN, 1996, p. 32). Isso significa reconhecer a precariedade das verdades humanas que sustentam experiências como o viver em sociedade e o educar. Nessa ótica, as vidas humanas só podem ter os sentidos que os próprios sujeitos são capazes de lhes atribuir, de lhes propor. Por isso, cabe a eles próprios estabelecerem os critérios de orientação de suas vidas, definindo eles mesmos o que pretendem tomar como sendo verdadeiro ou correto.

As noções de verdade e de correção se articulam com o tema da racionalidade. Ocorre que em perspectiva pós-metafísica cabe aos homens, inclusive, estabelecerem os parâmetros de sua racionalidade, sabendo de antemão que tais parâmetros não passam de proposições e que, por isso, possuem um caráter histórico, porque sempre passíveis de redefinição. Reconhecer esse caráter propositivo da “razoabilidade” da condição humana, do que decorre também o caráter propositivo das verdades, não significa o abandono da pretensão de verdade e o estabelecimento de um relativismo absoluto que a tudo iguala. Sem o apelo ao porto seguro da metafísica, no entanto, é preciso, na imanência da condição humana, estabelecer referenciais de verdade que possam normatizar a vida social e a educação por exemplo.

É diante deste esforço de estabelecer um referencial de objetividade para o pensamento humano que buscamos na proposição de uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1987; 1990) um modo de coordenar as ações humanas compatível com um ideal emancipatório que preserve a condição de autonomia dos sujeitos que configuram o mundo humano. Uma autonomia não pautada no solipsismo ou na auto-referência dos próprios sujeitos, mas nos laços intersubjetivos que articulam os sujeitos no processo de constituição desse mundo humano. No entender de HABERMAS,

O conceito de ação comunicativa se refere à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou extraverbais) estabeleçam uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de comum acordo

seus planos de ação e com isso suas ações (1987 I: 124).

Isso sugere que a razão não constitui um feito “meu”, como se fosse uma dinâmica a ocorrer no interior de minha subjetividade, mas um feito “nosso”, intersubjetivo e social. Assim, mais do que algo que eu tenha, a razão é uma dimensão que o outro me confere. A noção de um pensamento autônomo, no sentido de um pensamento que parece dispensar a percepção dos outros, é apenas aparente. Isso porque a nossa socialização e inserção na cultura é tal que praticamente nos passa despercebido o quanto o nosso pensamento se encontra condicionado socialmente, o quanto ele é tributário da história coletiva e do contexto no qual nos encontramos. Pensando bem, veremos que todo o pensar se elabora sob a forma de um diálogo com o que está posto de modo mais ou menos explícito.

Feitas essas considerações iniciais cabe afirmar que propomo-nos, neste texto, fazer uma reflexão acerca do que poderíamos chamar de “miolo” do pedagógico, isto é, uma reflexão que aponta para um possível entendimento acerca da aprendizagem que ocorre em situação pedagógica. O sentido de crítica e de proposição que atravessa nossas considerações se coloca na perspectiva de uma formação emancipadora e que pressupõe um pensar da educação em termos pós-metafísicos e de uma racionalidade comunicativa, tal como proposto acima.

Não há dialética pedagógica sem docência, ou melhor, sem antes alguém se constituir como anterioridade pedagógica¹. Anterioridade no sentido de ter aprendido antes a ponto de poder assumir a tarefa de mediar a inserção social e cultural de quem está chegando. À pedagogia sempre foi atribuído um sentido de “condução”. E como alguém poderia conduzir a outros por sendas nunca antes andadas? Assim, o aspecto que se apresenta em primeiro plano no tocante à dialética pedagógica e que configura, por assim dizer, a própria condição da docência é a relação do educador com o saber cultural que se propõe a ministrar.

Se em épocas de menor acesso ao saber sistematizado o professor encontrava, de alguma forma, uma justificação de sua tarefa como portador de dados e informações que seus alunos ignoravam, nos tempos atuais essa “razão de ser” da docência se tornou ainda mais problemática. Problemática inclusive sob o ponto de vista de sua sustentabilidade econômica, já que portadores ou suportes de dados e de informações estão disponíveis a preços cada vez mais acessíveis e sob as mais diversas formas.

Mesmo que recolher, sistematizar e apresentar saberes culturais possa considerar-se como atividade inerente à docência, o fundamental é o professor constituir-se como sujeito inserido na cultura, como quem tem uma intimidade e cumplicidade com ela. Somente dessa forma, como uma espécie de testemunho vivo, o professor conseguirá atestar a importância da aprendizagem de tais saberes por parte de seus alunos. Nesse sentido ele deverá superar o que seria uma apresentação neutra ou desinteressada de sua matéria, como se ela fosse algo alheio a sua vida. Em outros termos, o currículo enquanto dimensão da cultura mediada pela docência deve ser expressão das percepções vivas que a geração presente se propõe a testemunhar diante daquela que está chegando. Só esse sentido de cumplicidade por parte da docência pode resultar no esperado engajamento ou adesão por

parte do aluno em seu processo de aprendizagem. Tal como preconiza Tardif (2002, p. 137),

(...) o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo – por exemplo, no cérebro dos alunos –, mas obter o empenho dos atores considerando os seus motivos, isto é, os seus desejos e os significados que atribuem à sua própria atividade de aprendizagem.

O entendimento da docência como testemunho vivo da cultura a ser tematizada através dos currículos escolares sugere que a primeira coisa a ser considerada na preparação a uma aula seja, de fato, a verificação do grau de intimidade que o professor possui com o conhecimento que pretende trabalhar com os alunos. Trata-se de uma espécie de exame de consciência prévio em que o professor se pergunta acerca dos motivos que encontraria em sua própria experiência para atestar a validade ou importância desse conteúdo que irá ministrar. Com essa atitude ele talvez se dê conta que sobre o tema em questão não consiga falar por si, mas apenas como quem repete o que outros falaram ou escreveram. Pode ele se dar conta, por exemplo, que não é capaz de apresentar esse conteúdo como uma percepção sua no âmbito da cultura. Esse exame prévio pode, por sua vez, levá-lo a uma crise, sugerindo-lhe um estudo mais aprofundado dos temas que compõem o seu currículo de ensino.

Uma formação docente, seja ela inicial ou continuada, deveria incluir, portanto, a investigação dos conteúdos curriculares que o docente ministrará em suas aulas. Nossas observações práticas têm revelado que de um modo geral os professores não costumam se ocupar com os conteúdos que ministram. A mesma tendência se verifica nos programas de formação continuada, em que raramente são tomados como objetos de estudo os conteúdos curriculares desenvolvidos pelos docentes. Obviamente que são importantes e merecem estudos os demais saberes que se articulam no âmbito da prática docente. Isso, no entanto, não pode obliterar o aspecto propriamente constitutivo da docência, ou seja, o ter aprendido antes e assumido como uma percepção sua, mesmo que de forma crítica, o que como professor se propõe a ensinar.

A respeito deste tema Hannah Arendt, referindo-se à crise da educação americana, tece considerações que julgamos importantes destacar. Primeiro a autora percebe que a Pedagogia, sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, “transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”. Como decorrência, o professor, que nestes termos não precisa mais conhecer sua própria matéria, encontra-se “apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento” (ARENDR, 2002, p. 231). Isso, sem dúvida, compromete sua condição de alguém que “sabe mais”, fonte de sua autoridade docente.

Todo conteúdo cultural que consta do currículo escolar se engendrou historicamente através de algum processo discursivo que, por sua vez, resultou na sua validação. Diante disso espera-se que o aprendizado anterior do professor tenha sido uma espécie de “recapitulação” desse processo, incluindo aí a identificação da problemática humana ou

social desencadeadora desse discurso. Em tendo aprendido dessa forma o que consta como conceito, teoria, técnica ou valor a ser ensinado, o professor terá a noção exata, e possivelmente crítica, dos limites e alcances daquilo que propõe como dimensão da cultura a ser aprendida pelos seus alunos.

“Ninguém ensina o que não sabe” é uma expressão corrente. Mas é preciso radicalizá-la: ninguém ensina o que não é. É disso que vem a noção de “mestre”. O mestre não apenas sabe o que ensina, no sentido de apresentar ou de resolver os conteúdos propostos nos currículos das disciplinas, mas também aparece como expressão viva desses conhecimentos. Afinal, o aluno se instiga a aprender quando vê “o brilho nos olhos” do professor, quando nele percebe a diferença que faz para uma vida humana ter um conhecimento como o que lhe é proposto. Assim, antes de “passar” um conhecimento para os alunos é primordial que esse conhecimento tenha “passado” pelo professor, isto é, tenha se tornado um modo seu de se situar na cultura e na sociedade. Mesmo sabendo que cada um irá se apropriar desse conhecimento a seu modo, com suas significações, para além da clara percepção que entre o ensinado e o aprendido reside uma distancia incomensurável.

À constituição da docência segue-se o exercício dela propriamente dito, ou seja, o momento da interação pedagógica com os alunos. Nesse momento o desafio maior é o professor conseguir a cumplicidade do aluno para com o seu processo de aprendizagem. Isso porque a aprendizagem não é algo que alguém possa fazer pelos outros. É impossível produzi-la de “fora para dentro”, ao modo de uma ação instrumental. Aprender e, conseqüentemente, ter um conhecimento significa vir a ter uma nova percepção, o que só é possível de ser feito em perspectiva própria, de modo sempre original, único e irrepetível. Quando aprendemos algo, se nossa vida muda, isso ocorre não à imagem de outra vida que nos tenha visitado, mas à nossa própria e singular semelhança e como resultado de uma atitude responsável por sua própria realização (GUDSDORF, 1987, p. 9).

Como que ao modo de uma *performance* o conhecimento não é algo que se pode trocar, transmitir, captar. Todo conhecimento é conhecimento para alguém. Ele não existe independentemente de uma história específica, de um suporte pessoal de sentidos. A necessária cumplicidade para o aprender significa, no caso, o comparecimento do aluno com os sentidos que suas vivências lhe tem proporcionado. Só se pode tomar como conhecimento o que “gruda” no sujeito, o que o atravessa e o que resulta em “configuração interna”, passível de ser expressa numa linguagem. Por isso aprender implica em envolvimento, em articulação de sentidos, considerando as vivências, as idéias pré-existentes, os pré-juízos, e que no ato de aprendizagem se rearticulam de modo novo, de modo modificado. Mesmo não estando sob seu controle, o professor pode fazer com que o aluno se envolva no processo de sua aprendizagem, perturbando-se e inquietando-se com a provocação que lhe é capaz de fazer.

O aprendizado humano se dá na perspectiva própria de cada um dos sujeitos, já que ninguém pode propriamente aprender “de” outros. Aprendemos, isso sim, “por causa” de outros, pela instigação que outros provocam em nós. Não aprendemos sob a forma de repasse das percepções de uns para outros, nem sob a forma de passagem de uns para outros de alguma coisa que poderíamos chamar de conhecimento. A aprendizagem que o

outro fez de nada serve para mim, a não ser como instigação para a elaboração da minha própria aprendizagem. O outro pode ser a “causa” de minha aprendizagem, mas não sem o meu “comparecimento”, sem o meu engajamento, sem a minha cumplicidade.

Se o aluno não aprende propriamente “do” professor ele pode, isso sim, aprender “por causa” do professor em função da instigação que é capaz de fazer. Para isso é necessário que ele revele suas percepções diante do aluno, como que o convidando a apreciar a sua pretensa validade. Não instiga o professor que fala como ventríloquo, que repete o discurso de outro, que fala como se sua vida não estivesse em questão nessa sua manifestação. Uma aula, portanto, só pode configurar-se como o testemunho da própria aprendizagem do professor, do que aprendeu e, ansiosamente, deseja reaprender, para o que conta com a atenção do aluno, com a sua manifestação por sim ou não, com a sua objeção ou assentimento.

O êxito nessa instigação da aprendizagem depende, como sugerimos acima, da relação de intimidade que o professor tem com o conhecimento que ministra. Por isso ele não pode hesitar em dizer ao aluno o que acredita como válido, em manifestar um modo de se situar na tradição cultural, em expressar uma experiência que foi importante ou está sendo importante para ele, mesmo sabendo não ter qualquer controle sobre a forma como o aluno interpretará tal testemunho. Aliás, testemunho pode ser entendido como aquilo que “se dá” sem se ter controle de como repercutirá no outro. Em todo caso, o professor sabe que o fato de o aluno escutar suas palavras certamente fará uma diferença enorme para ele se situar na vida, para ele se pensar e repensar como sujeito nesse mundo.

Conhecer o aluno, saber de suas dificuldades e de seus interesses é muito importante para um professor. Além disso, é importante ter o domínio de formas didáticas que envolvam o aluno na construção de seu conhecimento. Nada disso, no entanto, dispensa o professor de ser testemunho vivo dos conhecimentos que se propõe a ensinar. Nada o dispensa de ser um mestre, isto é, um pedagogo no pleno sentido da palavra.

Se acima sugerimos que o professor deva fazer uma espécie de exame de consciência prévio acerca do que o assunto de sua aula representa enquanto percepção sua no âmbito da cultura e da sociedade, sugerimos, agora, outro “exame de consciência”, agora posterior à interação pedagógica. Trata-se de uma auto-avaliação no sentido de averiguar se a sua percepção da temática da aula se modificou ou não após o encontro com seus alunos. Isso para ver se efetivamente assumiu a sua aula como uma situação também sua de aprendizagem, de revisão do seu pretenso conhecimento, de reavaliação de sua importância como um dado cultural digno de ser trabalhado com os alunos. Em outros termos, trata-se de levar a sério a afirmação de que “quem não está a fim de aprender já não presta para ensinar”.

A questão fundamental de uma situação pedagógica é o fato de que nela a instigação da aprendizagem ocorre numa relação em que ambos os pólos se apresentam e se entendem como pólos aprendentes. A dialética pedagógica configura-se aí exatamente pelo fato de educadores e educandos se disporem a rever suas posições e percepções em função da interação estabelecida. Isso sugere que a cognoscibilidade humana é sempre co-participada, porque não conhecemos de modo absolutamente isolado, já que, de alguma forma, sempre

dialogamos com quem nos precedeu na cultura e com aqueles que compartilham conosco o tempo presente. Uma situação pedagógica de aprendizagem, portanto, requer o desejo de aprender sempre de novo, com cada novo interlocutor e com cada nova situação. No dizer de Freire, “em qualquer ocasião em que um educando lhe faz uma pergunta, ele [o professor] re-faz, na explicação, todo o esforço cognoscitivo anteriormente realizado” (1985, p. 79). E acrescenta: “Re-fazer este esforço não significa, contudo, repeti-lo tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto” (p. 79).

Nessa perspectiva aqui apontada pode-se reconhecer o que Habermas chama de “autoridade epistêmica” de todo grupo de falantes, no caso, de todos os sujeitos da sala de aula (1989, p. 33). Assume-se, com isso, também, o entendimento de que todo conhecimento não passa de uma “pretensão de saber” em busca de reconhecimento, ou seja, de que todo conhecimento necessita de assentimento no nível das subjetividades para validar-se e, especialmente, para ser aprendido. Enfim, para valer como situação pedagógica de fato, a interação estabelecida entre educadores e educandos deve configurar-se como uma situação epistêmica, em que os conhecimentos, mais do que apresentados ou transmitidos, são testados na perspectiva dos participantes com vistas a sua significação ao nível das percepções de cada um. Para o professor isso sugere que ele deva honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de re-aprendizagem. Sendo que “processos de formação e de socialização são processos de aprendizagem que dependem de pessoas” (HABERMAS, 1990, p. 102), a tradição cultural só consegue ter esse sentido positivo de continuidade através das gerações quando for, assim, revivificada no âmbito dos indivíduos em interação comunicativa.

Por fim, uma palavra sobre o caráter tensional da dialética pedagógica. Ela vem marcada por uma tensão fundamental resultante de um desejo dos educadores de que seus educandos aprendam em ritmo mais acelerado do que aquele que as situações de sua vida presente lhe sugerem. Ou seja, o educador, enquanto anterioridade pedagógica, sempre deve insistir que o aluno se dedique a aprendizados que este ainda não percebe como importantes ou necessários. Na ótica pedagógica, portanto, o educando é sempre um imaturo. Imaturo no sentido de não possuir a dimensão dos aprendizados que a vida lhe cobrará. Enquanto o educando percebe sua vida a partir das necessidades do presente, o educador deve sugerir-lhe continuamente o sentido das necessidades futuras. A educação, como lembra Tardif (2002), é sempre um projeto de longo prazo. Disso resulta que o educando sempre terá uma visão parcial do processo pedagógico e que só se amadurecerá no futuro, quando este lhe exigirá ou não os aprendizados que fez ou deixou de fazer durante o seu processo de formação.

A tensão inerente à dialética pedagógica pode ser interpretada pelo aluno como insatisfação, como um desconforto ou perturbação cujo culpado acredita ser o professor. Quanto mais o professor exige o engajamento do aluno, indispensável para a construção do seu conhecimento, tanto mais ele é invadido por essa sensação de perturbação. E a

satisfação não é um sentimento que acompanha o esforço enquanto ele necessita ser realizado, mas um sentimento que vem *a posteriori*, após a visualização dos benefícios obtidos com o esforço de aprender. Só então o aluno teria, por assim dizer, uma percepção mais adequada do trabalho de um professor seu. Analogamente ao período crítico da educação dos filhos, que é a adolescência, nunca esperem os pais o reconhecimento de seus filhos a não ser numa etapa bem posterior àquele período.

Soma-se a este esforço o caráter ambíguo dos projetos formadores, pois se eles dispõem de “formas” previamente concebidas, sabemos também que as novas gerações educam-se não somente enquadrando-se nas formas preconizada pelos educadores, mas também pela resistência que oferecem a essas proposições. Essa resistência, propõe Donald (apud ELLSWORTH, 2001, p. 56), “está ligada a um sentimento frequentemente inconsciente de que nós somos – de que devemos ser – mais do que os eus que nossas culturas, nossas escolas, nossos governos, nossas famílias, nossas normas sociais e nossas expectativas estão nos oferecendo ou exigindo que sejamos”².

O que é compreensível, afinal, não são “nossas escolhas” (mesmo que ilusórias). Mas seguindo o pensamento da autora, não deveríamos lamentar, pois “se fosse possível obter ajustes perfeitos entre as relações sociais e a realidade psíquica, entre o eu e a linguagem, nossas subjetividades e nossas sociedades seriam fechadas. Completas. Acabadas. Mortas. Nada a fazer. Nenhuma diferença. Não haveria educação. Nenhuma aprendizagem” (ELLSWORTH, 2001, p. 56).

Para quem preconiza uma educação emancipadora esta seria uma boa notícia, afinal o não fechamento, o inacabamento dos indivíduos e da própria sociedade, frustra qualquer ideal de educação totalitária, mantendo aberta a possibilidade de sempre outras reconfigurações da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipatória.

Notas

¹ A noção de “anterioridade pedagógica” foi formulada por Enrique Dussel para designar o caráter específico da dimensão antropológica que se expressa na “pedagógica”. Esse conceito que Dussel utiliza para tratar das questões de educação se refere à relação bipolar entre o “anterior” e o “posterior” que distinguem o mestre do discípulo, no sentido de uma diacronia ou de uma temporalidade não coetânea que entre esses pólos se estabelece (DUSSEL, 1977, p. 187). No presente ensaio a noção de “anterioridade pedagógica” é atribuída à docência para expressar mais propriamente uma “anterioridade” em relação ao conhecimento do que uma “anterioridade” no tempo, já que o docente pode ter uma idade cronológica igual ou inferior ao discente.

² Esta afirmação coloca em questão os modelos identitários preconizados pela nossa cultura como sempre insuficientes, dado que são elaborações *a priori* e que ainda não foram validados pelos sujeitos que deverão encarná-los, os quais se afirmam enquanto indivíduos justamente pela não adequação completa aos modelos propostos pela educação. Dessa constatação é que podemos derivar a afirmação de que “a educação dá certo ao não dar certo”, ou seja, realiza-se pela afirmação das individualidades não inteiramente pré-concebidas.

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. In: *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

- DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética da libertação latino-americana III; erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola, 1977.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (org.) *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GUDSDORF, Georges. *Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987. Tomos I e II.
- STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre Hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TODOROV, Tzvetan. *O espírito das luzes*. São Paulo: Barcarolla, 2008.

Correspondência

José Pedro Boufleuer – Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Grupo de Pesquisa: Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas.

E-mail: jospebou@unijui.edu.br

Paulo Evaldo Fensterseifer – Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Grupo de Pesquisa: Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas.

E-mail: fenster@unijui.edu.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
