

TEORIA CRÍTICA, HERMENÊUTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DE MARIO OSORIO MARQUES

CRITICAL THEORY, HERMENEUTICS AND TEACHER TRAINING:
CONTRIBUTIONS OF MARIO OSORIO MARQUES

TEORÍA CRÍTICA, HERMENÉUTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES:
CONTRIBUCIONES DE MARIO OSORIO MARQUES



Martin Kuhn*

<https://orcid.org/0000-0002-8107-0814>

Helena Copetti Callai**

<https://orcid.org/0000-0001-8043-659X>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: KUHN, M.; CALLAI, H. C. Teoria crítica, hermenêutica e formação de professores: contribuições de Mario Osorio Marques. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4364>



Resumo: Diferentes racionalidades têm perpassado a formação de professores. Expressivamente, em nosso contexto, a tradição acadêmica e a epistemologia da prática. Acusadas de acalentarem a distinção entre teoria e prática assumem um caráter instrumentalizador da formação de professores. Sustentamos que o diálogo proposto por Mario Osorio Marques, teoria crítica e a hermenêutica, se constitui em possibilidade razoável de compreender a educação e a formação dos educadores em tempos que a racionalidade instrumental se agudiza. Marques sugere três exigências à formação dos educadores: a exigência hermenêutica, a exigência crítico-dialética e a exigência epistêmico-instrumental.

Palavras-chave: Teoria crítica. Hermenêutica. Formação de professores.

Resumen: Diferentes racionalidades han impregnado la formación de profesores. Expresamente, en nuestro contexto, la tradición académica y la epistemología de la práctica. Acusadas de alimentar la distinción entre teoría y práctica, asumen un carácter instrumentalizador de la formación de profesores. Se defenderá en este texto que el dialogo propuesto por Mario Osorio Marques, teoría crítica y hermenéutica, se constituye en la posibilidad

razonable de comprender la educación y la formación de los educadores en tiempos en que la racionalidad instrumental se agudiza. Marques sugiere tres exigencias a la formación de los educadores: la exigencia hermenéutica, la exigencia crítico dialéctica e la exigencia epistémico instrumental.

Palabras clave: Teoría crítica. Hermenéutica. Formación de profesores.

Abstract: Different rationalities have passed through teachers training. In special, at our context, the academic tradition, and the practice epistemology. They are accused of improving the distinction between theory and practice as they take an instrumental teacher training. We defend that the dialog proposed by Mario Osorio Marques, critical theory and hermeneutics, could represent an acceptable possibility to understand education and teacher training in times that the instrumental rationality is growing up. Marques proposes three requests for teacher training: the hermeneutics request, the critical dialectics, and the instrumental epistemic request.

Keywords: Critical theory. Hermeneutics. Teacher training.

Introdução

Manifestam-se acentuadamente na formação de professores duas perspectivas teóricas: a tradição acadêmica e seu contraponto formulado pela epistemologia da prática. A compreensão da educação e da profissionalização do professor proposta pela perspectiva acadêmica de Shulman (1987; 1989; 2005), tanto quanto pela epistemologia da prática de Tardif (2004), não superam a lacuna ou a ausência de diálogo entre teoria e prática. Desse modo, acalentam a clássica distinção entre teoria e prática e, portanto, o nó que se produziu na educação e na formação de professores permanece. Nesse sentido, afirma-se o predomínio de uma razão instrumental como base em nosso ideário pedagógico.

Na pesquisa acadêmica ou da ciência aplicada permanece o predomínio da teoria, descolada da realidade que, no contexto da escola e da prática dos professores, se traduz em um conjunto de estratégias e técnicas de ensino. No entendimento de Marques (1990a, 1990, 2000), Piconez (2004), Fazenda (2004), Facci (2004), Libâneo (2008), Pimenta (2009), Flickinger (2010), a teoria produzida no âmbito da academia é acusada de não dialogar com a realidade da escola, do professor e dos alunos. Na formação de professores as disciplinas de ordem pedagógica e didática, de modo geral, são traduzidas em orientações instrumentais, estratégias, técnicas e procedimentos a serem aplicados no processo de ensino e de aprendizagem.

Se por um lado a ciência aplicada apresenta dificuldades para superar os limites da teoria e da prática, tampouco o farão as perspectivas de ensino e de formação de professores fundadas na epistemologia da prática. Se a primeira assume uma tonalidade demasiada formalista e instrumental, por sua vez a epistemologia da prática é criticada pela excessiva imersão na experiência e prática do professor, contexto em que são priorizados os saberes práticos da profissão. Segundo Duarte (2003), Rodrigues e Kuenzer (2007) e Neto (2013) a educação e o currículo da formação de professores, nas três últimas décadas, é fortemente influenciado pela epistemologia da prática que se apresenta sob a forma de práticas de ensino e de instrumentalização dos currículos da formação. Afirma Neto (2013), que as perspectivas que se fundamentam no ideário da epistemologia da prática têm contribuído para um processo de esvaziamento da teoria na formação desses profissionais.

Para os teóricos que apostam nesse ideário, o que realmente importa para a tarefa de ensino é o conjunto de conhecimentos e saberes que resolvem os problemas de ordem prática do professor. O que realmente importa à formação inicial são aqueles saberes oriundos da própria experiência/prática do professor e que o auxiliam a responder os desafios práticos do dia a dia. Nesse sentido, ponderam os críticos que a epistemologia da prática

* Doutorado e Pós-Doutorado em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) (Bolsista Capes/Prosup). Doutorado Sanduíche na Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Frederico Westphalen)
E-mail: martk@outlook.com.br

** Doutorado em Geografia pela USP. Pós-doutorado pela Universidade Autónoma de Madrid (UAM) (com bolsa da Capes). Professora do Departamento de Humanidades e Educação (DHE) e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Pesquisadora do CNPq.
E-mail: copetti.callai@gmail.com

encontra dificuldades de transpor os limites estreitos do praticismo para uma prática reflexiva, articuladora e articulada com o âmbito teórico.

Ante os limites constatados, propomos a reflexão de Mario Osorio Marques, a partir do diálogo da teoria crítica (agir comunicativo habermasiano) e da hermenêutica gada-meriana, como alternativa para pensar a formação de professores e a docência. De modo mais detido interrogamos: quais as contribuições à formação de professores e à docência propostas por Marques a partir do diálogo teoria da ação comunicativa de Habermas e a hermenêutica de Gadamer? Sustentamos que o diálogo entre estes horizontes reflexivos constitui possibilidade razoável de compreender a educação e a formação dos educadores e a docência. Mais do que isso, inscritas na tradição e nas contradições de seu tempo, essas racionalidades permitem reconhecer os muitos sentidos e contrastes assumidos pela educação e pela formação de professores ao longo do tempo e manifestos na realidade. Elas nos permitem ler, interpretar e compreender a tradição (marcas identitárias) e as contradições e pensar sua transformação em um tempo que a racionalidade instrumental se agudiza, conforme Dardot e Laval (2016).

A escrita deste texto estrutura-se em três movimentos. Primeiramente, uma discussão sobre crítica e hermenêutica. O segundo movimento propõe um diálogo entre crítica, hermenêutica e educação. E um terceiro movimento que aborda as reflexões e proposições de Marques sobre as disposições ou exigências que considera pertinentes à docência e à formação de professores. Trata-se de uma reflexão teórica e bibliográfica.

1 Teoria crítica e hermenêutica

1.1 Dialogando com Habermas

Antes de pensar a relação da teoria crítica e da hermenêutica com a educação é importante visitar, ainda que de modo breve, esses horizontes teóricos. Na obra *Crítica da ideologia e racionalidade*, Stein (1986, p. 18) apresenta elementos elucidativos sobre estes dois campos teóricos. Afirma o filósofo que Marx faz a crítica da crítica crítica e que “não basta criticar a razão abstratamente em busca de justificação do conhecimento”. Acerca do pensamento marxiano, sustenta que esse vai além da crítica e se ocupa com a preocupação da transformação. “Quem apenas critica uma realidade dela depende e por ela é determinado. É preciso ser capaz de mudá-la. A crítica da crítica crítica é a reivindicação da *mediação* e, com ela, a introdução da dialética na crítica”. (Ibidem, p. 18). A mediação, no contexto da teoria crítica, assume o caráter transformador. Entre a constatação das contradições da realidade e o horizonte de justiça social, está a mediação (revolução em Marx) como elemento aparador das arestas, ou elemento mediador

entre teoria e prática. Dessa forma, o marxismo assegura não somente a crítica à realidade e à projeção de outro cenário, mas apresenta a forma de superá-la. Nesse sentido, a teoria crítica assume seu caráter dialético.

O método dialético compreende os conceitos, os fenômenos e objetos no devir histórico. O que significa, portanto, que estes não podem ser compreendidos, ser fixados, menos ainda, dados de vez. Stein (1986, p. 19) reconhece na dialética “um método de conhecimento que procura pôr a nu as leis que movem a sociedade, ela, contudo, não atingiu de uma vez para sempre os determinismos da história da humanidade”. Acrescenta que a dialética seria um jogo vazio fora de uma sociedade sem contradições e que, por mais que tenha adentrado no movimento da história, ela não consegue decifrar suas contradições e determinismos de uma vez. A história é o homem em movimento. Assim, nesse movimento histórico, o que significa assegurar uma postura crítica? Para Stein (1986, p. 20 - 21), significa e exige entre outras coisas assegurar as seguintes condições:

- a) ter consciência de que está referida às ações humanas;
- b) que visa à conscientização dos agentes em face de seus interesses;
- c) que possui caráter emancipatório ou postula eliminação de determinadas coerções;
- d) de que contém um conteúdo cognitivo e se apresenta como forma de conhecimento;
- e) de que seu modo de operar implica processos reflexivos;
- f) de que implica instrumental desenvolvido pelas ciências humanas e pela filosofia;
- g) de que ela se baseia em teorias – mas ela própria não é capaz de desenvolver teorias;
- h) de que ela se fundamenta em interpretações e é dotada de caráter histórico;
- i) de que as ações humanas a que se refere não podem ser o ponto de partida para sistemas ou totalidades autônomas;
- j) de que ela exige auto-reflexão e por isso é circular.

Nesse movimento, referido pelas condições da postura crítica, Stein (1986, p. 26) compreende que a “crítica enquanto dialética realiza, enquanto ‘movimento do pensamento’, um diagnóstico da realidade”. A dialética trata-se, no entender do filósofo, mais de um método do que de uma metodologia. Um “método de elaboração”, uma “forma de exposição”, um “processo de desenvolvimento dos conceitos” acerca do real, mas que assume configuração distinta da manifestação do real. Ou seja, trata-se de uma interpretação do real, mas que não é equivalente ao real. Assim, assegurar uma postura crítica, valendo-se do método dialético, significa estar em conformidade com as condições acima enunciadas. O fenômeno educativo, a formação de professores, ou qualquer outro fenômeno social ou humano, somente pode ser adequadamente compreendido no movimento histórico.

A teoria crítico/dialética trata-se, portanto, de um modo de pensar, de uma racionalidade que incide de forma ativa sobre o mundo no sentido de compreender as suas contradições para transformá-lo. Stein (1986, p. 27) resalta que a proposição crítico-dialética afirmada por Marx não pode ser traduzida como uma perspectiva finalística da história, uma vez que “a dialética não pode ser global, finalizada, fundada em si mesma, universal, porque radica neste mundo vivido”, portanto, será sempre movimento em direção “a”, será sempre interpretação das contradições do mundo buscando sua transformação. Se ela crer que é capaz de dizer a última palavra, se tornará autoritária, totalitária. Nesse sentido, será sempre interpretação. Assim a dialética é sempre interpretação do mundo vivido e, por isso, nesse sentido, o filósofo reconhece nela uma aproximação com a hermenêutica.

O que Habermas sustenta ao propor a teoria da ação comunicativa? Trata-se, em última instância, da possibilidade de produzir mundo comum, recorrendo à fala argumentada¹. Essa racionalidade parte de uma crítica à razão cognitivo-instrumental subsumida ao longo da modernidade e a afirmação de uma racionalidade comunicativa. A racionalidade instrumental, “tiene la connotación de una autoafirmación con éxito en el mundo objetivo posibilitado por la capacidad de manipular informadamente y de adaptarse inteligentemente a las condiciones de un entorno contingente”. (HABERMAS, 2001, p. 27). Trata-se de reconhecer o domínio da dimensão material que reifica o humano e avançar sobre os limites produzidos. A racionalidade comunicativa seria o contraponto a razão instrumentalizadora, já que recorre “la utilización comunicativa de saber proposicional en actos de habla, estamos tomando una predecisión en favor de un concepto de racionalidad más amplio que enlaza con la vieja idea de logos”. (Ibidem, p. 27).

A produção de entendimento ou acordos sobre o mundo vivido, pelos participantes dos atos de fala, é resultado, em última instância, de razões ou argumentações (verdadeiras, justas ou sinceras) como sugere Habermas. De acordo com o pensador, “Y la racionalidad de aquellos que participan en esta práctica comunicativa se mide por su capacidad de fundamentar sus manifestaciones o emisiones en las circunstancias apropiadas”. (HABERMAS, 2001, p. 36). Trata-se, no entender de Boufleuer (2001, p. 15), de reconhecer “as condições pressupostas nas interações em que dois ou mais sujeitos utilizam a linguagem com a finalidade de se entenderem sobre aspectos do mundo em que vivem e do qual fazem parte”. Quando uma interação deixa de ser consensual ou ocorre à discordância sobre pontos de vista, recorre-se ao agir comunicativo como possibilidade de produzir acordos². Ainda conforme Boufleuer (2001, p. 43), “os atores envolvidos assumem os papéis de falantes e ouvintes a fim de ‘negociarem’ um novo consenso acerca daquilo que se tornou polêmico ou

1 Habermas chama de fala argumentada aquela em que “los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de despenñarlas o de recusarlas por mérito de argumentos”. A pretensão de validez está correlacionada com a solidez dos argumentos. Assim, “La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones”. (HABERMAS, 2001, p.37).

2 Marques seguindo as proposições de Habermas compreende que a ação comunicativa, atos de fala se referem aos três mundos: mundo objetivo ou “actos de habla constativos”, mundo social ou “acciones reguladas por normas” e o mundo subjetivo ou das “autopresentaciones expressivas”. (HABERMAS, 2001, p. 34).

problemático. Com isso as pretensões de validez se tornam objeto de avaliação crítica”.

A racionalidade dos interlocutores é manifesta ao justificar de modo argumentado de que sua afirmação ou sua proposição é verdadeira, justa ou sincera, em síntese, de que é válida ou legítima. Nesse sentido, a linguagem é geradora de entendimento e possibilidade de integração social. No âmbito da educação escolar e mesmo em um coletivo de formadores que se ocupa da formação de professores significa que necessitamos estabelecer consensos mínimos para investirmos nossas energias de forma intencional, e nisso, a teoria do agir comunicativo pode contribuir. Marques (1990; 1990a; 1993; 2000), vê significativamente as contribuições de Habermas para pensar a educação e a formação de professores. A dialética, na perspectiva da teoria crítica, ajuda os educadores a ler e interpretar as contradições presentes nos discursos e nas práticas educativas no tempo e em seu tempo com vistas à produção de possibilidades transformadoras.

Deste modo, Marques (1990a; 1993) ao pensar a educação e a formação de professores dialoga com as contribuições da teoria da ação comunicativa para pensar este âmbito do mundo vivido. Acolhe o entendimento habermasiano de construção/reconstrução do conhecimento enquanto ato de entendimento consensuado possível de ser revisado sempre que necessário por meio dos atos de fala. Nesse movimento, pondera Stein (2001, p. 82), que o modo de pensar e agir habermasiano, resulta “não mais de uma razão autônoma, estabelecida, absoluta, hipostasiada, existindo concretamente como uma espécie de figura real”, mas de uma racionalidade que se realiza no diálogo das “múltiplas razões, ou de uma razão que se manifesta na multiplicidade de suas vozes”. É no diálogo das múltiplas vozes, em entendimentos produzidos com os outros e não sobre os outros, que nos movemos e encaminhamos os projetos humanos. Não se trata mais de uma “racionalidade abstrata, monológica, mas prática, concreta, material, ética; uma ‘lógica comunicativa’” (Ibidem, p. 83). Marques (1990a, p. 96) ao acolher a perspectiva da racionalidade comunicativa, postula “em lugar da razão monológica, um conceito de razão comunicativa, dialógica” para pensar o fenômeno educativo e o processo formativo de professores.

Compreendida desse modo, a “verdade” é produzida no encontro de múltiplas vozes. Assim, de acordo com Marques (1993, p. 72), “serão racionais não as proposições que correspondam à verdade objetiva, mas aquelas que foram validadas num processo argumentativo”. Conclui que “somente o discurso do melhor argumento fornece a força emancipatória ao saber que se constrói na livre e desimpedida participação de todos os interessados na validação das práticas e teorias”. (Ibidem, p. 74). Neste sentido, o diálogo intersubjetivo entre atores assume como fundamento uma dimensão ética e estética, na medida em que se coloca no horizonte o outro, o compromisso, a responsabilidade e a

sensibilidade com a palavra e a escuta das proposições e dos argumentos.

Assim, no lugar de uma epistemologia da ciência positiva ou da dualidade da relação sujeito e objeto, da dicotomia teoria e prática dominante a partir da razão moderna instrumental, afirma-se a linguagem como referência ao comum entendimento acerca do mundo da vida. Afirma-se assim, uma racionalidade “presentificadora das tradições socioculturais e integradora dos planos de diferentes atores na interação social”. (MARQUES, 1993, p. 82). Essa abertura proporcionada pela linguagem constitui, em concordância com Habermas, Stein, Marques, Boufleuer, o espaço e tempo privilegiado da emancipação dos interlocutores, da corresponsabilidade coletiva pelo mundo comum, da corresponsabilidade com a existência humana.

Assim, mais do que produto de tradições do mundo da vida em que os agentes são e estão inseridos, esses se tornam também seus produtores. Nossa identidade, mesmo que, e inelutável, traga as marcas da tradição, é construção, é dinâmica, é intersubjetiva, é linguagem. Para Goergen (2005, p. 43), “a ação comunicativa permite a passagem da subjetividade para a intersubjetividade” e que ela é “a forma privilegiada de relacionamento entre as pessoas, que se pode questionar/validar valores ou normas e estabelecer sanções”. Marques (1990a, p. 89) reconhece, nessa perspectiva, que “os homens constroem-se como seres em sociedade, à medida que, por seu agir comunicativo, modelam a si mesmos, às suas condições de existência, a seu mundo”. Compreender as contradições do mundo configura a possibilidade de transformá-lo. Nesse sentido, a racionalidade crítico/dialética contribui para demolir a estreiteza da racionalidade positivista, da técnica, legitimadora da dominação social, como diria Marques (1993).

1.2 Dialogando com a hermenêutica

Se a crítica-dialética faz uma leitura crítica dos contrastes da realidade e pensa sua superação, a hermenêutica auxilia na compreensão dos possíveis sentidos outros que a tradição e a realidade apresentam e que permanecem não lidos ou compreendidos. Assim, conforme Stein (2001, p. 65), “a legibilidade do mundo depende da interpretação dos sinais que nos são dados. Passamos a tentar uma *leitura* do mundo através do universo simbólico. Nós não chegamos mais diretamente às coisas. Chegamos a elas pela linguagem”. Nesse sentido, a hermenêutica revela que “todo conhecimento é basicamente interpretação. A perspectiva no mundo é sempre somente isso; ele nunca é uma imagem não-mediada da maneira que as coisas realmente são, ela é necessariamente provisional e limitada”. (LAWN, 2010, p. 59). Assim, o dito sobre o mundo é expressão das nossas possibilidades de linguagem. Pelo seu caráter de provisoriedade, seria desmedida a pretensão de alguém dizer a última palavra sobre algo. Dizer a última palavra é

decretar a morte do ser, é negar a sua condição de abertura. Ao refazermos as perguntas interrogamos sobre o mundo, sobre os fenômenos que o habitam e, desse modo, reabrimos a possibilidade de outras leituras e interpretações.

Nesse sentido, as pretensões de verdade necessitam ser compreendidas no horizonte da temporalidade histórica, o que as torna sempre provisórias. O que dizemos sobre as coisas é sempre precário, o que permite revisitarmos os entendimentos produzidos. Conforme Hermann (2002, p. 24) “ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis”. A compreensão histórica dos fenômenos se apresenta, a partir desse entendimento, como um jogo de esclarecimento, mas também de encobre e esconde, ou seja, de algo dito, mas muito de ainda não dito. Portanto, a hermenêutica não tem a pretensão de dizer a última palavra.

A verdade como totalidade é sempre, portanto, ilusória, parcial e provisória. Assim a tradição que tomamos como referência em educação, por exemplo, não é sinônimo de verdade, em seu sentido absoluto, mas entendimentos que trazemos da tradição (consensos) e que concordamos serem razoáveis apresentados às novas gerações. Desse modo, habitamos entre um conjunto de referências, entendidas sempre como precárias, entre as quais assumimos algumas como mais legítimas ou razoáveis, mas sendo já sempre uma tradução. Palmer (2015, p. 168 - 169) pondera que a hermenêutica “designa o movimento básico da existência humana, constituído pela sua finitude e historicidade e, por conseguinte, abrangendo a globalidade da sua experiência no mundo”. Ocupa-se, desse modo, de compreender o sentido ou sentidos que um fenômeno assume no tempo e ao longo do tempo.

Tugendhat (2007, p. 194) compreende que “embora a vida humana não seja possível fora de tradições, o mero fato de que uma concepção é justificada pela tradição não pode ser uma razão para aceitá-la”. Ainda, conforme o filósofo, estamos situados em uma tradição e assim, “podemos aceitá-la, mas também podemos criticá-la, isto é, perguntar por suas razões, por sua justificação”. Assim, aquele que compreende e o algo compreendido estão lançados no tempo, de forma que passado e presente se encontram. Por estar lançado no tempo implica que o compreender humano é precedido e acompanhado por pré-conceitos ou determinados modos que a história ou a tradição nos lega. Elucida Palmer (2015, p. 189) que “a compreensão é uma participação na corrente da tradição, num momento em que mistura passado e presente”, o que os hermeneutas compreendem como fusão de horizontes.

Desse modo, quando pensamos em tradição, reconhecemos que essas são as nossas referências e, como tal, as consideramos legítimas ou não legítimas, ou seja, estão

sempre disponíveis para ser interrogadas. Desse modo, a hermenêutica, enquanto escuta e interrogação, pode nos auxiliar a interpretar o dito e o não-dito. Afirma Teixeira (2005, p. 109) que “tal atitude permite e revela o ser das coisas no seu ‘velado’ ‘desvelamento’. Este acento na escuta é um convite ao homem para abandonar a estrutura fechada das proposições”. Nesse sentido, podemos interrogar a legitimidade das proposições que tem orientado a educação ou a formação de professores. Significa reconhecer a condição de abertura do ser.

A interpretação histórica dos fenômenos é marca distintiva tanto da teoria crítica quanto da hermenêutica. Significa reconhecer que as produções humanas, bem como as nossas compreensões estão inscritas e marcadas pela temporalidade. Ou como diria Heidegger (2002, p. 45) “o tempo como horizonte de toda compreensão e interpretação do ser”. A referência do filósofo à questão do ser e seu encobrimento ao longo da tradição ocidental pode ser estendida à compreensão do fenômeno educativo e à formação de professores. O que se encobre e se esconde nessa tradição? O próprio filósofo ajuda a elucidar a compreensão de encobrimento e apresenta diferentes razões para tal. Ilustra que um fenômeno pode se “manter encoberto por nunca ter sido *descoberto*” ou porque acerca dele “não há nem conhecimento nem desconhecimento”, ou ainda, porque “um fenômeno pode estar *entulhado*”. E para concluir o seu entendimento sobre o encobrimento e entulhamento acrescenta que “isto significa: antes tinha sido descoberto mas, depois voltou a encobrir-se. Este encobrimento pode ser total ou, como geralmente acontece, o que antes se descobriu ainda se mantém visível, embora como aparência” (Ibidem, p. 63).

Como anuncia Heidegger, a hermenêutica nos auxilia a desvelar o encoberto e o entulhado, mesmo que sempre elementos do fenômeno permaneçam velados ou novamente se encubram. Nesse sentido, a hermenêutica pode ser fecunda na busca de compreender a racionalidade que tem permeado o fenômeno educativo e, como tal, a formação de professores. Compreende Hermann (2002, p. 24) que ao “inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis”. É pela linguagem, como pondera Gadamer (1983), que se torna possível desvelar as significações do mundo e este nunca se conclui, uma vez que está sempre a caminho. Portanto, a interpretação hermenêutica é duplamente finita, de um lado pela finitude do ser humano e de outro pelo reconhecimento da finitude do conhecimento humano ou da impossibilidade de dizer a última palavra.

Sob esta perspectiva, o ser só pode ser compreendido no horizonte da linguagem. É válido, portanto, o alerta de Gadamer (2000c, p. 210), de atentarmos para “saber

o quanto fica, sempre, de não-dito quando se diz algo”. Quando falamos do fenômeno educativo ou da formação de professores, entre o dito e o não-dito, entre o descoberto, o encoberto e o entulhado sempre permanecem outras possíveis interpretações. Trata-se, portanto, de reconhecer a parcialidade de nossas compreensões. O diálogo ou a conversação, como pondera Hermann (2002), é a possibilidade que nós humanos temos para nos entender acerca do mundo e sobre os possíveis sentidos que atribuímos aos fenômenos. É pela conversação que construímos entendimentos acerca do mundo e, em última instância, é o contexto em que ocorre à fusão de horizontes, em que o passado e o presente, o eu e o outro se encontram.

2 Diálogo entre teoria crítica, hermenêutica e educação

Uma possível aproximação entre a teoria crítica e hermenêutica pode ser visualizada pela leitura crítica e interpretativa que fazem da realidade. A teoria crítica desenvolveria a consciência “degrau em degrau”, desvelando suas contradições, até assegurar o ato emancipatório que ela tem como meta. Nesse sentido, pondera Stein (1986, p. 33) que a experiência da consciência crítica produziria a autocompreensão como possibilidade “libertação da ilusão ideológica” que permeia a realidade. Por sua vez, a hermenêutica teria a tarefa de refazer, para trás, o caminho da substância investigada, na “busca de uma transparência possível através da compreensão da multiplicidade dos sentidos dados”. Nesse sentido, elas seriam complementares, ou como diria Stein, elas convergem de modo divergente na interpretação dos fenômenos do nosso tempo.

Para além da leitura interpretativa da realidade ou dos fenômenos, ainda, conforme Stein (1986, p. 49), “tanto a hermenêutica como a dialética trazem em seu ventre a ideia fecunda e inalienável das condições históricas do trabalho do pensamento”. Assim, é necessário reconhecer que tanto a dialética quanto a hermenêutica se compreendem como constituídas e constituintes do contexto social que buscam compreender. A temporalidade, desse modo, é uma categoria comum. Acrescenta que a “separação sujeito-objeto é impossível porque o próprio discurso do sujeito que propõe teoria ou propõe crítica faz parte da realidade que ele teoriza ou critica” (Ibidem, p. 102). Conclui afirmando que essa é a “condição circular da compreensão: somente compreendemos o mundo na medida em que nos compreendemos e nós nos compreendemos na medida em que compreendemos o mundo”. (Ibidem, p. 108). Assim, ao interpretar ou traduzir um fenômeno, suas contradições e possíveis sentidos, não se trata mais de um sujeito que lê o objeto, mas de reconhecer sujeito e objeto como horizontes que se fundem, e só, nessa íntima conexão podem ser razoavelmente compreendidos.

Enquanto afirmação desse modo de racionalidade, conforme Stein (1986) e Pucci (1994), a reflexão apareceria como ideal tanto para a filosofia crítica quanto para a hermenêutica filosófica. Para Stein (1986, p. 31), no contexto da teoria crítica a reflexão se voltaria à compreensão das contradições da realidade, desenvolvendo “degrau a degrau” a consciência até assegurar o ato emancipatório que ela tem como meta. Por sua vez, a reflexão, por meio do método hermenêutico, a partir do entendimento da unidade de um fenômeno, ou sua identidade, buscaria ao longo do tempo que sentidos ele foi assumindo.

A reflexão crítica dos frankfurtianos ou a identificações das contradições de um fenômeno seriam os elementos fundamentais na luta pela emancipação, como pondera Pucci (1994). Por meio dela, o esclarecimento dos dominados possibilitaria a estes desvelarem os contrastes e se reconhecerem no processo de exploração e subordinação capitalista. A reflexão crítica, conforme Pucci (1994, p. 38), assumiria dois sentidos: de um lado o “esclarecimento dos mecanismos de alienação” e de outro o esclarecimento da “manipulação ideológica presentes no sistema”. Esse esclarecimento, consciência crítica, seria a possibilidade de emancipação humana.

Esse duplo movimento da teoria crítica e da hermenêutica (desvelar as contradições e refazer para trás o caminho da substância investigada), conforme Stein (1986, p. 32), “são as duas possibilidades de que dispõe a reflexão para se encontrar com a realidade histórica”. Afirma-se, desse modo, que tanto a teoria crítica quanto a hermenêutica operam por processos interpretativos e reflexivos e, neste sentido, são complementares no entendimento da realidade e projeção de perspectivas. Olhar para um fenômeno concreto, educação e formação de professores, a partir da crítica e da hermenêutica facilita o entendimento dos contrastes e da identidade ao longo do tempo.

Assim, no horizonte da compreensão do ser da educação, Marques (1990a), na obra *Pedagogia: a ciência do educador* reafirma a centralidade da hermenêutica e da teoria crítica à compreensão do fenômeno educativo. Acerca da dimensão hermenêutica da pedagogia, aponta que a essa cabe fazer a leitura do mundo da sala de aula com a intenção de desvelar os muitos sentidos que ali se apresentam. Ao assegurar a “leitura dos sentidos que agem ocultos na subjetividade dos sujeitos e na aparente objetualidade das condições materiais que a sustentam”, a hermenêutica permite que se faça sua “desmontagem e recomposição em modo novo”. (MARQUES, 1990a, p. 117 - 118). Ainda em suas palavras, a hermenêutica permite “revelar e despertar o movimento real do mundo vivido, da cultura, das ciências e das artes, na reconstrução racional do que se faz presente na sala de aula, que em termos de conteúdos ocultos, quer em termos de propósitos explicitados”. (Ibidem, p. 118). No caso da educação e da formação de professores, a hermenêutica permite interrogar os diversos sentidos que ela

assumiu ao longo do tempo e mesmo os muitos sentidos expressos nelas.

Ao se referir ao olhar crítico da pedagogia, Marques (1990a p. 119) afirma de antemão não ser suficiente à compreensão hermenêutica ou o desvelamento dos sentidos contidos na tradição educacional. Para ele “faz-se necessária a busca do sentido que se queira imprimir às próprias ações, na dimensão antecipatória/operatória da teoria, na revelação do sentido último da educação pelo processo reflexivo em que se produzam o esclarecimento e a emancipação” e o seu caráter transformador. Aproximam-se, desse modo, a hermenêutica (compreensão dos muitos sentidos assumidos por um texto ao longo da tradição) e a crítica (interpretar as contradições de um fenômeno e que sentido imprimir a nossa ação).

Pucci (1994, p. 29) levanta a hipótese de que os “teóricos frankfurtianos tentaram tanto *interpretar a sociedade quanto transformá-la*”. Portanto, em sua gênese a teoria crítica assume como tarefa um potencial crítico e interpretativo, pela qual se aproxima da hermenêutica, mas que se realiza na sociedade enquanto ação transformadora. Tal entendimento é compartilhado por Prestes (1994, p. 100) afirmando que uma perspectiva crítica de educação se vincula “a um projeto emancipatório”. E nesse sentido, “emerge do interior de seu próprio papel, construir o homem autônomo moral e racionalmente – o vínculo com as projeções de uma nova sociedade, sem ingenuidades e voluntarismos”. (Ibidem, p. 29). Assim, a teoria crítica é uma crítica à teoria tradicional ou à concepção de educação que prepara educadores e educandos sob a chancela da “racionalidade técnica, formando profissionais desvinculados das relações com a sociedade. A educação *formaliza* o preparo dos alunos”. (Ibidem, p. 98).

A razão instrumental predominante no contexto educativo e da formação de professores, conforme Flickinger (2010, p. 151), “obstaculiza uma postura autorreflexiva e em consequência autocompreensiva por parte dos envolvidos”. Na mesma perspectiva, reitera Werlang (2005, p. 163), que “a razão instrumental enfraquece os homens porque deixam de pensar e agem com irresponsabilidade enquanto reproduzem o sistema que os aprisiona desde seu interior”. A reflexão como exigência da crítica e da hermenêutica seria a possibilidade para a construção de processos educativos e formativos vinculados à emancipação humana. Ambas, crítica e hermenêutica produzem profunda crítica à razão instrumental, à reprodução, à adaptação prefigurada pelo mundo econômico e pelo mercado de trabalho.

Assim, a teoria crítica e a hermenêutica, embora não constituam efetivamente teorias pedagógicas, oferecem indicativos teóricos e práticos importantes para a educação e também para a compreensão da tarefa e da postura do professor. Dessa forma, a Pedagogia ou a ciência do educador, conforme Marques (1990a, p. 87) “não é apenas conhecimento *da* educação feita ou *para* a educação

a fazer-se”, mas fundamentalmente, reconhecê-la no movimento do feito e a fazer-se, como provisória e sempre a caminho, sempre a ser definida. É nessa relação que a pedagogia se constitui como ciência do educador. É na dialética e na hermenêutica das práticas educativas e da explicitação teórica das mesmas que teoria e prática se constroem e reconstroem. É no diálogo com a tradição e de nossas deliberações acerca do que queremos da educação que se constitui a identidade da escola e do professor. Assim, a partir do diálogo da crítica e da hermenêutica, Marques (1990; 1990a), se propõe a pensar a educação e a formação do pedagogo/professor e o faz a partir de três dimensões: a dimensão hermenêutica, a dimensão crítico-reflexiva e a dimensão epistêmico-instrumental.

3 A formação de professores: contribuições de Mario Osorio Marques

Marques (1990, 1990a) advoga três saberes como imprescindíveis à formação do educador: a pedagogia enquanto hermenêutica; a pedagogia enquanto crítico-dialética e a pedagogia enquanto racionalidade epistêmico-instrumental. Para ele, por ser uma ação proposital e sistemática, a educação “exige uma tomada de consciência e um direcionamento explícito” e tal direcionamento requer que ela vá além “daquilo que a intuição prática ou o império dos fatos e circunstâncias prescrevem, e para que não é suficiente a teoria por si só, como se regra universal, válida para qualquer prática”. (MARQUES, 1990, p. 17). Significa reconhecer a tradição de nossa educação e de formação de professores, a direção que lhe foi e é impressa, mas fundamentalmente, a direção que queremos imprimir. É sob essa compreensão que Marques (1990a) produz uma crítica consistente às perspectivas de educação e de formação do pedagogo/educador constituídas a partir de uma colcha de retalhos e de um repertório de conhecimentos estritamente instrumentalizadores, oriundos do predomínio da razão instrumental. Interroga-se: quais as contribuições da crítica e hermenêutica presentes no pensamento de Marques que alargam a possibilidade de pensar o fenômeno da formação de professores?

A primeira exigência proposta por Marques (1990a, p. 93) à formação do pedagogo/educador é a dimensão hermenêutica. Esta se apresenta em “contraposição ao objetivismo científico e à imparcialidade metodológica baseada na oposição homem e mundo, sujeito e objeto, a hermenêutica considera o homem como ser-no-mundo”. Trata-se de um sujeito no mundo, que o constrói e é por ele construído. Assim, a primeira exigência posta à formação do educador procura penetrar no tempo da educação para desvendar-lhe o sentido histórico. Refazer para trás para descobrir o que se encontra sedimentado em nossa tradição de educação, de formação de professores e das práticas educativas. Mais do que isso, desvelar o que se encobriu no

tempo, de modo que se compreendam os imaginários presentes na concretude de nossa realidade educativa.

Nesse sentido, a tradição acumulada, uma vez esclarecida, pode ajudar a interpretar a realidade, as novas questões e desafios que se apresentam, fundem-se passado e presente. Escavar o sedimentado constitui possibilidade de reabertura, que se funda na tradição, para pensar sempre de modo novo a tarefa educativa. Refazer para trás não para simplesmente reproduzir, mas para recriar criativamente o presente. Subentende-se que todo aquele que pretende ser professor necessita conhecer em profundidade a pedagogia, sua tradição, pois do conhecer dessa historicidade sedimentada emergem possibilidades para pensar os desafios que a educação apresenta.

Assim, a presença da exigência hermenêutica na formação de professores e na prática educativa permite ler os indícios manifestos ou presentes nas diferentes concepções de formação do professor, bem como aquilo que está sedimentado no encontro face a face das práticas educativas. A tradição, a história e a linguagem marcaram e marcam a identidade do professor, mas enquanto agora, a presentificação, permite também reelaborá-la. Por isso, cabe à formação assegurar o mergulho no tempo da educação para desvendar-lhe o sentido histórico ou, como afirma Marques (1990, p. 151), “refazer para trás” para compreender o que está sedimentado para reelaborá-lo. Essa é a tarefa da hermenêutica. Tal dimensão permite ler e interpretar a multiplicidade de sentidos que se manifestam na sala de aula, em termos de sujeitos, de contextos, de currículo, de expectativas, etc.

A segunda exigência à formação de professores, a pedagogia enquanto crítico-dialética, conforme Marques (1990, p. 19), busca romper com o “sentido dado na facticidade, para estabelecê-lo no horizonte das possibilidades abertas à ação comunicativa, fundada na participação livre e igual de todos os envolvidos no processo da educação”. Se a hermenêutica contribui para interpretar ou tornar presente os sentidos assumidos pela educação ao longo do tempo, a dimensão crítica busca descortinar suas contradições e interrogar acerca de seus fins, que ser humano, que sociedade, que educação se projeta. Significa no entender de Marques (1990a, p. 119) passar “daquilo que é”, para “o que deve ser”. Trata-se de deliberar acerca do projeto coletivo, das intencionalidades que a educação vai assumir na perspectiva da emancipação humana.

Assim, o interesse emancipatório proposto pela dimensão crítico-dialética, sempre que ameaçada em sua proposição, demanda a “reflexão tornar consciente o inconsciente, dissolver a base determinante de toda falsa consciência e tornar possível uma práxis de libertação”. (MARQUES, 1993, p. 98). Nesse sentido, a exigência crítico-dialética da pedagogia ou da formação do educador tem uma meta ambiciosa, que é contribuir com a transformação da sociedade.

A terceira exigência da Pedagogia, da formação do educador ou da prática educativa se dá no âmbito pedagógico da intervenção praxeológica ou tecnológica nos fenômenos educativos. A exigência epistêmico-instrumental pode contribuir na compreensão do patrimônio do “saber socialmente acumulado e no que se refere aos instrumentos da ação educativa, como as estatísticas e as tecnologias educacionais, os procedimentos regrados, os materiais instrucionais, as Didáticas e as metodologias”. (MARQUES, 1990a, p. 92). Contudo, adverte o educador, é necessário não “absolutizar os objetos, métodos e técnicas”, tampouco reduzir os sujeitos aos estreitos padrões estabelecidos pelos poderes hegemônicos.

Assim, a terceira exigência da formação do educador, enquanto racionalidade epistêmico-instrumental, proposta por Marques (1990a), resgata o que a humanidade já acumulou em sua história, em termos de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos; de normas, valores e crenças que orientam as práticas educativas; de procedimentos didáticos, das tecnologias desenvolvidas, dos materiais do ensino/aprendizagem que devem presidir a prática pedagógica. Assim, essa exigência alarga a compreensão estreita da racionalidade instrumental³ produtiva, técnica e utilitária, a que se reduz, ao fim das contas, a perspectiva acadêmica e tal como aparece na epistemologia da prática. A exigência em questão tem por tarefa assegurar ao postulante o que a humanidade produziu de relevante nas diferentes áreas, disciplinas do conhecimento, conteúdos, metodologias, técnicas e estratégias de ensino, disposições requeridas ao exercício da profissão.

Considerações

As pesquisas e produções sobre a formação inicial e continuada de professores têm apresentado avanços significativos em termos reflexivos nas últimas décadas. A posição da presente reflexão foi justamente contribuir, a partir do diálogo entre crítica e hermenêutica sobre esse processo. Às perspectivas instrumentalizadoras acadêmica e epistemologia da prática, propõe-se o diálogo crítica e hermenêutica.

Mesmo reconhecendo as contribuições de Shulman e as de Tardif à compreensão da formação de professores, é fundamental questionar seus limites. Entendemos que a profissionalização do professor e das práticas educativas extrapola o que estas abordagens apresentam. O diálogo reflexivo sobre a profissão docente proposto por Marques, considerando as três dimensões da formação do educador, é relevante para pensar a educação e a formação de professores para além da perspectiva acadêmica e da epistemologia da prática.

Esse movimento dialógico torna possível romper com a racionalidade instrumental, centrais tanto do

³ Compreende-se que a exigência epistêmico-instrumental, à medida que dialoga com a teoria crítica e a hermenêutica, é alargada em seu sentido para além do entendimento positivista e funcionalista que tem marcado nossa educação, formação de professores e práticas educativas. Não se trata de negar uma tradição, mas de conhecê-la e reconhecer seus limites e possibilidades.

academicismo quanto da epistemologia da prática. O posicionamento crítico e reflexivo proposto por Marques a partir das contribuições da racionalidade crítico-dialética e da hermenêutica assume centralidade ao pensar a educação e a docência com vistas à emancipação humana. Nesse sentido, a possibilidade de transformação da formação de educadores, quanto de sua docência, implica uma ruptura epistêmica e, não menos pertinente, uma ruptura pedagógica e metodológica no âmbito da formação.

A formação de professores e a docência requerem mais do que apenas conhecimentos e saberes instrumentais. Compartilhamos com Marques a riqueza das proposições confluentes entre teoria crítica – agir comunicativo de Habermas e hermenêutica, como possibilidade à racionalidade instrumental. Assim, a formação do pedagogo/educador referida às três exigências – hermenêutica, crítico-dialética e a epistêmico-instrumental –, permeada por exigências éticas e estéticas, alargam o entendimento da educação e das práticas educativas voltadas à compreensão e à responsabilidade pelos outros e pelo mundo comum.

Referir os pressupostos éticos e estéticos não significa entendê-los como descolados das exigências anteriormente propostas. É fundamental compreender que as três exigências ou dimensões fundam e se fundam em pressupostos éticos e estéticos alargados, que tomam a vida em todas as suas formas como sentido. Significa reconhecer que a pesquisa em educação, os conhecimentos de professor, as opções teórico-metodológicas da escola, seu projeto pedagógico, seu currículo, todas as ações dos professores assumem posições valorativas, em síntese, éticas e estéticas.

Por também se constituírem em compromissos negociados, uma ética e estética discursiva consensual necessita reconhecer e afirmar os compromissos da escola, dos professores, dos alunos e da comunidade. Marques (2000, p. 50) diria que se trata de uma “ética e estética dialógica discursiva, intersubjetivamente construída”. Nesse sentido, os conhecimentos teóricos, técnico-científicos e estratégicos específicos da profissão vinculam-se a uma exigência ética e estética. O ser, o fazer e o dizer da profissão devem estar a serviço dos homens e da vida. Significa assumir a educação em sua complexidade como um fenômeno vivo e histórico. Significa, em última instância, interrogar a racionalidade instrumental predominante em nosso mundo.

Referências

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

DARTOD, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago-dez. 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 07. abr.2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONNEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2004. p. 53-62.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. Retrospectiva dialógica à obra reunificada e sua história de efetuação. Entrevista de Jean Grodin com H.-G. Gadamer. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 203-222.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Tomos I. 2. ed. Madrid: Taurus, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. RJ: Editora Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

_____. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.

_____. O educador/pedagogo na relação educativa direta. In: **Contexto e Educação**, Ijuí, Livraria Unijuí editora, v. 1, n. 1, p. 17-30, jan./mar. 1990.

_____. **Pedagogia**: a ciência do educador. Ijuí: Unijuí, 1990a.

NETO, José Henrique Duarte. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, v. 10, n. 21, p. 48-69, jul-dez. 2013.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2015.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 2009. p. 15-35.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a teoria crítica e a educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 83-102.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 11-58.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeineida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, UEPG, v.10, n.1, p. 35-62, jul-dez. 2007.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: **Revista de currículum y formación del profesorado**, Espanha, Universidad de Granada, v. 9, n. 2, 2005. p.1-29. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>. Acesso: 02.mar.2015.

_____. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, Merlin. **La investigación de la enseñanza I**. Madrid: Ediciones Paidós, 1989. p. 4-37.

_____. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, February. 1987. p. 1-22.

STEIN, Ernildo. **Epistemologia e crítica da modernidade**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. **Crítica da ideologia e racionalidade**. Porto Alegre: Movimento, 1986.

TARDIF, Maurice. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. 3. ed. Madrid: Narcea, 2004.

TEIXEIRA, Evilázio Borges. **Aventura Pós-Moderna e suas sombras**. São Paulo: Paulus, 2005.

TUGENDHAT, Ernst. Antropologia como filosofia primeira. In: **Filosofia e crítica**: festschrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da Unijuí. POMMER, Arnildo; FRAGA, Paulo; SCHNEIDER, Paulo Rudi. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 190-207

WERLANG, Júlio César. **Educação, cultura e emancipação**: estudo em Theodor Adorno. Passo Fundo, RS: EdIFIBE, 2005.

Recebido em: 06/05/2018
Aprovado em: 02/03/2020
Publicado em: 01/04/2020