

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



# **BOLETIM DE CONJUNTURA**

**BOCA**

Ano VII | Volume 23 | Nº 67 | Boa Vista | 2025

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

---



## PEDAGOGIA, SABER DOCENTE E EDUCAÇÃO NA INTERFACE DOS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO

*Jenerton Arlan Schütz<sup>1</sup>*

*Sidinei Pithan da Silva<sup>2</sup>*

### Resumo

Este estudo propõe uma reflexão sobre a pedagogia, os saberes docentes e a educação à luz das transformações paradigmáticas do pensamento filosófico ocidental. O objetivo do estudo é analisar, por meio de um ensaio teórico com abordagem crítico-hermenêutica, como os paradigmas ontológico-metafísico, mentalista-subjetivista e comunicacional influenciaram a constituição da pedagogia e dos saberes docentes. A metodologia adotada consiste em revisão teórica e interpretativa de literatura especializada, com destaque para fontes clássicas e contemporâneas de alto impacto publicadas nos últimos anos, em diferentes idiomas. Como resultado, identifica-se que os paradigmas de racionalidade assumem papel estruturante nas formas como a educação é concebida e praticada, exigindo novas abordagens pedagógicas capazes de responder às exigências ético-políticas da atualidade. Conclui-se que uma pedagogia comunicativa, fundamentada na racionalidade intersubjetiva e argumentativa, permite ampliar o entendimento do saber docente como prática discursiva e socialmente situada, contribuindo para a construção de uma educação emancipatória no século XXI.

**Palavras-chave:** Filosofia da Educação; Paradigmas do Conhecimento; Pedagogia; Saberes Docentes.

### Abstract

This study proposes a reflection on pedagogy, teaching knowledge, and education in light of the paradigmatic transformations of Western philosophical thought. The objective of the study is to analyze, through a theoretical essay grounded in a critical-hermeneutic approach, how the ontological-metaphysical, mentalist-subjectivist, and communicational paradigms have influenced the constitution of pedagogy and teaching knowledge. The methodology adopted consists of a theoretical and interpretative review of specialized literature, emphasizing high-impact classical and contemporary sources published in recent years and in different languages. As a result, it is identified that rationality paradigms play a structuring role in the ways education is conceived and practiced, requiring new pedagogical approaches capable of responding to the ethical and political demands of the present. It is concluded that a communicative pedagogy, grounded in intersubjective and argumentative rationality, expands the understanding of teaching knowledge as a discursive and socially situated practice, contributing to the construction of an emancipatory education in the twenty-first century.

**Keywords:** Knowledge Paradigms; Pedagogy; Philosophy of Education; Teaching Knowledge.

<sup>1</sup> Docente da Universidade Católica de Brasília (UCB). Doutor em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). E-mail: [jenerton.schutz@p.ucb.br](mailto:jenerton.schutz@p.ucb.br)

<sup>2</sup> Docente da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: [sidinei.pithan@unijui.edu.br](mailto:sidinei.pithan@unijui.edu.br)



## INTRODUÇÃO

A educação é atravessada por distintas formas de racionalidade que, ao longo da história, moldaram concepções, práticas e finalidades pedagógicas. Esses modos de pensar não apenas configuram a maneira como se compreende o processo educativo, mas também influenciam diretamente a constituição do saber docente e as bases teóricas da pedagogia.

Pensar a educação na contemporaneidade exige considerar os deslocamentos paradigmáticos que ocorreram no interior da filosofia ocidental, os quais impactaram de maneira decisiva as teorias pedagógicas e os modos de legitimação dos saberes. A justificativa desta pesquisa reside na necessidade de ampliar o olhar sobre tais transformações e suas repercussões na prática docente, especialmente diante dos desafios éticos, políticos e epistemológicos enfrentados pela educação atual.

Neste prisma, propomo-nos, para este ensaio teórico, a partir de um enfoque crítico e hermenêutico, a tarefa de pesquisar para melhor compreender as trajetórias percorridas pela racionalidade humana no contexto do pensamento ocidental. Acreditamos que um olhar histórico e crítico acerca das origens e desdobramentos do pensamento ao longo da história humana, faz-se necessário para estruturarmos algumas vias possíveis de entendimento acerca de como foi se constituindo e legitimando historicamente algumas concepções de educação, pedagogia e de saber docente. Nestes meandros, vislumbramos contribuir argumentativamente para o desenvolvimento de outras concepções que nos ajudem a construir um escopo de análise capaz de compreender e fundamentar a pesquisa acerca da Pedagogia, dos saberes docentes e da ação educacional na contemporaneidade.

Nessa direção, pensar a educação na contemporaneidade exige considerar os deslocamentos paradigmáticos que ocorreram no interior da filosofia ocidental, os quais impactaram de maneira decisiva as teorias pedagógicas e os modos de legitimação dos saberes. A justificativa desta pesquisa reside na necessidade de ampliar o olhar sobre tais transformações e suas repercussões na prática docente, especialmente diante dos desafios éticos, políticos e epistemológicos enfrentados pela educação atual.

O problema que orienta este estudo pode ser formulado nos seguintes termos: como os principais paradigmas da racionalidade ocidental influenciaram a constituição da pedagogia e dos saberes docentes ao longo da história e quais possibilidades se abrem para a formulação de uma pedagogia crítica e emancipatória? Face ao problema, este estudo tem como objetivo analisar a constituição da pedagogia e dos saberes docentes a partir da interface com os paradigmas da racionalidade ocidental - metafísico, subjetivista e comunicacional -, destacando suas implicações para a construção de uma educação crítica no século XXI.



A metodologia adotada fundamenta-se em um ensaio teórico de abordagem crítico-hermenêutica, baseado na revisão e interpretação de produções acadêmicas clássicas e contemporâneas, com ênfase em publicações internacionais recentes que tratam dos fundamentos filosóficos e pedagógicos da racionalidade. Para a construção do referencial teórico, priorizou-se a seleção de obras com reconhecido impacto acadêmico, tanto no campo da filosofia da educação quanto nos estudos sobre saber docente e paradigmas da racionalidade. A pesquisa bibliográfica foi conduzida por meio de bases científicas especializadas com foco em artigos publicados nos últimos cinco anos e textos clássicos de ampla citação internacional. Foram adotados critérios de relevância temática, atualidade, diversidade linguística (português, inglês e espanhol) e alinhamento com os objetivos do estudo. Além do exposto, o recorte conceitual da pesquisa se organiza em torno das noções de racionalidade, paradigmas do conhecimento, pedagogia e saber docente, buscando articular esses eixos de maneira a compreender seus desdobramentos na prática educativa.

Dessa forma, o estudo está estruturado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta o percurso metodológico adotado na pesquisa, destacando os critérios teóricos e os procedimentos utilizados para a construção do referencial. Na segunda seção, discute-se o paradigma metafísico-ontológico e sua influência na formação da educação clássica. A terceira seção aborda o paradigma moderno e suas implicações para a constituição da subjetividade e para os modos de racionalização da prática pedagógica. A quarta seção trata do paradigma comunicacional, destacando suas contribuições para a construção de uma pedagogia crítica e intersubjetiva.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia adotada neste ensaio teórico fundamenta-se em uma abordagem crítico-hermenêutica, orientado pela análise e interpretação de produções acadêmicas voltadas à filosofia da educação, aos paradigmas da racionalidade e à constituição dos saberes docentes. Essa escolha metodológica se justifica pela natureza conceitual do problema investigado, o qual exige uma abordagem interpretativa capaz de articular fundamentos filosóficos com suas implicações pedagógicas.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de uma revisão bibliográfica seletiva e sistemática, com ênfase em publicações nacionais e internacionais que dialogam com o escopo do estudo. Foram priorizadas obras com reconhecido impacto acadêmico, tanto em termos de relevância teórica quanto de contribuição para o debate contemporâneo sobre a educação e seus fundamentos epistemológicos. A



seleção de textos contemplou, de modo equilibrado, autores clássicos da tradição filosófica e autores contemporâneos que contribuem para a reconstrução crítica do pensamento educacional.

O levantamento bibliográfico foi realizado com base em diferentes plataformas científicas. O foco esteve centrado em artigos publicados nos últimos cinco anos (2021-2025), bem como em textos clássicos amplamente citados no campo da filosofia da educação. A presença de obras indexadas nessas bases assegura o rigor bibliométrico e a diversidade acadêmica da pesquisa.

Foram adotados critérios específicos para a seleção das obras: relevância temática, atualidade, diversidade linguística (com textos em português, inglês e espanhol) e alinhamento conceitual com os objetivos do estudo. A composição do referencial teórico contempla autores/publicações internacional como Gert Biesta (2021), Norm Friesen (2023), Ruth Coker *et al.* (2023), Kjersti Mæhre *et al.* (2024), Leung (2024) e An, Polverini e Sarlah (2024), todos com publicações recentes em periódicos de alto impacto, além de pensadores clássicos como Habermas (1990, 2000), Hegel (1992), Suchodolski (2002), Saviani (1985) e Platão (1983), que sustentam o aprofundamento filosófico da investigação.

O recorte conceitual da pesquisa se organiza em torno das noções de racionalidade, paradigmas do conhecimento, pedagogia e saberes docentes, articuladas de forma a evidenciar os deslocamentos paradigmáticos que influenciaram a constituição da prática educativa ao longo da história. Destarte, essa delimitação permitiu traçar uma análise crítica dos fundamentos que orientam a formação docente na contemporaneidade, com especial atenção à emergência do paradigma comunicacional como possibilidade de superação dos limites das racionalidades anteriores.

## O PARADIGMA METAFÍSICO-ONTOLÓGICO E A EDUCAÇÃO CLÁSSICA

A educação clássica, estruturada a partir do paradigma metafísico-ontológico, reflete uma concepção de conhecimento enraizada na busca pelos fundamentos universais e necessários da realidade. No âmbito da tradição filosófica grega, a metafísica emerge, conforme destaca Habermas (1990, p. 22), como a “ciência do geral imutável e necessário”, orientando uma forma de pensar que pretende alcançar verdades absolutas e atemporais. Para Aristóteles, tal como interpretado por Milovic (2001), esse impulso pelo saber é natural ao ser humano, cuja inteligência se volta não apenas para os fenômenos sensíveis, mas sobretudo para os princípios primeiros, os quais constituem o objeto da metafísica. Nesse contexto, a educação clássica assume o papel de conduzir o sujeito ao conhecimento desses fundamentos, valorizando o *logos* como via racional e objetiva para compreendê-los. Trata-se de uma racionalidade que privilegia a essência sobre a aparência e que ainda não problematiza a própria capacidade humana de conhecer - questão que será deslocada para o centro do debate apenas na modernidade.



Nessa direção, Habermas (1990, p. 22) considera, em relação à metafísica grega, que, “apesar de todas as diferenças entre Platão e Aristóteles, a totalidade do pensamento metafísico obedece a Parmênides e toma como ponto de partida a questão do ser como ente – o que o torna ontológico”. Na interpretação de Habermas (1990, p. 22), “o verdadeiro conhecimento tem a ver com aquilo que é pura e simplesmente geral, imutável e necessário”. Na tradição grega, de acordo com Severino (1994, p. 31), “os homens, como todos os demais seres existentes, têm uma essência, uma natureza, fixa e permanente, na qual estão inscritos os valores que presidem sua ação”. Isso significa que “tanto a ética como a política apoiam-se, pois, em fundamentos propriamente metafísicos, essencialistas” (SEVERINO, 1994, p. 30).

Enquanto a educação tem por alvo no Oriente recordar o passado e recapitulá-lo em cada indivíduo, a civilização ocidental busca, desde os gregos, centrar na singularidade de cada indivíduo os ideais do homem sábio e prudente no agir. A busca disciplinada do saber congregava mestres e discípulos nas escolas de pensamento que surgiam desde a periferia, isto é, desde as colônias gregas, onde a busca da racionalidade centrava-se na tentativa de fixar o princípio de todas as coisas, um novo princípio unificador, capaz de superar o horizonte mítico de cada etnia à parte: para uns, o elemento mínimo, atomístico, a que tudo se reduzisse; a contrariedade dos contrários em luta, para outros (MARQUES, 2002, p. 27).

As concepções criadas por Platão e Aristóteles na Grécia, nos séculos 4º a.C., de certo modo, expandiram-se pelo território helênico quando este esteve sob a tutela de Alexandre Magno (ex-aluno de Aristóteles). Posteriormente, elas foram incorporadas aos interesses do Império Romano e da Igreja a partir do século 5º d.C., tornando-se pilares do pensamento ocidental, juntamente com a confluência do pensamento judaico-cristão. É dessa mesma perspectiva que se pode compreender a educação nesse primeiro momento, metafísico e ontológico. No entendimento de Severino (1994, p. 31), “em toda a Antiguidade e Idade Média, predominou uma concepção de educação como processo de atualização das potencialidades da essência humana”. Esta acreditava que, mediante o desenvolvimento das suas características específicas, poderia o ser humano avançar “[...] sempre a um estágio de plena perfeição” (SEVERINO, 1994, p. 30).

A plenitude da perfeição mostrar-se-ia no adulto desde que fosse educado. Há, nesta concepção, uma negação do corpo, o que mostra que a educação deve buscar uma libertação progressiva do corpo físico, o que se constitui atributo necessário para o conhecimento. À educação incumbiria preparar e despertar a razão, o espírito, a alma, para descobrir as verdades que não pertencem a este mundo, mas ao mundo das ideias, onde estaria a perfeição. Para Severino (1994, p. 32), “a educação se dirige prioritariamente ao espírito, entendido este como subjetividade racional”. A crença básica é de que o homem possa ser aperfeiçoado, sendo a sua racionalidade a essência a ser desenvolvida. Nessa linha de raciocínio, Marques (2002, p. 33) sublinha:



E essa perfeição imanente a que conduzia a paidéia grega, do homem centrado em si como medida de todas as coisas, absorto na autocontemplação, passaria a superar-se na consagração a uma causa: entre os romanos, o serviço do império; para os cristãos, a consagração ao serviço de Deus (MARROU, 1975 *apud* MARQUES, 2002, p. 33).

Conforme Boufleuer (2002, p. 78), “a educação, nesse paradigma, objetiva a acolhida e a retenção dos saberes já explicitados”. Neste sentido, “[...] a ação racional, enquanto explicitação daquilo que já está dado na realidade, ocorre antes da ação educativa propriamente dita, por conta do trabalho das ‘mentes iluminadas’” (BOUFLEUER, 2002, p. 78).

Na concepção pedagógica de Platão (1983), há o entendimento de que o saber, o conhecimento, se refere à alma. O enfoque da pedagogia recai sobre a ideia de memorização ou de rememoração, posto que a tarefa da educação é permitir o despertar, ou, mesmo, o relembrar. O saber e o conhecimento pertencem ao mundo das ideias; por isso, torna-se importante ignorar a materialidade do corpo e da experiência e contemplar as verdades eternas. Da mesma forma, do ponto de vista da divisão social das classes, há uma essência que define que uns nascem para pensar e ser livres e outros para trabalhar, serem escravos e governados. A dimensão do saber docente, da condição da maestria, vem inscrita na alma, e para ser professor e atuar pedagogicamente basta recordar.

De acordo com Platão (Teoria da Reminiscência), nossa alma já conheceu a maior parte das verdades e... as esqueceu ao ganhar um corpo. Por isso é preciso reconhecer (conhecer de novo) cada uma delas que está coberta; é imprescindível delas lembrar novamente. Dessa forma aprender é recordar, conhecer é descobrir (CORTELLA, 2001, p. 86).

Marques (2002, p. 32) interpreta que há uma diferença entre Sócrates e Platão. Segundo ele, o primeiro “sublinha o valor da educação, não como forma de ministrar conhecimentos, mas como desenvolvimento da capacidade de pensar, arte do diálogo”, à medida que o segundo destaca a relevância da “cultura filosófica e científica, a alta cultura em oposição ao espírito estrito das políticas realistas” (MARQUES, 2002, p. 32). Ao interpretar Aristóteles, Marques (2002) entende que este compreende a educação mais relacionada com o ser humano, com o desenvolvimento do corpo e da razão em perspectiva psicobiológica. As questões da vida prática e da conscientização acerca dos costumes existentes assumem preponderância. Ao longo da história da educação e da pedagogia no Ocidente, predomina uma noção metafísica e ontológica. De acordo com Marques (1993, p. 105),

O ensino nesta concepção metafísica, consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; e a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir; aprender é memorizar. É decisivo o papel do professor, insubstituível em sua qualidade de portador individual dos conhecimentos depositados na tradição cultural. Os alunos são todos iguais, desde sua ignorância radical dos conhecimentos de que necessitam para se adaptarem ao cumprimento de suas futuras obrigações.



Desta concepção, conforme Tardif (2002), hegemônica desde o século IV a.C. até o final da Idade Média no século XVI, temos que a educação é concebida enquanto uma forma de arte, imitação (mimesis) da natureza. O autor interpreta que o enfoque da educação que predomina no Ocidente remete a Platão e Aristóteles, e, em sua concepção pedagógica, “a arte não quer desfazer e refazer o mundo para os antigos ao sabor da imaginação criadora, mas busca antes aperfeiçoá-lo e mostrá-lo em sua epifania” (TARDIF, 2002, p. 158). Este enfoque estará presente ao longo da Idade Média e servirá como base da doutrina católica, da educação e da pedagogia. Mesmo em Rousseau, entende Tardif (2002, p. 159), “a arte educativa também deve imitar a natureza”; concepção que, em parte, não será a mesma de Suchodolski (2002), o qual entende que já há uma ruptura a partir deste autor, embora não completa, com o paradigma tradicional da pedagogia e da educação.

No enfoque filosófico que faz Saviani (1985) acerca desta grande concepção, e que ele denomina de concepção humanista tradicional, emergem duas posturas, uma leiga e outra religiosa. Em ambas, entende o autor, predomina certo essencialismo na visão de homem e de mundo. No enfoque antigo e medieval, portanto, predomina uma ideia de que a mudança é acidental, e a educação somente atualiza uma essência que é imutável. No mundo moderno irá predominar uma versão leiga do humanismo e da pedagogia, a qual dará base para a instauração dos sistemas públicos de educação (SAVIANI, 1985, p. 25). Neste cenário, emergente no século 17, e que tem seu ápice no século 19, importa destacar que há uma guinada no campo filosófico, emergindo um paradigma relacionado ao sujeito e à sua forma de representar o mundo.

## O PARADIGMA MODERNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

O advento da modernidade inaugura uma nova concepção de mundo e de sujeito, marcada por uma profunda ruptura com os referenciais teológicos e metafísicos que predominaram na Idade Média. Conforme observa Severino (1994), a modernidade se constitui como uma revolução epistemológica, impulsionada pelo Renascimento e consolidada pelo Iluminismo, que promove a naturalização da racionalidade humana, desvinculando-a das amarras da tradição religiosa. Nesse novo paradigma, o conhecimento passa a ser concebido como fruto da razão autônoma e do método científico, instaurando uma lógica de objetividade, controle e previsibilidade. Tais mudanças incidem diretamente sobre a educação, que passa a ser orientada por ideais de instrução técnica, neutralidade valorativa e formação de um sujeito universal e racional. A escola moderna, nesse contexto, assume um papel central na difusão do saber científico, contribuindo para a consolidação de um modelo educacional voltado à normatização, ao progresso e à funcionalidade social.



A visão de mundo e o sistema de valores que estão na base de nossa cultura no século 21, e que têm de ser cuidadosamente reexaminados, foram formulados em suas linhas essenciais nos séculos 16 e 17. Entre 1500 e 1700 houve uma mudança drástica na maneira como as pessoas descreviam o mundo e em todo o seu modo de pensar: “a nova mentalidade e a nova percepção do cosmo propiciaram à nossa civilização ocidental aqueles aspectos que são característicos da era moderna” (CAPRA, 1982, p. 49).

A ascensão deste novo paradigma por meio do renascimento, surge com o surgimento do capitalismo e a necessidade de destruir a visão de mundo característica do modelo feudal de produção. Seguindo os novos caminhos traçados pelos pensadores que se destacaram neste período de transição, foi-se firmando um novo conhecimento, uma nova ciência, que buscava leis, e leis naturais, que permitissem a compreensão do universo. Esta nova ciência, a ciência moderna, surgiu junto com o capitalismo e a ascensão da burguesia e de tudo o que está associado a este fato:

[...] o renascimento do comércio e o crescimento das cidades, as grandes navegações, a exploração colonial, o absolutismo, as alterações por que passou o sistema produtivo, a divisão do trabalho (com o surgimento do trabalho parcelar), a visão de mundo própria do feudalismo, a preocupação com o desenvolvimento técnico, a Reforma, a Contra-Reforma (ANDERY, 1988 *apud* CORTELLA, 2001, p. 96).

Nessa linha de pensamento, Milovic (2001, p. 53) explica que a modernidade filosófica começa articulada no cogito cartesiano. Conforme esse autor, “antes de conhecer, temos que saber se nós somos capazes de fazê-lo”, uma vez que “todo o conhecimento tem uma referência ao sujeito do conhecimento”. Os novos fundamentos não se encontram mais na exterioridade, localizando-se, agora, na esfera interior do sujeito, o que nos permite entender que a perspectiva moderna pode ser chamada de metafísica da subjetividade. A nova imagem do mundo possui suporte na matemática e na ciência: “A matemática e a ciência são os dois grandes livros do mundo, a natureza fala usando a linguagem delas” (MILOVIC, 2001, p. 53).

Mesmo sendo a marca diferencial dos modernos a preocupação em torno da pergunta de que se é possível conhecer, Cortella (2001, p. 96) afirma que o nascimento da ciência moderna e o advento da modernidade não significaram a ruptura com a metafísica grega pois, segundo ele, “a interpretação sobre a origem metafísica do conhecimento e da verdade não foi sepultada; resistiu, de uma outra forma, nas novas metodologias propostas e que resgataram a oposição entre racionalismo e empirismo”. Ainda de acordo com Cortella (2001, p. 97), “o paradigma metafísico da ‘verdade como descoberta’ (essências a serem descobertas) constituir-se-á numa herança platônica persistente que invadiu (e ainda invade) nossas práticas pedagógicas”. Para Cortella (2001), há, na modernidade, uma espécie de continuidade e



desdobramento das formas clássicas gregas de conhecer desenvolvidas por Platão (racionalismo) e Aristóteles (empirismo).

De um lado, referente ao racionalismo, situaram-se o francês Descartes (1596-1650), o holandês Spinoza (1632-1677) e o alemão Leibniz (1646-1716), para os quais a principal fonte e prova decisiva do conhecimento eram os raciocínios dedutivos apoiados em princípios inatos evidentes por si mesmos e sustentados pela exatidão dos modelos matemáticos (CORTELLA, 2001); e, de outro, os ingleses Bacon (1561-1626) e Locke (1632-1704), e o escocês Hume (1711-1776), defensores da importância da percepção sensível e de que todo conhecimento provém da experiência (CORTELLA, 2001). Ainda, a partir desta, “deve ser provado, à cata da descoberta das leis estáveis da natureza” (CORTELLA, 2001, p. 96).

Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831) e Husserl (1859-1938), preocupar-se-ão em resolver o impasse racionalismo x empirismo. O primeiro, centralizando o debate moderno desde Descartes (1596-1650) no sujeito e sua possibilidade de conhecer, procurou fazer uma junção das duas linhas em oposição, admitindo a existência de conhecimentos verdadeiros inatos (sobre os quais não podemos ter certezas e que eventualmente intuímos) e conhecimentos apreendidos com a experiência (os únicos que, de fato, conhecemos, mas que não são a essência da realidade); neste sentido, Kant contribuiu para intensificar o impasse, pois oscilou entre um ceticismo (nada pode ser verdadeiramente sabido) e um racionalismo baseado na intuição improvável. Já Hegel, procurando fugir do impasse, assume uma rota paralela, afirmando que a realidade é a ideia (inicialmente contida no sujeito humano) que, ao exteriorizar-se em forma de ação no mundo depura-se e volta mais aperfeiçoada para o sujeito que, assim descobre a si mesmo na autoconsciência. Em Husserl temos a proposição de entender os objetos do conhecimento como fenômenos (sentidos que vêm à tona) dos quais devemos, em um primeiro momento abstrair para em seguida deixar a razão neles mergulhar, para que possam revelar-se em sua pureza verdadeira (CORTELLA, 2001, p. 97).

Os dualismos platônicos sujeito-objeto, corpo-alma, particularidade-universalidade, realidade-sonho, subjetividade-objetividade, necessidade-vontade, permanecem com o advento da modernidade por intermédio do pensamento cartesiano. A relação de anterioridade, no entanto, que estava pressuposta no objeto (no Ser), para a metafísica clássica, agora desloca-se para o Sujeito. Analogamente, Chauí (2008) entende que esse período moderno é marcado pela presença do sujeito do conhecimento como consciência de si reflexiva cuja natureza, os quais perguntam, como a verdade é possível? O sujeito, neste caso, é completamente diferente da natureza/mundo exterior, cuja qual pode ser conhecida pela representação formulada por este sujeito. Se antes o pensamento filosófico buscava desvendar o Ser, agora ocupa-se com o problema do Conhecer, e estabelece, para tanto, a ideia de que o Sujeito é o novo fundamento da relação homem-mundo-verdade.

O mundo, ao invés de desvelar-se ao sujeito, passa a ser a representação “especular” na sua mente. Neste sentido, Bouffleuer (2002, p. 80) argumenta que “o aspecto fundamental nesse paradigma moderno, que irá diferenciar este novo período, já não é mais a existência de um mundo que o sujeito cognoscente



busca desvelar, mas a possibilidade de um mundo a ser produzido por obra desse sujeito”. É pelo uso de sua capacidade racional que o homem intervém no mundo, transformando-o. Trata-se da visão das ciências da natureza que revelaram ao homem o seu poder de produzir novas realidades. Com o advento da modernidade, “passa-se a acreditar nos poderes supostamente ilimitados da racionalidade humana, vista como panacéia para todos os problemas da sociedade” (BOUFLEUER, 1995, p. 56). O conhecimento torna-se uma forma de poder, ou seja, de intervenção e domínio do mundo.

Na modernidade, a razão se torna autocompreensiva ao se libertar das sugestões normativas do passado, que lhe eram exteriores porque providas das coisas ou das determinações religiosas, e ao se fundamentar em si mesma como sistema unitário do conhecimento autocentrado no subjetivismo (HABERMAS *apud* MARQUES, 1992, p. 552).

Outrossim, Stein (1997, p. 16) acredita que “[...] a questão da modernidade pode ser entendida como a tentativa de autonomia, a tentativa de ruptura com as heteronomias em que a humanidade estava constantemente atolada”. A modernidade, para ele, é, portanto, uma percepção onde se faz “uma espécie de reação contra todo tipo de heteronomias” (STEIN, 1997, p. 16). A tentativa de ruptura com os padrões da metafísica teológica, fortemente contestada pelos modernos, protagoniza uma busca pela clareza, pela certeza, pela possibilidade de controlar e representar, por meio do método e do autoendendimento, a forma correta de como se constitui o mundo. A esse respeito, Marques (1992, p. 552) afirma que

Descartes fundamenta no olho da mente, ou consciência, uma nova base de apoio, anterior aos assuntos tratados e à capacidade de operar com idéias claras e distintas. Kant (1989) estabelece como lema do autoesclarecimento a *sapere aude*: tenha a coragem de fazer uso do seu entendimento. A partir de si mesma, da certeza a priori de si mesma, a razão individual desfaz-se de todas as tutelas que a inibem, julga-se a si mesma em seu próprio tribunal [...] e estabelece as condições de possibilidade da experiência.

Em contraste com o paradigma ontológico, o paradigma subjetivista moderno promove uma adequação da racionalidade às coisas funcionais do mundo, posto que “a educação se faz intencional preparação para a vida e deve moldar-se às exigências postas ao homem capaz de produzir ativamente”. Trata-se de “fabricar o trabalhador em lugar separado das relações concretas do trabalho, para que depois, o processo produtivo o modele segundo seus requisitos” (MARQUES, 1995, p. 73). Já de acordo com Severino (1994, p. 32-33),

A filosofia moderna desenvolve, assim, uma visão naturalista do mundo do homem, a partir da nova perspectiva de abordagem do real: o modo científico de pensar, sem dúvida, o primeiro fruto do projeto iluminista da modernidade. Onde: [...] a razão é razão natural, guia-se apenas por suas próprias luzes, que lhe revelam o mundo, determinado por leis mecânicas, rígidas e imutáveis. O saber próprio do novo homem é a ciência.



A educação moderna e a escola conseqüentemente vivem sob a influência marcante deste novo paradigma moderno, configurado na crença absoluta pela racionalidade científica, inspirado no paradigma newtoniano e cartesiano. À educação caberia, em todos os casos, a tarefa de contribuir para a otimização das potencialidades criativas da racionalidade humana, vinculando-a ao universo moral e ao mundo produtivo. Marques (1992, p. 555) enfoca a presença da ciência na educação, explicitando as mudanças didáticas ocasionadas com a substituição “da ênfase tradicional do didatismo conteudístico e do magistrocentrismo da educação para a concepção do homem como energia ativa e criadora e o respeito ao significado autônomo da infância”.

Trata-se, agora, no âmbito da pedagogia, não tanto de uma relação com o saber já produzido, mas, sobretudo, um diálogo com a psicologia, buscando compreender e se orientar pelas “estruturas do pensamento da criança com suas leis de desenvolvimento individual” (MARQUES, 1992, p. 555). De outra parte, a noção de saber docente, no paradigma moderno, encontra-se vinculada à racionalidade subjetiva e ao juízo assertórico e representacional. Pode-se chamar de saber “o tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional (Descartes)” (TARDIF, 2002, p. 193-194). Há uma crescente maneira de distinção entre essa forma de saber e outras que se amparam na fé, nas crenças, na convicção, no preconceito. É a subjetividade, portanto, afirma Tardif (2002, p. 193-194), “que é considerada aqui como o lugar do saber, de tal forma que saber alguma coisa é possuir uma certeza subjetiva racional”.

Na interpretação de Tardif (2002, p. 195), “pode-se chamar de saber o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa”. O juízo assume, portanto, certa condição primordial, como o lugar do saber. O saber emerge como resultado de atividades intelectuais (o ato de julgar, o julgamento); é, por isso, mais do que uma mera intuição (ou uma representação subjetiva). De maneira mais concreta, “o juízo refere-se à dimensão assertórica ou proposicional do saber tal como se desenvolveu no Ocidente” (HABERMAS *apud* TARDIF, 2002, p. 195). Esta forma de proposição foi recolocada por Kant na modernidade, conjuntamente com a ideia de um humanismo racionalista, o qual buscava “definir aspectos universais e permanentes do ser humano, com o fim de estabelecer os fundamentos da luta em defesa da igualdade de direitos para todos” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 46). Para Suchodolski (2002), Kant, apesar de ser um autor referencial na modernidade, ainda integra o enfoque da pedagogia humanista tradicional no sentido de que tem uma noção de humano universal. Saviani (1985), de certo modo, também irá situar este autor no quadro do humanismo tradicional.

A pedagogia, na concepção humanista moderna, encontrara em Rousseau uma forma de ruptura com a concepção humanista tradicional. A educação, entende Rousseau (*apud* SUCHODOLSKI, 2002, p. 31), “não deve ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro ou moldá-la de determinado



modo; deve ser a própria vida da criança”. Isto é concebido de tal modo que esta pedagogia foi a primeira tentativa radical de ruptura com a pedagogia constituída a partir do paradigma ontológico e metafísico, ou seja, temos, agora, um esforço para pensar uma pedagogia a partir da existência. Rousseau, no entanto, como adverte-nos Marques (2002), ainda não coloca o vínculo entre existência e trabalho, sendo a nova realidade da fábrica que acaba por subordinar a escola à fábrica.

A pedagogia moderna, portanto, mesmo com as projeções de uma tentativa de ruptura sobretudo no campo ético e político, assinalando o valor das democracias e repúblicas modernas, encontra-se muito ligada ao paradigma subjetivista e instrumental. Destarte, a filosofia moderna desloca o eixo do conhecimento do mundo exterior para a interioridade do sujeito, instaurando uma racionalidade baseada na representação, na certeza e na autonomia do pensar. O saber é interpretado como juízo subjetivo e racionalmente justificado. A educação passa a ser funcionalizada e vinculada ao ideal de formação para a produção, à racionalização das práticas pedagógicas e à normatização dos currículos escolares.

Para Biesta (2021), essa transição sustenta uma “obsessão pelo que funciona”, reduzindo o ato educativo à lógica da eficácia instrumental. O enfoque de uma razão dominada, em que a educação e a pedagogia deveriam conformar os sujeitos ao mundo, como fora projetada pelos paradigmas ontológico e metafísico no enfoque da pedagogia tradicional de Platão, agora desloca-se para uma razão dominadora, que, se amparando no poder técnico e científico, vincula a educação ao mundo da produção e subordina os sujeitos à funcionalidade do mundo burguês. Os limites desta concepção de saber e de fundamento subjetivo serão questionados pelas concepções dialéticas, e, dentre elas, destaca-se o enfoque do paradigma comunicativo desenvolvido por Habermas (1990).

## PARADIGMA COMUNICACIONAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA E INTERSUBJETIVA

O paradigma comunicacional emerge como uma resposta crítica às limitações dos paradigmas anteriores — tanto o metafísico-ontológico, centrado na essência imutável do Ser, quanto o moderno, ancorado na objetividade do sujeito cognoscente. Nesse novo horizonte teórico, propõe-se uma superação da lógica individualista e instrumental do conhecimento, deslocando o eixo da epistemologia para a intersubjetividade mediada pela linguagem. Como destaca Marques (1996, p. 28), “nesta conceituação o conhecimento não é mais relação de um sujeito isolado com algo no mundo, que ele objetiva e manipula”, mas passa a ser compreendido como construção compartilhada entre sujeitos, em contextos históricos e sociais específicos. A linguagem, nesse sentido, não é mero instrumento de descrição da realidade, mas condição fundamental para a constituição do mundo comum e para o exercício da racionalidade



comunicativa. Assim, uma pedagogia crítica e intersubjetiva, fundamentada nesse paradigma, valoriza o diálogo, a argumentação e o reconhecimento mútuo como práticas essenciais à formação humana e à emancipação social.

Do ponto de vista comunicacional, o saber do professor é compreendido como produto da interação entre sujeitos, mediações simbólicas e práticas sociais. Não se trata apenas de domínio de conteúdos, mas de capacidade argumentativa, de escuta, de engajamento ético e de produção de sentidos compartilhados. Analogamente, Friesen (2023) afirma que a prática docente se situa em uma tensão entre proximidade e distanciamento, implicando o professor em uma atuação responsiva às exigências sociais e normativas da educação contemporânea. A literatura recente também destaca a relevância da racionalidade prática para o profissional docente. Mæhre *et al.* (2024) analisam o conhecimento prático em educação superior, sublinhando que o saber docente é composto por múltiplas dimensões – *episteme*, *technê* e *phronesis* – e que a reflexão consciente é essencial para orientar o agir pedagógico. Não obstante, o conhecimento é resultado de um processo de uma relação social entre sujeitos, os quais buscam se entenderem sobre algo no mundo.

Ao passarem do paradigma da consciência para o do entendimento lingüístico no âmbito da teoria da intersubjetividade, as subjetividades defrontam-se umas com as outras, como poderes objetivadores opostos e como espontaneidades originárias, que projetam mundos, sempre, no entanto, como pretensões criticáveis, que transcendem os contextos nos quais são formuladas e ganham vida sempre nova nas práticas do entendimento de cada comunidade (MARQUES, 1996, p. 28).

De certo modo, o paradigma subjetivo foi, primeiramente, questionado por Hegel (1992), o qual buscou pensar a subjetividade e a consciência como que historicamente determinada. Esta noção de Hegel (1992), de certa forma, influenciou Habermas (1990) a conceber um pressuposto intersubjetivo para pensar nossa relação com o mundo e o conhecimento.

Para Hegel (1992), segundo esta interpretação, a consciência se constitui em um tríptico processo que envolve a *linguagem*, ou seja, a utilização de um sistema simbólico ou representacional, herdado da tradição; o *trabalho*, ou seja, a interação com o mundo natural através da produção dos meios de subsistência humana em suas várias formas históricas (MARCONDES, 2004); e a ação *recíproca*, ou seja a interação da consciência individual com as outras consciências, ou mesmo, “[...] do papel do outro na formação da consciência de um indivíduo, [...] a subjetividade resulta assim de um processo de formação basicamente cultural, de socialização” (MARCONDES, 2004, p. 218-219). A educação, nesta perspectiva, é concebida como prática social que ocorre entre sujeitos, produzida pela interação comunicativa, relacional, argumentativa, dada em face de onde estes encontram-se e estabelecem vínculos lingüísticos na perspectiva da formação e da construção de sentido.



A educação ocidental, como vimos, assume, no seu percurso de constituição até a contemporaneidade, as marcas civilizatórias e histórico-culturais desenvolvidas pelas mais distintas formas de racionalidade e ação humana. Há uma espécie de emergência do velho travestindo-se permanentemente no novo. Neste sentido, conserva-se, fundamentalmente, do seu intercruzamento, a herança da cultura grega, romana e judaico-cristã enquanto forma dinamizadora e hegemônica da racionalidade e dos modos de conhecer e agir, típicos da cultura ocidental. Mas, qual a posição do paradigma comunicacional em relação a estas distintas formas de racionalidade, e como isso impacta na educação e na pedagogia?

Educar, nesse paradigma, consiste em se inteirar, em pôr-se a par dos entendimentos/conhecimentos estabelecidos, das razões que os produziram, dos argumentos que os mantêm como pretensamente válidos. Mais do que inteirar-se, é inserir-se, como participante e interessado, nos processos de validação e de refutação dos saberes, na lógica argumentativa que constitui os diferentes campos de saber. Como se vê, não há aí propriamente produto final, um conteúdo dado em definitivo e que, por isso, seja importante ser retido para sempre e a qualquer custo na memória (BOUFLEUER, 2002, p. 81).

Neste horizonte conceitual a noção de pedagogia e de saber docente passa a ser pensada a partir do paradigma comunicacional e da linguagem. A ideia de racionalidade intersubjetiva, social, interativa, voltada para o outro, portanto, cria as condições para se refletir sobre um modo pós-metafísico de pensar e viver, o conhecimento e a própria pedagogia. Da mesma forma, a lógica argumentativa, que pressupõe que um saber se desenvolve no espaço do outro e para o outro, coaduna-se diretamente com a visão de saber docente proposta por Tardif (2002). Segundo essa concepção, o saber passa a ser relacionado e derivado de uma atividade discursiva, a qual vale-se de argumentos.

Nessa direção, o paradigma comunicacional se fortalece na educação contemporânea, sobretudo quando se utiliza o conceito de língua e discurso como eixos centrais do processo formativo. Um exemplo emblemático disso é a aplicação do construto da racionalidade comunicativa de Habermas na análise da literacia estatística: o estudo de Leung *et al.* (2024) mostra que crianças de 5ª série conseguem avaliar argumentos estatísticos complexos quando guiadas pelos quatro pilares da argumentação — compreensibilidade, verdade, sinceridade e retidão — reforçando a posição de Habermas de que a educação é, antes de tudo, uma prática discursivo-linguística.

Da mesma forma, Rocha *et al.* (2020) analisam mediações pedagógicas digitais no ensino de arte e destacam que a linguagem e os instrumentos pedagógicos funcionam como vetores discursivos que reforçam o paradigma comunicacional. Já no estudo de Santos e Vasconcelos (2023), os autores revelam que as práticas dialógicas permitem articular saber técnico e reflexão, evidenciando a relevância da racionalidade comunicacional na prática docente.



Complementarmente, Coker *et al.* (2023) analisam o conhecimento docente como resultado de cinco dimensões interligadas, evidenciando o papel dos professores na reconstrução curricular e no enfrentamento de desigualdades educacionais. Esses autores defendem uma perspectiva crítica de redistribuição do conhecimento, articulada ao compromisso ético com os direitos educacionais e com os contextos sociais e culturais em que os docentes atuam. Nessa mesma linha de raciocínio, Tardif (2002, p. 197) sinaliza que a argumentação é, portanto,

[...] o “lugar” do saber. [...] Ora essa capacidade de arrazoar, isto é, de argumentar em favor de alguma coisa, remete à dimensão intersubjetiva do saber. Segundo essa concepção, o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza lingüística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais. [...] Noutras palavras, o saber não se restringe ao conhecimento empírico tal como é elaborado pelas ciências naturais. Ele engloba potencialmente diferentes tipos de discurso (principalmente normativos: valores, prescrições, etc.) cuja a validade o locutor, no âmbito de uma discussão procura estabelecer, fornecendo razões discutíveis e criticáveis. Os critérios de validade, portanto, não se limitam mais à adequação das asserções a fatos, mas passam antes pela idéia de acordos comunicacionais dentro de uma comunidade de discussão.

Habermas (1990, p. 23), em sentido semelhante, considera que “todas as competências da espécie, de sujeitos capazes de falar e de agir, são acessíveis a uma reconstrução racional, na qual se detecta aquele saber prático do qual lançamos mão intuitivamente para realizar qualquer realização já comprovada”. Na versão de Habermas, “por trás da disputa verbal – se é possível ou não uma metafísica após Kant – esconde-se realmente uma discussão sobre a consistência e a envergadura das velhas verdades que ainda podem ser assimiladas criticamente”. Isso explicita-se, também, em relação ao “modo de transformação do sentido pelo qual devem passar as velhas verdades no caso de uma apropriação crítica” (HABERMAS, 1990, p. 24).

Nesse sentido, Habermas (1990) com sua virada no âmbito da concepção de racionalidade, cria as condições para pensar, em um sentido ampliado, sobre o conhecimento e sua reconstrução. Marques (2002) interpreta esta virada paradigmática como uma forma de teoria social que ampara a relação de uma teoria pedagógica crítica. O paradigma comunicacional habermasiano, cria as condições para pensar numa razão plural no âmbito da pedagogia, uma razão das múltiplas vozes. Ao invés de esquecer o passado, nossa tradição cultural, trata-se de reconstruir a educação, a racionalidade e o conhecimento, agora sob novo enfoque acerca das lutas emancipatórias.

No entanto, pesquisas recentes realizadas por An, Polverini e Sarlah (2024) elucidam que a maioria dos professores foca em aspectos epistemológicos e teleológicos, mas negligenciam a dimensão comunicacional da racionalidade. Isso evidencia a necessidade de desenvolvimento formativo específico sobre linguagem e diálogo (AN; POLVERINI; SARLAH, 2024).



Essa constatação revela que, embora o paradigma comunicacional represente uma possibilidade promissora para reconfigurar os fundamentos da prática pedagógica - deslocando o foco da transmissão para a interlocução, da técnica para o sentido compartilhado -, ele ainda não se consolidou como eixo estruturante da formação e da atuação docente. A centralidade da linguagem, da escuta ativa e da argumentação na mediação dos processos educativos continua, muitas vezes, subordinada a lógicas conteudistas e performativas.

Reconhecer essa lacuna é basilar. Se, por um lado, o paradigma comunicacional fornece os fundamentos ético-discursivos para uma pedagogia democrática e intersubjetiva, por outro, sua efetivação nas práticas docentes depende de uma transformação profunda na compreensão do próprio papel do educador. Isso exige não apenas a internalização de competências comunicativas, mas também uma disposição filosófica para o diálogo, a dúvida e a coautoria do saber. Assim sendo, o desafio contemporâneo consiste em deslocar o núcleo racional da pedagogia moderna - centrado na técnica, na eficácia e na mensuração - para um núcleo orientado pela compreensão, pela alteridade e pela construção coletiva de sentidos. Esse movimento implica afirmar a racionalidade comunicacional como horizonte normativo e, ao mesmo tempo, reconhecer que sua realização é gradual, situada e atravessada por resistências institucionais, epistemológicas e formativas.

Ademais, a adoção de uma pedagogia comunicativa, alicerçada na racionalidade intersubjetiva e argumentativa, constitui um horizonte promissor para a reconfiguração do saber docente como prática discursiva, situada e historicamente determinada. A partir da perspectiva habermasiana, educar deixa de ser um ato de transmissão verticalizada de conteúdos para tornar-se uma experiência de construção compartilhada de sentido, onde o diálogo, a escuta ativa e a argumentação são elementos constitutivos do processo formativo (HABERMAS, 1990; TARDIF, 2002). Nesse contexto, o saber docente adquire densidade ética e política, pois emerge das interações sociais e das condições concretas da prática pedagógica (FRIESEN, 2023; COKER *et al.*, 2023). Ao deslocar o foco da eficácia técnica para a compreensão mútua e para a emancipação discursiva, essa abordagem contribui decisivamente para o fortalecimento de uma educação democrática e transformadora no século XXI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque da Pedagogia, neste aspecto do paradigma comunicacional, orienta-se pela ideia de que há uma exasperação da razão moderna, estando ela em crise e carecendo de uma nova forma de legitimação e validação de seus saberes. A própria emergência da ideia de pós-modernidade já exemplifica a crise dos pressupostos da modernidade.



O paradigma comunicacional da interlocução de saberes, assume a ideia da modernidade como um projeto inacabado, e, portanto, significa uma espécie de reconstrução dos pressupostos éticos, políticos e estéticos. De certo modo, representa uma aposta emancipatória na potência da racionalidade comunicativa de questionar, pela linguagem, os poderes estabelecidos e a lógica do sistema econômico que coloniza o mundo da vida.

De outra parte, significa uma possibilidade de pensar a educação e a própria Pedagogia para além de uma noção ontológica, metafísica ou mentalista. A própria noção de saber docente somente adquire sentido no momento em que entendemos que a argumentação é o lugar do saber, o qual adquire valor e sentido no interior de uma comunidade ideal de fala, ou, mesmo, em contextos históricos, culturais, sociais, intersubjetivos.

Como limitação, reconhece-se que, por tratar-se de um ensaio teórico, o estudo não se debruçou sobre dados empíricos nem analisou políticas educacionais específicas, o que restringe a aplicabilidade direta dos resultados em contextos institucionais concretos. Ainda assim, a reflexão teórica delineada oferece subsídios conceituais relevantes para a compreensão da prática docente em sua complexidade.

Para pesquisas futuras, sugere-se aprofundar o debate sobre a racionalidade comunicacional em contextos educativos específicos, investigando como os princípios desse paradigma se manifestam nas práticas pedagógicas e na formação docente. Além disso, estudos comparativos entre contextos nacionais e internacionais podem ampliar a compreensão sobre as formas de construção do saber docente em distintas realidades.

Portanto, concluímos que pensar a pedagogia à luz dos paradigmas da racionalidade não é apenas uma exigência teórica, mas uma urgência prática diante dos desafios ético-políticos que atravessam a educação. Uma pedagogia orientada pela racionalidade comunicacional pode contribuir para a construção de uma escola mais reflexiva, democrática e comprometida com a formação integral do ser humano.

## REFERÊNCIAS

AN, B. G.; POLVERINI, G.; SARLAH, A. “ChatGPT as a tool for honing teachers’ Socratic dialogue skills”. *ArXiv*, vol. 22, 2024.

BIESTA, G. “The educational question: understanding the educational significance of education”. *Educational Theory*, vol. 71, n. 6, 2021.

BOUFLEUER, J. P. “Filosofia: uma demanda da educação”. *Educação*, vol. 27, n. 2, 2002.

BOUFLEUER, J. P. “Um pouco da história do conhecimento e da razão humana”. *Espaços da Escola*, vol. 4, n. 15, 1995.



CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

COKER, R. *et al.* “Teachers’ knowledge and curriculum making for social justice”. **Education Sciences**, vol. 14, 2023.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FRIESEN, N. “The normative dimensions of pedagogy”. **Educational Theory**, vol. 73, n. 2, 2023.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1990.

HEGEL, G. W. F. **A fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

LEUNG, C. *et al.* “Adapting Habermas’ construct of communicative rationality into a framework for analyzing students’ statistical literacy”. **Educational Studies in Mathematics**, vol. 117, 2024.

MÆHRE, K. S. *et al.* “Cause for concern? The value of practical knowledge in professional education”. **Journal of Education and Work**, vol. 22, n. 5, 2024.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2004.

MARQUES, M. O. “Os paradigmas da educação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 73, n. 175, 1992.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência**. Ijuí: Editora Unijuí, 1995.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

MARQUES, M. O. **Educação nas ciências**: interlocução e complementaridade. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MARQUES, M. O. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

MILOVIC, M. “Modernidade vs. pós-modernidade – a questão sobre a racionalidade”. **Impulso**, vol. 12, n. 29, 2001.

PLATÃO. **República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

ROCHA, M. A. *et al.* “Visão crítica sobre mediadores pedagógicos mediados digitalmente em contexto artístico-educacional”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 9, 2020.

SANTOS, R. M. B.; VASCONCELOS, T. C. “Episódios formativos em educação matemática inclusiva – abordagem DUA”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 5, n. 45, 2023.



SAVIANI, D. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1985.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: Editora FTD, 1994.

STEIN, E. **Epistemologia e crítica da modernidade**. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. São Paulo: Editora Centauro, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.



## **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)**

Ano VII | Volume 23 | Nº 67 | Boa Vista | 2025

<http://www.ioles.com.br/boca>

### **Editor chefe:**

Elói Martins Senhoras

### **Conselho Editorial**

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

### **Conselho Científico**

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima