

# Ação pedagógica, ação comunicativa e didática

# 5

*Pedagogical action, communicative action and didactics*  
*Acción pedagógica, acción comunicativa y didáctica*

DOI: 10.18226/21784612.v22.n1.05

Alexandre Zaslavsky\*

**Resumo:** O presente artigo aborda a interdependência entre o conceito de ação pedagógica e o campo de estudos da didática. A didática como disciplina representante da pedagogia moderna instaura o conceito de ação pedagógica e o novo enfoque acerca dos meios da educação como objeto científico. A ação pedagógica nasce atrelada à didática e, ao mesmo tempo, ao caráter instrumental desta (DÍAZ-BARRIGA, 1995). O problema da ação pedagógica é a “caixa-preta” da escola: o ponto de grande interesse prático ou prioridade social, porém, comparativamente, com menor incidência de reflexões teóricas. Muitos professores escolares reclamam da saturação de teorias e repetem as mesmas práticas; já os pesquisadores acadêmicos da educação reclamam a importância da reflexão teórica para a transformação da prática. Considerando o caráter historicamente articulador entre teoria e prática da didática, é curioso e ao mesmo tempo significativo esse distanciamento entre ambas. A impotência da didática, como saber geral, evidencia-se na desarticulação teoria-prática. Questiona-se o ponto de articulação entre ação pedagógica e didática enquanto é um possível ponto de transformação: Quais são as consequências de um conceito não instrumental de ação pedagógica para a didática? Pretende-se retomar o tema: *meios da ação pedagógica*, sobretudo o viés instrumental com que se identifica desde seu nascimento, e sugerir uma reconceptualização em termos do conceito habermasiano de ação comunicativa, ou seja, visando ao entendimento e não ao êxito. Com esse conceito comunicativo de ação pedagógica, apresentam-se reflexões iniciais sobre uma didática

\* Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre e Doutor em Educação (UFRGS). Professor de Filosofia no Instituto Federal do Paraná, *campus* Foz do Iguaçu – Paraná. *E-mail:* alexandre.zaslavsky@ifpr.edu.br

comunicativa, mais hermenêutica do que técnica. O intento, ao fim e ao cabo, é sugerir a abertura de um caminho disciplinar reflexivo para se tematizar a ação pedagógica segundo a racionalidade comunicativa, abrindo, assim, a mencionada “caixa-preta”. Com isso se pretende retirar consequências para a didática geral.

**Palavras-chave:** Ação pedagógica. Razão instrumental. Ação comunicativa. Didática.

**Abstract:** The present article deals with the interdependence between the concept of pedagogical action and the didactics’ field of study. Didactics as a discipline which represents modern pedagogy establishes a concept of pedagogical action and a new approach concerning the means of education as a scientific object. Pedagogical action was born linked to didactics and, as so, also to its instrumental character (DÍAZ-BARRIGA, 1995). The problem of pedagogical action represents the “black box” of school: the greatest point of practical interest or social priority, but, comparatively, with less incidence of theoretical reflections. Many school teachers complain about the saturation of theories, but repeat the same practices; on the other hand, Education researchers claim the importance of theoretical reflection for change in practices. Considering didactics historical feature of articulating theory and practice, it’s curious and at the same time meaningful this distance among them. The impotence of didactics, as a general knowledge, is evident in the detachment theory-practice. It is questioned the articulation point between pedagogical action and didactics as a possible spot of change: what would be the consequences of a non-instrumental concept of pedagogical action to didactics? It is intended to resume the theme of the means of pedagogical action, mainly the instrumental bias with which it is identified since its birth, and suggest a reconceptualization in terms of Habermas’ communicative action, meaning a kind of action towards mutual understanding and not strategical success. With this communicative concept of pedagogical action it is presented some initial reflections about a communicative didactics, more hermeneutic than technical. The goal is to suggest the opening of a reflective disciplinary path to thematize pedagogical action according to communicative rationality, thus opening the forementioned “black box”. After all, it is intended to get consequences for general didactics.

**Keywords:** Pedagogical action. Instrumental reason. Communicative action. Didactics.

**Resumen:** Este artículo analiza la interdependencia entre el concepto de acción pedagógica y la Didáctica. La Didáctica como representante de la

disciplina Pedagogía moderna introduce el concepto de acción pedagógica y el nuevo enfoque sobre los medios de la educación como objeto científico. La acción pedagógica nace atada a la Didáctica y, al mismo tiempo, al carácter instrumental de esta (DÍAZ-BARRIGA, 1995). El problema de la acción pedagógica es la “caja negra” de la escuela: punto de gran interés práctico o prioridad social, sin embargo, comparativamente, con menor incidencia de reflexiones teóricas. Muchos maestros se quejan de la saturación de las teorías y repiten las mismas prácticas; investigadores de la educación académica ya se quejan acerca de la importancia de la reflexión teórica a la transformación de la práctica. Teniendo en cuenta el carácter históricamente articulador entre la teoría y práctica de la didáctica, es interesante y significativo este distanciamiento entre ambas. La impotencia de la didáctica, a sabiendas, general es evidente en la desarticulación teoría-práctica. ¿Qual es el punto de articulación entre la acción pedagógica y la Didáctica, como posible punto de transformación: ¿Cuáles son las consecuencias de un concepto no instrumental de la Didáctica? La intención es retomar el tema de los medios de acción pedagógica, especialmente el sesgo instrumental con que se identifica desde su nacimiento, y sugerir una reconceptualización en términos del concepto “Habermasiano” de acción comunicativa, es decir, con el objetivo de comprensión y no de éxito. Con este concepto comunicativo de acción pedagógica se presenta iniciales reflexiones sobre una Didáctica comunicativa, más hermenéutica que técnica. La intención, después de todo, es sugerir la apertura de una manera disciplinaria reflexiva para tematizar la acción pedagógica según la racionalidad comunicativa, abriendo la “caja negra”. Y con eso si quiere sacar consecuencias para la didáctica general.

**Palabras clave:** Acción pedagógica. Razón instrumental. Acción comunicativa. Didáctica.

## Introdução

A didática analisada como disciplina surgiu antes da pedagogia (DÍAZ-BARRIGA, 1995), muito embora seja parte dela. Talvez daí a dificuldade para distingui-las. (BARCO, 2000). O pedagogo tcheco Jan Amós Komensky, conhecido pelo nome latinizado de Comenius, publicou em 1657 sua obra-prima intitulada *Didáctica magna*, com que pretendia fundamentar seu intento de “ensinar tudo a todos”. Outros haviam escrito sobre educação (Montaigne, Erasmo e Vives, por exemplo), principalmente no contexto humanista do século XVI, porém suas abordagens, como indica Piaget (1993) em estudo sobre Comenius, constituíam corolários a suas filosofias e não contribuições substanciais

propriamente ditas. Comenius foi o primeiro a considerar a didática como tema primeiro, com princípios próprios e independentes, como disciplina autossuficiente, por assim dizer. E tal formulação original consistiu na tematização científica dos meios de educação, ou seja, da ação pedagógica.

Comenius e Descartes se conheceram pessoalmente e, embora diferissem em assuntos substanciais, aproximaram-se na valorização do método: Descartes propôs um método para conhecer de modo seguro, e Comenius, um método para ensinar. (CANDAU, 2008). As críticas contemporâneas ao cartesianismo, por exemplo, da teoria crítica, nesse passo podem ser aplicadas a Comenius, no sentido da definição da didática como método, ou seja, enquanto saber fazer descritível objetivamente. A conexão entre didática, pedagogia e método de ensino resulta imensamente forte até o presente momento, como se verifica no lugar comum da tematização educacional restrita ao campo do método e na dificuldade de as tematizações diversas serem consideradas com sentido. Em síntese, fixou-se uma identificação entre pedagogia, didática e método no senso comum social e educacional a ponto de tudo ficar reduzido a uma concepção instrumental.

Segundo Camilloni (2008, p. 22), “la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica”.<sup>1</sup> E Dalbosco (2005, p. 172) acrescenta que a ação pedagógica é “em última instância, o horizonte definitivo no qual ocorre o processo educacional-formativo dos seres humanos”, acentuando a centralidade da ação pedagógica.

Com o presente artigo pretende-se retomar o tema dos meios da ação pedagógica, sobretudo o viés instrumental com que se identifica desde seu nascimento e sugerir uma reconceptualização em termos do conceito habermasiano de ação comunicativa, ou seja, visando ao entendimento<sup>2</sup> e não ao êxito. Com esse conceito comunicativo de ação pedagógica, apresentarei reflexões iniciais sobre uma didática comunicativa, mais hermenêutica do que técnica. O intento, ao fim e ao cabo, é sugerir a abertura de um caminho disciplinar reflexivo para se tematizar a ação pedagógica segundo a racionalidade comunicativa, abrindo, assim, a mencionada “caixa-preta”.

<sup>1</sup> “A didática é uma disciplina teórica que se ocupa de estudar a ação pedagógica”. (Trad. nossa).

<sup>2</sup> Conferir os estudos de Gomes (2007) sobre as relações entre educação e consenso, por exemplo.

## A ação pedagógica como “meio” instrumental

O conceito aristotélico clássico de ação é teleológico. Diz que toda ação visa a um fim ou a um bem através de meios ou bens menores. Neste item do artigo, se procura analisar o caráter instrumental identificado com a didática, ciência dos meios educacionais, malgrado tentativas de articulá-la com a sociedade mediante o conceito dialético de *concreto*. Esse conceito ainda se mantém em escopo instrumental.

As discussões sobre didática no Brasil têm ocorrido com altos e baixos, de modo cíclico. A história brasileira recente assim o indica. O advento do escolanovismo a partir da década de 30 foi interrompido bruscamente pelo tecnicismo – teoria pedagógica instrumentalista – característico da ditadura militar e pela repressão dos debates divergentes. Vale observar que, apesar disso, o escolanovismo também já se apresentava com viés tecnicista. Com a anistia, as discussões foram retomadas no sentido de uma didática de base dialética, conectada com a realidade social ou com a situação sócio-histórica. Na década de 90, as políticas educacionais neoliberais entram em cena, assim como o imperativo de garantir o acesso universal à educação, recuperando novamente certo tecnicismo, agora literalmente conectado às novas tecnologias disponíveis. Essa oscilação pendular humanismo-tecnicismo parece persistir até o presente, contudo, conforme se procura mostrar, sem abordar um importante aspecto epistemológico das ciências humanas, conectado às perspectivas linguísticas do observador ou do participante, conforme a teoria habermasiana.

Houve ensaios para propor uma didática que integrasse ambas as dimensões em um modelo multidimensional, orgânico, como é o caso da didática fundamental proposta por Candau (2008) ainda na década de 80, porém as discussões parecem não ter avançado, e as chamadas didáticas específicas tomaram a frente. Há mesmo quem questione se realmente uma didática geral faz todo sentido. (DÍAZ-BARRIGA, 1995; DAVINI, 2006). Uma possível razão pode ser o enfoque teórico dado à questão da relação entre didática e sociedade, definido em termos do concreto. Com tal abordagem, inadvertidamente, os meios continuaram instrumentais.

A referida proposta de ação pedagógica situada concretamente pressupõe um conceito de *concreto* que é função das relações sociais de classe. Contudo, contemporaneamente, os fenômenos sociais extrapolam essa conceituação, como indica, por exemplo, o próprio Habermas

(1994), ao distinguir trabalho de interação. (McCARTHY, 1998). O concreto em termos de uma concepção dialética (VEIGA, 1991), sob o ângulo da teoria da ação comunicativa, ainda é abstrato, idealizado. Para Habermas a sociologia clássica comete a mesma omissão, a saber, a da perspectiva do participante, também denominada por ele de “perspectiva da segunda pessoa”. Os clássicos do século XIX teorizam a sociedade sob uma ótica objetivante, da terceira pessoa, mesmo no que se refere à emancipação. Nesse ponto, as categorias colapsam, pois a emancipação não é imputável de fora ou de cima, mas de dentro, na crescente racionalização de cada um quanto às próprias ações.

Segundo Veiga (1991, p. 38), “para a concepção dialética de Filosofia da Educação, não existe um homem dado “a priori”, pois não coloca como ponto de partida uma determinada visão de homem. Interessa-se pelo ser concreto”. Entretanto, o concreto, propriedade de uma situação que permite a emancipação da consciência, ao ser considerado apenas à luz de categorias conceituais atreladas à terceira pessoa ou observador, contradiz a si mesmo, pois não é possível exaurir o sentido de fatos sociais apenas pela dedução de premissas teóricas. A complexidade e imprevisibilidade desses fatos há de ser considerada, a cada vez, *per se*, ainda que se parta de determinado lastro ou matriz conceitual-teórica. Daí a passagem à teoria habermasiana da ação comunicativa.

A ação social, ou interação, para Habermas, dá-se no ângulo do participante, ou seja, de quem confere pretensão de validade a uma *performance* que receberá (ou não) o assentimento dos interlocutores. A concordância ou discordância não são antecipáveis teoricamente, aliás, são insubstituíveis, ainda mais quando se está em um pano de fundo emancipatório. O entendimento é a coordenação dos planos de ação dos interlocutores que se compreendem mutuamente e, então, assentem ou dissentem. O concreto ou a situação, aqui, pode ser considerada e as pretensões de validade que os interlocutores dirigem uns aos outros em uma interação comunicativa, nunca antecipável de todo. Mesmo que as relações de classe sejam aspectos constituintes de tal situação e, por mais que se afirme que a concepção dialética visa ao homem concreto não dado *a priori*, pretender assim esgotá-la implica uma operação reducionista e, a rigor, idealista, ou seja, *a priori*. O conceito de ação comunicativa habermasiano oferece possibilidades de pensar a ação pedagógica situada ou concreta, porém segundo a atitude de quem participa intersubjetivamente, e não somente de quem observa

objetivamente. A pretensão de validade em situação há de ser tomada *a posteriori*, o que significa considerar a possibilidade de outras contradições virem à tona, não necessariamente as ligadas à classe social. E mesmo as que o forem, seu conteúdo e sua forma não serão afirmáveis *a priori* pelo docente. Com prediposição ao entendimento, o sentido da manifestação discente pode ser compreendido. Assim, as ações docentes e discentes podem assumir feição racional-comunicativa, tornando-se tematizáveis na forma de argumentos. E esse é um tipo de *meio* não instrumental, mas comunicativo, pois se orienta ao entendimento.

Pretende-se aqui apontar a um problema aparentemente paradoxal, segundo o qual a reformulação social da didática, restabelecendo os laços da ação pedagógica com a sociedade, acabou caindo em idealismo ou abstração de um tipo diferente daquele do tecnicismo, porém ainda idealismo, à medida que as pretensões de validade discentes reais, fáticas, estão bloqueadas *a priori* na ação pedagógica. Seja no escolanovismo, seja no tecnicismo e mesmo na pedagogia crítica da década de 80, a ação discente não ocupa um lugar constitutivo, racional, na ação pedagógica. Daí o caráter instrumental ainda presente na ação pedagógica formulada por uma didática crítica sob esses moldes; os discentes não são participantes, mas objetos do docente e da escola, esses em atitude de observação. Sobre esse ponto, Martini (1996, p. 14) assevera: “A ideologia pedagógica populista, dissolvendo a questão do conhecimento numa práxis político-pedagógica relega a ação educativa a relações naturais e sociais objetiváveis [...], sufoca o sujeito do conhecimento e desvaloriza a ação educativa”.

Em rigor, a ação pedagógica tem sido conceituada unidirecionalmente e não como interação. Ação pedagógica não é sinônimo de ação docente, mas a efetiva articulação da ação docente com a ação discente, mediante a obtenção de entendimento. A didática, nesse caso, foca-se na reflexão que permite a orientação ao entendimento em uma situação assimétrica como a que se dá entre professor e alunos. A ação comunicativa, enquanto é vista como coordenação de ações orientadas ao entendimento, permite uma abordagem não instrumental do tema: *meios*, pois ela também é teleológica, sem ser instrumental. Os meios para o entendimento são diferentes dos meios para o êxito de uma intervenção. Este é o preciso ponto da presente contribuição: retomar a ação pedagógica e a didática no contexto dos meios da ação comunicativa.

## Ação pedagógica, ação comunicativa e didática

Habermas (1999), a partir da denominada virada linguístico-pragmática da filosofia, considera duas abordagens epistemológicas segundo dois usos da linguagem. Ou bem se utiliza a linguagem para descrever algo ou bem se procura comunicar algo a alguém. O primeiro modo de fazer uso da linguagem é denominado *perspectiva do observador* ou *da terceira pessoa*, enquanto o segundo é a *perspectiva do participante* ou *da segunda pessoa*. A primeira caracteriza a atitude objetivante de um observador externo, não implicado, e a segunda, a atitude performativa do participante implicado na situação. A epistemologia do observador é a clássica relação sujeito-objeto, que, conforme foi bem-demonstrado pela teoria crítica, degrada-se em instrumentalização ao se referir aos fenômenos sociais, no âmbito das ciências humanas. A ação social ou interação existe entre participantes.

Quando ocorre a coordenação de ações orientada pelo entendimento, ambas as partes compreendem-se mutuamente, o que seria impossível sob o ângulo de um observador não implicado. Para Habermas (1989) a epistemologia mais adequada às ciências humanas decorreria da perspectiva do participante ou segunda pessoa. Essa epistemologia é triangular: trata-se de relações entre sujeitos (plural) e objeto.

Se, conforme foi dito, a tradição didática tem se filiado ao instrumental desde a origem, então se pode concluir, do ponto de vista habermasiano, que a epistemologia em jogo tem sido a do observador e não a do participante. Segundo Díaz-Barriga (1986), o tratamento instrumental é a abordagem do ensino como passos técnicos ou técnicas didáticas, normatizando a realização do trabalho docente em uma relação abstrata. Esses passos técnicos são os meios instrumentais da ação pedagógica, tributários de uma epistemologia do observador, pré-virada linguístico-pragmática. A relação abstrata normatizando o trabalho docente é a idealização da ação pedagógica devido à predominância do *a priori*. Novamente, mesmo o concreto, se atrelado à perspectiva do observador, ainda é *a priori*, ou seja, abstrato. O tão procurado concreto há de ser entendido pela perspectiva do participante ou atitude performativa de quem se dirige ao outro real buscando o entendimento. É dizer: tal didática seria possível por uma ação pedagógica de matriz comunicativa e não instrumental.

O método, sendo um meio instrumental para se obter determinado fim, instaurou um conceito de ação pedagógica atrelado intrinsecamente

à racionalidade instrumental. E, assim, a ação pedagógica, sendo concebida de modo exclusivamente objetivante, restrita ao ponto de vista da terceira pessoa ou do observador não implicado, torna-se fechada ou, mais precisamente, blindada aos debates e tematizações argumentativas. Para Habermas (1989), a racionalidade humana é intrínseca à linguagem como meio para o entendimento intersubjetivo. Então, racional é, por um lado, quem argumenta e ouve argumentos, permitindo-se aprender; por outro lado, os saberes que assumem a forma de argumento e, simultaneamente, assumem caráter hipotético. Em síntese, para Habermas (1989), a racionalidade está, em primeiro lugar, no caráter falseável, aberto, passível de aprendizagem dos saberes e sujeitos. Fazendo uso de uma expressão piagetiana ao gosto de Habermas, racional é a descentração, o contrário do egocentrismo.

A ação comunicativa é o veículo dessa racionalidade comunicativa, pois ela se articula pela compreensão das pretensões de validade das partes de modo descentrado. Além disso, Habermas indica a fala argumentativa como prosseguimento reflexivo da ação comunicativa, em que as dificuldades de entendimento são tematizadas na forma de argumentos. Mais ainda a inclusão da perspectiva do *outro* é necessária na argumentação, pois o entendimento não foi obtido e é preciso resolver isso. A ação pedagógica se insere neste ponto, ela se correaliza na fala argumentativa ou no discurso.

Conforme Dalbosco, propõe-se uma filosofia da educação que possa

garantir permanentemente a reflexão sobre o sentido e as possibilidades da coordenação da ação docente e discente, considerando o “conhecimento prévio” e o “mundo experiencial” dos envolvidos, suas necessidades e angústias, suas capacidades e habilidades. (2009, s/p).

Apenas a ação docente ou apenas a ação discente ainda não constituem ação pedagógica; ela é a coordenação entre ação docente e ação discente. Pode-se dizer que a ação pedagógica é, mais propriamente, uma *interação* pedagógica. Discentes e docentes, orientados à aprendizagem, podem valer-se de meios reflexivos, no caso, argumentativos e não instrumentais. Esse conceito de ação pedagógica é a pretensão, pois poderia oferecer base teórica a uma didática comunicativa.

## Considerações finais

Habermas adere à clássica definição teleológica de ação de Aristóteles, segundo a qual ação é a articulação de meios para se alcançar determinado fim ou *télos*. “O agir tem uma estrutura teleológica, pois toda intenção de ação aspira à realização de uma meta estabelecida.” (2004, p. 106). O meio de uma ação se caracteriza pelo seu caráter dependente, pois seu sentido está no fim e não em si mesmo. Contudo, bem lembra Habermas que não se pode afirmar que todo meio possua caráter instrumental apenas porque é meio. A ação comunicativa e o discurso, seu modo reflexivo, também são ações e, portanto, articulam meios e fins. A diferença é que o fim da ação comunicativa é o entendimento, enquanto o da ação instrumental é o êxito. A articulação de meios se adequa ao fim. Os meios para o êxito são estratégicos, calculistas. Já os meios para o entendimento são hermenêuticos, exigem a interlocução, a fala, a escuta e a compreensão mútuas. Um conceito de ação cujos meios sejam hermenêuticos e não instrumentais pode inspirar um conceito de ação pedagógica dissociado do instrumentalismo ou tecnicismo, de fato reflexivo e comprometido com a realidade concreta. Esse conceito, por sua vez, pode servir de nexos básico à proposta de uma nova didática crítica, comunicativa,<sup>3</sup> articulada a partir de atitude linguístico-epistemológica do participante.

Lorente, pesquisadora espanhola, propõe algumas questões para uma tal didática crítica com referência à ação comunicativa das quais destacou:

¿Se enseña a los alumnos a argumentar y contrargumentar, dando razones el profesor de todo lo que él decide sin hacer uso del poder docente-institucional sin más? ¿Mantiene el profesor una actitud de alerta para evitar incurrir él mismo en determinadas patologías de dominio? ¿Se favorece la tendencia a la simetría en cuanto a la posibilidad de cuestionar los argumentos expuestos en el aula? (2010, s/p).<sup>4</sup>

<sup>3</sup> O texto *Ciência educadora, crítica e didática comunicativa*, publicado por Karl-Hermann Schäfer e Klaus Schaller na Alemanha, em 1976, e no Brasil, em 1982, já apontava a essa direção, porém ainda estava calcado na fase habermasiana anterior à ação comunicativa, muito embora alguns motivos posteriores já estivessem presentes.

<sup>4</sup> “Se ensina os alunos a argumentar e contra-argumentar, o professor, sem mais, dando razões de tudo o que decide, sem fazer uso do poder docente-institucional? Mantém o professor uma atitude de alerta para evitar incorrer ele mesmo em determinadas patologias de domínio? Se favorece a tendência à simetria enquanto possibilidade de questionar os argumentos expostos em aula?” (Trad. nossa.)

Vale também mencionar as recentes pesquisas de Englund (2008, s/p), pesquisador sueco, que também levanta questões no intuito de aproximar o pensamento habermasiano da didática:

A question that can be put is if the problematization of the selective tradition of each school subject and the displacement to a view of education as communication that this implies, also means that we have to exceed our traditional language of teaching and learning [...]. In sum, do we (researchers and teachers) need a language of communication and meaning-creating, instead of, or at least supplementing the languages of different subject didactics, to analyse the desirable activities in the classroom? (2008, s/p).<sup>5</sup>

Desse modo pretende-se aqui, ao associar a ação pedagógica à ação comunicativa, propor a aproximação com uma didática não tecnicista ou instrumental, mas comunicativa, mediante a reformulação conceitual dos meios, tão característicos à didática. Tal didática comunicativa primária pela participação discente e pela escuta docente, coordenando ambas as ações em uma ação pedagógica situada em um pano-de-fundo sociocultural. Uma didática assim concebida articularia técnica e hermenêutica.

---

<sup>5</sup> “Uma questão que pode ser colocada é se a problematização da tradição seletiva de cada disciplina escolar e o deslocamento para uma visão da educação enquanto comunicação que isto implica, também significa que temos de superar nossa linguagem de ensinar e aprender [...]. Em suma, nós (pesquisadores e professores) precisamos de uma linguagem de comunicação e de produzir sentido, ao invés, ou ao menos complementando as linguagens das didáticas específicas, para analisar as atividades desejáveis em sala de aula?” (Tradução nossa.)

## REFERÊNCIAS

- BARCO, Susana. *Cuestiones epistemológicas de la didáctica: algo está pendiente*. 2000. Disponível em: <[www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/032.pdf](http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/032.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2010.
- CAMILLONI, Alicia. R. W. de. Por qué y para qué la didáctica? In: CAMILLONI, Alicia. R. W. de. (Org.) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- CANDAUI, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca de relevância. In: CANDAUI, Vera Maria (Org.) *A didática em questão*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Desafios ético-educacionais diante da crescente colonização do mundo da vida. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Org.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Por uma Filosofia da Educação transformada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5336—Int.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.
- DAVINI, María Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica: la demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. In: CAMILLONI, Alicia W. de et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. 7. reimp. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel. *Didáctica y curriculum*. México: Novomar, 1986.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel. *Didáctica: aportes para una polémica*. Buenos Aires: REI Argentina, 1995.
- ENGLUND, Tomas. *Is the concept of didactics relevant to use in an age of the communication turn?* ECER – Annual Conference, 2008. Disponível em: <[www.eceer.eu](http://www.eceer.eu)>. Acesso em: 19 fev. 2009.
- GOMES, Luiz Roberto. *Educação e consenso em Habermas*. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. Trabajo y interacción. In: HABERMAS, Jürgen. *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação*. São Paulo: Loyola, 2004.
- LORENTE, Paz Gimeno. *Sugerencias para una didáctica crítica*. 2010. Disponível em: <[http://www.fedicaria.org/pdf/Sugerencias\\_Paz\\_Gimeno.pdf](http://www.fedicaria.org/pdf/Sugerencias_Paz_Gimeno.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2010.
- MARTINI, Rosa Maria. Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 2, p. 9-29, jul./dez. 1996.

McCARTHY, Thomas. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos, 1998.

PIAGET, Jean. Comenius. *Prospects* – Unesco, International Bureau of Education, v. XXIII, n. 1/2, p. 173-96, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Repensando a didática*. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

---

**Submetido em 3 de julho de 2015.**  
**Aprovado em 7 de agosto de 2016.**