

O quê e como ensinar, hoje? Breve ensaio sobre a ética e a epistemologia do ensino a partir da perspectiva de Paulo Freire

FILIPPI VIEIRA AMORIM*

Resumo:

Diante de uma análise acerca da conjuntura social em que nos inserimos, trata-se de uma discussão teórica e conceitual sobre o sentido de educar, nesta contemporaneidade, com base na ética e na epistemologia do ensino a partir da perspectiva do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). O ensaio defende a tese de que a formação humana tem servido aos interesses ideológicos que mantém os ideais de exploração do homem pelo homem, por isso, é necessário e salutar revisitarmos a característica ontológica da Educação em suas múltiplas lateralidades. Isso significa que o objetivo do texto é a exposição das incongruências entre a ética do capitalismo e a ética do humano.

Palavras-chave: Paulo Freire; Ética; Epistemologia; Educação; Formação humana.

Abstract:

Front of an analysis about the social environment in which we are part, this is a theoretical discussion of the concept and the sense of education, on this contemporary, based on ethics and epistemology of teaching from the perspective of the Brazilian educator Paulo Freire (1921-1997). The essay argues the thesis that the human development has served the ideological interests that holds the ideals of exploitation of man by man, so it is necessary and salutary to revisit ontological characteristic of Education in their multiple lateralities. This means the text is long for the exposure of inconsistencies between the ethics of capitalism and the ethics of human.

Key words: Paulo Freire; Ethics; Epistemology; Education; Human formation.



* **FILIPPI VIEIRA AMORIM** é Doutorando em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA-FURG).

Primeiras palavras

A obra de Paulo Freire afirma-se pedagógica, enquanto teoria, e educativa, enquanto prática: uma práxis em que se aliam a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Nela ocupa lugar singular a palavra que se pronuncia no diálogo que realizam os homens entre si e com o mundo, numa perspectiva histórica, de cultura e de libertação (BAMBOZZI, 1994, p. 67).

Na epígrafe, compartimos as palavras do pensador argentino, Enrique Bambozzi, e reforçamos a importância das investigações, pesquisas, leituras, eventos, discussões, etc., que perpassam a obra do saudoso educador Paulo Freire (1921-1997). E assim, atentos ao rumo pelo qual Freire lançava suas “primeiras palavras”, aos seus interlocutores, como textos de introdução aos seus ensaios, apresentamos brevemente o conteúdo de algumas de nossas leituras e reflexões elaboradas com o fim específico do diálogo que tentamos estabelecer nas páginas que se seguem.

Sabemos, de antemão, que durante sua vida Freire esteve empenhado em refletir crítica e eticamente questões sociais (econômicas, políticas e culturais) que perpassaram sua pedagogia; foi um pensador envolvido com a prática educativa política, ética e moral. Defendeu a tese do inacabamento do ser e das inúmeras possibilidades transformadoras do processo humano de educabilidade. Apontou algumas exigências que o ato de ensinar impõe aos docentes, e sua produção bibliográfica esteve intimamente ligada com uma concepção de ser humano e de mundo, mostrando

que não há neutralidade epistemológica e ideológica nos processos formativos. Foi, sem dúvidas, um esperançoso progressista, sem medo das novidades, não temeu o devir e o que se apresentava como novo – e nunca deixou de ser fiel as suas convicções.

Na busca pela similitude e coerência com o parágrafo acima, para a possível fusão do nosso ensaio com o pensamento Freireano, as proposições aqui contidas remetem à nossa realidade, hoje, pensada num diálogo, eminentemente teórico, a múltiplas vozes, que comungam e vão ao encontro da obra e do ideário Freireano. Defenderemos a tese de que a Educação, nesta contemporaneidade, tem servido à manutenção da opressão, ao fortalecimento de uma sociedade cindida entre opressores e oprimidos, como já defendia Freire. Em resposta a essa afirmação, colocamos numa relação dialógica algumas categorias que se nos apresentam em algumas das obras de Paulo Freire, mostrando que é tão possível quanto necessário um outro mundo, outra sociedade.

Se por um lado a discussão permanece no campo teórico e, eventualmente, por isso, alvo de críticas, amparamo-nos na fala do próprio Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, para justificar nossa escolha quanto à forma de abordagem. No referido texto o educador nos ensina que a ação e a reflexão devem ser simultâneas, indissociáveis; porém, quando não há explicitamente essa mutualidade direta (como no caso do nosso ensaio), a ação ocorre já na reflexão, em nós, que refletimos criticamente para a elaboração escrita, portanto o ensaio que aqui apresentamos comporta ação e reflexão, igualmente.

Nas palavras de Freire (2014, p. 172-173):

É preciso que fique claro que [...] não estamos propondo nenhuma dicotomia [...]. Ação e reflexão se dão simultaneamente. O que pode ocorrer, ao exercer-se uma análise crítico-reflexiva sobre a realidade, sobre suas contradições, é que se perceba a impossibilidade imediata de uma forma determinada de ação ou a sua inadequacidade ao momento. Desde o instante, porém, em que a reflexão demonstra a inviabilidade ou a inoportunidade de uma forma tal ou qual de ação, que deve ser adiada ou substituída por outra, não se pode negar a ação nos que fazem esta reflexão. É que esta se está dando no ato mesmo de atuar – é também ação.

Sabemos que inesgotáveis são as possibilidades de análise, de interpretação, de compreensão, do atual cenário e da situação em que se encontra o campo da formação humana nesta contemporaneidade. Pois, dadas as condições materiais de avanços tecnológicos e (in)consequente expansão do capitalismo, por si só, a formação humana é uma discussão relevante. Vivemos um tempo em que, de uma só vez, os problemas educacionais atravessam o contexto social (econômico, político e cultural), inaugurando novos e revisitando antigos questionamentos filosóficos ao que condiz à natureza humana: quem somos? onde estamos? para onde vamos?

Portanto, eis a nossa busca, uma reflexão teórica em torno dos aspectos que constituem anúncios e denúncias do pensador Paulo Freire, resgatando os sentidos ético e epistemológico de suas proposições, políticas e pedagógicas. Nossa discussão não apresenta o “novo”, mas uma (re)afirmação da necessidade de “ad-mirarmos” o mundo e de assumirmos a postura dialógica a favor da libertação da classe oprimida,

desmistificando os mitos do ideário burguês e rompendo com a relação “hospedeiro-hospedado” (FREIRE, 2014). Lembraremos, igualmente, no decorrer do texto, que todo conhecimento produzido é, objetivamente, endereçado: existem remetentes e destinatários. E, ainda, que os processos pedagógicos são, por natureza, atos políticos com repercussões que transcendem tempo e espaço.

Os rumos da educação na atualidade

Os conteúdos e os métodos da conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir (FREIRE, 2014, p. 190).

Para o início de nossas reflexões, cabe lembrarmos, rapidamente, a compreensão de sociedade desenvolvida por Paulo Freire. Para o pensador, há uma distinção antagônica regida por interesses – sociais: econômicos, políticos e culturais – que produz, reproduz e mantém, a sociedade em dois grupos: o grupo dos dominadores, e o grupo dos dominados. O primeiro grupo é também tratado como opressores, e o segundo, oprimidos. É importante deixarmos claro a atualidade dessa proposição, ou seja, essa leitura da realidade é vigente. Obviamente, porém, o movimento contínuo desta, em sua totalidade, permite-nos afirmar que mudanças ocorreram, desde a produção Freireana, em seu tempo e espaço, tanto em avanços quanto em retrocessos, os quais, dadas as condições materiais para a escrita deste ensaio, não podemos adentrar, pois trataríamos de uma discussão muito mais ampla. Queremos dizer que, mesmo com essas mudanças, a realidade que separa a sociedade em dois grupos permanece. E, nesta parte

do texto, queremos enfatizar o modelo pelo qual a Educação tem sido manipulada em favor daquele grupo que chamamos dominadores.

Acontece que durante o avanço e a instauração do processo de globalização do capitalismo, com impulso maior nos últimos 30 anos, novos e antigos conflitos (re)surgem como legados à sociedade. Sem distinções étnicas ou raciais, sem respeitar fronteiras ou limites geográficos, embates diários, muitas vezes ocultos e silenciosos, são travados em nome da legitimação e manutenção de mazelas sociais. Assim, a Educação, *in media res*, ou seja, em sua totalidade e inserida nesse meio, sofre igualmente essas alterações onde imposições mercadológicas guiam processos educativos.

Novos paradoxos, novos paradigmas, novas epistemologias. Novos projetos políticos pedagógicos, novos modelos de escola. Novas metodologias de ensino, novas formas de conhecimento, novos indivíduos. Mais pragmatismo, menos criticidade. Mais individualismo, menos coletividade. Mais informação, menos responsabilidade. Mais técnica, menos ética. A Educação em tempos de globalização inaugurou novidades num período altamente “tecnologizado” onde o novo é farto, igualando-se à lógica contemporânea econômico-produtivista. Produz-se e reproduz-se o mecanicismo, que abafa e limita o potencial humano de educabilidade e reduz a capacidade crítica.

As atuais características didáticas e de ensino levam a crer numa busca por formação de técnicos especialistas, esquecendo as dimensões éticas da formação humana. Isso se estabelece na relação entre tempo de formação e necessidade de mão-de-obra qualificada no mercado de trabalho. Tal fato incentiva o desenvolvimento do

chamado *fast-food* do conhecimento: uma espécie de supermercado de ideias que extingue a capacidade crítica, o debate epistêmico, e a compreensão de que existem relações sociais (econômicas, políticas e culturais) engendradas (in)visivelmente nos atos educacionais (HOSTINS, 2003). Nesta lógica são valorizados os conhecimentos imediatos, capazes de suprir a demanda do mercado. Por consequência, esses saberes são superficiais, mecânicos, carentes de pensamento crítico.

Essa estrutura produtivista na Educação caracteriza o que alguns pesquisadores têm chamado de “sociedade do conhecimento” (HOSTINS, 2003; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2003; MASSON, MAINARDES, 2011). A “sociedade do conhecimento” é alimentada pelo *fast-food* do conhecimento: o último oferece procedimentos metódicos e pragmáticos ao primeiro, e o primeiro oferece à sociedade indivíduos prontamente formados e hiperespecializados, atuantes no mercado de trabalho. Nesse rápido e mútuo processo de trocas, alguns elementos imprescindíveis à formação do ser humano são negligenciados em nome da fluidez do tempo. Não há espaço temporal para uma formação que viaje no oposto da “sociedade do conhecimento”, pois uma formação ética, responsável e crítica, poderia abalar os próprios alicerces estruturais do *fast-food* do conhecimento.

É necessário lembrarmos que a Educação é “uma necessidade comum a todos os seres humanos atendida segundo as crenças, os valores, os ideais e as condições materiais de cada circunstância” (GOERGEN, 2009, p. 25). Além do mais, a Educação não é linear, não é padrão e “não conhece

verbos regulares” (MENDES, 1998). Há, portanto, a necessidade de pensarmos sobre a imanência de questões políticas sobre a Educação e seus processos. Quais são as nossas crenças, hoje? A quais valores e ideais a sociedade contemporânea está materialmente condicionada?

Nesse sentido, Freire (1996) alerta-nos que ensinar exige reconhecer que a Educação é ideológica, é transpassada de enredos e jogos de interesses, entre outros, políticos, econômicos e culturais. Essa “sociedade do conhecimento” que clama pelo imediatismo não vai além da necessária progressão do saber técnico-científico, e fica no cerne do pragmatismo pedagógico de mercado, reproduzindo fraquezas e debilidades sociais: Por quê?

Uma Educação que carrega essas marcas e características em seu bojo não representa a possibilidade do desenvolvimento humano em suas esferas gerais, mas aponta para o favorecimento de uma realidade desigual. Isso ocorre porque os avanços técnicos e científicos obedecem a mesma lógica do mercado capitalista que – para legitimar suas aspirações, entre outros processos e instituições – abraça a Educação.

Não se trata [...] de inibir a pesquisa e frear os avanços mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro (FREIRE, 1996, p. 148).

Como, enquanto educadores e educadoras, diante dessas constatações, podemos nos posicionar de modo

contrário ao *fast-food* e à “sociedade do conhecimento”? Como, no processo de ensinar e aprender, aprender e ensinar, devemos incorporar questões éticas, críticas e responsáveis? Como caminhar na contramão da “sociedade do conhecimento”?

Essas questões pairam no ar, mas não devem ser assimilados ao sentimento de impotência, pelo contrário, o refletir sobre as perguntas são o primeiro passo para a possibilidade de ação. É preciso deixarmos claro que o papel da Educação, hoje e há muito tempo, tem servido mais como reprodutora de desigualdades do que como propulsora de uma vida mais justa e igualitária, com fins coletivos e voltados à ética humana, hoje suprimida pela ética do capital. Portanto, há uma inegável necessidade de pensarmos sobre a formação humana em uma dimensão mais ampla, que não fique restrita ao que vimos assistindo enquanto “educação” (com “e” minúsculo). A superação dos desafios que esta contemporaneidade nos impõe deve, necessariamente, transpassar o campo da Educação (com “E” maiúsculo) enquanto uma das dimensões da formação humana, não como uma “educação” que serve aos interesses da classe dominante e opressora. Portanto, um dos maiores desafios aos educadores e educadoras é fazer com que a lógica que legitima a dominação e a opressão da classe oprimida, da classe trabalhadora, não permaneça oculta: temos que desmistificá-la.

Paulo Freire na contramão da “sociedade do conhecimento”

Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros (FREIRE, 1995, p. 20).

Neste ponto do ensaio, queremos enfatizar que a concepção Freireana de ser humano e de formação distam das concepções da educação mercadológica. Portanto, além do fato de que há, em Freire, uma visão ética e humanista sobre o humano, esses posicionamentos – educação mercadológica e formação humana em Freire – são incongruentes e antagônicos. Enquanto as proposições Freireanas encaminham para uma transformação da realidade, a educação mercadológica reproduz a sociedade tal e qual está posta. São, por isso mesmo, posicionamentos antagônicos, incongruentes, de critérios e concepções que não comungam dos mesmos ideais e objetivos.

Daí que a possibilidade de mudança, de transformação da realidade que nos rodeia e condiciona, só pode se dar na ação e reflexão humanas, onde a formação é um dos principais fenômenos de propulsão, que ocorre a partir do ser humano no mundo e em suas íntimas relações com este. Não pode, portanto, a formação humana obedecer a lógica e a ética do capital, mas, sim, a ética e a lógica humanas. Destarte, Freire evidenciará e diferenciará dois modos de ser do sujeito: o que existe, e o que vive.

Enquanto o existir é a condição genuinamente humana – onde o ser vai se construindo/constituindo em suas relações sociais (econômicas, políticas e culturais), com o mundo e com os outros seres humanos – o viver é uma condição animal – mas o ser humano enquanto animal, mamífero da espécie *Homo sapiens*, superou a condição do

“simplesmente” viver animal. O existir, na concepção Freireana, (pré)supõe o inacabamento, a inconclusão, por isso a irrestrita capacidade e potencialidade de mudança do ser humano: os outros animais podem até sofrer mudanças, transformações, mas não sofrerão nada ao ponto de terem consciência: “onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55), mas só nos seres humanos o inacabamento é consciente. Por isso, Freire enfatiza, na sua *Pedagogia do Oprimido*, que “os homens são seres da *práxis*. São seres do quefazer” (FREIRE, 2014, p. 167). E, na continuidade de seus argumentos, o pensador aponta a diferença primordial que há entre homens e mulheres que emergem do/no mundo, enquanto os outros animais, no mundo, estão imersos.

A constituição da sociedade humana está baseada nos seres humanos e seus respectivos gêneros, raças, classes sociais, idades, e estes são por ela constituídos. Não há como dicotomizar essa relação, um está cingido no outro. São constituídos e constituintes. As relações humanas não são apenas condicionadas pelos determinantes sociais em sua totalidade, porém são influentes em partes. Não fosse a ideia do inacabamento do ser humano, poderíamos afirmar que o meio determinaria o modo próprio do ser que se constitui e é constituído em suas relações sociais (econômicas, políticas e culturais).

Por essas e outras razões Paulo Freire (2014a, p. 47) insistiu na tese de que “ensinar não é transferir conhecimento”. A produção e a construção do conhecimento devem ocorrer numa via de mão dupla, onde educadores e educadoras aprendem quando ensinam e os educandos e educandas ensinam quando aprendem com os educadores e

educadoras. Aqui permanece a ligação do ser com seu inacabamento, no ensinar aprender, no aprender ensinar, infinitos de possibilidades.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 52).

E nisso reside o fato de que os educadores e educadoras devem ensinar seus alunos e alunas a enxergarem com os próprios olhos. Pois, a curiosidade dos educandos e educandas deve ser sempre estimulada, e não amaciada ou domesticada; o educando precisa saber que ninguém conhece por ele, nem mesmo seus professores (FREIRE, 1996). Do mesmo modo deve ser o envolvimento responsável do professor com os seus alunos, visto que isso interfere no próprio posicionamento ético e político do educador.

Para que o ser humano torne-se crítico é necessário partir de um conhecimento prévio e ir, aos poucos, desenvolvendo a curiosidade, até então ingênua, com rigor para que alcance a “*curiosidade epistemológica*” (FREIRE, 2014a, p. 32-33, *grifos do autor*). Isso acarreta uma superação do que entendemos por senso comum: uma concepção socialmente homogênea sobre determinado assunto, seja verdadeiro ou falso. Há, portanto, um estreitamento de relação, uma aproximação maior entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido, que levará à ruptura com a homogeneidade do saber – o senso comum. O ponto de partida para que isso ocorra é o exercício da curiosidade,

algo inato nos seres humanos, mas que necessita de estímulos contínuos.

Quando os rumos da Educação tendem às necessidades mercadológicas, a curiosidade não é estimulada. Esse estímulo colocaria em risco a manutenção do *status quo* no cenário político pela via pedagógica. Negar o acesso ao conhecimento e negligenciar o potencial transformador da Educação enquanto formação humana é o que garante a supremacia da classe dominante opressora. O oprimido não chega ao nível da curiosidade epistêmica porque não tem sua curiosidade ingênua estimulada (FREIRE, 2014a).

É da curiosidade ingênua que surge a necessidade da descoberta, da compreensão de algo que nos inquieta e indaga sobre nós mesmos, o mundo e os outros. É do princípio da admiração do mundo que o conhecimento ingênuo é superado pela “curiosidade epistemológica”. A curiosidade humana é construída e reconstruída histórica e socialmente enquanto ocorrência exclusivamente humana. O estímulo da “curiosidade epistemológica” é capaz de ultrapassar o sentido da formação técnica para o desempenho de trabalhos mecânicos, pois os educadores devem entender que formar é mais que treinar (FREIRE, 1996).

Ao princípio da curiosidade é preciso atrelar a concepção de ética e de responsabilidade. Nesse caso, recorremos a *Pedagogia da Autonomia*, onde ética pressupõe responsabilidade e responsabilidade pressupõe ética. Essas duas bases, aliadas ao princípio geral da criticidade, colocam-nos na contramão da “sociedade do conhecimento”. O educador responsável por seu papel social e compromisso ético e crítico é capaz de oferecer aos educandos uma formação mais íntegra, menos

individualista e mais humana. Uma transformação social pela via da Educação só é possível com educadores engajados na prática educativa, capazes de intervir na realidade dos educandos e de refutar as facilidades e desvios oferecidos pelo *fast-food* do conhecimento: “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 37).

Nesse caminho de compromisso ético, de responsabilidade e de criticidade, o processo de formação humana superaria, pouco a pouco, o caráter mitológico das crenças oferecidas pelos opressores. Não há mentira que prevaleça à verdade, mas só há verdade quando transcrito o processo do livre pensar, que vai da curiosidade ingênua à curiosidade epistêmica.

Considerações provisórias

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p. 67).

Paulo Freire oferece elementos epistemológicos e éticos para pensarmos a atualidade da Educação em sua totalidade, com um sentido de formação humana que não restringe a vida ao simples trabalho mecânico e a reprodução das desigualdades. Seu discurso sobre o inacabamento do ser, a ética, a responsabilidade, a criticidade, etc., apresentam reflexões salutares ao processo de resistência e de superação da dominação e opressão estabelecidas pela sociedade capitalista. Ou seja, são elementos que podem oferecer e/ou resgatar contribuições para essa contemporaneidade, sempre no rumo da transformação social (econômica,

política e cultural) – uma vez que seria um erro separar o pensamento Freireano dessas categorias.

Escrevendo este ensaio aprendemos e reaprendemos com Paulo Freire. Entre outras coisas: que a realidade que está posta poderia ser outra, e que não o é por razões econômico-políticas que continuam a reproduzir discriminação social, desafetos, desigualdade e desesperança; que os conhecimentos científicos resultantes de estudos acadêmicos rigorosamente metódicos e os saberes historicamente construídos na vivência e na partilha em comunidade não são passíveis de valoração, um não é mais que o outro, mas há entre eles uma essência íntima, chamada curiosidade e inquietação, que indagada e move os sujeitos em busca de seus ideais, transformando-os e transformando o mundo e os outros ao seu redor. E são esses elementos que nos mostram que podemos romper com os mitos depositados pelos opressores, pelos “Mr. Giddy” de todas as épocas (FREIRE, 2014, p. 178).

Aprendemos e reaprendemos que a autonomia do ser dos educandos fica comprometida se educadores e educadoras não estão pautados nas exigências dos atos de ensinar-aprender, aprender-ensinar; não estão atentos às armadilhas da economia neoliberal que transpassa as instâncias educacionais; são tocados pela desesperança e a negação ao sonho e à utopia aos educandos e educandas. Na verdade, a responsabilidade com a formação humana tem de estar sempre presente. Sua ausência facilita a fecundidade e a emergência do pensamento opressor.

Esperamos que, assim como aprendemos e reaprendemos com este ensaio, os possíveis interlocutores e interlocutoras desse texto também possam aprender e reaprender: o que já

sabiam; o que não sabiam; o que um dia souberam e esqueceram; ou o que estava esquecido mesmo antes de saber.

Referências

BAMBOZZI, E. Teoria y práxis en Paulo Freire: análisis desde la Epistemología Pedagógica. **Contexto & Educação**. Ano 9, nº 36, out/dez, pp. 67-76. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOERGEN, P. Formação ontem e hoje. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2009.

HOSTINS, R. C. L. **Paradigmas da “sociedade do conhecimento” e políticas para o Ensino Superior Brasileiro**. In: 26ª Reunião Anual da ANPed, 2003, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped. p. 1-12.

MASSON, G.; MAINARDES, J. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 70-85, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/masson-mainardes.pdf> Acesso em: 10 out. 2013.

MENDES, V. H. **A educação não conhece verbos regulares**: alguns apontamentos sobre questões de ontologia e método. Florianópolis: UFSC, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. In: MORAES, M. C. M. de. et al. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Recebido em 2014-10-04

Publicado em 2015-01-15