

POSSIBILIDADE DE AÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

POSSIBILITY OF COMMUNICATIVE ACTION IN SCIENCE AND MATHEMATICS TEACHER EDUCATION

Lizete Maria Orquiza de Carvalho¹
Ernandes Rocha de Oliveira²,
Zulind Luzmarina de Freitas³,
Washington Luiz Pacheco de Carvalho⁴,
Maria Terezinha Calsolari de Barros⁵

¹UNESP, campus de Ilha Solteira/Departamento de Física e Química, lizete@dfq.feis.unesp.br

²UNESP, campus de Ilha Solteira/Departamento de Matemática, ernandes@mat.feis.unesp.br

³UNESP, campus de Ilha Solteira/Departamento de Matemática, zulind@mat.feis.unesp.br

⁴UNESP, campus de Ilha Solteira/Departamento de Física e Química, washcar@dfq.feis.unesp.br

⁵Escola Estadual de Urubupungá

Resumo

Neste trabalho, apoiamos-nos na Teoria da Ação Comunicativa para investigar a hipótese de que um conjunto de características compartilhadas por dois projetos, um de formação inicial e um de formação continuada de professores, favorecem o desenvolvimento de competências comunicativas. Os projetos têm em comum ao menos três características: um programa institucionalizado de formação, um convite para que os formandos invistam na formulação e desenvolvimento de um projeto individual de investigação; e manutenção de um grupo em que as pesquisas são continuamente apresentadas e discutidas, em suas diferentes etapas. Recorrendo à Pragmática Universal, nós analisamos emissões, buscando por possíveis repercussões de traços gerais dos projetos nas suas práticas cotidianas. Nós pudemos associar seqüências atos de fala comunicativa ao desenvolvimento de competências cognitivas e discursivas dos professores e também relacionar estas últimas às características gerais dos projetos.

Palavras-chave: professores de ciências e matemática, formação inicial de professores, formação continua de professores, ação comunicativa, avaliação formativa

Abstract

In this paper, we based on Theory of Communicative Action in order to investigate the hypothesis that a set of characteristics, shared by an inservice and a preservice teacher education projects, favors the development of communicative competences. The projects have in common: an institutionalized education program; an invitation for the teachers and the future teachers to invest efforts in posing and developing a research individual project of investigation; and the maintenance of a collaborative group in which the researches are continuously presented and discussed, in its different stages. Using Universal Pragmatics methods, we analyzed emissions in order to search for possible repercussions of general traits of the Project on its everyday practices. We were able to connect some sequences of communicative-speech acts to the development of cognitive and discursive teachers' competencies as well as to link the latter to the projects general features

INTRODUÇÃO

Há 10 anos nosso grupo de pesquisa vem investindo na proposição e análise de situações de

formação de professores que mantêm pelo menos três características em comum: amparo de um programa institucionalizado de formação; um convite para que os formandos invistam na formulação e desenvolvimento de um problema de pesquisa com apelo na sua experiência prévia; e manutenção de um grupo que se encontra semanalmente, para apresentação e a discussão dos trabalhos, em suas diferentes etapas.

O primeiro projeto é de parceria entre universidade e escola¹ (2000-2005), cujo objetivo foi refletir conjuntamente sobre a educação no nível básico e coordenar planos individuais dos professores para envolver seus alunos no próprio processo de aprendizagem (auto-avaliação). O grupo da universidade era composto por cerca de dez acadêmicos que participavam em base permanente e cerca de dez colaboradores eventuais. Os primeiros eram, na sua maioria, docentes de departamentos de Física, Química, Biologia e Matemática de um mesmo campus de universidade pública. Apenas um deles pertencia a um departamento de Letras de um campus de outra universidade pública de uma cidade vizinha. Os colaboradores eventuais pertenciam a outras unidades desta mesma universidade ou a outras universidades. Entre estes últimos, 2 (dois) orientaram pesquisas individuais por cerca de um ano e o restante participou de eventos regionais² promovidos pelo Projeto, ministrando palestras, mini-cursos ou fazendo parte de mesas redondas. O grupo de professores em serviço era composto por cerca de vinte professores de Física, Química, Biologia e Matemática e cerca de trinta professores das áreas de humanidades. O segundo projeto é de preparação, iniciada em 2005, e implantação de disciplinas, chamadas de Pesquisa em Educação Científica I, II e III, no Curso de Licenciatura em Física de Ilha Solteira, incorporadas formalmente ao currículo a partir do ano de 2008³.

No decorrer do caminho, autores cujas contribuições teóricas apóiam-se na Teoria Crítica (Paulo Freire, Theodoro Adorno, Pierre Bourdieu e Jurgen Habermas) forneceram elementos que nos pareceram plausíveis e valorosos para abordarmos os objetos e estados de coisas com os quais nos deparamos. Neste trabalho, em particular, investigamos a hipótese de que algumas das características comuns aos dois projetos perfazem um conjunto que favorece o desenvolvimento de competências comunicativas (HABERMAS, 1987). Para isso, analisamos uma reunião de grupo em que uma professora apresenta o seu trabalho.

TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA (TAC)

A TAC parte de renúncia à possibilidade de acesso direto aos fenômenos da consciência ou aos objetos externos, rompendo com qualquer concepção de conhecimento que prescindia da linguagem, ou seja, que suponha o conhecimento como evidente em si mesmo (MÜLH, 2003). Uma segunda ruptura, conseqüência da primeira, refere-se ao conceito de linguagem como mero instrumento da comunicação, tomando a linguagem como condição de possibilidade para toda ação e todo o conhecimento humano: “não existe mundo que não seja exprimível pela linguagem” (MÜLH, 2003, p. 164). Uma terceira e mais importante ruptura ocorre quando a teoria trilha um caminho radical de inseparabilidade entre linguagem e comunicação, ocupando-se exclusivamente das “emissões” ou “unidades pragmáticas de fala”.

Ação Comunicativa

Assim, um construto teórico básico da TAC é a Ação Comunicativa, definida pela sua intenção ilocucionária (o sentido em que é usado o que está sendo dito) e pelo seu caráter performativo (quando alguém diz algo com o propósito de alcançar entendimento recíproco, não está meramente dizendo-o, mas também fazendo). Quando nos dispomos à ação comunicativa, somos constrangidos a aceitar que nossos interlocutores persigam seus próprios fins ilocucionários e se expressem performativamente; o que se deveria aos fatos de nos socializarmos/individualizarmos no âmbito de

¹ Apoiado pela FAPESP, dentro do Programa de Melhoria do Ensino Público, principalmente por meio de bolsas para os professores da escola.

² Simpósios “Comunidade Escolar Comunidade Científica”, realizados em 2004 e 2005.

³ Nesse caso, os eventos promovidos foram os “Encontros de Prática de Ensino de Física de Ilha Solteira”, realizados anualmente a partir de 2005.

uma linguagem natural e de que o meio lingüístico guarda em si todo o sistema de regras necessário para o entendimento (HABERMAS, 1990).

A fala ilocucionária é responsável pela preservação de convicções de fundo que os envolvidos supõem que sejam não-problemáticas (HABERMAS, 1987a, p. 104). Tais convicções compõem o ‘mundo da vida’, o saber concreto acerca da linguagem e do mundo que (1) nos disponibiliza o trabalho de interpretação acumulado pelas gerações passadas (HABERMAS, 1987a, p. 104), (2) nos possibilita pertencimento legítimo a grupos sociais, garantindo solidariedade, e (3) provê as competências individuais necessárias para que participemos em processos comunicativos e estructuremos a nossa forma própria de vida (HABERMAS, 1987b, p. 196).

Assim, quando o agente se expressa por meio de “atos de fala comunicativos”, intenciona estabelecer o plano intersubjetivo, produzindo limites entre algo que não é compartilhado (algo individual e privado) e algo que o é (conhecimentos, normas sociais, vivências subjetivas expressas), possibilitando a distinção de 3 (três) tipos de mundo: o objetivo, o social e o subjetivo. Assim, com os atos de fala constatativos, as opiniões são distinguidas de conhecimentos e saberes intersubjetivamente reconhecidos. Estes últimos constituem o ‘mundo objetivo’, definido como “totalidad de los estados de cosas que existen o que poden presentarse o ser producidos mediante una adecuada intervención” (HABERMAS, 1987a, p. 125). Com os atos de fala regulativos, regularidades empíricas são distinguidas de normas socialmente estabelecidas, as quais vão sendo fixadas no “mundo social”, ou “contexto normativo que fija qué interacciones pertenecen à totalidad de relaciones interpersonales legítimas” (HABERMAS, 1987a, p. 128). Por fim, com os atos de fala expressivos, a individualidade extrema é distinguida de emissões ou manifestações no “mundo subjetivo”, ou “totalidad de vivências subjetivas a las cuales el agente tiene frente a los demás un acceso privilegiado” (HABERMAS, 1987a, 132). Assim, este último somente merece o nome de mundo na medida em que é explicitado (MÜHL, 2003).

Para completar o quadro, precisamos ainda mencionar um tipo de fala/ação em que o sentido comunicativo não se atualiza. Nesse caso, a emissão é dita “perlocucionária”, ou seja, o sentido em que é usado o que está sendo dito permanece escondido, significando que o falante manipula o diálogo com alguma intenção de tirar vantagem pessoal da conversação. Entretanto, no momento em que, por alguma razão, esse sentido é explicitado, o uso manipulativo desaparece, de modo que fala/ação perde a eficácia pretendida (HABERMAS, 1987b).

Discurso

Segundo Habermas, o mundo da vida é responsável pela absorção dos riscos associados aos esforços dos seres humanos para “resistir a desnaturalização de si mesmo enquanto luta pela auto-conservação” (MÜHL, 2003, p.176). Tal resistência se faz necessária na Modernidade (FREITAG, 1995) porque, nela, o mundo da vida está continuamente sofrendo deformações provocadas pela exploração capitalista e pelo controle burocrático, o que causa sérios prejuízos, psicológicos e corporais, aos seres humanos (MÜHL, 2003).

As deformações de um mundo da vida regulamentado, analisado, controlado e protegido são certamente mais refinadas do que formas palpáveis de exploração material e empobrecimento. Mas nem por isso os conflitos deslocados e internalizados no psíquico e no corpóreo são menos destrutivos. (HABERMAS, 1987c, p.109).

Desta forma, uma racionalidade que se pretende “comunicativa” precisa se valer igualmente do Discurso (cuja possibilidade também já está disponibilizada no *médium* lingüístico), enquanto “instância da restauração da comunicação distorcida” (MÜHL, 2003, p. 187). Durante a ação comunicativa enquanto tal, os participantes presumem que pretensões de validade e universalidade estão sendo efetivamente realizadas. No momento em que isso não é mais possível, abrem-se espaços para as ‘deformações do mundo da vida’ ou, em outras palavras, para a invasão de domínios do mundo da vida por uma lógica não comunicativa, a lógica instrumental, em que predominam ações orientadas para o êxito (HABERMAS, 1987a). O uso da palavra ‘invasão’ sugere que as ações voltadas para o êxito são próprias do Sistema e de que é dentro dos seus limites que deveriam permanecer.

O segundo conceito, o de **sistema**, adota a perspectiva do observador, externo à sociedade.

Trata-se de um conceito que não se opõe ao de "mundo vivido", mas o complementa. Com auxílio desse conceito é possível descrever aquelas estruturas societárias que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade: a economia e o Estado. Trata-se, neste caso, de dois subsistemas da sociedade que desenvolveram certos mecanismos autorreguladores: o **dinheiro** e o **poder** que asseguram a "integração sistêmica". No interior do sistema a linguagem é secundária, predominando a ação instrumental ou estratégica. O sistema é regido pela razão instrumental. (FREITAG, 1995, p. 142-143).

A necessidade do Discurso pode ser concretamente percebida toda vez que uma pretensão de validade deixa de ser tomada como garantida. De fato, a validade de uma afirmação proferida não pode significar senão 'validade que se mostra a nós', podendo somente ser apresentada enquanto pretensão a ser defendida contra objeções de possíveis oponentes, no âmbito de expectativas de um acordo racional a ser alcançado; isso ocorre, na comunicação, porque somos, ao mesmo tempo, obrigados a empreender idealizações e a não duvidar da "existência de um percebido independentemente de nossas descrições e visto como o mesmo para todos", e não temos nenhum "acesso imediato a uma realidade não interpretada" (HABERMAS, 2004, p. 20).

As pretensões perfazem também um número igual ao número de mundos diferenciados pelo autor, a eles correspondendo. Assim, levantamos uma 'pretensão de verdade' quando necessitamos defender, no contexto da argumentação, uma proposição que define coisas e estados de coisas, no mundo objetivo. Algo semelhante ocorre no tocante a pretensões de retidão moral, no mundo social, e a pretensões de veracidade, no mundo subjetivo. No entanto, enquanto o discurso prático se volta contra normas, conseguindo efetivamente criticá-las, o discurso teórico não pode agir contra a natureza, pois "as pretensões de verdade residem tão-somente nos atos de fala" (MÜHL, 2003, p. 188).

Por outro lado, o constrangimento dos pressupostos universais atua no Discurso em três níveis: lógico-semântico, procedimental e processual. Na primeira perspectiva, as questões colocadas podem ser analisadas do ponto de vista da lógica da argumentação (respaldo das pretensões de validade, possibilidades de críticas as razões fornecidas, relevância dos argumentos). Na segunda, os procedimentos argumentativos podem ser tomados do ponto de vista da divisão cooperativa do trabalho entre proponentes e oponentes (maneiras como uma pretensão de validade é tematizada, se há adoção de atitude hipotética que exonera os participantes da pressão da ação e da experiência, se há exame das razões). E na terceira, o processo argumentativo é percebido do ponto de vista da produção de argumentos pertinentes, através dos quais as pretensões de validade se tornam intersubjetivamente reconhecidas e as opiniões se transformam em saber (HABERMAS, 1987a, p. 46-47).

Por fim, no Discurso, a intenção ilocucionária e o caráter performativo das emissões continuam garantindo a busca pelo entendimento, uma vez que cada um que assume o direito de se levantar em favor de alguma pretensão (assertividade), não tem nenhuma outra alternativa senão aceitar que todos os outros participantes tenham o mesmo direito (MÜHL, 2003).

Responsabilidades que recaem sobre os programas de formação

Assim, a partir da tarefa de reconstrução de "las condiciones generales de simetría que todo hablante competente tiene que dar por suficientemente satisfechas en la medida que cree entrar genuinamente en una argumentación" (HABERMAS, 1987a, p. 46) e diante da constatação de que a instauração de processos argumentativos é algo difícil e raro de acontecer (HABERMAS, 1987a, p. 46), o autor propõe a racionalidade comunicativa para "hacer frente a las reducciones cognitivo-instrumental que se hacen da razón" (HABERMAS, 1987a, p. 10).

Nesse panorama, sobre a tradição cultural recaem algumas responsabilidades (HABERMAS, 1987a, 99-110). A primeira refere-se ao favorecimento da 'competência cognitiva', isto é, da geração de manifestações simbólicas no nível formal, disponibilizando aos agentes a distinção dos mundos objetivo, subjetivo e social, através de ações, pretensões de validade e atitudes básicas correspondentes. Habermas considera que, ao lado do desenvolvimento cognitivo no sentido estrito, que se refere às estruturas do pensamento e de ação construídas ativamente no enfrentamento do mundo objetivo, Piaget propõe um desenvolvimento cognitivo no sentido lato, que denomina

“descentração”. Esta se refere à diferenciação dos mundos objeto e social com relação ao mundo subjetivo e, ao mesmo tempo, à construção paulatina de uma imagem integrada sobre eles.

Solo a medida que se diferencia el sistema formal de referencia que constituyen los tres mundo pude formase un concepto de reflexión de mundo e con ello obtenerse acceso al mundo a través del medio que representan esfuerzo comunes de interpretación en el sentido de una negociación cooperativa de definición de la situación. Ego pode considerar cómo determinados hechos (aquello que él juzga como estados de cosas existentes en el mundo objetivo) o cómo determinadas expectativas normativas (aquello que él juzga como ingrediente legítimo del mundo social compartido) se presentan desde a perspectiva de alter, esto es, como ingredientes do mundo subjetivo de éste; puede además considerar que alter considera a su vez cómo aquello que é (alter) juzga como estados de cosas existentes o como normas válidas se presentan desde la perspectiva de ego, es decir, como ingrediente del mundo subjetivo de éste. (HABERMAS, 1987, p. 103).

O conceito de mundo subjetivo permite que diferenciemos o nosso mundo subjetivo de outros mundos subjetivos, os quais podem servir de espelho para vermos os estados de coisas, normas e expressões que emitimos, da mesma maneira que podemos servir de espelhos para as emissões de outros. Assim, a cooperação implícita na tentativa de se produzir reflexões “cuantas veces se quisiera” (HABERMAS, 1987a, p.103) resulta em definições compartilhadas da situação. Por outro lado, os três mundos funcionam como uma espécie de ‘sistema de coordenadas’ para as negociações de significados, à medida que permite fixar o que pode ser tratado, em cada caso, como objeto, norma ou vivência subjetiva (HABERMAS, 1987a).

A segunda responsabilidade consiste em que a tradição cultural precisa “permitir una relación reflexiva consigo misma” (HABERMAS, 1987a, p. 106), de modo a se livrar do dogmatismo, “hasta el punto de que las interpretaciones nutridas pela tradición puedan quedar puestas in cuestión y ser sometidas a una revisión crítica” (HABERMAS, 1987a, p. 106). A terceira seria a de ampliar os espaços de ação comunicativa nas bases das instituições, visando a desobrigar as ações-orientadas-para-o-êxito de terem que ali se reproduzir constantemente. Por fim, a quarta seria a de fomentar tradições argumentativas nas esferas de valor (ciência, arte etc).

METODOLOGIA DE PESQUISA

Ao analisar uma única reunião do primeiro projeto, pretendemos focalizar as possíveis repercussões de traços gerais dos projetos na suas práticas cotidianas. Devido a nossa preocupação com a caracterização da racionalidade comunicativa para formação de professores, escolhemos uma reunião de apresentação de trabalho em que, numa visada geral, pudemos reconhecer muitas ações voltadas para o entendimento.

Basicamente, no primeiro período (um ano de duração) desse projeto, todos os professores da escola e os acadêmicos envolvidos reuniam-se quinzenalmente, no horário de trabalho coletivo dos professores, na escola, para estudo de textos e discussão de problemas da escola, ora trabalhando em pequenos grupos e ora em plenária. O segundo período (cerca de um ano de meio) foi marcado pela diminuição da frequência de idas dos acadêmicos à escola, pela elaboração de um projeto a ser enviado para a FAPESP, dentro do Programa de Melhoria do Ensino Público e por discussões com o relator do processo. O terceiro período (seis meses) iniciou-se com a concessão de financiamento, caracterizando-se pela criação de 4 (quatro) grupos permanentes de pesquisa (PGP). Numa reunião geral inicial, os acadêmicos expuseram interesses de trabalho e, logo em seguida, os professores da escola aproximaram-se, conforme identificações, para iniciar entendimentos sobre a criação de Pequenos Grupos de Pesquisa (PGP). A prática de reuniões semanais desses grupos perduraria por toda a existência do projeto, desenhando-se, nesse momento, da forma como segue. O PGP1 era composto por 3 acadêmicos, dois pesquisadores em Ensino de Ciência e Matemática, e 8 professores da escola, um de Química, três de Matemática, um de Língua Portuguesa e um de História e um de Filosofia. Por um lado, trabalharam na procura das questões individuais de pesquisa dos professores, e, por outro, na construção de um ponto de vista comum do grupo. O PGP2 era composto por um acadêmico, pesquisador em Educação em Ciências, e 4 professores, um de Matemática, um de Física, um de Geografia, e um de Língua Portuguesa. Partiram de um grande tema central, os impactos sócio-ambientais, causados por uma construção de uma usina hidrelétrica

de grande porte (Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira), e trabalharam para construir as contribuições individuais dos professores. O PGP3 era composto por 2 (dois) acadêmicos, um pesquisador em Ensino de Física e um pesquisador em Biologia, e 3 professores, um de Física e dois de Biologia. Eles se organizaram em torno do tema ‘avaliação formativa na sala de aula e no laboratório didático’. O PGP4 congregava uma pesquisadora em Química, uma mestranda em Educação em Ciências, e dois professores de Química, organizando-se em torno de atividades experimentais. O quarto período (seis meses) caracterizou-se pela construção da identidade de “grupão”, com a inserção de reuniões gerais para apresentação dos trabalhos individuais, assembleias para discussão de problemas gerais, e um ciclo de seminários sobre os textos estudados, ministrado para todos os professores da escola. No último mês do período as atividades relacionadas à entrega do primeiro relatório ao órgão financiador intensificaram-se, caracterizando-se por certa variabilidade no tocante ao enfrentamento de dificuldades surgidas diante da tarefa de organizar o relato escrito da pesquisa individual e pela união dos professores da escola em torno das dificuldades. A apresentação analisada ocorreu em uma reunião do PGP1, realizada em setembro de 2003, logo no início do quinto período.

A professora de Matemática, TE, que apresentou seu trabalho na referida reunião, desenvolvia uma pesquisa sobre avaliação formativa na sala de aula, sendo individualmente acompanhada pela acadêmica ZUL, uma pesquisadora em Ensino de Ciências e Matemática. A apresentação ocorreu como segunda atividade da reunião, logo após uma outra apresentação feita pela professora de Química, GO, que iniciara uma colaboração com a professora LL, integrante do PGP3, para a implantação de uma rádio comunitária na escola. Por essa razão, a professora LL estava presente na reunião.

Além dos acadêmicos, LIZ, ZUL e ERN, participaram ainda da reunião: o professor de História e coordenador pedagógico, PS, cujo objeto de pesquisa era o uso da sala de informática pelos professores da escola; a professora de Português, TA, que investigava os hábitos de leitura dos professores da escola; a professora de Português e ex-coordenadora pedagógica, YA, que tinha se integrado ao grupo recentemente e investigava a linguagem de professores de Ciências da escola; a professora de Inglês, PA, que estudava o fracasso escolar; e o professor de Matemática, DO, que avaliava as possibilidades de a tarefa escolar envolver alunos no trabalho intelectual. Os dados foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos.

RESULTADOS E ANÁLISES

Analizamos as transcrições da reunião conforme proposto pela pragmática universal (MÜHL, 2003, p. 172-184). Iniciamos essa análise separando as “emissões”, conforme definidas no nosso referencial teórico, que foram em seguida numeradas e agrupadas em episódios. Durante a análise, compreendemos que a reunião pode ser dividida em duas partes, sendo que a primeira se caracteriza pela Ação Comunicativa (falas 1 a 69) e a segunda, pelo Discurso (falas 80 a 156). Distinguímos vários padrões de falas: comunicativo-cognitivo (CC), comunicativo-regulativo (CR), comunicativo-expressivo (CE), comunicativo-regulativo-expressivo (CRE), comunicativo-cognitivo-regulativo (CCR). O sentido comunicativo do ato de fala foi principalmente reconhecido pela explicitação predicativa daquele que fala, entendida como ação/emissão para conseguir o reconhecimento dos demais participantes (HABERMAS, 1987b).

A ação comunicativa

Nas falas 1 a 15, TE apresentou o planejamento anual do seu trabalho individual. Projetou 2 rodadas de seminários ministrados por grupos de alunos, sendo que cada um dos seminários teria como sequência a análise prévia das gravações em vídeo desses seminários e discussão das gravações juntamente com os alunos, visando ampliar os debates sobre os conteúdos tratados. O novo sistema também permitira comparação entre o que ela esperava como produto de sua prática de ensino e o que poderia efetivamente observar, de modo a poder ajustar melhor o seu ensino às necessidades dos alunos. Paralelamente, ela iria conduzir novos estudos de textos.

A fala 1, de LIZ, expressa um sentido comunicativo, pois há nela um convite para que o outro se expresse, e um sentido regulativo, isto é, é uma fala de coordenadora, que marca o reinício de uma prática coletiva reconhecida no grupo. Essa fala é vazia de conteúdo cognitivo e de expressão subjetiva. Diferentemente, nas falas 2 e 3, coexistem os sentidos comunicativo (*eu coloquei, eu estaria analisando*), e o sentido cognitivo com que o falante se remete a estados de coisas (*cronograma, novas práticas*) e objetos (*fita gravada*). A fala 4 deixa de ser constativa para expressar os sentidos comunicativo (*eu não sei se*), expressivo (TE expressa o desejo de compartilhar objetos) e regulativo (TE reafirma uma prática instituída no PGP1, a de considerar explicitamente a multiplicidade de mundos subjetivos). Quanto ao restante das falas, quase todas repetem o padrão das falas 2 e 3, com exceção da fala 7, em que reconhecemos o mesmo padrão da fala 4.

1 LIZ – Agora fala, TE.

2 TE – A proposta que eu coloquei no cronograma foi que nesse semestre aqui eu estaria continuando com as novas práticas em sala de aula.

3 TE – Nesse semestre, eu estaria analisando a fita que foi gravada no primeiro semestre.

4 TE – Eu não sei se o pessoal está por dentro (do conteúdo) da fita...

5 TE – Os alunos fizeram um seminário pra mim e eu gravei esse seminário.

6 TE – Então estaria analisando essa fita, eu sozinha, em separado, e depois com os alunos.

7 TE – Aí eu gostaria até de sugestão.

8 TE – Em princípio pensei em colocar a sala toda pra analisar a fita.

9 TE – Aí eu estava pensando se era melhor colocar todos os grupos juntos ou cada grupo analisaria o seu grupo, a sua fala no seminário

10 TE – A segunda coisa seria estar lendo o livro *A avaliação no cotidiano*, da Maria Tereza Estebam..

11 ZUL – E também tem um texto sobre trabalho em grupo. De *Noreen Web*.

12 TE – Esse texto está no meu projeto, como sugestão de leitura.

13 TE – E tem outro seminário que os alunos vão passar pra mim, do próximo assunto, que teria início no final de outubro ou começo de novembro.

14 TE – Que também este eu pensei em estar gravando.

TE – Pra fazer uma continuação do trabalho dos seminários, que eu comecei no início do ano.

15 TE – Vou analisar primeiro essa fita com os alunos pra que o próximo seminário seja melhorado, com base nesse.

Nas falas 16 a 22, LIZ e TE conversam sobre o processo de auto-avaliação desta última. As falas 16 e 22 expressam os sentidos comunicativo (na fala 16, LIZ age para fazer com que TE continue a se expressar e, na fala 22, age para reconhecer um consenso), de uso cognitivo (nas duas falas, LIZ relaciona aprendizagem e pesquisa), e regulativo (ao relacionar aprendizagem e pesquisa, LIZ coloca em conexão os contextos de formação do aluno e de formação do professor, agindo para marcar uma intenção de isomorfismo, várias vezes, explicitada anteriormente). Na fala 16 o uso cognitivo aparece na forma de pergunta e, na fala 22, na forma de constatação. As falas 17 e 18 expressam os sentidos comunicativo (*eu fiz, eu aprendi*), constativo (TE expressa sua visão epistemológica de avaliação), e expressivo (TE sente *que não deve* ou *deve* fazer algo, revelando que tomara a pergunta de LIZ como uma afirmação da relação hierárquica entre professores da universidade e professores da escola). A fala 20 contém um padrão CC e a fala 21, um padrão CCR (TE remete-se à prática de estudo individual de texto, reafirmando um valor do PGP1).

16 LIZ – Em poucas palavras, o quê que você aprendeu até agora com a tua pesquisa?

17 TE – Dentro das leituras que eu fiz, eu aprendi que eu não devo estar só fazendo o que eu penso em sala de aula.

18 TE – Que eu devo estar sempre analisando, estar baseada em leituras de textos pra eu poder continuar com o meu trabalho em sala de aula.

19 TE – Isso foi muito importante pra mim, me ajudou bastante, modificou muitas atitudes em sala de aula, nesse um ano de projeto.

20 TE – Estou comparando o que fazia antes e o que eu estou fazendo agora, com base nas leituras dos textos.

21 TE – Não só do meu texto, não, de todos os outros textos que o pessoal apresentou também.

22 LIZ – As leituras ajudam a você repensar sua sala de aula.

Nas falas 31 a 35, ZUL e TE unem-se para fornecer esclarecimentos, para o grupo, sobre o trabalho de TE, apresentando-se como um subgrupo legítimo, dentro do PGP1. ZUL afirma que o processo de confecção do primeiro relatório significou grande esforço de sistematização dos dados, por parte de TE. TE utilizara o texto que estava estudando para compreender a sua prática de

ensino, que então se revelara como uma busca constante de melhorar a qualidade dos *feedbacks* que oferecia aos seus alunos, em suas aulas de Matemática. A fala 23 contém um padrão CR (ZUL reassegura uma norma do PGP1, que é a de manter a palavra, no grupo, através da expressão de uma única voz) e as demais mantêm um padrão CC. Nenhum sentido expressivo é atualizado.

23 ZUL – Posso falar um pouquinho?

24 ZUL – Então, nesse relatório que a TE escreveu no começo do semestre, ela conta várias práticas que ela estava propondo pra abordar um determinado conteúdo.

25 ZUL – Então no primeiro relatório ela descreveu só as práticas que ela tinha realizado.

26 ZUL – Ai, lembrando dessa importância que ela está dando de nós conversamos e falamos sobre qual que é a interferência dessas leituras do *Black*, nas suas práticas, o quê que a TE fez?

27 ZUL – Voltou para as práticas que ela tinha descrito e foi colocando: *ah, aqui tem feedback, aqui eu dei feedback*. Ou seja, foi comparando com algumas coisas que ela achou interessante do artigo.

28 ZUL – Então, eu pude observar que o trabalho da TE é sempre assim: visa fornecer *feedbacks*.

29 ZUL – Só que os *feedbacks* que ela fornece, variando as práticas, tem níveis (de complexidade) diferentes.

30 ZUL – E então, por exemplo: um *feedback* foi dado com um trabalho escrito, com prova.

31 TE – Com avaliação escrita.

32 ZUL – Isso. Você corrigindo prova.

33 ZUL – O segundo tipo de *feedback* ocorreu quando os alunos fizeram uma apresentação e tiveram que olhar a apresentação, o que significou um *feedback* em um nível diferenciado daquele que foi dado na prova.

34 ZUL – Então eu acho que essa questão dos *feedbacks* diferenciados ficou bem clara, no relatório da TE.

35 TE – Durante todas as várias práticas.

Nos trechos 36 a 43, as professoras YA e TE conversam sobre o objeto ‘pesquisa’. A fala 36 segue o padrão CR. As falas 37 e 38 expressam os sentidos comunicativo (YA age para entender melhor um proferimento de TE), de uso cognitivo (a fala 37 refere-se à metodologia de pesquisa e a fala 38 refere-se ao objeto de pesquisa) e regulativo (YA reafirma o valor que vem pouco a pouco ganhando um lugar central: a pesquisa). As falas 38 a 43 seguem um padrão CC. De fato, TE respondeu a pergunta de YA mencionando ‘o que’ ela pretendia analisar (a apresentação em si, *como ele fala, como ele transmite*; a aprendizagem ocorrida, *se ele realmente aprendeu*; a auto-avaliação do aluno, *o que você pode melhorar nisso aqui*); e não ‘como’ ela iria analisar, conforme solicitado na fala 37. Entretanto, a falta de rigor na diferenciação entre método e objeto não provoca nenhum desacordo entre as duas que possibilitasse levantamento de alguma pretensão de verdade, simplesmente porque esse tema não está definido enquanto ‘estado de coisas’, para as professoras. A fala 44 revela o padrão CR (TE avisa que cumpriu a norma de responder claramente o que lhe fora perguntado).

36 YA – Eu não acompanhei antes, pode ser que pros outros não tenha sentido (o que eu vou falar), mas...

37 YA – Quando a TE fala que vai analisar, vai analisar como?

38 YA – Que aspectos você vai analisar?

39 TE – Eu vou analisar a apresentação do aluno, como ele fala, como ele transmite aquilo que ele estudou.

40 TE – Se realmente ele aprendeu alguma coisa com o que ele estudou sobre o conteúdo.

41 TE – Seria o conteúdo.

42 TE – Vou analisar esta parte: ‘o que você pode melhorar nisso aqui; quando você for apresentar, o que você prepara pra apresentar?’

43 TE – ‘O que você pode melhorar, pro próximo seminário, que vai acontecer em outubro, finalzinho de outubro, começo de novembro?’

44 TE – Essa é a análise.

Nas falas 45 a 68, ZUL e TE unem-se novamente para diligentemente explicitar o trabalho de TE, para o PGP1. Referem-se, agora, a um novo aspecto: os grupos colaborativos. TE percebeu avanços no tocante à autoconfiança dos alunos e à iniciativa deles de aprimorar a eficiência do grupo. A maioria das falas segue o padrão CC, exceto as falas 51, 59, 63 e 66 que compartilham o padrão CE (TE se sente gratificada com o seu trabalho). A fala 58 contém o padrão CR e as falas 60 e 67 contém o padrão CCE (LIZ e ZUL sentem-se gratificadas com o trabalho que TE desenvolve).

45 ZUL – Tem a auto-estima também, aquela questão da aluna que não conseguiu no primeiro momento se expressar e aí depois você fez um trabalho e ela conseguiu.

46 ZUL – A primeira expressão dela é conversar com você e não com a classe.

47 TE – Tem vários alunos que já se modificaram bastante, após esse seminário que eles fizeram, logo no início do ano.

48 TE – Porque geralmente eu não passava o seminário pra eles no início do ano, só mais no final do ano.

49 TE – Pensava em estar conhecendo os alunos primeiro pra depois dar esse tipo de trabalho pra eles.

- 50 TE – E esse ano eu já mudei, eu passei logo no início do ano.
- 51 TE – E eu senti que mudou bastante, os alunos ficaram assim mais confiantes, eles vêm perguntar mais, se interessam mais.
- 52 TE – Mesmo entre eles, nos grupos,...
- 53 TE – porque eu trabalho muito em grupo,
- 54 TE – ...eles trabalham melhor depois disso, se reorganizaram nos grupos.
- 55 TE – Eu achei isso muito importante.
- 56 TE – Eles modificaram todos os grupos, por conta deles mesmos.
- 57 TE – Falaram: ‘professora, eu quero mudar de grupo; professora, ah, eu não gostei de trabalhar naquele grupo; ah, eu não gostei daqueles meus colegas daquele grupo porque eles não trabalharam comigo no seminário.’
- 58TE – Entendeu?
- 59 TE – Eu acho que nessa parte também o meu trabalho ajudou muito os alunos.
- 60 LIZ – Eles ficaram mais confiantes mesmo?!
- 61 TE – Essa prática de eles darem um seminário pra mim, eu passava só no final do ano, depois de conhecer os alunos.
- 62 LIZ – Os seminários do final do ano você trouxe pro começo de ano?
- 63 TE – É. Eu acho que ajudou bastante os alunos.
- 64 TE – Até mesmo na maneira que eles estavam trabalhando dentro dos grupos.
- 65 TE – Vários alunos que não faziam nada de nada já começaram a trabalhar muito, muito mesmo.
- 66 TE – Modificou bastante!
- 67 ZUL – Uma coisa importante que a TE fez esse semestre foi escrever essas práticas.
- 68 ZUL – Então todas essas práticas estão descritas no relatório com detalhes.

Discurso

A fala 69 é importante porque introduz os primeiros elementos que constituirão o cenário do Discurso. O sentido cognitivo das falas 69 a 78 revela a existência de uma indefinição, no âmbito da parceria, sobre ‘estados de coisas’ da parceria. Estariam os acadêmicos e os professores da escola se entendendo quanto ao que fora acordado, no semestre anterior, sobre que deveria em cada uma das reuniões gerais do projeto? Ou negociações desses significados estariam ainda sendo processados? De fato, a fala 73 não determina se TE irá estudar o referido livro para apresentá-lo aos professores da escola, no horário de estudo coletivo, ou se irá apenas se apoiar nele para analisar os dados a serem apresentados na reunião de apresentação de trabalhos, no próximo dia 11.

69 ZUL – E aí, agora, o segundo passo, mesmo pra apresentação do dia 11, é ela ler e olhar isso. Porque foi muito corrido, né?

70 TE – É. Novamente.

71 ZUL – Reler o artigo.

72 TE – Reler tudo o que eu passei.

73 TE – Bom, agora pro seminário do dia 11, talvez eu consiga analisar um pouco desse livro. Acho que o artigo da *Web*, não vai dar tempo de eu analisar.

74 LIZ – Pro dia 11 ou pro seminário?

75 TE – Pro dia 11.

76 ZUL – Não é 10, gente?

77 TE – Não, é dia 11?

78 LIZ – É dia 11, mas é o dia da apresentação da pesquisa.

79TE – Eu estaria analisando as fitas. Estaria apresentando as fitas.

Nas falas 80 a 97, LIZ, afetada por essa ambigüidade, reelabora sua interpretação sobre o trabalho de TE, apresentando uma primeira pretensão de verdade (PV), segundo a qual TE possuiria duas questões de pesquisa: como melhorar os *feedbacks* fornecidos aos alunos; e como a prática do professor pode melhorar com as leituras. TE simplesmente aceitou a interpretação de LIZ. Quanto aos padrões de fala, as únicas falas que não seguem o padrão CC, nesse episódio, são: a fala 80, que segue o padrão CR; a fala 81, que segue o padrão CCR, repetindo os conteúdos das falas 16 e 22; e as falas 85 e 96 (LIZ se sente feliz no ato de levantar, que seguem o padrão CE.

80 LIZ – Só pra eu ver se eu entendi o teu trabalho.

81 LIZ – Você me dá um *feedback* sobre se eu entendi o teu trabalho.

82 LIZ – Existem duas preocupações. Você tem duas preocupações.

83 LIZ – Uma é pensar em como trabalhar as leituras na sua prática e ir melhorando a prática.

84 LIZ – É uma espécie de um *feedback* sobre o que você mesma vê. Você mesma vai trabalhando esse *feedback*.

- 85 LIZ – Porque agora eu fiquei confusa no que você vai fazer no dia 11.
 86 LIZ – Se no dia 11 você vai ter que falar sobre um texto, isso faz parte da tua pesquisa.
 88 LIZ – Porque no dia 11 é dia de apresentar o trabalho, não é (dia) de apresentar o seminário.
 91 LIZ – São essas duas questões. Uma questão é como melhorar o *feedback* para os alunos.
 92 LIZ – E a outra questão é como a tua prática melhora com as tuas leituras.
 93 TE – Isso. Com as leituras.
 94 LIZ – Então tá. Então sempre (o seu trabalho) vai ter esses dois pés.
 95 LIZ – Por isso que você precisa estudar esse texto pro dia 11.
 96 LIZ – Ah, mas é bonito, hein? Vai ficar legal!
 97 TE – E a fita também, que é analisar o *feedback* dos alunos.

Nas falas 98 a 118, LIZ e ZUL estabelecem um diálogo particular, trabalhando exclusivamente no padrão CC. ZUL não somente rejeita a pretensão de verdade levantada por LIZ, com levanta uma segunda pretensão (PV). Segundo ZUL, LIZ teria introduzido uma nova questão, acatada por TE. Em seguida, ZUL e LIZ falam/atuam para compartilhar a diferenciação entre dois objetos teóricos: ‘utilizar o olhar de pesquisador para focalizar o processo de o professor estudar um texto enquanto reelabora sua própria prática’ e ‘apoiar-se em um texto para reelaborar a sua prática’. TE não participa dessa construção, apesar de uma tentativa de discordar de ZUL, na fala 100, que então não se constitui como um ato assertivo (de levantamento de pretensão de validade).

- 98 ZUL – Ela está introduzindo essa questão agora.
 99 LIZ – Ah, é?!
 100 TE – É, mais ou menos.
 101 ZUL – É porque ela colocou aqui e você tomou como questão.
 102 ZUL – Então, assim, ela aceitou a sugestão.
 103 LIZ – Qual que é a nova questão: ‘como as leituras estão influenciando na prática dela?’
 104 ZUL – É, porque ela comentou sobre isso.
 105 LIZ – Mas você também falou da leitura.
 106 ZUL – Eu comentei, mas ela não estava usando pra isso. Ela até pode olhar, se ela quiser fica até interessante, mas...
 107 LIZ – Mas vocês têm tido essa preocupação todo tempo, sobre como *Black* tem entrado!
 108 ZUL – Ela está usando o *Black* pra analisar a sala de aula, pra servir de apoio pra ela se confrontar com a sala de aula dela e produzir novas coisas, produzir novos conhecimentos a partir disso.

Nas falas 109 a 118, LL quebra o círculo de diálogo exclusivo entre acadêmicos, afirmando certo estado de coisas compartilhado com TE, conseguindo levantar uma pretensão de validade normativa: é legítimo colocar o problema do modo com que TE, enquanto professora da escola, está colocando. Apesar de algumas tentativas (fala 105) de produzir avanço no plano cognitivo, as duas acadêmicas e as duas professoras não conseguiram processar uma negociação de significados sobre a situação, traçando uma marca contextual definitiva que perduraria até o fim da reunião.

- 109 LL – Eu já não entendi isso. Eu entendi que as leituras que ela estava realizando estavam fazendo com que ela trabalhasse de uma forma diferenciada na sala de aula, melhorando as aulas dela.
 110 TE – Melhorando. Foi isso que a gente colocou.
 103 LIZ – O que eu perguntei foi se ela estava trazendo isso como questão de pesquisa. Ela quer ver o quanto isso está acontecendo.
 104 LL – Eu entendi que ela já estava fazendo isso.
 105 ZUL – Ela vê que isso foi importante, que as leituras mudaram a maneira de ela trabalhar.
 106 TE – Mas isso também é importante, não é? Isso que ela já falou está acontecendo.
 107 ZUL – Mas isso não é uma questão de pesquisa dela.
 108 ZUL – Apesar de ser uma boa questão.
 109 ZUL – Ela pode comprar isso. Como não!
 110 TE – Mas, o que a LL falou, a gente já está fazendo. Foi exatamente isso que eu fiz no meu relatório, não é?
 111 TE – Comparar tudo o que eu fiz em sala de aula com a leitura dos textos.
 112 TE – Realmente eu fiz isso o tempo todo no meu relatório, entendeu? Passei isso tudo.
 113 TE – E aí eu propus que agora nesse semestre eu estaria analisando esses *feedbacks*..
 114 TE – Então, um deles é eu analisando a fita em separado dos alunos.
 115 TE – E depois com os alunos também, pra estar melhorando pra eles, pro próximo seminário. Esse é uma outra atitude?
 116 ZUL – Conforme ela vai confrontando a teoria e a prática, já sai.
 117 ZUL – As leituras estão contribuindo pra compreensão da prática.
 118 ZUL – Agora, não está como questão de pesquisa isso.
 119 TE – Mas ela aparece no relatório, entendeu.

Nas falas 120 a 128, ERN explicita a existência de uma conexão entre o posicionamento dos professores diante das leituras e a necessidade de construírem melhor compreensão da relação entre teoria e prática.

120 ERN – A questão de enriquecer, de pensar a prática e a pesquisa, não seria uma questão de todo mundo?

123 PA – Mas eu acho que tem que ser assim, senão também não teria tanto sentido todas essas leituras, esses seminários.

124 TA – Não é exatamente isso?!

Nas falas 129 a 136, PS levanta uma nova PV: a questão de pesquisa que LIZ está tentando atribuir a TE já é, de fato, a questão de TA.

129 PS – Se é o objetivo de todos é amarrar a prática com a teoria, isso incide também na questão da TA que é (buscar saber) se os professores lêem ou não.

130 PS – Aí, só vai ter acesso à teoria se nós estivermos lendo a teoria.

131 PS – Então, de repente isso é um elemento de convergência aí (entre os trabalhos de TE e TA).

133 PS – Então eu acho que vai ficar muito feio pra nós se de repente aparecer que nós não lemos, sendo que nós temos essa obrigação de casar a teoria e a prática.

Nas falas 137 a 153, YA introduz mais uma PV: as exigências durante os processos de leitura subsumidas do diálogo que ali se processava eram maiores do que aquelas que TA estava

137 YA – Posso perguntar uma coisa? Ele falou “ler”, mas ler é como a TE está lendo?

139 TA – Então, o primeiro passo foi verificar esse lado, né?

140 TA – O que o professor lia, se estava empenhado na leitura pedagógica.

141 TA – E agora, né, tenho que ver, a mudança que houve depois de todos esses projetos que eles realizaram.

Nas falas 143 a 153, ERN introduz uma nova pretensão de verdade: o grupo falou, falou e falou, mas conseguiu chegar a compartilhar um entendimento sobre o trabalho de TE. LIZ aceita a provocação, realizando um pretenso ‘teste crucial’:

147 LIZ – Não, mas é fácil responder a pergunta que o ERN fez!

148 LIZ – Você pode identificar a questão de pergunta se olhar para o que você está registrando.

149 LIZ – O quê que você está registrando, TE? É só dado teu com o aluno?

150 LIZ – Você não está registrando a idéia que você tem quando lê o artigo?

151 TE – Estou também.

152 LIZ – Ah, então cabem as duas perguntas!

ERN introduz uma questão, pretendendo finalizar seu trabalho de sistematização referente às abordagens do trabalho de TE.

154 ERN – E tem a terceira proposta. Aquela sobre entrevistar os professores sobre a relação da leitura com o trabalho deles?

155 TE – É, essa que não estava aqui.

156 LIZ – Ah, tá. Então TE se junta com a TA e vai trabalhar com ela.

CONCLUSÃO

Nossa conclusão mais ampla refere-se à predominância de indicadores pragmáticos do sentido comunicativo nos atos de fala proferidos pelos participantes do PGP1, durante a apresentação e discussão do trabalho de TE. Em segundo lugar, consideramos muito relevante o fato de que a maioria deles expressou o sentido comunicativo-cognitivo (CC), o que nos parece adequado a um contexto de formação de professores. Em particular, várias situações foram marcadas pelo uso exclusivo do padrão CC: as seqüências de falas em que ZUL e TE estavam unidas na tarefa de apresentar o trabalho de TE para o grupo maior, o PGP1; e as seqüências de falas, caracterizadas como Discurso, tais como aquelas em que ZUL e LIZ negociaram a definição (que depois se configurou apenas como “visão acadêmica”) do objeto de pesquisa de TE: seriam os textos estudados por ela utilizados somente para iluminar a prática de sala de aula ou haveria também, por parte da professora, alguma percepção da avaliação formativa enquanto campo teórico? Nesse caso particular, nossa interpretação é a de que, enquanto formadoras de professores, ZUL e LIZ investiram efetivamente na expectativa de construção conjunta da segunda possibilidade.

Das várias situações de uso exclusivo do padrão CC, concluimos que a proposta de articular pesquisas individuais com diferentes tipos encontros (subgrupos e grupo maior) produz variados níveis de ‘sentido de pertencimento’. Assim, as autonomias podem definir-se em relação a instâncias variadas, aumentando-se as possibilidades de espelhamento (dos objetos, normas e vivências expressas) nos mundos subjetivos, e proporcionando-se melhor articulação da visão

integrada de mundo de cada um. Instâncias exemplificadoras de tais espelhamentos são as questões de YA feitas a TE, referentes à metodologia, pois ela mesma pode se beneficiar das respostas, no desenvolvimento do seu trabalho. Em suma, não somente associamos as seqüências efetivas de fala de padrão CC ao desenvolvimento de competências cognitivas, que por sua vez possibilitam o Discurso, mas estas últimas à organização básica dos projetos que temos desenvolvido.

Tais conclusões nos conduzem a novos questionamentos: qual seria a efetividade formativa de uma exposição ao legado cultural, de professores e futuros professores, através da vivência em tempo real de processos argumentativos? Segundo Habermas, a argumentação enquanto processo é uma prática social cujo acesso é permitido a muito poucos e em muito poucas ocasiões. Ressaltamos também que a racionalidade comunicativa pressupõe a argumentação enquanto algo vivido na integralidade de suas três componentes universais: a lógico-semântica; a procedimental e a processual. Assim, entendemos que, enquanto formadores de professores, precisamos ampliar as situações em que nossas competências cognitivas são expostas em tempo real.

Em terceiro lugar, a nossa análise revelou também que, na situação considerada, foram necessárias cerca de 70 emissões para que o ambiente começasse se mostrar propício para o Discurso, evidenciando que o esforço comunicativo, do grupo, acabou por estabelecer as exigências para o debate.

Por fim, ressaltamos a impossibilidade das duplas, LL e TE, e LIZ e ZUL, de construírem um referencial comum para conceber o trabalho de TE, o que atribuímos ao fato de as duas primeiras não estarem de posse do aparato cognitivo necessário para isso, posto que LL e TE estavam em fases muito iniciais dos seus processos de iniciação científica.

REFERENCIAS

FREITAG, B. **Habermas e a Teoria da Modernidade**. Caderno CRH, n. 22, p.138-163, 1995

HABERMAS, J. **A Ética da Discussão e a Questão da Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 69 p.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: Racionalidade de la acción e racionalización social**. 4. ed. Madrid: Taurus Humanidades, 1987a. 517 p.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: Crítica de la razón funcionalista**. 4. ed. Madrid: Taurus Humanidades, 1987b. 618 p.

HABERMAS, J. **A nova intransparência: a crise de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas**. **Novos Estudos**, n. 18, p. 103-115, 1987c.

MÜHL, E. H. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003. 344 p.