



**Título del artículo / Título do artigo:** Colonização sistêmica, Habermas e a formação continuada de professores não licenciados: relatos de uma pesquisa

**Autor(es):** Alessandro Cruz de Lima, Flavio Augusto Leite Taveira, Deise Aparecida Peralta

**Año de publicación / Ano de publicação:** 2023

**DOI:** 10.63314/BYDE1136

### **Citación / Citação**

de Lima, A. C., Taveira, F. A. L. & Peralta, D. A. (2023). Colonização sistêmica, Habermas e a formação continuada de professores não licenciados: relatos de uma pesquisa. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 10(19), 75-99.

<https://doi.org/10.63314/BYDE1136>

---




**ALFE**

**Asociación Latinoamericana  
de Filosofía de la Educación, AC**



## **Colonização Sistêmica, Habermas e a Formação Continuada de Professores não licenciados: relatos de uma pesquisa**

Alessandro Cruz de Lima  
alessandro.lima@unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2248-8612>

Flavio Augusto Leite Taveira  
flavio.taveira@unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3980-4650>

Deise Aparecida Peralta  
deise.peralta@unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5146-058X>

### **Resumen - Resumo - Abstract**

Neste artigo, objetivamos discutir as dificuldades enfrentadas na realização de uma pesquisa a nível de mestrado que intentou estabelecer um espaço em formato de Associação Livre, inspirada pelo ideário da Esfera Pública, e avaliar suas potencialidades para a formação continuada de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Como fundamentação teórica que sustenta as análises mobilizadas, tomamos aportes teóricos que se embasam na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas,

En este artículo, nos proponemos discutir las dificultades enfrentadas en la realización de una investigación a nivel de maestría que pretendía establecer un espacio en el formato de Libre Asociación, inspirado en la ideología de la Esfera Pública, y evaluar sus potencialidades para la formación continua de los docentes de la Educación Técnica Profesional en el Nivel Secundario. Como fundamento teórico que sustenta el análisis movilizado, tomamos aportes teóricos que se basan en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen

In this article, we aim to discuss the difficulties faced in the realization of a research at master's level that intended to establish a space in the format of Free Association, inspired by the Public Sphere ideology, and evaluate its potentialities for the continuing education of teachers of the Professional Technical High School Education. As a theoretical foundation that sustains the mobilized analyses, we took theoretical contributions that are based on Jürgen Habermas' Theory of Communicative Action, especially those that refer to the

principalmente àqueles que se referem aos conceitos de Mundo da Vida, Mundo Sistêmico, Esfera Pública e Ética Discursiva. Destacamos, também, como algumas expressões importantes nos debates sobre Educação têm sido compreendidas tendo por base os referenciais habermasianos, a exemplo do conceito de Escola, que pode ser compreendido ao mesmo tempo como Sistema e como Mundo da Vida. Em termos de considerações finais, mostramos indícios de como pode atuar as ações sistêmicas para dificultar ou impedir movimentos de organizações em grupos para conversar e debater, principalmente no âmbito escolar. Por fim, defendemos que as possibilidades de constituições de grupos, em Associação Livre, devem ser sempre difundidas e fomentadas por/entre aquelas pessoas que defendem a democracia, em sua mais ampla possibilidade de interpretação, especialmente, a deliberativa, na formação continuada de professores da Educação Básica.

Habermas, especialmente los que se refieren a los conceptos de Mundo Vital, Mundo Sistêmico, Esfera Pública y Ética Discursiva. También destacamos cómo algunas expresiones importantes en los debates sobre la Educación han sido entendidas a partir de las referencias habermasianas, como el concepto de Escuela, que puede ser entendido al mismo tiempo como Sistema y como Mundo de la Vida. En cuanto a las consideraciones finales, mostramos indicios de cómo las acciones sistémicas pueden actuar para dificultar o impedir los movimientos de las organizaciones en grupos para hablar y debatir, especialmente en el ámbito escolar. Finalmente, defendemos que las posibilidades de constitución de grupos, en Libre Asociación, deben ser siempre difundidas y fomentadas por/entre las personas que defienden la democracia, en su más amplia posibilidad de interpretación, especialmente, la deliberativa, en la formación continua de los profesores de Educación Básica.

concepts of Life World, Systemic World, Public Sphere and Discursive Ethics. We also highlight how some important expressions in the debates about Education have been understood based on the Habermasian references, such as the concept of School, which can be understood at the same time as a System and as a Life World. In terms of final considerations, we show indications of how systemic actions can act to hinder or prevent movements of organizations in groups to talk and debate, especially in the school environment. Finally, we defend that the possibilities of constitutions of groups, in Free Association, should always be spread and encouraged by/among those people who defend democracy, in its wider possibility of interpretation, especially the deliberative one, in the continuing education of Basic Education teachers.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica, Filosofia, Educação Profissional e Tecnológica, Currículo, Habermas.

**Palabras Clave:** Teoría crítica, Filosofía, Educación Profesional y Tecnológica, Currículo, Habermas.

**Keywords:** Critical Theory, Philosophy, Vocational and Technological Education, Curriculum, Habermas.

Recibido: 14/03/2022

Aceptado: 12/06/2023

### **Para citar este artículo:**

Leite Taveira, F. (2023). Colonização Sistêmica, Habermas e a Formação Continuada de Professores não licenciados: relatos de uma pesquisa. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(19). 75-99.

# **Colonização Sistêmica, Habermas e a Formação Continuada de Professores não licenciados: relatos de uma pesquisa**

## **Introdução**

Neste artigo, buscamos discutir as dificuldades enfrentadas na realização de uma pesquisa à nível de mestrado<sup>1</sup> (Lima, 2020) que tentou oferecer um espaço para se constituir metodologicamente em Associação Livre, inspirada pelo ideário da Esfera Pública, um dos principais constructos filosóficos discutidos pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas em sua trajetória intelectual.

A pesquisa supracitada admitiu como objetivo geral analisar o processo de constituição de um grupo de discussão em Associação Livre formado por professoras/es não licenciadas/os que lecionam em cursos de Educação Profissional e Tecnológica - EPT (Brasil, 1996, Art 39º - 42º), na modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM (Brasil, 1996, Art. 39, Brasil, 2008), especificamente em disciplinas com bases tecnológicas voltadas para a Matemática.

Além do objetivo geral, destacamos que a pesquisa também se orientou a partir dos seguintes objetivos específicos: (a) oferecer um espaço que possibilite a organização de um grupo de discussão em Associação Livre, que trate das temáticas do ato de lecionar na Educação Profissional e Tecnológica, especificamente no ensino de conteúdos curriculares de Matemática; (b) identificar, por meio de entrevistas individuais e das discussões em grupo, as ações constituídas e mobilizadas pelos professores como forma de atender às demandas curriculares impostas, e; (c) avaliar as potencialidades e desafios percebidos na tentativa de constituição de um grupo de discussão e na experiência formativa dos professores participantes do grupo (Lima, 2020).

Isto posto, nossa intenção com este texto se expressa em discutir algumas dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da pesquisa de mestrado citada inicialmente, especificamente, quanto à tentativa de constituição de Associações Livres (Lopes, 2013), inspirados principalmente em Mudança estrutural da esfera pública (Habermas, 2014), tomando discussões também

---

<sup>1</sup> Certificado de Apresentação e Apreciação Ética n.º 82709318.8.0000.5402.

da Teoria da Modernidade desenvolvida por Habermas (Freitag, 1995) expressa principalmente em Teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2012<sup>a</sup>, 2012b), seu principal trabalho.

Entendendo a Escola enquanto um espaço pragmático que se comporta ao mesmo tempo como Sistema e Mundo da Vida, exporemos e discutiremos algumas situações e falas que se mostraram em diferentes momentos da pesquisa, desde o convite inicial até a realização dos encontros, que se caracterizam/podem caracterizar tentativas de Colonização do Mundo da Vida (Carvalho, 2009), uma das patologias da Modernidade descrita por Habermas.

Assim, em termos de organização, apresentamos uma historicidade da proposta de pesquisa que motivou a produção deste artigo. Em sequência, é apresentado o problema de pesquisa. E então, discutimos o referencial teórico abordado na investigação supracitada e neste artigo, defendendo que a Escola pode ser compreendida como Sistema e Mundo da Vida, e que a proposição de espaços que buscam fazer frente ao processo de Colonização do Mundo da Vida sempre apresentará indícios de ações sistêmicas que atuam em desfavor da constituição de tais espaços, por estes representarem potencial de resistência aos imperativos sistêmicos que atuam em favor da manutenção do *status quo*.

### **Uma narrativa sobre a historicidade da pesquisa: motivações e justificativas<sup>2</sup>**

Nunca consideraremos tarefa simples o ‘falar de si’, assim como o ato de descrever impressões e experiências pessoais, vivências e acontecimentos, que culminam por fim numa identificação pessoal, um misto de trabalho, prazer e realização pessoal, como descrevo neste capítulo. O ato de ensinar, a função como professor na Educação Profissional e as nuances que culminam no desejo de me especializar, de estudar a Educação para muito além do que se entende como o posto de transmissor do conhecimento, de formador de mão de obra em atendimento às demandas mercadológicas do sistema, podendo contribuir não só com minha própria ação, mas representando também um ganho real e efetivo para meus estudantes. Contudo, é importante que neste momento seja possível compreender melhor alguns detalhes e o desenrolar de acontecimentos que culminaram em decisões, rumos e ações,

<sup>2</sup> Nesta seção do artigo, tomamos a narrativa do pesquisador responsável pela investigação – e primeiro autor – como forma de oferecer justificativa e salientar as motivações que culminaram com a realização da supracitada investigação.

descritas nesta pesquisa. Sobretudo, se faz fundamental elucidar o contexto que justifica a visão de que é muito importante a Ação Comunicativa na vida e prática docente, a despeito das dificuldades impostas pelo sistema.

Minha formação inicial é em Engenharia Elétrica, numa abordagem tecnicista e pragmática das ciências ditas 'exatas' e suas aplicações no cotidiano para solução de problemas em geral, numa visão reducionista de certos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, minha principal atuação profissional foi a de Professor do Ensino Técnico em escolas técnicas públicas e, por um tempo também particulares, no interior do Estado de São Paulo, no Brasil. Em instituições que de maneira tácita ratificam a mesma visão de "ciência dura" dos cursos de engenharia, uma aplicação da racionalidade técnica.

Retrocedendo ao meu passado, aos dez ou onze anos de idade foi a primeira que lembro ter mencionado que seria 'engenheiro elétrico'<sup>3</sup> quando crescesse. Talvez um sonho de criança, uma aspiração grande demais, ainda mais sendo negro e de uma família pobre, na qual ninguém jamais havia se formado em nível superior de qualquer natureza. É claro que muitos duvidaram e outros zombaram. No entanto, afirmo que o ingresso no contexto de sala de aula, trazendo uma bagagem - consciência social - no mínimo diferenciada, fez e faz muita diferença na minha ação profissional.

Ainda enquanto criança, talvez pelo apreço ao conhecimento ou pelo meu empenho em argumentar sobre o que me fosse questionado, exemplificar e explicar tudo a todos enquanto fosse possível: muitos diziam 'esse menino vai ser professor'. Pois bem.

Nessa trajetória, formado Engenheiro Eletricista em 2002 pela Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e professor da Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (ETEC de Ilha Solteira) desde o ano de 2003, acreditava e acredito, após tantas reflexões sobre minhas próprias concepções, ser necessário buscar associação entre o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos e científicos, próprios da engenharia, com o prazer e a vocação do ato de ensinar, tendo com isso, e a partir de então, a oportunidade de contribuir não só para a formação de jovens e adultos, mas também possibilitando e viabilizando, muitas vezes, a realização dos seus sonhos pessoais, a construção de carreiras ou até mesmo de novas vidas. Algo que me faz acreditar muito no potencial transformador da Educação.

---

<sup>3</sup> Como se refere a uma fase da infância, não sabia que o termo correto a ser usado é engenheiro eletricista.

Entretanto, ocorreram também outras experiências importantes nesses tempos, como o curso de Licenciatura Plena em Engenharia, a Especialização em Engenharia de Segurança no Trabalho, diversos cursos na área educacional, tempo de experiência como docente em outras instituições, e também, os anos atuando como Engenheiro Eletricista na iniciativa privada, mas sempre concomitante com a carreira docente.

O curso de Licenciatura, ao qual me referi, foi outro ponto marcante na minha trajetória. Foi oferecido pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), uma autarquia do Estado de São Paulo e instituição mantenedora das Escolas Técnicas Estaduais (ETEC's), com o intuito de cumprir uma exigência legal, haja visto que profissionais não licenciados necessitam de constantes autorizações para lecionar em cursos de nível médio, como é o caso dos cursos do Ensino Técnico. Contava eu, naquele momento, com cinco anos trabalhando como professor, mas havendo sempre a necessidade do pedido de “licença para lecionar” devido à ausência da Licenciatura na formação. Esse tipo de formação complementar foi realizada pela instituição durante vários anos (entre 2000 e 2018 aproximadamente) sob o título de: Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, conferindo a seus concluintes a certificação equivalente à Licenciatura Plena em áreas de formação nas quais a Licenciatura não existe, como é o caso da Engenharia.

A expectativa quanto à Licenciatura foi então muito grande, ainda que na época fosse oferecida aos professores de todas as ETEC do Estado como algo quase que obrigatório para a evolução na carreira docente. Mesmo assim nutri, durante todo esse período, o sentimento de que faltava um “algo mais” que poderia ir além da réplica de técnicas vivenciadas e das orientações institucionais apresentadas até então, e foi em igual medida grande a decepção em encontrar, no decorrer do curso, nada muito além de uma orientação às aplicações de normas e regulamentos formativos, dentro do mesmo paradigma tecnicista já apresentado repetidamente pelo CPS numa série de documentos sobre os quais comentaremos mais adiante. Contava ainda com uma enorme racionalidade técnica cercado agora de um tipo de ‘manual’ do professor. Ainda assim, durante esse processo que chamaria de um ‘treinamento formativo’ alguns autores clássicos da Pedagogia como Vygotsky e Piaget foram apresentados, bem verdade que de modo superficial, mas estimulam-se aí novas leituras e com o passar do tempo foi natural o desejo de aperfeiçoamento, de aprofundamento e de estudos acerca da Pedagogia, pois mesmo com a experiência em sala de aula e o superficial

curso de licenciatura, foram, e ainda são, crescentes os desafios encontrados no dia a dia de professor, seja no trabalho com os alunos ou no âmbito do próprio ambiente escolar, buscando por um modelo didático que possa mediar realidades tão distintas: mundo, mercado, trabalho, profissão, ensino, acolhimento, conhecimentos – vivências distintas.

Observo que, oportunamente, decorridos os anos, o curso pode ser o mesmo, as disciplinas podem ser as mesmas, a teoria imutável, mas as pessoas, essas jamais serão as mesmas, trazem consigo diferentes vivências e experiências, dúvidas e inquietações. Nesse sentido, passou a ser cada vez maior o desejo por uma pós-graduação mais específica em Educação, de modo mais focado, buscando aquele “algo mais” que faltava, um arcabouço de estudos e embasamentos teóricos com potencial para respostas ou pelo menos argumentações mais consistentes e concernentes à questões que sempre coexistiram com as reuniões pedagógicas e de planejamento escolar. Questões essas nem sempre formuladas, mas idealizadas como reflexos de dúvidas e anseios comuns a grande parte dos professores com os quais trabalhei nesses anos, inclusive eu mesmo, algo que talvez pudesse ser a princípio contemplado numa iniciação à pesquisa com foco no ensino.

Iniciei uma busca, conheci e comecei a fazer parte, em 2017, Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (Gepac<sup>4</sup>). Um grupo com reflexões que permeiam as temáticas de Teorias e Perspectivas Curriculares, Educação Matemática, Educação Comparada, Educação Intercultural Indígena, Diversidade Cultural, Escola de Tempo Integral e Educação Profissional.

O Xxxxx, com sua diversidade de temáticas, segue uma linha de estudos com ênfase no pensamento crítico, repleto de leituras complexas e apaixonantes, ousando adentrar ao pensamento de autores como Horkheimer, Adorno, Habermas, dentre tantos que exigem muito de seus leitores, por mais preparados que estes se julguem estar. Tais leituras tornam-se um desafio, ainda mais quando não se possui nenhum contato prévio com a Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt, como no meu caso. Dentre ousadias e desafios, ou desafios ousados, esses dois anos que constituíram o curso de Mestrado tornaram possíveis experiências edificantes, por vezes ‘assustadoras’ e quase sempre reveladoras, acerca de estudos e práticas que se posicionem para além do formar ou informar, para muito além do “mercado de trabalho” e fazendo de cada dia um ato de resistência no meu ambiente de atuação profissional.

---

<sup>4</sup> A partir do ano de 2023 - no aniversário de dez anos do grupo de pesquisa – em função da reorganização do grupo, ele passará a se chamar Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (Nipac).



O repertório teórico desenvolvido com as atividades do mestrado reorientou o meu olhar em reuniões pedagógicas - uma obrigação compulsória do ambiente de trabalho escolar que poderia ser muito melhor aproveitada -, em encontros com professores ou até mesmo em 'conversas de corredor', tornando possível, e notória, a observância de agonias e frustrações na fala docente. Tratam-se de problemas que vão além das questões políticas da educação, das preocupações com a própria atuação, com o desenvolvimento dos alunos, com percepções quanto a dificuldades no desenvolvimento das 'competências' almejadas (trataremos mais adiante do conceito de competência profissional adotado pelas escolas na atualidade). Enfim, uma série de problemas que não são discutidos aberta e objetivamente entre aqueles são os atores diretos do processo educacional.

Partindo da tão positiva influência do Gepac, das densas leituras, dos estudos e de muitas discussões foi quase que natural o meu crescente interesse por uma linha de pesquisa que buscasse o embate frente àquelas questões da vida docente, por meio do diálogo e da argumentação, via formação de um grupo de discussão, composto por professores da ETEC de Ilha Solteira. Tal grupo foi objetivado para que pudesse, de modo livre e espontâneo, tratar questões quase sempre vistas como sistêmicas e pertencentes ao mundo do trabalho, mas que perpassam por emoções e angústias, integrando-se muitas vezes ao mundo da vida, produzindo essa relação estreita e por vezes conflituosas entre professor, aluno, escola e sistema. Até mesmo porque a própria constituição do Gepac se configura, num processo de Associação Livre em formação de Esfera Pública, não só como um exemplo, mas como parte integrante da minha atuação hoje como professor.

## O problema de pesquisa

A partir de uma análise prévia do Plano de Curso do Centro Paula Souza (GFAC, 2014) dos cursos da área de indústria, encontramos um entrave pela ausência de orientações específicas quanto ao ensino da matemática, que possam orientar a ação docente; e existe também a apresentação da matemática como base tecnológica para o desenvolvimento de competências, mas raramente como competência a ser desenvolvida. Surge daí a necessidade de uma abordagem temática e contextualizada no desenvolvimento de cada uma das competências profissionais pretendidas e ao se tratar da elaboração dos documentos curriculares da Educação Profissional Técnica

de Nível Médio, temos:

No caso concreto da Matemática, tais documentos abordariam a construção de referenciais específicos para seu ensino com propostas de atividades peculiares ao seu processo de ensino-aprendizagem e que angaria como pressuposto pedagógico. É nesse sentido que vislumbramos uma boa possibilidade de abordagem interdisciplinar da Matemática tratada a partir de tematizações transversais, viabilizada pela modelagem matemática. (Gonçalves & Pires, 2014, p. 22)

No entanto, o curso Técnico em Eletrotécnica da ETEC de Ilha Solteirs, oferecido também em diversas unidades do do Centro Paula Souza, segundo o GFAC (2014) possui currículo organizado de acordo com o que determina a Lei Federal nº 9394/96, alterada pela Lei Federal nº 11741/2008, Indicação Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 08/2000, Indicação Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 108/2011, Deliberação Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 105/2011, Resolução Conselho Nacional de Educação/CEB nº 06/2012 e Parecer nº Conselho Nacional de Educação/CEB 11/2012 e Conselho Nacional de Educação/CEB nº 04/2012, não possui em sua estrutura curricular disciplina na qual as competências a serem desenvolvidas aplicam-se especificamente à Matemática.

Tal referência é encontrada uma única vez no curso Técnico em Mecânica e ainda sim verificamos que o professor responsável pela disciplina não possui formação em Matemática, mas sim em Engenharia, como é o caso da grande maioria dos professores que lecionam no ensino técnico na área de indústria e têm que trabalhar os conteúdos matemáticos na forma de bases tecnológicas, sendo a formação em Engenharia uma exigência.

Devemos então observar a relação pensamento/linguagem estabelecida na construção dessas bases tecnológicas que contemplam o ensino da matemática na EPTNM buscando compreender os sentidos e significados atribuídos por professores que, em tese, não possuem formação específica para tal. E por sentidos e significados, referimo-nos

aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. [...] O sentido refere-se a necessidade que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singular

ridade historicamente construída. (Aguilar & Ozella, 2013, p. 304-305).

Portando, o sentido numa posição muito mais subjetiva, aquela na qual o sujeito organiza suas experiências, assim como o engenheiro lecionando sem a formação específica e atribuindo sua própria experiência (profissional e/ou de vida) para o ensino da matemática. Nesse sentido, seria pertinente questionar como esses engenheiros professores (ou professores engenheiros) enfrentam o ensinar matemático diante da exigência de um currículo formatado e sem as devidas orientações sobre como proceder. Admitindo que, segundo o referencial habermasiano, a ação comunicativa seja a única via possível de frear os imperativos sistêmicos que colonizam o nosso mundo da vida, se faz mais pertinente ainda pensar em formas de constituição de Esfera Pública nos espaços de educação profissional (Habermas, 2012a, 2012b).

Diante desse cenário, a investigação supracitada se orientou pela seguinte questão: Quais as dificuldades eminentemente sistêmicas podemos identificar na tentativa de constituição de Associação Livre por professores do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio?

### **Elementos do pensamento habermasiano: Esfera Pública entre o Sistema e o Mundo da Vida**

O filósofo alemão Jürgen Habermas, nascido em 1929 e pertencente à segunda geração da Teoria Crítica da Sociedade (Fleck, 2017), elaborou e (r)elaborou entre as décadas de 60 a 80 do último século, uma série de reflexões sobre conceitos teóricos e filosóficos sobre temas como Opinião Pública e as relações entre mídia e política, construindo e (re)construindo o constructo teórico da Esfera Pública.

As características que permeiam a compreensão de tal constructo filosófico podem ser observadas em publicações do filósofo pelo menos desde o texto que inaugura a preocupação de Habermas com o ideário da Esfera Pública – A mudança estrutural da esfera pública burguesa (Habermas, 2014) – publicado pela primeira vez durante o outono de 1961, até uma de suas mais relevantes contribuições com o campo das Ciências Humanas: a Teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2012a, 2012b), coletânea de dois volumes publicada inicialmente em agosto de 1981.

Buscando apresentar um percurso histórico a partir de uma análise antropoló-

gica, Habermas denota algumas aproximações ao conceito de Esfera Pública que já foram aceitas e empreendidas em diversos períodos da história. Por exemplo, o filósofo observa que na Grécia antiga, nas *Ágoras*<sup>5</sup>, os gregos, principalmente, os atenienses, se reuniam para discutir assuntos ligados à vida da cidade graga – a *Pólis*.

Já em Roma, o fórum – conhecido como *Forum Magnum* ou, simplesmente Forum - se constituía por uma praça retangular, circundada de várias construções públicas de grande importância cultural e política na administração romana, os cidadãos se concentravam para reuniões e tratativas de interesse ‘público’.

Em ambos os casos é extremamente discutível o conceito de cidadão, pois, como apresenta Hansen (2009, p. 25) “A cultura política grega era uma cultura masculina e adulta, entretanto o caráter fortemente excludente da cidadania grega torna-se ainda mais nítido quando iluminado pelos dados referentes à população de escravos e ao número de cidadãos que participavam das deliberações públicas na assembleia (ecclesia)”, possibilitando, por exemplo, que as decisões pudessem ser tomadas por um quórum de seis mil “cidadãos” frente a um total de escravos que poderia chegar à cem mil pessoas, o que não é nada compatível com um ideário de democracia deliberativa. Contudo, cabe ressaltar que estes exemplos são apontados como forma de organização política de diversas sociedades em diferentes momentos da história.

Segundo Habermas (2003), a Esfera Pública tem sua origem ligada, sobretudo, a Era Burguesa, o que justifica o título completo do manuscrito que nos oferece uma discussão ampla e profunda sobre tal constructo teórico: Mudança estrutural da esfera pública: Investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa (Habermas, 2014).

Dada pela copresença daquelas pessoas consideradas cidadãos em um mesmo espaço/período histórico, Habermas (2014) aponta, neste cenário, o surgimento da imprensa, considerada inicialmente como apartidária e independente, o que possibilitaria, em tese, aos “cidadãos” exercerem seus direitos políticos e construir uma sociedade democrática.

No entanto, o próprio Habermas (2003) critica as limitações presentes nesta ideia de Esfera Pública, por ela ainda não possuir uma abrangência universal. Ainda nesse período a Esfera Pública só atingia a burguesia, deixando de

---

<sup>5</sup> Praças públicas em que as pessoas se reuniam, sobretudo, para tomar decisões políticas.

fora trabalhadores, pobres e mulheres pois estes não integravam a classe burguesa; e restringia-se também aos países mais ricos da Europa que detinham o poder econômico, controlavam o comércio e a produção.

Contudo o conceito foi modificado em meados do século XIX, principalmente a partir do momento em que a mídia se privatiza e, por consequência, se partidariza, a imprensa, e por consequência, a Opinião Pública passa a ser dominada por pessoas detentoras de poder e dinheiro.

Nesse contexto, algumas declarações de Habermas são apresentadas por Martino (2009) e, nesse cenário “A questão política e a democracia ficam em segundo plano.” e ainda, “transformada em empresa, a mídia se transforma em instrumento econômico sem, no entanto, perder o caráter político. A Esfera Pública se liga ao mercado.” (Martino, 2009, p. 58-62).

Nesse meio tempo, diversos autores têm estudado e interpretado Habermas numa série de explanações sobre a Esfera Pública, tais como Lubenow (2010) ao defender que

A esfera pública constitui uma “caixa de ressonância”, dotada de um sistema de sensores sensíveis ao âmbito de toda sociedade, e tem a função de filtrar e sintetizar temas, argumentos e contribuições, e transportá-los para o nível dos processos institucionalizados de resolução e decisão, de introduzir no sistema político os conflitos existentes na sociedade civil, a fim de exercer influência e direcionar os processos de regulação e circulação do poder do sistema político, através de uma abertura estrutural, sensível e porosa, ancorada no mundo da vida. (Lubenow, 2010, p. 236)

Outros, por sua vez, tem conceituado uma Esfera Pública virtual advinda da revolução tecnológica provocada pela Internet e pelo uso das redes sociais, afirmando que “A esfera pública é o locus, o espaço onde se desenvolve a práxis discursiva de legitimação” (Werle, 2013, p. 151), onde os cidadãos, livres e iguais e participando paritariamente das decisões de interesse geral, munido de condições materiais e culturais, apresentam suas reivindicações.

De qualquer modo, ou qualquer que seja o meio, aparentemente, é possível defender que o princípio formal da deliberação indica quem deve e como deve participar, mas não especifica qual conteúdo deve ser objeto de deliberação na Esfera Pública considerada como um espaço irrestrito de ação comunicativa. Tal afirmativa encontra respaldo em Lubenow (2010), sendo que para ele

Qualquer assunto ou questão problematizável pode ser tematizado publicamente, no qual os contornos da esfera pública vão sendo forjados nos processos de escolha, circulação e proposta de temas, e os conteúdos normativos vão sendo preenchidos dependendo de quem controla ou orienta os fluxos de comunicação que figuram na esfera pública. (Lubenow, 2010, p. 247)

Para entender a complexa rede de conceitos que se estabelecem consonantes à evolução conceitual de Esfera Pública, Hansen (2009) esclarece que, em Habermas (2002b), é possível encontrar explicitações acerca do “acoplamento entre sistema e mundo da vida, ou da predominância da racionalidade instrumental sobre a racionalidade comunicativa” (Hansen, 2009, p. 239), ou ainda explicações sobre as “patologias da modernidade, dentre as quais a crise de legitimidade das democracias liberais representativas.” (Hansen, 2009, p. 239). Em “Mudança Estrutural”, Habermas já salientava os efeitos corrosivos do mercado sobre a esfera pública através de sua tese da feudalização da esfera pública a partir do advento dos meios de comunicação de massa comerciais (indústria cultural).

Já em Crise de legitimação do capitalismo tardio (Habermas, 2002), o filósofo aborda, no contexto de sua crítica ao Estado de bem-estar social, os efeitos das políticas clientelistas na despolitização e desmobilização da sociedade civil. Finalmente, em Teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2012a, 2012b) e em Direito e Democracia (Habermas, 1997), e mediante o uso analítico da teoria dos sistemas, ele integra essas duas críticas, mostrando como as subesferas sociais das mídias, da sociedade civil e do Estado estabelecem entre si relações de influência recíprocas, o que se torna evidente nos processos de formação informal da opinião e no poder de influência das mídias na formação da agenda do público e na agenda governamental, questões abordadas na seção que segue (Hansen, 2009, p. 242).

Voltando à sociedade civil, tal como discorre Lubenow (2010), uma espécie de associação institucionaliza os discursos capazes de solucionar problemas, transformando-os em questões de interesse geral no quadro das esferas públicas. Nesse cenário, a sociedade civil pode ter opiniões públicas próprias capazes de influenciar o complexo parlamentar (e os tribunais), obrigando o sistema político a modificar o rumo do poder oficial. Nesse sentido, a Esfera Pública tem o papel de fazer a mediação entre o sistema político e os setores privados. Ela representa uma rede supercomplexa que se articula com pontos de vista funcionais, temas, círculos públicos, etc. Assumem também

a forma de Esfera Pública mais ou menos organizada, no entanto, acessível a um público leigo. E podem ser encontradas em diferentes tipos de grupos ou associações, como eclesásticas, artísticas, eruditas, movimentos sociais, “alternativas”, organizadas ou abstratas (frequentando teatro ou um espetáculo musical) (Lubenow, 2010).

No ideário habermasiano encontramos a defesa de uma racionalidade alternativa para frear os imperativos sistêmicos propondo uma pragmática da comunicação, das relações interpessoais e dos elementos de constituição estrutural da Esfera Pública (Habermas, 2012a, 2012b). Nesse arcabouço teórico, temos a defesa da participação mais ativa dos sujeitos, por meio da comunicação livre de coerção, nas comunidades, grupos ou associações. Nesse cenário, com base nas contribuições de Habermas, entendemos que a proposição de um modelo só é válida se puder enfrentar todos os tipos de arbitrariedades.

Tendo revisitado o debate sobre as compreensões que se têm sido feitas do ideário habermasiano sobre Esfera Pública, retomaremos agora dois conceitos principais presentes em sua perspectiva sobre a Modernidade (Freitag, 1995, Habermas, 2012b), que nos ofereceram base para cumprir com o objetivo deste artigo. Mais especificamente, passamos agora a compreender a modernidade como dois mundos sociais que, interligados, constituem o pano de fundo dos tempos contemporâneos, a saber: o Sistema e o Mundo da Vida.

## **Sistema e Mundo da Vida: a patologia moderna da Colonização**

proponho que a sociedade seja concebida,  
ao mesmo tempo, como mundo da vida  
e como sistema  
Jürgen Habermas

Habermas advoga que nossa compreensão acerca da sociedade moderna se caracterize por duas esferas sociais: O Mundo Sistêmico – ou Sistema - e o Mundo Vivido – ou Mundo da Vida. Entretanto, a relação entre essas duas esferas sociais não é de disjunção. Freitag (1995) afirma, ao esclarecer a Teoria da Modernidade em Habermas, que os dois conceitos não se opõem, mas se complementam na formação da realidade social da sociedade moderna.

O referido filósofo apresenta o conceito de Mundo da Vida como pano de

fundo para o Agir Comunicativo (Habermas, 2012a, 2012b), pois afirma que este tem naquele o lugar de excelência para sua realização e permanência. É nessa esfera que uma ação voltada para o entendimento e que se orienta por uma racionalidade que tenha como pressuposto a não coerção e sim o esclarecimento das proposições e a busca de consensos que uma Ação Comunicativa é possível.

um mundo da vida pode ser considerado racionalizado na medida em que permite interações que não sejam guiadas por meio de um acordo prescrito por via normativa, mas sim – direta ou indiretamente – por meio de um entendimento alcançado por via comunicativa. (Habermas, 2012a, p. 586)

O Mundo da Vida constitui o espaço social particular de cada indivíduo, onde temos o controle e o poder sobre o mesmo, podendo decidir quais tipos de ações poderemos executar e em qual momento a faremos, sendo que Habermas diferencia quatro possibilidades tipos de ação social: a) a ação teleológica; b) a ação regulada por normas; c) a ação dramática, e; d) a ação comunicativa (Peralta, 2012, 2019).

Entendendo que o Mundo da Vida é a esfera particular de cada sujeito social numa sociedade moderna, com base em Moraes (2012, p. 84) entendemos que ao mundo Objetivo cabe fornecer ao Mundo da Vida o elemento da cultura, sendo também responsável pela reprodução cultural dos costumes. Já ao Social cabe fornecer elementos da sociedade em que aquele Mundo da Vida está historicamente localizado. Já ao Subjetivo, cabe fornecer traços do elemento personalidade, entendendo a individuação como aquilo que diferencia os sujeitos um dos outros, resguardados nas subjetividades que os caracterizam.

Mundo da Vida pode ser entendido com a esfera social de excelência de orientações das ações do sujeito em uma sociedade civil historicamente localizada. Prestes (1996) entende que no Mundo da Vida possibilita que o indivíduo guie suas ações racionais nas atividades cotidianas. “essa racionalidade do mundo da vida se ancora nos sistemas culturais de interpretação ou imagens míticas do mundo, refletindo um saber que garante a coerência na diversidade de orientações da ação” (Prestes, 1996, p. 59).

Já o Mundo Sistemico – ou Sistema – compreende a uma esfera social composta por duas sub esferas, nomeadamente o Estado e o Mercado, que



tomam o Dinheiro e o Poder como principais mecanismo de (auto)regulação (Freitag, 1995, Habermas, 2012a, 2012b).

Desta forma, ao compreender as sociedades modernas pelo espectro do Mundo da Vida e do Sistema, que não são desprendidos, mas se entrelaçam na formação da realidade social (Freitag, 1995), como escreve Lubenow (2012) Habermas assim consegue problematizar a atuação da Esfera Pública na interface entre os mundos, o próprio do indivíduo e o próprio do sistema, a partir do momento em que o mundo do sistema coloniza o mundo da vida por meio dos meios de comunicação e de outras vias institucionais, impedindo o potencial emancipatório.

[...] a esfera pública tem essa outra função, embora ‘mais defensiva’, de assegurar a autonomia do mundo da vida diante do sistema administrado. [...], a esfera pública tem agora uma posição de mediação entre sistema e mundo da vida, em que sua normatividade implícita se realiza em um processo de ‘sitiamento’ do sistema pelo mundo da vida, mas sem pretensões de conquista. Ela continua sendo a estrutura intermediária importante que faz a mediação entre sistema político e administrativo, e mundo da vida e a sociedade civil. (Lubenow, 2012, p. 200)

A esse movimento, de penetração da racionalidade que dá base às ações no interior do sistema nas ações que originalmente se tratam – ou deveriam ser tratadas – no âmbito do Mundo da Vida, espaço privilegiado de atuação da racionalidade Comunicativa, Habermas denomina Colonização do mundo da vida, uma das mais características patologias da Modernidade (Freitag, 1995, Carvalho, 2009, Habermas, 2012b).

Partindo de que diferentes tipos de racionalidades atuam - ou deveriam atuar - no interior de ambos mundos, sendo a Racionalidade Instrumental, característica da sociedade moderna desde Adorno e Horkheimer (1985) em Dialética do Esclarecimento – a responsável por balizar as ações do Mundo Sistemático – ou Sistema – e a racionalidade habermasiana (Longhi, 2005), denominada Comunicativa, responsável por balizar as ações no interior do Mundo da Vida, na tentativa de resistir aos imperativos que a todo momento tentam colonizar seus interesses, vontades e objetivos nas ações originalmente do Mundo da Vida.

A penetração da lógica sistêmica no mundo da vida explica em grande medida as patologias da sociedade moderna, o que sugere que a re-

produção simbólica do mundo da vida também pode ser afetada pelo sistema da reprodução material. (Uribe Riviera, 1995, p. 63)

Neste sentido, a partir da compreensão habermasiana da sociedade como expressão da relação entre o Sistema e o Mundo da Vida, parece possível e passível de aceitar que a Escola, enquanto espaço social de formação que se constitui e constituiu ao longo de toda História da Educação brasileira (Aranha, 2002, Romanelli, 1978), admitir características nos tempos hodiernos enquanto espaço que se divide entre/como Sistema e Mundo da Vida.

## **Escola como Sistema e Mundo da Vida**

Ao observarmos a vasta literatura relacionada a estudos em Educação que tomam o arcabouço teórico e filosófico de Habermas como referencial (Pinto, 1994, Prestes, 1996, Garcia, 1999, Gonçalves, 1999, Ribeiro, 1999, Longhi, 2005, Medeiros, 2005, Mühl, 1999, 2020, Boufleuer, 2005, Deutsch, 2005, Orquiza de Carvalho, 2005, Peralta, 2012, 2017, 2019, Rodrigues, 2018, Postingue, 2019, Novaes, 2020, Taveira, 2020, Taveira & Peralta, 2020, 2021, 2023, Barbosa, Taveira & Peralta, 2023), alguns concordam explicitamente que é possível observar a escola enquanto um espaço que é ao mesmo tempo do Sistema e do Mundo da Vida (Longhi, 2005, Mühl, 1999, 2020, Orquiza de Carvalho, 2005).

Como exemplo, em sua tese de doutoramento, Longhi (2005) afirma que numa perspectiva habermasiana, a Escola assume uma dupla característica:

Por um lado, é transformadora da realidade à medida que educa as novas gerações para buscarem no mundo da vida novas formas coletivas de vivência, de experiências e de realizações pessoais e, por outra, é coercitiva, pois enquanto instituição social, está organizada e estruturada com o objetivo de ser um espaço para a realização de ações estratégicas típicas do mundo sistêmico. (Longhi, 2005, p. 103)

Ao apresentar essa tipologia das ações desenvolvidas no contexto escolar, Longhi (2005, p. 105) defende que tal tipologia relaciona, de maneira singular, as diversas ações produzidas pelas interações educacionais, e o correspondente: (a) tipos de saberes materializados; (b) formas de argumentação utilizadas; (c) modelo de racionalidade e; (d) manifestações na instituição escolar.

Já Mühl (2020) afirma que esse duplo papel assumido pela escola na modernidade: “servir como instância de formação intelectual e moral dos indivíduos e de formação técnica para o atendimento das necessidades do mercado emergente, decorrente do desenvolvimento industrial (Mühl, 2020, p. 208). Com isso, o autor afirma que também a Educação, mesmo que não totalmente desvinculada do Mundo da Vida, acaba por se tornar, progressivamente, o que chamou de “instância determinada por critérios sistêmicos” (Mühl, 2020, p. 209).

Entendendo, finalmente, que a Escola pode ser compreendida enquanto Sistema e Mundo da Vida, neste texto, apresentaremos, a seguir, alguns fragmentos de tentativas sistêmicas de Colonização de um espaço de reunião de pessoas dispostas a conversar sobre temáticas de interesse profissional, inspirado em Associações Livres com base no conceito habermasiano de Esfera Pública.

### **Sobre os mecanismos de regulação sistêmica na Escola: as experiências da pesquisa em Associação Livre inspirada na perspectiva da Esfera Pública em Habermas**

Durante o desenvolvimento da pesquisa, tendo como base leituras prévias e estudos sobre a formação de grupos, no modelo de Associação Livre inspirado no conceito habermasiano de Esfera Pública, e buscando promover a constituição de um grupo em Associação Livre, dois pontos foram considerados potenciais para criação de uma identidade do grupo e de relação compartilhada pelas pessoas participantes, por exemplo: (I) a identificação e/ou ligação com a instituição de ensino em que foi realizada a pesquisa; (II) a área de atuação docente, neste caso o trabalho direto com o ensino da Matemática, em cursos da chamada ‘Área da Indústria’, como é o caso do cursos de Técnico em Mecânica e Técnico em Eletrotécnica nos quais o ensino da Matemática é fundamental, tomado em algumas disciplinas como bases tecnológicas.

Assim sendo, com base no perfil pré-selecionados de acordo com os interesses da pesquisa, quatro convites iniciais de maneira informal foram realizados. Contudo, após algumas conversas apenas dois dos professores convidados aceitaram participar do grupo. Dentre as negativas, foi justificada pela ausência de tempo hábil para a realização de outras atividades, o que pode ser aceito totalmente como um ato de fala ilocucionário (Taveira

& Peralta, 2020) nos tempos atuais, tendo em vista que a maioria desses profissionais necessitam completar jornadas, o que acarreta na necessidade de lecionais em mais de uma escola, além das demandas burocráticas vivenciadas diariamente por professoras e professores da Educação Básica e Profissional Tecnológica.

A segunda negativa se deu, sucedida por questionamentos como “Quem mais você ‘tá’ convidando?”, “Por que você me escolheu?”, “Você vai transcrever tudo que as pessoas falarem?”, e ainda, “O Centro já autorizou isso?” referindo-se a instituição de ensino onde a investigação foi realizada. Tal ato de fala demonstra preocupações iminentemente sistêmicas, ancoradas na fala de uma pessoa que diariamente é orientada/forçada/levada a atuar em favor desse mesmo Sistema, ou seja, o processo de Colonização do mundo da vida (Carvalho, 2009).

Chamaremos de Mecânica, profissional com cinco anos de atuação da instituição de ensino em que a investigação fora realizada, uma das pessoas participantes da pesquisa, durante as conversas, fez uso do seguinte ato de fala:

Antes de aceitar ou não, eu preciso te fazer uma pergunta. Por que você me escolheu, por que não outro professor? [alguns nomes foram citados com exemplo]. (Mecânica, grifos nossos)

Ao colocar em dúvida sua participação em Associação Livre, Mecânica deu um exemplo de como pode atuar os mecanismos sistêmicos, neste caso, em forma de despolitização. Observe que ao colocar em cheque sua possibilidade de participação, Mecânica abre mão de fazer uso de coordenação de ações num processo comunicativo, mobilizando atos de falas ilocucionários na tentativa de estabelecer relação comunicativa intersubjetiva (Taveira & Peralta, 2020), direito pessoal caracteristicamente obrigatório em Associação Livre, inspirado no conceito habermasiano de Esfera Pública.

O processo de constituição de um grupo de discussões, em Associação Livre inspirada na Esfera Pública de Habermas, perpassou por outras diversas dificuldades que se apresentaram em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Contudo, duas nos pareceram totalmente ilocucionários quando utilizados como justificativas de negativas, pois compreendemos que vivemos, atualmente, num momento histórico de fortes investidas sistêmicas nas políticas educativas, a partir dos estudos realizados no desenvolvimento da investigação.

A primeira justificativa principal é a ausência de tempo hábil dos professores, uma vez, também, que os horários de trabalho não são fixos e se alteram a cada semestre letivo. Ainda sobre a primeira, vale a pena lembrar que a respeito da carga horária de trabalho, que, sendo variável, pode contar com aulas em outras instituições ultrapassando, às vezes, cinquenta horas semanais, o que inviabiliza outras ações que possam demandar tempo hábil. A segunda justificativa principal diz respeito a sobrecarga de trabalho com atividades que podemos denominar administrativas-burocráticas, que disputam o tempo de trabalho com as outras atividades ligadas à profissão, o que materializa a captura de tempo do trabalho docente, ação de caráter instrumental, que inibe professoras e professores a fazerem usos coletivos de seus atos de fala, possibilitando problematizar as problemáticas comuns ao exercício da profissão.

## Considerações finais

Neste texto, buscamos discutir, com base na perspectiva da ética discursiva de Habermas em Taveira & Peralta (2020) e no arcabouço teórico da Esfera Pública em Habermas (2014), as dificuldades de característica sistêmica enfrentadas na tentativa de constituição de uma Associação Livre por professores de disciplinas com bases tecnológicas de Matemática, de cursos na modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Salientamos que a construção das ideias descritas neste artigo mobilizou um aprofundamento teórico em seus autores e autora. Por isto, fomentamos e apoiamos exercícios de investigação como o descrito neste artigo.

Por mais que, de maneira sistemática, o Sistema sempre procurará investir com interesses de colonização contra as políticas educacionais brasileiras, o que já historicamente tem acontecido (Mühl, 2009, 2011), possibilidades de constituições de grupos, em Associação Livre inspirada na Esfera Pública habermasiana, ou por outros meios metodológicos, constitui sempre possibilidade de resistência aos imperativo sistêmicos e deve ser sempre difundida entre aquelas pessoas que defendem a democracia, em sua mais ampla possibilidade de interpretação, especialmente, a deliberativa, na formação continuada de professores da Educação Básica.

## Referências

Adorno, T. L., & Horkheimer, M. (1985). *A dialética do Esclarecimento*. São Paulo: Editora Zahar.

Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322.

Aranha, M. L. A. (2002). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.

Barbosa, R. O., Taveira, F. A. L., & Peralta, D. A. (2023). Desenvolvimento Curricular, Licenciatura em Matemática, Esfera Pública e OCDE: uma conversa entre tantas outras possíveis (e necessárias). *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 13(1), 1-18.

Boufleuer, J. P. (2005). Paradigma da ação comunicativa: novas perspectivas de ensinar e aprender. *Educação & Linguagem*, 8(12), 185-195.

Brasil. (2008). *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Diário Oficial da União.

Carvalho, G. L. (2009). Jürgen Habermas e a Modernidade: desdobramentos preliminares para uma filosofia da história. *Revista de Teoria da História*, 1(1). Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28451>.

Centro Paula Souza - CPS. (2013). *Plano de curso: técnico em eletrotécnica*. Portaria CETEC nº 172, de 13-9-2013. São Paulo: Centro Paula Souza.

Deutsch, R. J. (2005). *Ciências, ética e ação comunicativa: a prática pedagógica realizada no contexto da escola*. (Tese de Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Fleck, A. (2017). Afinal de conta, o que é Teoria Crítica? *Princípios: Revista de Filosofia*, 24(44), 97-127.

Freitag, B. (1995). Habermas e a Teoria da Modernidade. *Cad. CRH.*, [22], 138-163. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/download/18781/12151>

Garcia, B. Z. (1999). *A construção do projeto político pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Grupo de Formulação e Análises Curriculares - GFAC. (2014). *Plano de Curso Técnico em Eletrotécnica* - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS). São Paulo. Recuperado de <https://www.etecilhasolteira.com.br/planos/plano-de-curso-elerotecnica.pdf>

Gonçalves, H. J. L., & Pires, C. M. C. (2014). Educação matemática na educação profissional de nível médio: análise sobre possibilidades de abordagens interdisciplinares. *Boletim de Educação Matemática*, 28(48), 230-254.

Gonçalves, M. A. S. (1999). Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação e Sociedade*, XX(6), 125-140.

Habermas, J. (1997). *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Habermas, J. (2012a). *Teoria do Agir Comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Martins Fontes.

Habermas, J. (2012b). *Teoria do Agir Comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: Martins Fontes.

Habermas, J. (2014). *Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa*. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp.

Hansen, M. R. (2009). *Esfera pública midiática: um estudo a partir dos princípios do discurso público e do modelo de democracia deliberativa Habermasiana*. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais). Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Lima, A. C. L. (2020). *Currículo de Matemática e Educação Profissional e Tecnológica: a constituição de Esfera Pública como espaço de formação docente*. (Dissertação de Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Ilha Solteira: Universidade Estadual Paulista.

Longhi, A. J. (2005). *A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jurgen Habermas: uma abordagem reflexiva*. (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Lopes, N. C. (2013). *A constituição de associações livres e o trabalho com as questões sociocientíficas na formação de professores*. (Tese de Doutorado em Educação para a Ciência). Bauru: Universidade Estadual Paulista.

Lubenow, J. A. (2010). Esfera pública e democracia deliberativa em Habermas: modelo teórico e discursos críticos. *Kriterion*, 51(121), 227-258.

Lubenow, J. A. (2007). A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução da autocrítica. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 1(10), 103-124.

Martino, L. M. S. (2009). *Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos*. Editora Vozes: Petrópolis.

Morais, C. W. J. (2012). *Filosofia, Educação e Conhecimento: subjetividade e intersubjetividade em Kant e Habermas*. Ponta Grossa: Editora UEPG.

Mühl, E. H. (1999). *Racionalidade Comunicativa e Educação Emancipadora*. (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Mühl, E. H. (2009). Violência, racionalidade instrumental e a perspectiva educacional comunicativa. *Cadernos de Educação*, [33], 251 - 274, 2009.

Mühl, E. H. (2011). Habermas e a Educação: Racionalidade Comunicativa, Diagnóstico Crítico e Emancipação. *Educação e Sociedade*, 32(117), 1035-1050.

Mühl, E. H. (2020). *Habermas e a Educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. 2. ed. Curitiba: Editora CRV.



Nobre, M. (2008). *A teoria crítica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

Novaes, J. I. (2020). *Reforma Curricular na Educação Infantil: entreolhares e intraolhares da Coordenação Pedagógica*. (Dissertação de Mestrado em Ensino e Processos Formativos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista.

Orquiza de Carvalho, L. M. (2005). *A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola*. (Tese de Livre Docência). Ilha Solteira: Universidade Estadual Paulista.

Peralta, D. A. (2012). *Formação Continuada de Professores de Matemática em Contexto de Reforma Curricular: Contribuições da Teoria da Ação Comunicativa*. (Tese de Doutorado em Educação para a Ciência). Bauru: Universidade Estadual Paulista.

Peralta, D. A. (2017). *Formação de professores em contexto de reforma curricular: uma proposta habermasiana em educação matemática*. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 12(1), 65-77.

Peralta, D. A. (2019). *Habermas e as professoras e professores de matemática: vislumbrando oásis*. Curitiba: Editora Appris

Pinto, J. M. R. (1994). *Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Postingue, T. P. (2019). *Formar Para Avaliar: Racionalidade comunicativa e currículos de licenciatura em matemática*. (Dissertação de Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Ilha Solteira: Universidade Estadual Paulista.

Prestes, N. H. (1996). *Educação e Racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: Edipucrs.

Romanelli, O. (1978). *História da educação no Brasil 1930-73*. Petrópolis: Vozes.

Taveira, F. A. L. (2020). *Resenha do livro Habermas e as professoras e professores de Matemática: vislumbrando oásis por Deise Aparecida Peralta*.

Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática, 4(3), 510–515.

Taveira, F. A. L. & Peralta, D. A. (2020). Análise de documentos curriculares de Matemática inspirada na ética discursiva de Jürgen Habermas. *Educação Matemática Pesquisa*, 22(3), 512-537.

Taveira, F. A. L., & Peralta, D. A. (2021). Sobre razão, utopia e educação matemática. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 8, 1–15.

Taveira, F. A. L., & Peralta, D. A. (2023). Reverberações habermasianas em dissertações e teses em Educação Matemática no Brasil. *Educação Matemática Debate*, 7(13), 1-17.

Werle, D. L. (2013). Razão e democracia – uso público da razão e política deliberativa em Habermas. *Trans/Form/Ação*, 36, 149-176.