

RACIONALIDADE COMUNICATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: MAPEANDO PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

ÚRSULA CUNHA ANECLETO 

Pós-doutoranda no Programa de Educação e Diversidade / (UNEB)

E-mail: ucanecleto@uefs.br

OBDÁLIA SANTANA FERRAZ SILVA 

Pós-doutorado em Língua e Cultura (PPGLinC) / UFBA

E-mail: bedaferraz@hotmail.com

RESUMO

A Teoria do Agir Comunicativo (TAC), desenvolvida pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, apresenta-se como um marco ontológico ao propor a ação comunicativa como uma alternativa epistemológica à ação puramente instrumental, de base monológica e estratégica. Por seu caráter emancipatório, crítico e interdisciplinar, a TAC, ao sustentar-se a partir de uma racionalidade comunicativa, estruturada por uma perspectiva intersubjetivista de compartilhamento de conhecimentos, tem apresentado possibilidades de diálogo com o campo da Educação, destacando-se a área de formação de professores. Os processos de formação, assim como a ação comunicativa, relacionam-se a aspectos da cultura e das estruturas de poder da esfera educacional. Portanto, abarcam relação de interação social entre agentes educacionais, o que possibilita levar em consideração a participação ativa desses indivíduos nos espaços comunicativos promovidos pela esfera escolar. Nesse sentido, este artigo, de base bibliográfica, apresenta como objeto de estudo contribuições da racionalidade comunicativa para o estudo sobre formação docente. Tem-se como objetivo mapear pesquisas realizadas na pós-graduação *strict sensu*, no período de 2010 a 2020, que revelem categorias teóricas acionadas nos estudos sobre formação do professor e racionalidade comunicativa, no âmbito da Educação Básica. O itinerário metodológico parte de uma pesquisa de revisão sistemática de literatura no repositório digital de dissertações e de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de realizar uma sistematização de produções, que apresentem implicações com a perspectiva emancipatória e multirreferencial da TAC. Espera-se com esta pesquisa constituir um *corpus* em relação aos estudos habermasianos no campo educacional, por uma vertente reflexiva, crítica e compreensiva a respeito das temáticas acionadas e contribuir para a realização de novos conhecimentos embasados na TAC.

Palavras-chave: Teoria do Agir Comunicativo; Formação docente; Revisão Sistemática de Literatura; Nvivo.

COMMUNICATIVE RATIONALITY AND TEACHER FORMATION: MAPPING RESEARCH IN THE FIELD OF EDUCATION

ABSTRACT

The Theory of Communicative Action (TCA), developed by the German philosopher Jürgen Habermas, presents itself as an ontological framework by proposing communicative action as an epistemological alternative to purely instrumental action, with a monological and strategic basis. Due to its emancipatory, critical, and interdisciplinary character, TCA, based on a

communicative rationality, structured by an intersubjective perspective of knowledge sharing, has presented possibilities for dialogue with the field of Education, highlighting the area of teacher training. The training processes, as well as the communicative action, are related to aspects of culture and power structures in the educational sphere. Therefore, they encompass a relationship of social interaction between educational agents, which makes it possible to consider the active participation of these individuals in the communicative spaces promoted by the scholar sphere. In this sense, this article, based on a bibliographic review, presents as an object of study contributions of communicative rationality for the study of teacher training. The objective is to map research carried out in *strict sensu* graduate programs, in the period from 2010 to 2020, which reveal theoretical categories used in studies on teacher training and communicative rationality, in the context of Basic Education. The methodological itinerary starts from a systematic literature review in the digital repository of dissertations and theses of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), with the purpose of carrying out a systematization of productions that present implications with the emancipatory and multi-referential perspective of the TCA. With this research, it is pretended to constitute a corpus in relation to Habermasian studies in the educational field, by a reflective, critical, and comprehensive perspective on the topics developed and contribute to the realization of new knowledge based on TCA.

Keywords: Theory of Communicative Action; Teacher training; Systematic Literature Review; Nvivo.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos habermasianos, a partir da base conceitual interdisciplinar que sustenta a Teoria do Agir Comunicativo (TAC), nos oportunizam a realização de movimentos interpretativos sobre a dinâmica de diversas estruturas da sociedade, o que nos revela—uma certa tensão entre práticas sociais de base puramente instrumentais e outras que se ancoram em uma ação comunicativa. Nesse contexto, para esta reflexão, partimos do caráter emancipatório e crítico da TAC, que reverbera em uma perspectiva intersubjetiva de produção e de compartilhamento de conhecimentos, para provocarmos um diálogo com o campo da Educação, destacando como recorte ontológico a formação do professor da/para a Educação Básica.

A TAC, por sua perspectiva interativo-comunicativa, apresenta sua base vinculada à constituição da razão para a construção de relações sociais voltadas para o entendimento entre as pessoas que fazem parte de uma determinada comunidade comunicativa para que, assim, elas se tornem capazes de produzir/agenciar novos/outros conhecimentos. Nesse sentido, essa teoria, também, se torna um importante alicerce para a análise de atividades comunicativas no espaço educacional, por tratar a linguagem enquanto categoria pragmática e racional, voltada ao acordo ético e moral entre os participantes de um ato comunicativo cotidiano.

A materialização da TAC, no entanto, acontece a partir da instituição da racionalidade comunicativa, que se tornou um conceito fundamental para o entendimento dessa teoria. A racionalidade comunicativa, para Habermas (2006), corresponde a realização de interações simbolicamente mediadas, que operam com a finalidade de gerar a compreensão em relação aos atos comunicativos entre as pessoas, de forma não coativa, através da superação de conflitos de ação. Então, tem como principal função a promoção do diálogo social de, pelo menos, duas pessoas, através da interação linguística, com vista à construção de acordos sociais. Isso porque, como apresenta Freitag (1993, p. 60), esse tipo de razão “[...] circunscreve um conceito para o qual o questionamento e a crítica são elementos constitutivos, mas não sob a forma monológica [...] e sim de forma dialógica, em situações sociais[...]”.

Por isso, a racionalidade comunicativa, que propicia a comunicação livre e crítica, a partir do uso dialógico da linguagem, torna-se uma alternativa de superação à racionalidade estratégica, instrumental e dominadora. Habermas (1990, p. 72), ao apresentar a função estratégica e a função comunicativa da razão, assegura que a distinção entre essas duas formas está apoiada “na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente”. Dessa forma, entendemos que a racionalidade comunicativa se refere à capacidade da pessoa de estabelecer relações com fatos, com objetos, com outras pessoas, com desejos e sentimentos, pois essas ações refletem as referências para a veracidade e a autenticidade dos discursos. Então, essa racionalidade é uma ação que deve gerar o entendimento entre as pessoas baseado na compreensão mútua e do consenso através dos meios linguísticos.

A partir dessa visão epistemológica de acionar a razão, ampliamos o diálogo da TAC com o campo da Educação, mais especificamente com a área de formação do professor. Compreendemos que processos formativos, tanto de natureza inicial, permanente ou continuada, devem possibilitar ao agente educativo o desenvolvimento de atitudes profissionais críticas e reflexivas, que oportunizem práxis emancipatórias no/para o ato pedagógico. Ademais, ancoradas em Habermas (2013), afirmamos que a constituição da práxis educativa é resultado da liberdade criadora e reflexiva; supera, assim, o caráter monológico que ratifica a existência de um conhecimento tecnicamente utilizável, de forma homogeneizadora.

Por essa perspectiva, empreendemos um estudo que visibilize e, ao mesmo tempo, problematize contribuições da racionalidade comunicativa para processos de

formação de professores, considerada como uma importante prática da cultura educacional. Por conseguinte, este artigo, recorte de um estudo pós-doutoral¹ ainda em desenvolvimento, parte da seguinte questão de pesquisa: quais categorias teóricas emergem em pesquisas de Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE), em relação aos estudos sobre formação de professores da/para a Educação Básica e racionalidade comunicativa habermasiana? Tem como objetivo mapear pesquisas realizadas na pós-graduação *strict sensu*, no período de 2010 a 2020, que revelem categorias teóricas acionadas nos estudos sobre formação do professor e racionalidade comunicativa, no âmbito da Educação Básica. Escolhemos esse recorte temporal por considerarmos representativo para o entendimento das implicações que os estudos habermasianos têm gerado no campo da Educação, de forma interdisciplinar.

O itinerário metodológico parte de uma pesquisa de revisão sistemática de literatura no repositório digital de dissertações e de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de realizar uma sistematização de estudos, no campo da Educação, que apresentem implicações com a perspectiva emancipatória e multirreferencial da TAC. Esperamos, com esta pesquisa, despir-nos do “[...] dogmatismo a ponto [...] colocar profundamente em questão as interpretações herdadas da tradição e de submetê-las a uma revisão crítica” (HABERMAS, 2012, p. 141) e, assim, colaborar com a constituição de um *corpus* em constante devir em relação à abordagem habermasiana no campo da formação do professor, por uma vertente reflexiva, crítica e compreensiva.

2 ARQUITETURA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A proposta deste artigo, de abordagem teórico-crítica, corresponde à realização da primeira etapa da pesquisa do projeto de estudo pós-doutoral intitulado **Tecnologias, Letramentos e Formação** e ancora-se na análise de estudos primários correspondentes a um recorte categorial da pesquisa supracitada, abrangendo publicações acadêmicas que discutam sobre contribuições da racionalidade comunicativa para o estudo sobre formação docente. Para essa

¹ As informações analisadas neste artigo são recortes parciais da pesquisa intitulada **Tecnologias, Letramentos e Formação**, desenvolvida como parte de estudo pós-doutoral, ainda em andamento, realizado no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob a supervisão da professora Dr^a Obdália Santana Ferraz Silva. Também, se constitui em uma das ações do projeto de mesmo título, sob número CONSEPE 026/2021, desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), instituição em que uma das autoras atua como docente do Departamento de Educação (DEDU).

organização, partimos de uma revisão de literatura, de base sistemática, com o intento de compartilhar estudos já realizados sobre a problemática, promover uma relação entre essas pesquisas e, assim, refletir sobre a importância de (re)estruturar e/ou (re)organizar concepções geralmente acionadas nesses processos educativos.

A revisão de literatura (RL) em pesquisas qualitativas, como nos apresenta Creswell (2010), parte de uma proposição exploratória de estudos já publicados, com a finalidade de colocar em xeque a própria proposição de pesquisa, a exemplo do que ocorre neste estudo, assim como (re)examinar bases teórico-metodológicas que fundamentaram essas produções. Nesse sentido, entendemos que a RL “[...] procura mostrar através da literatura já publicada o que já se sabe sobre o tema, quais as lacunas e os principais entraves teóricos ou metodológicos, e estabelecer o estado atual de desenvolvimento da área de estudo” (BRASILEIRO, 2021, p. 81).

A RL, então, corresponde a um procedimento metodológico em que pesquisadores realizam análise crítica de produções acadêmico-científicas divulgadas em repositórios acadêmicos ou banco de dados, tais como artigos, dissertações, teses, dentre outras, considerando as inovações das pesquisas na temática abordada (HOHENDORFF, 2014). Dessa forma, a partir da RL, são analisadas problemáticas, sumarizados estudos prévios, identificadas relações, contradições, lacunas na literatura atual etc.

Existem diferentes tipos de RL, que podem ser elaborados a partir dos propósitos de pesquisa, critérios de análise de aspectos teórico-metodológicos e problematização dos resultados encontrados. Entretanto, para a construção do *corpus* deste artigo, optamos pela Revisão Sistemática de Literatura (RSL), tendo em vista que realizamos um estudo em uma temporalidade determinada (2010-2020), além de reunir, avaliar criticamente e promover a síntese dos resultados das produções disponíveis sobre a temática no repositório digital da CAPES.

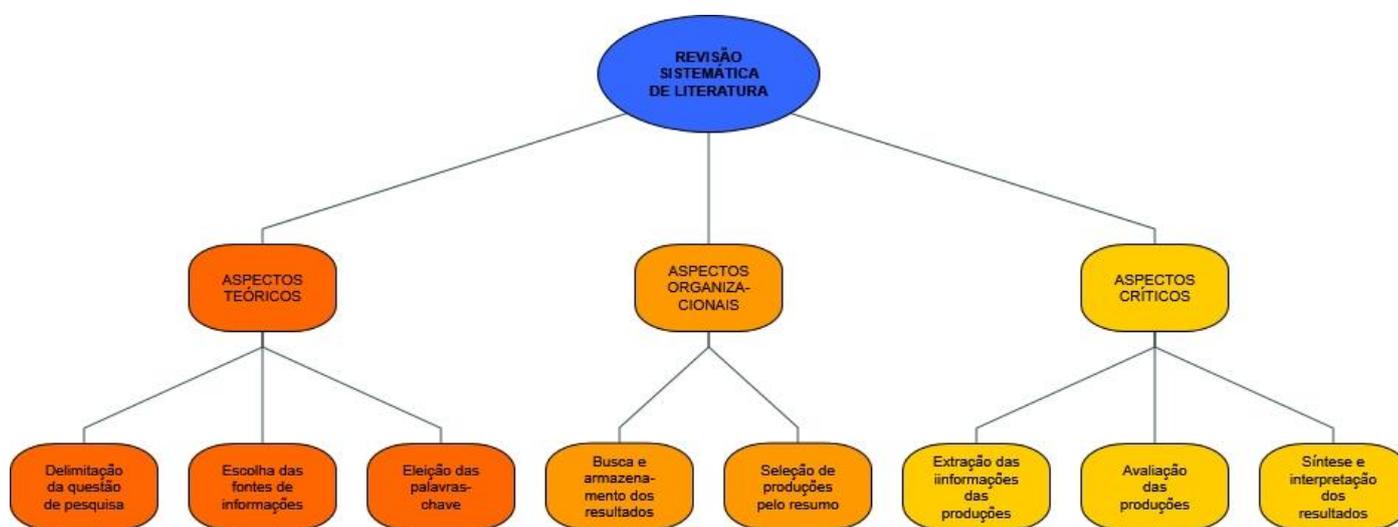
2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Como apresenta Hohendorff (2014, p. 56), “a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”. Isso porque, como explica o autor, para além de um trabalho descritivo dos materiais encontrados, a RSL é estruturada por uma ação crítica, reflexiva e compreensiva sobre essas produções científicas e

acadêmicas. Tem como objetivo proporcionar a compreensão de conceitos, publicizar e problematizar revisões teórico-práticas e evidenciar problemáticas metodológicas de pesquisa sobre uma temática pré-determinada (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Para a elaboração da RSL, foi necessária a construção de um planejamento estrutural de pesquisa, que se constituiu no marco zero desse processo. Nesse documento, foram instituídos procedimentos metodológicos da revisão, agrupados em três aspectos conceituais: aspectos teóricos, aspectos organizacionais e aspectos críticos. Como desdobramento desses procedimentos, foram elencadas oito etapas para a construção da RSL, conforme apresentadas na figura 1:

Figura 1: Etapas para a construção de RSL



Fonte: Inspiradas em Hohendorff (2014) e produzido no *software Nvivo*, a partir da interface mapa mental.

A RSL apresentada neste artigo foi elaborada a partir da construção de três procedimentos metodológicos, conforme evidenciados na figura 1, que foram desmembrados em oito etapas estruturais, embora, não lineares e/ou fragmentadas, mas apresentadas de forma individual por questões didáticas deste estudo. O primeiro procedimento diz respeito a aspectos teóricos da busca por produções acadêmicas; o segundo, a aspectos organizacionais da estrutura da própria matriz da RSL e, quanto ao terceiro, a aspectos críticos, que conferem a produção de significado epistemológico à pesquisa.

2.1.1 Aspectos teóricos da busca

O primeiro procedimento metodológico – aspectos teóricos da busca – foi estruturado a partir de três etapas iniciáticas para a produção da RSL. Como atividade fundamental para a realização desse tipo de revisão, a elaboração da questão de pesquisa apresentou uma relação clara e sintética com o objetivo emergido na própria pesquisa. A questão norteadora, na RSL, deve surgir de uma base teórica delimitada, levando-se em conta as especificidades do objeto problematizado e do processo compreensivo para seu estudo.

Nesse sentido, correspondeu a uma questão explanatória (FLICK, 2013), que teve como pretensão relacionar fenômenos, ampliando, assim, a proposição crítica do processo de análise. Conforme Santos, Pimenta e Nobre (2007), a pergunta, uma das mais importantes delimitações para a coerência categorial dos achados na RSL, pode ser constituída por algumas estratégias, que são reveladas pelo anagrama PICO: Problema ou População, Intervenção, Comparação, *Outcomes* (desfecho).

A partir da estratégia PICO, elaboramos a seguinte questão norteadora: quais categorias teóricas emergem em pesquisas de Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE), em relação aos estudos sobre formação de professores da/para a Educação Básica e racionalidade comunicativa habermasiana? Potencializamos, assim, esferas temáticas que se tornaram significativas na construção da RSL, conforme descritas no quadro 1:

Quadro 1: Componentes da questão de pesquisa – PICO

DESCRIÇÃO	ABREVIACÃO	COMPONENTE DA PERGUNTA
Problema ou População	P	Relação entre formação do professor da/para a Educação Básica e racionalidade comunicativa.
Intervenção	I	Estudo analítico das categorias emergidas do processo de busca.
Comparação	C	Estudo relacional entre as dissertações e teses, levando em conta aspectos suplementadores e lacunais desses materiais.
<i>Outcomes</i> (desfecho)	O	Mapeamento das produções acadêmico-científicas que discutam sobre as categorias-chave da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

A pergunta de pesquisa nos apontou para o exercício de um movimento reflexivo que nos levou a ampliar concepções em relação às perspectivas de formação de professores que dessem conta das relações multirreferenciais e multitemáticas da atualidade, tendo em vista que essa prática escolar, quando não realizada por

princípios dialógicos, pode ancorar-se em mecanismos de dominação e de manutenção do *status quo* social, a partir de uma racionalidade estratégica.

Entendemos que quando a Educação fundamenta suas ações, dentre elas a realização de atos formativos, apenas, na racionalidade estratégica, de base instrumental e monocultural, promove-se o engessamento de práticas interativo-discursivas no interior das redes de construção de conhecimento, além de desconsiderar subjetividades, tornando, assim, a razão um mecanismo de controle da prática pedagógica do professor. Ou seja, para Habermas (2013, p. 516, grifos do autor), “as ciências modernas, por essa razão, produzem um saber monológico que, *de acordo com sua forma*, apresenta um saber tecnicamente utilizável [...]”. Assim, retomamos um dos conceitos basilares nas problematizações habermasianas: a racionalidade, apresentada como um modo de as pessoas adquirirem conhecimento e o empregarem, de forma reflexiva, dialógica e emancipatória.

O filósofo alemão explica que se emprega “[...] o predicado ‘racional’ primordialmente para opiniões, ações e proferimentos lingüísticos porque deparamos, na estrutura proposicional do conhecer [...] com diferentes raízes da racionalidade” (HABERMAS, 2004, p. 101). No entanto, essas (multi)racionalidades, inerentes às formas de as pessoas construírem conhecimentos em ambientes cotidianos e profissionais, apresentam aspectos conflitantes e de massificação, caso não estabeleçam relação entre o mundo das vivências sociais e o mundo das obrigações, nos quais as pessoas se inserem, reciprocamente, ao agir socialmente.

O mundo da vida, dado *a priori*, corresponde às relações interpessoais cotidianas dos atores nos processos formativos. Toma como referência as vivências rotineiras, tornando-se o lugar da compreensão das tradições, das crenças, dos valores sociais, dos conhecimentos construídos e compartilhados entre professores, alunos, gestão escolar, formadores etc. Entretanto, saberes que fazem parte do mundo da vida podem ser problematizados, pois se constituem por movimentos ontológicos. Alguns aspectos discursivos formam o mundo da vida, tais como conhecimento (mundo objetivo), relações interpessoais (mundo social) e emoções (mundo subjetivo).

O mundo objetivo corresponde à “totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros” (HABERMAS, 2012b, p. 220). É idêntico para todos os participantes e é dotado de certa regularidade. Por conseguinte, apresenta-se a partir do discurso teórico, em que problemas cognitivos são levantados para que ocorra o entendimento mútuo. Para isso, esse tipo de discurso materializa-se a partir de

quatro etapas: problematização da asserção, explicação teórica da asserção problematizada, discurso metateórico e passagem para o nível da auto-reflexão (SIEBENEICHLER, 1989). Exemplificando: nos processos de formação, para a construção de conhecimento, professores e formadores, em movimentos de interação, (re)constroem argumentos de base teórica para subsidiarem a atuação dessas pessoas nos espaços de sala de aula.

O mundo social representa “a soma de todas as relações interpessoais, reconhecidas como legítimas pelos envolvidos” (HABERMAS, 2012, p. 108). Corresponde às ações guiadas por determinadas regras em um sistema; é constituído intersubjetivamente e se vincula à pretensão de correção, através do discurso prático, que oportuniza a retomada de percursos. Isto é: no discurso prático, as problematizações apresentadas são tanto da ordem cognitiva quanto cotidiana. Dessa forma, espera-se que, em cursos de formação docente, os contextos normativos das formações (escolhas temáticas, modos de realização e de participação, frequência de realização etc.) sejam problematizados, tendo em vista as diferentes necessidades e expectativas dos participantes.

E, por fim, como representante do mundo da vida, apresentamos o mundo subjetivo concebido pelas subjetividades dos participantes e que interpreta aspectos estético-expressivos, nem sempre valorizados nas propostas de formação de professores. Por levar em conta desejos, emoções, sensibilidades dos participantes, parte de contextos, que podem ser apresentados pelo discurso explicativo: tem como intenção tornar clara a argumentação para os participantes da comunicação, caso a mensagem não tenha se tornado inteligível, reconhecendo diferenças de interpretação dos argumentos, devido a valores sociais, culturais e disposições emocionais. Nesse sentido, representa um discurso de retomadas e de (re)dizeres, que possibilitam (re)construção de práticas argumentativas.

Quanto ao mundo sistêmico, representa o mundo criado pelo homem, com a finalidade de dominar a natureza, a partir de normas, regras, burocracia, elementos que afetam diversos contextos sociais, a exemplo do educacional, científico, jurídico, político, entre outros. Tem sua origem vinculada ao mundo da vida, embora se apresente como horizonte de experiências pré-teóricas. Relaciona-se, geralmente, a estruturas sociais que desenvolvem mecanismos autorreguladores voltados para a promoção de maior eficácia das ações, predominando, assim, a ação instrumental e estratégica.

No entanto, quando “os mecanismos sistêmicos se desprendem cada vez mais das estruturas sociais mediante as quais se realiza a integração social” (HABERMAS, 2012b, p. 278), ocasionando o desengate entre esses mundos, acontece o que Habermas (2012b) denomina de colonização do mundo da vida pelo sistema. Portanto, no processo de construção de conhecimento em ações formativas docentes, essa colonização pode gerar a artificialização dessas formações, limitando-as a procedimentos instrumentais, que abarcam relações com fins em si mesmos, gerando, como consequência, a perda da autonomia dos atores envolvidos no processo.

Então, como apresenta Habermas (2013, p. 534), “Uma ação realizada segundo regras técnicas se mede unicamente pelo critério do êxito”. Além disso, “os atores não aparecem como sujeitos agentes; eles passam a ser unidades abstratas às quais são atribuídas decisões e, desse modo, efeitos de ação” (HABERMAS, 2012b, p. 429). O processo de colonização favorece a ação instrumental na medida em que passa a ser dominado pela lógica sistêmica e, por conseguinte, desloca os falantes de seus contextos cotidianos de comunicação, reposicionando-os como observadores desses ambientes.

Entretanto, os cursos de formação de professores, quando apresentados por uma perspectiva emancipatória, assumem outra dimensão: de uma proposição centrada na informação unilateral de professores formadores que reproduzem teorias e/ou práticas para a construção e a problematização de conhecimentos, a partir da comunicação em rede, colaborativa e intersubjetiva. Assim, a distinção entre falante e ouvinte é substituída pela interação constante entre os participantes.

No entanto, ao valorizar a racionalidade comunicativa como forma de agenciamento das práticas formativas no campo da Educação, há uma conversão no “[...] grau historicamente modificado de dominação [...]”, gerando, assim, “[...] um determinado grau de emancipação e individuação²” (HABERMAS, 2013, p. 534). Nesse sentido, a racionalidade comunicativa, por seu caráter crítico e emancipatório, torna-se uma alternativa de superação à racionalidade estratégica, a partir do uso multidimensional da linguagem como principal meio para a promoção do diálogo social.

² Para Habermas (1990), a individuação corresponde ao processo de construção de autonomia da pessoa.

Na ação comunicativa³, “os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado [...]” (HABERMAS, 1990, p. 72). Então,

[...] ‘saber em que’ tal ou tal coisa consiste está implicitamente ligado a um ‘saber porque’ e reenvia nesse sentido às justificações potenciais. [...] Em outros termos, a gramática do termo ‘saber’ implica que tudo aquilo que nós sabemos pode ser criticado e justificado (HABERMAS *apud* ALVES, 2009, p. 182).

Quando potencializada pela ação comunicativa, a formação docente constitui-se em um processo de (re)construção constante de conhecimentos. Nesse contexto de formação reflexiva, como afirma Alarcão (2011, p. 49), “[...] a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância”. Também, como apresenta Imbernón (2019, p. 23, tradução nossa), os cursos de formação continuada, quando levam em conta aspectos da ação comunicativa, apresentam “[...] como ponto de partida o potencial de conhecimentos e de experiências que têm os professores nas escolas”⁴.

Implicadas por essa posição epistemológica de pensar a formação do professor, em seguida à elaboração da questão norteadora, passamos para a segunda etapa referente aos aspectos teóricos da RSL: escolha da fonte de busca (repositório digital de dissertações e teses da CAPES)⁵ para a constituição do *corpus*.

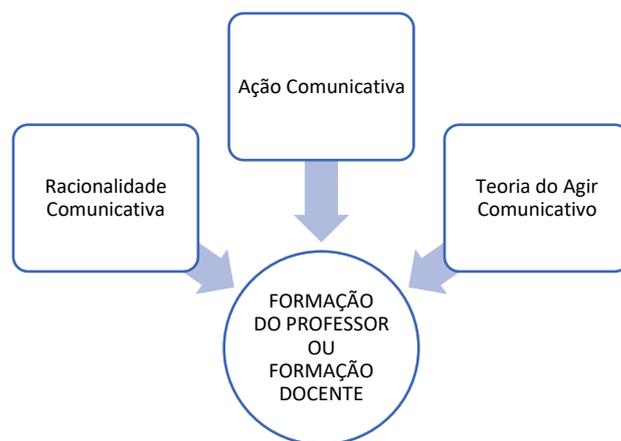
Após a delimitação da fonte de pesquisa selecionada com base na questão norteadora e do objetivo geral da RSL, para a busca das dissertações e das teses no catálogo da CAPES, foram definidas as palavras-chave. Conforme Costa e Zoltowski (2014, p. 57), “as palavras-chave sintetizam os conceitos ou as variáveis principais em determinado estudo”, facilitando, assim, a realização de aspectos estruturais da pesquisa. Elegemos duas palavras-chaves para a busca na plataforma – racionalidade comunicativa e formação de professores –; entretanto, devido a variações de utilização desses termos, organizamos a busca, a partir das informações apresentadas na figura 2:

Figura 2: Estratégias de busca das palavras-chave no repositório CAPES

³ A ação comunicativa é correspondente à proposta teórico-prática do agenciamento de outro tipo de racionalidade: racionalidade comunicativa.

⁴ El punto de partida de la formación ha de ser el potencial de conocimientos y experiencias que tienen los maestros en las escuelas.

⁵ Disponível no link <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.



Fonte: Construído pelas autoras deste artigo.

A segunda parte retórica da RSL foi a realização da estrutura dos aspectos organizacionais da pesquisa, apresentados na seção a seguir.

2.1.2 Aspectos organizacionais da RSL

Os aspectos organizacionais da RSL foram apresentados a partir de duas atividades: busca e armazenamento das dissertações e das teses localizadas no repositório CAPES; seleção das produções acadêmicas, a partir da leitura, inicialmente, dos títulos e, posteriormente, dos resumos. Para a realização da pesquisa dos materiais, foram utilizados como *string*⁶ os operadores booleanos AND e OR, que significam, respectivamente, E (apresenta apenas produções que contenham todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa) e OU (apresenta a união do conjunto de termos, revelando produções que contenham pelo menos uma das palavras informadas). Então, ao consultarmos o repositório CAPES, seguimos os procedimentos apresentados na figura 3, desdobramentos de ações dos aspectos organizacionais.

⁶ *String* refere-se a um conjunto de descritores para a pesquisa da literatura, com a finalidade de unificar os procedimentos de busca nas diversas bases de dados, além de restringir ou ampliar os descritores de pesquisa.

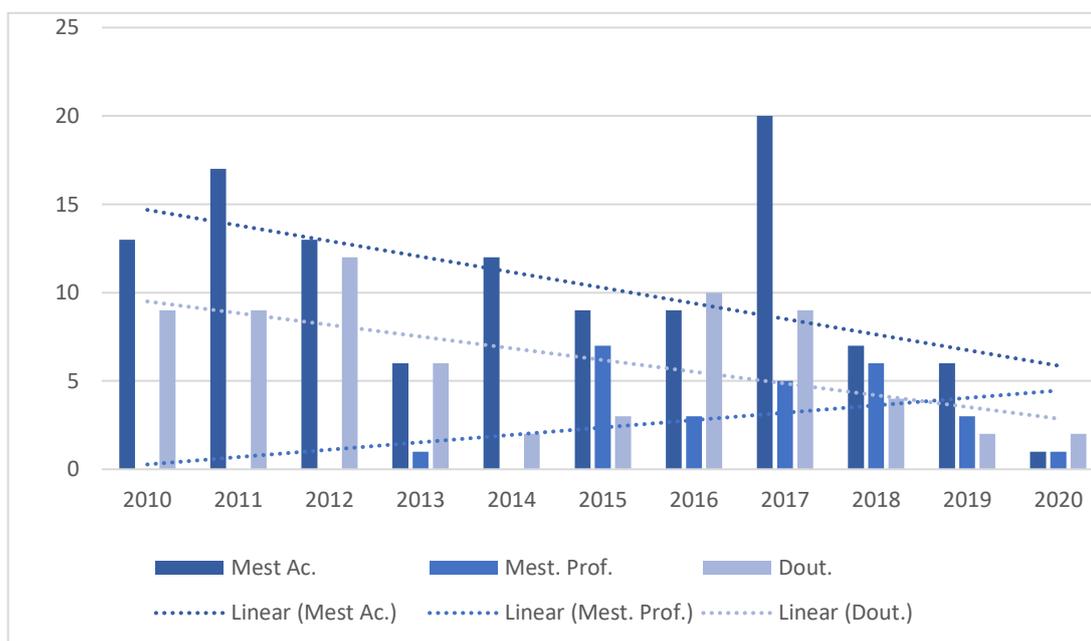
Figura 3: Procedimentos de busca as dissertações e das teses no repositório CAPES



Fonte: Construído pelas autoras deste artigo.

A busca pelas dissertações e teses foi realizada de 10 a 15 de outubro de 2021. Foram pesquisadas as palavras-chave: racionalidade comunicativa OR ação comunicativa OR agir comunicativo OR Teoria do Agir Comunicativo AND formação do professor*⁷ OR formação docente. Ao realizar a pesquisa, foram encontradas 207 produções na área de Educação, conforme números apresentados no gráfico 1:

Gráfico 1: Quantidade anual de dissertações e teses encontradas na busca do repositório CAPES, por tendência



Fonte: Portal CAPES. Produzido pelas autoras deste artigo.

Os resultados emergidos das buscas no portal CAPES nos apresentam tendências em relação ao lugar dessas categorias nos estudos de PPGE, a partir dos

⁷ Ao utilizar o marcador curinga * dos operadores booleanos, indicamos uma partícula de palavra variável. Assim, nesta pesquisa, serão acolhidos os seguintes resultados: professor, professores, professora, professoras.

constructos teóricos racionalidade comunicativa e formação de professores (e variação dos termos) nos últimos 10 anos. É possível visualizar que, geralmente, essas categorias foram mais acionadas nas pesquisas de mestrados acadêmicos, embora o tempo de curso desse tipo de pós-graduação seja considerado limitado para o entendimento de epistemologias tão complexas e com abordagens interdisciplinares.

Também, existe uma certa itinerância sobre essas temáticas nos estudos doutorais, etapa que, devido à própria duração dos estudos, oportuniza maior fluência sobre esses aportes teóricos. Entretanto, um destaque importante que o gráfico nos aponta é a inserção dessas discussões nos cursos de mestrados profissionais, espaço-tempo importante para não apenas construir um constructo teórico sobre a problemática, mas para uma pesquisa aplicada a diversas necessidades educativas, dentre elas o repensar a formação do professor.

Após a realização da busca das dissertações e das teses no portal CAPES, as produções encontradas foram incluídas e sumarizadas na plataforma gerenciadora de referências *Mendeley*⁸ para posterior leitura dos títulos e eliminação dos textos duplicados. Conforme apresenta Yamakawa *at al* (2014, p. 169),

O *Mendeley* surgiu em 2008 e apresenta uma combinação de aplicação desktop e um Website. O desktop é instalado no computador do usuário. Já o Website serve para auxiliar pesquisadores no gerenciamento, compartilhamento e acesso a dados relacionados com determinada pesquisa.

Para a organização das publicações, utilizamos a versão desktop do programa e fizemos o *upload* dos materiais, assim como a revisão dos metadados (a serem apresentados na seção seguinte) das dissertações e das teses, de forma manual. A utilização dessa interface contribuiu para o armazenamento das produções em um único espaço, na pasta intitulada RSL. Após essa etapa organizacional, com o uso a opção *tools – check for duplicate* do próprio *Mendeley*, foram excluídos os trabalhos duplicados, e as produções foram reduzidas para 174. Dos resumos homotópicos⁹ dessas produções, foi feita a leitura inspeccional, com vistas a analisar se essas produções atendiam aos critérios de inclusão e de exclusão na RSL: produções que

⁸ Para maiores informações sobre o *Mendeley*, acessar o link: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/362/2020/07/tutorial-mendeley-1.pdf>.

⁹ Resumo homotópico é um texto informativo que compõe a parte pré-textual de trabalhos acadêmicos, tais como artigos, monografias, relatórios, dissertações e teses, apresentando sua estrutura. É escrito em apenas um parágrafo e tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada e facilitar a seleção bibliográfica por outros pesquisados que se interessem pela temática (BRASILEIRO, 2021).

discutam sobre formação do professor da/para a Educação Básica, tendo como uma das bases teóricas a Teoria do Agir Comunicativo, em suas mais diversas interfaces temáticas; recorte temporal de defesa compreendido entre 2010-2020, com a finalidade de analisar diacronicamente a temática; dissertações e teses da área de Educação, embora possa apresentar transversalidade com outras áreas afins.

Com a aplicação desses critérios, foram elegíveis 11 produções para serem analisadas, em relação aos aspectos críticos, e excluídas as outras produções, tendo em vista que versavam sobre prática pedagógica do professor, currículo de componentes disciplinares da Educação Básica, formação de estudantes para a utilização de práticas de linguagem, formação dos atores da gestão escolar, utilização das tecnologias digitais por estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, problematização da Educação a Distância, dentre outros, não apresentando, assim, relação direta com o objetivo desta pesquisa.

2.1.3 Aspectos críticos

A avaliação dos aspectos críticos das produções acadêmicas consistiu em três etapas procedimentais: 1) extração das informações relevantes dos textos, tais como os metadados¹⁰ das dissertações e das teses (nome do autor, título da pesquisa, tipo de referência, ano de defesa e Universidade); 2) apresentação de categorias teóricas para a análise; 3) análise das produções em relação ao diálogo com as categorias teóricas deste artigo: formação de professores e racionalidade comunicativa; 4) síntese e interpretação dos resultados da RSL.

Para a realização dessa etapa, utilizamos o *software* para pesquisa qualitativa *Nvivo*¹¹. Como apresentam Alves, Figueiredo Filho e Henrique (2015, p. 125), “O NVivo é um programa para análise de informação qualitativa que integra as principais ferramentas para o trabalho com documentos textuais, multimétodo e dados bibliográficos”. Corresponde a uma ferramenta computacional, que apresenta como principais vantagens o aumento na velocidade de organização das informações e da

¹⁰ Metadados ou dados sobre dados são um conjunto de termos que descrevem o documento.

¹¹ Para maiores informações sobre o software *Nvivo*, acessar o link:

<http://download.qsrinternational.com/Resource/NVivo10/NVivo-10-Overview-Portuguese.pdf>.

produtividade ao se trabalhar com grandes volumes de base de dados, a exemplo do que ocorreu para a construção deste artigo.

As interfaces do *software* facilitaram a organização das categorias para a análise das informações, a partir da construção de “nós”, que reuniram informações descritivas do fenômeno estudado, possibilitando, assim, a identificação de tendências. As produções analisadas foram migradas da plataforma *Mendeley* para o *Nvivo*, utilizando o recurso de importação de textos. Por conseguinte, iniciou-se o processo de análise desses materiais, a partir da codificação dos termos-chave, transformando-os em “nós”. Para a realização desse procedimento, foram utilizadas algumas interfaces do *Nvivo*: referências (espaço onde se localizam os metadados das produções), memos (espaço onde constam os resumos homotópicos para a realização da codificação das categorias), frequência de palavras para a representação das palavras-chave e diagrama de codificação.

A partir da interface referências do *Nvivo*, realizamos a classificação das produções (fontes), apresentando atributos das dissertações e das teses, ou seja, alguns metadados previamente escolhidos, que foram materializados pelo *software* em uma planilha. Entendemos que essa etapa se tornou relevante, pois a interação com os metadados contribuiu para a primeira aproximação com as publicações, evidenciando relação contextual entre a pergunta de pesquisa da RSL e os achados na plataforma CAPES. Ademais, ao trabalharmos com um grande volume inicial de produções (203 dissertações e teses), foi possível realizar uma curadoria desses materiais e, assim, sabermos do que eles tratavam, pela leitura desses dados primários.

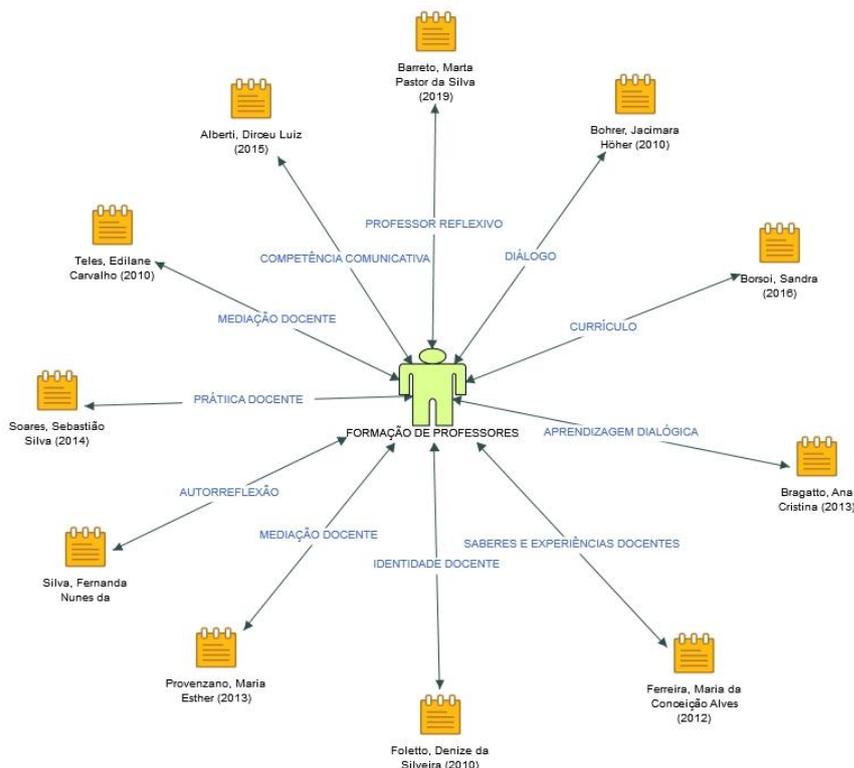
Os metadados, conforme apresentados na tabela 1, nos permitiram visualizar algumas informações importantes sobre as tendências de pesquisa sobre o recorte deste artigo. Das 11 produções que fizeram parte da RSL, seis foram dissertações de mestrado, sendo duas de Mestrados Profissionais, e seis teses de doutorado; os títulos das produções acionaram, com maior frequência, concepções sobre formação docente/professor(es), ação comunicativa, racionalidade e mediação.

Tabela 1: Metadados de dissertações e de teses que compõem a RSL

Ref.	Autor	Título	Tipo de referênci	Ano	IES
1	Alberti, Dirceu Luiz	COMPETENCIAS NA FORMAÇÃO DOCEnte: UM OLHAR HERMENÊUTICO	Tese	2015	UFSM
2	Barreto, Marta Pastor da Silva	FORMAÇÃO DO PROFESSOR TÉCNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL À RACIONALIDADE COMUNICATIVA	Dissertação	2019	UNEB
3	Bohrer, Jacimara Höher	A FORMAÇÃO DOCEnte NA PERSPECTIVA COMUNICATIVA DA HERMENÊUTICA	Dissertação	2010	UFSM
4	Borsoi, Sandra	O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA HERMENÊUTICO-DIALÉTICA	Tese	2016	UEPG
5	Bragatto, Ana Cristina	PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS: DIALOGANDO SOBRE SEUS PERCURSOS FORMATIVOS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS	Tese	2013	UFSCAR
6	Ferreira, Maria da Conceição Alves	SABERES PEDAGÓGICOS/COMUNICACIONAIS, PESQUISA/FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DAS PROFESSORAS ONLINE	Tese	2012	UFRN
7	Foletto, Denize da Silveira	A AÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)	Dissertação	2010	UFSM
8	Provenzano, Maria Esther	MEDIAÇÃO DOCEnte: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Tese	2013	UNESA
9	Silva, Fernanda Nunes da	A AUTORREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO PRINCÍPIO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR	Dissertação	2019	UFES
10	Soares, Sebastião Silva	COMPREENSÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCEnte NO ÂMBITO DO PROEJA: DO DISCURSO ESTRATÉGICO AO DISCURSO COMUNICATIVO	Dissertação	2014	UNB
11	Teles, Edilane Carvalho	AÇÃO COMUNICATIVA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCEnte	Dissertação	2010	UNEB

Fonte: Informações construídas pelas autoras deste artigo, a partir dos metadados incluídos no *Nvivo*.

Após a interpretação dos metadados, realizamos a categorização a partir do recorte teórico das produções, destacado pela criação dos “nós”. Essa ação colaborou para a análise crítica dos resultados da RSL, tendo em vista que a organização em categoria nos permitiu perceber arranjos teóricos estabelecidos nas pesquisas para a abordagem comunicativa da racionalidade. Além disso, apontaram rastros que nos permitiram refletir sobre o papel da TAC no campo da Educação, especificamente, no processo de formação de professores, conforme apresentados na figura 3.

Figura 3: Categorias teóricas presentes nas dissertações e nas teses


Fonte: Informações construídas pelas autoras deste artigo, a partir da interface mapa conceitual do *Nvivo*.

Quanto às categorias base, ratificou-se o caráter (trans)interdisciplinar inerente à teoria habermasiana para a construção de conhecimento, também, em relação a processos educativos. Assim, como representado na figura 3, a centralidade dos estudos foi em relação à formação (continuada e inicial) que se ramificou em estudos sobre a docência (como espaço-tempo de construção de conhecimentos, a partir de movimentos de diálogo intersubjetivos e com as instâncias do mundo da vida e do mundo sistêmico); ação pedagógica que, a partir da teoria crítica habermasiana, se pretende emancipadora, pelo agir do professor de forma autônoma e orientada por princípios éticos universais, a exemplo de justiça, igualdade de direito, respeito à dignidade humana etc.

Ademais, para essa emancipação docente, torna-se necessária a atuação do professor de forma reflexiva/autorreflexiva em relação aos campos de estudo, pois essas ações ultrapassam uma reflexão monológica. Nesse sentido, os argumentos proferidos pelos agentes formadores não são aceitos como “máximas universais” (HABERMAS, 2007). Entretanto, os participantes da formação devem problematizar as pretensões de validade do discurso teórico, a partir da autoria responsável (faculdade de posicionar-se criticamente diante de argumentos questionáveis) e de

comunicação ética que, pelo discurso prático, promove imparcialidade para a argumentação.

Nos processos formativos, quando ancorados pela TAC, há necessidade constante de mediação entre os agentes educativos. Por essa perspectiva, apresenta três funções comunicativas: (i) função de questionar a reprodução cultural, problematizando concepções e práticas já tradicionalizadas; (ii) função da integração social, ao proporcionar a interação livre e democrática entre o mundo da vida e o mundo sistêmico; (iii) função da socialização da interpretação cultural das necessidades que, embora se apresentem de forma heterogênea, são também individualizadas e únicas.

Então, os estudos revelaram a importância da promoção de cursos de formação continuada que sejam estruturados de forma colaborativa e participante; valorizem saberes teóricos e práticos dos participantes envolvidos; acolham as experiências das pessoas, problematizando-as, também, sob o aspecto funcional do entendimento (renovação do saber cultural), aspecto de coordenação de ação (integração social e construção de solidariedade) e aspecto de socialização (estruturação de identidades sociais). As categorias presentes na figura 3 nos apontam para a possibilidade de construção de espaços formativos emancipatórios na esfera da Educação Básica.

Proporcionar formação de professores que se pretende crítica, comunicativa e emancipatória, por conseguinte, representa uma atitude de individuação (HABERMAS, 1990), a partir da valorização de identidades singulares e da autonomia pessoal; da consciência que o docente possui sobre si mesmo; da realização de entendimentos, linguisticamente mediados, com outros agentes educacionais; da superação do papel de observador durante os cursos de formação; da autorrealização que, como apresenta Habermas (1990), pressupõe uma identidade-eu de tipo não convencional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A RSL constitui-se em um processo de pesquisa, de forma organizada e coerente, de estudos primários com o objeto de responder a uma problemática. Assim, a partir da síntese em relação a categorias de produções base para este artigo, procuramos responder à questão de pesquisa e ampliar a análise de aspectos teóricos

que contribuíram para a (re)estruturação do discurso teórico em relação ao papel da TAC nos cursos de formação de professores da/para a Educação Básica.

Pela análise das dissertações e das teses que surgiram a partir da aplicação dos critérios de busca no repositório CAPES, foi possível compreender a perspectiva crítica empreendida pelos pesquisadores, ao acionarem a TAC como base para a problematização de processos de formação de professores. Assim, os diálogos teóricos apresentaram a base vinculada à razão comunicativa, a partir de uma compreensão intersubjetiva entre os participantes dessas formações, valorizando conhecimentos mútuos. A TAC, por sua abordagem crítica e reflexiva, permite-nos uma práxis formativa, que implica no desenvolvimento de relações intersubjetivas, em que não exista dominação entre os participantes ou instituições.

A partir dessas concepções, como achados desta pesquisa, percebemos que a existência de uma estreita relação entre o caráter emancipatório da TAC e as categorias-chave que emergiram no estudo, tendo como suporte a compreensão de que a formação docente, um dos pilares para a ressignificação da docência, empreende-se como imbricamento de processos de mediação e de prática pedagógica do professor reflexivo, levando em conta saberes e experiências desses professores, externalizados por meios linguísticos e competência comunicativa dialógica.

Por fim, pela complexidade metodológica de uma construção de RSL, tornou-se importante a realização de recortes de estudo, tal como o apresentado neste artigo. Dessa forma, construímos uma proposta que se centrou em produções acadêmicas reverberadas de pesquisas realizadas em Programas de Pós-graduação em Educação, em um período temporal determinado, além de optar por um estudo a partir de categorias teóricas e pela utilização do *software* para pesquisa qualitativa *Nvivo* como interface tecnológica para a revelação de informações da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Marco Antonio Souza. **Racionalidade e Argumentação em Habermas. Kínesis**, Vol. I, n° 02, out 2009, p. 179 – 195. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Artigo13.M.Souza.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Loes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GALVÃO, Tais Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018. Acesso em: 8 out. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Tradução Nachmetaphysisches Denken, Philosophische Aysätze. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

HABERMAS, Jürgen. Observações sobre o desenvolvimento da obra de Max Horkheimer. Tradução Maurício Chiarello. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 273-293, jul/dez, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b. vol 2.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis**: estudos de filosofia social. Tradução Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. **Educar**, nº 30, 2002 15-25. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20761>. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTOS, Cristina Mamédio da Costa; PIMENTA, Cibele Andrucio de Mattos; NOBRE, Moacyr Roberto Cuce. A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. **Rev Latino-americana de Enfermagem** 2007 maio-junho; 15(3). Disponível em: www.eerp.usp.br/rlae. Acesso em: 8 out. 2021.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Raquel. Revisão integrativa: o que é e como se faz. **Revista Einstein**, v. 8, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ei-eins-8-1-0102.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

YAMAKAWA, Eduardo Kazumi *at al.* Comparativo dos softwares de gerenciamento de referências bibliográficas: Mendeley, EndNote e Zotero. **TransInformação**, Campinas, 26(2):167-176, maio/ago., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/YCXRcdqjP6gGccddwgzwnCK/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.