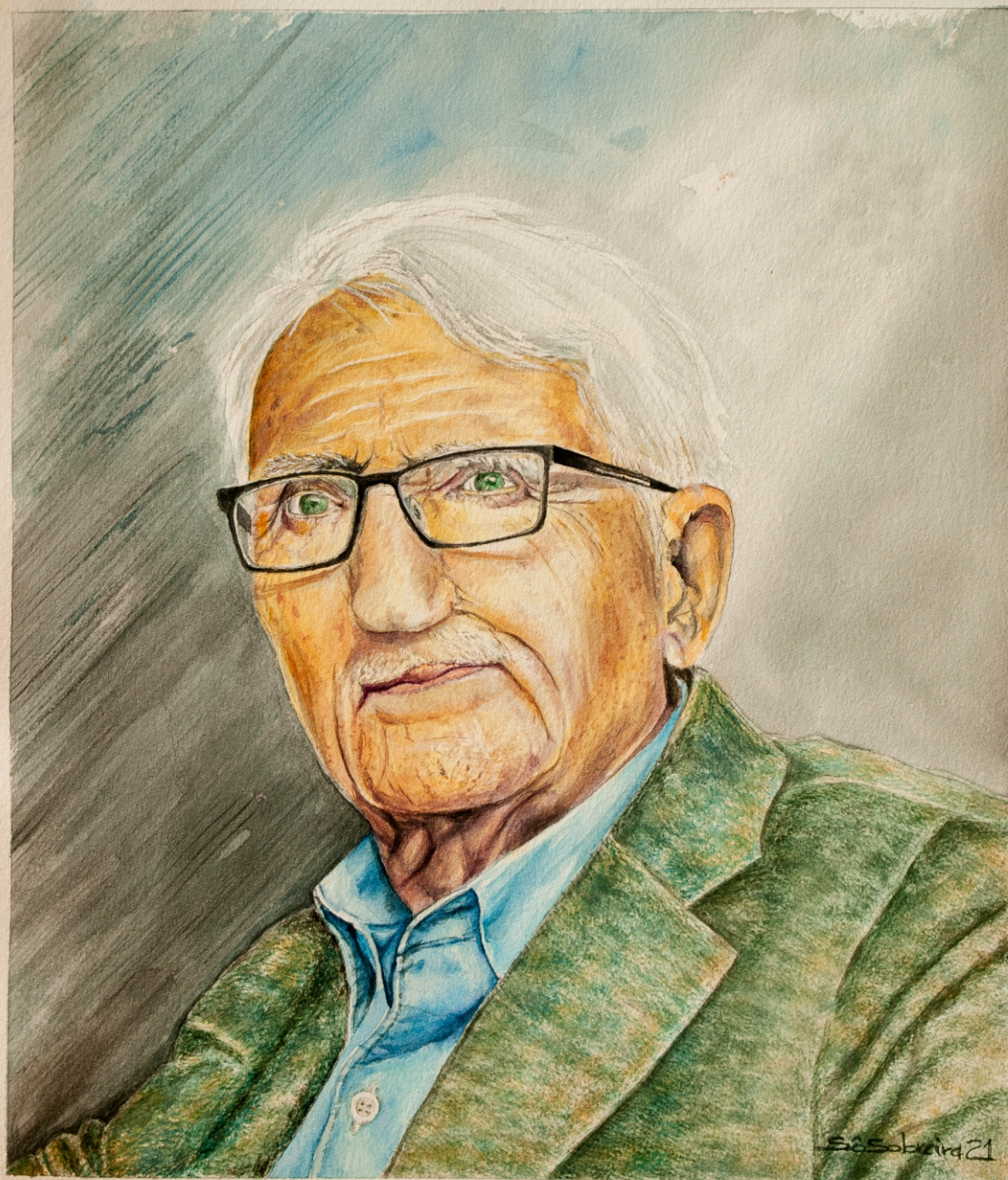


ISSN 2317-9082

Gestão & Aprendizagem
v. 11, n. 1, jan./jun. 2022.1

Dossiê II



Habermas



SUMÁRIO

GESTÃO ESCOLAR E HABERMAS: O CONSENSO NO CONTEXTO DA TOMADA DE DECISÃO4-25

Adrielly Benigno de Moura
Joaquim Gonçalves Barbosa

A EDUCAÇÃO NOS QUILOMBOS: UMA RELEITURA HABERMASIANA26-42

Jaquicilene Ferreira da Silva Alves

APRENDIZAJE A PARTIR DEL TEXTO ESCOLAR ESCRITO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN VENEZUELA: UNA VISIÓN DESDE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA43-56

Carlos Eduardo Díaz Loyo
Egledys Guadalupe Zárraga de Díaz
Úrsula Cunha Anecleto

MEMÓRIA E VERDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE DOCENTES NA UFPB57-83

Erick Douglas dos Santos
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
José Cleudo Gomes

A FILOSOFIA SOCIAL DE HABERMAS ENTRE RECONSTRUÇÃO E HISTÓRIA84-104

Luís César Alves Moreira Filho

RACIONALIDADE COMUNICATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: MAPEANDO PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO105-126


Úrsula Cunha Anecleto
Obdália Santana Ferraz Silva

EDITORIAL

É com grande alegria que construímos o texto que inicia esta edição do periódico científico, *Gestão & Aprendizagem*. A gênese dos artigos publicados nessa edição foi o I Simpósio Internacional Jürgen Habermas, conduzido pela cientista vinculada à Universidade Federal da Paraíba, Professora Doutorada Edna Gusmão de Góes Brennand, e tratou-se de uma ação conjunta entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universitat de València e Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A realização desse evento e da consequente publicação de um número de periódico lastreado nas temáticas lá discutidas traz à tona mais uma vez – talvez estejamos sendo redundantes - a importância atual do pensamento Habermasiano. As contribuições de Habermas para a percepção da democracia que emerge na esfera pública são seminais. Elas se fazem ainda mais importante quando consideramos a contemporaneidade imediata, em que se persegue o coelho branco por labirintos que desaguam em uma quimera de um multiverso regido por uma razão instrumental que, ao invés de nos tornar mais próximos de uma Ágora ou de uma Assembleia, nos levam para um universo que aparenta ter saído de uma distopia Orwelliana, onde imperam o tecnicismo, discursos de ódio e *Fake News*. A obra de Habermas é um elixir para que possamos compreender e enfrentar esse cenário, trazendo mais democracia, inteligibilidade e diálogo. Afinal, a sociedade, como se apresenta, não converge para um futuro (presente?!) perfeito, pasteurizado (Não!! Rejeitamos o *Triumph des Willens*), e irreversível como sugerido pela tecno-fascismo.

Os artigos publicados, neste número de *Gestão & Aprendizagem*, trazem subsídios para que possamos compreender o contexto supramencionado. As temáticas abordadas nesta edição, de forma não exaustiva, incluem: Habermas e o consenso gestão escolar. A Teoria da Ação Comunicativa no contexto da educação dos quilombos e na aprendizagem do texto escolar escrito; Memória e história.



Convidamos a todos(as) para lerem os artigos aqui disponibilizados e os aproveitarem como conteúdos que podem ser utilizados como fontes para a aprendizagem e discussões das ideias postas por Jürgen Habermas.

Guilherme Ataíde Dias, Professor Titular/UEPB
Alba Lígia de Almeida Silva, Professora Adjunta/UEPB
Editores da G & A

GESTÃO ESCOLAR E HABERMAS: O CONSENSO NO CONTEXTO DA TOMADA DE DECISÃO

ADRIELLY BENIGNO DE MOURA 

Mestre em Educação - POSEDUC/UERN

E-mail: adriellymoura@hotmail.com

JOAQUIM GONÇALVES BARBOSA 

Doutor em Educação / PUC

E-mail: joaquim.barbosa60@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o panorama de uma pesquisa realizada como dissertação de mestrado intitulada *Consenso na gestão escolar: contribuições para o exercício democrático*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação POSEDUC/UERN, cujo foco principal foi refletir de que maneira o consenso, na perspectiva de Jürgen Habermas, contribui para o exercício da gestão escolar democrática, assumindo como contexto o processo de tomada de decisão. Contou como colaboradores, a equipe gestora de uma escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Mossoró-RN, formada por quatro profissionais: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e coordenador financeiro. Com abordagem qualitativa, o desenho metodológico foi delineado com base nos seguintes procedimentos: a) mapeamento bibliográfico realizado nos portais de periódicos da BDTD e da CAPES; b) questionário *on-line* via *Google Forms*; c) Grupo Reflexivo Remoto. Para reflexão analítica sobre as informações construídas, foram utilizados os eixos orientadores *Formação e ingresso na função* e *Tomada de decisão* e, como categorias: I) gestão democrática; II) tomada de decisão; III) consenso. Esta pesquisa evidenciou que a gestão escolar democrática se configura em um ambiente orientado pela razão comunicativa, em que são priorizadas a participação e a autonomia dos sujeitos. Diante disso, foi possível constatar, a partir das falas dos sujeitos colaboradores, que as reuniões de tomada de decisão aconteciam essencialmente para comunicar decisões já tomadas pelo núcleo gestor e realizarem acertos quanto aos encaminhamentos, denominados pela autora, de acordos, mas que não se aproximavam do consenso na perspectiva habermasiana.

Palavras-chave: Gestão escolar democrática; Consenso; Tomada de decisão.

SCHOOL MANAGEMENT AND HABERMAS: THE CONSENSUS IN THE DECISION-MAKING CONTEXT

ABSTRACT

This article aims to present an overview of a research carried out as a master's thesis entitled *Consensus in school management: contributions to democratic exercise*, linked to the Postgraduate Program in Education POSEDUC/UERN, whose main focus was to reflect on how the Consensus, from the perspective of Jürgen Habermas, contributes to the exercise of democratic school management, taking as a context the decision-making process. It had as collaborators, the management team of a State Full-Time High School in the city of Mossoró-RN, formed by four professionals: director, vice-director, pedagogical coordinator and financial coordinator. With a qualitative approach, the methodological design was considered based on the following procedures: a) bibliographic survey carried out in the BDTD and CAPES journal portals; b) online questionnaire via *Google Forms*; c) Remote Reflective Group. For

analytical reflection on the information constructed, the guiding axes *Training and entry into the role* and *Decision-making* were used, and as categories: I) democratic management; II) decision making; III) consensus. This research showed that democratic school management is arranged as an environment guided by communicative reason, in which the participation and autonomy of subjects are prioritized. In view of this, it was possible to verify, from the speeches of the collaborating subjects, that the decision-making meetings took place essentially to communicate decisions already taken by the managerial nucleus and to make arrangements regarding the referrals, called by the author, agreements, but which were not approached consensus in the Habermasian perspective.

Keywords: Democratic school management; Consensus; Decision making.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar o panorama de uma pesquisa realizada como dissertação de mestrado intitulada *Consenso na gestão escolar: contribuições para o exercício democrático*, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), definindo como foco principal: refletir de que maneira o consenso, na perspectiva de Jürgen Habermas, contribui para o exercício da gestão escolar democrática, assumindo como contexto o processo de tomada de decisão. Já como objetivos secundários: a) mapear o que tem sido discutido sobre os consensos na gestão escolar democrática; b) caracterizar aspectos da função e da atuação dos membros da equipe gestora nos processos de tomada de decisão; e c) compreender, à luz das vozes dos coparticipantes, o processo de tomada de decisão. E contou como colaboradores, a equipe gestora de uma escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Mossoró-RN, formada por quatro profissionais: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e coordenador financeiro.

Assumindo uma abordagem qualitativa, o percurso metodológico escolhido foi baseado nos seguintes procedimentos: a) mapeamento bibliográfico realizado nos portais de periódicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); b) questionário on-line via Google Forms; c) o Grupo Reflexivo Remoto. Para análise das informações construídas, foram utilizados os eixos orientadores Formação e ingresso na função e Tomada de decisão e, como categorias de análise: I) gestão democrática; II) tomada de decisão; III) consenso. E que serão apresentados, neste artigo, através do recurso de mapa conceitual.

A idealização deste estudo surgiu de inquietações pessoais considerando duas experiências: uma profissional, como gestora de uma escola pública, e outra, formativa, como aluna de uma disciplina especial no POSEDUC. Nesse contexto, a hipótese inicial era de que a Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de Jürgen Habermas, em especial o consenso, contribuiu para o processo de democratização da gestão escolar, entendendo que os gestores têm papel fundamental nessa sistematização de consensos, abrindo oportunidades de debates no processo de tomada de decisão.

A gestão escolar democrática, de modo geral, está alicerçada nos princípios de autonomia e de participação da comunidade nos processos decisórios, no entanto, embora essas condições tenham respaldo legal, na vivência escolar, a autonomia e a participação nem sempre se efetivam. A participação no ambiente escolar, geralmente acontece quando se solicita a presença da comunidade, como é o caso das eleições e assembleias ordinárias, mas, quando se refere ao comprometimento, à coparticipação, normalmente as pessoas não se envolvem. Nesse sentido, é preciso refletir a respeito da participação, por se tratar de um condicionante necessário para o fortalecimento democrático da escola, cuja participação somente poderá ser efetivamente concretizada se houver abertura e estímulo dos gestores convocando, dando oportunidades de fala aos membros da comunidade e, acima de tudo, quando a comunidade externa entender a importância dessa participação não apenas para a instituição em si, mas como um processo formativo e de cidadania.

Para compreender a democratização na escola pública, a partir do contexto da tomada de decisão, deve-se oportunizar voz aos participantes através da abertura de espaços dialógicos. Essa postura imperativa de muitos gestores não estimula a atuação da comunidade dentro da escola, desse modo, as decisões acabam sendo parcialmente alcançadas ou fracassam em sua totalidade, uma vez que não estão alicerçadas no entendimento ou no consenso não coercitivo. Nesse contexto, a perspectiva da Racionalidade Comunicativa habermasiana aponta aberturas dialógicas para fortalecer o processo de democratização na gestão escolar.

O ambiente educacional é por excelência um lugar de/para a comunicação livre, e por isso deve ser instigado a desenvolver a capacidade de refletir e agir de maneira crítica, visando uma descolonização do mundo vivido. Nessa perspectiva, foi possível constatar através deste estudo, considerando as falas dos sujeitos colaboradores, que as reuniões de tomada de decisão aconteciam essencialmente para comunicar as decisões já tomadas pelo núcleo gestor e realizarem acertos quanto aos

encaminhamentos, denominados pela autora, de acordos, mas que não se aproximavam do consenso na perspectiva habermasiana.

2 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA NA GESTÃO ESCOLAR

A Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de autoria de Jürgen Habermas¹, propõe que a razão não pode ser reduzida exclusivamente às atividades práticas, já que ela traz consigo uma função comunicativa, sendo a linguagem o elemento básico da TAC, por meio do qual as relações sociais se estabelecem. O autor percebe que a ascensão da globalização, dos ideais capitalistas ganharam espaço no mundo mais fortemente mediante técnicas de produção e expansão do consumo, fazendo com que a lógica alicerçada no poder e no dinheiro enfraquecesse as relações sociais. A partir desse novo olhar, o conceito de racionalidade aparece como manifestações simbólicas dos sujeitos por meio da linguagem e da ação. Habermas elabora uma nova perspectiva situada na razão e na ação comunicativa, que se fundamenta no diálogo e na argumentação entre os agentes interessados em determinado contexto. Nessa perspectiva, o pensamento habermasiano tem como cerne principal o uso da comunicação como possibilidade de emancipação. Nesse viés, apontarei alguns conceitos da TAC de Jürgen Habermas, discutidos no estudo já mencionado, em especial, o conceito de consenso.

Apesar de ter trabalhado com Theodor Adorno e Horkheimer², Habermas questiona os princípios da teoria crítica quando considera a comunicação como centro das relações sociais. Ao se referir à expressão “racional”, Habermas (1999, p. 24), assume a estreita relação entre conhecimento e racionalidade, ou seja, o conceito de racionalidade habermasiano acontece por meio da comunicação através da linguagem.

Llamo acción comunicativa a aquella forma de interacción social, em que los planes de acción de los diversos actores quedan coordinados por el intercambio de actos comunicativos, y ello haciendo una utilización del lenguaje (o de las correspondientes manifestaciones extraverbales) orientada al entendimiento. En la medida en que la comunicación sirve al entendimiento (y no sólo ao ejercicio de las influencias reciprocas) puede adotar para las interacciones el papel de un mecanismo de coordinación de la acción y con ello hacer posible la acción comunicativa (HABERMAS, 1997, p. 418).

¹ Renomado filósofo e sociólogo alemão, nascido em 1929, ainda contemporâneo, membro da segunda geração da Escola de Frankfurt, trouxe grande contribuição para a teoria crítica, questionando a estruturação capitalista das relações sociais e contribuindo, com sua teoria, para uma nova concepção de racionalidade.

² Theodor Adorno e Horkheimer, são filósofos e sociólogos também nascidos na Alemanha, importantes membros da Escola de Frankfurt e autores da denominada Teoria Crítica.

Nesse sentido, a ação comunicativa é a relação social através da linguagem de diversos atores carregados de suas identidades culturais, servindo de subsídio para o entendimento. E para compreender essa racionalidade, portanto, pressupõe estudar as condições necessárias para que se possa alcançar comunicativamente um consenso, sendo que as condições de validade remetem a um saber de fundo compartilhado intersubjetivamente pela comunidade de comunicação (PINHEIRO, 2010).

A sociedade, nos dias atuais, passa por uma crise paradigmática oriunda do pensamento capitalista, de modo que a gestão escolar também sofre as consequências dentro desse contexto de modernidade, no qual se estabelecem outras perspectivas que se distanciam do papel social da escola. Para Habermas, essas relações sociais de que trata a TAC são compostas por duas esferas interligadas, porém, com perspectivas diferentes. A primeira é o Mundo Sistêmico, composto por outros dois componentes, o Estado e o mercado, que determinam a burocracia e as normas, visando sempre o dinheiro e o poder (MEDEIROS, 2007). E nas instituições escolares, essa estrutura se configura pela burocratização, pela política de metas e resultados e, ainda, pela competitividade meritocrática imposta pelos órgãos de controle. O mundo sistêmico “encontra-se fundamentado na Razão Instrumental, em ações estratégicas na busca de sucesso em que o conhecimento e a verdade são relativamente direcionados” (GÓES, 2019, p. 40). Desse modo, a Razão Instrumental propõe um sufocamento da intersubjetividade, ponto central da racionalidade comunicativa habermasiana alicerçada na relação entre os sujeitos através da linguagem, visto que sua intencionalidade não está voltada para a subjetividade dos envolvidos, mas para a manipulação através de suas estratégias capitalistas e mercadológicas para conseguir o resultado que se almeja. Esse mundo se caracteriza pela racionalidade técnica, instrumentalizada e estratégica que se sobrepõe nas relações, visando a uma dominação.

A segunda esfera é o Mundo da Vida, que, para Habermas, contempla o universo das relações e construções sociais, culturais, das vivências subjetivas e intersubjetivas dentro de um contexto. Esse conceito (mundo da vida) é bastante complexo, pois envolve processos de compreensão empíricos, com os quais os envolvidos chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social de que compartilham ou ao mundo subjetivo de cada um (HABERMAS, 1999). O conceito de mundo da vida compreende o contexto e a história dos sujeitos, onde nascem, o

meio em que são educados, considerando os aspectos e as normas sociais da cultura e de sua personalidade. Por sua vez, o mundo da vida é dividido em três eixos principais: cultura, sociedade e personalidade.

Llamo **cultura** a la provisión de saber de la que los participantes en la interacción, al entenderse entre si sobre algo en el mundo, se poven de interpretaciones. Llamo **sociedad** a los órdenes legítimos, a través de los cuales los que los participantes en la interacción regulan su pertinência a grupos sociales y con ello se aseguran la solidaridad. Por **personalidad** entiendo las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y acción, es decir, lo ponen en situación de participar procesos de entendimiento y afirmar en ellos su propia identidad (HABERMAS, 1997, p. 498).

Nessa perspectiva, o mundo da vida se caracteriza pelas relações que o sujeito constitui com a cultura, a sociedade e sua subjetividade. Essa racionalidade ligada ao exercício comunicativo cotidiano “faz referência à prática da argumentação como instância em que a ação comunicativa pode prosseguir quando um desacordo que não pode ser absorvido pelas rotinas cotidianas é identificado” (PINHEIRO, 2017, p. 38). Com base em tais aspectos, é importante repensar a gestão escolar e seu processo de democratização a partir das contribuições participativas e argumentativas nos processos decisórios, bem como perceber a relação que acontece entre os dois mundos. Para que a escola e/ou a gestão escolar fortaleça os espaços democráticos, é necessário desenvolver suas potencialidades comunicativas por meio do entendimento intersubjetivo, visto que é nos discursos, nas negociações argumentativas e na liberdade de participação que o consenso se concretiza.

É preciso ressaltar que a TAC habermasiana não considera o mundo sistêmico irrelevante ou desnecessário nas relações sociais, mas alerta a respeito da força sistêmica em detrimento do mundo da vida, força denominada por ele de colonização. Considerando os dois mundos, a TAC propõe uma nova racionalidade através dos atos de fala não coercitivos.

A colonização sistêmica lançada sobre o mundo da vida é evidenciada na gestão escolar mediante a burocratização e a normatização existentes no sistema educacional como um todo, o que reflete também nos processos decisórios e no sufocamento da subjetividade dos profissionais. Nesse entrelaçamento dos dois mundos, a gestão escolar, muitas vezes, é conduzida pela perspectiva sistêmica, pois atua de maneira automática nas exigências dos órgãos de controle. Para Pinto (1994), essa colonização desencadeia uma grave alteração na escola enquanto instituição formadora, visto que

sua atuação está imersa no mundo da vida e depende da comunicação para transmitir valores sociais e culturais, com vistas à emancipação. Ao se submeter a essa colonização, a escola e/ou a gestão escolar nega-se à possibilidade de interação com o outro, reduzindo as relações sociais a meras ligações individualistas e colaborando cada vez mais para o enfraquecimento social.

Vale destacar que essas relações intersubjetivas de consensos/dissensos também são vivenciadas no contexto da gestão escolar. Embora esse não seja o foco da teoria habermasiana, tais relações precisam ser refletidas à luz do paradigma da linguagem, pois é nessa conjuntura que as diversas vozes são representadas de maneira uniforme, compreendendo o momento de tomada de decisão na gestão escolar como um espaço propício para o exercício democrático, no qual o “consenso é a expressão do coletivo escolar” (MEDEIROS, 2007, p. 156). A partir desse entendimento, os sujeitos usam a fala (argumentação) para entrar em um consenso (ou não) e transmitem entre si sentidos e significados dentro de um contexto.

Habermas critica o cientificismo e o tecnicismo, que, a seu ver, reduzem o conhecimento humano ao domínio da técnica e ao modelo das ciências empíricas, limitando o campo de atuação humana ao conhecimento positivista. Um diferencial da TAC habermasiana é que, apesar de fortes críticas, não descarta essa visão positivista, mas propõe uma possibilidade democrática de entendimento através da linguagem entre o mundo vivido e o mundo sistêmico. Como mencionado anteriormente, Habermas considera que a sociedade está dividida entre dois mundos: o mundo sistêmico (Estado e mercado) e o mundo vivido (cultura, sociedade e personalidade), de modo que esse último está sendo asfixiado pelo sistema, posto que sua Racionalidade Instrumental (RI) visa o dinheiro e o poder. Diante da constatação dessa colonização, Habermas sugere uma reconstrução da modernidade, considerando a Racionalidade Comunicativa (RC) presente no mundo da vida como possibilidade de emancipação, no qual os sujeitos usam a linguagem para enfrentar as relações conflituosas do mundo sistêmico.

Gomes (2007) apresenta o conceito de Racionalidade Comunicativa (RC) habermasiano ressaltando que o autor não pretende abandonar o modelo instrumental, mas considerá-lo numa perspectiva mais ampla, promovendo a integração das racionalidades instrumental e comunicativa, considerando, também, as normas e as experiências intersubjetivas por meio da linguagem e buscando um entendimento recíproco. Estamos vivendo um momento em que a Racionalidade

Comunicativa (RC) precisa ser evidenciada, principalmente no campo da educação, visto que é urgente debater sobre as práticas gerencialistas e centralizadoras latentes no contexto educacional, que cada vez mais sufoca a capacidade refletir, discutir e tomar decisões no âmbito educacional.

Essa visível predominância de uma racionalidade em detrimento da outra gera, conseqüentemente, discordâncias e desequilíbrios. Em outras palavras, o mundo sistêmico tenta a todo custo colonizar o mundo da vida por meio de suas estratégias de manipulação cada vez mais visíveis, como o avanço da globalização e das novas tecnologias, que aguçam o consumo desenfreado e a crescente desigualdade social e, conseqüentemente, “tem inviabilizado a possibilidade do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade que formam argumentativamente os consensos” (GOMES, 2007, p. 35). Essa colonização também ocorre no campo das ideias, por meio da manipulação dos discursos, resultando em um conformismo alienador.

Para Habermas, a verdade e a razão não são absolutas, mas construção coletiva entre as partes de uma mesma sociedade, tornando o diálogo um exercício democrático e trazendo a Racionalidade Comunicativa (RC), centrada no entendimento recíproco, como contraponto à Racionalidade Instrumental (RI), centrada na lógica capitalista. Sendo assim, “a verdade deixa de ser um fato consumado, comprovado matematicamente, para se tornar um processo em construção” (MEDEIROS, 2007, p. 32).

Mas o que seria essa pretensão de validade? Como ela se articula nos atos de fala? Qual a relação que se faz dessa validade com o consenso no processo de tomada de decisão na gestão escolar? Considerando a densidade dos pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) habermasiana, abordarei apenas alguns, dada sua densidade e relevância para a discussão sobre o consenso no contexto da tomada de decisão no eixo da gestão escolar. A partir desse ponto, apontarei as características da pretensão de validade, situação ideal de fala, entendimento e consenso.

3 O CONSENSO COMO POSSIBILIDADE DE EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO NA GESTÃO ESCOLAR.

O desenvolvimento gerado pela globalização causou na sociedade preocupações e problemas conflituosos no que tange a aspectos políticos, sociais e religiosos, de

maneira crescente e desenfreada, que despertaram a necessidade de refletir e buscar alternativas para resgatar valores sociais fundamentais que não estejam dentro da perspectiva neoliberalista. Percebendo essa crise de consensos e, conseqüentemente, os distúrbios comunicativos, Habermas se propõe a identificar outras possibilidades para enfrentar essa conjuntura, ampliando o debate sobre a crise da modernidade e assumindo a postura de encarar a crise não apenas no âmbito da consciência cultural do sujeito, mas também no seu aspecto sistêmico. Desse modo, o autor salienta que as crises não necessariamente estão relacionadas ao sistema, pois podem ser desencadeadas a partir dos conflitos entre dois mundos: o mundo sistêmico e o mundo vivido.

Diante disso, a comunicação, viabilizada pela linguagem, se configura como princípio basilar da TAC, por meio da qual os sujeitos dialogam e chegam a um entendimento e ao consenso. O conceito de consenso habermasiano se efetiva tendo como referência o desempenho discursivo de pretensões de validade, tratando-se como um reconhecimento coletivo, no qual a argumentação sustenta essa validação. Nesse sentido, “entender” não significa um processo empírico que dê origem a um consenso verdadeiro, mas um processo de convicção recíproca que coordena as ações dos diferentes participantes com base em razões motivadas. Entender, portanto, significa comunicação destinada a um acordo válido (HABERMAS, 1999). Os argumentos fazem parte do mundo da vida e formam a identidade dos sujeitos envolvidos, visando o consenso e o entendimento recíproco, ou seja, a intersubjetividade experimentada pela linguagem traz consigo uma bagagem cultural e uma intencionalidade individual. “Mas, na verdade, os modelos que representam conflito e consenso não podem ser considerados como formas comparáveis de organização, localizadas no mesmo sentido” (HABERMAS, 1999, p. 59).

Buscando me aprofundar nas contribuições da ação comunicativa de Jürgen Habermas, em particular na proposição de consenso, que, no exercício de gestão escolar democrática, adquire validade pelo processo discursivo de argumentação e contra-argumentação em situações ideais de fala. Para Habermas (1997, p. 506):

El concepto de racionalidad comunicativa lleva consigo connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de fundar consenso que tiene un habla argumentativa en la que distintos participantes superan la subjetividad inicial de sus concepciones Y merced a la comunidad de convicciones racionalmente motivadas se aseguran simultáneamente

de la unidad del mundo objetivo y de la ínter subjetividad del plexo de vida social en que se mueven.

A teoria habermasiana conforme reflete Medeiros (2007) lança um desafio aos gestores, para que compreendam a racionalidade sistêmica e busquem mecanismos para a efetivação da Racionalidade Comunicativa (RC) nas relações decisórias dentro da escola, com vistas à concretização da democracia, superando os domínios do poder e possibilitando a constituição de consensos. Essa mediação comunicativa acontece para a resolução de um conflito, tendo como fundamento a prática dialogal, sem, contudo, fazer uso da força coercitiva.

Uma gestão democrática pressupõe um contexto participativo de cooperação, de modo que a comunidade escolar possa opinar de forma ativa nos processos decisórios. Na realidade brasileira, ainda é necessário um esforço contínuo no sentido de conscientizar sobre a importância da participação. Contudo, “é preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade” (PARO, 2016, p. 52), visto que projetamos um estereótipo ideal de participação coletiva da comunidade que, de fato, ainda não se percebe nas instituições escolares. Isso ocorre, porque ainda estamos longe de chegar a uma gestão verdadeiramente democrática, na qual as relações sociais possibilitem o envolvimento de todos nas decisões. A democracia deliberativa habermasiana se estabelece através de uma gama de atitudes, tendo como alicerce o discurso racional e sua efetiva concretização, visto que a legitimidade desse discurso está na participação nas decisões que afetam, direta ou indiretamente, os envolvidos (GOMES, 2013).

Nesse viés, as pretensões de validade e os atos de fala são critérios que estão presentes em uma ação comunicativa, visto que são dirigidos a alguém para que haja uma compreensão, ou seja, aquele que fala pretende ser entendido pelo que ouve. Desse modo, constrói-se através da linguagem uma pretensão de validade, mas essa possível “verdade” está sujeita a críticas. O autor considera três aspectos condicionantes da pretensão de validade: a) de verdade (de que a afirmação é verdadeira); b) de sinceridade (que o ato de fala é correto em relação ao contexto regulatório atual); e c) de honestidade³ (que a intenção expressa pelo palestrante coincide realmente com o que ele pensa) (HABERMAS, 1999). A partir dessas características, a pretensão de validade se materializa nas relações intersubjetivas entre

³ Utilizo a palavra honestidade para fazer referência a uma pretensão que considere as normas sociais.

o falante e o ouvinte, visto que aquele que fala procura justificar sua pretensão, que pode ser aceita ou não pelo que ouve.

Para se chegar a um entendimento e a um consenso, é preciso considerar os aspectos de pretensão de validade, como a clareza na argumentação, a não contradição e a veracidade, em que os indivíduos compartilham de argumentos divergentes (ou não) sobre um assunto comum. Nesse contexto intersubjetivo, os atos de fala são concebidos como forma de ação, de modo que os sujeitos apresentam seus discursos argumentativos visando atingir o consenso. De acordo com Medeiros (2007), o consenso não é a ausência de conflitos, porém, ganha sentido nos contextos de construção processual e argumentativa.

Na Racionalidade Comunicativa (RC) habermasiana, ocorre uma mudança estrutural de paradigma quando se descola o entendimento que estava centrado no sujeito para um acordo intersubjetivo, no qual cada um, movido por suas próprias razões, usa a linguagem para entrar em consenso. Essa nova maneira de compreender a função comunicativa requer, por sua vez, uma situação ideal de fala, na qual o falante quer dizer “com seu pronunciamento depende do conhecimento acumulado e realiza-se sob o pano de fundo de um consenso cultural anterior” (PINTO, 1994, p. 81).

Existem vários atos de fala, no entanto, a situação ideal de fala se caracteriza por um contexto de ação dialética entre pessoas que buscam um entendimento mútuo. Esse contexto intersubjetivo se dá no mundo da vida, em que os participantes acolhem reciprocamente as pretensões de validez. A situação ideal de fala se dá quando todos os participantes têm as mesmas condições de falar, ouvir e chegar a um entendimento.

Nesse contexto, a argumentação, como centro das relações, deve estar isenta de qualquer dominação, já que os sujeitos discutem sobre o dever moral de forma espontânea, facilitando, conseqüentemente, a existência de consensos. Diante do exposto, o entendimento recíproco é compreendido como a “relação intersubjetiva entre indivíduos que, socializados por meio da comunicação, se reconhecem reciprocamente” (HABERMAS, 2000, p. 431). Sendo assim, o consenso é o resultado de um entendimento dialogicamente alcançado, havendo primeiro um entendimento do que cada um propõe, para, então, discutirem e entrarem em um consenso, ou não.

Diante disso, entendo que o consenso, resultado de uma argumentação entre as partes, tem mais possibilidade de se efetivar se adquirida legitimidade por parte dos que nele argumentaram. Esse é um dos principais desafios para a gestão escolar, o de oportunizar espaços para o debate, organizando as falas para um possível consenso, e,

em seguida, tentar efetivar as decisões deliberadas. Essa mediação precisa ser feita entre os pares dentro da escola, especialmente a gestão, que media as demandas dos órgãos de controle, e os que compõem a instituição escolar, tendo em vista que algumas decisões não são realizadas pela equipe escolar e acontecem de maneira vertical. Em face desse contexto, no agir comunicativo orientado para o entendimento mútuo, a única coação possível deve ser a do melhor argumento, caracterizando-se justamente como o oposto da forma vertical de decisão (MELO, 2013).

O âmbito educacional também apresenta suas limitações ao processo democrático, levando em consideração o mundo vivido, na medida em que ao longo de sua trajetória adquiriu elementos do mundo sistêmico, com o engessamento de tantos postulados como a categorização dos sistemas de ensino, das cargas horárias, dos currículos, como também na hierarquização das relações institucionais, dentre outros aspectos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

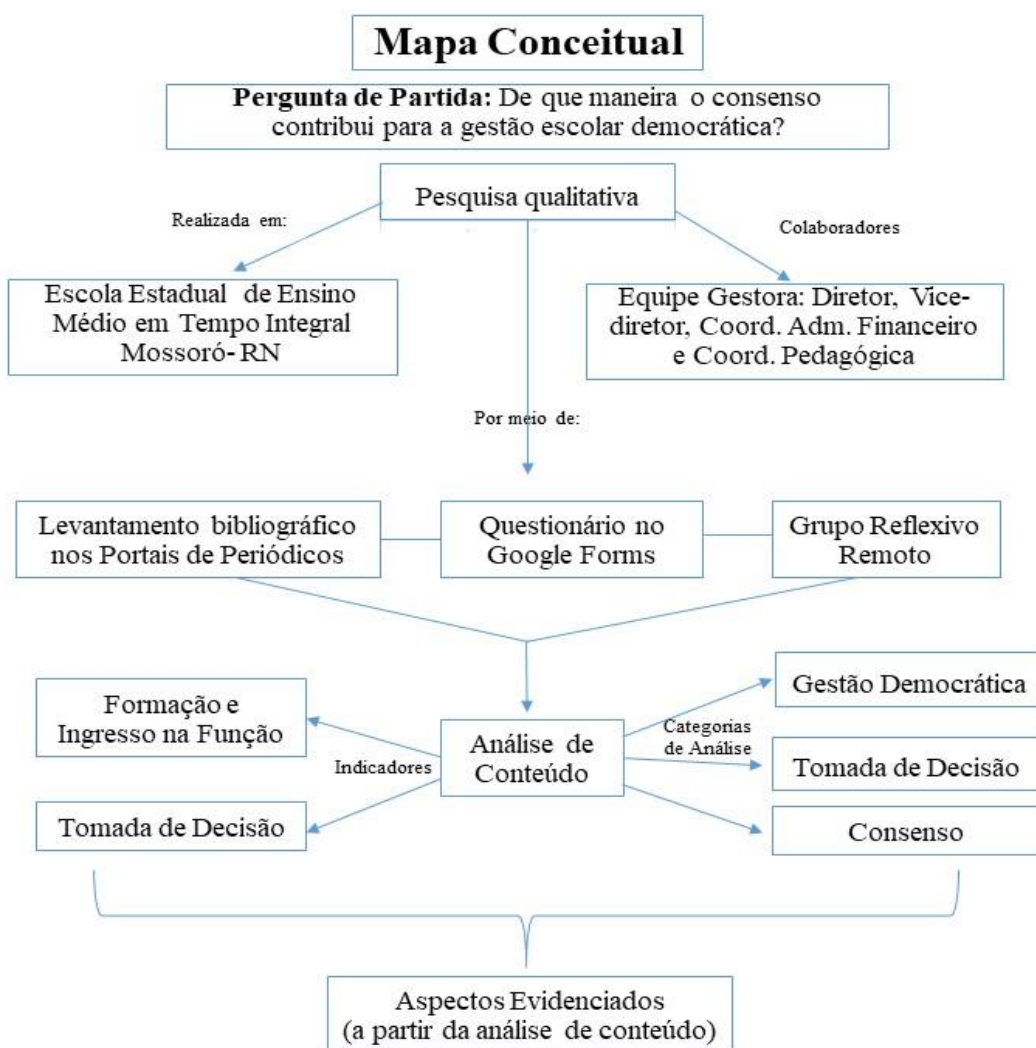
A obtenção dos resultados de uma pesquisa está diretamente ligada ao modo como ela se desenvolve, nesse sentido, os subsídios metodológicos escolhidos para desenvolver o estudo aqui apresentado estão apoiados na abordagem qualitativa, tendo em vista o rigor e a flexibilidade intrinsecamente ligados ao processo de investigação, visto que a qualidade da pesquisa não está apenas nas regras ou instrumentos utilizados, mas também na reflexão que se faz acerca das relações durante o decorrer da investigação (GALEFFI, 2009).

Inicialmente, foi idealizado um trajeto metodológico, no entanto, devido às medidas temporárias para o enfrentamento da situação emergencial de Saúde Pública provocada pelo novo coronavírus (COVID-19)⁴, a parte empírica precisou ser reordenada. Desse modo, para apresentar o percurso metodológico de maneira clara e sintética, utilizarei o recurso do mapa conceitual⁵, uma vez que representa visualmente as relações entre os principais conceitos abordados no estudo.

⁴ No estado do Rio Grande do Norte, o Decreto n. 29.524, de 17 de março de 2020, determinou isolamento social e fechamento das escolas, o que inviabilizou a trilha metodológica inicialmente idealizada.

⁵ O mapa conceitual é uma ferramenta que permite organizar e representar graficamente uma informação, e surgiu na década de 1960, com as teorias sobre a psicologia da aprendizagem propostas por David Ausubel. E foram desenvolvidos em 1972, no programa de pesquisa realizado por Joseph Novak na Universidade de Cornell.

Conforme apresentado no mapa conceitual a seguir, o percurso metodológico escolhido foi direcionado pela pergunta norteadora da pesquisa, dentro da perspectiva qualitativa. Nesse sentido, a pesquisa teve como lócus empírico, uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral, situada na cidade de Mossoró, ofertando o Ensino Médio em Tempo Integral. A escola está vinculada à 12^a Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) e a Secretaria da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC) do estado do Rio Grande do Norte (RN).



Fonte: Elaborado pela autora, (2022).

Assim, a trilha metodológica foi elaborada a partir de três procedimentos. O primeiro, o mapeamento bibliográfico realizado nos portais de periódicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de mapear o que tem sido discutido sobre os consensos na gestão escolar democrática. Utilizei como descritores e recursos booleanos (“CONSENSO” OR “HABERMAS”)

AND (“GESTÃO ESCOLAR” OR “GESTÃO DEMOCRÁTICA”), com filtragem dos últimos dez anos (2009-2019), bem como as produções revisadas por pares e que traziam no título ou no resumo alguma aproximação com o tema da minha pesquisa. Resultando em um quantitativo de vinte e três produções, o que foi necessário eleger critérios de relevância (consideráveis e não-consideráveis), que me ajudaram a identificar seis trabalhos Bianchini (2011), Caires (2010), Pinheiro (2010 e 2017), Gomes (2013), Góes (2019). A partir desse mapeamento foi possível estabelecer algumas considerações a respeito das produções acadêmicas relacionadas a gestão escolar democrática e os pressupostos da TAC, no entanto, não foi identificado nenhum trabalho que dialogasse com a perspectiva habermasiana de consenso no processo de tomada de decisão da gestão escolar.

O segundo recurso utilizado foi o questionário *on-line* via *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, oportunizando aos colaboradores manifestar suas opiniões sem interferência, como intuito de caracterizar o perfil profissional dos colaboradores, utilizei questões pontuais, organizados em três temas geradores: a) Caracterização dos colaboradores; b) Aspectos da função; e c) A gestão escolar e o processo de tomada de decisão. Entretanto, antes de disponibilizar o questionário aos colaboradores, submeti esse recurso a um pré-teste para a validação de suas perguntas no tocante a clareza, concisão e pertinência. Para essa visão preliminar, convidei outro núcleo gestor, composto por três representantes (gestor, vice-gestor e coordenador pedagógico) escolhidos por atuar na rede estadual de ensino, na modalidade Ensino Médio em Tempo Integral, mas em escolas diferentes. Posteriormente, perguntei aos participantes do pré-teste, se as perguntas estavam claras e se houve alguma dúvida ao responder, obtendo respostas positivas a respeito desse recurso o que validou sua utilização. Em seguida, contatei os colaboradores convidados para participar da pesquisa, voluntariamente, com a garantia de que não teriam nenhum custo ou prejuízo. Para tanto, apresentei os objetivos da pesquisa e eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), enviado por *e-mail*, como também disponível na primeira parte do questionário *on-line*. Buscando assegurar o anonimato dos participantes, neste estudo, utilizei siglas próprias criadas para identificar a função de cada colaborador (DIR, V-DIR, CPED E CFIN). Dos quatro membros da equipe gestora, apenas o coordenador pedagógico (CPED) não se dispôs a participar, alegando motivos pessoais e de saúde na família, embora tenha sido contatado inúmeras vezes.

Como terceiro procedimento, utilizei o recurso metodológico Grupo Reflexivo Remoto, a fim de promover um momento propício para refletir sobre as vivências no cotidiano da gestão escolar. Essa proposta metodológica tem como fonte de inspiração a experiência de Barbosa e Formiga (2008, p. 89).

Tal proposta tem, no horizonte, parentesco com as proposições apresentadas por Szymanski (2002), sobre entrevista reflexiva; por Codo et alii (2002), quando se refere ao significado e diferença entre metodologia e técnicas; Gil (1999), ao tratar da entrevista coletiva e de entrevista focalizada e, por fim, Barbosa (2006), ao apresentar sua concepção de formação, em profundidade, do pesquisador.

Esse recurso propõe aos colaboradores uma experiência agradável e inovadora em um ambiente de falas livres, no qual as opiniões serão desveladas assim como elas são, sem a necessidade de esconder as variantes de suas personalidades. Em face da impossibilidade de realizar esse momento presencialmente, foram pensadas outras maneiras de promovê-lo a distância, por meio do recurso da videoconferência, razão pela qual denominei, nesta pesquisa, de Grupo Reflexivo Remoto. O caráter reflexivo que se estabelece nas relações intersubjetivas experimentadas no Grupo Reflexivo oportuniza aos participantes um espaço de interlocuções e reflexibilidade através da fala sobre suas relações diárias dentro da função que ocupam na escola.

A proposta de Grupo Reflexivo não se trata apenas de perguntas-respostas, uma vez que esse subsídio acontece por meio de um diálogo aberto, sem a necessidade de se ater a perguntas elaboradas. Além disso, proporciona ao pesquisador compreender aspectos históricos e contextuais da gestão, na medida em que busca nos sujeitos participantes das interlocuções suas respostas, que trazem consigo as emoções e os sentimentos. Por esse motivo, as questões aproximam-se cada vez mais da realidade descrita, tendo como ponto de partida a tomada de decisão. Desse modo, é importante que o pesquisador conduza essa etapa com maior rigor, para que esses momentos não se transformem em ambientes de polêmicas e/ou denúncias das relações conflituosas do cotidiano escolar.

O encontro do Grupo Reflexivo Remoto, aconteceu no dia seis de agosto de 2020, às 15h30min, por videoconferência via *Google Meet*, e tinha como objetivo: compreender, à luz das vozes dos coparticipantes, como acontece o processo de tomada de decisão, utilizando um ambiente para que se expressassem abertamente sobre as questões levantadas. Nesta ocasião, participaram dois colaboradores: o diretor (DIR) e o vice-diretor (V-DIR), bem como o orientador da pesquisa. Os demais colaboradores

justificaram sua ausência. Nesse viés, as questões utilizadas norteadoras desse momento versavam sobre como acontecia o processo de tomada de decisão na gestão escolar. Em seguida, as falas foram transcritas, de maneira manual, sem a utilização de programas ou ferramentas de transcrição automática, e posteriormente enviadas por *e-mail* aos colaboradores, para que autorizassem o seu uso. Esse espaço de interlocuções e flexibilidade entre os participantes da pesquisa foi muito importante para o desenvolvimento deste estudo, pois os colaboradores comentaram sobre suas vivências, suas motivações e seus momentos de tomada de decisões na gestão da escola.

Isto posto, as informações construídas durante o percurso deste estudo foram refletidas de acordo com a perspectiva teórico-metodológica de análise de Laurence Bardin (2016). Trata-se de uma proposta de tratamento de dados que requer muito do pesquisador, visto que esse tipo de análise é bastante utilizado nas investigações qualitativas. Desse modo, a autora apresenta três fases para seu desenvolvimento: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação (BARDIN, 2016).

Na primeira fase, denominada de pré-análise, organizei o material pertinente a este estudo e criei critérios de relevância na escolha dos trabalhos publicados nos portais da CAPES e BDTD, em seguida, realizei a leitura flutuante dessas produções, dos pressupostos habermasianos, bem como das respostas dos colaboradores contidas no questionário *on-line* e do Grupo Reflexivo Remoto, a fim de identificar os aspectos relevantes para a construção deste estudo. Essa leitura preliminar foi realizada seguindo regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, o que me ajudou na escolha dos documentos e, conseqüentemente, me permitiu perceber algumas nuances, ou seja, formulação de hipóteses e eixos orientadores (provisórios) sobre os discursos e a vivência da democratização da gestão escolar (BARDIN, 2016). Elegi como eixos orientadores questões sobre formação, ingresso na função e processo de tomada de decisão. Para realizar a análise das falas dos colaboradores nos recursos adotados (Questionário e Grupo Reflexivo Remoto), construí os seguintes eixos orientadores: 1) *Formação e ingresso na função* e 2) *Tomada de decisão*, que serão mais bem discutidos no capítulo IV.

Na segunda, a exploração do material, Bardin (2016) lembra que, se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Mediante procedimentos aplicados manualmente ou operações efetuadas

pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Essa fase consiste essencialmente em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. Bardin (2016, p. 104) traça um esboço para facilitar a identificação dos aspectos relevantes para o pesquisador, denominado Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC), o que permitem agrupar as variáveis em categorias iniciais, em face da frequência com que elas aparecem nas falas, bem como identificar as principais relações do que foi dito com o lugar de fala do colaborador. A esse respeito, Bardin (2016, p. 107) assevera que “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões [...] são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro”. Nesse sentido, para organizar as Unidades de Registro (UR), optei por utilizar a recorrência das falas dos colaboradores, não com uma contagem numérica, mas como a repetição de temas gerais. Dessa maneira, os temas encontrados envolvem “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (FRANCO, 2008, p. 43). E para as Unidade de Contexto (UC), elegi o processo de tomada de decisão que foi descrito em vários momentos pelos participantes desta pesquisa.

Na terceira fase, realizei o tratamento dos resultados, refletindo cuidadosamente sobre a contextualização entre as constatações e o *corpus* teórico estudado, para dar mais sentido a essa investigação, levando em consideração os objetivos deste estudo e, ainda, a interpretação que tive acerca dos acontecimentos vistos e vividos no desenrolar deste estudo. Vale salientar que alguns procedimentos da análise de conteúdo de Bardin passaram por reformulação com o auxílio das tecnologias, como a criação de programas específicos que auxiliam na análise dos dados. No entanto, é importante destacar que neste estudo não foi utilizado esse tipo de subsídio automático para realizar as análises. Com o intuito de eleger categorias para auxiliar na reflexão acerca das falas dos colaboradores e que viessem a atender os objetivos inicialmente propostos para este estudo, identifiquei que suas respostas circulavam em torno da gestão democrática, do processo de tomada de decisão e da busca pelo bem-estar comum na escola (consenso). Desse modo, contextualizei as respostas mais significativas com as concepções dos autores trabalhados ao longo deste estudo.

É importante salientar que, de acordo com Bardin (2016), essas categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. Neste estudo, foram desenhadas da

seguinte maneira: *a priori*, selecionando os temas recorrentes que se relacionavam com os objetivos do estudo, identificando os assuntos que apareciam com maior frequência na fala dos colaboradores e levando em consideração os pressupostos habermasianos e da gestão escolar democrática. Cabe ressaltar que as categorias foram construídas a partir da organização das unidades de contexto e de registro, bem como baseadas nos critérios de “exclusão mútua, homogeneidade e pertinência” (BARDIN, 2016, p. 120), ficando organizadas da seguinte forma: Gestão Democrática; Tomada de Decisão; Consenso.

Após a construção das categorias, a análise de conteúdo de Bardin (2016) orienta que o pesquisador realize as inferências. Desse modo, as inferências e as interpretações a partir das falas dos colaboradores, tanto no questionário como no Grupo Reflexivo Remoto, foram discutidas no último capítulo da dissertação, e para este momento elencarei alguns destaques desta análise a seguir.

5 ANOTAÇÕES FINAIS

Inicialmente ressalto o grande desafio de entender os textos habermasianos, por sua densidade e aspectos peculiares do autor, sendo preciso recorrer muitas vezes a outros autores que abordam suas teorias para buscar compreender seus conceitos com mais clareza. E ainda ressalto o desafio de utilizar os pressupostos habermasianos para compreender e interpretar a prática do diretor escolar das instituições públicas de Educação Básica neste país.

A experiência da pesquisa me ajudou a refletir algumas concepções que tinha sobre a participação nos processos decisórios e do papel dos gestores no estímulo e abertura de espaços coletivos para o debate. Percebo que quando exercia a função de gestora tinha um ponto de vista linear, acrítico, o que dificultou bastante minha atuação no sentido de viabilizar momentos dessa natureza. Essa maneira de pensar revela para mim a carência de uma formação para atuar na gestão, não numa perspectiva instrumentalista, funcionalista, de treinamento gerencialista, mas no sentido mais profundo, estimulando que aqueles que exercem essa função reflitam sobre seu papel no processo de democratização da gestão. Acredito que minha atuação como gestora seria um tanto diferente após ter compreendido a importância da argumentação e contra-argumentação para se chegar a um consenso legítimo.

A partir dos procedimentos metodológicos, identifiquei alguns achados que considero relevantes para examinar se a pergunta norteadora foi respondida. Mediante o que foi dito pelos colaboradores, percebi que mencionam duas realidades de gestões, a anterior (até 2019), na qual o vice-diretor e o coordenador financeiro atuavam como professores e o diretor como presidente do Conselho Escolar, e a atual (2020), na qual os participantes deste estudo integram a equipe gestora. Relatam, ainda, que houve uma ruptura na maneira de conduzir a instituição, ao descreverem situações conflituosas de uma gestão diretiva e a passagem para a atual, que, a partir de seus discursos, prima pelo diálogo e pelo bem-estar daqueles que fazem a escola.

Nos discursos dos colaboradores, identifiquei que o vice-diretor foi indicado posteriormente ao pleito eleitoral, revelando a fragilidade na concretização da lei de gestão democrática estadual, a LC n. 585/2016, mais precisamente no Artigo 42, que trata das eleições diretas para a escolha dos diretores escolares. Com isso, percebo que a gestão escolar democrática no Brasil tem ampla base legal, mas, por vezes, não é comprovada no cotidiano das escolas, evidenciando assim a atual crise da educação pública, de desrespeito histórico do poder público e de despreparo administrativo. É preciso deixar claro que essas falas também apresentam fragilidade na concretude de uma democratização da gestão escolar, visto que as informações são apenas comunicadas aos demais, sem a oportunidade de haver um debate sobre os assuntos em pauta.

O ambiente educacional é por excelência um lugar de/para a comunicação livre. Por essa razão, deve ser instigado a desenvolver a capacidade de refletir e agir de maneira crítica, visando uma descolonização do mundo vivido. Nessa relação latente entre o mundo da vida e o mundo sistêmico presentes nos relatos, percebo que a escola, por si só, não é a única responsável pelas transformações sociais necessárias que objetivem a emancipação dos sujeitos, posto que ela (a escola) está dentro de um sistema que sufoca as relações dialógicas. Nesse sentido, a Teoria da Ação Comunicativa habermasiana não tem a pretensão de transformar drasticamente a sociedade, mas de impulsionar novas maneiras de pensar, agir e se comunicar livremente em busca de uma sociedade mais dialógica, participativa e igualitária, superando, assim, as limitações impostas pelo mundo sistêmico. É urgente refletir a respeito da importância da comunicação como possibilidade de abertura para um pensamento crítico-reflexivo nos processos decisórios da gestão escolar democrática.

De modo geral, não identifiquei nas declarações dos colaboradores o que Habermas propõe por consenso, pois o que percebi foram reuniões que mais comunicavam do que deliberavam, por isso denominei tal procedimento como “acordo”. Considerando o consenso como resultado de um diálogo livre, compreendo que a pergunta de partida: de que maneira o consenso contribui para a gestão escolar democrática? foi respondida no sentido de que, não sendo identificados espaços dialógicos para a obtenção de consensos, justifica-se a necessidade do debate no processo de tomada de decisão para a construção de entendimentos e consensos racionalmente motivados. Ficou evidente que uma gestão escolar democrática somente é possível em um ambiente orientado pela razão comunicativa na qual são priorizadas a participação e a autonomia dos sujeitos.

Como fragilidade deste estudo, compreendo que, embora a leitura do consenso habermasiano no processo de tomada de decisão na gestão escolar devesse contemplar as falas dos colaboradores e a prática, nas relações intersubjetivas, isso não foi possível devido ao contexto atual imposto pela Covid19. Portanto, é preciso assumir que todas as considerações aqui apresentadas se dão a partir do discurso de uma equipe gestora empossada recentemente.

Por fim, espero que o presente estudo contribua para o exercício reflexivo no que concerne à necessidade de tomadas de decisão dialógicas na gestão escolar, não somente para mim enquanto pesquisadora, mas para todos que atuam no cotidiano da escola referente a uma gestão participativa. Entendo como relevante considerando o contexto que se constata na atual conjuntura sociopolítica da sociedade, que passa por forte crise dos/nos processos democráticos, impondo a necessidade de se refletir densamente sobre como acontece a participação nos processos decisórios na gestão escolar. Nessa perspectiva, serão bem-vindos novos estudos que possibilitem refletir sobre a contribuição apresentada pela Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas no contexto da gestão escolar, visto que o campo educacional é extremamente fértil para se exercitar uma práxis social alicerçada na busca da emancipação através do diálogo e da participação efetiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; FORMIGA, Maria das Graças Freire. Grupo Reflexivo: uma estratégia de pesquisa formativa em educação: o sujeito na escola:

incursões metodológicas e perspectivas de análise. **Cadernos de Educação: reflexões e debates**, São Bernardo do Campo, n. 15, p. 88-102, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIANCHINI, Tatiane Cristina. **Gestão Democrática da Escola e a perspectiva da aprendizagem dialógica**. São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2582?show=full>. Acesso em: 04 out. 2021.

CAIRES, Sueli de Fatima. **A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em comunidade de aprendizagem**. São Carlos. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2559?show=full>. Acesso em: 29 set. 2021.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Prefácio de Remi Hess. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73.

GÓES, Elza de Araújo. **Projeto comunidade de aprendizagem: a experiência sobre o modelo de gestão Participativa em quatro escolas municipais de São João do Rio Preto/SP**. Araraquara. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181519>. Acesso em: 01 out. 2021.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007. (Coleção Educação em Debate). Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252525/1/Gomes_LuizRoberto_D.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.

GOMES, Ronaldo Martins. **Entre autoritarismo e diálogo: a democracia como processo na gestão escolar**. São Carlos. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2666/5082.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 out. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. I.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción educativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/352457/mod_resource/content/1/HABERMAS%2C%20Jurgen%3B%20Teoria%20dela%20accion%20comunicativa.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Tradução de Luiz Sergio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MEDEIROS, Arilene Maria. **Administração Educacional e Racionalidade: o desafio Pedagógico**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 232 p. (Coleção Fronteiras da educação).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PINHEIRO, Edneia Virginia. **Caracterização e análise da participação e dos conflitos em uma escola transformada em comunidades de aprendizagem**. São Carlos. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2563?show=full>. Acesso em: 29 set. 2021.

PINHEIRO, Edneia Virginia. **Democracia deliberativa em Habermas: abordagem do tema no Brasil (2000-2015) e contribuições para a educação**. São Carlos. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9538>. Acesso em: 29 set. 2021.

PINTO, José Marcelino. **Administração e Liberdade: um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. 1994. 171 f. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 1994. Disponível em: [file:///C:/Users/adrie/Downloads/Pinto_JoseMarcelinodeRezende_D%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/adrie/Downloads/Pinto_JoseMarcelinodeRezende_D%20(1).pdf). Acesso em: 30 set. 2021.

A EDUCAÇÃO NOS QUILOMBOS: UMA RELEITURA HABERMASIANA

JAQUICILENE FERREIRA DA SILVA ALVES



Doutorada em Educação / UFPB

E-mail: jaquicilene@gmail.com

RESUMO

O ensaio busca refletir sobre as violências e silenciamentos sofridas em territórios quilombolas, considerando esses como espaços de aprendizagem e tendo a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) como abordagem epistemológica. Esse incursão será realizado com base na relevante atuação do Movimento Negro, como agente educador e reflexivo na resistência a violência e enfrentamento aos silenciamentos históricos e culturais. As ideias norteadoras da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas serão balizadoras para as discussões apresentadas, a partir de uma metodologia de cunho hermenêutico-interpretativa das informações. O texto considera o percurso de educação pensada em aspectos multiculturais que foram aflorados com a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e como se efetiva a educação nos quilombos do Brasil. Dessa forma, justifica-se ao sinalizar questões urgentes, com vistas para uma educação plural e emancipadora.

Palavras-chave: Habermas; Educação Escolar Quilombola; Violência; Aprender; Emancipação.

EDUCATION IN QUILOMBOS: A HABERMASIAN REREADING

ABSTRACT

This essay aims at reflecting on the violence and silencing suffered in *quilombola* [maroon peoples] territories, by considering them as spaces for learning and having the Theory of Communicative Action as an epistemological perspective. This incursion is developed according to the Black Movement performance as an educative and reflective agent for resistance against violence and historical and cultural silencing struggles. The guiding ideas of Habermas's Theory of Communicative Action are fundamental to the discussions, based on a hermeneutic and interpretive methodology of information. The text considers both the path of education as designed in multicultural aspects that were brought out by the implementation of the National Guidelines for *Quilombola* School Education, and how it is carried out in the *quilombos* of Brazil. Thereby, it is justified by signaling urgent questions to the means of a plural and emancipatory education.

Keywords: Habermas; Quilombola School Education; Violence; Learning; Emancipation.

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Como filósofo e sociólogo, Jürgen Habermas é um dos maiores intelectuais dos séculos XX e XXI, membro da segunda geração da escola de Frankfurt de Teoria Crítica. Esse teórico tem uma ampla bibliografia e a excelente contribuição para a linguagem, comunicação e justiça, a Teoria do Agir Comunicativo. Neste estudo, essa teoria é o eixo norteador para uma sucinta releitura da educação escolar nos quilombos do Brasil.

Com o objetivo de refletir sobre as violências e silenciamentos sofridas em territórios quilombolas como espaços de aprendizagem, tendo a Teoria do Agir Comunicativo (TAC) como abordagem epistemológica. Buscamos dialogar e compreender como a TAC corrobora para entendimentos e reflexões no âmbito das relações étnico-raciais, que sinalizam a urgência e emergência em debates enriquecedores e nutridos do saber científico. Para Munanga (2020, p. 19), a negritude não se refere apenas aos povos, mas “as vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas”. Nesse sentido, pensando nos nebulosos tempos político-administrativos do nosso país, é necessário o avivamento de temáticas como essa e ainda trazer outras visões para que esses tópicos se revitalizem e resistam a tamanho desmonte educativo e cultural.

Posto que, ao levantarmos essas questões ampliamos o horizonte para a efetivação de uma educação universal, o que justifica esse estudo, que pretende sinalizar questões urgentes com vistas para uma educação plural e emancipadora. E, para isso, se utiliza de uma metodologia hermenêutico-interpretativa, pois vem ao encontro da razão discursiva, crítica e filosófica, que reflete sobre as contradições e conflitos políticos e sociais como representação de uma força libertadora (CHAUÍ, 2000, p. 103).

Nessa incursão, o percurso teórico aborda a importância do movimento negro como agente educador e problematizador, com vistas para uma compreensão dos saberes que foram construídos e socializados durante séculos. Ademais, quanto à imersão dos movimentos sociais destacam decolonização das formas de vida e dos currículos educacionais. O movimento negro também impactou nas buscas por reconhecimento das identidades, na resignificação dos quilombos e na compreensão

de que uma educação universal se justifica com a abertura e abrangência que contemple as particularidades.

A partir dessas indagações, foi construído um percurso para que houvesse a efetivação, em 2012, das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que normatiza uma educação específica no que tange à territorialidade, aos conceitos e desdobramentos, as tensões, lutas, desafios e as bases pedagógicas que incidem sobre o material didático, a gestão e a organização das escolas, projetos e formação de professores. Nesse sentido, há todo um aparato legal que, por vezes, tende a ser despercebido pelo despreparo administrativo e a burocracia que impera na prática de uma pedagogia, eminentemente tradicional, de uma base única e engessada.

Essas questões não são recentes, mas por não apresentarem avanços são sempre atuais. Por esse motivo, buscamos aprofundar as discussões nos utilizando de conceitos que possam justificar nosso trabalho e buscar possíveis soluções a curto, médio e longo prazo, função da pesquisa social científica. Assim, iniciamos um processo objetivando organizar um campo de visão a respeito da temática com as lentes da violência, do multiculturalismo, da aprendizagem e dos conflitos sociais.

Cada conceito abordado constitui uma expressão construída, um conflito social, a negação da diversidade cultural e do direito à educação. Para cada um, inúmeras formas de violência acontecem, temos medo da violência e medo de discutir sobre ela, pois conhecê-la exigirá de nós outras posturas frente à realidade.

As categorias habermasianas possibilitam essas releituras e abrem um leque para que outras questões sejam revisitadas. Para o autor, a democracia é deliberativa e procedimental de normativos que incluem a participação de todos, capaz de trazer equilíbrio à vida coletiva como um direito humano. A racionalidade é fundamentada dentro de um contexto específico e tem a comunicação como fio condutor da linguagem não coagida. A cultura, considerada uma produção e reprodução dos saberes simbólicos no Mundo da Vida. O consenso, uma argumentação racional crítica e mútua, a culminância da comunicação. E, desse modo, o Agir Comunicativo se consolida em todas essas etapas e agrega validade à releitura proposta ao longo do ensaio.

As tensões entre a violência e os territórios remanescentes de quilombo, com vistas à Teoria do Reconhecimento e a Teoria do Agir Comunicativo, dialogam com a educação e a educação escolar quilombola, mais especificamente, num repertório de

conflitos, distanciamentos e aproximações, que inserem contribuições para o campo das relações étnico-raciais com novos e outros significados da democracia e do direito.

2 OS QUILOMBOS: ENTRE VIOLÊNCIA E SILENCIAMENTOS

Na década de 1970, juntamente com os outros movimentos sociais, surge o Movimento Negro. Emergiu no cenário nacional na busca por problematizar as questões relacionadas à raça e as formas de viver e de ser visto como negro em nosso país. Assim, essa organização

Ressignifica e politiza a raça compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (GOMES, 2017, p. 38).

O movimento negro, como um agente educador, ressignifica o lugar de fala do negro, que durante séculos esteve aprisionada em presenças ausentes. Estava nos livros didáticos, porém assumindo papel de escravo, tendo sua cultura silenciada e omitida. Ocupava os papéis de escravos e empregados. Nas religiosidades era inferiorizado, ridicularizado e excluído. Nas relações culturais omitido e negligenciado, por meio de falas pejorativas e preconceituosas que associam ao negro o lugar da escória social, num mar de renegação e obscuridade que desequilibrou as relações identitárias em nosso país. Afinal, quem queria que sua ancestralidade estivesse relacionada à escravidão, à derrota e a humilhação? Um debate que ainda tem muito a ser amadurecido em todos os espaços de aprendizagem, pois esses traços e características desvelam uma forma explícita de violência e silenciamento.

Os quilombolas e indígenas estão incluídos nessa forma folclorizada de ver o povo brasileiro, esses enfrentaram e enfrentam uma violência social histórica, marcada pela imposição cultural. Os quilombos deveriam ser um exemplo de organização social, de vivência em comunidade e de partilha. Lugar onde aplicavam seus saberes e linguagens, subtraíam da natureza o essencial para a subsistência, plantavam, colhiam, caçavam, manifestavam livremente suas religiosidades e acolhiam os recém-chegados. Infelizmente, essa parte da história foi devorada e tudo o que temos hoje sobre os quilombos é escasso, encontrado em fontes de pesquisas, em *sites* e dicionários. A título de exemplo, usamos o conceito, que foi encontrado no Dicionário Online de Língua Portuguesa, e que não difere muito de outros dicionários: “Lugar secreto em

que ficavam ou para onde iam as pessoas escravizadas que fugiam das fazendas, minas e casas de família, onde eram exploradas e sofriam maus tratos; normalmente encoberto ou escondido em meio ao mato: quilombo dos Palmares¹”.

De fato, o quilombo surge pela necessidade de fuga pela recusa à escravidão, mas não se resumiu apenas a ela. Assim como, não resumiu apenas à Palmares, embora ele tenha sido, naquele momento, o maior. Com a base territorial de 2010 e proposições para 2019, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima que existam no Brasil 5.972 localidades quilombolas (entre as certificadas, em processo de certificação e autodenominadas). Cientes que o Movimento Negro acresce ações afirmativas, para os negros e quilombolas, e reflexivas para todos que discutem entre outras temáticas a democracia, o direito e o reconhecimento, mesmo que imersos em processos históricos de violência, negação e descompassos políticos. Nesse sentido, é essencial uma busca constante para a discussão sobre a negritude e tudo que dela faz parte, pois em todo momento que trazemos à tona essas questões, estamos saindo das margens, do silenciamento, da invisibilidade e da opressão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96, abre um espaço dialógico no currículo, entre a parte comum e a parte diversificada. com vistas as particularidades regionais, étnicas e culturais. De forma muito tímida, a educação escolar nos quilombos passa a ser considerada legal na LDB. Além disso, conquista outra ponte como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao defender a pluralidade cultural.

Efetivamente, ao ser promulgada a lei nº. 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", acontece uma efervescência a nível nacional e o Conselho Nacional aprova o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras em 2004. Destarte, com essas iniciativas políticas, ocorre o amadurecimento curricular para que em 2012 seja homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Uma vitória das comunidades e resposta à luta constante do Movimento Negro.

Esperava-se que com o nascimento das DCNEEQ fosse extinguida toda as formas de violências direcionadas a essas comunidades, a sua cultura e educação, mas

¹ Pesquisa realizada em 12 de abril de 2022 em: <https://www.dicio.com.br/quilombo/>

aconteceu justamente o contrário. Foram escancaradas todas as formas de violências e uma normalização da contramão do direito e da democracia. Para Habermas (1995, p. 46), “a democracia é o sinônimo de auto-organização política da sociedade”. Portanto, considerando que a democracia se fundamenta nos direitos e na garantia deles, o autor insere que essa garantia não isenta os cidadãos da luta, uma afirmativa que explica como as DCNEEQ estão situadas no campo das tensões entre as questões de direito, da democracia e das violências, que surgem como enfrentamentos teóricos e práticos. Sobre esses direitos, o autor acrescenta que

Eles não garantem a liberdade de coações externas, mas sim a participação de uma prática comum, cujo exercício é o que permite aos cidadãos se converterem no que querem ser: autores políticos, responsáveis, de uma comunidade de pessoas livres e iguais (HABERMAS, 1995, p. 41).

De tal maneira, a luta por uma educação quilombola, que atenda aos anseios dessas comunidades, é constante e a participação, conscientização e manutenção são imprescindíveis para sua efetivação. Algo que não se esgota e não está livre de negações, interrupções, silenciamentos e outras formas de violência. Dessa forma, é possível afirmar que existem congruências entre direito, poder e suas relações com a violência. As raízes da violência estão arraigadas na nossa cultura, embora a violência não seja eminentemente cultural, mas política e ideológica. Cientes de que a violência na educação escolar quilombola é um problema social, é possível neutralizar essa violência?

Analisar a violência é um exercício filosófico, que se constitui por muitas indagações e procura de respostas, que contribuem para tais reflexões, pois nunca se parou de buscar situações relacionadas a essa temática para serem problematizadas. Para Benjamin (2011, p. 136), “toda violência como meio é ou instauradora ou mantenedora do direito. Se não pode reivindicar nenhum desses predicados, ela renuncia por si só a qualquer validade”. O autor compreende essas questões como relações humanas e nos permite interpretar que existe uma multiplicidade de violências. Sendo assim, conhecê-las amplia as formas de saber como acontecem, o que nos coloca numa situação de consciência e postura ética. Na perspectiva de Benjamin (2011), a violência é dual e se perpetua numa luta entre a manutenção do poder e do direito. Dessa forma, na mesma medida que é implementada as diretrizes para uma educação escola quilombola, é dada a largada para a uma luta pelo seu reconhecimento a cada violação (HONNETH, 2003).

Ainda sobre as inserções benjaminianas acerca da violência, Perius (2020) acrescenta que:

A crítica da violência, assim, precisa se tornar uma crítica da própria racionalidade. A forma como as sociedades são organizadas e como a vida humana é controlada no interior delas constitui uma longa história de violência que a racionalidade não pode reprimir. Olhar para o horror e para a morte que resultaram e resultam das políticas de controle da vida é um gesto necessário e urgente (PERIUS, 2020 p. 66).

Nesse sentido, a violência está na base da sociedade, produzida e controlada por ela. Para a ampliação dessas lentes, é importante descentralizar as relações de poder com vistas à elaboração de políticas que possam contemplar as especificidades dos grupos sociais. Dualidades de uma violência que surge da sua crítica para a racionalidade. Assim,

Racionalizar significa aqui o cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas, impedem – através de bloqueios intrapsíquicos e intrapessoais da comunicação – que os conflitos sejam afirmados conscientemente e regulamentados de modo consensual (HABERMAS, 1990, p. 34),

Os contributos habermasianos balizam os entendimentos sobre razão e corroboram com a crítica à violência, apreciada pela lente da Filosofia e do diálogo. Desse modo, “o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação. O tema fundamental da filosofia é a razão” (HABERMAS, 1987a, p. 15). Para o autor, a Filosofia é o fio condutor da razão e, nessa perspectiva, a linguagem é um recurso prático para as relações intersubjetivas. A razão comunicativa habermasiana se apresenta na contramão da violência, com o objetivo de alcançar um entendimento sem coação como alternativa crítica do conhecimento pela educação e cultura.

A educação escolar quilombola se alimenta, entre outros aspectos, dos repertórios orais, da memória e sua territorialidade. Elementos relevantes circundam suas práticas culturais, ademais, democraticamente o marco legal apresenta tais garantias, perpetuadas com participação ativa dos atores envolvidos. Quando essa participação não se efetiva, a educação e a cultura são mercantilizadas, tal inversão empobrece a realidade, desestimulando as identidades em questão.

Na conquista cultural, existe o direito de exercer e o movimento de ser reconhecido como uma estima social em sua comunidade de valores, esse potencial evolutivo abre a igualização e o respeito a individualização (HONNETH, 2003). O

teórico considera a importância dos movimentos sociais na esfera da solidariedade e como a representatividade valida a educação, pois quando quem pensa a educação não faz parte dela “tornam consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa” (HABERMAS, 1990, p. 102).

A trajetória do negro e do quilombola no Brasil é marcada por violências múltiplas, enquanto grupo social, e conquistas, pelas contribuições do Movimento Negro, no limiar entre a violência e a conquista cultural. Habermas acrescenta que,

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização – no que o ‘conhecimento’ assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. [...] A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir. (HABERMAS, 1984, p. 196)

Segundo o autor, a cultura ensina, quando produzida criticamente em sua gênese, ao mesmo tempo que aliena, quando mercantilizada e utilizada como massa de manobra. Nesse sentido, a inclusão da realidade dos indivíduos e suas respectivas produções históricas e culturais impulsionam propostas pedagógicas que resultam em processos positivos de ensino e aprendizagem. Nesta proposta, pensamos numa educação escolar quilombola para além da escola, a partir dos desdobramentos dos quilombos atuais trazer uma perspectiva que amplie sua atuação e transforme o espaço da educação colonizadora, visto que acompanhamos nos livros didáticos e nas formas de pensar as escolas como espaços comuns, onde não há lugar para um currículo diverso e que condiz “com o branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposta pelo racismo” (BRASIL, 2012, p. 429).

Segundo Dutra (2021), historicamente a diversidade religiosa teve mais atenção que a diversidade cultural, isso se deve ao fato de que a tolerância religiosa motivou desentendimentos e guerras, enquanto a diversidade cultural seguiu um percurso de silenciamento, que despertou a atenção da Filosofia no século XX. Com a propositura de um problema filosófico, a resposta foi a abertura para o diálogo sobre o multiculturalismo. Para Habermas (1984), a cultura não pode ser pensada isoladamente, para que os conflitos não caminhem para a guerra. Sobre essa inserção habermasiana, Dutra acrescenta que

[...] o multiculturalismo respondeu pelas demandas da cultura, por exemplo, a linguagem, os hábitos, a religião, o currículo escolar, cujo foco é a identidade em busca de reconhecimento e diferenciação, visando à não interferência ou a sua acomodação por parte dos Estados (DUTRA, 2021, p. 922).

As construções multiculturais agregam arestas que se entrelaçam, mesclando-se na formação dos seres humanos. Essa compreensão filosófica amplia as formas de pensar e viver, as noções de democracia, direito, justiça e reconhecimento. Além de dialogar com “uma interdependência entre a identidade individual e a identidade coletiva, já que o processo de individualização ocorreria no âmbito do mundo vivido, que é sempre uma comunidade de linguagem” (DUTRA, 2021, p. 926). As relações identitárias, alicerçadas nas relações sociais, atentam para a tolerância, a solidariedade de formas de reconhecimento, e representam ganhos indiscutíveis para a intersubjetividade.

Sobre as tensões entre as relações sociais de reconhecimento intersubjetivo e a violência, Honneth (2003, p.78) afirma que “isso só pode significar que está embutida nela, de certo modo, uma pressão para a reciprocidade, que sem violência obriga os sujeitos que se deparam a reconhecer também seu defronte social de uma determinada maneira”. Nos quilombos, as identidades de grupo e seu reconhecimento demandam da justiça, da luta por iguais direitos e da empatia como normativos universais complementares.

Na obra *O Direito da Liberdade*, de Axel Honneth, é questionada a separação entre a filosofia política e a análise social a partir de princípios normativos estagnados “estabelecidos isoladamente em relação à eticidade de práticas e instituições dadas, para então serem ‘aplicados’ de maneira apenas secundária” (HONNETH, 2015, p. 15). O autor atenta para a vinculação entre a teoria da justiça e a teoria social, levando em consideração a aproximação da realidade.

Destarte, à luz da educação escolar quilombola, da conservação para a libertação, existe uma imensa fragilidade. Embora seja imprescindível tal aproximação, tais fundamentos se deparam numa realidade pouco problematizada, com identidades individuais e coletivas que se esbarram num currículo comum e em engessamentos que não atendem a questões plurais. As evidências teóricas somente encontram sustentabilidade com as experiências vivenciadas, que só podem acontecer com as devidas aberturas curriculares e por meio do diálogo, fundamentado em

Habermas, para que, dessa forma, os processos educativos nos quilombos ultrapassem a violência e o silenciamento.

3 O AGIR COMUNICATIVO COMO RESISTÊNCIA E O APRENDER EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

A ideia de Habermas sobre a educação remete a uma pedagogia Kantiana e se refere aos cuidados, à moral e à liberdade. Para o teórico a educação faz o homem livre e esclarecido. Uma assertiva que vai de encontro ao modo de produção vigente e, por conseguinte, instrumentaliza os processos educativos numa tendência a reificação ou coisificação, que ocorre quando os indivíduos são reduzidos a coisas. Nesse contexto, educar é uma luta constante contra um mundo insensível e técnico, e contra a barbárie. Tal perigo se dá quando o Mundo dos Sistemas, regido pelo dinheiro e poder, tenta colonizar o Mundo Vivido, que é nutrido pela cultura, sociedade e a solidariedade.

Pensar a educação para a emancipação requer compreender em qual contexto, tempo e sociedade estão inseridos. Tomando como ponto de partida a educação quilombola, escolar ou não, e todos os processos de violências e silenciamentos que estão imersos, desvelar algumas nuances que marcam tal invisibilização requer expertise. Cientes da amplitude do Brasil e da diversidade que comporta, justifica-se que para termos uma educação universal é relevante atentar para as particularidades que a torna diferente, mas não desigual.

A Teoria do Agir Comunicativo habermasiana nos possibilita uma leitura teórica da educação escolar quilombola, subsidiada pela racionalidade comunicativa através da linguagem e comunicação, como uma forma de alcançar o entendimento. Para o autor,

[...] Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa (HABERMAS, 1987, p. 285-286).

Assim, à luz de Habermas, a ação comunicativa é interseccionada com a racionalidade e a linguagem, no panorama da educação no e para os quilombos, a escuta dos envolvidos nesse processo atende não somente às temáticas relacionadas a essa realidade, mas fortalece a criação e, conseqüentemente, a emancipação. A razão

instrumental não é objeto desse estudo, porém cabe salientar que quando não há essa aproximação, também não existe a legitimação do fazer educativo, garantido nas DNEEQ e no território, propriamente dito.

Os processos de luta pelo reconhecimento se dão, em todas as esferas, quando os indivíduos percebem uma ação violenta gerando conflitos sociais (HONNETH, 2003). Nessa perspectiva, dentro das comunidades existe o conhecimento e a voz do currículo real, mas a abertura para torná-lo efetivo vem da legislação, de uma ação comunicativa que propicie uma reflexão introspectiva, que deveria aumentar o poder crítico do pensamento, constantemente em progressão (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 3).

Para Habermas, o problema não se limita no desenvolvimento científico e tecnológico, mas como isso migra para os descompassos sociais e a mecanização das relações sociais e humanas, que são confundidas com a liberdade e a subjetividade numa direção na qual “a educação moderna cai na teia invisível do poder que a coloniza e passa a geri-la com manipulações econômicas e políticas” (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 4).

Por essa via, pouca atenção é atribuída aos aspectos sociais da aprendizagem. Instituições educativas escolares e não escolares dividem com as famílias responsabilidades de uma educação integral e integrada. Na prática, desentendimentos circundam essas relações sem a consciência de uma contínua corresponsabilidade. Todos os envolvidos exercem um papel fundamental nesse movimento e quando essa articulação é interrompida ocorre uma quebra na interação social, dialógica e comunicativa. Nos quilombos, reconhecer esse lugar de fala é renunciar ao currículo comum, que desvaloriza espaços problematizadores de aprendizagem e perpetua a individualização. Sobre as relações entre família, educação e o Mundo dos Sistemas, Habermas acrescenta a seguinte contribuição:

Com as funções de formação de capital, a família também perde cada vez mais funções como a de criar e de educar filhos, funções de proteção, de acompanhamento e de guia, em suma, funções elementares de tradição e orientação; ela perde o poder que tinha de determinar comportamentos, sobretudo em setores que, na família burguesa, eram considerados como o âmbito mais íntimo e privativo. De certo modo, portanto, também a família, esse resquício do privado, é desprivatizada através das garantias públicas de seu status (HABERMAS, 1984, p. 185).

Ainda sobre a corresponsabilidade na educação, Habermas inicia uma discussão fundamentada nos impactos do capitalismo em organismos sociais. Logo, as garantias públicas nessa participação e a distribuição do que deveria ser um “dever de todos” é confundida com uma educação universal. Assim, as famílias perdem, no sentido de serem as únicas responsáveis por essa função elementar. Na realidade de nosso país, quando as partes se isentam dessa responsabilidade, a educação entra em desarmonia e o que deveria ser para todos, passa a ser para poucos. Uma vez que as famílias com mais recursos financeiros e capital cultural, sente menos esse desequilíbrio.

Nesse sentido, panoramicamente, pode acontecer uma inversão de valores éticos e estéticos, considerando que as garantias públicas, em países como o Brasil, não comportam essa legitimação. De modo grosseiro, pode-se afirmar que a incapacidade administrativa, a ausência de políticas públicas efetivas e a sobrecarga econômicas sobre as famílias, em suas múltiplas organizações, associam a educação a um movimento desintegrador. E, por conseguinte, o que deveria ser o sustentáculo para as mudanças sociais, passa a ser um problema de difícil solução.

Habermas ao criar o conceito de agir comunicativo e esfera pública busca um entendimento universal dos indivíduos nas ações comuns cotidianas. Suas estruturas e significados são acoplados à subjetividade. Na esfera pública, os cidadãos exercem seus direitos políticos, deliberam e reivindicam coletivamente. O que justifica, para Habermas, que o agir comunicativo tem como prioridade o diálogo e a busca pelo consenso, e é completamente isento de dominação. Essa perspectiva se mantém também sobre a educação escolar quilombola. Cabe acrescentar que se trata de uma aprendizagem que transcende o cognitivo, pois impera uma ação crítica alicerçada na liberdade, uma vez que “a liberdade é uma condição imprescindível para a emancipação” (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 11). A liberdade transita no pensar habermasiano e está interligada à emancipação. Nesse sentido, a educação emancipatória

[...] consiste no atributo da liberdade como condição universal da existência humana, devido aos valores éticos e aos processos autônomos de ser e de estar no mundo apreendido, como matriz de sociabilidade, como germe da comunicação entre diferentes e como raiz constitutiva da democracia (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 11).

Seguramente a universalidade é um aspecto forte na teoria habermasiana, que compreende que a consciência cidadã passa pelo reconhecimento mútuo, a ética e a cultura. As referências de Habermas na educação são remetidas à universalidade, com

equiparações cabíveis à realidade educacional em sua totalidade. A dialética da racionalidade revitaliza a interação de ações que priorizam normas sociais e que dignificam a reciprocidade e a solidariedade. Essa manutenção é constantemente necessária e sua quebra gera uma violação que potencializa o agir instrumental, e toda uma indústria de reprodução de interesses individuais e de mercantilização da cultura.

A cultura construída com a convivência, em sua dimensão política, colabora com a representação de que “a descentração da compreensão do mundo e a racionalidade do mundo da vida são condições necessárias para uma sociedade emancipada” (HABERMAS, 1987, p. 110). Sendo assim, separar a cultura da educação e demais interações é insciente, pois a cultura está inscrita no seio das relações sociais em que a educação é parte estrutural. A crise da sociedade, a burocratização da comunicação e os retrocessos democráticos desacoplam os princípios comunicativos e culturais do mundo da vida. Dessa forma,

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização – no que o “conhecimento” assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. Não já a estandardização enquanto tal, mas aquela pré- formação específica das obras criadas é que lhes empresta a maturidade para o consumo, ou seja, a garantia de poderem ser recebidas sem pressupostos rigorosos, certamente também sem consequências perceptíveis: isso coloca a comercialização dos bens culturais numa proporção inversa à sua complexidade. A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir (HABERMAS, 1984, p. 196).

Os elementos culturais inferem particularidades de maior a menor especificidade, com variada intensidade nos grupos sociais, mas não menos importante. É válido salientar que preconizar uma educação com traços culturais identitários, a partir da construção de um entendimento sobre as contribuições habermasianas, envolve um mútuo processo de comunicação, que se verifica pelo discurso, interação, participação, comunicação e consenso.

A chave habermasiana compreende que pela comunicação bem-sucedida o homem pode retomar seu papel de sujeito, o que requer um alto grau de maturidade intelectual. Todavia, esse volume de processos críticos e reflexivos se esbarram no mundo sistêmico, onde prevalece o agir instrumental e acaba impedindo o consenso.

Outro fator que inibe o consenso, no âmbito da razão comunicativa, ocorre quando a comunicação é confundida com uma mera distribuição de informações. No

século XXI, os recursos das tecnologias digitais dão velocidade e fluidez à comunicação, que se espalham sem que haja uma constatação sobre o que é verdade ou mentira. Nesse sentido, ocorre um incentivo à violência, através da manipulação do poder midiático, que tensiona o agir comunicativo e precariza as formas de educar.

Em Habermas, o aprender é mediado pela linguagem e “possibilita uma relação intrinsecamente identitária, já que o saber-objeto é uma das formas do aprender que se dá mediante a relação, no caso habermasiano, mediante a interação dos sujeitos” (MENEZES, 2012, p. 11). Na educação escolar quilombola essa interação precisa acontecer entre os sujeitos, seu território e sua ancestralidade numa perspectiva interdisciplinar e condizente com cada realidade. Usar a comunicação de forma a potencializar a compreensão e promover a problematização, consiste em modos de preservar as identidades quilombolas sem medo ou opressão, ciente que sempre haverá uma luta pelo seu devido reconhecimento. Pois, mediante a escravidão, depreciação social e a discriminação, que ocorreram e ainda ocorre, é preciso que se busque a visibilidade de “um conjunto de valores do mundo negro, que devem ser reencontrados, definidos e mesmo repensados” (MUNANGA, 2020, p. 59).

Em vista disso, a educação em Habermas reflete uma educação em direitos humanos, “que se convertem numa plataforma emancipatória em reação e em repúdio às formas de exclusão, desigualdade, opressão, subalternação e injustiça (CANDAUI, 2013, p.47). Dessa forma, para que se limite a um pensamento utópico

[...] é preciso identificar o que está presente e o que está ausente no desenho curricular e na prática pedagógica na educação formal e na educação não formal em relação, por exemplo, aos processos históricos e políticos que originaram uma ruptura institucional, dando lugar ao terrorismo de Estado e as massivas violações de direitos humanos; como também entender a razão dessas escolhas, que via de regra não são neutras e não ocorrem por casualidade ou simples esquecimento (TAVARES, 2022, p. 6).

Destacamos a paridade das ideias freirianas e habermasianas sobre a educação. Em primeiro lugar, por uma educação menos bancária e menos passiva (FREIRE, 1987). Em seguida, devido a uma educação mais humanizadora, em que o indivíduo deixa de ser objeto, para torna-se sujeito da sua educação, pois quando “compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 2018, p. 38). Para ambos, educação é libertação e seu produto tem como eixo reflexivo a realidade, o diálogo e a comunicação.

Assim, faz-se necessário produzir legitimidade cultural consciente, com formas de educar instigantes que permeiam uma “comunicação criadora de normas e valores, que se inicia entre pais, professores e estudantes, e que põe em movimento” (HABERMAS 1990, p. 102), para então construir espaços onde o diálogo possa ser germinado, a escuta valorizada e perpetuada, e o consenso ressignificado, com o afincamento de que as diferenças sejam minimizadas e a liberdade e socialização sejam ampliadas. Uma educação com abertura a todas as necessidades, com um aprender para a vida intersubjetivamente, uma educação universal.

4 CAMINHOS DE POSSÍVEIS: ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

No drama cinematográfico *Uma história de amor e fúria* (2013), a afirmativa “Viver sem conhecer o passado é andar no escuro” nos convida a buscar entender nossas raízes históricas, nossa ancestralidade e as vivências de um Brasil que foi colonizado, humilhado, desintegrado de sua cultura e escravizado. Por conseguinte, essa não é somente a história de um povo, é a história do nosso povo. As ciências humanas, sociais e a filosofia são fôlego e sustento para as reflexões sobre essas questões.

Compreender os conflitos sociais é propor uma nova escrita para a história que já temos, e identificar cada conceito que afeta negativamente nossas intersubjetividades. É saber quais artefatos temos para reverter uma realidade de violação de direitos, de negação e violência. Conhecer sobre é dialogar com e, se for o caso, denunciar, pois cada silenciamento se configura na perpetuação de outra forma de violência num círculo sem fim.

Os filósofos citados neste ensaio trazem no escopo de sua escrita suas experiências com a violência, a falta de comunicação e a degradação, eles relatam o que conheceram de perto, trata-se de um alerta para as gerações posteriores, para nós. Seus escritos trazem debates que em nenhum momento histórico deveriam ser esquecidos. Pois, para que seja preservada qualquer vida no planeta é um constante “educar para nunca mais”.

A educação é uma ponte que leva à libertação. Construir conhecimentos, sem ser puramente transmissão (FREIRE, 1987), considerar que a escola não é o único local onde acontece a educação (GOMES, 2017), defender que as comunidades tradicionais quilombolas precisam de um olhar específico para o seu desenvolvimento social

(BRASIL, 2012), envolve uma educação para os direitos humanos, que viabilize uma aprendizagem plural e multifacetada. Contribuições que possibilitam um fazer pedagógico real e significativo.

Para os docentes, Habermas lança uma proposta de continuidade e persistência, para que a criticidade possa superar o mundo dos sistemas, e a modernidade possa ser retomada a partir de uma educação consciente, justa, humana e cidadã. Pela práxis educativa, o agir comunicativo pode alcançar o consenso e a releitura realizada neste ensaio ser vista como avaliação para um futuro mais justo. Desse modo, refletir sobre a educação é pensar em esperança, que age mais que espera (FREIRE, 2018). Não é uma utopia vã, pois, enquanto continuarmos a acreditar, existe luta, resistência e superação.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)**. Organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin, tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Ed. 34, 2011. 173 p.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2012.
- CANDAU, Vera et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- DUTRA, Delamar José Volpato. Tolerância, cultura e direitos humanos em Habermas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 60, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Tradução: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987a.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. **Lua nova: revista de cultura e política**, 36, p. 39-53, 1995.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MEDEIROS, J. W. de M.; BRENNAND, E. G. de G. A Utopia como atributo da educação emancipatória. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 30, n. jan/dez, p. 1-20, 2021.

MENEZES, A. A. de; MOURA, D. C. de. Do direito da liberdade à solidariedade. **P2P e Inovação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 10-23, 2019.

MENEZES, Anderson de Alencar. A teoria do agir comunicativo e os processos de aprendizagem. **Revista Perspectiva Filosófica**. ISSN: 2357-9986, [S.l.], v. 38, n. 2, nov. 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

PERIUS, Oneide. Direito e violência: um estudo sobre o pensamento de Walter Benjamin. **Argumentum**. v. 12, n. 3, p. 58-68, 2020.

TAVARES, C. EDUCAR PARA O NUNCA MAIS: experiências educativas em lugares de memória na Argentina, Brasil e Chile. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 01, p. 95-115, 2022.

TIDRE, Polyana; HELFER, Inácio. Entre Honneth e Hegel: da liberdade à eticidade em o direito da liberdade. **Trans/Form/Ação**, v. 43, p. 0215-0246, 2021.

APRENDIZAJE A PARTIR DEL TEXTO ESCOLAR ESCRITO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN VENEZUELA: UNA VISIÓN DESDE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

CARLOS EDUARDO DÍAZ LOYO



Doctor en Ciencias de la Educación / UPEL

E-mail: cdiazloyo@gmail.com

EGLEDYS GUADALUPE ZÁRRAGA DE DÍAZ

Doctorando en Estudios Lingüísticos / (UEFS)

E-mail: egledyszarraga@gmail.com

ÚRSULA CUNHA ANECLETO



Doctora en Educación (UFPB)

E-mail: ucaneleto@uefs.br

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar el aprendizaje a partir del texto escolar escrito en la Educación Media Venezolana con una visión desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas. Metodológicamente se trata de una investigación bibliográfica, en la que se analizan definiciones de la lectura establecidas por Smith (1983), Goodman (1982) Rosenblat (1996) y Parodi (2012) y la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Habermas (2012). Una vez analizadas las contribuciones de la TAC al aprendizaje a partir de textos, se reconoce la lectura como práctica social y colaborativa, donde aprender del texto escolar no representa una lectura individual y aislada, sino un encuentro que permite la interpretación y construcción de significados de manera colectiva. Igualmente, se plantea la escuela no solo como institución y agencia dominante en la enseñanza de la lectura y escritura, con sus perspectivas pedagógicas tradicionales de concebir la lectura como proceso de decodificación, vocalización, reproducción de información, procesamiento y comprensión de información, sino también como lugar donde debe promoverse el aprendizaje a partir del texto escrito como forma de construir y transformar un conocimiento, donde se reconozca la lectura como práctica social, y como forma de interactuar, discutir y acordar significados.

Palabras clave: Aprendizaje a partir del texto; Teoría de la Acción Comunicativa; Texto escolar escrito.

APRENDIZAGEM A PARTIR DO TEXTO ESCOLAR ESCRITO POR ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO MÉDIA NA VENEZUELA: UMA VISÃO A PARTIR DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a aprendizagem a partir do texto escolar escrito na educação média venezuelana, através da teoria da ação comunicativa de Habermas. Metodologicamente se trata de uma investigação bibliográfica onde se analisam definições da leitura estabelecida por Smith (1983), Goodman (1982) Rosenblat (1996) y Parodi (2012)

y la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Habermas (2012). Una vez analizadas las contribuciones de la TAC para el aprendizaje a partir de textos, que reconocen a la lectura como práctica social y colaborativa donde aprender el texto escolar no representa una lectura individual e aislada, e incluso un encuentro que permite la interpretación y construcción de significados de manera colectiva. Igualmente se entiende a la escuela no sólo como institución y agencia dominante en el enseñanza de la lectura y la escritura, con sus perspectivas pedagógicas tradicionales de concebir a la lectura como proceso de decodificación, vocalización, reproducción de información, procesamiento y comprensión de información, como también lugar donde se debe promover el aprendizaje a partir del texto escrito como forma de construir y transformar un conocimiento donde se reconozca a la lectura como práctica social y como forma de interactuar, discutir y atribuir significados.

Palabras-chave: aprendizaje – texto; teoría de la acción comunicativa; Texto escolar.

1 INTRODUCCIÓN

Leer es un proceso propio del ser humano ya que, desde la educación inicial hasta la universitaria, todo el conocimiento y la información que se propicia en los contextos educativos proceden generalmente de la lectura de textos escritos. En tal sentido, la lectura, la comprensión y el aprendizaje resultan ser procesos íntimamente interrelacionados y que son indispensables activar para la construcción de conocimiento. El sistema educativo de cada país es estructurado de acuerdo con las demandas y cambios de tipo social y económico, concretando así su visión de formación.

Particularmente, el Sistema Educativo Venezolano está estructurado en subsistema de Educación Básica, que comprende la Educación Inicial, la Educación Primaria y la Educación Media; y el subsistema de Educación Universitaria, que abarca estudios de pregrado y postgrado. Figueroa (2011, p. 111) destaca que en el currículo de los diferentes niveles educativos

Se reconoce la importancia de la lectura como el vehículo mediante el cual los individuos pueden interactuar y generar cambios personales, culturales y sociales, tal y como lo exige la dinámica del mundo actual y en virtud del proceso de elaboración cognitiva que comportan las relaciones que establecen los individuos entre sus experiencias personales y lo que les provee la lectura.

Desde esta perspectiva, la Educación Venezolana tiene como propósito insertar la lectura en la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística. De esta forma pudiera concebirse las prácticas letradas de lectura como parte necesaria en la formación

holística del estudiante, considerando el lenguaje como elemento necesario en la apropiación del conocimiento disciplinar. Específicamente, la Educación Media en Venezuela se adscribe a la educación básica obligatoria y está orientada a los adolescentes de 12 a 17 o 18 años (cinco años de escolarización). Se ofrece Educación Media General, que asume un perfil integral de formación; y Educación Media técnica, que aborda una formación especializada en un contexto laboral, ajustándose a los fines de la educación venezolana, conforme a los principios y valores de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

Particularmente, en la Educación Media, el aprendiz se encuentra con otro contexto educativo, una vez que se asume que éste ya conoce de forma consolidada el sistema convencional de la lengua y ha desarrollado ciertas habilidades lectoras para comprender tanto a nivel literal como inferencial. En este momento el estudiante se apropia de textos para la búsqueda de aprendizajes y, de alguna forma, consignar asignaciones, actividades académicas, que constituyen nuevos textos escritos y orales. A diferencia de la Educación Primaria, en este nivel se amplía el espectro disciplinar, considerando que el estudiante lee temas de otras áreas de conocimiento como castellano, matemática, física, química, biología, ciencias de la tierra, formación para la soberanía nacional, arte y patrimonio, educación física, geografía, historia y ciudadanía, además de aprender a leer en inglés como lengua extranjera.

Es en la Educación Media se consolida una práctica interactiva entre el estudiante y el texto escolar, de las diferentes áreas de formación y de los otros textos que no son escolares, pero que devienen a la esfera académica por la necesidad y búsqueda del conocimiento, como por ejemplo las novelas, las historietas, las canciones, los diccionarios, entre otros. Por lo tanto, se asume que en la Educación Media hay un nivel de compromiso lector mayor para la apropiación del conocimiento. En este sentido, la Educación Media constituye el puente que permite la interconexión de los procesos de apropiación de la cultura escrita, comprensión y aprendizaje a partir de ella. En el presente artículo se analiza el aprendizaje a partir del texto escolar escrito en la Educación Media Venezolana con una visión desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas.

En el presente artículo se considera tal teoría, ya que, a través de ella, es posible analizar los fundamentos de una nueva teoría crítica de la modernidad, así como también permite el reconocimiento de la interacción social en el uso del conocimiento.

2 EL APRENDIZAJE A PARTIR DEL TEXTO

El texto no siempre ha estado presente como elemento activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el medioevo el aprendizaje se caracterizaba por el diálogo y contacto intelectual directo entre maestro y aprendiz (JOHNSEN, 1983). A partir del siglo XVI es cuando comienza una concepción de aprendizaje basado en la memorización de fragmentos de conocimientos presentes en libros, y de esta forma se inicia el contacto con textos de diferentes formas. De esta manera, el aprendizaje se basaba en estrategias de memorísticas y literales, limitando las habilidades cognitivas complejas que pudieran estar involucradas en procesos complejos de lecturas que conllevarán a establecer inferencias, emitir juicios críticos y asumir posiciones con respecto a un tema particular.

Chopin (1980) manifiesta que el primer libro escolar fue producido en Francia, aproximadamente en 1470, un texto en latín titulado *Les lettres de Gasparin de Pergame*. Sin embargo, es en 1657 cuando Juan Amos Comenio publicó *Dialéctica Magna*, una obra que consideró la organización del tiempo, las materias y métodos para el funcionamiento de las escuelas. Posteriormente, publicó un libro titulado *Orbis sensualium pictus*, un libro de texto en latín con narraciones cortas e ilustraciones con fines pedagógicos. Dichos textos constituyen los antecesores de lo que se conoce hoy en día como texto escolar, en consecuencia, la aparición del aprendizaje a partir del texto.

Las investigaciones psicolingüísticas han demostrado que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que la contribución del lector es tan decisiva como la del escritor, tal como lo señalan Smith (1983), Goodman (1982) y Rosenblat (1996). Particularmente para Goodman (1982) toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado, es decir, pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen.

También desde líneas teóricas cognitivistas, que conciben un nivel de lectura literal, se sostiene que leer para aprender requiere de la elaboración de una representación de la situación a la cual el texto se refiere, lo cual supone que el lector establezca relaciones entre sus conocimientos y la información explícita del texto. Desde esta perspectiva, lectura y aprendizaje son procesos constructivos. Para Lerner

(1985) el conocimiento no es una copia de lo real y la lectura no consiste en encontrar y extraer significado que ya está en el texto. De este modo, se pone en primer plano la actividad cognoscitiva del lector: el significado no está en el texto, es construido por el sujeto a través de su interacción con el material escrito.

En este sentido, Parodi (2012, p. 90) define el aprender a partir del texto como “la habilidad para usar conocimientos adquiridos desde el texto de modo activo y flexible en contextos nuevos, y muy posiblemente con propósitos diferentes a los que inicialmente motivaron la primera lectura”. Es decir, un lector aprende de un texto cuando se tiene claro su objetivo de lectura y sus conocimientos previos que tenga sobre la temática contenida en el texto. De forma global lo que el autor manifiesta es que aprender a partir de los textos escritos es un proceso constructivo, no mecánico, donde participan los conocimientos previos, los objetivos de lectura y la posibilidad de comunicabilidad de lo leído.

En la praxis pedagógica, se pueden apreciar diferentes prácticas que utilizan el texto como fuente de aprendizaje dentro y fuera del aula. Parodi (2012) resalta dos aspectos que pudieran confundirse: *recordar o memorizar un texto y aprender a partir de un texto escrito*. La primera hace referencia a la repetición de información literal en la que se llevan a cabo procesos cognitivos básicos, se realiza una recuperación superficial del texto y se alcanza un nivel de aprendizaje básico. En cambio, la segunda implica un posicionamiento activo y flexible del estudiante, donde se usan los conocimientos previos y se ejecuta una comprensión profunda para elaborar una construcción de una representación mental. Esto quiere decir que se combina la información textual y los conocimientos del lector para alcanzar un nivel mayor de exigencia de lectura.

En este sentido, Parodi (2012) plantea la lectura como un proceso de múltiples niveles y dimensiones que se ejecutan a través de procesos. Por lo tanto, menciona la existencia de dos dimensiones: una literal y otra relacional. La primera parte de consignas en búsqueda y localización de información textual presente de manera explícita y superficial, en cambio, la segunda trata de comprender las ideas globales involucradas en el mismo, es decir, se enfoca a la información textual implícita y profunda.

Además de estas dimensiones menciona dos niveles de información textual: el nivel superficial (presente explícitamente en el texto) y el nivel profundo (información implícita que varía de acuerdo con los conocimientos previos). Por último, destaca dos

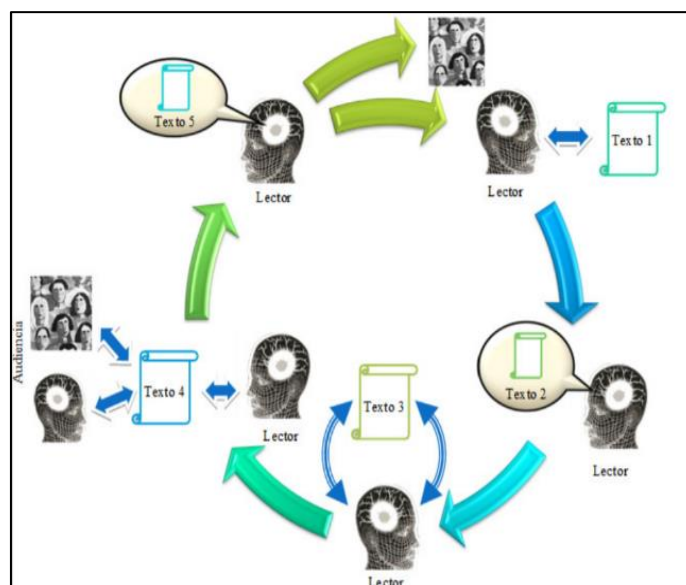
tipos de aprendizaje a partir de la lectura (memorización y construcción). Un aprendizaje por memorización que se centra en el reconocimiento de estructuras sintácticas, de lo visible y superficial del texto. Por su parte, un aprendizaje por construcción trata de la vinculación a conocimientos previos mediante relaciones más complejas y se construye un significado de lo leído.

En tal sentido, cuando un lector se centra en una dimensión literal, intentando comprender información superficial en el texto, tiende a desarrollar un aprendizaje memorístico del mismo, el cual, si no se vincula a otras ideas, habrá una prominente tendencia a olvidar lo leído o estudiado. En cambio, si el lector se destaca por una lectura relacional que se basa en la interrelación de las ideas explícitas e implícitas del texto, tiene mayores posibilidades de desarrollar un tipo de aprendizaje por construcción, es decir, cuando un lector asume una postura inferencial y crítica ante el texto escrito, tiene mayores posibilidades de aprender constructivamente a partir de éste.

Desde el punto de vista estratégico, Parodi (2012) señala que el lector despliega estrategias para enfrentarse al texto. Desde el nivel local, considera las estrategias léxicas, mediante las que se intenta descubrir el significado de las palabras; las estrategias correferenciales, que buscan relacionar lo que se nombra en el texto; y las estrategias causales, que tratan de conectar eventos en la cadena textual. Por su parte, en el nivel global, el lector despliega macro estrategias que le permiten comprender las ideas principales y conectarlas coherentemente. Ya desde el nivel de aprendizaje y aplicación, el estudiante se desempeña a través de estrategias de transferencia para generar conocimientos significativos a partir de la aplicación de lo leído a nuevas situaciones.

Este autor de igual forma destaca que un individuo aprende del texto cuando se da la comunicabilidad de lo leído, es decir cuando el lector alcanza la capacidad de leer y construir aprendizajes profundos y perdurables (Parodi, 2012). En tal caso, se puede apreciar que un individuo ha aprendido a partir del texto escrito cuando es capaz de generar otro texto, sea oral o escrito, sobre la temática leída.

Figura 1.- Circuito de la Comunicabilidad de lo leído



Fuente: Parodi (2012)

En la figura 1, Parodi (2012) representa la comunicabilidad de lo leído mediante un circuito entre los procesamientos del lector en su interacción con el texto, su construcción de los significados del texto, su propio aprendizaje, su expresión verbal de los contenidos del texto, es decir, la comunicabilidad y su construcción de consenso con otros lectores, hasta llegar a una construcción consensuada de conocimientos a partir de lo leído en interacción con otros lectores y oyentes.

A partir de esta posición, el lector aprende del texto interactuando con otros, revisa su interpretación y aprendizajes. El compartir con otros permite conocer si ha logrado una comprensión profunda. Mediante esta mediación se presentan al menos cinco textos:

1. el documento inicial (que puede ser físico o digital);
2. el texto que construye el lector a partir de su lectura del texto;
3. el texto comunicado y verbalizado, que va dirigido a una audiencia y no coincide a una audiencia;
4. la reconstrucción del texto y negociación de significados;
5. una nueva representación mental del aprendizaje profundo.

Ahora bien, en este punto es importante destacar que la lectura implica procesos que van mucho más allá de la extracción de información literal e inferencial. Como bien se ha destacado por Parodi (2012), la construcción del significado de un texto requiere

de interacciones lector-texto donde implícitamente existe un autor con ideas y experiencias propias del mundo y de la vida, y lector con otros lectores, donde entre todos construyen colectivamente el conocimiento. En este caso, la lectura se perfila como una práctica social y comunicativa que no solo se limita en el conocimiento del lector y del texto, sino que abarca el conocimiento del mundo. Ante este escenario es necesario resaltar: ¿Cómo la Teoría de la Acción Comunicativa podría explicar el proceso de aprender a partir del texto escrito?

3 LA ACCIÓN COMUNICATIVA DE HABERMAS

Una de las aportaciones teóricas de esta época es la Teoría de la Acción Comunicativa, propuesta por el filósofo alemán Jürgen Habermas para explicar su teoría crítica de la modernidad. Habermas (2012) describe cómo la interacción social humana se basa en ritos y signos lingüísticos, con la fuerza racional de las verdades sujetas a críticas. Las estructuras de la acción comunicativa (perspectiva interactiva mediada lingüísticamente) están presentes en la reproducción cultural, la interacción social y la formación de la personalidad, elementos que forman parte del mundo de vida de los sujetos (espacios donde se inician interacciones, a priori).

Habermas (2012) rastrea las aportaciones teóricas que preceden al paradigma cartesiano de la razón, el carácter histórico-social de la formación y organización de la conciencia de Hegel y la teoría de los actos de habla de Austin para construir su propia aportación teórica, es decir, parte de teoría de la escuela filosófica tradicional, la escuela nueva y se posiciona en una perspectiva crítica. En términos generales, describe una mirada crítica que revela las relaciones de poder e intereses en la sociedad, presentando el debate mediatizado lingüísticamente como un medio para superar acciones puramente estratégicas.

En su teoría crítica, Habermas (2012) describe tres intereses presentes en la sociedad: el interés técnico-instrumental, el interés práctico e interpretativo y el interés crítico y emancipador. El interés técnico-instrumental busca descubrir y explicar fenómenos empíricamente verificables, a partir de un dominio y control del entorno y las personas. En cambio, el interés práctico e interpretativo busca comprender los significados, experiencias y patrones de interacción comunicativa y simbólica basada en el conocimiento individual e intersubjetivo.

Finalmente, el interés crítico y emancipador surge de las deficiencias del interés interpretativo y trata, no sólo de explicar y comprender el mundo, sino que busca transformarlo. Es desde esta mirada que el filósofo hace sus grandes aportes teóricos, afirmando que en la sociedad actual predominan los intereses técnico-instrumentales, que conciben al ser humano como objetos en procesos comunicativos.

En el enfoque habermasiano, estos procesos comunicativos se insertan y son el resultado de las interacciones de los interactuantes en los espacios sociales por los que transitan: el mundo del sistema y el mundo de la vida. El primero se refiere al espacio donde tiene lugar la interacción entre los interactuantes y tiene que ver con el éxito alcanzado en el acto de comunicación, a partir de elementos de dominación, que pueden ser de orden económico, político y social. Se trata de una interacción orientada a fines y predeterminada, sin embargo, por medios deslingüísticos.

En cambio, el mundo de la vida se refiere al espacio donde se promueven y discuten las operaciones interpretativas. Corresponde a la suma de todas las relaciones interpersonales, reconocidas como legítimas por los involucrados en los procesos socio comunicativos, que ocurren de manera espontánea. Es a partir de este horizonte que comienza la acción comunicativa. En este sentido, la teoría crítica habermasiana, desde los horizontes del mundo de la vida y del mundo sistémico, analiza y explica este escenario comunicativo, revelando las condiciones sociales existentes de las paradojas de la modernidad.

En este sentido, uno de los temas centrales de esta teoría es la visión del lenguaje para Habermas (2012, p. 112), quien lo concibe como “...una práctica interactiva, en la que se refleja una forma de vida y, al mismo tiempo, se reproduce...”. Esto significa que no ve el lenguaje sólo como un sistema sintáctico y semántico, sino como un lenguaje en uso, expresado en actos de habla, que son formulados por las acciones de los sujetos en el mundo de la vida y en el mundo sistémico.

Para lograr esta visión, el filósofo se apoya en los actos de habla propuestos por Austin: un acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo. El acto locucionario implica el acto físico de emitir la declaración, o sea, decir o pedir algo. El acto ilocucionario corresponde al desempeño de una función comunicativa, es decir, la intención de lo que se desea comunicar y, finalmente, el acto perlocucionario corresponde al efecto, acción o reacción que provoca dicha emisión del enunciado.

Para el estudio de la Teoría de la Acción Comunicativa, el filósofo hace uso del acto ilocucionario, que corresponde a las acciones que el hablante pretende realizar

cuando produce el enunciado, tal como lo señala Anecleto (2016). Este acto representa la pragmática del lenguaje, por lo tanto, no debe ser estudiado sólo desde una perspectiva sintáctica y semántica, sino también en su contexto de uso, el cual es necesario para alcanzar un entendimiento global, es decir, vinculado al contexto en el que se encuentra.

Desde esta concepción, Habermas (2012) habla de racionalidad, pero no la concibe como conocimiento o adquisición de ésta, sino como la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento, y por eso representa una visión menos utilitaria y más procedimental. Para el autor, la racionalidad, estructurada por un aspecto comunicativo, es el resultado de las acciones de las personas y sus expresiones simbólicas. Entonces, la racionalidad comunicativa se ocupa de la forma en que las personas construyen conocimiento y cómo se utilizan las expresiones simbólicas para esa construcción.

Dado que hoy en día prevalece el interés centrado únicamente en la acción instrumental, incluso en las actividades de enseñanza de las prácticas lingüísticas en muchas escuelas, Habermas se opone con una teoría ética y política. En su teoría de la acción comunicativa, el filósofo describe dos tipos de racionalidad: la racionalidad cognitivo-instrumental y la racionalidad comunicativa. La racionalidad instrumental-cognitiva resulta de la capacidad de hacer inferencias y comprender las relaciones causales. En contraste, la racionalidad comunicativa va más allá de las reducciones cognitivo-instrumentales; se ocupa de la capacidad de fundamentar prácticas interactivas mediante argumentos válidos. En esta perspectiva, la razón comunicativa se basa en el uso del lenguaje para buscar el entendimiento mutuo y el acuerdo intersubjetivo, y las acciones se conciben como manifestaciones simbólicas en las que los actores entran en una relación significativa con el mundo.

En este sentido, para Habermas (2012) la acción comunicativa se concibe como la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y realizar acciones para establecer una relación interpersonal. En otras palabras, este conjunto de interrelaciones entre los mundos ofrece diferentes tipos de acciones significativas entre los comunicadores. Así, cuando esta interacción dialógica busca argumentos racionales problematizando las pretensiones de validez de las afirmaciones comunicativas, es lo que finalmente se concibe y se llama discurso. El discurso representa el más alto grado de racionalidad social sobre los fines y valores que deben guiar la acción humana.

En términos generales, para Habermas (ob. Cit.), el uso del lenguaje a través de actos de habla es el medio vinculante para coordinar las acciones intencionales de los sujetos a través de la argumentación racional y donde las disputas de intereses se resuelven a través del mejor argumento y la búsqueda de consenso, poniendo mayor énfasis en la interacción de los sujetos. Por tanto, es importante utilizar tal posición teórica para interpretar el aprendizaje a partir del texto escrito. Con esta mirada, es posible representar y comprender acciones en las que se puede utilizar el lenguaje y, así, lograr una comprensión y una nueva representación teórica, como es el caso de la construcción del aprendizaje a partir del texto escrito.

Una vez descrita la posición de Habermas, es posible asumir una postura ontoepistemológica ante el fenómeno de aprendizaje a partir del texto escolar. En el siguiente apartado se intenta develar la visión racional y comunicativa del aprendizaje textual.

4 APRENDIZAJE A PARTIR DEL TEXTO ESCRITO: UNA VISIÓN RACIONAL Y COMUNICATIVA

Hoy en día se reconoce la importancia de la lectura como un proceso cognitivo, donde un lector interactúa con un texto y despliega diferentes estrategias para lograr su cometido. No obstante, la visión sociocultural ha permitido ir más allá en la comprensión de tal fenómeno, reconociendo las prácticas de lectura y la función social de ésta. Considerar el aprendizaje del texto escrito como un conjunto de procedimientos y estrategias aplicadas por el lector para lograr un conocimiento literal, sería limitar el aprendizaje a una dimensión cognitiva instrumental, basada en procesos meramente inferenciales y de relaciones causales.

De esta forma, se deja a un lado la perspectiva comunicativa que pudiera plantear la lectura como una práctica donde se da cabida al interaccionismo como forma de manifestar y discutir lo leído. En este escenario el lector puede verbalizar sus puntos de ideas de manera consensuada, no sólo para demostrar lo aprendido sino también construyendo con los demás el significado y aplicabilidad de lo leído. Un aprendizaje partiendo de lo leído se constituiría entonces de un conjunto de argumentos válidos otorgados por los lectores.

Partiendo de esta concepción, surgen dos importantes constructos que serían la *racionalidad de lo leído* y la *comunicabilidad de lo leído*. La racionalidad de lo leído a

partir del texto escolar se caracteriza por la construcción de conocimiento a partir de diferentes mecanismos basados en acciones propias del lector y las expresiones simbólicas presentes en el lenguaje. En el aprendizaje a partir del texto escolar escrito, el aprendiz pudiera desarrollar una *racionalidad instrumental*, que se fundamenta en la mera elaboración de inferencias y relaciones causales en el texto, o alcanzar una *racionalidad comunicativa*, que busca el entendimiento de significados a partir de argumentos válidos, que conllevan a una apropiación crítica de lo leído.

En este sentido, la racionalidad va más allá de lo cognitivo, se inscribe en lo contextual y social. La racionalidad es la capacidad que permite pensar, evaluar, tomando en consideración ciertos aspectos y principios que son delimitados por las prácticas sociales en las que se involucra. Cuando un joven lee para aprender del texto escolar, éste piensa sobre el procesamiento estratégico de la información, y además, lo evalúa a partir del momento sociohistórico y a partir de sus propias experiencias como lector. En este punto, el estudiante puede cuestionarse qué entendió del texto, cuáles son las intenciones del autor con ese texto, cuáles son los argumentos válidos de él como lector al tratar de explicar lo entendido.

En el caso del estudiante de Educación Media, éste se vincula con diferentes textos escolares escritos para identificar, comparar y evaluar los significados presentes en cada uno de ellos. Dicha racionalidad y reflexión dependen de las teorías implícitas o concepciones que tiene el propio lector. En este caso, el lecto-aprendiz desarrolla habilidades para discriminar la información más relevante, mediante mecanismos de validación de argumentos, es decir, un lector aprenderá de un texto, cuando éste incluya argumentos viables que soporten la información planteada. Además, es una habilidad crítica del lector cuando es capaz de distinguir una información que considera real, auténtica y útil a sus propósitos personales y académicos.

En cuanto a la **comunicabilidad de lo leído**, aprender a partir del texto escrito amerita establecer una interacción y comunicación lingüística entre el lector y el texto. Sin embargo, dicha interrelación no se da sólo con el texto escolar como un objeto. Éste representa la materialización del discurso pedagógico de su autor, por lo tanto, entre el lector y autor se desarrolla una sinergia que permite el entendimiento mutuo y el acuerdo intersubjetivo sobre el conocimiento del mundo. En este sentido, el aprendizaje textual se caracteriza por ser **comunicativo**, considerando que la presencia del lenguaje como práctica interactiva facilita el intercambio de pensamientos, conocimientos y formas de vida.

De igual forma, el aprendizaje que desarrolla el estudiante a partir del texto escolar se evidencia cuando es capaz de comunicar lo leído. Por ejemplo, en el aula de clase se concibe que el estudiante ha aprendido del texto escolar escrito cuando es capaz de representar las ideas presentes en dicho texto en una representación verbal (oral o escrito). A partir de este nuevo texto, se puede inferir que el estudiante ha podido comprender y reformular el contenido disciplinar en una nueva estructura textual, de diferentes características, pero manteniendo las mismas intenciones del texto original.

Al visualizar el constructo del aprendizaje a partir del texto escolar escrito es posible visualizar un continuo entre una posición reproductiva del conocimiento, una comprensión significativa de la información y la aplicación de conocimientos a contextos situados. Al final de los procesos involucrados en el aprendizaje a partir del texto escolar se visualiza a un estudiante capaz de ir más allá de aspectos gramaticales, que logre enfrentar la realidad local y global, que toma en cuenta el medio de base histórico-cultural para situarse socialmente. Desde esta perspectiva, no se visualiza una taxonomía de tipo de aprendizajes a partir del texto escrito, ni estilos de lectores, sino que se concibe una representación progresiva de las competencias del lector – aprendiz. A partir de estas competencias es posible visualizar el posicionamiento que se tiene de un aprendiz crítico, autónomo y emancipador en el aprendizaje de cualquier disciplina.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Aprender a partir de la lectura es un proceso que involucra diferentes procesos, conocimientos y condiciones que permiten al lector-aprendiz desenvolverse estratégicamente para alcanzar los propósitos planteados. Es importante reconocer la lectura como práctica social y colaborativa, es decir, aprender del texto escolar no representa una lectura individual y aislada, sino un encuentro que permita la interpretación y construcción de significados de manera colectiva. Es evidente que en el proceso de aprender a partir del texto escolar se distingue la asignación de sentidos y significados desde la persona que destaca y domina el conocimiento en dicho entorno.

Quizás el entorno como institución social ha promovido la consolidación de prácticas letradas siguiendo una transferencia sociohistórica que consolida las prácticas y eventos de literacidad dentro de la escuela. Es decir, si se considera en la escuela los textos de biología como de corte teórico, los docentes y estudiantes

asumirán que la forma de aprender de ellos se debe ajustar a esas características; si se considera relevante el manejo factual de información el aprendiz se ajustará a esas demandas para cumplir con el propósito de aprendizaje.

La escuela, como institución y agencia dominante en la enseñanza de la lectura y escritura, ha consolidado prácticas a partir de las perspectivas pedagógicas tradicionales que conciben la lectura como proceso de decodificación y vocalización, reproducción de información, así como también de procesamiento y comprensión de información. Es la escuela donde debe promoverse el aprendizaje a partir del texto escrito como forma de construir y transformar un conocimiento que sea para la vida, donde se reconozca la lectura como práctica social, y donde se planteen situaciones para interactuar con otros, para discutir y acordar significados.

REFERENCIAS

ANECLETO, Úrsula Cunha. **Ação linguística comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba. 2016.

CHOPPIN, A. **Los manuales escolares de ayer y hoy**: El ejemplo de Francia. Ediciones Universidad de Salamanca, 19, pp. 13-37, 2000.

FIGUEROA VERA, Pilar. La lectura y la escritura en la educación venezolana. Una mirada desde la didáctica. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, (17),103-114, 2011. ISSN: 1316-9505. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65221619007>. fecha de Consulta 14 Oct. 2021.

GOODMAN, K. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In E. y. Ferreiro, **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI. 1982.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**, I. México. Taurus. 2021.

JOHNSEN, E. **Textbooks in the Kaleidoscope**: a critical survey of literature and research on educational texts. Oslo: Scandinavian University Press. 1983.

LERNER, D. La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. **Lectura y Vida**, 6, 10-13. 1985.

PARODI, G. **Saber leer**. Instituto Cervantes: Editorial Aguilar. 2021.

ROSENBLAT, L. La teoría transaccional de la lectura y la escritura. **Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Lectura y Vida. 1996.

SMITH, F. **Comprensión de la lectura**. México: Trillas. 1983.

MEMÓRIA E VERDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE DOCENTES NA UFPB

ERICK DOUGLLAS DOS SANTOS 

Graduando em Serviço Social / UFPB
E-mail: erickdougllas.jp@hotmail.com

MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE 

Doutora em Educação / UFPB
E-mail: mntzenaide@uol.com.br

JOSÉ CLEUDO GOMES 

Doutorando em Educação / UFPB
E-mail: cleudogomes@hotmail.com

RESUMO

A aproximação de docentes universitários com o tema da memória e da verdade se situa no contexto de redemocratização após o país ter passado 21 anos sob um regime autoritário militar. Na sociedade democrática a reparação e o restabelecimento da memória e verdade são parte da reconstrução democrática, uma vez que a herança autoritária continua a atravessar a sociedade e instituições. Esse texto pretende apresentar o resultado de uma pesquisa documental realizada nos currículos Lattes dos docentes da Universidade Federal da Paraíba que realizam ações de gestão, ensino, pesquisa e extensão no tema do direito à memória e à verdade. Utiliza como arcabouço teórico, a teoria crítica da sociedade, a perspectiva da racionalidade comunicativa e a educação para o nunca mais. O texto reflete a produção docente como parte da educação em direitos humanos na educação superior e contribuição à justiça de transição.

Palavras Chaves: Direito à Verdade; Memória; História; Educação em Direitos Humanos.

MEMORY AND TRUTH IN THE ACADEMIC PRODUCTION OF UFPB'S TEACHERS

ABSTRACT

The approach of university professors to the subject of memory and truth is situated in the context of redemocratization after the country spent 21 years under a military authoritarian regime. In a democratic society, reparation and the reestablishment of memory and truth are part of the democratic reconstruction, since the authoritarian heritage continues to traverse society and institutions. This text intends to present the results of a documentary research carried out in the Lattes curricula of the professors of the Federal University of Paraíba who carry out management, teaching, research, and extension actions on the subject of the right to memory and truth. It uses as theoretical framework, the critical theory of society, the perspective of communicative rationality and education for the never again. The text reflects faculty production as part of human rights education in higher education and contribution to transitional justice.

Key Words: Right to Truth; Memory; History; Human Rights Education.

1 O DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE NO BRASIL

Ruti Teitel (2011) ao tratar da genealogia da Justiça Transicional relaciona não só o intervalo entre as duas Grandes Guerras Mundiais, como também o momento da realização do Tribunal de Nuremberg após a II Grande Guerra Mundial, como primeira fase em que se buscou a responsabilidade pelos crimes de guerra e contra a humanidade no âmbito internacional. Para Teitel (2011, p. 137) “o legado dos tribunais pós-guerra que penalizaram os crimes de Estado como parte de um projeto de direitos universais, em muito excedeu a força real dos precedentes históricos, e formou a base do direito moderno dos Direitos Humanos”.

A segunda fase da Justiça Transicional, acrescenta a pesquisadora, ocorre em meados de 1989, com o uso do Direito Penal Internacional e a criação do Tribunal Penal Internacional (TPI). Com a liberalização após o término da guerra fria ocorreram processos de transições no Cone Sul da América do Sul com o colapso dos regimes militares, abrindo caminhos para uma perspectiva restaurativa frente aos abusos do passado recente.

No Brasil, o Programa Nacional de Direitos Humanos 3, criado e aprovado pela XI Conferência Nacional de Direitos Humanos em 2009 e publicado pelos Decretos de nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e o nº 7.177, de 12 de maio de 2010, incorporando o direito à memória e à verdade como eixos da política de direitos humanos (BRASIL, 2010). As comissões da verdade criadas nos países da América Latina que viveram longos períodos autoritários, como a exemplo, do Paraguai (1954-1989), Uruguai (1973-1984), Brasil (1964-1985), Argentina (1976-1983), Bolívia (1971- 1978 e 1980-1981), Peru (1968-1980) e Venezuela (1908-1935 e 1950-1958) trataram de lidar com o legado de graves violações de direitos humanos, identificar as instituições e agentes perpetradoras de abuso e propor a implementação reformas institucionais que alterem o modo de agir dos agentes públicos do campo da segurança.

A preocupação com os abusos aos direitos humanos em tempos de regimes militares iniciou mobilizando familiares e perseguidos políticos ao longo dos momentos de restrição das liberdades fundamentais, que com a solidariedade interna e internacional, criaram os Comitês Brasileiros e Internacionais pela Anistia, o Movimento dos Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos, as Comissões de Justiça e Paz, o Movimento das Avós da Praça de Maio, o Comitê de Defesa dos

Direitos Humanos para os Países do Cone Sul, os Grupos Tortura Nunca Mais, dentre outros que atuaram na resistência à ditadura no Brasil e América Latina. Os Dossiês com a memória de 1964-1985 no Brasil foram escritos pela Comissão de Justiça e Paz (Brasil Nunca Mais), pelos Grupos Tortura Nunca Mais (Dossiê sobre Mortos e Desaparecidos Políticos), pelos ex-presos políticos (O livro chamado João).

Em 4 de dezembro de 1995 o governo de Fernando Henrique Cardoso aprova a Lei nº 9.140, reconhecendo a existência de pessoas mortas e desaparecidas por ter participado de atividades políticas no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, legitimando a criação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos em 18 de dezembro de 1995. A partir de 14 de agosto de 2002, através da Lei nº 10.536, esta Comissão passou a examinar e reconhecer os casos de morte ou desaparecimento ocorridos a data de promulgação da Constituinte Cidadã, em 05 de outubro de 1988. A Comissão de Anistia, no âmbito do Ministério da Justiça com a atribuição de analisar os requerimentos de anistia, foi criada pela Medida Provisória nº 2151-3, de 24 de agosto de 2001. Só pela Lei nº 10.559, de 13 de novembro de 2002, é que foi criado o Regime do Anistiado Político, assegurando o direito à Declaração de Anistiado Político e à Reparação Econômica.

Durante o governo de Luís Inácio da Silva – a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos junto com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República lançaram em 2007 o livro-relatório “Direito à Memória e à Verdade”, realizou as Caravanas da Anistia e com a aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos 3 em 2009, abriu caminhos para a Comissão Nacional da Verdade, que só foi criada no governo de Dilma Rousseff, pela Lei nº 12.528, de 16 de maio de 2012 (BRASIL, 2007). Nesse processo, as universidades públicas vêm caminhando junto com os movimentos pela memória e à verdade pressionando pela construção de uma agenda pública que efetive a Justiça de Transição. Pretendemos nesse artigo, apresentar o resultado do levantamento da produção acadêmica de docentes da Universidade Federal da Paraíba resultante do Projeto Pibic-UFPB “Memória e Verdade nas Ações da Gestão, Ensino, Pesquisa e Extensão na UFPB” realizado nos períodos 2019-2021.

2 DA VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL À RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA

A violência, enquanto fenômeno socialmente construído na relação dos homens em sociedade, envolve o uso do componente pulsional de afirmação e conservação do eu para causar danos físicos e simbólicos ao outrem (COSTA, 2000); ou mesmo um ato de excesso no exercício da relação de poder presente nas relações sociais de produção social que produz ruptura social (SANTOS, 1986).

Nos períodos marcantes da história social brasileira - como as lutas contra a escravidão, as lutas de libertação e independência e as lutas contra o Estado Novo e a Ditadura Militar de 1964-1985 - a violência institucional, praticada por agentes públicos no exercício da função pública foi de forma desmedida e desproporcional. Em razão da “Segurança Nacional” se instalou 17 atos institucionais para normalizar os atos de violência contra a democracia. O uso excessivo do poder e da força usado em nome da racionalidade “defesa da ordem” resultou na cassação das vozes do parlamento e do fechamento do congresso, da demissão de servidores e gestores públicos, da censura à imprensa livre, da proibição legal do exercício da resistência à opressão, bem como, de mecanismos de repressão como as prisões arbitrárias e a criação de locais clandestinos para uso da tortura, do crime de desaparecimento forçado e da violência sexual.

Na perspectiva da Escola de Frankfurt é possível perguntarmos - de que modo a razão instrumental foi usada como justificção de atos graves de violações aos direitos humanos, reconhecidos no campo do Direito Internacional dos Direitos Humanos, como crimes contra a humanidade, imprescritíveis e capazes de romper com o regime democrático?

Theodor W. Adorno (2003) chama atenção para os elementos culturais impregnados no imaginário autoritário que afeta a ausência de indignação frente aos atos de violação; a repetição de atos de não responsabilização por violações aos direitos humanos; as políticas de silenciamento diante de governos autoritários e os impactos na educação. Em *Educação após Auschwitz*, o autor trata da exigência ético-política de que *Auschwitz não se repita*. Em contextos em que o autoritarismo ensaia retrocessos nas conquistas democráticas, é tempo de educar para o não-retorno como parte da educação para a democracia. Para a Escola Crítica o uso da razão (instrumental) fundada na ideia de uma ciência tecnicista não contribui para a emancipação humana, ao contrário, tem sido

argumento para produzir modelos de desenvolvimento que ferem o meio ambiente e a qualidade da vida no planeta, assim como, para justificar os regimes ditatoriais instalados para proteger a economia capitalista. A racionalidade instrumental não foi capaz de conter graves violações dos direitos humanos ao longo do século XX como foram, com as guerras, bombas atômicas e ditaduras (ADORNO e HORKHEIM, 1985). Halsen (2007), fundamentado em Habermas e Kant, ressalta a relevância da responsabilização civil pelos atos de violência como condição para o desenvolvimento moral e social do ser humano, desenvolvendo o potencial do agir comunicativo, capaz de formar sujeitos responsáveis e críticos.

Com o golpe de estado de 1964, ao romper com o pacto democrático e instalar a guerra política, a violência tornou-se verbo e cultura, sem proteção o cidadão desapareceu da racionalidade instrumental da ordem autoritária. Como então, o país atravessaria 21 anos de regime de força? Como o Brasil poderia vir a alcançar a maioria democrática? Como registrar e denunciar as graves violações e os atos da violência institucional contra os cidadãos?

Na conjugação entre indignação e solidariedade, ações cooperativas surgiram de resistência civil articulando forças capazes de escapar e furar o muro de concreto que se armou no país para a defesa do autoritarismo. Surgiram as Caravanas da Anistia, os Congressos Nacionais e Internacionais pela Anistia, a bandeira começava a entrar nas reuniões da CNBB, OAB, ABI, MDB, jogos de futebol, movimentos sindicais, populares e movimento estudantil. Nesse sentido, a resistência à violência e à opressão emerge como sinal da presença de sujeitos capazes de lutar pela liberdade e resistir à opressão e à violência mesmo quando a sombra da tirania se espalha em toda a cidade.

O regime tensionado pelo movimento pela anistia e as forças políticas internas e externas, aprova a Lei nº 6.683, sancionada em 28 de agosto de 1979, oportunizando o retorno de uma parte dos exilados políticos. Parcial, no entanto, a lei de anistia não tratou do legado histórico da ditadura, nem tocou na responsabilização pelos atos extremos de violência praticados pelos agentes públicos contra civis, adversários ao golpe de estado de 1964.

3 EDUCAR PARA NUNCA MAIS, COMPONENTE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação para nunca mais é um componente da educação em direitos humanos em países que viveram longos anos de regimes autoritários, articulado aos eixos da Justiça de Transição, como memória, verdade, justiça, reparação e reformas das instituições de justiça e segurança. Para Abrão e Torelly (2011) as tentativas de reparação em face da violência institucional sofrida em tempos de exceção no Brasil têm sido efetivadas inicialmente, pelo reconhecimento legal da violência por parte dos agentes públicos, através da Lei nº 9.140, de 4 de dezembro de 1995, quando prescreve a responsabilidade do Estado brasileiro pela morte de opositores ao regime de 1964 no período entre 2 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, como modo de compensação e restituição material e moral. Todo esse processo de rebuscar o passado pela memória e documentos escavados em acervos públicos e privados, construindo a verdade histórica a partir da produção de documentários, autobiografias, bancos de depoimentos, dossiês e outros, tem formado o material didático da educação para nunca mais.

Os familiares em articulação com as Comissões, Comitês e Centros de Direitos Humanos iniciaram desde a década de setenta a educação para resistir à violência institucional, com a mobilização e a criação de comitês e movimentos pela anistia, ou mesmo, com a construção de dossiês para o registro, a denúncia e a memória do autoritarismo, mobilizam forças sociais que resultam na criação de assessoria jurídica-popular e a criação de clínicas políticas para amparar as vítimas do Estado, ou mesmo, registram a memória pela escrita biográfica do que foram os anos de exceção no país. Desde os anos setenta que os familiares de mortos e desaparecidos políticos aliados com setores religiosos progressistas e militantes dos direitos humanos vêm alertando e educando a sociedade brasileira para lembrar e não esquecer, para investigar a verdade da violência do Estado, para lutar pela anistia e trazer de volta para casa os exilados, bem como para realizar tribunais de opinião (BENEVIDES, 2009).

Com a instalação do Estado Democrático de Direito e a Constituição de 1988, o Estado brasileiro ratificou a Convenção Contra a Tortura em 1989 e deu início ao processo de instalação de políticas públicas de direitos humanos que pudessem reconhecer, reparar, investigar, prevenir e punir as violações aos direitos humanos,

com a criação de comitês e planos de enfrentamento a tortura, a criação de corregedorias e ouvidorias de policias, além da inclusão da disciplina de direitos humanos nas academias de formação dos órgãos de segurança.

Nesse estudo, dialogaremos com teóricos do pensamento crítico, utilizando categorias, como história e memória (LE GOFF, 2003 e 2012); memória, esquecimento, silêncio (POLLAK, 1992); memória coletiva (HALBSWACHS, 1990); escrita da História (BURKE, 1992); história oral (BOM MEIHY, 1996), história e cultura (THOMPSON, 1992); memória (BOSI, 1994), ditadura civil-militar (GERMANO, 2011; CUNHA e GÓES, 1985); Justiça de Transição (ABRÃO e TORELY, 2011); teoria crítica (ADORNO, 2004; HABERMAS, 2013; BANELL, 2006), educação para memória (ADORNO, 2004).

4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A MEMÓRIA INSTITUCIONAL DA GESTÃO DA UFPB (1964-2019)

No Brasil, as universidades foram atravessadas pelo golpe de estado de 1964, de modo que, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) não foi diferente. Da gestão, ao ensino, à pesquisa e à extensão conviveu-se com o autoritarismo e a lógica instrumental desconstruindo a ética democrática na ciência, bem como, a perda da autonomia política, acadêmica e financeira. A UFPB tanto foi objeto da violência institucional como também, foi agente da opressão, uma vez que, no período de 1964-1988 em relação à gestão, vivenciou experiências de destituição dos gestores públicos, com o afastamento de reitores e direções de departamentos e centros, assim como, regulando a participação social através de decretos e atos institucionais, medidas e dispositivos de repressão. No tocante aos estudantes, os Centros Acadêmicos e a participação estudantil foram reprimidos, proibidos e regulados por leis e decretos, tais como: Lei nº 4.464, de 9/11/1964, que coloca na ilegalidade as entidades estudantis e regulamenta qualquer e toda forma de participação e manifestação estudantil; o Decreto nº 57.634, de 14/01/1966, que suspende atividades da UNE; o Decreto nº 53, de 18/11/1966, e o Decreto 252, de 28/2/1967, que reestruturam as universidades federais e modificam a representação estudantil; o Decreto-lei nº 252/1967 que estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18/11/1966, e dá outras providências; e o Decreto-lei nº 228,

de 28/02/1967, que reformula a forma de organização estudantil nas universidades e permite que reitores e diretores enquadrem o movimento estudantil na legislação.

Por outro lado, a gestão também agiu praticando a violência institucional, quando por ato institucional criou os Inquéritos Policiais Militares (IPMs), a Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS) e a Comissão Geral de Investigação (CGI) sendo as demissões realizadas pela Comissão de Investigação Sumária (SISA), sem garantia da ampla defesa e da informação (GOMES, 2006). Na UFPB, tal memória institucional tem sido registrada e estudada com produções encampadas pela contribuição da Associação Docente, as biografias de gestores e membros da comunidade universitária, assim como, pela instalação de instâncias de gestão responsáveis pelas ações relacionadas à Justiça de Transição (Comissão de Anistia em 1999) responsável pelo Processo de Retratação Institucional e a Comissão da Verdade da UFPB em 2018, ou mesmo, pela produção acadêmica resultado de estudos e pesquisas sobre a gestão universitária durante a ditadura militar, conforme comprovam as seguintes publicações:

- Pela Associação Docente - ADUF-PB:

ADUFPb-Jp Grupo de Trabalho em prol da anistia. O caso Jomard Muniz de Brito. Um capítulo do livro negro da UFPB ou O surrealismo da repressão. João Pessoa: ADUFPb-Jp, 1979.

ADUFPb-Jp. Democratização da UFPB x Obscurantismo, xenofobia, demissões. Setembro, 1980.

CITTADINO, Monique. A UFPB e o Golpe de 64. *Cadernos da ADUFPb*. João Pessoa/PB, v. 10, p. 1-46, 1993.

- Pela Gestão da UFPB:

PORTO, Mário Moacyr. Mário Moacyr Porto: Proibidade e demissão na UFPB, Depoimento ao jornal A União. In: GUEDES, Nonato; OCTÁVIO, José; BARBOSA, Sebastião; OLIVEIRA, Carla Mary S.; NÓBREGA, Evandro. (Orgs.) *O jogo da verdade – revolução de 64 30 anos depois*. João Pessoa: A União, 1994, p. 443-451.

UFPB. *A retratação da UFPB*. Edição alusiva às comemorações dos 20 anos da Lei de Anistia. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

UFPB. Portaria 136/R/GR, de 10 de maio de 2018. Criação da Comissão da Verdade da UFPB. (mimeo)

-Pela docência:

FERREIRA, Lúcia Guerra e FERNANDES, David. *UFPB 50 anos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Ditadura militar no Brasil – a vez e a voz dos perseguidos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *As provas da ditadura na política e na educação: O inquérito policial militar (IPM) da Paraíba (1964-1969)*. João Pessoa: UFPB, 2015.
SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Populismo, ditadura e educação*. Brasil/Paraíba, anos 1960. João Pessoa: UFPB, 2009.

Uma das dificuldades para a memória do autoritarismo na gestão da UFPB tem sido o desaparecimento dos documentos das comissões criadas para punição e expulsão de membros da comunidade universitária. Mesmo com o processo de Retratação Institucional em 1999 e a criação da Comissão da Verdade da UFPB em 2018, a instituição através de seus pesquisadores, vêm desenvolvendo estudos e pesquisas sobre a memória institucional.

5 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A MEMÓRIA E A VERDADE DOS DOCENTES DA UFPB

Criamos uma amostra constituída de docentes envolvidos em projetos de ensino, pesquisa e extensão no tema da memória e a verdade, assim como, de docentes que foram membros de comissões de memória, utilizando como técnica de estudo, a pesquisa documental na plataforma Lattes. Nesse processo, identificamos docentes vinculados aos Centros de Educação (CE), ao Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e ao Centro de Ciências Agrárias (CCA). Optamos em apresentar as produções por docente de modo a identificar as possíveis relações entre campo de conhecimento e problemas investigados.

- Francisco de Assis Lemos (Centro de Ciências Agrárias – CCA):

LEMOS, Francisco de Assis. *O Vietnã que não houve: ligas camponesas e o golpe militar de 1964*. João Pessoa: Linha D'Água, 2008.

A produção do agrônomo e professor Francisco de Assis Lemos do Centro de Ciências Agrárias campus da cidade de Areia na Paraíba, antiga Escola de Agronomia da Parahyba, depois denominada Escola de Agronomia do Nordeste.

Francisco de Assis Lemos foi presidente da Federação das Ligas Camponesas na Paraíba e Deputado Estadual pelo Partido Socialista, por isso, foi cassado em 1964 e preso político. Pioneiro nas ações de extensão na UFPB, o educador atuou na assessoria às ligas camponesas o que resultou na publicação pioneira sobre as Ligas Camponesas na Paraíba, assim como, na extensão universitária.

Apesar de aposentado, o Francisco de Assis Lemos foi inserido na amostra pelo pioneirismo da abordagem do tema.

- Afonso Celso Scocuglia (Centro de Educação):

SCOCUGLIA, Afonso C. “CEPLAR: memória de um movimento de educação e cultura popular” IN: EM ABERTO N.º 56. Brasília: MEC/INEP, 1993, pp.75/80.

SCOCUGLIA, Afonso C. “CEPLAR: história e movimento social”, IN: O Jogo da Verdade - Revolução de 64, 30 anos depois. João Pessoa: A UNIÃO, 1994, pp. 291/300.

SCOCUGLIA, Afonso C. “Histórias da alfabetização política no Brasil (1961-70)” IN: Revista Educação Pública Nº 14. Cuiabá: Editora da UFMT, 1999, pp.164/185.

SCOCUGLIA, Afonso C. A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa: Editora da UFPB (3ª edição), 2001.

SCOCUGLIA, Afonso C. Histórias inéditas da educação popular – do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire/EdUFPB, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso C. “Método Paulo Freire, 40 anos: histórias e memórias” IN: Paulo Freire – Educação e transformação social. Recife: Editora da UFPE, 2002.

SCOCUGLIA, Afonso C. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire IN: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana del siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso C. Alfabetização, religião e política: o caso da Cruzada ABC. Caxambu: ANPEd, (CD Rom), 2002.

SCOCUGLIA, Afonso C. Educação de jovens e adultos: histórias e memórias dos anos 1960. Brasília: Plano Editora, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso C.-. Ditadura militar no Brasil – a vez e a voz dos perseguidos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso C. As provas da ditadura na política e na educação: O inquérito policial militar (IPM) da Paraíba (1964-1969). João Pessoa: UFPB, 2015.

SCOCUGLIA, Afonso C. Populismo, ditadura e educação. Brasil/Paraíba, anos 1960. João Pessoa: UFPB, 2009.

A produção acima do professor Afonso Celso Scocuglia revela como as experiências de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos através das ações extensionistas junto a Campanha de Alfabetização de Jovens e Adultos (CEPLAR), ao Centro Popular de Cultura (CPC) e ao movimento das Ligas Camponesas foram alvos da repressão.

Destacamos na produção do historiador Afonso Celso Scocuglia o diálogo com a produção teórica freiriana e a memória da educação popular, assim como o engajamento do docente com a criação da Cátedra Paulo Freire e com a linha de pesquisa Educação Popular junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Ressaltamos que no Nordeste a luta pela cidadania política retirando a maioria dos

nordestinos da exclusão do exercício do voto e da exclusão social moviam as experiências educativas em torno do direito à educação e da participação social e política. A produção do prof. Afonso Celso Scocuglia dar centralidade na relação da ditadura no campo da educação, seja, a educação popular, a educação básica e superior.

No campo da educação superior, Scocuglia adentra a temática da repressão na medida em que analisa e realiza uma cartografia das perseguições aos docentes e discentes da UFPB a partir dos Inquéritos Policiais Militares (IPMs). Destacamos que o Decreto-lei nº 459, de 10 de fevereiro de 1969, cria a Comissão Geral de Inquérito Policial Militar com a incumbência de promover investigação sobre atos subversivos ou contrarrevolucionários, apurar atos e responsabilidades de todos aqueles que tenham cometido crimes políticos conforma a legislação.

- Giuseppe Tosi (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes):

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Orgs.). *As Multinacionais na América Latina*. Tribunal Russell II. (Organização e editoração da edição brasileira). João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

TOSI, G.; N.F.G. FARENA, M.; ZENAIDE, M. de N, T.; FRANCA, M. *Direitos Humanos: Educação, Memória e Democracia*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020, v.1. p.1.085p

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Orgs.). *Ditaduras Militares, estado de exceção e resistência democrática na América Latina*. João Pessoa: CCTA, 2016.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Orgs.) *BRASIL, violação dos direitos humanos – Tribunal Russell II*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. (Reedição do original em italiano de 1975)

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Orgs.). *Chile, Bolívia e Uruguai. Atas da primeira sessão do Tribunal Russell II*. (Organização e editoração da edição brasileira). João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Orgs.). *Contrarrevolução na América Latina. Subversão militar e instrumentalização dos sindicatos, da cultura, das igrejas - Tribunal Russell II*. (Organização e editoração da edição brasileira). João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

TOSI, G.; FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *40 anos da Anistia no Brasil - Lições de Tempos de Lutas e Resistências*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021,. p.660.

A produção acadêmica do filósofo professor Giuseppe Tosi no tema da memória e verdade tem dado centralidade a Justiça de Transição na América Latina e no Brasil tendo a influência pelo diálogo e convênios do Núcleo de Cidadania e

Direitos Humanos da UFPB com a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça e com a Fundação Lélío e Lisli Basso da Itália, responsável pela coordenação dos Tribunais de Opinião realizados durante a ditadura militar e a coordenação do Congresso Internacional pela Anistia no Brasil, mobilizando exilados e defensores de direitos humanos.

Com a política da Justiça de Transição no Brasil, convênios, editais e projetos foram promovidos pelo Estado brasileiro através do Ministério da Justiça, com vistas a cumprir as metas previstas no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 que tenham como objetivo estratégico “incentivar iniciativas de preservação da memória histórica e de construção pública da verdade sobre períodos autoritários” bem como, “apoiar técnica e financeiramente a criação de observatórios do Direito à Memória e à Verdade nas universidades e em organizações da sociedade civil”. (BRASIL, 2010,p. 175-176)

Os temas demandados pela Fundação Lélío e Lisli Basso trataram das violações aos direitos humanos no Brasil, Chile, Bolívia e Uruguai, assim como, estudos que analisem Estado de Exceção e Ditaduras Militares na América Latina e as lutas de resistência, a exemplo do movimento pela anistia no Brasil. Outra produção significativa realizada no bojo do tempo da Comissão Nacional da Verdade, criada pela Lei nº 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, foi a relação das multinacionais com as ditaduras na América Latina.

O filósofo prof. Giuseppe Tosi, italiano e cidadão paraibano, tem articulado o campo da Filosofia com o dos Direitos Humanos na UFPB, contribuindo para a Comissão de Direitos Humanos e o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, através de grupos e linha de pesquisa sobre teoria e história dos direitos humanos e da democracia junto ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Participou da Pesquisa “40 anos da anistia no Brasil” em parceria com a Fundação Lelío e Lisli Basso. Atualmente, compõe o projeto “Integra Transição no Brasil: O Legado do Tribunal Russell II de 1974 na América Latina e a História Contemporânea dos Direitos Humanos” envolvendo a UFPB, a UFRJ, UFAM sob a coordenação da PUC-RJ.

- Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes):

- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Histórias de repressão em tempos de expansão (1964-1984). Relatório técnico científico anual. João Pessoa: UFPB- Departamento de história, agosto, 2006. 39 p.
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; MELO, V. L. B. E. Direito à memória e à verdade - saberes e práticas docentes. João Pessoa: CCTA, 2016, v.1. p.193.
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; MELO, V. L. B. E. Direito à memória e à verdade: Reflexões sobre experiências pedagógicas In: IX Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB, 2017, João Pessoa. *Desafios e perspectivas da democracia na América Latina*. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2017. v.1. p.315 – 322.
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FERNANDES, David. (org.). *UFPB 50 Anos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006, p. 105
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e NUNES, Paulo Giovanni Antonino. I finanziamenti privati internazionali alle dittature militari in America Latina. In: MONINA, Giancarlo (a cura di) Memorie di repressione resistenza e solidarietà in Brasile e in America Latina. Roma: Ediesse, 2013.
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Ditadura militar na Paraíba: documentos e memórias. In: DANTAS, Eder; NUNES, Paulo Giovanni Antonino; SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho e. Golpe civil-militar e ditadura na Paraíba. História, memória e construção da cidadania. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, pp. 263-288.
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. *Direito à memória e à verdade: Saberes e práticas docentes*. 2. ed.- João Pessoa: CCTA, 2017. 194p. il. (Coleção Direitos Humanos). http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/Direito_Mem%C3%B3ria_Verdade.pdf
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Documentação e acesso aos documentos da repressão na Paraíba. In: PESSOA, Ângelo Emílio da Silva; LÔBO, Isamarc Gonçalves; BEZERRA, Josineide da Silva, (Orgs). História e Sociedade: saberes em diálogo. Campina Grande: Edufcg, 2014, pp. 149-165.
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. O Tribunal Russell II e a voz da resistência à ditadura militar no Brasil. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos. v. 4, n. 2 (2016). <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/39>
- NUNES, Paulo Giovanni Antonino; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra [et. al...]. Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. *Relatório final*. João Pessoa: A União, 2017.
- TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *40 anos da anistia no Brasil*. Lições de tempos de lutas e resistências. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

A docente e historiadora Lúcia de Fátima Guerra Ferreira é uma das docentes pesquisadoras no tema da Justiça e Transição na América Latina e Brasil e na Universidade Federal da Paraíba. Organizadora da publicação que trata dos 50 anos da UFPB, a docente tem atuado nos estudos do acervo da UFPB, assim como, na preservação da memória institucional e na realização da educação para memória no âmbito da universidade. Como membro e vice-coordenadora da Comissão Estadual

da Verdade e Preservação da Memória representando o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, a docente tem contribuído com os estudos do acervo do Tribunal Russell II em parceria com a Fundação Lelio e Lisli Basso, Itália.

A historiadora Lúcia de Fátima Guerra Ferreira foi fundadora do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, onde coordenou o trabalho de organização do acervo da DOPS na Paraíba e do acervo do Diretório Central dos Estudantes, assim como do acervo do Arquivo Central da UFPB. Com a aposentadoria, vem contribuindo com a instalação do Memorial da Democracia junto à Fundação Casa José Américo.

Participou da Pesquisa “40 anos da anistia no Brasil” em parceria com a Fundação Lelio e Lisli Basso. Atualmente, compõe o projeto “Integra Transição no Brasil: O Legado do Tribunal Russell II de 1974 na América Latina e a História Contemporânea dos Direitos Humanos” envolvendo a UFPB, a UFRJ, UFAM sob a coordenação da PUC-RJ.

- Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira (Centro de Ciências Sociais Aplicadas):

OLIVEIRA, B. M. J. F.; ROSAS, M. N. B. (Org.) ; CÓRDULA, A. C. C. (Org.) . *Vidas desarmadas*: memórias que narram os arquivos privados pessoais. João Pessoa, PB: UFPB, 2019, v. 1. 286p .

LIMA, E. F. ; MARIANO, N. R. C. ; OLIVEIRA, B. M. J. F. Memória Institucional da UFPB: a coleção paraibana da Biblioteca Central. In: Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira; Maria Nilza Barbosa Rosa; Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano; Ana Claudia Cruz Córdoba. (Org.). *Patrimônio, Informação e Memória*: tríade para o fortalecimento identitário. João Pessoa, PB: UFPB, 2019, v. 1, p. 105-120.

SOUSA, R. P. M. ; OLIVEIRA, B. M. J. F. ; SOUSA, M. R.F ; DIAS, G. A. Usos e abusos da memória: transitando por entre os arquivos da ditadura no Brasil. In: Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira; Maria Nilza Barbosa Rosa; Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano; Ana Cláudia Cruz Córdoba. (Org.). *Patrimônio, Informação e Memória*: tríade para o fortalecimento identitário. João Pessoa, PB: UFPB, 2019, v. 1, p. 285-304.

SILVA, E. P. ; SILVA, S. L. A. ; ROSAS, M. N. B. ; MARIANO, N. R. C.; OLIVEIRA, B. M. J. F. O arquivo da SODS na UFPB: partículas da memória e da história. In: Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira; Maria Nilza Barbosa Rosa; Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano; Ana Claudia Cruz Córdoba. (Org.). *Patrimônio, Informação e Memória*: tríade para o fortalecimento identitário. João Pessoa, PB: UFPB, 2019, v. 1, p. 15-30.

CÓRDULA, A. C. C. ; OLIVEIRA, B. M. J. F. Revelando a Arte no Escritor: arquivo pessoal de Políbio Alves. In: OLIVEIRA, B.M.J.F. de; ROSA, M.N.B. CÓRDULA, M.N.B. (Org.). *Vidas Desarmadas*: memórias que narram os arquivos privados pessoais. João Pessoa, PB: UFPB, 2019, v. 1, p. 123-140.

SANTOS, Antônio Felipe dos Santos e OLIVEIRA, Bernardina Maria Juvenal Freire de. Atuação dos perpetradores de violações de Direitos Humanos na Universidade Federal da Paraíba: revelações dos documentos do Conselho Superior Universitário, no período do Golpe de 1964. In: Edna Gusmão de Góes Brennand [et. al...]. *Universidades e perpetradores de violações de direitos humanos: constelações de estudos e pesquisas* [Recurso eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2021.

A produção da professora Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira acima relacionada destaca a centralidade com os estudos de memória institucional, a identificação dos arquivos institucionais da Secretaria dos Órgãos Deliberativos da Administração Superior (SODS) da UFPB, bem como, com o desarquivamento da memória pessoal de Políbio Alves, um dos perseguidos políticos pela ditadura militar, assim como, a construção de estudos que retiram as vítimas dos arquivos pessoais para o cenário social, contribuindo com a voz dos silenciados. Através do Grupo de Pesquisa Interinstitucional intitulado Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências (RIEV), convênio da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade de Valência/Espanha desenvolvem estudos sobre os perpetradores de violações de direitos humanos em regimes autoritários.

Ressalta-se a contribuição de Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira, graduada em Biblioteconomia com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura, Informação, Memória e Patrimônio do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPB (Gecimp) e a atuação na linha investigativa de Informação, Memória e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFPB, como também, na Comissão da Verdade da UFPB.

- Monique Guimarães Cittadino (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes):

CITTADINO, Monique. A UFPB e o Golpe de 64. *Cadernos da ADUFPb*. João Pessoa/PB, v. 10, p. 1-46, 1993.

CITTADINO, Monique. Populismo e golpe de estado na Paraíba. João Pessoa: UFPB / Idéia, 1998.

CITTADINO, Monique. Poder local e ditadura militar. O governo João Agripino – Paraíba (1965- 1971). Bauru: Edusc, 2006.284

CITTADINO, Monique. Pedro Gondim: um governador entre Deus e o Diabo. In DANTAS, Eder; NUNES, Paulo Giovanni Antonino; SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho e. Golpe civil-militar e ditadura na Paraíba. História, memória e construção da cidadania. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, pp. 13-32

ALMEIDA, Marlene Costa; CITTADINO, Monique; FREIRE, Rodrigo; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Relatório da Comissão Municipal da Verdade*. João Pessoa: Editora CCTA, 2020.

CITTADINO, Monique e SILVA, Rodrigo Freire de Castro. Dom José Maria Pires, uma voz na resistência à ditadura militar. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *40 anos da anistia no Brasil*. Lições de tempos de lutas e resistências. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.p. 311-350.

A produção da historiadora Monique Guimarães Cittadino tem se destacado pela análise do processo histórico de instalação do golpe de estado e do regime militar na Paraíba, decifrando as relações entre as forças agrárias e populistas com os processos de resistência social, dando centralidade a análise de governos que atravessaram o golpe e a instalação do regime de exceção seja no âmbito do Estado da Paraíba, seja na cidade de João Pessoa. Insere, ainda, a preocupação nos quarenta anos da anistia, a memória do arcebispo da Paraíba, Dom José Maria Pires, como uma voz significativa da resistência à ditadura militar nos conflitos agrários e a criação do Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba em 1976.

O foco na história social do tempo presente busca refletir os impactos no exercício da cidadania em tempos de restrição de direitos com a instalação dos atos institucionais e os dispositivos de repressão atingindo diretamente o parlamento e o poder executivo assim como, as organizações sociais.

A docente e historiadora Monique Guimarães Cittadino vincula-se e compartilha a liderança do Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, Política de Direitos Humanos e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Brasil Republicano, assim como, a Linha de Teoria e História dos Direitos Humanos junto ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB. No âmbito da gestão, é coordenadora da Comissão da Verdade da UFPB e atuou como membro da Comissão Municipal da Verdade de João Pessoa.

- Paulo Giovani Antonino Nunes (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes):

BEZERRA, J. S. (Org.) ; SANTOS NETO, M. G. (Org.) ; NUNES, Paulo Giovani Antonino (Org.) *História Política: rupturas institucionais e revoluções*. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. 318p

NUNES, Paulo Govani Antonino; MAIA, T. A. (Org.) . As ditaduras militares no Brasil e no Cone Sul: História, historiografia e memória. In: *Saeculum - Revista de*

- História*. João Pessoa: Departamento de História da UFPB, 2018. 389p
- NUNES, Paulo Giovanni Antonino; PETIT, P. (Org.) ; LOHN, R. L. (Org.) . Utopia e repressão: 1968 no Brasil. 1. ed. Salvador: Saggá Editora, 2018. 355p
- DANTAS, E. (Org.) ; NUNES, Paulo Giovanni Antonino (Org.) ; SILVA, R. F. C. E. (Org.) . Golpe Civil-Militar e Ditadura na Paraíba: História, Memória e Construção da Cidadania. 1ª. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. 342p
- NUNES, Paulo Giovanni. A atuação do Serviço Nacional de Informação (SNI) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB): a vigilância sobre os dirigentes universitários (1976-1985). *SÆCULUM - Revista de História João Pessoa*: PPGH-CCHLA-UFPB, jul./dez. 2018, 39, p. 19-36.
- NUNES, Paulo Giovanni Antonino [et. al...]. Relatório final. Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. João Pessoa: A União, 2017.
- NUNES, Paulo Giovanni Antonino. As experiências da luta armada no estado da Paraíba. Disponível em:
http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427929302_ARQUIVO_TextoAnpuhnacional2015-doc.pdf. Acesso em 08 mar. 2019.
- MAIA, T. A. ; NUNES, Paulo Giovanni Antonino . As ditaduras no Cone Sul: um passado presente, um debate urgente! In: *SAECULUM – Revista de História*. João Pessoa: Departamento de História da UFPB, 2018, v. 39, p. 13-18.
- NUNES, Paulo Giovanni Antonino. Ataque ao parlamento: as cassações de mandatos durante a ditadura militar no estado da Paraíba (1964-1969). *SAECULUM*, v. 31, p. 285-304, 2014.
- NUNES, Paulo Giovanni Antonino. Golpe civil-militar e repressão no imediato pós-golpe: os casos da Paraíba e Minas Gerais. *Cadernos de História*, v. 15, p. 63-91, 2014.
- NUNES, Paulo Giovanni Antonino. Golpe Civil-Militar e repressão no imediato pós-golpe em Minas Gerais. *Cadernos do Tempo Presente*, v. 12, p. 3-15, 2013.
- NUNES, Paulo Giovanni Antonino. Golpe civil-militar na Paraíba: Repressão e legitimação de parte da sociedade civil no imediato pós-golpe. *Revista Perspectiva Histórica*, 2012, v. 2, p. 35-55.
- NUNES, Paulo Giovanni Antonino. Estado versus sociedade civil: o processo de transição para democracia na Paraíba (1975-1979). *Prim@ Facie*, v. 8, p. 57-84, 2009.

O historiador e comunicador social Paulo Giovanni Antonino Nunes apresenta uma significativa produção construída a partir de pesquisas na UFPB. Como docente do Programa de Pós-Graduação em História tem atuado no Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Século XX (GEPHiS20), na linha de pesquisa Estruturas Econômicas e Culturas Políticas no Século XX; do Grupo de Pesquisa História Política - Culturas políticas na História e do Grupo de Trabalho Nacional em História Política da Anpuh (GTNHP).

Dentre os temas investigados pelo docente, destacam-se os estudos relacionados aos mecanismos de informação e segurança durante a ditadura militar, como o Sistema Nacional de Informações na UFPB, as cassações de mandatos do

poder executivo e parlamentar, a vigilância institucional na UFPB e a repressão em 1968 com o Ato Institucional nº5, além da preocupação com os movimentos de resistência a exemplo da luta armada na Paraíba.

No âmbito da gestão social, Paulo Giovani Antonino Nunes tem contribuído representando a UFPB na coordenação da Comissão Estadual da Verdade e Preservação da Memória.

Telma Dias Fernandes (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes):

AVELINO, G. O.; MONTOIA, Ana; FERNANDES, Telma Dias (Org.). *Ditaduras: a desmesura do poder*. 1. Ed. São Paulo: Intermeios, 2015. V. 01. 393p

FERNANDES, Telma Dias; ROCHA, Washington . *1968 o ano que ficou: memórias afetivas*. 1. Ed. João Pessoa: mídia gráfica editora ltda, 2017. V. 01. 205p .

FERNANDES, Telma Dias. Escritos autobiográficos: e escrita da história: historiografia e relatos sobre o período militar brasileiro. In: 5º Seminário Nacional de história da historiografia: biografia e história intelectual, 2011. Ouro Preto: EdUFOP, 2011. P. 01-10.

A historiadora Telma Dias Fernandes tem contribuído com a construção da memória da ditadura quando constrói a partir das vozes dos perseguidos políticos a memória afetiva dos tempos de clandestinidade, de lutas de resistência, de prisões políticas e exílio. O ano de 1968 foi marcante para a vida e a cidadania política no Brasil, a partir da instalação do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, que concede poderes ao presidente de intervenção no poder executivo e nos Estados e Municípios, seja para prover a cassação dos direitos políticos, a suspensão de manifestações populares e do habeas corpus, assim, como a censura à imprensa e à cultura.

Em 9 de novembro de 1964, por força da Lei nº 4.464, o regime militar colocou na ilegalidade as entidades estudantis e regulamentou qualquer e toda forma de participação e manifestação estudantil. O movimento estudantil foi alvo das ações repressivas em face da resistência estudantil através de manifestações de rua, a partir de medidas regulatórias e de disciplinamento, como o Decreto nº 57.634, de 14 de janeiro de 1966, suspendendo as atividades da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Decreto-lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967, que reformula a organização estudantil nas universidades, ao mesmo tempo em que autoriza os dirigentes a enquadrarem o movimento estudantil na legislação repressiva. Com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, o Estado militar acentua a repressão

com a criminalização da participação política, definindo as infrações disciplinares. A Portaria nº 3.524, de 3 de outubro de 1970, dispõe sobre os processos sumários instaurados em decorrência do previsto no Decreto-lei nº 477, /1969, e a Portaria 149 proíbe manifestações políticas contrárias ao regime instituído pelo golpe militar nas universidades.

Maria de Nazaré Tavares Zenaide (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes):

ALMEIDA, Marlene Costa; CITTADINO, Monique; FREIRE, Rodrigo; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Relatório da Comissão Municipal da Verdade*. João Pessoa: Editora CCTA, 2020.

BEZERRA, J. O.; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares ; GOMES, J. C. Memória e Verdade como eixo da Educação em Direitos Humanos: Tramas tecidas entre silenciamentos e resistências. In: TOSI, Giuseppe; FARENA, Maritza, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira e CALAÇA, Suelidia Maria. (Org.). *Direitos Humanos: Educação, Memória e Democracia*. 1ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020, v. 1, p. 182-191.

DOUGLAS, Erick e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Projeto Memória e verdade nas ações da gestão, ensino, pesquisa e extensão na UFPB. João Pessoa: NCDH-UFPB, 2019-2020 (mimeo).

FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.) *Direitos Humanos, Estado de Exceção e Lutas Democráticas na América Latina*. 1. ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira e CALAÇA, Suelidia Maria. (Orgs.). *Direitos Humanos: Educação, Memória e Democracia*. 1ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020, v. 1, p. 45-51.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. . *Direito à memória e à verdade: reflexões sobre experiências pedagógicas*. In: IX Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB, 2017, João Pessoa. Desafios e perspectivas da democracia na América Latina. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2017. v. 1. p. 315-322.

GOMES, J. C. ; BEZERRA, J. O. ; ZENAIDE, M. N. T. Memória e verdade como eixo da educação em direitos humanos: tramas tecidas entre silenciamentos e resistências. In: *X Seminário Internacional de Direitos Humanos - Direitos Humanos: Educação, Memória e Democracia*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. v. 1. p. 182-191.

GOMES, José Cleudo; BEZERRA, Julyanna de Oliveira; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Trilhas para liberdade: cartografia sobre a anistia (1964-1979). In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *40 anos da anistia no Brasil*. Lições de tempos de lutas e resistências. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021, p. 507-588.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *40 anos da anistia no Brasil*. Lições de tempos de lutas e resistências. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

VIOLA, Solon ; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Entre memórias e Direitos Humanos. In: Victoria Kandel, Nèstor Manchini y Matías Penhos (Orgs.).

Educación en Derechos Humanos en América Latina Construyendo perspectivas

- y trayectorias. 1ed. Lanús, Argentina: Universidad Nacional de Lanús, 2017, v. 1, p. 39-55.
- ZENAIDE, M. N. T.; BEZERRA, J. O. A produção acadêmica em memória, verdade e justiça na UFPB (2007-2020): o que revelam as pesquisas científicas. *Informação & Sociedade* (UFPB. ONLINE), 2020, v.30, p.1 - 31.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Políticas de extensão universitária e a disputa pela: a questão dos direitos humanos na UFPB. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educar para “nunca más”: memória e resistência campesina em Mari, PB, Brasil. In: *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Bauru: Observatório de Educação em Direitos Humanos, jul./dez. 2014, v. 2, n. 3, p. 113-130.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; VIOLA, Solon. Dos dispositivos da vigilância na ordem ditatorial e democrática: diálogos sobre continuidades e rupturas no contexto nacional e paraibano In: *V Colóquio Internacional IHU - Os Direitos Humanos em Face dos Dispositivos de Vigilância e Controle da Cidadania*. São Leopoldo RS: Unisinos, 2016. v.1. p.177 – 382.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A UFPB nas trilhas do autoritarismo In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares [et al.], *A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 339-372.
- SANTOS, E. D. ; ZENAIDE, M. N. T. Memória e Verdade em debate. In: TOSI, Giuseppe; FARENA, Maritza, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho; ZENAIDE, M. N. T. ; CITTADINO, M. G. ; ALMEIDA, M. C. . Direito à memória e à verdade e Justiça de transição no Brasil: A Experiência da Comissão Municipal da Verdade de João Pessoa. In: FREIRE, Rodrigo; NOBREGA, Mônica. (Orgs.). *XI CCHLA Conhecimento em Debate: Universidade e desafios do tempo presente: homenagem a Eleonora Menicucci*. E-Book de trabalhos completos. 1ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, v. 1, p. 29-39.
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. *Direito à memória e à verdade: Saberes e práticas docentes*. 2. ed.- João Pessoa: CCTA, 2017. 194p. il. (Coleção Direitos Humanos). http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/Direito_Mem%C3%B3ria_Verdade.pdf
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos: uma proposta metodológica. In: ALCANTARA, Aureli Alves de... [et al.]. (Org.). *Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos, Memória e Cidadania 2020*. 1ed. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2020, v. 1, p. 61-89.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy e VILAR, Suyane Alves de Queiroga. Anistia no Brasil – Linha do Tempo. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *40 anos da anistia no Brasil*. Lições de tempos de lutas e resistências. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021, p. 107-146.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy e VILAR, Suyane Alves de Queiroga. Anistia no Brasil – Linha do Tempo. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *40 anos da anistia no Brasil*. Lições de tempos de lutas e resistências. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021, p. 107-146.

Seguindo a linha da tese de doutoramento em educação na UFPB a docente Maria de Nazaré Tavares Zenaide tem dado continuidade à memória institucional dos direitos humanos e do direito à memória e à verdade na UFPB. O Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB integra de forma institucional o tema do direito humano à memória e à verdade, de modo que favorece a participação da docente em seminários e pesquisas internacionais, em projetos educativos de extensão, assim como na orientação e no ensino da graduação e pós-graduação, através de disciplinas e módulos e orientações no tema na linha de políticas de educação em direitos humanos do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas e na linha de educação popular no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Como membro do NCDH, atua na formação em direitos humanos junto ao sistema de educação básica e superior, realizando cursos e elaborando materiais educativos para educação do nunca mais. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Freiriana e o de Estudos e Pesquisa Memória, Política de Direitos Humanos. Foi membro da Comissão Municipal da Verdade, atuando na pesquisa “40 anos da anistia no Brasil” em parceria com a Fundação Lelio e Lisli Basso. Atualmente, compõe o projeto “Integra Transição no Brasil: O Legado do Tribunal Russell II de 1974 na América Latina e a História Contemporânea dos Direitos Humanos” envolvendo a UFPB, a UFRJ, UFAM sob a coordenação da PUC-RJ. É membro da Comissão da Verdade da UFPB que instalada tardiamente, ainda terá muito a pesquisar e socializar com a comunidade acadêmica.

- Rodrigo Freire de Carvalho Silva (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes):

ALMEIDA, Marlene Costa; CITTADINO, Monique; FREIRE, Rodrigo; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Relatório da Comissão Municipal da Verdade*. João Pessoa: Editora CCTA, 2020.

CITTADINO, Monique e SILVA, Rodrigo Freire de Castro. Dom José Maria Pires, uma voz na resistência à ditadura militar. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *40 anos da anistia no Brasil*. Lições de tempos de lutas e resistências. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.p. 311-350.

SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho e. “O Partido Comunista Brasileiro na Paraíba: luta de massas entre a democracia e o autoritarismo”. In: DANTAS, Eder; NUNES, Paulo Giovanni Antonino; SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho. *Golpe civil-militar e*

- ditadura na Paraíba*. História, memória e construção da cidadania. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, pp. 62-77.
- AVELINO, G. O.; MONTOIA, Ana; FERNANDES, Telma Dias (Orgs.). *Ditaduras: a desmesura do poder*. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2015. v. 01. 393p
- SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho. Sem razão e com força. Chile 40 anos depois do golpe. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 2013, v. 97, p. 62-66.
- SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho e; NUNES, P. G. A. (Org.) ; DANTAS, E. S. (Org.) . *Golpe Civil-Militar e ditadura na Paraíba: história, memória e construção da cidadania*. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. 344p
- WACLAWOVSKY, L. E. ; SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho . Democracia e Estado de Exceção no Brasil: quanta exceção cabe em uma democracia?. In: SILVA, Luciano Nascimento (Org.). *Limites dos direitos humanos*. In: *Sociedade, Direito, Política e Democracia*. 1ed.Campina Grande: EDUEPB, 2020, v. 1, p. 85-103.
- VILAR, S. A. Q. ; SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho . Considerações sobre o direito à memória e à verdade e a Lei de anistia no Brasil: Como fica a (IN)Aplicação dos crimes de lesa humanidade?. In: TOSI, Giuseppe Tosi; FARENA, Maritza N.F. C. ; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira ; Suelídia Maria Calaça. (Orgs.). *Direitos Humanos: Educação, Memória e Democracia*. 1ed.João Pessoa: Editora do CCTA, 2020, v. 1, p. 25-44.
- SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho. O Arbítrio: A Atuação da Assessoria de Segurança e Informação da UFPB durante a ditadura militar. In: Giuseppe Tosi, Maritza N.F. C. Farena, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Marlene Helena de Oliveira França, Suelídia Maria Calaça. (Orgs.). *Direitos Humanos: Educação, Memória e Democracia*. 1ed.João Pessoa: Editora do CCTA, 2020, v. 1, p. 144-163.
- CITTADINO, M. G. ; SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho . A ditadura militar e a repressão política na UFPB. In: FERNANDES, David Campos. (Org.). *UFPB 65 anos: a ciência, a técnica e a arte da Paraíba*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020, v. 1, p. 42-.
- SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho. O Levante Comunista de 1935 no Brasil: memória, história e repressão violenta. In: TOSI, G; ALIAGA, L.; SILVA, R.F.C.. (Orgs.). *Centenário da Revolução Russa: balanços e reflexões*. 1ed.João Pessoa: Editora UFPB, 2019, v. 1, p. 149-171.
- SILVA, R. F. C.; ZENAIDE, M. N. T. ; CITTADINO, M. G. ; ALMEIDA, M. C. Direito à memória e à verdade e Justiça de transição no Brasil: A Experiencia da Comissão Municipal da Verdade de João Pessoa. In: SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho e; Mônica Nobrega. (Orgs.). *XI CCHLA Conhecimento em Debate: Universidade e desafios do tempo presente: homenagem a Eleonora Menicucci*. E-Book de trabalhos completos. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, v. 1, p. 29-39.
- SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho . Golpes de Estado e persistências autoritárias: A difícil construção democrática no Brasil. In: DIAS, Adelaide Alves; TOSI, Giuseppe. (Orgs.). *Desafios e perspectivas da democracia na América Latina*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017, p. 115-134.
- SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho. Golpe de Estado e violações dos direitos humanos no Chile. In: AVELINO, N., FERNANDES, T.D., MONTOIA, A. (Orgs.). *Ditaduras: a desmesura do poder*. 01ed.São Paulo: Intermeios, 2015, p. 129-146.
- SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho. O Partido Comunista Brasileiro na Paraíba: luta de massas entre a democracia e o autoritarismo. In: SILVA, R. F. C. e; NUNES, P. G. A.; DANTAS, E.S. (Org.). *Golpe Civil-Militar e ditadura na Paraíba*:

história, memória e construção da cidadania. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 62-77.

SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho? Chove sobre Santiago?: entre mitos e tragédias da História do Chile. In: MIRANDA, Samir Perrone de. (Org.). *Cinema & Humanidades: ensaios multidisciplinares*. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, v., p. 157-173.

O professor Rodrigo Freire de Carvalho Silva atua com a História, a Ciência Política e os Direitos Humanos na América Latina e Brasil. Nesse processo, tem desenvolvido intercâmbio e estudos sobre o golpe de Estado e as violações dos direitos humanos no Chile. No âmbito nacional, tem pesquisado a partir do doutoramento a participação do Partido Comunista Brasileiro na Paraíba, desde o Levante Comunista de 1935 até o golpe de 1964. Nesse bloco de temas, se aproxima dos estudos sobre anistia e crimes de lesa humanidade no Brasil, a Justiça de Transição e o direito à memória e à verdade, bem como, democracia, autoritarismo e persistências autoritárias.

Sobre a Paraíba, tem atuado o prof. Rodrigo Freire de Carvalho Silva na Comissão Municipal da Verdade de João Pessoa e também é membro da Comissão da Verdade da UFPB. Atua como líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, Política de Direitos Humanos, ao mesmo tempo em que integra a linha de pesquisa em Teoria e História dos Direitos Humanos do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas e da linha do Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas, ambos no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes onde exerce cargo de direção do mesmo.

- Iranice Muniz Gonçalves (Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias):

MUNIZ, Iranice Gonçalves. *Protagonistas de um Sonho*: desafio da assessoria jurídica no campo. João Pessoa: Imprell, 2000.

MUNIZ, Iranice G.; SILVA, E. E. D. (Orgs.) *Memoria, Verdade e Justiça de Transição*. 01. ed. Florianópolis: Conpedi, 2015. v. 01. 450p .

MUNIZ, I. G.; CARVALHO, C. M. Mudança de lentes através da justiça restaurativa. In: SILVA, Luciano Nascimento. (Org.). *Fundamentos históricos epistemológicos dos direitos humanos*: Linguagem, Memória e Direito. 1ed. Campina Grande: EDUEPB, 2020, v. 01, p. 80-91.

NOBREGA, E. M. ; MUNIZ, I. G. A política democrática contemporânea à luz da verdade arendtiana. In: SILVA, Luciano Nascimento. (Org.). *Fundamentos históricos e epistemológicos dos direitos humanos*: Linguagem, Memória e Direito. 01ed. Campina Grande: EDUEPB, 2020, v. 01, p. 120-134.

BARBOSA, G. M. ; MUNIZ, I. G. Pluralismo autoritário e democrático liberal: direitos humanos em apuros. In: SILVA, Luciano Nascimento. (Org.). *Fundamentos*

históricos e epistemológicos dos direitos humanos: Linguagem, Memória e Direito. 01ed.Campina Grande: EDUEPB, 2020, v. 01, p. 164-176.

MUNIZ, I. G.; BARBOSA, G. M. . Hannah Arendt e o atual autoritarismo à brasileira: Governo pós eleições de 2018. In: SILVA, Luciano Nascimento. (Org.). *Limites dos direitos humanos: Sociedade, Direito, Política e Democracia.* 01ed.Campina Grande: EDUEPB, 2020, v. 01, p. 49-66.

MUNIZ, I. G. Cooperação Jurídica Internacional: Tortura como Crime contra a Humanidade e a Justiça de Transição no Brasil. *Direito internacional dos direitos humanos.* 01ed.Zaragoza: Universidad Zaragoza, 2019, v. 24, p. 141-156.

MUNIZ, I. G.; SANTOS, Y. G. Memória, Verdade e Direitos Humanos no Meio Rural Paraibano. In: RECHEMBACH, Fabiana; TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra . (Orgs.). *Ditaduras Militares, Estado de Exceção e Resistência Democrática na América Latina.* 01ed.João Pessoa: CCTA, 2016, v. 01, p. 22-50. 9.

MUNIZ, Iranice G. História e memória no meio rural brasileiro. In: HOGEMANN, SANTOS, Edna Raquel Rodrigues Santos; SIQUEIRA, Gustavo Silveira. (Orgs.). *História do direito.* 01ed.: FUNJARB, 2012, v. , p. 216-231.

MUNIZ, Iranice Gonçalves. Os 41 Anos da Lei de Anistia e a Família de Elizabeth Altina Teixeira. In: TOSI, G.; FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N.T. *40 anos da Anistia no Brasil - Lições de Tempos de Lutas e Resistências.* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021, p.481-506.

A professora Iranice Muniz Gonçalves atua no campo do Direito Humano Internacional, Direito Constitucional, Direito Ambiental, Direito Agrário, Memória, Verdade e Justiça de Transição. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão junto ao Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias e no Programa de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. No campo da memória e verdade realiza ações de pesquisa e extensão junto ao Memorial das Ligas e Lutas Camponesas no Município de Sapé. Atualmente, compõe o projeto “Integra Transição no Brasil: O Legado do Tribunal Russell II de 1974 na América Latina e a História Contemporânea dos Direitos Humanos” envolvendo a UFPB, a UFRJ, UFAM sob a coordenação da PUC-RJ. Sua produção acadêmica enfoca a Justiça de Transição no Direito Internacional, a tortura como Crime contra a Humanidade e a Justiça de Transição no Brasil, a política de direitos humanos no Brasil, memória, verdade e direitos humanos no meio rural paraibano.

6 DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE NA PRODUÇÃO DOCENTE NA UFPB: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção no eixo do direito à memória e à verdade na UFPB tem mobilizado docentes das Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências da Educação e Ciências Jurídicas. A produção acadêmica dos

docentes da UFPB resulta da vinculação destes com experiências resultantes de projetos de extensão e pesquisa, em linhas de pesquisa e programas de pós-graduação, projetos e ações de intercâmbio internacional e nacional. A memória institucional do autoritarismo na instituição tem sido um dos eixos centrais da produção acadêmica, seja pela cartografia das perseguições políticas e dos dispositivos de poder, como dos Inquéritos Policiais Militares. Com a instalação da Justiça de Transição ao longo do processo de redemocratização, temas como anistia, exílio, tribunais de opinião, tortura, expurgos e violência institucional passaram a constituir temas de estudos e pesquisas.

O Programa Nacional de Direitos Humanos 3 ao propor a criação da Comissão Nacional da Verdade, mobilizou movimentos de direitos humanos e universidades para a criação de comitês e comissões de verdade. No âmbito da UFPB, emergiram setores de direitos humanos, como, comissão de anistia, comissão de direitos humanos, comissão de memória e verdade que articulam linhas de pesquisas, projetos de extensão, disciplinas de memória e verdade em cursos de pós-graduação, seminários internacionais, produção de teses e dissertações e até a participação dos docentes na Comissão Estadual da Verdade e Preservação da Memória e na Comissão Municipal da Verdade de Joao Pessoa colaborando com a pesquisa e a produção de relatórios. O tema da anistia ocupou centralidade a partir dos estudos do Tribunal Russell II coordenado pela Fundação Lelio e Lisli Basso nos tempos de ditadura. Nesse sentido, os estudos envolvendo o Direito Humano Internacional, a anistia e a ditadura militar têm mobilizado universidades sobre o legado do Tribunal Russell II e a Justiça Transicional (TOSI; FERREIRA; ZENAIDE, 2021). As experiências em Comissões de Verdade têm contribuído para a realização de estudos relacionados ao Sistema Nacional de Informação, a vigilância institucional na UFPB, a repressão política com o Ato Institucional nº 5, além da resistência à ditadura militar e da relação entre autoritarismo e educação.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Paulo e TORELLY, Marcelo D. O programa de reparações como eixo estruturante da justiça de transição no Brasil. *In: REÁTEGUI, Félix (Org.) Justiça de transição – manual para a América Latina*. Brasília: Comissão de Anistia MJ; **Brasil & Nova Iorque**: Centro Internacional de Justiça de Transição, 2011, p. 473-516.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor; HORKHEIM, Max. **Dialética do esclarecimento**. São Paulo: Zahar, 1985.

ALCANTARA, Aureli Alves de. As Possibilidades e os Desafios da Educação em Direitos Humanos no Memorial da Resistência de São Paulo In: TOSI, Giuseppe, FERREIRA Lúcia de Fátima Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **40 anos da anistia no Brasil**: lições de tempos de lutas e resistências: homenagem a Lelio Basso e Linda Bimbi. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021, p. 435-462.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Fé na luta**. São Paulo: Lettera.doc, 2009

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH-PR, 2010.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à verdade e à memória**: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

COSTA, Jurandir Freie. A ética democrática e seus inimigos - o lado privado da violência pública. In: ROITMAN, Ari (Org.) **desafio ético**. São Paulo: Garamound, 2000.

GOMES. Maria José Teixeira. **Ditadura na Universidade Federal da Paraíba**: memória de professores (1964-1971). João Pessoa: CEFET, 2002.

GOMES. Maria José Teixeira. A ditadura na Universidade Federal da Paraíba. In: FERREIRA, Lúcia Guerra e FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006, p. 51-54.

FON FILHO, Aton [et al.]. **A repressão militar-policia no Brasil**. O livro chamado João. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013. (Biblioteca Tempo Universitário, 84 – Série Estudos Alemães).

HANSEN, Gilvan Luiz. Razão entre a violência e a emancipação: um enfoque habermasiano. In: **Veritas**. Porto Alegre, Março 2007, v. 52 n. 1, p. 79-93.

OAS. **Inter-American Commission on Human Rights**. Derecho a la verdad en las Américas. Disponível em: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/derecho-verdad-es.pdf>. Acessado em: 16 Jul. 2021.

POLLI, José Renato. Violência e direitos humanos em Jürgen Habermas. *In:* **Revista Lumen**. 2018, v. 3, n. 5., p. 1-14.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência como dispositivo de excesso de poder. **Revista Sociedade & Estado**. Brasília, UnB, julho-dezembro 1995, V. 10, n. 2, p. 281-98.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A história da Ceplar e o movimento social. *In:* GUEDES, Nonato et al. **O jogo da verdade** – revolução de 64 30 anos depois. João Pessoa: A União, 1994.

TEITEL, Ruti. Genealogia da justiça transicional. *In:* REÁTEGUI, Félix (Org.) **Justiça de transição** – manual para a América Latina. Brasília: Comissão de Anistia MJ; Brasil & Nova Iorque: Centro Internacional de Justiça de Transição, 2011, p. 135-170.

ZYL, Paul Van. Promovendo a justiça de transicional em sociedades pós-conflito. *In:* REÁTEGUI, Félix (Org.) **Justiça de transição** – manual para a América Latina. Brasília: Comissão de Anistia MJ; Brasil & Nova Iorque: Centro Internacional de Justiça de Transição, 2011, p. 47-71.

TOSI, G.; FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T. **40 anos da Anistia no Brasil** - Lições de Tempos de Lutas e Resistências. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021, v.500.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos: uma proposta metodológica. *In:* PATO, Ana e ALCANTARA, Aureli Alves de. **Educação em Direitos Humanos** – Memória e Cidadania. Curso Intensivo. São Paulo: Memorial da Resistencia de São Paulo. 2020.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Políticas de extensão universitária e a disputa pela:** a questão dos direitos humanos na UFPB. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. 394 fl.

A FILOSOFIA SOCIAL DE HABERMAS: ENTRE RECONSTRUÇÃO E HISTÓRIA

LUÍS CÉSAR ALVES MOREIRA FILHO 
Doutor em ciências sociais / Unesp – Marília.
E-mail: lcamf@hotmail.com

RESUMO

Habermas é tomado a partir da sua filosofia social em comparação com a reconstrução e a história, cujo objetivo é evidenciar a ideologia como mediação entre o mundo da vida e o sistema, confrontando a crítica de Wittgenstein sobre o terceiro excluído com a intersubjetividade de Mead. O uso da palavra intersubjetividade abre para a práxis como imitação e reprodução em Mead no contexto da socialização, refletindo na concepção do ser de Hegel como nas diferenças do entendimento em uma crítica a Kant. O processo tradicional do saber acumulado na subjetividade e transmitido por gerações questiona o pensar de Hegel junto à teoria que em Karl Marx deve ser colocada em prática, confrontando a intersubjetividade e a subjetividade com o ser e o pensar de Hegel. A filosofia da história é um fator de crítica tanto cultural quanto científica perante a historiografia no limite da intersubjetividade, pois a história não pode ser particularizada em uma comunidade linguística e a reconstrução em Habermas permite uma teoria aberta em relação a uma ciência fechada, buscando uma aplicação prática ao situar o lugar no espaço.

Palavras-chave: Teoria; Práxis; Reconstrução; História.

HABERMAS' SOCIAL PHILOSOPHY: BETWEEN RECONSTRUCTION AND HISTORY

ABSTRACT

Habermas is taken from his social philosophy in comparison with reconstruction and history, whose objective is to point out the ideology as a mediation between the lifeworld and the system, confronting Wittgenstein's critique of the excluded third with Mead's intersubjectivity. The use of the word intersubjectivity opens to praxis as imitation and reproduction in Mead in the context of socialization, reflecting on Hegel's conception of being as well as on differences in understanding in a critique for Kant. The traditional process of knowledge accumulated in subjectivity and transmitted through generations questions Hegel's thinking along with the theory that in Karl Marx must be put into practice, confronting intersubjectivity and subjectivity with Hegel's being and thinking. The philosophy of history is a factor of both cultural and scientific criticism in the face of historiography at the limit of intersubjectivity, because history cannot be particularized in a linguistic community and the reconstruction in Habermas allows an open theory in relation to a closed science, seeking a practical application in locating the place in space.

Keywords: Theory; Praxis; Reconstruction; History.

1 INTRODUÇÃO

Habermas toma na obra *Teoria e práxis: estudos de filosofia social* (1963) aspectos filosóficos de Aristóteles sobre a política e evidencia que ele não reúne técnica com política nem com a norma. Diferente do direito moderno, Aristóteles coloca o indivíduo limitado pela comunidade¹ e o cerne do bem comum acaba na virtude, repensando uma possível unidade entre teoria e práxis por meio da reconstrução em uma aproximação histórica, passando entre Aristóteles, Kant e Hegel. A lógica clássica é o limite da reconstrução devido à linguagem e permite uma concepção mais recente para as ciências sociais no pensamento habermasiano. “Reconstrução significa, em nosso contexto, que uma teoria é desmontada e recomposta de modo novo, a fim de melhor atingir a meta que ela própria se fixou [...]” (HABERMAS, 1983, p. 11). Nesse sentido, foi utilizado a ideologia como mediação entre o mundo da vida e o sistema, pois a história só existe no social e o pensamento possui registro histórico, a linguagem é o novo paradigma habermasiano. Com isso, o pensamento social por estar nas relações do mundo privado e do mundo público em uma comunicação, coloca um limite na teoria da comunicação diante da abrangência da ação proposta na teoria da ação comunicativa.

O pensamento de Aristóteles não deixa de ser hodierno em uma crítica cultural dentro do núcleo moral de Durkheim que também restringe o indivíduo no coletivo na ação ritual, sendo que Habermas aprofunda o núcleo moral ao confrontar os paleossímbolos de Durkheim com o *selbst* de Mead, inserindo um núcleo da interação confrontada na origem da ação comunicativa. O *selbst* de Mead é responsável pela intersubjetividade em Habermas, sendo parte da crítica a Freud, retomando a ontogênese com uma crítica a filogênese diante da homologia. O problema de reduzir o método entre ontogênese e filogênese está na homologia² e acaba como hegemonia cultural, desse modo Kuhn aponta que as imagens são assimétricas e reflete em Habermas nas imagens de mundo. A crítica cultural reformula o terceiro excluído da lógica clássica entre A ou B, pois não é pertinente dentro da razão funcionalista da luta de classes em relação a duas grandezas, considerando o jogo como regra de um paradigma. Com isso, a incomensurabilidade de Kuhn reduz imagem à assimetria,

¹ A pessoa que não consegue viver em um tipo de organização é tomada como besta ou um deus (PEREIRA, 2008, p. 223).

² Heterologia é um termo não encontrado em Habermas.

consequentemente todo o alfabeto recai no terceiro excluído e a representação depende do ângulo cognoscitivo³, afinal a coisa em si de Kant é uma falha de percepção entre a subjetividade (representação) confrontada pela objetividade (conceito). Hegel critica as diferenças do entendimento de Kant e insere o conceito no fenômeno cultural.

A representação possui um limite hermenêutico e não exclui a imagem, inserindo uma problemática na definição de razão diante do conteúdo determinado entre indivíduo em Aristóteles como indivisível na aritmética e pessoa em Kant como cognoscível na geometria. Nesse sentido, as leis da experiência reforçam a incomensurabilidade de Kuhn sobre a imagem entre aritmética e geometria sobre a definição do espaço. Assim, o método depende da linguagem e insere os temas como linguística, retórica e a lógica dentro dos limites da filogênese, já a ontogênese está pensada como regra da aplicação da lógica, cuja unidade gera o conceito em uma razão destranscendentalizada na proposta de homologia. A lógica está como regra dentro da aplicação do método, já o uso está no jogo devido às imagens de mundo, nesse caso as diferenças devem ser incluídas, pois a regra é invariável (ontogênese) e o uso depende do contexto (filogênese). A razão possui duas alternativas entre a solução ou a dominação perante a crítica cultural.

O signo entre regra e uso está inserido no núcleo da interação, constituindo nas abordagens da semântica, da sintaxe e da pragmática uma dificuldade na defesa de um mundo da vida sem interpretação em relação ao sistema. A objetividade não interpretada é um objeto de crítica ao modelo de uma epistemologia objetivista, pois o pensamento habermasiano não questiona o objeto que é indiferente, mas a determinação de conteúdo que se tem contra o objeto, problematizando a transferência (Projeção em Freud) como comunicação distorcida.

A linguagem entre a hermenêutica e a analítica fica problematizada diante da representação, com isso a separação entre técnica e política em Aristóteles acaba sendo substituída pela ética moderna. Habermas observa que o bem comum foi questionado a partir de Hobbes que toma o viés aristotélico⁴, tendo em vista que faz parte da base de todas as religiões, pois elas definem uma comunidade espiritual em relações recíprocas de pertencimento. Kant define que se deve sair do estado de natureza ético para se tornar membro de uma comunidade ética, desse modo confronta a ação ritual

³ “Desenvolvi esse conceito de identidade do eu, até agora, apenas sob o ângulo cognoscitivo e não sob o motivacional” (HABERMAS, 1983, p. 70).

⁴ Habermas inclui Maquiavel não somente Hobbes.

de Durkheim por negar a fragmentação da solidariedade. Com isso, “[...] as manifestações ou emissões somente têm sentido no modelo da ação comunicativa pura [...] Utilizando terminologia kantiana, podemos também dizer que ‘esquematizamos’ as formas de intuição e as categorias do entendimento em plexos de ação possível” (HABERMAS, 1988, p. 357-358, tradução nossa).

As concepções de Modernidade possuem os princípios de igualdade, individualidade, liberdade, racionalidade e historicidade, excluem o bem comum com base na norma. Habermas aponta a distinção do uso da linguagem como práxis comunicativa dentro do uso coletivo do comportamento ético. Como não se trata de retomar o bem comum diferenciado em uma comunidade de linguagem, o individualismo versus o coletivismo perante o comportamento em uma perspectiva da especialização técnica possui um equívoco, nesse ponto adentra na diferença entre psicologia e ética. A filosofia prática aristotélica não pode reunir técnica com norma: “Pois Aristóteles não via qualquer contraposição entre a constituição vigente nos *nomoi* e o *ethos* da vida civil [...]” (HABERMAS, 2013, p. 82, grifo do autor). A liberdade é cognoscível para Kant na razão prática e em Aristóteles está como razão teórica, cuja realização prática está em *phronesis*, nesse sentido confronta a proposta entre autonomia e *phronesis*, pois a faculdade intelectual não é prática em Aristóteles distinto do cognoscível de Kant que se volta para a faculdade da sensibilidade como intuição.

Como a distinção entre sensível e intelectual está na lógica (unidade simples das representações / saber teórico), cabe uma crítica à filosofia da consciência através da regra das *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein, pois a regra implica princípio de identidade. Habermas lembra que “Em Kant, ao contrário, o comportamento ético de um indivíduo livre apenas internamente se diferencia claramente da legalidade de suas ações externas” (HABERMAS, 2013, p. 82). A distinção entre liberdade e legalidade em Kant permite retomar Hegel sobre o conceito de lei em Kant, “Por isso, a lei não é aleatória nem casuísta, pois se funda sobre o que já se pratica, isto é, o costume” (NOVELLI, 2008, p. 112). O costume insere o comportamento, cuja pertinência evidencia a necessidade da inteligência reunir teoria e prática no pensamento hegeliano via pensamento especulativo, reunir princípios distintos à identidade exige que o conceito de regra seja equivalente à igual.

Na obra aristotélica, a ‘política’ é parte da filosofia prática. Sua tradição se estende ainda sobre o limiar do século XIX; somente com o

historicismo ela foi rompida de maneira definitiva. Sua fonte seca quando mais a corrente filosófica vital é desviada para os canais das ciências particulares. Desde o final do século XVIII, as novas ciências sociais em formação, de um lado, e as disciplinas do direito público, de outro, dividem assim as águas da política clássica. Esse processo de ruptura do *corpus* da filosofia prática termina, por enquanto, com o estabelecimento da política segundo o padrão de uma ciência experimental moderna, que não tem muito mais em comum, a não ser o nome, com aquela antiga 'política' (HABERMAS, 2013, p. 81, grifo do autor).

Habermas entende que a antiga política desvincula a filosofia prática da ciência experimental, associa a política ao saber técnico renovando a proposta de Aristóteles. O costume (hábito) acaba em uma vinculação entre Aristóteles, Kant e Hegel, assim Hegel retoma Aristóteles para realizar uma crítica ao juízo analítico de Kant⁵, evitando a relação sujeito e ação de Kant com base na necessidade de reconhecimento, portanto o reconhecimento em Habermas implica na regra como igual inserida no social. A linguagem hegeliana entre significante e significado em Habermas se torna identidade bilíngue dentro da unidade orgânica entre indivíduo e sociedade, pois “[...] a dialética hegeliana do limite formula a experiência do tradutor. O conceito de tradução é um conceito dialético [...]” (HABERMAS, 1988, p. 229, tradução nossa). Com isso, o costume está nas imagens de mundo e o conhecimento pertence a publicidade da razão, cuja convergência de interesses está apontada por Habermas através de Kohlberg nas descrições de pré-convencional, convencional e pós-convencional.

Não é somente Aristóteles que reúne ética como moralidade junto à política com base no bem comum, “Aqui Habermas segue a Hegel na rejeição da separação entre moralidade e política que se produziu na filosofia moderna.” (MCCARTHY, 1998, p. 56, tradução nossa). Nesse sentido, “Como é manifesto no início da *Política*, os homens reúnem-se em comunidades justamente para a satisfação das suas necessidades [...]” (PEREIRA, 2008, p. 223). Como foi reunido as relações entre técnica, norma e política, o costume e a necessidade acabam questionados em uma crítica cultural, nesse aspecto retoma o conceito de pessoa de Kant em uma crítica ao Estado de Direito de Hegel, pois a moralidade deve ser inclusiva. Não se trata da razão como dominação em uma razão instrumental, mas a crítica do mundo da vida ao sistema, promovendo a razão como solução, desse modo acrescenta a moralidade no Estado democrático de direito, pois o terceiro excluído acaba como inclusão do outro decorrente dos limites da

⁵ HEGEL, 1988, §181.

assimetria na imagem e da incomensurabilidade, levando ao assunto da aprendizagem e do saber determinado.

A deontologia que separa o bom do justo confronta a ética e as imagens de mundo em uma crítica à filogênese tomada como sobreposto, cuja reconstrução da identidade do eu parte da ontogênese questionando o conteúdo determinado por meio do indivíduo, indivisível e da aritmética⁶ com o pressuposto da filosofia da história. Assim, o reconhecimento voltado ao social a começar da crítica às diferenças no entendimento por meio da dialética inclui a homologia que é posta como unidade orgânica, inserindo na eticidade uma divisão entre concreta e institucional com a mediação da vontade universal expressa em uma moralidade nas imagens de mundo. Desse modo, a primazia do justo parte inicialmente da origem da ação comunicativa em relação ao bom.

A política se torna a expressão de uma moralidade perante outras em uma mesma comunidade reunidos pela legalidade. “Na cidade-estado grega desenvolvida, a esfera da *pólis* que é comum aos cidadãos livres (*koiné*) é rigorosamente separada da esfera do *oikos*, que é particular a cada indivíduo (*idia*). A vida pública, *bios politikos*, não é, no entanto, restrita a um local [...]” (HABERMAS, 1984, p. 15, grifo do autor), ponto que inicia a *Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa* (1964) que contrasta com *Teoria e práxis: estudos de filosofia social* (1963).

A hermenêutica não possui previsibilidade como se espera de uma ciência experimental, a personalidade é tida como capacidade de linguagem e ação, desse modo as estruturas de consciência se encontram ao examinarmos as instituições sociais enquanto ação dos indivíduos associados. “G. H. Mead foi o primeiro a refletir sobre esse modelo intersubjetivo do eu produzido socialmente” (HABERMAS, 1990, p. 204). A interpretação reflete o pensamento e pode incluir o seu contexto histórico, a teoria crítica parte do pensar o presente.

Sem reduzir técnica à norma, cujo exemplo Habermas percebe em Maquiavel que inicia uma reflexão ética sobre o moderno ao se interessar pelo comportamento político e permite a Hobbes realizar o questionamento sobre o indivíduo inserido na comunidade, o qual designa o bem comum. Na ética não implica que a moralidade seja

⁶ “O conceito hegeliano de eu como a identidade do universal e do singular é dirigido contra aquela unidade abstrata da consciência pura que se refere a si mesma, a qual caracteriza a percepção originária e na qual Kant havia fixado a identidade da consciência em geral” (HABERMAS, 2014, p. 46).

comum nessa mesma comunidade conservada na legalidade, o que se destaca é o uso comum da regra dos jogos de linguagem. A técnica, a norma e a política foram reunidas e não implicam em reduzir uma na outra, mas de não considerar separadamente.

Hobbes assume verbalmente essas determinações; porém, ele modifica tacitamente o sujeito do direito. No lugar do *animal sociale* da compreensão aristotélico-cristã ele coloca um *animal politicum* no sentido de Maquiavel para assim mostrar com facilidade que justamente a adoção desses direitos, que principalmente o direito de todos a tudo, tão logo seja aplicado a uma horda de lobos ‘livres’ e ‘iguais’, precisa levar como consequência ao estado mortal de dilaceramento recíproco (HABERMAS, 2013, p. 115, grifo do autor).

A perspectiva dos interesses particulares iniciada pela ética moderna se torna criticada em Karl Marx dentro do pensamento liberal, pois os modos de produção como primitivo, escravista, asiático, feudal, capitalista, socialista, por fim, comunista, refletem como uma trajetória histórica com tendência universal e internacional. A luta de classes condena o isolamento do indivíduo dentro da consciência de classe, nesse sentido o coletivo possui uma valoração contra o individualismo dos modernos. A liberdade que desconsidera o comunitário se constitui irracional na luta de classes entre a venda da força de trabalho e o detentor dos meios de produção, reforçando o término da neutralidade política e econômica decorrente da propriedade em uma crítica à economia política, consequentemente questiona a concorrência entre os Estados. A objetividade de Karl Marx na luta de classes fica questionada em Habermas, pois o ângulo cognoscitivo insere o agir por dever de Kant, invertendo a ética utilitarista da maioria contra a minoria por meio da inclusão do outro.

2 DESENVOLVIMENTO

A consciência de classe de Karl Marx parte da necessidade de uma realidade externa pautada no trabalho, Habermas retoma Hegel com o objetivo de questionar o reconhecimento dentro de uma necessidade inserida no social diante da crítica ao entendimento de Kant. O conceito não é centralizado no sujeito, as diferenças devem ser inclusivas na incomensurabilidade questionando a epistemologia relativista de Kuhn. Nesse sentido, a natureza externa hegeliana⁷ como significante constitui-se em

⁷ Princípio lógico que é o *ser* em Hegel, faz uma crítica ao juízo analítico de Kant sobre a construção do conceito.

Habermas em um meio de entendimento mútuo dentro da fundamentação do significado, afinal a construção do conceito não pode ser unilateral, exige reconhecimento. Ponto que verdade e sucesso não se constituem equivalentes em Habermas, a decorrência está em que o “[...] princípio da universalização funciona como uma faca que faz um corte entre ‘o bom’ e ‘o justo’, entre enunciados valorativos e enunciados estritamente normativos” (HABERMAS, 1989, p. 126, grifo do autor). A verdade está na cooperação em uma formação cultural e o sucesso está na aplicação, reproduz o contraste do bom e justo, cuja primazia do justo foi abordado como aplicação das imagens de mundo em uma homologia na origem da ação comunicativa.

As diferenças de imagens fazem parte do jogo na filogênese como uso e a inclusão acompanha a regra no princípio de identidade como invariável na ontogênese. Com a razão questionada em seu conceito em uma teoria da verdade, insere a história da matemática e o modo como essa ciência é aplicada. O terceiro excluído coloca somente que algo precisa ser visto de uma determinada forma e sem considerar uma terceira alternativa, oferece somente um saber determinado. Não se trata da proveniência das formas imutáveis nem da neutralidade, pois a linguagem é objetiva no entendimento mútuo dentro do uso comum.

A retomada de Kant por Habermas via Hegel resgata uma atribuição kantiana ofertada sobre como é possível conhecer, assim considera a perspectiva da obra *Pensamento Metódico* de Paul Lorenzen através do texto: *Como é a objetividade na física possível?*⁸ Como não existe epistemologia sem interpretação, pois depende da linguagem, a moralidade e a legalidade incluem a política⁹, inserindo o mundo da vida. A técnica seja na definição econômica como de indivíduo em um indivisível, não equivale à norma. Habermas percebe que técnica, norma e política não podem estar isoladas do princípio de universalização – PU, nesse sentido o sujeito é capaz de conhecimento, linguagem e ação, características da identidade do eu em sua divisão tríade e composição em linhas da psicologia.

[...] aquele precário vir-a-ser prático da teoria no planejamento político dos indivíduos atuantes; na verdade, estes são novamente os engenheiros que agem no modo da produção e que querem imediatamente outorgar realidade às normas universais. A *Fenomenologia do espírito* concebe isto na qualidade de horror da liberdade absoluta. A realização direta do direito abstrato antes projetado na teoria coloca o problema da mediação de uma fria

⁸ Texto: *Wie ist Objektivität in der Physik möglich?* da obra *Methodisches Denken*, ver: (HABERMAS, 1988, p. 181, nota de rodapé 148).

⁹ HABERMAS, 2013, p. 135.

universalidade simplesmente inflexível com a aridez absolutamente dura e a pontualidade obstinada da autoconsciência efetiva. Na medida em que ambos os extremos são fixados a partir da continuidade do contexto de vida prática e são absolutos para si, sua relação não pode ‘enviar qualquer parte ao meio através do qual eles possam se enlaçar’. Desse modo, a atividade revolucionária autorizada pela consciência subjetiva é a negação do singular no universal (HABERMAS, 2013, p. 207, grifo do autor).

Habermas não parte da negação do singular no universal, as relações particular, universal e singular não cabem como ética na possibilidade de estarem destituídas de efetividade na capacidade subjetiva em relação à inteligência¹⁰ (psicologia). A liberdade absoluta está como inclusão em um processo de mediação por não ter o terceiro excluído, inserindo a aprendizagem de Mead e as considerações de Wittgenstein¹¹. Diante do comportamento, reduz tolerância à dissimulação e na insuficiência, à intolerância. Nesse caso, não cabe a proteção do universal em relação ao particular, nem a unidade do singular no universal contrapondo com o particular no universal. Hegel não possui um tratado sobre a ética como Kant, mas a crítica a Kant introduz uma opressão (senhor/autonomia/ganhar) disfarçada de proteção (escravo/heteronomia/perder) por meio do suprassumir. Karl Marx percebe e reduz a luta de classes como crítica a Hegel, pois a economia é uma realidade objetiva e nesse sentido, o trabalho faz parte do sistema, já a alienação deve ser superada na prática¹². “Vale dizer, a separação entre a ‘filosofia’ e os ‘elementos científicos’ do marxismo [...]” (HABERMAS, 2013, p. 623, grifo do autor).

A reconstrução remete a homologia ao núcleo da interação, então “[...] moral e direito definem o núcleo da interação. Revela-se aqui, por conseguinte, a identidade das estruturas de consciência, encarnadas, por um lado, nas instituições do direito e da moral [...]” (HABERMAS, 1983, p. 15). O conceito não é centralizado no sujeito e faz parte do sistema, o mundo da vida está como efetivo dentro de um núcleo irreduzível em uma heurística negativa, similar a proposta atomística de Aristóteles rejeitada por Hegel que toma o ser como existência não como átomo ao remodelar a proposta de ser e não ser de Parmênides. Como a homologia está na ideologia em uma crítica “[...] às

¹⁰ A inteligência não é tomada como vontade (escolha moral), mas objeto de análise da psicologia (estudo da alma [mente / neurociência / a mente é o cérebro]) em uma conciliação da ontogênese (direito abstrato) e da filogênese (moralidade). O conceito como sistema (pensar) e o mundo da vida como matéria (feito) são complementados pelo agir que depende da ideologia (psicologia / homologia / interação / reconhecimento / imagem / jogo / pragmática empírica / liberdade / materialização do direito), pois a inteligência fica na capacidade de interpretação entre a lógica e a semântica.

¹¹ WITTGENSTEIN, 1999, § 352.

¹² HABERMAS, 2013, p. 614, 666-667, 671.

posições dos jovens hegelianos que foram antecipadas pelo próprio jovem Hegel. Assim, Marx critica na filosofia do direito hegeliano o que ele já tinha há muito tempo formulado sobre a Constituição da Alemanha [...]” (HABERMAS, 2013, p. 213)¹³. Com isso, remodela a unidade orgânica de Hegel entre indivíduo e sociedade contra a história natural por meio da homologia que é posta, pois o pressuposto fica na filosofia da história em uma ontogênese e o sobreposto no paradigma da linguagem como filogênese.

A identidade do eu em Habermas possui três polos não limitados ao aspecto objetivo (ser) e subjetivo (pensar). “Por isso Hegel não pode responder à questão sobre a origem da identidade do eu com uma fundamentação da autoconsciência que retorna a si mesma [...]” (HABERMAS, 2014, p. 40). A crítica a moralidade em Hegel sobre Kant está na crítica à cultura em Habermas, pois a estética fica na moralidade em imagens de mundo, pois Kant e Hegel possuem como convergência o conhecimento, sem se aprofundarem sobre os critérios de validade e da objetivação da ciência. A conciliação sobre a origem entre história e linguagem em Hegel reflete em Kant sobre a linguagem corrente e estrutura lógica, cuja unidade está na existência, sem vincular com a origem da linguagem. “Não cabe dúvidas de que neste contexto Hegel podia falar de pensamento com muito mais razão que Gadamer” (HABERMAS, 1988, p. 250-251, tradução nossa). A homologia reflete a unidade e a reconstrução, sendo que não cabe uma:

[...] leitura apressada das homologias estruturais que Habermas estabelece entre os desenvolvimentos ontogenéticos da consciência moral e os desenvolvimentos de estruturas normativas da sociedade de modo geral. Tal ideia faria parte do acervo da filosofia da história [...] (REPA, 2008, p. 158).

A perspectiva da filosofia da história adentra-se a Kohlberg devido a proposta prospectiva, nesse sentido “[...] Hegel vincula de modo tão particular o conceito clássico do político com o moderno, a doutrina da virtude de Aristóteles com as regras de uma autoafirmação violenta [...]” (HABERMAS, 2013, p. 220). Habermas critica tanto a Hegel quanto a Kohlberg através do conceito de pessoa de Kant, inserindo a moralidade no Estado de direito, assim a deontologia que separa o bom do justo estabelece a primazia do justo em relação ao bom, questionando o convencional de

¹³ Observação complementar: MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Conceição Jardim, Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Editorial Presença, [19--?].

Hegel¹⁴ e de Kohlberg¹⁵. “Desde a publicação da ‘Teoria da Justiça’ de Rawls, Kohlberg utiliza-se sobretudo dessa ética, que se liga a Kant e ao direito natural racional [...]” (HABERMAS, 1989, p. 146, grifo do autor).

Como a reconstrução parte de uma revisão retrospectiva em busca da inovação, a crítica de Habermas a Kohlberg sobre o conceito de pessoa melhora o nível convencional em relação ao nível pré-convencional e pós-convencional, inserindo a crítica cultural. Dessa forma, a premissa está n^o “A solução moral dos conflitos de ação exclui tanto o emprego evidente de violência quanto um ‘compromisso fácil’ [...]” (HABERMAS, 1983, p. 58, grifo do autor). A relação princípio e interesse em Kant na diferença que pensar não é conhecer foi retomada, considerando que “A história universal é o *medium* da experiência em que a filosofia precisa se colocar à prova e pode malograr” (HABERMAS, 2013, p. 232, grifo do autor). Afinal, a interpretação de textos não seria revolucionária como se apresenta nas *Teses sobre Feuerbach*¹⁶, pois a transformação não pode ser imputada como a filosofia não obriga a pensar, sendo que pensar é questionar as próprias crenças e seus fundamentos¹⁷.

O ponto de entender o prático, não pode excluir a proposta de Habermas sobre *A crise de legitimação no capitalismo tardio* (1973), afinal “[...] o Estado simplesmente não pode assumir o sistema cultural e que a expansão das áreas de planejamento estatal atualmente tornam problemáticos os assuntos que foram outrora culturalmente considerados estabelecidos” (HABERMAS, 1994a, p. 96). A crítica está no privilégio de uma determinada cultura protegida pelo Estado, assim se retoma a separação entre técnica, política e norma como falha científica, pois o sistema depende das decisões acertadas das pessoas. Como a verdade não está vinculada ao sucesso, a história universal não parte de um conhecimento relacional e as ciências sociais reconstrutivas retomam a proposta do limite de uma ciência, assim Hans-Georg Gadamer é contrariado quando Habermas diz:

Permitam-me, primeiro, explicar o que entendo por hermenêutica. Toda expressão dotada de sentido – seja um proferimento (verbal ou não verbal), um artefato qualquer como, por exemplo, um utensílio, uma instituição ou um documento – pode ser identificada, em uma perspectiva bifocal, tanto como uma ocorrência observável, quanto

¹⁴ HEGEL, 2005. v. 3, § 458. Signo não é identificado com a linguagem em Hegel. A unidade do bom e do justo em Kohlberg reproduz a proposta de Hegel em reunir o conceito clássico do político com o moderno.

¹⁵ “Kohlberg estabelece a conexão com o princípio da benevolência utilizando para isso um equívoco no conceito de pessoa” (HABERMAS, 1999, p. 68).

¹⁶ Em Karl Marx se trata da 11^o tese.

¹⁷ Em Platão remete ao aprisionamento na alegoria da caverna e em Descartes dúvida como teste.

como a objetivação inteligível de um significado (HABERMAS, 1989, p. 39).

A crítica de Habermas estabelece um limite entre a filosofia social dentro do mundo da vida e as ciências sociais identificada no sistema, cuja mediação está na reconstrução devido à hermenêutica como parte da ideologia. “Quando Kohlberg, ao contrário, remete à ‘adoção ideal de papéis’ como um ‘procedimento adequado’ para decisões práticas ele deixa-se guiar por intuições kantianas corretas [...]” (HABERMAS, 1989, p. 52, grifo do autor). Nesse sentido, o ângulo cognoscitivo questiona o cognoscível e o incognoscível de Kant, inserindo a possibilidade do mundo da vida adaptado ao sistema. A crítica cultural da Pós - modernidade transforma-se em Habermas na crítica da Pós - modernidade em que a identidade do eu se insere na mudança social, desse modo a intersubjetividade de Mead através do *selbst* questiona Hegel, pois “Em Hegel, a individuação depende da subjetividade crescente do espírito, ao passo que em Mead, ela resulta da internalização das instâncias controladoras do comportamento, que de certo modo imigram de fora para dentro” (HABERMAS, 1990, p. 185). A homologia reúne a subjetividade (ontogênese) e a objetividade (filogênese), o que introduz um questionamento de paradigma entre sujeito (filogênese em uma *sensibilidade*) e objeto (ontogênese em um *entendimento*) no objetivo (ser) e no subjetivo (pensar). Com isso, “[...] a utilização de uma teoria normativa também tem, por sua vez, um impacto sobre a dimensão hermenêutica da pesquisa. A geração de dados está mais fortemente ‘dirigida pela teoria’ do que as interpretações normais” (HABERMAS, 1989, p. 56, grifo do autor).

A reivindicação, que a hermenêutica legitimamente faz valer contra o absolutismo, também cheio de consequências práticas, de uma metodologia geral das ciências da experiência não dispensa de todo o trabalho da metodologia – e será, como temos de temer, ou produtiva nas ciências, ou simplesmente não será (HABERMAS, 1987a, p. 14).

Habermas coloca que “[...] Kohlberg é um exemplo para uma divisão de trabalho bem peculiar entre a reconstrução racional de intuições morais (filosofia) e a análise empírica do desenvolvimento moral (psicologia)” (HABERMAS, 1989, p. 49). Nesse sentido, oferece uma distinção entre as ciências da experiência e as ciências hermenêuticas, pois exige uma clareza sobre o método utilizado e estabelece uma nova modelagem sobre a divisão do trabalho entre a filosofia social e as ciências sociais. A convergência para o conhecimento coloca a existência como cerne da ciência, cuja

possibilidade científica foi colocada em Aristóteles como epistêmica (razão teórica / científica) e lógica (razão prática / calculativa) como parte racional e Kant divide essa parte racional na sensibilidade entre cognoscível e incognoscível. O processo de aprendizagem questiona tanto a história universal quanto a liberdade absoluta, conseqüentemente a inteligência tomada na psicologia (história natural) não é a mesma da escolha moral (ética).

Hegel com sua crítica ao entendimento de Kant questiona as diferenças do pensamento e o conceito tomado como fenômeno cultural, cuja realidade escapa a sua determinação por meio da incomensurabilidade desenvolvida posteriormente por Kuhn. A realidade é tomada por Hegel a partir do silogismo ao confrontar o conceito e os juízos, nesse ponto insere o nome e a essência desfeita por Wittgenstein, pois o nome não interfere no objeto, questionando a unidade promovida pela mediação das relações entre singular, particular e universal. O termo médio acaba no jogo como uso confrontando o signo colocado na essência diante das figuras tomadas nas imagens, o objeto como imediato está na indiferença que em Freud está como cura de uma compulsão. A incomensurabilidade de Hegel está no conceito e a de Kuhn na imagem refletindo uma crítica ao estado de coisas. Habermas vincula a indiferença não ao objeto, mas ao uso da linguagem como entendimento mútuo, dessa forma não reduz um juízo moral à linguagem negando a neutralidade moral e científica.

Já Freud tinha notado, em suas análises do sonho, a falta de relações lógicas. Ele chama a atenção principalmente para as palavras de oposição, que conservam ainda no nível linguístico a propriedade geneticamente mais antiga de associação de significados logicamente irreconciliáveis, isto é, contrários. Os símbolos pré-linguísticos são fortemente carregados afetivamente e sempre presos a cenas determinadas. Falta uma separação entre símbolo linguístico e expressão corporal (HABERMAS, 1987a, p. 52).

A teoria crítica de Habermas coloca que a ciência é também crítica, nesse caso o princípio do discurso (PD) remete ao princípio de democracia (Pd), porém o princípio de universalização (PU) constitui-se na base de um princípio moral de crítica tanto científica quanto cultural, a conexão de PD e PU perante princípio moral impede um eu isolado de contextos. A ética do discurso que reúne teoria e prática faz por meio do discurso teórico e do discurso prático, tendo em vista que PU necessita de cooperação no ponto de vista moral e fica inserida em um contexto como aborda Hegel em uma crítica a Kant sobre o conceito de lei da razão prática diante do costume. No século XXI falta conciliar a relação de linguagem finita e linguagem universal em um processo

histórico na origem da ação comunicativa. Não existe em Habermas a não identidade, pois seria uma negação da comunicação ao mesmo tempo em que está em uso, a negação da realidade se torna alienação em uma aproximação com Karl Marx, pois a linguagem é um existente como responsável pelo entendimento mútuo, reformula o imediato indiferente de Hegel como objeto perante as diferenças do entendimento.

[...] o *princípio da universalização* fornece uma regra de argumentação, a ideia fundamental da teoria moral, que Kohlberg toma emprestada com o conceito do 'ideal role taking' ('adoção ideal do papel') à teoria comunicacional de G. H. Mead, exprime-se no *princípio da ética do Discurso* (D) [...] (HABERMAS, 1989, p. 148, grifo do autor).

A razão entre solução e dominação reflete a relação da aplicação dela como sucesso e a cultura como verdade, existindo cooperação em Habermas. A verdade não é do mundo privado nem o conceito e dependem da justificação diante do mundo público nos limites da teoria da comunicação. A esfera privada e a esfera pública partem da colaboração a partir de um questionamento sobre o centro da imagem diante da origem da ação comunicativa. O processo dos mundos privado e público e o das esferas privada e pública faz a relação mundo da vida e sistema, cujo processo está na homologia e o procedimento acaba no incondicionado diante da indiferença e da invariabilidade. O indeterminado do conceito como incognoscível em Kant acaba como determinação de conteúdo criticado por Hegel, a estrutura lógica exige um conteúdo determinado diante do silogismo que nega a falha de percepção do conhecimento incondicionado. Desse modo, Habermas insere o fixar crenças perante o conceito de aprendizagem por ser um irreduzível. A liberdade de Kant está em um incondicionado que nega a proposta racional de Aristóteles de uma liberdade condicionada, a luta de classes também questiona os liberais da época que defendem a meritocracia contra os privilégios dos conservadores. Nesse caso, a verdade não conduz ao sucesso e aproxima Habermas mais de Nietzsche do que de Kant, pois a publicidade da razão não pode estar no incondicionado por ser uma falha de percepção e não interfere no procedimento.

A língua e a cultura são elementos constitutivos do mundo da vida mesmo. Nem representam um dos mundos formais em que os participantes na comunicação situam os ingredientes da situação, nem nos topamos com eles como algo no mundo objetivo, no mundo social ou no mundo subjetivo. Ao realizar ou ao entender um ato de fala, os participantes na comunicação se estão movendo tão dentro de sua linguagem, que não podem colocar ante si como <algo intersubjetivo> a emissão que estão realizando, ao modo em que podem fazer

experiência de um sucesso como algo objetivo, em que podem topar-se com uma expectativa de comportamento como algo normativo, ou em que podem viver ou descrever um desejo ou um sentimento como algo subjetivo. O meio do entendimento permanece em uma peculiar semitranscendência (HABERMAS, 1987b, v. 2, p. 177, grifo do autor, tradução nossa).

O incondicionado de Kant acaba como método em Habermas em um procedimento, pois o nome atribuído a um objeto imediato continua indiferente, pois a faculdade da imaginação de Kant remete à imagem como método distinto do esquema, conseqüentemente questiona o ângulo cognoscitivo diante da faculdade da razão em relação as faculdades da sensibilidade e do entendimento. A faculdade do juízo que divide a consciência em juízos não pode escapar da proposta do mundo da vida em que a identidade do eu está situada dentro da razão destranscendentalizada, retomando a faculdade de imitar dentro da história a partir do *selbst* da intersubjetividade de Mead. Com isso, insere o sistema junto aos três mundos de Popper, a saber: mundo social, mundo subjetivo e mundo objetivo, desses *mundos formais* a lei enquanto expressão da identidade de um mundo social se limita a uma esfera pública, pois a linguagem está no uso coletivo como limite na relação indivíduo e sociedade remodelando a unidade orgânica de Hegel. A concepção epistemológica da ação comunicativa não é realista nem nominalista, mas pragmática. Edmund Husserl também se opõe ao realismo científico em seu mundo da vida e nesse sentido, Habermas promove um realismo pragmático diante da dinâmica do desenvolvimento junto à ciência fechada em suas operações sistêmicas em um plano prático da interação, conduz a necessidade de investigar as estruturas de racionalidade.

No livro I de *O capital*, Marx realizou essa tentativa. Com a genial investigação do duplo caráter da mercadoria, ele construiu a relação de troca – e, portanto, o mecanismo que guia o mercado – como uma relação de reflexão, não apenas para poder explicar a totalidade do processo econômico capitalista em chave funcionalista sob o ângulo de seus critérios de direção, mas para poder ao mesmo tempo entendê-lo como antagonismo de classe, ou seja, como totalidade ética cindida (HABERMAS, 1983, p. 97, grifo do autor).

Habermas toma o método dialético de Hegel como identidade bilíngue a partir da sua crítica ao entendimento de Kant, as diferenças do entendimento refletem na unidade orgânica entre indivíduo e sociedade, ficando inseridas em comunidades linguísticas distintas. A crítica a Karl Marx perante a luta de classes reduz a totalidade ética cindida a uma cisão da ideia ética em relação à política. Com isso, a deontologia

separa o bom do justo, priorizando o justo nas imagens de mundo, pois a moralidade presente como ideia ética se insere como sistema em Kohlberg. As contradições políticas refletem como mundo da vida e sistema, cuja legalidade regula essas contradições, sem separar técnica, norma e política. A inclusão do outro nega uma ética utilitarista da maioria contra a minoria e repensa a democracia como procedimento de uma ação possível. Assim, os direitos fundamentais não são absolutos e transformam os direitos humanos em temas culturais contrariando a liberdade absoluta de Hegel, sendo que Durkheim e Aristóteles não colocam o direito como proteção individual e nesse sentido, questiona a proposta coletivista.

3 CONCLUSÃO

O conceito de regra Habermas toma das *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein, desse modo o juízo de existência em Kant entre proposições em uma linguagem corrente e estrutura lógica questionaria a faculdade da razão perante a regra da mesma razão. Como a definição de existência implica em uma definição do objeto, a pessoa imbuída de moral e ética pode definir um objeto de investigação. Como não é possível uma redução entre moral, ética e estética, pois não existe imoral na filosofia moral perante as éticas distintas, reduz estética à deontologia das imagens de mundo decorrente da imagem como figuras e símbolos. Habermas retoma que a prioridade inicial de Freud era a ontogênese, nesse sentido promove uma crítica a filogênese de Freud e a esquerda freudiana. O superego de Kohlberg é tomado como aquisição do conhecimento, distinto de Freud como censor moral. Como a linguagem formal não é constituída de valores morais e éticos como Kant faz nas suas afirmações de que há três provas possíveis da existência de Deus, pois não se afasta da concepção ideia e forma como imutáveis junto ao agir por dever entre imperativo categórico e imperativo hipotético. Cabe repensar a comunidade ética de Kant que faz crítica a natureza ética e desse modo, a relação entre o princípio e o interesse reflete o agir por princípio que inclui autenticidade (ângulo cognoscitivo), já o interesse voltado a um irracional das paixões (motivacional).

Habermas toma a pessoa em Kant junto a Kohlberg sem uma separação entre racionalidade e irracionalidade na razão comunicativa, o convencional não age através do dever em Kant ao buscar aceitação social, sem questionar o conhecimento tradicional da sociedade, além de manter a ordem social também de forma tradicional,

nega a busca de um construtivismo em Kant em favor da manutenção que nega a investigação, inserindo uma crítica cultural a partir do presente histórico. A construção do conceito em Kant transforma-se em Hegel na construção da realidade, nesse caso a verdade constitui-se cultural em Habermas e não sucesso que inclui previsibilidade. Os resultados podem ser questionados em uma prática científica com o objetivo de melhorar a previsibilidade, a verdade não leva ao sucesso e inverte a relação verdade como correspondência entre discurso e fato, nesse caso o fato deve estar na correspondência entre o discurso e a verdade. Hegel e Kuhn ficam no questionamento da realidade diante da verdade em um processo cooperativo devido as diferenças do termo incomensurabilidade entre conceito e imagem¹⁸.

A reconstrução e a história fazem parte do sistema arquitetônico de Kant em Habermas, pois ocorre uma racionalização do mundo da vida a partir da aprendizagem. O entendimento mútuo implica na mesma e em outra língua, pois o reconhecimento de Hegel acaba inserido no social e Kant a partir da crítica ao entendimento por parte de Hegel deve incluir no construtivismo o entendimento mútuo, cuja reconstrução questiona a história natural sobre a necessidade de reconhecimento nas diferenças da identidade do eu (triade entre atos de fala e correntes da psicologia).

O *ser* em Aristóteles é indivisível, disso o termo indivíduo. Ele não reúne a técnica com a política nem com a norma, o contexto social dele remeteria ao sistema arquitetônico de Kant. A reconstrução e a história expõem o princípio moral entre Kant e Kohlberg perante a diferença do método e de uma cooperação entre a filosofia social como mundo da vida e as ciências sociais como sistema. Karl Marx evidencia o sistema econômico que não respeita a relação moralidade e política em um contexto social, Habermas retoma Hegel com o objetivo de inverter a proposta da luta de classes para inclusão do outro. A crítica cultural questiona dentro dos direitos fundamentais as relações de proporcionalidade e liberdade nas imagens de mundo devido a incomensurabilidade entre conceito e imagem, refletindo a separação do bom e do

¹⁸ A retomada de Kant está que a imagem confronta o sistema entre o arquitetônico colocado como global, macroscópico e estrutural e o tabular que se refere ao parcial, microscópico e taxionômico. Como a razão comunicativa está junto ao agir orientado entre entendimento mútuo (comunicativo / linguagem corrente / mundo da vida / singular) ou sucesso (sistema tabular / subsistema / esquematismo / estrutura lógica / particular) e na razão instrumental (sistema arquitetônico / sistema / racionalização / aprendizagem / universal). Nesse sentido, promove uma crítica a razão instrumental, pois o direito como sistema de normas permite a crítica à Pós – modernidade na relação não superada entre progresso moral e sistema de normas. O processo de dominação da razão instrumental acaba na verdade como cultura nas imagens de mundo, pois o progresso moral parte da solução dentro do sucesso, inserindo a primazia do justo em relação ao bom.

justo. O conceito não pode ser solipsista dentro da razão comunicativa, pois o agir por princípio (racional) e agir por interesse (irracional) refletem o assunto da heteronomia e autonomia de Kant em uma crítica a Kohlberg, caracterizando o tema de um *a priori* entre linguagem corrente dos predicamentos e a estrutura lógica no uso da faculdade de julgar em questionar o princípio de unidade. A cisão da razão em Kant questiona o processo de solução e dominação em uma sociedade do esclarecimento.

A tensão entre mundo da vida e sistema permite uma *Teoria crítica como um programa de pesquisa* sobre a democratização, relações de gênero, forma de legitimação para uma ação governamental, por fim, racionalização e modernização¹⁹.

Finalmente, o conceito de ação comunicativa se refere à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (já seja com meios verbais ou com meios extraverbais) estabeleçam uma relação interpessoal. Os autores buscam entender sobre uma situação de ação para coordenar em comum acordo seus planos de ação e com isso suas ações. O conceito aqui central, o de interpretação, se refere primordialmente à negociação de definições da situação suscetível de consenso. Nesse modelo de ação a linguagem ocupa, como veremos, um posto proeminente (HABERMAS, 1987c, v. 1, p. 124, tradução nossa).

A teoria da ação comunicativa faz parte da hermenêutica filosófica²⁰, no qual aproxima o conceito de regra de Wittgenstein em uma confluência com Mead na pragmática universal, cuja tendência da comunicação vincula ao contexto ético. A ética do discurso inserida nos limites da comunicação, permite tanto a reconstrução quanto a história. Habermas questiona as grandes narrativas a partir dos fatos históricos, pois a História permite uma historiografia crítica dentro de uma emancipação cultural, inserindo o eu em temas culturais de emancipação entre progresso moral e sistema de normas. Afinal “O modelo sujeito-objeto da filosofia da consciência se vê atacada em princípios nesse século por duas frentes: por parte da filosofia analítica da linguagem e por parte da teoria psicológica do comportamento” (HABERMAS, 1987b, v. 2, p. 09, tradução nossa).

A tendência do progresso para Habermas a partir da filosofia da história não é isenta de crítica na ontogênese, pois inclui a comunicação decorrente da interação. Não exclui a crítica de que a filosofia interpreta, mas deve também transformar. A

¹⁹ DRYZEK, 1997, p. 102-103.

²⁰ Na coletânea de textos de 1967 (1971), 1971 (1967) e 1979, se toma em *Dialética e hermenêutica* o texto de 1981 (HABERMAS, 1987a, p. 08-09, 86s), o qual está presente também na obra de 1981 em *Teoria da ação comunicativa: racionalidade da ação e racionalidade social* (HABERMAS, 1987b, v. 1, p. 182s).

deontologia de Habermas entra na proposta da interpretação como objeto da transformação a partir do interacionismo simbólico de Mead, Freud e Durkheim questionando os limites da filogênese. A hermenêutica investiga o conhecimento entre semântica, analítica e a lógica dentro da linguagem, cujo uso do jogo de linguagem entre teoria e prática define que a validade da teoria deve estar na prática como aponta Karl Marx. O trabalho está baseado na validade teórica, evitando uma falsa analogia entre interpretação e transformação perante a ética do discurso a partir do discurso teórico e do discurso prático²¹. A alienação de Karl Marx nega também a filosofia da consciência junto a Mead em seu *selbst*, ampliando as forças produtivas entre os meios de produção e a venda da força de trabalho diante das relações de produção entre as propriedades históricas das condições de vida e as propriedades privadas transmitidas por tradição. A homologia como parte da reconstrução questiona o método entre ontogênese (comunidade ética) e filogênese (natureza ética) por meio das imagens de mundo.

REFERÊNCIAS

DRYZEK, J. S. Critical theory as a research program. *In*: WHITE, S. K. (Ed.) **The Cambridge Companion to Habermas**. 4 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FREITAG, B. Piaget e Habermas: uma nova teoria do 'Eu'. *In*: FREITAG, B. **Piaget e a filosofia**. São Paulo: Editora UNESP, 1991, p. 69-99.

FREUD, S. **Projeto de uma psicologia**. Tradução de Osmyr Faria Gabbi Júnior. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

HABERMAS, J. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Tradução de Vamireh Chacon. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1994. Tradução de: Legitimationsprobleme im spaetkapitalismus.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução de George Sperber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HABERMAS, J. A fronteira entre fé e saber. Sobre o alcance e a importância histórica da filosofia da religião, de Kant. *In*: HABERMAS, J. **Entre naturalismo e religião**: estudos filosóficos. Tradução de Flávio Beno Siebeneicher. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007. p. 235-278.

²¹ Sem excluir a separação do bom e do justo, acrescenta PU como regra da argumentação (HABERMAS, 1989, p. 86-87).

HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. Tradução de Gilda Lopes da Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica**. Tradução de Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987a.

HABERMAS, J. **La logica de las ciencias sociales**. Tradução de Manuel Jimenez Redondo. Madri: Tecnos, 1988.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa**. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, J. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Tradução de Felipe Gonçalves da Silva. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa**. Tradução de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987b, 2 v.

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

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio**. São Paulo: Loyola, 2005, 3 v.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome**. Lisboa: Edições 70, 1988, v 1.

KANT, I. **A religião nos limites da simples razão**. Tradução de Artur Morão. Covilhã: Lusosofia, 2008.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Tradução de Asun Zubiaur Zárate. 2. ed. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

KUHN, T. Comensurabilidade, comparabilidade, comunicabilidade. In: _____. **O caminho desde a estrutura: ensaios filosóficos, 1970-1993**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. Cap. 2, p. 47-76. Tradução de: Commensurability, comparability, communicability.

LOHMANN, G. As definições teóricas de direitos humanos de Jürgen Habermas – o princípio legal e as correções morais. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, p. 87-102, 2013. Edição especial.

MARQUES, U. R. A. Notas sobre o esquematismo na Crítica da Razão Pura de Kant. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 18, p. 121-140, 1995.

MARTINS, C. A. Hermenêutica e normatividade. In: MARTINS, C. A.; POKER, J. G. B. (Org.) **Reconhecimento, direito e discursividade em Habermas**. São Paulo: Editora FAP-UNIFESP, 2013, p. 93-129.

MARX, K. A lei geral da acumulação capitalista: produção progressiva de uma superpopulação relativa ou exército industrial de reserva. In: MARX, K. **O capital: crítica da economia política – livro I – o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Editora Boitempo, 2013, v.1.

MCCARTHY, T. A. **La teoria critica de Jurgen Habermas**. Tradução de Manuel Jimenez Redondo. Madri: Tecnos, 1998.

MEAD, G. H. **Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: The University of Chicago Press, 1967, v. 1.

NOVELLI, P. A. A crítica de Hegel ao conceito de lei em Kant. **Revista eletrônica de estudos hegelianos**, v. 5, n. 9, p. 101-116, dez-2008.

NOVELLI, P. A. O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 129-148, 2005.

PEREIRA, R. S. Polis e virtude em Aristóteles. **Revista de E. F. e H. da Antiguidade**, Campinas, n. 25, p. 215-227, jul-2008/jun-2009.

REPA, L. S. Reconstrução racional e filosofia da história. In: MARTINS, C. A.; POKER, J. G. A. B. (Org.) **O pensamento de Habermas em questão**. 1 ed. Marília: Oficina universitária Unesp, 2008.

SOUZA, L. E. R. A concepção de sistema em Kant e Fichte. **Studia Kantiana**, Sociedade Kant Brasileira, v. 13, n. 18, p. 112-133, jun-2015.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1999. (Coleção “Os pensadores”)

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.

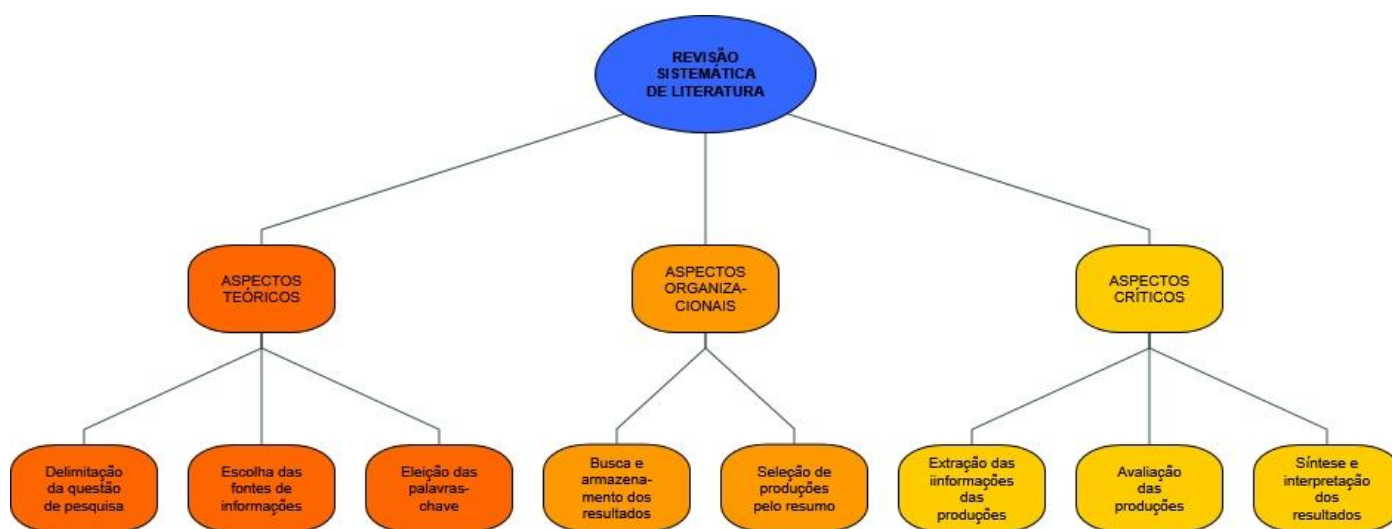
2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

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*.

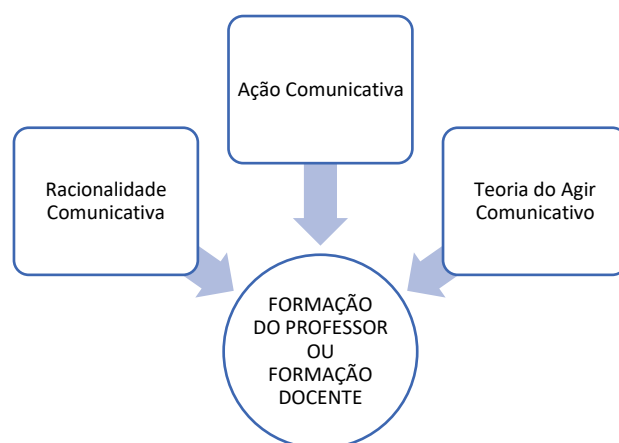
Após a delimitação da fonte de pesquisa selecionada com base na questão norteadora e do objetivo geral da RSL, para a busca das dissertações e das teses no catálogo da CAPES, foram definidas as palavras-chave. Conforme Costa e Zoltowski (2014, p. 57), “as palavras-chave sintetizam os conceitos ou as 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.

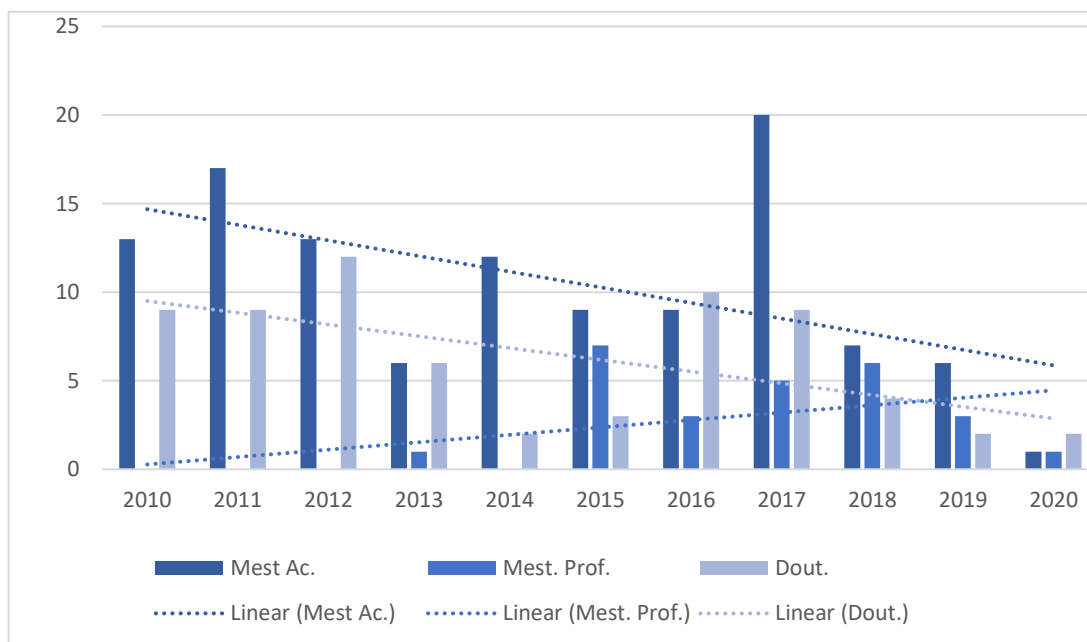
Figura 3: Procedimentos de busca as dissertações e das teses no repositório CAPES



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.

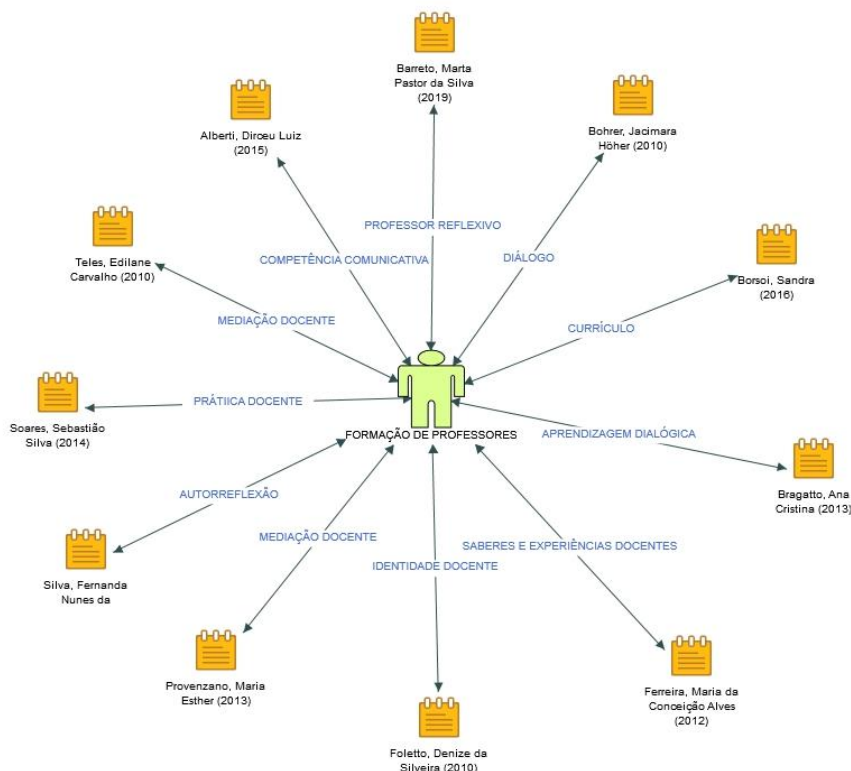
Os metadados, conforme apresentados na tabela 1, nos permitiram visualizar algumas informações importantes sobre as tendências de pesquisa sobre o recorte deste artigo. Das 11 produções que fizeram parte da RSL, seis foram dissertações de mestrado, sendo duas de Mestrados Profissionais, e seis teses 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 HEMENÉUTICO	Tese	2015	UFMS
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 HERMENÉUTICA	Dissertação	2010	UFMS
4	Borsoi, Sandra	O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA HERMENÉUTICO-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	UFMS
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 AUTOREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO PRINCÍPIO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR	Dissertação	2019	UFES
10	Soares, Sebastião Silva	COMPREENSOES 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.

Editores

Alba Lígia de Almeida Silva - Professora Adjunta
(UFPB)
Guilherme Ataíde Dias – Professor Titular (UFPB)

Capa

Marcílio Herculano da Costa (UFPB)

Editor de Design

Marcílio Herculano da Costa (UFPB)

Leitora de Prova

Profa. Alba Ligia de Almeida Silva (UFPB)

Normalização

Marcílio Herculano da Costa (UFPB)
Alba Ligia de Almeida Silva (UFPB)

gestaoeaprendizagem@gmail.com

Gestão & Aprendizagem. - Vol. 11, n. 1 (jan./jun. 2022)- . João
Pessoa - Programa de Pós-Graduação em Organizações
Aprendentes (PPGOA/UFPB, 2013- periodicidade
semestral)
Revista eletrônica PPGOA/UFPB - Semestral - V.11., n.1, 2022
Editores: Alba Ligia e Almeida Silva; Guilherme Ataíde Dias.

ISSN 2317-9082

1. Educação. 2. Organizações Aprendentes I. Universidade Federal da
Paraíba. II. Programa de Pós-Graduação em Organizações Aprendentes. III.
Título.

CDU 37

CONSELHO CONSULTIVO/AVALIADORES

Adriana Valéria Santos Diniz, Universidade
Federal da Paraíba, Brasil
André Gustavo Carvalho Machado, Universidade
Federal da Paraíba, Brasil
Carlo Gabriel Porto Bellini, Universidade Federal
da Paraíba, Brasil
Edna Gusmão de Góes Brennand, Universidade
Federal da Paraíba, Brasil
Profa Dra Joana Coeli Ribeiro Garcia,
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emília Maria Trindade Prestes, Universidade
Federal da Paraíba, Brasil

Julio Afonso de Sá Pinho Neto, UFPB, Brasil
Lucilene Klênia Rodrigues Bandeira, Universidade
Federal da Paraíba, Brasil
Maria Salete Barboza Farias, Universidade
Federal da Paraíba, Brasil
Mauricio Miguel Isoni, Brasil
Pedro Jácome de Moura Júnior, UFPB, Brasi
Rosilene Paiva Marinho de Sousa, Universidade
Federal do Oeste da Bahia, Brasil
Wagner Junqueira de Araújo, Universidade
Federal da Paraíba, Brasil
Solange Machado de Souza (UFES)
Welder Antonio Silva (UFMG)