

MODELO COMUNICATIVO DE INTERAÇÃO COM PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DE HABERMAS PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Deise Aparecida Peralta – Jair Lopes Júnior
deise@mat.feis.unesp.br – jlopesjr@fc.unesp.br
UNESP / Ilha Solteira – Brasil

Tema: IV.2 - Formación y Actualización del Profesorado

Modalidad: CB

Nivel educativo: Formación y actualización docente

Palabras clave: Teoria da Ação Comunicativa, Formação de Professores, Currículo.

Resumo

Esta pesquisa perseguiu os princípios habermasianos ao analisar a proposição de um modelo de interação, com professores de matemática, pautado na Teoria da Ação Comunicativa. E ainda, em que extensão este modelo poderia auxiliar o professor a interpretar correspondências entre práticas de ensino ministradas em sala de aula e o desempenho dos alunos, considerando as matrizes de referência para avaliação do SARESP. Participaram do estudo quatro professoras de matemática, da rede pública brasileira, envolvidas em entrevistas que caracterizaram seus discursos sobre formação de professores, prática de ensino e de avaliação antes e após o processo de intervenção; e em filmagens de suas aulas, também antes e após a intervenção. A intervenção (ou aplicação do modelo de interação proposto) foi composta por discussões entre cada uma das professoras e a pesquisadora sobre características e possibilidades de interpretação da linguagem empregada em documentos de diretrizes oficiais e das práticas docentes empregadas por elas em suas aulas. O valor do modelo de interação pautado numa perspectiva habermasiana de Agir Comunicativo oportunizou um recurso de análise da própria prática a partir do Discurso livre, auxiliando as professoras participantes a enfrentarem a colonização do Mundo da Vida representada nas formas de orientações didáticas impostas e conferindo às professoras uma autonomia para alterar a sua prática pedagógica de acordo com seus objetivos e em função das necessidades dos alunos, libertando-as da adesão cega aos procedimentos impostos pelas instâncias governamentais brasileiras.

Pressupostos e delineamento do estudo

Para fugir das aporias produzidas pela perspectiva monológica de uma filosofia da subjetividade, que condena o sujeito ao uso solitário da técnica, à aplicação inquestionável de conceitos que lhe são impostos, Habermas (2001; 2003) aponta a Ação Comunicativa como uma racionalidade. Essa razão aberta e ampla, construída de forma processual é capaz de produzir Entendimentos¹ sobre as ações partilhadas no Mundo da Vida² (HABERMAS, 2002) Dessa forma, a TAC (Teoria da Ação Comunicativa) pode ser adotada como fundamentação de postura de interação para

¹ O termo Entendimentos, com inicial maiúscula, aqui entendido segundo o conceito habermasiano.

² O Mundo da Vida é a esfera de 'reprodução simbólica', da linguagem, das redes de significados que compõem determinada visão de mundo, sejam eles referentes aos fatos objetivos, às normas sociais ou aos conteúdos subjetivos.

formação de professores e para investigação de processos formativos, não apenas como uma teoria que nos ajuda a enxergar o caminho, mas sendo ela a forma de caminhar e porque não dizer o próprio caminho a ser trilhado no tocante a formação docente.

Com o propósito de pensar um modelo de interação com professores, com potencial para formação, algumas etapas foram percorridas: caracterização do discurso pré-intervenção, caracterização da prática docente pré-intervenção, processo de intervenção, caracterização da prática docente pós-intervenção e a avaliação do processo que, na verdade, consistiram de encontros que caracterizariam um espaço de diálogo e argumentação entre professora e pesquisadora. O objetivo principal era garantir liberdade de Atos de Fala³ ao professor, ou seja, nesses encontros o Discurso do professor poderia se tornar protagonista de uma ação de formação. Para tanto todas essas etapas, compostas por entrevistas (que na verdade eram conversas ou espaços de diálogos), filmagens, reuniões, buscaram respeitar princípios básicos hermenêuticos: a) a garantia e a legitimação de Atos de Falas para pesquisadora e professora; b) liberdade para acordo e desacordo entre professora e pesquisadora, garantindo a condição de Argumentação com pretensão de validade; c) objetivos de Entendimento e Consenso. Participaram deste estudo 4 professoras licenciadas em Matemática que atuam na rede pública do estado de São Paulo – Brasil. As professoras ANA, BIA, CRIS e DRICA participaram das reuniões com a pesquisadora em horários de HTPC⁴ com a permissão da diretora da escola.

Resultados do estudo

Durante o processo de caracterização do discurso pré-intervenção, as professoras aqui caracterizadas por nomes fictícios, descrevem a formação que receberam apenas por características técnicas e práticas, numa clara evidência de terem sido formadas num modelo de racionalidade instrumental que passa a fundamentar, inclusive, suas expectativas em relação a ser professor.

Bom...na faculdade eles se preocuparam em nos ensinar Matemática. Agora a ser professor, só vim a ter ideia do que seria quando vim atuar na rede estadual. Não cheguei a me efetivar, mas desde 2001 que pego aulas sem parar. Falta muito professor de Matemática. Então estou aprendendo a ser professor enquanto ensino meus alunos, mais ou menos como aprendi quando era aluna na faculdade. (ANA)

³ Atos de Fala numa perspectiva habermasiana destaca o fato de que as pessoas, ao proferirem sentenças, estão também realizando ações e não apenas se reportando a eventos ou a estados de coisas e possui dois níveis de articulação: o da intersubjetividade, com base no qual falante e ouvinte comunicam-se um com o outro e o da objetividade, sobre o qual falante e ouvinte podem chegar a um entendimento relativo aos fatos.

⁴ HTPC: Horário de trabalho Pedagógico

É assim que sei dar aula. Na faculdade nem ensina pra gente como dar aulas se os alunos não prestarem atenção. No curso de matemática aprendi matemática para ensinar matemática. Porém, nem sempre a forma de ensinar era discutida com a gente. Por isso aprendi a ensinar quem quer aprender. Você percebe isso no vídeo? Eu tento ficar lá na frente, falando o tempo todo para eles prestarem atenção em mim. (BIA)

Bem, eu estou aprendendo na prática e com os outros colegas. Na faculdade eu era excelente aluna, os conteúdos específicos da área nunca foram um problema. Agora as questões pedagógicas ficam de lado na faculdade, elas são tocadas de forma muito superficial, muito teórica sem vínculo com a realidade. (CRIS)

[...] já entrei no Estado com esse cenário de SARESP⁵ então pra mim pareceu natural aderir a tudo isso por falta de segurança para fazer diferente. A gente sai da faculdade insegura em relação ao como fazer. A minha segurança é o conteúdo matemático, porque o pedagógico. (DRICA)

O Sistema⁶ parece ter inculcido nas participantes a prática e a técnica como ideal de formação e a necessidade de seguir regras impostas pela SEE/SP⁷ como algo inerente à prática docente, gerando, inclusive, sentimentos de frustração quando a tentativa de seguir as orientações não parece ser bem sucedida:

Nossa, a sensação que eu tenho é que não tenho conhecimento suficiente para entender o que eles querem de mim com esse Currículo⁸. Acho que eu precisava fazer psicologia para entender como os alunos aprendem e como ensinar competência. Eu achei que ensinar matemática como eu aprendi fosse funcionar. (ANA)

Eu sigo as orientações a risca, pois eu não quero também ser culpada pelo desempenho insatisfatório dos meus alunos no SARESP. Eu acredito que a equipe que desenvolveu o material tem competência para relacionar o conteúdo com a estratégia correta de ensino visando o desenvolvimento de competências e quem sou eu pra discordar? Eu acho isso mesmo. (BIA)

Sem as orientações do PCOP⁹ me sinto incapaz de entender o que eles querem que eu faça pra desenvolver competências com esse Currículo... Eu achei que fosse ensinar matemática como eu aprendi. (CRIS)

Bem...eu leio tudo antes, faço as atividades para ver se bate os resultados certinho, também para verificar se eu entendi o que é pra ser feito mesmo. Muitas vezes não sei se entendo a proposta dos Exercícios... como a resolução daquela atividade vai tornar o aluno com habilidade, competência¹⁰...essas coisas. Bom, mas a resposta é estudar, estudar sempre o Caderno¹¹ e as orientações do PCOP. (DRICA)

⁵ O SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é uma avaliação de múltipla escolha, aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para alunos da rede estadual de ensino que estão no 3º, 5º, 7º, e 9º ano do Ensino Fundamental, e 3º série do Ensino Médio. Geralmente, é aplicado no final de cada ano letivo.. <http://saresp.fde.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>

⁶ O conceito habermasiano de Sistema refere-se à 'reprodução material', regida pela lógica instrumental (adequação de meios a fins), incorporada nas relações hierárquicas (poder político) e de intercâmbio (economia).

⁷ Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

⁸ A partir do ano letivo de 2008 foi implantado, na rede pública de ensino de São Paulo, um novo currículo, que foi intitulado inicialmente Proposta Curricular do Estado de São Paulo, e, desde o ano de 2010, Currículo do Estado de São Paulo. Em 2013, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou uma atualização do Currículo.

⁹ Professores Coordenadores de Oficinas Pedagógicas (PCOP) são docentes habilitados nos diferentes componentes curriculares responsáveis pela formação continuada, ou orientações, destinadas aos professores em exercício. Atualmente essa nomenclatura foi alterada para PCNP (Professor Coordenador de Núcleos Pedagógicos).

¹⁰ O Currículo é orientado pelos conceitos de competência e de habilidade, porém sem a devida demarcação em termos de significados e sentidos, fundamentos, usos nos variados campos e como deveriam ser entendidos e/ou interpretados pelos professores.

¹¹ Caderno, no texto escrito com inicial maiúscula, refere-se ao material didático distribuído a alunos e professores da rede estadual paulista.

Uma tendência subjetiva nas concepções das professoras é demonstrada ao relatarem suas impressões e expectativas em relação às suas turmas de alunos. No processo de caracterização da prática docente pré-intervenção é evidenciado, pelo registros das aulas em vídeo, o fato das condições para a aprendizagem estarem vinculadas às condições para o ensino. Os professores inconscientemente validam o Sistema, numa clara demonstração dos efeitos de colonização do Mundo da Vida, ao reafirmarem características individuais ou motivacionais dos alunos como causas de sucessos e fracassos da turma:

Sim, mas também não posso me culpar por todo um período de escolaridade sem sucesso. O último ano não é o responsável por recuperar todas as competências não desenvolvidas. Eles tiveram toda uma vida escolar para desenvolver todas essas competências e se isso aconteceu ou não com certeza não podemos culpar o professor do último ano. (ANA)

É uma turma com sérios problemas de leitura e escrita. Eu sei que não podemos mais falar em pré-requisitos, que temos que falar segundo os textos da Proposta em ensino em espiral. Temos que revisar sempre, mas ninguém me diz como trabalhar com alunos que não sabem ler no 9º Ano. (BIA)

Este estudo nos traz uma evidência importante: a prática pedagógica das professoras participantes também não contempla um agir comunicativo, ou seja, a prática docente em sala de aula reproduz a racionalidade presente nas histórias de formações que receberam (graduação e cursos) e nas orientações advindas da SEE/SP. Tal evidência demonstra dificuldades em relação à descolonização do mundo da vida, ou seja, para as professoras pesquisadas é muito difícil a superação dos malefícios provocados pela intervenção da racionalidade sistêmica sobre o mundo da vida, através do restabelecimento da interação comunicativa com alunos, outros professores, gestores, autoridades da SEE/SP.

Bom eu fiz como manda nos Cadernos...tudo igual está lá. Eu pedi que fizessem os problemas que vem em cada atividade. Usamos malha quadriculada, pesquisei outras atividades para testar se eles saberiam resolver em outros contextos. Além é claro de tudo eu explicar de novo, ir na lousa fazer para eles verem. (ANA)

[...] eu vou à carteira e faço junto, mesmo eu já fazendo na lousa. Eu sinto que tem uns que não conseguem copiar da lousa, ficam perdidos. Eu não uso material diferente, mesmo porque eles vão ter que enfrentar o SARESP. (BIA)

Meu desespero é para mantê-los em ordem, quietos, prestando atenção e isso não é fácil. Você percebe no vídeo como eu tenho essa preocupação? Aliás, se tem algo de característico, de padrão na minha aula é isso: manter a ordem da sala. E vou explicar na frente da sala para tentar ter o controle da atenção deles, da disciplina deles. Eu tento ficar lá na frente, falando o tempo todo para eles prestarem atenção em mim. E como preciso dar uma nota ao final do bimestre eu tenho a preocupação que eles tenham o Caderno completo, assim eu tenho no que dar nota.(CRIS)

Durante o processo doravante chamado de Intervenção, ou seja, ao terem oportunidade de fazer uso de Atos de Fala, de Argumentar numa perspectiva de Razão Comunicativa, a professora ANA consegue analisar criticamente as condições de trabalho que lhe são impostas:

Eu tenho um passo a passo [contido no Caderno do Professor] que foi feito por especialistas que deveriam estar estudando como as competências se relacionam com cada um dos conteúdos, mas como eu posso ter certeza se estou seguindo certo esse passo a passo para desenvolver competências? Então eu analiso as condições que tive para desenvolver a Situação de Aprendizagem do seguinte modo: eu tive que executar um planejamento feito por outra pessoa correndo o risco de não entender o que a pessoa que idealizou aquelas atividades queria que fosse feito. Eu não planejei, mas tenho a obrigação de fazer exatamente o que a pessoa que planejou queria. (ANA)

A interação com as professoras, orientada para um agir comunicativo, possibilitou a elas analisarem a própria prática no sentido de avaliarem o desempenho dos alunos em função das ações docentes.

[...] acho que eu preciso ter mais clareza do que eu quero que os alunos aprendam e a partir disso ter claro o que eu preciso fazer para proporcionar essa aprendizagem. Agora o que eu acho mais difícil: olhar para o aluno e enxergar aprendizagem. Como fazer isso? (BIA)

Bom, primeiro acredito que para avaliar se eles desenvolveram a competência para avaliar a existência ou não de semelhança entre duas figuras planas, eu preciso ter claro que para avaliar o aluno vai ter que me mostrar semelhança ao comparar figuras, ao ampliar e reduzir mantendo os critérios de semelhança e falar algo que denote ciência do conceito de semelhança. Para avaliar se ele sabe identificar eu vou ter que estabelecer o que é identificar e que ações do aluno eu vou ter que observar. Parece mais palpável pensar em avaliar ações que avaliar competências. (CRIS)

Se eu quero que ele avalie uma situação de semelhança eu tenho que oferecer atividades que proporcionem isso. Mas isso pode não ser tão simples quando a gente não sabe exatamente o que objetivar, ou melhor, quando a gente não tem claro o que o aluno tem que fazer e a partir daí o que eu tenho que fazer. (DRICA)

[...] preciso pensar em que condições o aluno faz. No vídeo nós vemos eles fazem as Atividades da Situação de Aprendizagem, mas em que condições? Muitos deles fingem que fazem e depois copiam da lousa. O Caderno está completo, porém, fazer a Atividade não comprova aprendizagem e nem o desenvolvimento de competência como era o pretendido. Nesse caso houve um problema com a condição de ensino. (ANA)

Diante da possibilidade de analisar a própria prática, as professoras conseguiram aproximar suas posturas em sala de aula de ações mais voltadas a uma razão comunicativa.

Desta vez [na Situação de aprendizagem pós-intervenção] eu parei de tentar fazer tudo igual aos Cadernos na tentativa de desenvolver competências por ter obedecido cegamente ao procedimento dos Cadernos. Eu tentei ter em mente qual era o meu objetivo, o que eu pretendia que os alunos fizessem e a partir daí idealizei minha aula. Quanto aos alunos eu tinha claro que eles teriam que fazer e falar sobre o conteúdo da aula. E acho que no vídeo dá pra ver a diferença entre aquele outro vídeo das outras aulas, afinal nesse eu deixo eles fazerem, deixo eles falarem. Eu tinha comigo que eles tinham que se expor. Todos tinham que de alguma forma participar das atividades. As atividades eram na maioria em grupo, mas a minha postura era de fazer com que todos se posicionassem na aula. Não me interessava mais o Caderno completo e sim o que os alunos fizeram que resultasse no Caderno completo. Eu acredito que o mais importante, o que mais me marcou foi a oportunidade dada aos alunos para participarem da aula. Eles participaram e a minha intenção era essa. (ANA)

Eu queria ver nos Cadernos deles a resolução do Problema proposto, mas queria que eles soubessem dizer qual o caminho percorrido para encontrara a solução e que construindo um teodolito eles medissem, estimassem, medidas de ângulos. (BIA)

[...] eu me preocupo [na situação de aprendizagem pós-intervenção] em deixar com que os alunos participassem da aula. Eu ainda fiquei com medo de virar uma bagunça, mas me ocupei não em fazê-los ficar quietos e sim em fazê-los falar sobre as Atividades. Dessa vez eu tentei imaginar o que eu quero que eles façam com essas Atividades e mais ainda eu tentei pensar o que eu quero que eles façam a partir dessas Atividades ou ainda o que eles têm que passar a fazer depois de aprenderem sobre a representação de dados estatísticos em gráficos. Dessa vez eu tentei obter deles sinais de que eles sabiam o que estava fazendo, que eles estavam fazendo e não copiando. Os Cadernos acabaram ficando completos sem eu precisar passar a resposta na lousa. Você viu isso no vídeo como eles defendem suas respostas? Olha no vídeo fica claro como eu dei espaço para eles. Eles têm tempo para fazer sozinhos, tem tempo para falar sobre suas respostas. Eu nunca tinha ouvido eles falando assim, eu achava que eles não eram capazes de argumentar assim. Eu acreditava que eu tinha que dar respostas porque a resposta deles sozinhos seria um fiasco. Aprendi que preciso acreditar que os alunos são capazes e muitas vezes não damos espaço para eles mostrarem como têm qualidades. (CRIS)

Nos Cadernos está assim, espere que vou ler: interpretar informações de diferentes naturezas representadas em gráficos estatísticos; relacionar informações veiculadas em diferentes fontes e com diferentes linguagens; utilizar o instrumental matemático para realizar análise de dados registrados em gráficos estatísticos. Isso era o que estava no Caderno, mas dessa vez eu tentei interpretar o que isso significava para mim. O que os meus alunos tinham que aprender com essa Situação de Aprendizagem?(DRICA)

Diante de conversas em que tentei manter um Discurso, voltado ao Entendimento e Consenso, as professoras tiveram liberdade para Argumentar sobre as relações que envolvem suas práticas de sala de aula. Essa oportunidade de Argumentação fê-las experimentar um modelo de interação comunicativo que as auxiliasse nas análises das relações de poder que se sobrepõe à sua atividade docente. Esse exercício pareceu necessário para torná-las conscientes e subjetivamente emancipadas com autonomia sobre a organização dos processos que se estabelecessem em sala de aula, e sobre as formas de avaliar como as diretrizes da SEE/SP lhes são impostas.

Olha, em primeiro lugar eu me sentiria valorizada [se houvesse uma preocupação com o entendimento do professor sobre os conceitos envolvidos no Currículo], pois pra mim é uma humilhação eu não entender esse conceito de competência até hoje. Quando eu estou sozinha com os Cadernos o que eu faço é decorar a sequência em que tudo tem que ser feito. Pensar que eu posso pensar que a avaliação das ações que atestam competências me aproxima da avaliação acerca do aluno ser competente ou não. Ajudaria se, quando eu lesse no caderno que a competência relacionada ao conteúdo semelhança entre figuras é avaliar, viesse descrito o que significa o aluno saber avaliar. Mais ainda, seria muito importante saber o que o aluno precisa fazer para me mostrar que sabe avaliar a existência de semelhança entre duas figuras planas. As orientações contidas nos cadernos não são claras em termos de como avaliar o processo de ensino e pensando bem, na proposição de estratégias de ensino, pois me sinto como tendo que acertar um alvo no escuro. Eles me deram um taco pra acertar o alvo, me falaram que o alvo existe, que eu tenho tanto tempo para acertá-lo, mas não me mostraram como ele é, eu não consigo identificar a competência que deve ser o alvo do meu taco de ensino.(ANA)

Sabe o que eu acho [risos] seria mais democrático usar uma linguagem que fosse compreensível por qualquer profissional nas orientações aos professores. Aliás, só poderíamos chamar de orientação se tivessem a função de orientar e orientar só é possível se a pessoa, a ser orientada, entender o que querem lhe dizer. Se não houver entendimento do que se diz não podemos dizer que é uma orientação. (BIA)

Parece que não espaço para esses questionamentos na escola. Estou gostando de esse questionar tudo. (BIA)

A possibilidade de formar professores dessa forma [com possibilidades de Fala, de Argumentação] seria fantástica. A forma [da interação] de conduzir respeitou o professor como alguém que tem condições de participar do seu processo de formação, alguém que tem condições contribuir com conceitos e processos dentro da escola, alguém que não precisa receber orientações prontas, mas que tem condições de intervir de acordo com a realidade de cada turma. Os conteúdos dos nossos encontros também foram muito importantes. Eu fiquei mais confiante do que eu tinha que fazer e da minha capacidade de fazê-lo. A questão da linguagem pra mim foi essencial: interpretar ou até mesmo “traduzir” as orientações dos Cadernos com termos que descrevessem mais o que os alunos tinham que apresentar como evidência de aprendizagem me ajudou a avaliar. Achei o trabalho que desenvolvemos colaborativo enquanto o que vem ocorrendo com o processo de implantação do Currículo, impositivo. Mesmo que digam que os professores foram envolvidos, nós nunca tivemos a chance de discutir conceitos, de discutir o que facilitaria a nossa vida em sala de aula. Nunca ninguém nos respeitou como sujeitos que poderiam contribuir com todo esse processo. Nesse processo de implantação do Currículo me senti como sendo levada por uma onda e sendo levada cada vez mais, o que diziam pra fazer, eu fazia. (CRIS)

As orientações contidas [nos Cadernos do Professor] instruem, mas não deixam transparecer o que devemos entender pelo que se chama de competência, por exemplo. Estamos falando de falha na comunicação com o professor eu acho. Essas questões não têm a ver com linguagem, com comunicação? O que eu vejo é uma preocupação de obter melhores resultados nas avaliações o mais rápido possível e investir no professor deve levar tempo. Então colocam o professor num papel de executor de um Currículo idealizado por uma elite que entende de ensino, que entende de avaliação, mas que não entende das condições que eu tenho pra ensinar e nem das condições que os meus alunos têm pra aprender. E talvez haja a necessidade de se considerar tudo isso na hora de avaliar aquisição de competências. (DRICA)

A tentativa de comunicação, verdadeiramente livre, com possibilidades de entendimento mútuo entre pares em uma esfera pública democrática, de acordo com relato das professoras, se mostrou um modelo de interação que legitima os professores como profissionais autônomos e Emancipados:

Eu gostaria de frisar que mais do que o que você disse o que me marcou foi a forma. Você não impôs uma forma de pensar, você apresentou uma forma de agir e mais ainda me mostrou argumentos que embasavam o que você dizia. E mais ainda, não foram argumentos baseados em algum autor, pois você não tentou me convencer que a teoria X diz isso e, portanto, eu deveria fazer isso porque seria o melhor. O argumento foi o que aconteceu com as minhas aulas. Fica a dica que é muito mais rápido a pessoa mudar a partir da consciência das suas próprias ações. Isso mesmo, consciência porque muitas vezes o professor faz coisas na sala de aula que ele nem se dá conta que faz. E se ele não tiver oportunidades para pensar na própria prática talvez nunca tome conhecimentos dessas práticas automáticas que ele adota em sala de aula. (ANA)

A forma como você conduziu me mostrou que é possível oferecer aos alunos oportunidade de falar, de participar, pois foi assim que me senti com você. Muito obrigada! Olha seria bom se nossas reuniões nas escolas sempre fossem assim com oportunidades de fala e de avaliação da nossa prática em cima dos nossos problemas, mas com esse respeito que você demonstrou. (BIA)

Considerações finais acerca do estudo

Diante dos dados apresentados por essa pesquisa é possível afirmar que uma interação com professores numa perspectiva da Ação Comunicativa demonstra uma íntima relação entre a

forma de concepção da atividade docente e a perspectiva de superação das ações invasoras do Sistema sobre essa atividade; em outros termos, um agir comunicativo apresenta-se como possibilidades de mudanças diante do imperativo da fatuidade (HABERMAS, 2003). É possível ainda afirmar que a formação docente pautada numa Razão Comunicativa é a única forma de manter a identidade social e individual dos professores, pois respeita o Mundo da Vida como esfera que compreende o acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados linguisticamente. Ou ainda, podemos afirmar que o modelo de interação proposto nesse trabalho respeita a instância intersubjetiva das professoras que se contrapõe ao conjunto de atividades orientadas e reguladas estrategicamente com o objetivo de obter êxito e garantir o sucesso na implantação do Currículo. Nesse contexto, a diferenciação entre Sistema e Mundo da Vida ocorre para os professores, pois lhes são oferecidas condições de análise dos tipos de racionalidade embutidos em cada uma destas instâncias.

O modelo de interação perseguiu o ideal de ação comunicativa ao possibilitar as professoras e pesquisadora interagirem e, através da utilização da linguagem, organizarem-se socialmente, buscando o Consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna. Os Discursos envolvidos nessa interação objetivaram fundamentar as pretensões de validade das opiniões das professoras e da pesquisadora. Em cada Entrevista (ou encontro) o modelo de ação comunicativa constitui-se na utopia de um processo de comunicação ideal que me remetia a uma ordem social ainda não existente, a situação linguística ideal constitui-se como ideal de um Discurso, que seria perfeito se o modelo de interação proposto permitisse condições ideais de realização. Sendo assim, o modelo de interação pautado numa Ação Comunicativa foi pressuposto como real e perseguido como possibilidade para que a comunicação pudesse se efetivar. Se o modelo de interação desenvolvido neste trabalho não se constituiu na íntegra um fiel exemplar de Agir comunicativo, ao menos podemos afirmar que forneceu elementos para uma crítica das formas concretas de interação e de discurso, constituindo-se em um elemento de análise de condições para formação de professores pautada numa razão comunicativa.

Referências bibliográficas

- Habermas, J (2001). *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. 3ª ed. Madri: Taurus..
- Habermas, J (2002). *Acções, actos de fala, interações linguisticamente mediadas e o mundo vivo*. In HABERMAS, J.. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J (2003). *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. 4ª ed. Madri: Taurus.