

AÇÃO COMUNICATIVA COMO FORMA DE (RE)POLITIZAÇÃO DA ESFERA PÚBLICA: DIVERSIDADE, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Roberta de Oliveira Barbosa¹

GDn°17 – Currículo, Políticas Públicas e Educação Matemática.

Resumo: Habermas defende a comunicação dialógica como um imperativo prático capaz de reverter as patologias sociais oriundas de uma esfera pública despolitizada. O referido filósofo e sociólogo defende a necessidade de pautar as práticas sociais à racionalidade comunicativa, definindo a como um instrumento para o exercício da crítica e da argumentação e como base para processos de (re)politização. O presente projeto de pesquisa se apóia no ideal de que as discussões de temas de interesse público devem ser coletivamente fomentadas e reconhece no modelo habermasiano um princípio democrático, pautado em alto grau de participação e conscientização, capaz de fundamentar contextos de colaboração com intenções formativas para professores. Nesse sentido, a proposta, em termos gerais, objetiva investigar as formas de ação social presentes na interação de dois grupos, um grupo de pesquisa e o espaço de uma disciplina de licenciatura em matemática. As intervenções em tais espaços serão pautadas nos princípios habermasianos da Teoria da Ação Comunicativa (TAC). Espera-se que a referida análise ofereça elementos para discussão, acerca de um constructo teórico, que possa legitimar o Agir Comunicativo como conteúdo e meio de formação para professores e esta como elemento de (re)politização de esfera pública ao oferecer espaço para vivências coletivas, debates, enfrentamentos e produção de entendimentos em relação à diversidade e à identidade. Para análise das transcrições de áudio das reuniões registradas será utilizado um dispositivo de análise proposto com base nas concepções de Habermas, que busca contemplar os níveis semântico e pragmático da linguagem.

Palavras-chave: Ação Comunicativa. Formação de Professores. Diversidade. Identidade. Formação em Contexto de Grupos.

INTRODUÇÃO

Habermas (1984) citado por Lubenow (2012) concebe que a esfera pública e o espaço público são categorias inscritas em uma época. O autor afirma que a distinção do público e do privado se refere à Grécia Antiga, e afirma que Habermas faz uma rigorosa distinção entre a esfera privada (*oikos*) e a esfera pública (*polis*), sendo a primeira particular a cada indivíduo e pertencente ao seu mundo doméstico e a segunda aquela que se manifesta no espaço comum a todos os cidadãos, a partir da conversação tornando tudo visível a todos. Dentro da esfera pública se inserem então sujeitos públicos e portadores de opiniões públicas. Historicamente há uma reconfiguração do conceito de público, sendo que essa esfera se torna sinônimo de estatal, e pessoas privadas passam a constituir um

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP; Programa de Pós Graduação em Ensino e Processos Formativos; roberta.biobeta@gmail.com; orientadora: Deise Aparecida Peralta.

público. Nessa reconfiguração, o privado se refere a exclusão da participação no poder público estatal.

De acordo com Bosco (2017) a esfera pública é definida como espaço social de mediação entre o Estado e a esfera privada. Sendo assim, de acordo com Losekann (2009) as esferas pública e privada ressonam uma na outra, uma vez que a esfera pública realça e traz a debate as temáticas existentes na esfera privada. A esfera privada por sua vez, que apresenta problemas gerados pela sociedade que se materializam no cotidiano de cada sujeito, incorpora os debates e agrega informações que possibilitam a reflexão sobre o cotidiano. Segundo a autora, Habermas afirma que não existe uma separação a priori dos assuntos que são privados ou públicos, e o determinante para o transito do tema entre as esferas depende das condições de comunicação modificadas que as diferenciam, sendo necessária então uma capacidade de articulação por parte dos atores da temática num debate relevante para o interesse geral.

Como aponta Losekann, (2009) a esfera pública é a única conexão entre as pessoas em geral e o poder constituído. Como apontado por Melo (2015), a esfera pública expõe processos que constituem diagnósticos de tempo, e abrange temas como, por exemplo, a pluralização da sociedade civil, movimentos negros, feminismos, sendo possível então conceber na esfera pública um potencial de autonomia dos movimentos sociais e da sociedade civil que tem como finalidade democratizar as instituições formais.

Losekann (2009) também discute a importância da esfera pública na identificação e percepção da realidade e dos problemas sociais, para então exercer pressão no sistema político através da construção da opinião pública, que se forma através da comunicação dentro da esfera, visto que quando as opiniões pessoais são debatidas por meio de argumentação e informações, surge a possibilidade de um consenso ou opinião pública. Melo (2015) aponta a importância de manter um vínculo com a práxis política dos cidadãos, tendo em vista a reconstrução do conceito e seus diagnósticos de tempo, relacionando seus diagnósticos e perspectiva crítica às pesquisas sociais empiricamente orientadas, buscando identificar entraves e patologias sociais, indicando processos de tematização, participação e institucionalização de demandas sociais. Segundo o autor, ao voltar-se para a esfera pública e seu potencial explicativo de patologias e conflitos, pretende-se diagnosticar experiências práticas de desigualdade, exploração, exclusão e desrespeito que colocam em circulação o poder e processos em movimento.

Orquiza de Carvalho (2005) afirma que Habermas denuncia o caráter incompleto da perspectiva técnico-instrumental enquanto projeto de realização humana, e propôs então um modelo completo de racionalidade que divide em Racionalidade Instrumental e Racionalidade Comunicativa, sendo essas correspondentes respectivamente ao Sistema e ao Mundo da Vida, sendo essas as subsferas do conceito de sociedade. Silva (2001) ilustra como o Sistema coloniza o Mundo da Vida, produzindo uma opacidade ao regular a vida social comunicativamente, do mesmo modo que o Mundo da Vida influencia o Sistema, por meio de uma esfera pública produtora de transparência por meio do poder comunicativo.

O sistema, de acordo com Orquiza de Carvalho (2005) é um mundo que surgiu e acabou por se tornar independente do mundo da vida, possuindo como subsistemas o econômico e o político, sendo que em qualquer um deles não existiria mais espaço para ação comunicativa, visto que a linguagem foi substituída pelo dinheiro e pelo poder (Garcia, 1999 apud Orquiza de Carvalho, 2005). Já o mundo da vida é o lugar no qual o entendimento comunicativo integra os mundos objetivo, subjetivo e social, sendo então o indivíduo portador de atos de fala. De acordo com Orquiza de Carvalho (2005) o mundo da vida é composto pelos elementos da cultura, sociedade e personalidade. A autora afirma que segundo Habermas o mundo capitalista permitiu invasões do Sistema no Mundo da Vida, abalando assim as identidades, culturas, e o processo de sociabilidade, sendo que Habermas propõe a ampliação da ação comunicativa para barrar o aprofundamento da colonização do Mundo da Vida pelo Sistema. Bosco (2017) traz que para Habermas o uso da ação comunicativa é o que possibilita a socialização, a reprodução cultural e a integração social. O autor exemplifica então que a sociedade civil é composta por um tipo de atividade social mais próxima do Mundo da Vida que do Sistema, pois seu agir é orientado para o entendimento, prevalecendo sobre os objetivos instrumentais e estratégicos típicos do Sistema.

Lubenow (2012) ao discutir a despolitização da esfera pública sob a perspectiva sociopolítica, a caracteriza:

[...] pela mudança estrutural e funcional e consequente desintegração da esfera pública, pelo abandono da idéia de neutralizar a dominação e racionalizar o poder através do *meio* da esfera pública. Tal problema é examinado no contexto da mudança estrutural e funcional da esfera pública: o processo sócio histórico pelo qual a esfera pública burguesa, estabelecida originalmente na sociedade civil, é gradativamente solapada sob a pressão econômica do sistema capitalista e

a crescente influência dos meios de comunicação de massa. (LUBNOW, 2012, p.3)

O autor traz ainda que à medida que o sistema econômico e o administrativo se diferenciam e são introduzidos na reprodução cultural e na integração social, se promove uma racionalização utilitarista do Mundo da Vida, burocratizando e monetarizando esferas centrais desse mundo que eram dirigidas para o valor, para as normas e para o entendimento, liberando assim efeitos patológicos tais como a anomia, a alienação, reificação e a perda de sentido. Tais patologias são fruto da crescente racionalização do tipo cognitivo-instrumental do Mundo da Vida, racionalização essa originada em uma crise de legitimação visto que a racionalidade que emana dos sistemas funcionais coloniza a racionalidade que emana do Mundo da Vida (LUBENOW, 2012).

Nesse sentido, a proposta, em termos gerais, objetiva investigar as formas de ação social presentes na interação de dois grupos: O Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC), grupo de pesquisa que congrega professores da rede, alunos de graduação e pós-graduação, e professores universitários, do qual participo desde 2015, e o espaço da disciplina “Didática da Matemática”, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Matemática na Unesp de Ilha Solteira. As intervenções em tais espaços serão pautadas nos princípios habermasianos da Teoria da Ação Comunicativa (TAC); bem como as análises características das interações comunicativas desse grupo ao tematizarem questões relacionadas à diversidade e à identidade no contexto escolar. Espera-se que a referida análise ofereça elementos para discussão, acerca de um constructo teórico, que possa legitimar o Agir Comunicativo como conteúdo e meio de formação para professores e esta como elemento de (re)politização de esfera pública ao oferecer espaço para vivências coletivas, debates enfrentamentos e produção de entendimentos em relação à diversidade e à identidade.

De acordo com o Ambroseti (1999), os professores recorrentemente se queixam a sobre a dificuldade de lecionar em classes muito heterogêneas. A autora pontua que apesar da natureza questionável da expectativa implícita de uma classe homogênea que se pode observar em tais afirmações, é fato que trabalhar com a diversidade dos alunos tem representado um problema concreto para os professores.

O termo diversidade pode ter diversas interpretações, como por exemplo biológicas, culturais, antropológicas, psicológicas, filosóficas, entre outros. Segundo Gomes (2007), a diversidade pode ser entendida sob o olhar do ponto de vista cultural, como uma

construção histórica, cultural e social das diferenças, que ultrapassa características biológicas. Segundo ela, as diversidades são resultados dos processos de adaptação dos indivíduos em seu meio social, no contexto das relações de poder, estando ligadas ainda aos processos de dominação, e sendo intimamente ligadas as construções das identidades e ao contexto das desigualdades e lutas sociais.

Josso (2007), ao discutir significados dados ao termo identidade ressalta que essa costuma ser abordada enquanto rotulações de status, papéis ou posições dentro da estrutura social, e a partir das características sociais tais como a culturais, políticas, econômicas, religiosas, e ainda sociofamiliares e socioeducativas, que os comportamentos individuais, e portando, a identidade individual é definida. A autora aponta ainda que:

Mas a questão de compreender a variabilidade no interior desses modelos jamais é abordada e, menos abordada ainda, a maneira pela qual as individualidades vivem do interior esses status, essas rotulações diversas e esses comportamentos conformistas. Nesse tipo de análise, a existencialidade é totalmente ignorada em sua mobilidade e vitalidade, assim como as potencialidades de uma invenção de si, em ruptura e ao mesmo tempo em ligação com o contexto socio-histórico, as heranças socioculturais do fazer, do pensar, do sentir, do agir, do comunicar, etc.. (JOSSO, 2007, p.417)

Novoa (1992) afirma que a formação do professor deve fornecer meios para um pensamento autônomo, por uma perspectiva crítico-reflexiva que facilitem as dinâmicas de auto-formação participada. Para o autor, estar em formação implica em trabalhar de maneira livre e criativa sobre os próprios percursos e trajetórias, na construção da própria identidade que é também uma identidade profissional.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (NOVOA, 1992, p.14)

Como caminho para os integrantes de tais espaços propostos para investigação discutirem as questões inerentes à diversidade e a identidade de modo a não negligenciar aspectos intrínsecos de suas próprias identidades e trajetórias formativas, propõe-se a utilização da escrita, por meio de metodologias de pesquisa autobiográficas. Oliveira (2011) aponta que conceitos como os de narrativa, história e biografia são cada vez mais

utilizados em pesquisas da área da educação, e diz que tal fato se depreende da educação humana se fundamentar nas trocas de experiências. A chamada pelo autor, investigação narrativa, inclui diversas perspectivas, tais como as de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, etnobiografias, e até mesmo acontecimentos singulares integrados em um contexto pré-determinado.

De acordo com Josso (2007), a abordagem biográfica, ainda que não tendo como prioridade a construção da identidade, quando baseadas em elementos como a construção da história escrita, co-análise, e co-interpretação em situação de grupo, essa abordagem ao centrar-se na compreensão de processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, acaba por focar a questão da identidade, abraçando a globalidade do sujeito autor ao articular as dinâmicas psico-socioculturais de suas trajetórias formativas.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar quais as formas de ação social, relacionadas às temáticas diversidade e identidade, presentes na interação dos participantes do GEPAC e de um grupo de alunos de uma disciplina de graduação em licenciatura em matemática, segundo os princípios habermasianos da Teoria da Ação Comunicativa (TAC).

Objetivos Específicos

Analisar se os grupos investigados se caracterizam como esfera pública e são orientados por racionalidade própria da Ação Comunicativa proposta por Habermas.

Caracterizar, por meio de a produção de narrativas e reflexões acerca de diversidade e identidade geradas no contexto dos grupos, a constituição da esfera pública, caso essa se configure nos grupos, de acordo com a reunião/adesão/união/agrupamento dos participantes.

Identificar o potencial formativo dos Grupos, relacionando-o à possibilidade de descolonização do mundo da vida e (re)politização da esfera pública.

REFERENCIAL TEORICO, METODOLOGIA E MATERIAL

Etapa I – Aproximação e registros

Fase I

Será realizado um contato inicial com os grupos, e no primeiro encontro de cada espaço proposto a pesquisa seus objetivos e metodologia serão apresentadas a todos os integrantes e líderes dos grupos, que poderão ou não participar da investigação, mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Fase II

Após a aproximação proposta na fase I as reuniões serão registradas por meio de gravações audiovisuais e caderno de campo, bem como serão desenvolvidas nos espaços das reuniões narrativas nas quais os participantes explicitem os motivos pelos quais se inseriram nos grupos dos quais fazem parte, focalizando experiências significativas que relacionam de acordo com seus parâmetros pessoais e a própria identidade como sendo relativas às diversidades e identidade. A atividade visa primariamente contribuir para a formação dos participantes em seus processos pessoais de reflexão e interpretação da prática pedagógica e de si.

Etapa II – Constituição e análise dos dados audiovisuais

Dentro do contexto proposto e por meio de concepções de Habermas, Silva e Carvalho (2017) propõe um dispositivo de análise das interações linguísticas, voltado a pesquisa em ensino de ciências, e tal dispositivo será utilizado na etapa II do presente projeto de pesquisa.

Nesse sentido, a intenção principal deste trabalho é caracterizar princípios teóricos e metodológicos para apoiar pesquisas que visem a construção de uma concepção de formação de professores que permeie o processo de constituição, manutenção e formação em grupos de estudos e planejamento conjunto. As premissas aqui apresentadas estão embasadas na ideia de que a educação de professores tem maior potencial formativo quando amparadas por uma perspectiva de análise das interações linguísticas e comunicativas. (SILVA E CARVALHO, 2017, p.240)

Segundo Silva e Carvalho (2017) as concepções teóricas habermasianas permitem a construção de um dispositivo de análise que contemple para além do nível semântico da linguagem também o nível pragmático, sendo o primeiro referente ao conteúdo proposital daquilo que foi dito, e o segundo as intenções de fala ou as características do uso da expressão empregados pelo falante para se fazer entendido. Sendo assim, as etapas propostas pelos autores constituirão as fases da segunda etapa dessa pesquisa, como se segue:

Fase I – Identificação dos episódios de análise

Nessa fase serão selecionados os episódios de análise a partir das transcrições das reuniões. Segundo Silva e Carvalho (2017) cada episódio é caracterizado como um conjunto de elementos de fala que representem uma discussão, ou discussões a cerca de determinado tema, podendo então ser um conjunto de falas de grande ou pequena extensão, que contenham as argumentações dos participantes. Os episódios de análise serão identificados buscando elementos que os caracterizem como referentes a temáticas de diversidade e identidade, buscando atender os objetivos dessa pesquisa.

Fase II – Identificação dos atos de fala

Nessa fase da análise, segundo Silva e Carvalho (2017) são identificados e selecionados os atos de fala em cada episódio de análise. Atos de fala são caracterizados como emissões linguísticas com conteúdos ilocucionários ou proposicionais, conforme definido pelo referencial Habermasiano. Um ato de fala pode ser uma expressão ou uma frase.

Fase III – Caracterização pragmática dos atos de fala

Após a identificação dos atos de fala, acontece a caracterização dos mesmos, por meio das características do ato quanto a sua forma de utilização no processo comunicativo. São nomeadas e sintetizadas nessa etapa as componentes ilocucionárias de tais atos, sendo essa fase segundo Silva e Carvalho (2017) a principal do processo de análise. As bases para as caracterizações são os seus tipos, significados linguísticos, inteligibilidade, característica de discurso, força ilocucionária, entre outros, buscando descrever o processo comunicativo e como suas características estão relacionadas com as esperadas pelo referencial da teoria da ação comunicativa. É possível então produzir conclusões sobre os efeitos do ambiente do grupo analisado no planejamento conjunto e nas formas de discussão dos participantes sobre os temas. Os autores pontuam que apenas os atos de fala mais representativos de um episódio para explicitar as características do episódio são analisados, e não sua totalidade. Quadros de análise são intercalados com os trechos de episódios na íntegra no texto de análise quando conveniente.

Fase IV – Síntese das construções conjuntas

De acordo com Silva e Carvalho (2017) nessa fase são pontuados os principais elementos do conteúdo debatido nos episódios, por meio da recuperação dos conteúdos proposicionais do grupo sobre os temas debatidos. As sínteses das construções conjuntas são realizadas pelo pesquisador buscando dialogar com as recomendações do referencial

teórico, sendo sintetizada como construções linguísticas coletivas aquilo que puder ser entendido como resultado da interação linguística do grupo, buscando apresentar a presença ou não, de características de atos de fala voltados para o entendimento. Busca-se então elementos sintetizadores das reuniões ou episódios, representados em quadros sintéticos das construções conjuntas, representando o conteúdo proposicional, que possibilitem a análise das características do processo comunicativo, por meio do conteúdo ilocucionário. Essa síntese possibilita o acompanhamento das potencialidades dos grupos para o processo comunicativo ao longo das reuniões acompanhadas.

Fase V – Categorização das construções conjuntas

Nessa etapa as sínteses anteriormente realizadas são expostas em um quadro que as categorize em dois planos, o plano das ações, representando as propostas de ações planejadas e executadas pelo grupo fruto do entendimento, e o plano das concepções, que ilustram os entendimentos alcançados por meio da interação intersubjetiva, representando as ideias construídas pelo grupo. Segundo Silva e Carvalho (2017) nessa fase são evidenciadas as características do processo comunicativo dos episódios, e expressas em um quadro que explicita as características ilocucionárias dos atos de fala encontradas durante sua caracterização pragmática. A análise progressiva realizada nessa fase garante elementos que evidenciem como no processo comunicativo voltado para o entendimento se constrói elementos do uso ilocucionário da linguagem e sua influência na ação comunicativa dos grupos.

Conforme a proposta metodológica de análise de Silva e Carvalho (2017) que será utilizada durante etapa II, buscando a existência ou não de elementos potenciais de ação comunicativa, considera-se que:

Nesse sentido, descrito o processo, desde a separação dos episódios de análise até a categorização final dos elementos da componente semântica (construções conjuntas) e pragmática (características do processo comunicativo) das interações em grupos, o dispositivo apresentado pode contribuir para a compreensão de situações de planejamento conjunto de professores, grupos de debates, entre outras situações e interações linguísticas no que se refere aos aspectos da busca por entendimento e possibilidades de ação comunicativa nesses grupos. (SILVA E CARVALHO, 2017, p. 254)

Etapa III – Narrativas e constituição de esfera pública

Fase I – Análise das narrativas

Nessa última etapa do processo analítico, a primeira fase propõe a análise das narrativas elaboradas no contexto do grupo conforme descrito no segundo objetivo

específico do presente projeto, buscando elementos que corroborem para o constructo teórico elaborado durante a etapa II, e ainda, buscando identificar se tais grupos se caracterizam ou não como espaços de esfera pública conforme os elementos que sinalizem por quais motivos os participantes se agruparam.

De acordo com Sahagoff (2015):

Acreditamos que a pesquisa narrativa pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Distanciando-se do momento de sua produção, é possível fazer uma nova leitura de si mesmo. A pesquisa narrativa é um estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência, que pode ser desenvolvida apenas pelo contar de histórias, ou pelo vivenciar de histórias. A narrativa é o método de pesquisa e ao mesmo tempo o fenômeno pesquisado. (SAHAGOFF, 2015, p. 6)

Reis (2008) afirma que ao narrar histórias, os professores além de registrarem os acontecimentos alteram suas formas de pensar e agir, sentindo motivação para modificar suas práticas e adotando uma postura reflexiva e crítica sobre o desempenho profissional. A reconstrução dos percursos de formação e experiências de ensino acontece por meio da construção de narrativas, nas quais os professores explicitam conhecimentos pedagógicos fruto de suas experiências, permitindo a análise, discussão e eventual reformulação de tais. A redação de relatos sobre experiências pedagógicas constitui um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional à medida que desencadeia processos “a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.” (REIS, 2015, p.4)

Fase II – Análise dos dados contidos a luz da teoria habermasiana

Nessa fase final de análise os dados reunidos serão analisados e discutidos enfatizando o contribuição dos grupos, se caracterizando esses ou não como espaços de esfera pública e consequentemente como esses espaços apresentam potencialidades de (re)politizar e descolonizar o mundo da vida. Nessa etapa serão construídos quadros analíticos que sintetizem os dados obtidos nos três grupos em questão buscando evidenciar as diferenças e aproximações de tais espaços com base em seus atos de fala e processos de agrupamento, com ênfase no recorte das discussões de diversidade e identidade, como explicitado nas outras etapas e fases do processo de análise aqui descritas.

De acordo com Orquiza de Carvalho (2005) Habermas distingue quatro tipos de ação social, sendo essas, a ação teológica, a ação dramaturgica, a ação orientada por normas, e a ação comunicativa. O presente projeto de pesquisa objetiva se orientar pelos

preceitos da ação comunicativa, mas compreende que tais ações sociais definidas pelo autor funcionam como instrumentos de análise para compreender de que forma os atos de fala se configuram no convívio concreto, dessa forma a posterior análise buscará identificar os tipos de interação mediada linguisticamente pelos integrantes do grupo.

Habermas classifica as ações concretas em dois grupos, as orientadas para o êxito, e as orientadas para o entendimento. As orientadas para o entendimento são aquelas nas quais o falante busca a aceitação do ouvinte para a emissão realizada, na busca de um acordo acerca da validade da emissão. Dentre as quatro formas de ação acima descritas, apenas as ações teleológicas são orientadas para o êxito, visando eficácia.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B. **O "eu" e o "nós": trabalhando com a diversidade em sala de aula.** In: ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia da diferença na sala de aula.* Campinas: Papirus, 1999.
- BOSCO, E. **Habermas e a esfera pública: anotações sobre a trajetória de um conceito.** *Revista Sinais, Vitória*, v. 21, n. 2, p.183-210, 16 dez. 2017.
- FIORENTINI, D. **Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?** In: *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREITAS, M. T. M. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática.** 250p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) - FE, Unicamp, Campinas, 2006.
- GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** (Org.) BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A.R. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- GONSALVES, E. P. **Iniciação a pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001.
- JOSSO, M-C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** In: *Educação.* Porto Alegre, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência*.** *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.
- LOSEKANN, C. **A esfera pública habermasiana, seus principais críticos e as possibilidades do uso deste conceito no contexto brasileiro.** *Pensamento Plural,* Pelotas, v. 4, n. 1, p.37-57, jun. 2009.
- LUBENOW, J. A. **A despolitização da esfera pública em Jürgen Habermas sob a perspectiva sócio-política.** *Problemata,* v. 03, n. 01, p.54-95, 25 jun. 2012.
- MELO, R. **Repensando a esfera pública: esboço de uma teoria crítica da democracia.** *Lua Nova: Revista de Cultura e Política,* São Paulo, n. 94, p.11-39, abr. 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação.** Rev. Educ. Públ. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011

CARVALHO, L. M. O. **A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola.** Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Ilha Solteira. 2005.

REIS, P. R. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação.** Nuances: Estudos sobre Educação, 15(16), 17-34, 2008.

SAHAGOFF, A. P. **Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana.** In: XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis. Porto Alegre, 2015.

SILVA, F. R., & MAIA, S. F. **Narrativas autobiográficas: Interfaces com a pesquisa sobre formação de professores.** In Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação – O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade. Tersina, 2010.

SILVA, F. C. **Habermas e a esfera pública: reconstruindo a história de uma ideia.** Sociologia, Problemas e Práticas, v. 35, n. 1, p.117-138, jan. 2001.

SILVA, J. R. N; CARVALHO, L. M. O. **Contribuições das concepções de Jürgen Habermas para a construção de um dispositivo de análise das interações linguísticas voltado à pesquisa em ensino de ciências.** Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 10, n. 2, p.239-258, 24 nov. 2017.