

Análise de documentos curriculares de Matemática inspirada na ética discursiva de Jürgen Habermas

Analysis of Mathematics curriculum documents inspired by the discursive ethics of Jürgen Habermas

Análisis de documentos curriculares de Matemáticas inspirados en la ética discursiva de Jürgen Habermas

Flavio Augusto Leite Taveira ¹
São Paulo State University (Unesp)
Grupo de Pesquisa em Currículo (Gepac)
<https://orcid.org/0000-0002-3980-4650>

Deise Aparecida Peralta ²
São Paulo State University (Unesp)
Grupo de Pesquisa em Currículo (Gepac)
<https://orcid.org/0000-0002-5146-058X>

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de análise do discurso presente em documentos curriculares, pautando-se na Ética Discursiva de Jürgen Habermas. Para tanto, apresentamos uma explanação sobre documentos curriculares, bem como discutimos o conceito de Ética Discursiva habermasiana e ilustramos a proposta com a análise de excertos da Base Nacional Comum Curricular para Formação de Professores (BNC-Formação).

Palavras-chave: Teoria do Agir Comunicativo, Currículo de Matemática, Análise do Discurso.

Abstract

This article aims to present a proposal for discourse analysis present in curricular documents, based on the Discursive Ethics of Jürgen Habermas. To this end, we present an explanation of curriculum documents, as well as discuss the concept of Habermasian Discursive Ethics and

¹ flavio.taveira@unesp.br

² deise.peralta@unesp.br

illustrate the proposal with the analysis of excerpts from the Common National Curriculum for Teacher Education (BNC-Formação).

Keywords: Theory of Communicative Action, Curriculum of Mathematics, Discourse Analysis.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de análisis del discurso presente en documentos curriculares, basada en la Ética Discursiva de Jürgen Habermas. Para ello, presentamos una explicación de los documentos curriculares, además de discutir el concepto de Ética Discursiva Habermasiana e ilustrar la propuesta con el análisis de extractos del Currículo Nacional Común para la Formación Docente (BNC-Formação).

Palabras clave: Teoría de la Acción Comunicativa; Curriculum de Matemáticas, Análisis del Discurso.

Análise de documentos curriculares de Matemática inspirada na ética discursiva de Jürgen Habermas

Questões acerca de como um currículo pode e deve se expressar por meio de documentos a pessoas envolvidas em processos de desenvolvimento curricular são recorrentes no cenário educacional contemporâneo.

Leite e Fernandes (2010) discutem a crescente produção de documentos curriculares, motivada muitas vezes pela burocratização do processo de desenvolvimento curricular, salientando que a análise de tais documentos carrega o potencial de desvelar a intencionalidade que, se pautando em interesses, caracterizam os fundamentos de um currículo e permitem vislumbrar os projetos de formação autorreferenciados explícitos e implícitos. Isto posto, principalmente, em decorrência de crescentes discussões sobre o movimento de centralização curricular quem vêm se intensificando nas últimas décadas (Fernandes, 2016).

Para Pacheco (2006), esse movimento tem influenciado direta e indiretamente a elaboração de documentos que expressem os interesses e intencionalidades preconizados pelos currículos. Lançar visibilidade em tais interesses e intencionalidades parece pertinente diante de uma sociedade cada vez mais plural, situada em meio a emersões constantes de tendências ao irracionalismo aliadas ao desprezo pela tradição dos conteúdos humanísticos.

Em Pacheco (2000; 2014) temos que a ênfase na autorreferenciabilidade dos projetos de formação permite a exploração dos discursos como possibilidade de reflexão sobre as práticas que não se perspectivam somente como produtos ou planos regulados burocrática e tecnologicamente. Admitindo currículo com amálgama, de e entre processos, na constituição de um projeto de formação, para e de acordo com um modelo de sociedade, explorar os discursos subjacentes aos processos parece pertinente e necessário para caracterizar o tal projeto de formação.

Os discursos são fundamentados em racionalidades que se caracterizam segundo a finalidade dessas. Para nos ajudar a pensar sobre como analisar os discursos, identificando a racionalidade que os subjazem, recorremos a Jürgen Habermas, pensador alemão contemporâneo. O pensamento de Habermas é amplo, abrangendo discussões sobre racionalidade, análise da modernidade, resgate do potencial emancipatório da razão, uso público das competências linguísticas e comunicativas por um sujeito em argumentações públicas, constituição e (re)politização da esfera pública. Para este artigo nos valem, especificamente, do seu constructo teórico sobre *Ética Discursiva*.

Assim o sendo, este artigo tem como objetivo apresentar elementos de um delineamento inicial de proposta metodológica que visa analisar documentos curriculares de Matemática, segundo os princípios da *Ética Discursiva* de Habermas. Tal movimento de pesquisa é possível uma vez que a teoria habermasiana dita, procedimental e reconstrutivamente, um processo de interação entre sujeitos sociais. Nesse sentido, a teoria habermasiana é tomada como referencial teórico, mas também processual-metodológico para analisar discursos empregados nos documentos curriculares.

Em termos estruturais, este texto apresenta uma explanação sobre documentos curriculares, compreendendo-os como elementos vetores de políticas curriculares (Fernandes, 2011), como expressão de diretrizes de currículo (Pacheco, 2011; 2014) e como orientadores de práticas docentes (Peralta, 2019). Em seguida, discute o conceito de *Ética Discursiva* na teoria habermasiana, apontando pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) e o processo de reconstrução das condições do Entendimento proposto por Habermas, uma vez que a *Ética Discursiva* se insere no paradigma das ciências reconstrutivas relacionadas a bases do agir e do conhecer. E, finalmente, a proposta é ilustrada a partir da análise dos Atos de Fala e, posteriormente, dos pressupostos formais de justificação de uma norma mediante a atuação discursiva da BNCC- Formação.

O que entendemos por Documentos Curriculares?

Buscando defender a possibilidade de análise da Ética Discursiva para documentos curriculares, recorreremos num primeiro momento às ideias acerca de currículo e política curricular, que nos darão base para abarcar a discussão e apresentar o que entendemos por documentos curriculares.

Segundo Fernandes (2011, p. 73), política curricular “diz respeito a um conjunto de princípios educativos e curriculares, de regras e de estratégias que visam definir e orientar a oferta educativa, quer em termos de conteúdos curriculares, quer dos processos para a sua concretização e avaliação”. Neste sentido, entendemos que as noções de política curricular e documentos curriculares se entrelaçam por estes preconizarem e materializarem os princípios, regras e estratégias que definem àquele.

As políticas curriculares estão presentes em todo sistema educativo e tomam foco sempre nos movimentos de reformas curriculares (e/ou reformas educativas/educacionais) por ditarem o caminho pretendido e proposto nessas reformas. Diversos autores defendem que as políticas e reformas curriculares na história educacional brasileira são marcadas por uma lógica processual pautada em um modelo de racionalidade que nos últimos tempos tem se estruturado segundo uma forma instrumental de agir, depositando na eficácia o interesse frente todo o processo, se caracterizando por vezes segundo lógicas mercadológicas que defendem o acúmulo de capital do setor privado e constante diminuição do financiamento da educação pública de uma nação (Mühl, 2009; 2011; Freitas, 2014; Peralta, Neves da Silva & Pacheco, 2018; Peralta, 2019).

Fernandes (2011) defende ainda que as políticas curriculares, por mais que na maioria das vezes sejam propostas por órgãos normativos e governamentais, não podem se restringir à centralidade do Estado em sua construção e implementação, devendo convocar diversos sujeitos sociais, partícipes da comunidade educacional, para discutir, debater e elaborar as

proposições e objetivos de tais políticas. Assim o sendo, entendemos que os documentos curriculares também devem passar pelo mesmo processo.

Se por um lado, as políticas curriculares se orientam, mas também são orientadas, pelo que prescrevem os documentos curriculares, por outro, o currículo também cumpre seu papel neste processo. Pacheco (2011), ao argumentar sobre o “lugar” do currículo nos projetos formativos, afirma que nestes projetos “o currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa” (Pacheco, 2011, p. 77), e todo esse processo depende em certo nível, das prescrições e orientações preconizada pelos documentos curriculares que o constituem. Vale ressaltar que as noções de currículo e documento curricular não são congruentes, uma vez que em qualquer sistema educativo existe alguma forma de orientação, prescrição ou diretriz sobre o conteúdo do currículo, atuando como referência e ponto de partida para elaboração dos processos educativos preconizados por aquele currículo (Sacristán, 2000).

Diante disso, entendemos que os documentos curriculares materializam as intencionalidades dispostas nos currículos oficiais e são utilizados como ferramenta das políticas curriculares, que se instauram normativamente tendo aqueles como vias de expressão dessas. Por documento curricular entendemos um documento normativo que se faz central na organização dos projetos formativos a ele subordinados. Podemos citar como exemplos de documentos curriculares a Base Nacional Comum Curricular, as diretivas legais que fundamentam a formação inicial e continuada de professores, as matrizes curriculares que abarcam os conteúdos a serem ensinados ou qualquer conjunto de documentos que exerça papel de referência na constituição das políticas e práticas em um sistema educativo.

Assim, apresenta-se como viável que os documentos curriculares sejam tomados como material de análise e, para tanto, uma análise discursiva que preconize pelo conteúdo linguístico e pragmático dos documentos curriculares faz-se necessária e pertinente.

A Ética Discursiva em Jürgen Habermas

Jürgen Habermas é, sem dúvida, um dos mais renomados intelectuais da contemporaneidade. Suas contribuições teóricas e filosóficas sobre a modernidade, o paradigma da racionalidade e o resgate do potencial emancipatório da razão tem fomentado debates nas Ciências Humanas e Sociais em geral, especialmente na Educação.

Filósofo e sociólogo alemão, Habermas tem a origem de seu pensamento ligado à tradicional Escola de Frankfurt e atrelado à relação que manteve com Theodor Adorno – tendo sido seu assistente entre 1956 e 1959 – e Max Horkheimer, os percursores da reconhecida Teoria Crítica da Sociedade.

Nascido no dia 18 de junho de 1929 em Düsseldorf no oeste da Alemanha, Habermas enfrentou diversos momentos históricos, tendo fugido dos seguidores de Hitler para os Estados Unidos da América durante os tristes e violentos anos nazistas em sua terra natal. Após seu retorno para a Alemanha, Habermas defende seu doutorado em filosofia no ano de 1954 e mais tarde, em 1961, defende sua livre-docência sobre as mudanças estruturais dos espaços públicos.

Em seus mais de cinquenta anos de carreira, publicou diversos manuscritos que fazem defesa de seu ideário enquanto pensador e teórico da modernidade: a democracia deliberativa. Sua maior contribuição com o pensamento filosófico e sociológico contemporâneo é a **Teoria do Agir Comunicativo** (TAC) (Habermas, 2001; 2003; 2012a; 2012b), uma teoria social que advogado na comunicação livre de coação orientada pela busca de consensos uma saída contra o caráter instrumental da razão, uma das maiores críticas de seus antecessores.

Diversos autores denominam pelo menos dois movimentos que ocorreram no âmbito das Ciências Sociais com a proposição da TAC: (i) a guinada linguística, realizada por Habermas ao observar, crer e defender na comunicação livre de coerção uma possibilidade de resistência aos imperativos sistêmicos na fase do capitalismo tardio; e (ii) a virada pragmática, ao partir da filosofia da consciência, preconizada por exemplo por Kant para a filosofia da linguagem, enxergando na linguagem uma possibilidade de superar o pessimismo dos pensadores da Escola de Frankfurt. Tais movimento requerem que o nosso olhar acerca desse processo não repouse na consciência subjetiva do sujeito, mas sim numa consciência mediada por relação intersubjetiva entre os sujeitos participantes de um processo comunicativo.

Entendemos que, para melhor compreensão da perspectiva do filósofo, cabe demarcar que Habermas entende por comunicativas “as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade” (Habermas, 1989, p. 79).

É possível observar que a constituição da TAC carrega em seu movimento a contribuição de centenas de pensadores, com os quais Habermas discute, elabora e relabora proposições, conceitos e afirmativas, como por exemplo com a teoria da racionalização de Max Weber, a teoria da sociedade de Talcott Parsons e a teoria dos atos de fala de John Langshaw Austin. Particularmente, a teoria dos atos de fala de Austin teve o início de sua influência marcada no pensamento habermasiano no livro *Racionalidade e Comunicação* (Habermas, 2002), seguida por discussões e reflexões deste pensamento no contexto das proposições habermasianas do *Agir Comunicativo*.

A publicação de seu maior trabalho – em agosto de 1981 – foi antecedida por diversos escritos, que contribuíram com o ideário do *Agir Comunicativo*. Dentre eles, podemos citar

Mudança Estrutural da Esfera Pública em 1961, Teoria e Práxis em 1963, Técnica e Ciência como ideologia em 1968 e Conhecimento e Interesse, também em 1968.

Ao propor uma teoria que preconiza que as interações sociais sejam mediadas pela linguagem, buscando realizar um processo de comunicação livre e inteligível, o filósofo dá um novo estatuto para a ética, principalmente para a ética discursiva e assim, em maio de 1983 traz à público **Consciência Moral e Agir Comunicativo** (Habermas, 1989), delineando dentre outras ideias, um conceito de Ética Discursiva – especificamente no capítulo “Notas Pragmática para a Fundamentação de uma Ética do Discurso” (Habermas, 1989), onde advoga uma ética discursiva que permite lidar com o pluralismo por um viés comunicativo (Mendonça, 2016). Como complemento ao que anteriormente fora defendido, cabe ressaltar que Teixeira (2016, p. 305) afirma que “O agir comunicativo nasce na tentativa de fundamentar a ética a partir do discurso, levando em consideração a comunicação entre os sujeitos”.

Para compreendermos o conceito habermasiano de Ética discursiva, é cabível que deixemos claro a ideia habermasiana de discurso. Contudo, antes de realizar o primeiro movimento a qual nos propomos, que é compreender o que Habermas chama de discurso, principalmente no que confere ao Agir Comunicativo, esclarecemos que

A ética do discurso emerge dentro da filosofia alemã a partir dos anos 70 do século XX – com Apel e Habermas – como uma tentativa de oferecer uma fundamentação para o agir moral, fundamentação esta que busca transcender os limites das alternativas éticas de cunho metafísico-subjetivista, tomando a argumentação e a intersubjetividade como sua base legitimadora. (Lima, 2015, p. 213)

Cabendo ainda ressaltar que, segundo Child (2012, p. 164) “hay que entender la ética como una competencia humana de interacción comunicativa que debe ser contrastada, examinada y criticada inter-subjetivamente”.

Assim sendo, sabendo que a TAC se propõe, entre outros objetivos, a compreender que o processo de interação social mediado pela linguagem deve sempre prezar por uma

comunicação clara e objetiva – tendo a inteligibilidade como premissa – sendo que nesse processo dialógico-comunicativo, as asserções realizadas por um falante por meio de atos de fala carregam em si pretensões de validade que podem ser questionadas pelo ouvinte a qualquer momento da interação comunicativa, Andrews (2002, p. 580) defende que “O discurso habermasiano corresponde ao processo de avaliação crítica de reivindicações de validade apresentadas por sujeitos sociais que visam ao entendimento mútuo por meio do consenso”.

Lubenow (2011, p. 61) considera que “o discurso pode desempenhar o papel de um método explicativo do ponto de vista moral, graças aquelas assunções ideais a que todos aqueles que participam seriamente na argumentação têm que efetivamente proceder”. Nesse sentido, com as contribuições dadas, é possível afirmar que o entendimento de discurso na teoria habermasiana se realiza não somente no proferimento de asserções de um falante no processo dialógico, unicamente em sua subjetividade, mas na relação intersubjetiva entre falante e ouvinte. Assim o sendo, o discurso não se presta unicamente a ser considerado na individualidade, mas na relação com os pares, na busca consensual de se entender e de se fazer entender nesse processo.

Para melhor estruturar a ideia de discurso, Habermas toma dois constructos: o discurso prático e o discurso teórico. No discurso teórico “são problematizadas e revistas as afirmações feitas sobre os fatos, é reassegurado verbalmente o nosso saber sobre o mundo dos objetos, é redefinida a verdade até então vigente e aceita no grupo” (Freitag, 1989, p. 36). Já no discurso prático “são postas em cheque a validade e a justeza das normas sociais que regulamentam a vida social” (idem). É a partir destes dois constructos que Freitag (1989, p. 35-36) defende que Habermas conceitua discurso como “esse questionamento das aspirações de validade embutidas na comunicação cotidiana”, ou seja, o discurso seria o que possibilita questionar as pretensões erguidas por qualquer falante durante o processo comunicativo.

Sendo assim, assentamo-nos no fato de que as compreensões levantadas anteriormente nos legitimam considerar que discurso para Habermas se realiza na interação intersubjetiva, entre dois ou mais sujeitos sociais, em relação comunicativa que buscam se entender e que se corporifica ao possibilitar o questionamento das pretensões de um pelo/por outro(s). É nesse movimento de reconhecer e problematizar, e então poder reclamar, o direito à uma justificativa a qualquer asserção posta em apreciação que o **discurso habermasiano** se constitui e se realiza.

Nesse entendimento acerca de discurso que o conceito de Ética Discursiva emerge como uma teoria moral (Moraes Junior, 2008) que procura fugir do que se prende somente à consciência (Teixeira, 2006), partindo para a relação intersubjetiva entre sujeitos sociais comunicantes, se atentando ao fato de que “somente podem aspirar à verdade aquelas normas que tiverem o consentimento e a aceitação de todos os integrantes” (Freitag, 1989, p. 36).

Além da compreensão dos conceitos de discurso e de ato de fala, conceitos inerentes e constituintes do ideário Agir Comunicativo, vale acrescentar mais um conceito fortemente presente no processo ético de discussão discursiva: as pretensões de validade. Que inclusive, são fundamentais para compreender a Ética Discursiva em Habermas.

Para ilustrar os movimentos que o conceito de Pretensão de Validade admite na teoria habermasiana chamaremos de A o/s sujeito/s que irá/ão fazer uso da/s sua/s competência/s linguística e comunicativa e emitirá/ão um ato de fala para B, que será no nosso entendimento aquele/s que receberá/ão os atos de fala. Entendendo que ao emitir um ato de fala, A levanta pretensões de validez acerca do conteúdo linguístico e pragmático daquele ato, resguardado o direito de B reclamar a validade daquelas pretensões, podendo questioná-las e/ou necessitar de mais justificativas e explicações por parte de A. É nesse debate que se entende a realização de uma relação intersubjetiva. Para assegurar assimetria nas relações comunicativas, Habermas ainda toma a inteligibilidade como basilar da relação, advogando que tanto A, quanto B, ao fazer uso dos atos de fala, se preocupem com a compreensão do conteúdo linguístico e

pragmático desse ato de fala. Habermas (2001; 2003; 2012a; 2012b), na TAC, toma classificações destes atos de fala e, de acordo com a forma como se mostrarem em um contexto pragmático em que as normativas foram acordadas, constitui pelo menos uma das pretensões de validade. O processo comunicativo ocorre de acordo com a aceitação ou não das pretensões levantadas nos atos de fala e, assim, viabilizando consensos, os participantes da comunicação podem chegar a um entendimento sobre determinado assunto pautado na discussão.

A Ética Discursiva de Habermas admite raízes da ética kantiana. Contudo, fortes diferenças opõem os dois entendimentos sobre ética. Como exemplo, observamos que estas duas concepções de ética se opõem ao entender que: enquanto a ética kantiana repousa na subjetividade do ser social, a ética discursiva habermasiana repousa na intersubjetividade criada entre a partir da relação dialógica de dois ou mais participantes. Outro fator importante que delimita as concepções de ética é o de que a ética discursiva habermasiana vem reconfigurar o conceito de imperativo categórico kantiano (Freitag, 1989).

Lubenow (2011) e Moraes Junior (2008) afirmam que, assim como toda ética do tipo kantiano, a Ética habermasiana admite quatro características fundamentais: deontológica, cognitivista, formalista e universalista. E são as características kantianas que trazemos a seguir:

Este o sentido de uma ética **deontológica**: compreende a correção das normas ou das obrigações em analogia com a verdade de uma proposição assertória. Não obstante, essa verdade moral de proposições normativas não pode ser assimilada pela validade assertória das proposições afirmativas. A correção normativa é uma pretensão de validade análoga à pretensão de verdade. É este o sentido de uma ética **cognitivista**: tem como tarefa dar resposta da questão de como se podem fundamentar afirmações normativas. Dessa forma, apesar de Kant escolher a forma imperativa, o imperativo categórico assume o papel de um princípio de justificação, o qual assinala como válidas todas as normas de conduta susceptíveis de generalização, isto é, todos os seres de capacidade racional têm de ser capazes de desejar o que se encontra moralmente justificado. Este é o sentido de uma ética **formalista**. E, por fim, **universalista** é uma ética que este princípio moral também tem validade geral, e não exprime apenas as intuições de dada cultura de uma época. (Lubenow, 2011, p. 58-59, grifos do autor)

Com uma nota pragmática que fundamente uma ética do discurso, Habermas se preocupa em apresentar e justificar/fundamentar um dos princípios fundamentais de sua Ética Discursiva: o Princípio da Universalização (U). Este princípio defende que, “De acordo com a ética do discurso, uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de um Discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma” (Habermas, 1989, p. 86). Assim, “o papel que o princípio de universalização assume nos discursos de fundamentação é assumido pelo princípio da adequação nos discursos de aplicação” (Lubenow, 2011, p. 67). Nesse sentido, o entendimento que este princípio prega sobre a validação das normas, que irão gerir aqueles acordos por todos os participantes, demarca o pano de fundo da relação que A estabelece com B e esta é umas das bases da Ética Discursiva de Habermas.

Ancorados nas compreensões habermasianas, defendendo que um documento curricular expressa um discurso orientado por uma racionalidade, propomos alguns elementos de análise que servirão de base para analisar as pretensões levantadas em ato de fala de tais documentos curriculares.

Uma proposta de análise discursiva em Habermas para documentos curriculares de Matemática: os elementos de análise

A presente proposta de Análise da Ética Discursiva tem como pressuposto que

O intérprete que compreende o significado passa pelas suas experiências fundamentalmente enquanto participante na comunicação, numa relação intersubjetiva estabelecida através de símbolos com outros indivíduos, mesmo que na realidade se encontre só, **lendo um livro ou um documento**, ou contemplando uma obra de arte (Habermas, 2002, p. 22, grifos nossos).

Partindo também da possibilidade de caracterizar os atos de fala em três categorias gerais: Locucionários, Ilocucionários e Perlocucionários. Para realizar tal distinção, Habermas

(2001; 2003; 2012a; 2001) baseia-se na teoria apresentada por Austin (1993), ao distinguir o ato, segundo umas das categorias descritas.

Tabela 1.

Caracterização das categorias dos atos de fala segundo Habermas (2012a, p. 500)

Categoria	Característica	Palavra-chave
Locucionário	Expressa estados de coisas; diz algo (locucionário é o teor de sentença enunciativa (“p”) ou de sentenças enunciativas normalizadas (“que p”))	Dizer algo
Ilocucionário	Executa uma ação ao dizer algo (o papel ilocucionário fixa o modus de uma sentença (“M p”) empregada como asserção, promessa, comando, etc)	Agir enquanto se diz algo
Perlocucionário	Almeja desencadear um efeito no ouvinte (ao executar uma ação de fala, realiza algo no mundo)	Realiza algo por meio de se estar agindo enquanto diz algo

Neves da Silva (2014) afirma que os atos de fala locucionários, “são aqueles em que o falante se vale de expressões para apontar o estado das coisas, por exemplo, quando exprime uma informação sobre um fato”; os atos de fala ilocucionários, que “são expressões que carregam um ato para além da fala cuja intenção está explícita, ou seja, quando o falante exerce uma ação com sua fala “São aqueles pensados pelo falante com a intenção de ser entendido”; e os perlocucionários, “aquelas expressões linguísticas nas quais o falante pretende causar um efeito no ouvinte e esse efeito está ligado a uma intenção estratégica de conseguir o que se pretende” (Neves da Silva, 2014, p. 117).

Habermas (2012a, p. 561) afirma que, a partir dos tipos específicos de atos de fala, a forma pragmática empregadas em sua expressão determina uma categoria de ação. Assim, o filósofo descreve pelo menos quatro tipos de ações que envolvem os atos de fala: imperativa, constativa, reguladora e expressiva. Entendemos que cada tipo dessas ações tem um objetivo explícito que, num processo comunicativo, está intimamente relacionado com a característica

do ato de fala empregado. Nesse movimento, podemos descrever os quatro tipos de ações da seguinte forma:

Tabela 2.

Descrição dos tipos de atos de fala segundo Habermas (2012a, p. 561-562)

Ação	Descrição
Imperativa	o falante refere-se a um estado almejado no mundo objetivo, e de tal maneira que pretende impelir O [ouvinte] a concretizar esse estado. Imperativos só podem ser criticados sob pontos de vista sobre a possibilidade de execução da ação exigida, isto é, com base nas condições de seu sucesso. Normalmente, porém, a recusa de imperativos significa a refutação de uma pretensão de poder; ela não se apoia sobre crítica, mas, de sua parte, expressa uma vontade
Constatativa	o falante refere-se a algo no mundo objetivo, e de tal maneira que apenas pretende dar a conhecer um estado de coisas. A negação de uma enunciação desse tipo significa que o O [ouvinte] contesta a pretensão de verdade manifestada por F [falante] em favor da proposição apresentada
Regulativa	o falante refere-se a algo no mundo social em comum, e de tal maneira que pretende estabelecer uma relação interpessoal reconhecida de maneira legítima. A negação de uma enunciação desse tipo significa que O [ouvinte] contesta a retidão normativa reivindicada por F [falante] para sua ação
Expressiva	o falante refere-se a algo em seu mundo subjetivo, e de tal maneira que pretende desvelar para certo público uma vivência a qual tem acesso privilegiado. A negação de uma enunciação desse tipo significa que O [ouvinte] põe em dúvida a pretensão de veracidade da autorrepresentação manifestada por F [falante]

Contudo, não somente o tipo de ação empregada pode determinar a categoria em que o ato de fala se enquadra, mas também a pretensão de validade levantada no ato de fala. Diante disso, para tanto, é também no conceito de pretensão de validade que vamos nos assentar na presente proposta de análise discursiva.

O conceito de pretensão de validade acompanha Habermas desde seus primeiros escritos até a culminância de sua Teoria da Ação Comunicativa. Salientamos que em **Racionalidade e Comunicação** (Habermas, 2002), o filósofo nos apresenta claramente quatro fatores essenciais para que ocorra um processo de comunicação orientado para o entendimento – a Ação Comunicativa. Inicialmente, Habermas (2002, p. 12) destaca que uma comunicação por parte do falante que viabiliza consenso com o ouvinte de forma intersubjetiva e que tenham o entendimento como horizonte do processo comunicativo deve perseguir as seguintes pretensões: (i) Enunciar de uma forma inteligível; (ii) Dar (ao ouvinte) algo que este compreenderá; (iii) A fazer-se a si próprio, desta forma, entender; e (iv) Atingir o seu objetivo de compreensão junto a outrem. A partir dessas recomendações, entendemos que um processo comunicativo que busca o entendimento não é apenas responsabilidade do falante (como observado em i, ii, e iv.), mas também do ouvinte (como em iii), numa relação intersubjetiva.


Mais tarde, ao ‘evoluir’ suas compreensões sobre as pretensões de validade, Habermas entende que a inteligibilidade é um fator tão básico para a realização de uma Ação Comunicativa que não a pondera mais como pretensão de validade, mas sim como “pré-requisito”. Nesse sentido, as quatro proposições (i, ii, iii e iv) anteriores se resumem em três, tendo a primeira [(i)] como basilar para as restantes, ficando assim as três pretensões de validade: a verdade, a correção e a veracidade.

Reside na interação comunicativa do falante: (a) realizar na ação de fala correta tendo em vista o contexto normativo dado, a fim de que se estabeleça uma relação interpessoal entre ele e o ouvinte, enquanto relação reconhecida de modo legítimo; (b) fazer um enunciado verdadeiro (ou uma pressuposição acertada de existência), a fim de que o ouvinte assumira e partilhe o saber do falante; e (c) expresse de maneira veraz opiniões,

intenções, sentimentos, desejos etc. A fim de que o ouvinte acredite no que é dito. (Habermas, 2012a, p. 532)

Dentro deste cenário, pautados nos princípios preconizados pelo Agir Comunicativo (Habermas, 2001; 2003; 2012a; 2012b), principalmente aqueles considerados por nós basilares para uma análise discursiva que considere a Ética Discursiva habermasiana, apresentamos os elementos de análises discursiva:

- ✚ O **Ato de Fala**: Intentamos apresentar integralmente o Ato de Fala que será analisado.
- ✚ **Tipo** do Ato de Fala: Categorizaremos o ato de fala quanto aos quatro tipos apresentados por Habermas, a saber: regulativos, expressivos, constatativos e imperativos.
- ✚ **Contextualização** do Ato de Fala: Nossa pretensão é de realizar uma descrição do Ato de Fala no contexto geral do documento. Nesse sentido, nosso interesse está na função que ele exerce em um contexto geral do documento ou da fala do respondente do questionário.
- ✚ A **Função** Linguística que o ato de fala exerce: Pretendemos identificar qual é a função que aquele Ato de Fala exerce na Unidade de Linguagem em que está inserido. Habermas (2012a, p. 565) já identifica quatro componentes a que chamou de “função linguística”, a saber: influência do interlocutor, representação de estados das coisas, criação de relações interpessoais e autorrepresentação.
- ✚ Identificação da **Pretensão** de Validez presente no Ato de Fala: Baseada na função que o Ato de Fala exerce, entendemos que é possível identificar a Pretensão de Validez presente naquele Ato de Fala. Neste sentido, identificaremos a pretensão de validade do tipo de ato de fala empregado.

 **Categoria** do Ato de Fala: Depois de passar por todas essas etapas, de descrição, identificação da função e da(s) pretensão(ões) de validade presentes no Ato de Fala, podemos então categorizá-lo perseguindo as três categorias elencadas: Locucionário, Ilocucionário e Perlocucionário.

Apresentado os elementos de análise, tomaremos um documento curricular, nomeadamente a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019), como exemplo que ilustre a organização dos dados para análise.

A BNC-Formação como exemplo e ilustração

As Reformas Curriculares, como Reformas Educativas ou partes destas, entendidas como proposições que buscam alterar e/ou reestruturar os processos e as políticas educativas no país. Reformas legais são constantemente apresentadas e aprovadas e interferem diretamente nas políticas públicas. Os projetos formativos de professores da Educação Básica não fogem a isto.

Historicamente, passamos por diversos movimentos de reformas curriculares marcantes na educação brasileira no que tange à formação de professores. Tal como afirma Saviani (2009), nas Escolas Normais pela primeira vez registra-se, oficialmente, a preocupação com a formação de professores. Os diversos momentos históricos de proposições de reformas curriculares a nível federal, a qual podemos citar: a Reforma Francisco Campos em 1931, Reforma Capanema em 1942, a Portaria Ministerial de 1951, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, a LDB de 1971, a LDEN de 1996 (Peralta, 2019) foram significativos e impactaram todos os processos educacionais, em especial a formação de professores.

Cara (2019) afirma que as políticas educacionais brasileiras – que ao nosso ver, são responsáveis pelas constantes reformas curriculares no país – perseguem caminhos diferentes

daqueles traçados na Constituição. “Hoje, quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária. Esses são os resultados das ações dos ultraliberais e dos ultrarreacionários, respectivamente” (Cara, 2019, p. 27).

centralidade dos currículos escolares confere às reformas educacionais o poder de definição não apenas de política educacional, mas de “política cultural”. O modo de organização curricular proposto é elucidativo dessa lógica instrumental que mercantiliza a cultura, a escola e o conhecimento. (Ribeiro da Silva, 2001, p. 6)

Voltamos nosso olhar para o mais recente movimento de reforma na/para a formação inicial de professores da Educação Básica, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação. Observamos e salientamos que esta tentativa de dar um estatuto a projetos de formação de professores da Educação Básica é antiga e na nossa história mais recente temos na resolução supracitada a terceira tentativa para tal.

A primeira tentativa de estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial de professores registrada foi com a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), que instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Já a segunda tentativa foi com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), definindo as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. E nesse cenário, a BNC-Formação se consolida como, a própria denominação ressalta, uma base para os projetos formativos de professores no Brasil.

O “texto base” da BNC-Formação, documento oficial que utiliza pela primeira vez a terminologia **licenciando** para designar o sujeito que esteja matriculado em algum curso de graduação na modalidade Licenciatura, se constitui numa resolução de trinta artigos que advoga as competências gerais e específicas da formação docente, além das habilidades constituintes destas competências, propondo assim uma matriz (base) os projetos formativos.

Em direção à propositura de uma tabela que represente os dados selecionados, com determinado interesse de pesquisa, sendo este definido por “Compreender quais os princípios e fundamentos da formação de professores da Educação Básica expressas na BNC-Formação”, como exemplo, os atos de fala a seguir poderiam auxiliar as análises do documento no contexto atual. Nesse sentido, após leitura integral da resolução e do parecer que a acompanha, seleção dos atos de fala e análise, apresentamos o seguinte quadro:

Tabela 3.

Análise dos atos de fala

Ato de Fala	Tipo	Contextualização	Função	Pretensões	Categoria
A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:	Imperativo	O ato de fala reconhece também que a formação de professores tem como um de seus fundamentos a formação sólida que leve em consideração conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de seu trabalho.	Autorrepresentação	Veracidade	Perlocucionário

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho

Art. 7º	A	Imperativo	O ato de fala afirma que um dos princípios norteadores da organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:	Autorrepresentação	Veracidade	Perlocucionário
			I-compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC.			

Considerações

Como considerações finais gostaríamos de salientar que a escrita deste artigo possibilitou um aprofundamento nas compreensões teóricas do referencial habermasiano, considerando o cenário dos estudos curriculares, além de elucidar alguns encaminhamentos no processo de análise de dados discursivos. Nossa propositura é a de, em continuação, aprofundarmos essa metodologia de análise, tomando a teoria habermasiana como referencial no contexto da Educação Matemática.

Defendemos ser a Ética Discursiva solo fértil para fundamentar a compreensão de processos de reprodução cultural, de socialização e de coordenação de ações expressos por documentos curriculares, em especial aqueles relacionados às chamadas Reformas Curriculares. Isto pois, mediante o uso da linguagem, essas reformas são implementadas, tornando-as factíveis de análise a partir da validade de normas sociais, intersubjetivamente aceitas e discursivamente justificadas. Desse modo, se faz possível, a partir do estudo do discurso empregado, analisar o caráter eminentemente formal e procedimental da ética, tomando como referência a pré-condição de termos a racionalidade comunicativa como orientadora de ações em todas as esferas da sociedade. Trata-se de analisar a racionalidade empregada nos documentos curriculares, concebendo que é um processo amplo e revolucionário de abarcar racionalidade, tanto teórica quanto prática, sem entretanto oferecer algum “tipo de orientação conteudística, mas, uma postura procedimental rica de pressupostos” (Habermas, 1989, p. 148), que visa garantir não a produção de normas justificadas, mas subsídios para o exame da validade de normas consideradas intersubjetivamente com o intuito de estabelecer comunicação.

Nesse sentido, tomar a Ética Discursiva de Jürgen Habermas como referencial teórico, mas também processual metodológico, implica reconhecer sempre que a teoria habermasiana admite três pontos fundamentais: o primeiro é o de propor um conceito de razão – a razão comunicativa – que busque ser uma alternativa frente ao caráter instrumental/estratégico de razão; o segundo é propor um conceito de sociedade que se realize ao articular o mundo da vida e o mundo sistêmico e; o terceiro é propor uma teoria da modernidade que seja capaz de identificar as patologias sociais. (Prestes, 1996).

A defesa de um referencial teórico e processual-metodológico para/em/de pesquisa em Educação Matemática, pautado na Teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2001; 2003;

2012a; 2012b), e a proposição de um modelo de análise fundamentado na Ética Discursiva habermasiana constituíram a intencionalidade deste artigo.

Referências

- Andrews, C. W. (2002). A Ética do Discurso e o Modelo dos Consensos Democráticos: Uma Réplica a J. Eisenberg. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 45(4): 577-597.
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582002000400002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Austin, J. L. (1993). *Sentido e Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC/CNE.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: MEC/CNE.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/CNE.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil. (2019a). Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Brasília: MEC/CNE.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2019b). Ministério da Educação. **Parecer 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Brasília: MEC/CNE.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Cara, D. (2019). Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. p. 25-32. 1ª. Ed. São Paulo: Boitempo.
- Child, P. G. A. (2012). Notas sobre la ética de Husserl a Habermas. *Civilizar*, 12 (22): 157-166, enero-junio de 2012.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-89532012000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

- Fernandes, P. (2011). Inovações Curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 27(01): 181-210. https://www.researchgate.net/publication/262752056_Curricular_innovations_the_perspective_of_teachers_involved_in_school_governance_in_Portugal
- Fernandes, P. (2016). *O Currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Freitag, B. (1989). A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. *Tempo Brasileiro: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, 1(2): 7-44. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701989000200007&script=sci_arttext
- Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, 35(129): 1085-1114. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401085&script=sci_abstract&tlng=pt
- Habermas, J. (1989). Notas Pragmáticas para a Fundamentação de uma Ética do Discurso. In: Habermas, J. (1989). *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. p. 61–142. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- 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, interacções linguisticamente mediadas e o mundo vivo. In HABERMAS, J. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (2002). *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. 4ª ed. Madri: Taurus.
- Habermas, J. (2004). *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Habermas, J. (2012a). *Teoria do Agir Comunicativo I: racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Habermas, J. (2012b). *Teoria do Agir Comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: Martins Fontes.
- Habermas, J. (2014). *Técnica e ciência como “Ideologia”*. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, Porto Alegre, 33(3): 198-204. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8076/5723>
- Lima, F. J. G. de. (2015). Potencialidades normativas e limites da ética discursiva de habermas: da superação metafísico-monológica ao déficit social. In: SOUZA, Draiton Gonzaga de; LIMA, Francisco Jozivan Guedes de. *Filosofia e interdisciplinaridade: Festschrift em homenagem a Agemir Bavaresco*. Porto Alegre: Editora Fi. <https://www.editorafi.org/63agemir>

- Lubenow, J. A. (2011). Sobre o método do discurso prático na fundamentação da ética do discurso de Jürgen Habermas. *Cadernos do PET Filosofia*, Teresina, 2(3): 57-70. <https://revistas.ufpi.br/index.php/pet/article/view/583>
- Moraes Júnior, M. R. de. (2008). A ética do discurso e os desafios contemporâneos de uma época pós-convencional. *Práxis Filosófica*, Nueva serie, [26]: 227-244. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-46882008000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Mühl, E. H. (2009). Violência, racionalidade instrumental e a perspectiva educacional comunicativa. *Cadernos de Educação*, Pelotas [33]: 251-274, maio/agosto. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1660>
- Mühl, E. H. (2011). Habermas e a Educação: Racionalidade Comunicativa, Diagnóstico Crítico e Emancipação. *Educ. Soc.*, Campinas, 32(117): 1035-1050. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400008&lng=pt&tlng=pt
- Neves da Silva, J. R. (2014). Interações entre docentes da licenciatura em física em grupos de planejamento conjunto: uma análise a partir da teoria do agir comunicativo. [Tese de Doutorado em Educação para Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115636>
- Pacheco, J. A. (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, Florianópolis 18(33): 11-34. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9381>
- Pacheco, J. A. (2006). Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. *Perspectiva*, Florianópolis, 24(1.): 247-272, jan/jun. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10760/10267>
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, [17]: 75-90. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Peralta, D. A. (2019). *Habermas e as Professoras e Professores de Matemática: vislumbrando oásis*. 1ª. Ed. Curitiba: Appris.
- Peralta, D. A.; Neves da Silva, J. R. & Pacheco, J. A. (2018). A racionalidade subjacente em processos de implantação curricular: um olhar habermasiano sobre relatos de professores de matemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, [19]: 33-52. <https://www2.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7900>
- Prestes, N. H. (1996). *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Ribeiro da Silva, M. (2001). Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. *Educar*, Curitiba, [17]: 111-123. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2071>
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40): 143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

Teixeira, M. S. (2016). Ética do Discurso em Jurgem Habermas: a importância da linguagem para um Agir Comunicativo. *Revista Opinião Filosófica*, Porto Alegre, 07(02): 302-315.
<https://opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/download/702/649>