

Desenvolvimento Curricular, Licenciatura em Matemática, Esfera Pública e OCDE: uma conversa entre tantas outras possíveis (e necessárias)

Roberta de Oliveira Barbosa

Universidade Estadual Paulista
Bauru — SP, Brasil

✉ oliveira.barbosa@unesp.br

ORCID [0000-0002-5720-232X](https://orcid.org/0000-0002-5720-232X)

Flavio Augusto Leite Taveira

Universidade Estadual Paulista
Bauru — SP, Brasil

✉ flavio.taveira@unesp.br

ORCID [0000-0002-3980-4650](https://orcid.org/0000-0002-3980-4650)


Deise Aparecida Peralta


Universidade Estadual Paulista
Jaboticabal — SP, Brasil

✉ deise.peralta@unesp.br

ORCID [0000-0002-5146-058X](https://orcid.org/0000-0002-5146-058X)



2238-0345 

10.37001/ripem.v13i1.3303 

Recebido • 18/01/2023

Aprovado • 10/03/2023

Publicado • 28/03/2023

Editor • Gilberto Januario 

Resumo: Este texto configura-se como um ensaio que, discutindo Esfera Pública em Jürgen Habermas, se propõe a compreender as potencialidades desse constructo filosófico para orientar processos de desenvolvimento curricular em cursos de Licenciatura em Matemática. A tentativa se dá em estabelecer um paralelo entre a dissociação entre o Mundo da Vida e o Sistema e o processo de racionalização generalizado que, juntos, desencadeiam o fenômeno de Colonização do Mundo da Vida, e os processos de centralização curricular que, caracterizados pela forte imposição sistêmica de ordem internacional, têm submetido o desenvolvimento curricular dos cursos de Licenciatura em Matemática às leis do mercado, à burocracia estatal e à agenda de organismos internacionais.

Palavras-chave: Licenciatura em Matemática. Currículo em Educação Matemática. OCDE. Habermas. Filosofia.

Curricular Development, Degree in Mathematics, Public Sphere and OECD: a conversation among so many possible (and necessary) ones

Abstract: This text is configured as an essay that, by discussing Jürgen Habermas's Public Sphere, intends to understand the potential of this philosophical construct to guide curriculum development processes in Mathematics undergraduate courses. The attempt is to establish a parallel between the dissociation between the World of Life and the System and the process of generalized rationalization that, together, trigger the phenomenon of Colonization of the World of Life, and the processes of curriculum centralization that, characterized by strong systemic imposition of international order, have subjected the curriculum development of undergraduate programs in Mathematics to the laws of the market, the state bureaucracy and the agenda of international organizations.

Keywords: Degree in Mathematics. Curriculum in Mathematics Education. OECD. Habermas. Philosophy.

Desarrollo Curricular, Licenciatura en Matemáticas, Esfera Pública y OCDE: una conversación entre tantas posibles (y necesarias)

Resumen: Este texto se configura como un ensayo que, discutiendo la Esfera Pública en Jürgen Habermas, propone comprender el potencial de este constructo filosófico para orientar procesos de desarrollo curricular en cursos de Licenciatura en Matemáticas. El intento es establecer un paralelo entre la disociación entre el Mundo de la Vida y el Sistema y el proceso de racionalización generalizada que, en conjunto, desencadenan el fenómeno de Colonización del Mundo de la Vida, y los procesos de centralización curricular que, caracterizados por una fuerte imposición sistémica del orden internacional, han sometido el desarrollo curricular de los cursos de licenciatura en Matemáticas a las leyes del mercado, la burocracia estatal y la agenda de los organismos internacionales.

Palabras clave: Licenciatura en Matemáticas. Currículo en Educación Matemática. OCDE. Habermas. Filosofía.

1 Para início de conversa: elucidando o problema

É necessário quebrar os padrões
É necessário abrir discussões¹
- Criolo

O presente texto emerge de um estudo da obra *Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa* (Habermas, 2014), com o intuito de compreender as potencialidades do constructo filosófico *Esfera Pública* para orientar processos de desenvolvimento curricular em cursos de Licenciatura em Matemática. Em termos metodológicos, trata-se de um ensaio que busca conciliar reflexão dos autores e diálogo com um filósofo Jürgen Habermas². Nesse sentido, se trata mais de uma conversa temática e reflexiva vislumbrando fomentar discussões em Educação Matemática em tempos de neoliberalismo e menos de uma revisão reconstrutiva da obra habermasiana.

Em termos contextuais, esta conversa se desenvolve vinculada às ações e estudos do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Prática e Avaliação (Gepac)³ que, dentre outras, se ocupa de discussões permeadas pela Teoria Crítica da Sociedade⁴ para pensar Currículo em suas múltiplas referencialidades e dimensões. Em atividade no campus de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista (Unesp), desde 2013, congrega estudantes de graduação, de pós-graduação, pesquisadoras/es e professoras e professores da Educação Básica e Ensino Superior em perspectivas diversas e plurais de estudos qualitativos, além de vislumbrar formas de construção de um ideário de Esfera Pública. Neste sentido, o grupo de pesquisa tem admitido o supracitado autor como um de seus referenciais teóricos e metodológicos.

Jürgen Habermas, autor ainda pouco explorado no campo da Educação Matemática (Taveira, 2020; Taveira & Peralta, 2020, 2021, 2023), tem se mostrado promissor para conversar sobre formação de professores e professoras de Matemática (Peralta, 2019). Em sua Teoria da Ação Comunicativa (Habermas, 2012a, 2012b) explica as patologias da Modernidade tendo como base o pensamento sociológico clássico e contemporâneo, indicando as possíveis vias de sua superação e isso nos possibilita/oferece fundamentação para analisar os processos de centralização curricular e vislumbrar outras racionalidades para o desenvolvimento curricular dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Trata-se de discutir sobre como a dissociação entre o que é próprio do mundo subjetivo

¹ Excerto da canção “Etérea” composta e interpretada por Kleber Cavalcante Gomes, o Criolo.

² Jürgen Habermas é um dos principais expoentes da segunda geração Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, que surgiu motivado pela reconstrução do marxismo numa abordagem interdisciplinar dada a formação dos pesquisadores do Instituto para Pesquisa Social, berço da Teoria Crítica.

³ Cf. Website do Grupo de Pesquisa. Disponível em: <https://gepacunesp.org>

⁴ A partir deste momento, neste texto, nos referiremos a esta corrente filosófica como Teoria Crítica, com iniciais maiúsculas.

e o que é característico do mundo objetivo, e o processo de racionalização generalizado (e aqui ele associa a um tipo específico de razão, a instrumental), já quase irreversível em nossos tempos, decorrem em colonização do mundo subjetivo e faz com que as pessoas submetam suas vidas às leis do mercado e à burocracia nas relações sociais, tomando técnicas e métricas em detrimento das experiências vivenciadas (Freitag, 1995). A racionalização não subjuguou somente os dois subsistemas (Economia e Estado), mas já se expandiu a instituições, originalmente, relacionadas ao mundo vivido, tais como as educacionais.

Em tempos de centralização curricular, as ações do Sistema são percebidas e aceitas como imperativas onde, tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior estão cada vez mais controlados, delimitados e determinados por uma minoria, por interesses e políticas que influenciam os processos societários contemporâneos, sem consultar a maioria. Nesse cenário, na formação de professoras/es de Matemática, o sistema vai se colocando cada vez mais forte em detrimento do mundo vivido, passando sua própria lógica e suas normas. Isso não significa que as instituições formadoras deixem de funcionar, segundo os seus princípios básicos, e os currículos das licenciaturas não possam, permanentemente, questionar mecanismos de integração sistêmica, procurando criar espaços onde o mundo subjetivo ainda sobreviva. Nesse caso, o desenvolvimento curricular em um curso de Licenciatura em Matemática, em tempos de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019, 2020) — ou seja, de centralização curricular como orientação às licenciaturas, seria palco e enredo de uma peça que se constituiria entre especificações técnicas e experiências subjetivas.

O conceito de desenvolvimento curricular, expresso neste texto, se relaciona ao de currículo, enfatizando um caráter de “processo de construção” (Pacheco, 2005, p. 49), ou ainda, uma “ideia de integração de fases, pois a sua estrutura é processual” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 32). Sendo assim, o conceito de desenvolvimento curricular envolve pluralidade e diversidade, tal como a conceituação de currículo. Sem, entretanto, perder a interlocução com um ideário de design processual de integração de conhecimento e/ou de ação pedagógica, ou ainda, com um projeto que vai além de elaboração de plano de intenções, sua execução e realização para a efetivação de um projeto educacional.

Assim como Gaspar & Roldão (2007), em linhas gerais e muito sinteticamente, trazemos para nossa conversa três possíveis categorizações, que não esgotam as características conceituais de desenvolvimento curricular, mas nos permitem compartilhar alguns elementos para continuarmos a conversar sobre conceito de desenvolvimento curricular, a saber, a) natureza processual; b) sequência articulada (que dá forma a trajetória inerente ao currículo); e c) sentido de continuidade (atribuindo vitalidade e dinamismo ao currículo, sem lacunas, sem saltos, sem interrupções). Isso é consonante ao defendido por Pacheco (2005), ao afirmar que desenvolvimento curricular não se restringe à intencionalidade, ao planejamento, à construção, à implementação, à efetivação ou à avaliação, mas na integração entre todas essas fases/processos/dimensões do currículo, necessariamente, articulando o domínio de sua realização a uma (re)construção de escolhas e tomadas de decisões, indo de princípios epistemológicos e filosóficos a “uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico” (Pacheco, 2005, p. 49).

Apoiando isso, temos a posição de Ivor Goodson, ao considerar que, apesar de o currículo ser “fabricado numa diversidade de áreas e níveis” e de “ser muito importante a distinção entre o currículo escrito e o currículo que acontece na sala de aula”, considera perigoso estudar o primeiro desvinculado do segundo, isto posto, pois dessa leitura poderia resultar o entendimento de dissociabilidade entre eles, o que não seria desejável ao se pensar em

desenvolvimento curricular (Goodson, 2015, p. 52).

Nas páginas que seguirão, buscaremos apresentar, brevemente, o conceito de Esfera Pública, caracterizando-o por meio de seus elementos constituintes, e algumas reflexões de como tal constructo nos ajuda a refletir sobre processos de desenvolvimento curricular de Licenciatura em Matemática em tempos de neoliberalismo e políticas de centralização curricular ditadas por organismos internacionais.

2 Currículo em tempos de centralização: algumas reflexões sobre a disputa de narrativas

Tenta-se impor a ideia de que a Terra é plana e de que o mundo,
em face do poder suave dos mercados globais,
é uma imensa planície sem obstáculos
para que a mão invisível de Adam Smith
possa regular a oferta e a procura.
- Pacheco (2009)

Desde os primeiros escritos de Franklin Bobbit (1918) até os tempos atuais, o campo de estudos curriculares, segundo Pacheco & Pereira (2007), tem se caracterizado pela divergência de argumentos, situados tanto no plano dos discursos acadêmicos quanto no espaço do trabalho escolar.

Com finalidade didática e a título de ilustração, podemos expor, em linhas gerais, duas grandes categorias conceituais de currículo no percurso dos estudos curriculares, a Teoria da Instrução e a Teoria Crítica, isso tomado em uma retomada histórica. Em 1949, teve início a “teorização sobre o currículo escolar”, um modelo trazido por Ralph Tyler, considerado clássico, que rendeu aos seus seguidores a nomenclatura tradicionalista ou tylerista (Tyler, 1949). Os contemporâneos que ainda defendem uma racionalidade mais técnica para as implantações curriculares são tidos como neotyléristas ou neotylertianos e são fundamentados na Teoria da Instrução, “convertendo o currículo num facto que é o resultado de práticas de dominação, com a secundarização das racionalidades contextuais” (Pacheco & Pereira, 2007, p. 205).

Diante de controvérsias acerca da adequação do modelo proposto por Tyler surge um movimento de conceituar e reconceituar o currículo, a partir de uma concepção mais crítica — os conceptualistas e depois os reconceptualistas — ligados a William Pinar e ao Movimento da Nova Sociologia do Currículo, cuja proposta é “a filiação de diversas correntes de pensamento que estão na base da teoria social crítica e que grosso modo faz da escola urna controvérsia social e uma luta política permanente” (Pacheco, 2000, p. 17). Voltada a uma racionalidade contextual e fundamentada na Teoria Crítica⁵, a reconceptualização “trata-se de uma abordagem conceptual que consiste em olhar para a possibilidade de transformação da prática na base de dois princípios estruturantes: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico” (Pacheco & Pereira, 2007, p. 205).

Embora as práticas sejam dominadas por uma concepção tradicional e burocrática, em termos conceituais e epistemológicos, sobretudo a partir de 1975, com a Nova Sociologia da Educação, o currículo passa a ser visto numa perspectiva mais humana, menos técnica, menos burocrática, mais participativa. Nesse cenário, William Pinar (Pinar, 1975) e Michael Apple (Apple, 1982) vão buscar referência conceitual e epistemológica em Habermas (2012a, 2012b)

⁵ A Teoria Crítica, como categoria e fundamento de legitimação, representada pela Escola de Frankfurt, fundamenta-se na tradição racionalista que remonta ao criticismo kantiano, passando pela dialética ideal hegeliana, pelo subjetivismo psicanalítico freudiano e culminando na reinterpretação do materialismo histórico marxista. Outro diferencial é a postura de distanciamento em relação ao marxismo ortodoxo, sem abandonar os ideários utópicos, revolucionários e emancipatórios (Peralta & Gonçalves, 2018, p. 50).

sobre o papel da intersubjetividade. No Brasil, as ideias de Paulo Freire (Freire, 1998) passam a influenciar de modo significativo a concepção de currículo, caracterizando-o mais como projeto, e não como plano; mais aberto, e não fechado. Essa concepção faz com que o campo, excessivamente dominado pela técnica, passasse a enfatizar a exploração do capital sobre o trabalhador, e considerar a escola como um campo de luta, entre a ideologia que busca garantir formação de mão de obra qualificada e à possibilidade de emancipação dessa classe (Ribeiro, 2010)

Arroyo (2015) defende que, nas disputas curriculares, estão em jogo a rivalidade entre projetos de sociedade, sendo necessário resgatar nos currículos o embate político, tornando o campo aberto a modos diferentes de se pensar, numa perspectiva democrática e não acabada, uma constante construção e mudança. Essa perspectiva contraria o ideário controlador das políticas de centralização que, historicamente por meio de reformas, destina ao Estado a concepção, elaboração e operacionalização da política curricular e “ao profissional professor a responsabilidade de implementar orientações e programas definidos *urbi et orbe* na base de um complexo quadro normativo” (Pacheco, 1999, p. 2).

Em termos de políticas curriculares, Pacheco (1999) explica ser possível identificar ‘políticas descentralistas’, onde os territórios locais concebem, implementam e avaliam os seus projetos curriculares que asseguram a igualdade; ‘políticas centralistas e descentralistas’, nas quais prevalecem a perspectiva normativa no nível da prática, porém é descentralizada no nível dos discursos, sendo que cabe ao nível local (administrativamente controlado) a reinterpretação do currículo, mas o texto curricular é definido e regulado pelo Estado; e por fim, ‘políticas descentralistas e centralistas’, nas quais prevalecem os componentes dos territórios locais, sendo descentralizada tanto nos discursos como nas práticas, enquanto cabe ao estado definir os referenciais das políticas curriculares que podem ser recontextualizados.

Silva (2018) entrevistou a professora Elizabeth Macedo e essa apontou que, ainda hoje, os guias curriculares se apresentam como uma solução para um problema descrito em termos de uma crise do sistema atual. Em sua visão, quanto maior a crise, mais legítima e necessária a remediação, sendo que o discurso da crise costuma se pautar em resultados quantitativos, se possíveis gráficos, como aqueles apresentados como resultado das avaliações centralizadas realizadas em larga escala.

Giovanni, Bordin & Urpia (2021) apontam que, no capital financeiro mundializado, são requisitados do sujeito conhecimentos capazes de atender às demandas de um cotidiano supostamente incerto e globalizado. Segundo os autores, nas reformas curriculares, essas exigências se materializam em políticas que demandam o domínio de competências e habilidades socioemocionais capazes de contribuir para a captura e compartilhamento de informações, dentro de uma dinâmica própria da Gestão do Conhecimento, perspectiva que compreende o conhecimento como uma ferramenta de mapeamento para o que é útil para as organizações, de modo a garantir eficiência, eficácia e efetividade, gerando vantagem competitiva as instituições.

Macedo & Frangella (2016), na abertura de um dossiê sobre o tema, apontam que o controle nacional dos currículos não é uma tendência exclusivamente brasileira, sendo que desde a década de 90, as políticas neoliberais se intensificam, e os governos passaram a aprimorar os mecanismos de controle dos currículos e de avaliações centralizadas, pautados na justificativa de supostos baixos níveis educacionais e de formação deficiente de professoras/es, desconsiderando, por exemplo, no caso do Brasil, as inúmeras intervenções de interiorização das universidades e melhoria da qualificação dos professoras/es.

Por fim, salientamos que segundo Junqueira & Manrique (2015), a centralização

curricular em si, não traz nada de novo, apenas atualiza e complexifica os mecanismos e instrumentos de controle.

3 A perspectiva habermasiana da mudança estrutural da Esfera Pública

A esfera pública burguesa pode ser concebida, antes de mais, como a esfera em que pessoas privadas se juntam enquanto um público [...] O meio deste confronto político era peculiar e não tinha precedente histórico: o uso público da razão pelos intervenientes.
- Habermas (2014)

A conversa sobre a trajetória de Habermas perpassa falar sobre como muitas de suas ideias são pautadas em pensadores que se alinhavam a teorias marxistas. Contudo (re)constrói seu legado a partir das críticas que faz ao pensamento de Marx, podendo ser entendido como um pensador neomarxista e que pensa a reconstrução do materialismo histórico. Nesse trabalho de reconstrução, Jürgen Habermas desenvolveu a categoria Esfera Pública em diversas obras. Entretanto, os livros *Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa* (Habermas, 2014), *Teoria da Ação Comunicativa* (Habermas, 2012a, 2012b) e *Direito e Democracia: entre facticidade e validade* (Habermas, 1997), em uma sequência histórica, abordam momentos de transformação do conceito e as funções da Esfera Pública. Dentre eles nos debruçaremos sobre *Mudança Estrutural da Esfera Pública*, originalmente publicado em 1962. Essa obra se tornou, especialmente, interessante por nos permitir vislumbrar a Esfera Pública como uma necessidade para a constituição de espaços de Democracia Deliberativa em processos de desenvolvimento curricular. Estudar a transformação da estrutura da categoria de Esfera Pública auxilia a pensar em (re)definições de um espaço de discussão e formação da opinião pública.

Na obra, para constituir a ideia de Esfera Pública, Habermas faz uma análise sociológica sobre a tomada desse conceito nos contextos de desenvolvimento organizacional social na Inglaterra, França e Alemanha e contou com a contribuição de pensadores como Thomas Hobbes, John Locke, Pierre Bayle, Jean-Jacques Rousseau e Edmund Burke.

O surgimento da esfera pública implica, portanto, na criação de uma instância de mediação entre o Estado e os interesses privados, que se constitui como uma nova fonte de legitimidade de poder. [...] Ela se configura justamente como a arena por meio da qual a vontade coletiva é processada e por onde se justificam as decisões políticas, transformando-se, por conseguinte, em uma instituição constitutiva do mundo moderno (Perlatto, 2012, p. 80).

Ao elaborar esse constructo filosófico, e diversos são os elementos constitutivos apresentados no livro, o autor apresenta uma proposta inicial, reconhecendo-o como categoria central de organização social já nas civilizações gregas, tal como o faz Hanna Arendt. Consequente, Habermas (2014) observou a existência de uma peculiar esfera social, a qual chamou de Esfera Pública representativa, que tinha dentre outras funções dar visibilidade às autoridades da época. Por exemplo, na Alemanha, no século XVIII, a dominação feudal desencadeou uma posse privada da terra, e tal posse garantia a representação desta classe no contexto social e cultural alemão. Compunha a Esfera Pública representativa todos aqueles que, em seus períodos históricos, portavam algum — status — social advindo de algum fator que era socialmente reconhecido, como o ser portador de terras, para os senhores feudais.

Esse fenômeno, o de representatividade advinda de um status social, se deu, segundo

Habermas, pelo fato de a vida pública ser muito mais representada do que debatida entre meados do século XVII e o século XIX. O conceito de representação se conservou até o final do século XIX, pelo fato de que a representação pode dar-se somente no âmbito da Esfera Pública, não tendo os mesmos efeitos para esfera privada, tendo em vista “não fazer sentido o cidadão privado representar a si mesmo em sua própria esfera privada” (Habermas, 2014, p. 113).

A partir deste ponto surge a compreensão de esfera íntima, que mais tarde Habermas designou como esfera privada. Para o filósofo, a reflexão contínua entre o público e o privado constitui peça chave na concepção de Esfera Pública pois, em sua concepção, ela busca ser um espaço de mediação entre tais esferas. Como exemplo, a privacidade se origina na esfera íntima da família onde o homem privado (visto como uma titulação) combinava o papel de dono de mercadorias com o pai de família, o que reafirmava a constituição de um status social, sendo essa a marca da sociedade da época.

Segundo Bosco (2017, p. 186), a sociedade burguesa é formada por pessoas privadas constituídas como cidadãos econômicos, que “não governam nem exercem funções públicas. Constituída sob as premissas do privado, a esfera pública liberal burguesa compreende a subjetividade relativa ao público, mas também na mesma medida as experiências próprias das situações privadas do ambiente familiar. A esfera privada engloba o espaço íntimo dos cidadãos, aquele espaço na qual ele resguarda suas concepções, sua cultura, seus costumes e seus bens. Ela “incorpora os debates e agrega informações que influenciam na vida cotidiana, possibilitando refletir sobre ela mesma” (Losekann, 2009, p. 43). Nesse sentido, a esfera privada representa o espaço que, antemão, resguarda as subjetividades de cada indivíduo enquanto ator social. Ela é responsável por identificar cada indivíduo na sociedade burguesa, abandonando o conceito de representação.

Para Losekann (2009), a Esfera Pública e a esfera privada não estão desconectadas, pois enquanto a esfera privada incorpora debates e agrega informações que influenciam na vida cotidiana, possibilitando refletir sobre ela, a Esfera Pública capta e realça as temáticas existentes na(s) esfera(s) privada(s), estruturando-as, sistematizando-as e problematizando-as no movimento de entregá-las à discussão pública mediante razões.

Sabendo que somente por meio da publicidade as temáticas conseguiram status para serem discutidas, pensadas e debatidas, ao refletir sobre o conceito de publicidade, Habermas (2014) faz um apelo a Kant, afirmando que antes da opinião pública⁶ ganhar espaço na língua alemã, a concepção de uma Esfera Pública burguesa evoluía no princípio de publicidade em Kant. Losekann (2009) afirma que a publicidade é aquilo que está sob julgamento do público, constituindo a opinião pública, sendo a racionalização pública, um dos princípios fundamentais e estruturantes da Esfera Pública. Nesse sentido, para o filósofo, os antigos cafés europeus, que serviam de espaço para discussões sobre temas latentes em seus contextos históricos, permitiam não apenas o acesso livre aos círculos competentes, mas abrangiam outras camadas sociais, inclusive artesãos e merceeiros. Tais espaços efervesciam as discussões políticas à época (Habermas, 2014).

4 A Esfera Pública na teoria habermasiana: entre o Sistema e o Mundo da Vida

Antes de começarmos a conversar sobre o ‘lugar’ da Esfera Pública na teoria

⁶ Em linhas gerais, opinião pública é aquela que restringe em si a opinião compartilhada por todos os indivíduos de uma sociedade. Para Habermas, a opinião pública constitui-se no debate mediante razões de pessoas privadas reunidas em público, tendo a função de identificar e perceber a realidade e as problemáticas sociais. Isto posto, a opinião pública admite para si o papel fundamental de exercer pressão sobre o sistema político a ponto de influenciá-lo na tomada de decisões sobre as questões que foram debatidas e problematizadas na Esfera Pública. Nesse sentido, a opinião só é pública para Habermas se ela for puramente e coletivamente construída sem interferências externas.

habermasiana, julgamos necessária a apresentação de dois principais conceitos filosóficos que entendemos como primordiais para o entendimento do pensamento habermasiano: o Mundo da Vida e o Sistema. Essas esferas sociais constituem a sociedade moderna e diferem, principalmente, pela possibilidade da racionalidade que as consubstancia e organiza. A ideia é que “a sociedade seja concebida, ao mesmo tempo, como mundo da vida e como sistema” (Habermas, 2012b, p. 220).

Diferindo do conceito da fenomenologia⁷ em Husserl (1986), mas não o deixando totalmente para trás, o Mundo da Vida se concretiza mais como um espaço de uso das competências linguísticas e comunicativas com vistas ao Entendimento do que da supervalorização da experiência social. Compreendido como a intersecção de três mundos, a saber: Mundo Social, Mundo Objetivo e Mundo Subjetivo, no Mundo da Vida os atores sociais utilizam suas competências de comunicação para interpretar e exteriorizar seus saberes, dúvidas, necessidades de comunicação. Nesse sentido, o Mundo da Vida seria então o pano de fundo, como chamou Habermas, para o uso das competências linguísticas por meio do Agir Comunicativo.

Mühl (1999) esclarece que o Mundo da Vida é sempre um mundo intersubjetivo, jamais privado, que oferece uma reserva de convicções à qual os participantes da comunicação recorrem toda a vez que o entendimento se torna problemático. A relação que se constitui entre o Mundo da Vida e o Agir Comunicativo é de que, só é possível que os atores sociais façam uso de seus atos de fala (numa relação dialógica com vista ao Entendimento), se eles compartilharem em seus Mundos da Vida de um conjunto de significação dos objetos que constituem o tema do processo comunicativo. O Mundo da Vida seria então o espaço ideal para o Agir Comunicativo se concretizar.

Na medida em que o Mundo da Vida seria lugar privilegiado das competências comunicativas orientada ao Entendimento (Agir Comunicativo), entendemos que o Sistema se refere às ações orientadas ao êxito, pautada em racionalidade que “desenvolve objetivo definidos sob condições dadas” (Habermas, 2014, p. 90), onde todo movimento realizado no interior do Sistema, além de assegurar sua existência e permanência (a integralização sistêmica), também admitira uma finalidade específica e desejada. Assim, “o mundo da vida e o sistema se diferenciam não somente à proporção que a racionalidade de um e a complexidade do outro crescem, mas também à medida que um se diferencia do outro.” (Habermas, 2012b, p. 277).

Podemos descrever que o Sistema se refere à esfera social que admite como pano de fundo não mais uma racionalidade das ações linguísticas voltadas ao entendimento e sim, ao êxito, a um objetivo específico previamente determinado por um dos intervenientes do processo de conversação. Segundo Freitag (1995), em sua Teoria da Modernidade, Habermas delinea o Sistema a partir de dois subsistemas: o Estado e o mercado, e, dois eixos reguladores que asseguram a sua existência, permanência (integração sistêmica) e harmonia entre os dois subsistemas que constituem o Sistema, sendo eles: o dinheiro, para o subsistema mercado e o poder, para o subsistema Estado. O mundo sistêmico, apesar de se apresentar como oposto ao mundo vital, tem sua origem vinculada ao mundo da vida e se mantém, ainda que de forma parasitária, dependente do agir comunicativo.

O mundo sistêmico é decorrente da racionalização do mundo da vida e surge como

⁷ Observamos em Textos e Contextos (Habermas, 2015b), que uma das mais duras críticas do filósofo é a de que no mundo da vida fenomenológico, as evidências gozam da certeza de um saber pré-reflexivo e não temático, no qual facticidade e validade se fundem de modo peculiar.

um mecanismo redutor de carga que pesa sobre o agir comunicativo diante do esgotamento dos outros mecanismos de controle social (Mühl, 2011, p. 1039).

Após compreender a sociedade em duas esferas sociais que se complementam na formação da realidade social, é possível questionar a forma como tais esferas se relacionam. Pois bem, pelo fato do Sistema se organizar, integralizar e sistematizar pela via das ações voltadas ao resultado (êxito) torna-se natural supor que o Sistema sempre buscará impor suas formas de ação ao Mundo da Vida, fazendo com que as ações que atores sociais realizam no interior de suas esferas tenham como produto algo de interesse sistêmico.

Habermas, com a duplicação da sociedade em sistema e mundo da vida pôde conceber processos de racionalidade diferentes formando a modernidade social e cultural em acordo com princípios organizacionais também diferentes, podendo perceber com clareza a colonização do mundo da vida pelo sistema (Carvalho, 2009, p. 70).

Como observamos em Carvalho (2009), a esse processo Habermas chamou de Colonização do Mundo da Vida. Tal processo é tomado pelo filósofo como uma das patologias da Modernidade (Lubenow, 2013) e que Freitag (1995) descreve como a penetração da racionalidade e dos eixos de integração sistêmica que consubstancia as ações no interior do Sistema (dinheiro e poder) aos domínios do Mundo da Vida. A partir disso, o filósofo propõe uma via alternativa para a superação de tais patologias, a Ação Comunicativa, ou seja, o uso das competências linguísticas, comunicativas e gramaticais pelos atores sociais por uma via de racionalidade que não busque o dificultamento proposital na compreensão do processo de interação dialógica, mas sim a clareza das proposições, a honestidade dos atos falantes e o uso de tais competências com vistas à um consenso (Entendimento). E o “lugar” de excelência dessa via, de tensionamentos entre Mundo da Vida e Sistema, seria a Esfera Pública.

Em sentido amplo, a discussão sobre Esfera Pública aponta para os principais pontos da teoria habermasiana e oferece um excelente ponto de partida para compreender também outras questões das sociedades contemporâneas. Por exemplo, permite compreender o significado político de currículo nas licenciaturas, que se traduz em termos de uma concepção de formação de professoras/es, na qual a Esfera Pública aparece como categoria-chave, permitindo compreender a relação entre sociedade /Estado (incluindo aqui interesses de agências e organismos que influenciam o Estado), a zona de conflitos e suas alterações, possibilitando vislumbrar o quão democrática e participativa a referida relação se faz.

5 Desenvolvimento curricular na formação inicial de professoras/es de Matemática: entre o neoliberalismo da OCDE e as possibilidades da Esfera Pública

Processos formativos em Educação Matemática tornam-se atos políticos na medida em que se pautam no princípio democrático de que todos devem ser partícipes tanto da matemática historicamente produzida como da reconstrução dela para orientar decisões cotidianas de acordo com a realidade.
- Peralta & Gonçalves (2018)

Ao lançarmos mão de um teórico como Jürgen Habermas para conversarmos sobre cursos de Licenciatura em Matemática, colocamos um acento político que se expressa na atenção teórica voltada para a Esfera Pública, a saber as condições de existência, a legitimidade democrática de sua constituição e as possibilidades de politização do seu espaço. Isso requer

pensar o quão próximas ou distantes as Licenciaturas em Matemática estão de se constituírem como categoria de formação democrática⁸ da vontade política, no qual são tematizados os fundamentos da vida pública e social, tensionados elementos dos mundos objetivos e vividos.

Nessa perspectiva, o conceito de Esfera Pública fundamenta o pensar em um desenvolvimento curricular, em cursos de Licenciatura em Matemática, que se constitua em mediação entre o sistema político, econômico e administrativo (incluindo aqui as políticas educacionais, em especial, as de centralização curricular), por um lado, e o Mundo da Vida, a sociedade civil, as instituições e as culturas que mediatizam, por outro lado. O desenvolvimento curricular nesse cenário, constituir-se-ia como uma esfera de comunicação, onde pessoas procuram tematizar, elaborar, publicizar e discutir questões nevrálgicas, e se formem para governar suas vidas pela discussão pública em vista do entendimento e consenso, antes que por outros meios. E ao se formarem assim, também levem essa formação para os espaços em que se constituírem como formadores.

Assim, Esfera Pública pode inspirar desenvolvimento curricular fundamentando em processos nos quais tudo se torne público e visível a todos e todas. Esse constructo habermasiano nos permite vislumbrar cursos onde na conversação das pessoas entre si é que as coisas se verbalizam e se configuram publicamente, adquirem caráter público. Assim o sendo, o desenvolvimento curricular apresentaria condições para a produção de consensos, mas também de debates das contradições, baseados na argumentação, firmando compromisso com processos democráticos que tematizem a agenda política em relação à qual o sistema deve reagir e o mundo da vida se proteger. Isso parece pertinente, pois, em tempos de centralização curricular que, entendida dentro das patologias da Modernidade, forja um desenvolvimento curricular no desvio da razão humana para a razão instrumental, nos desencorajando a falar.

Esse desencorajamento, cada vez mais evidente no cenário educacional atual, um dos sintomas do enfraquecimento da Esfera Pública democrática, se evidencia reforçado em prescrições curriculares que privilegiam dimensões técnicas e instrumentais que podem servir a controles, exigências administrativas, funcionalidades burocráticas e à lógica de mercado. Isso, pois desde o final da Segunda Guerra o mundo está marcado por uma busca crescente por acumulação de riquezas, por desigualdade social crescente, por oscilação drástica entre ascensão e enfraquecimento da democracia, assim como pela crescente transformação da educação em meio de ensinar as pessoas a se converterem em seres economicamente produtivos (Cenci, 2019).

A partir da década de 1970, organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁹ (OCDE), se puseram a fomentar, via Teoria do Capital Humano (OCDE, 2007), uma concepção de educação orientada e pelo investimento individual para aquisição de competências e habilidades, visando alinhamento com a competitividade econômica em escala globalizada. A Teoria do Capital Humano (OCDE, 2007), suporte essencial a uma ordem educacional capital, advoga que o capital humano, essencialmente, é um bem privado e concernente a conhecimentos que tornem

⁸ Em trabalhos como o de Taveira (2023), é possível observar uma ilustração de como as investidas de organismos como a OCDE nas diretrizes curriculares para a formação de professoras/es de Matemática em dois países da América Latina, têm produzido Injustiças Curriculares em Educação Matemática, o que vai na contramão de um ideário de formação democrática.

⁹ A OCDE é uma organização internacional criada em 1961, com sede em Paris e composta de 36 países membros. Possui como objetivo promover políticas que visem a manter a estabilidade financeira mundial, atuar em favor das leis de livre mercado, favorecer o crescimento econômico e servir de fórum em favor dos interesses e dos negócios comerciais entre países-membros. Sucedeu a Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OECE), criada em 16 de abril de 1948, para gerir o Plano Marshall na reconstrução europeia do pós II Guerra Mundial. Além dos 36 países membros da OCDE, há 13 países, incluindo Brasil, que não são membros, mas possuem em seus territórios os chamados Pontos de Contato Nacional (PCN) (Silva & Fernandes, 2019, p. 272-273).

as pessoas valoradas economicamente e valorizadas individualmente. Ou seja, nesse cenário, a educação nos transforma em seres individuais que competem individualmente em favor da ordem de acúmulo do capital. E, logicamente, não há espaços para conversa, discussão das contradições, entendimento sobre colonização do Mundo da Vida e/ou sobre o papel do Currículo na relação Mundo da Vida e Sistema. Em termos operacionais, a Teoria do Capital Humano (OCDE, 2007) ser sintetizada em expressões como “aprender para ganhar”, “conhecer para competir”, consonantes a uma apologia à aprendizagem útil para os objetivos do mercado (Cenci, 2019).

Esse ideário da OCDE se fortificou no Brasil na década de 1990, marcadamente pelo movimento de reformas se espalhou pela América Latina, principalmente as desenvolvidas no Chile sob o governo Pinochet (Batista, 1995). Dessas reformas se propalam políticas de Estado máximo para o capital (no que tange a oferecer garantias aos riscos de grandes investidores, multinacionais e bancos) e mínimo para o social (reduzindo direitos trabalhistas e previdenciários). Para aceitar, legitimar, se adequar e servir a um cenário assim, a formação das pessoas deveria ser consonante à essas políticas. Nesse sentido, ênfase é dada às reformas educacionais.

Esse movimento de reformas passa a influenciar as políticas educacionais brasileiras, principalmente, a partir das discussões promovidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, afinal lá estavam os representantes das maiores economias do mundo, se expressando como modelos a serem seguidos (Bastos, 2015). A essa altura, as políticas educacionais brasileiras começam a expressar uma relação mais estreita com os Organismos Internacionais e o governo FHC promove reformas profundas destinadas à educação por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9.424 em 24 de dezembro de 1996. Ainda que o conteúdo desses dispositivos legais possa ser considerado como elemento importante da democratização e valorização da educação pública, a aproximação com a influência externa se reforça ao se abrir para parcerias que, a exemplo da OCDE, definem finalidades, metas e diretrizes para o desenvolvimento de políticas via cooperação técnica.

Desde então, a formação de professoras/es no Brasil segue diretrizes que decorrem de recomendações da OCDE (Schleicher, 2006; Ferreira, 2011; Trojan et al, 2012; Bastos, 2015; Pereira & Silva, 2018). Nesse sentido, governos, empresários e partidos políticos alteraram a legislação para diversificar as características da formação, facilitaram a criação de instituições privadas, alteraram as relações públicas por meio de contratos de gestão, estabeleceram parcerias público-privadas. Nas universidades públicas, inicia-se processos que contrariam o tripé ensino, pesquisa e extensão para ampliar espaços para os investimentos privados nos espaços públicos. Em decorrência desses processos têm-se, aproximadamente, 70% das matrículas em cursos de formação de professoras/es na Educação Superior em instituições privadas (Pereira & Silva, 2018).

A falácia da OCDE (2007) sobre eficiência e eficácia, advogada na disseminação da de indicadores de qualidade internacionais, deu suporte ao discurso da supremacia dos supostos benefícios do setor privado em relação ao público, envolvendo futuros professoras/es (graduandos), professoras/es e gestores no ideário ilusório de melhora da qualidade como sinônimo de alcançar índices, fechando-se assim qualquer espaço para uma esfera que congregue pessoas para discutir, deliberar, analisar contradições, construir entendimentos e consensos.

A propalação dos indicadores da OCDE dão suporte à continuidade e aprofundamento das reformas na Educação o que deu condições à criação de conglomerados de propriedade de grandes grupos econômicos (que mantêm inúmeras instituições privadas de ensino superior), às parcerias de entes públicos com fundações e institutos (invariavelmente com algum tipo de vínculo com empresas privadas), às empresas que apresentam como alternativa à suposta má gestão estatal (que operam nas privatizações) e passam a receber recursos públicos para atuar na administração de instituições públicas. Todos esses acabam por se apropriar de recursos públicos para privilegiar iniciativas e interesses privados.

Nesse cenário, a universidade pública passa a perder espaço (antes era ela que assessorava estados e municípios em questões nos diversos setores da sociedade, atualmente, contrata-se assessoria privada ou das fundações e institutos), alunos (as instituições privadas passam a deter um número superior de matrículas em licenciaturas) e investimentos (recursos deixam de ser empregados no financiamento ao ensino, pesquisa e extensão, bem como na democratização e acesso universal ao ensino público e gratuito, e são repassados a instituições privadas por diversas vias). E o grande, aqui dito em números absolutos, lócus da formação de professoras/es no país acaba por se fazer no espaço privado, orientado pela lógica da Teoria do Capital Humano (OCDE, 2006, 2007, 2018).

Entretanto, ainda que as instituições privadas possam se relacionar mais estreitamente com a Teoria do Capital Humano, as universidades públicas não estão imunes a ela. Haja visto que toda política educacional no Brasil se mantém alinhada ao fenômeno da globalização e interesses inerentes à hegemonia dos países do capitalismo central, buscando subjugar a educação pública aos interesses e demandas de mercado em nome de um suposto crescimento econômico. E o desenvolvimento curricular nos cursos de licenciatura, em tempos de políticas de centralização, não escapa à convergência com as diretrizes da OCDE que, induzindo necessidades de reformas para adequação das pessoas a uma ordem da sociedade do conhecimento, ditam como professoras e professoras/es devem ser formada(o)s para serem agentes dessa adequação.

As 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) que revisa e atualiza a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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, são suportadas por parecer que enaltece estudos da OCDE (2006, 2018) como diretrizes a serem atendidas.

A BNC-Formação, em linhas gerais, reafirma, conceitualmente e metodologicamente, estratégias da Resolução nº 1/2002¹⁰ relacionadas princípios e instrumentos de verificação de eficácia e competência, bem como certificação e desenvolvimento de formação para professoras/es. Vale salientar que muitas dessas estratégias foram revogadas, sendo alvo de muitas críticas, mas voltaram ao cenário do Ministério da Educação (MEC) por ocasião de muitos profissionais, que estavam no MEC quando da aprovação da referida resolução, retornarem ao Ministério em Brasília, congregando agora o princípio da centralização, na forma de uma base comum nacional também para a formação de professoras/es.

Um dos pontos defendidos na BNC-Formação diz respeito ao Exame Nacional de

¹⁰ As Diretrizes da formação de professores, de 2002, possui três princípios que deveriam definir a formação de professores: 1) noção de competência como concepção nuclear do curso; 2) garantia da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, 3) afirmação da pesquisa como elemento essencial, com foco no processo de ensino aprendizagem (Albino & Silva, 2019).

Cursos (Enade), cuja aplicação anual para as licenciaturas deve ser adequar à nova matriz de competências proposta na Base. Isso pode ser entendido como o desenvolvimento curricular dos cursos de licenciatura devem se orientar por uma mesma matriz e haverá instrumento de controle disso, pois o Exame, sendo obrigatório pode servir como habilitação à docência. O texto base da BNC-Formação advoga um retorno ao modelo de formação por competências para as/os professoras/es, justificado pelas exigências da OCDE e seus instrumentos de avaliação e controle, consolidando, juntamente com a Base para formação discente, uma lógica tecnicista, fundada em uma racionalidade instrumental, na qual, alunos e professoras/es são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por outros. E nesse sentido, o desenvolvimento curricular, assim como o próprio currículo, passam a ser instrumentos de uma organização corporativa para atender ao mercado, onde as ciências são ferramentas ‘isentas’ de ideologias e a formação de ‘qualidade’ parece apontar para aquela em que a pessoa ‘sabe fazer’ coisas ‘úteis’ ao mercado.

Esse tipo de orientação se torna, particularmente, nefasta para cursos de Licenciatura em Matemática que, tradicionalmente, já privilegiam aspectos técnicos e instrumentais da dimensão específica do conhecimento matemático, sem o devido compromisso com a dimensão pedagógica (Peralta, 2019; Postingue, 2019; Postingue & Peralta, 2018, 2020). Essa tradição que remete a uma cultura de atribuir à matemática, e aos matemáticos, uma relação estrita com uma ciência exata, não humana, infalível e acrítica pode se perpetuar em processos de desenvolvimento curricular com a referida orientação.

Há um movimento forte na Educação Matemática para alterar essa cultura e a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica pareceu corroborar com isso, ao abordar maior organicidade nos formatos de instrumentos normativos da formação inicial. Junqueira & Manrique (2015) acreditam que esses formatos podem ter sido compreendidos pelas entidades formadoras, porém há heranças do tradicionalismo que se mantém na formação de professoras/es de Matemática.

A Matemática, como linguagem, ciência e disciplina escolar, tem sido relacionada à excelência do racionalismo científico e, nem sempre, demandando críticas e reflexões sociais (Postingue & Peralta, 2020). Nesse cenário, o desenvolvimento curricular já encontraria resistências para ser tomado por racionalidade contrária à valorização excessiva da matemática disciplinar, a cultural, a política e descontextualizada, bem como à aplicação de provas e atribuição de notas, sem espaços para debates e Consensos argumentativos com vistas ao Entendimento. Isto posto, se torna passível de aceitação que as dificuldades, para romper com a racionalidade instrumental vigente, se fazem maiores com a demanda de uma política centralizada. Assim sendo, a formação inicial de professoras/es de Matemática ao “invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro” (Mühl, 2011, p. 1040).

O ideário neoliberal impõe um processo poderoso e silencioso de ‘despolitização’ do desenvolvimento curricular em cursos de Licenciatura em Matemática e de consequente processo de racionalização generalizado do currículo, forjando uma professor de Matemática com base nas competências necessárias para a formação do trabalhador polivalente e flexível, uma vez que agora o esforço do conhecimento passa a ser exigido estritamente por razões de interesse pessoal, competitividade fomentada pelo capital e de eficácia produtiva (Cenci, 2019). Habermas (1994) já nos alertou quanto ao uso da razão em cenários neoliberais, das pessoas em favor do mercado. Isso pois, os processos de racionalização passam a expressar modelos e

técnicas na produção, segundo fins da economia, do poder estatal e da lógica mercadológica de todas as ações coletivas. A ciência, a tecnologia, a educação, o estado, o direito e a cultura passam a ser a linguagem do poder dominante.

E qual a importância do constructo habermasiano de Esfera Pública para pensar desenvolvimento curricular em cursos de Licenciatura em Matemática? Ao reconstruir a mudança estrutural da Esfera Pública, bem como elucidar suas características normativas, Habermas (2014) oferece elementos de reflexão sobre ‘como é’ e ‘como deveria ser’ uma certa realidade com vistas à constituição de espaços democráticos e de formação da vontade política, bem como de possibilidades de construção de consensos, entendimentos, discussão de contradições e processos de emancipação. Nesse sentido, o constructo chama para si a responsabilidade de mostrar como as coisas são a partir de como elas deveriam ser. E ao aproximarmos o ideário de Jürgen Habermas do conceito de desenvolvimento curricular, se faz possível indagar ‘O que é’ desenvolvimento curricular no cursos de licenciatura em matemática’, em vista ‘ao que ele tem sido’ em virtude das prescrições curriculares advindas de políticas de centralização da/na formação inicial de professoras/es, mas como ele poderia ser sob uma perspectiva normativa de sociedade democrática.

Em síntese, Esfera Pública habermasiana é um conceito que abriga diversas dimensões e possibilidades para amparar definição e análise de processos de desenvolvimento curricular em cursos de Licenciatura em Matemática. Isso, pois, possibilita elucidar características de espaço social de representação pública, habilitando os futuros professoras/es a vislumbrarem esfera de visibilidade das questões sociais e das contradições na tensão entre Mundo da Vida e Sistema. Há ainda uma importante dimensão da importância do conceito para pensarmos desenvolvimento curricular para formação de professoras/es de Matemática: a identificação das expressões das patologias da Modernidade, bem como subsidiá-los para o enfrentamento dessas, designando como antídoto a Ação Comunicativa que possibilita publicidade e discussão com finalidade formação da vontade política, da opinião pública e de fomento à participação em decisões políticas a partir da análise e debate público.

6 Um as últimas palavras, mas essas sem encerrar a conversa

[...] não podemos subestimar a capacidade dos homens do capital e das elites nacionais, mas é necessário revelar, com rigor científico, os elementos invisíveis desse projeto e provocar as ações e reflexões que recompõe uma educação como direito social e subjetivo.
- Silva & Fernandes (2019)

Neste ensaio, buscamos conversar sobre desenvolvimento curricular e o conceito habermasiano de Esfera Pública como uma categoria descritiva e normativa de espaços de ação democrática dentro dos cursos de Licenciatura em Matemática. Para tanto, buscamos compreender as transformações e reformulações da categoria na obra de Jürgen Habermas.

Não há dúvidas de que a recepção e interpretação do conceito de Esfera Pública de Jürgen Habermas, no contexto de desenvolvimento curricular em Licenciaturas em Matemática, tem um importante papel, pois, além de contribuir com o debate teórico, também em mesma medida, oferece formulações normativas do ponto de vista do conteúdo, das características, da infraestrutura para configuração desse espaço. Isso decorre do percurso analítico habermasiano, onde Esfera Pública compreende aquilo que é público em oposição ao que é privado (Lubenow, 2007), e isso pode orientar o desenvolvimento curricular como atividade que confere

publicidade por oposição ao que é secreto. Ou ainda, que os currículos de/para formação de professoras/es de Matemática sejam amplamente discutidos e construídos na coletividade e resguarde o que é próprio de cada curso, de cada localidade, de cada pessoa envolvida, mas que haja espaço e condições para essas deliberações.

O constructo Esfera Pública suporta análises das implicações das diretrizes da OCDE (2006, 2007, 2018) às políticas de Formação de Professoras/es no Brasil, subsidiando o entendimento acerca das influências que se dão, não apenas no campo metodológico - relacionado à forma como se desenvolvem em instituições públicas e privadas, mas também no campo político e ideológico, formando professoras/es de Matemática alienados, na perspectiva da ordem capitalista, para que se adéquem as exigências do capital e formem outros para essa mesma adequação, fortalecendo a exploração de e entre classes, característica de uma Escola neoliberal¹¹.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, por meio de Bolsas de Estudos concedidas à primeira autora e ao segundo autor.

Referências

- Albino, A. C. A & Silva, A, F. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos da Escola*, 13(25), 137-153.
- Apple, M. (1982). *Ideologia e Currículo*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Arroyo, M. (2015). *Pobreza e currículo: uma complexa articulação*. Brasília: Ministério da Educação do Brasil.
- Bastos, R. S. (2015). As recomendações da OCDE para a formação do professor no Brasil. In: *Anais do 19º Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. (pp. 1-15). Vitória, ES.
- Batista, P. N. (1995). O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latinoamericanos. In: P. N. Batista *et al.* (Org). *Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público* (pp. 1-36). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Bosco, E. (2017). Habermas e a esfera pública: anotações sobre a trajetória de um conceito. *Sinais*, 21(2), 183-210.
- Brasil. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. (2020). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. *Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019*. (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, DF.
- Carvalho, G. L. (2009). Jürgen Habermas e a Modernidade: desdobramentos preliminares para uma filosofia da história. *Revista de Teoria da História*, 1(1), 64-75.

¹¹ “Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (Laval, 2019, p. 17).

- Cenci, A. V. (2019). A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo. *Espacios em Blanco: Revista de Educación*, 2(29), 305-319.
- Ferreira, D. L. (2011). *A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, PA.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1995). Habermas e a Teoria da Modernidade. *Caderno CRH*, 22, 138-163.
- Freitas, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição. *Educação & Sociedade*, 33(119), 379-404.
- Giovanni, A. B. F; Bordin, R. A & Urpia, A. G. B. C. (2021). Reforma da educação com a lei nº. 13.415/2017 e gestão do conhecimento: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento. *Perspectivas em Diálogo*, 8(16), 105-115.
- Goodson, I. (2015). *Narrativas em educação: A vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Habermas, J. (1997). *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2012a). *Teoria do Agir Comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes.
- Habermas, J. (2012b). *Teoria do Agir Comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes.
- Habermas, J. (2014). *Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa*. São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Habermas, J. (2015a). *Técnica e Ciência como "ideologia"*. São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Habermas, J. (2015b). *Textos e Contextos*. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes.
- Husserl, E. (1986). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale*. Trad. De Gerard Granel. Paris: Editrice CLUEB.
- Junqueira, S. M. S. & Manrique, A. L. (2015). Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. *Ciência & Educação*, 21(3), 623-635.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Laval, C. & Dardot, P. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Losekann, C. (2009). A esfera pública habermasiana, seus principais críticos e as possibilidades do uso deste conceito no contexto brasileiro. *Pensamento Plural*, 4, 37-57.
- Lubenow, J. A. (2007). *A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas*. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Lubenow, J. A. (2013). A Teoria Crítica da Modernidade de Jürgen Habermas. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, 1(1), 58-86.
- Macedo, E. & Frangella, R. C. P. (2016). Apresentação — Políticas de Currículo ou Base

- Nacional Comum: debates e tensões. *Educação em Revista*, 32(2), 13-17.
- Mühl, E. H. (2011). Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. *Educação & Sociedade*, 32(17), 1035-1050.
- Mühl, E. H. (1999). *Racionalidade Comunicativa e Educação Emancipadora*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. (2007). *Percepciones de la OCDE: Capital humano Cómo influye en su vida lo que usted sabe*. Ediciones Castillo, S.A. de C.V. Publicado bajo convenio con la OCDE, París.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE. (2006). *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo, SP: Coedição Moderna e OCDE.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE. (2018). *The future of education and skills, Education, 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2016). Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 64-77.
- Pacheco, J. A. (1999). Políticas curriculares: a decisão (re) centralizada. In: *Anais do Seminário A territorialização das políticas educativas*, Guimarães, Portugal.
- Pacheco, J. A. (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, 18(33), 11-34.
- Pacheco, J. A. (2006). Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. *Perspectivas*, 24(1), 247-272.
- Peralta, D. A. & Gonçalves, H. J. L. (2018). Desenvolvimento curricular em educação matemática: possibilidade de (re)política da esfera pública por meio da ação comunicativa. In: Silva, R. S. R. (Org.). *Processos formativos em educação matemática: perspectivas filosóficas e pragmáticas*. (pp. 47-67). Porto Alegre: Editora Fi.
- Pacheco, J. A. & Pereira, N. (2007). Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, 45, 197-221.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 383-400.
- Peralta, D. A. (2019). *Habermas e as professoras e professores de matemática: vislumbrando oásis*. Curitiba, PR: Appris.
- Pereira, R. S & Silva, M, A. (2018). Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. *Revista HISTEDBR On-line*, 18(2), 523-544.
- Perlatto, F. (2012). Habermas, a esfera pública e o Brasil. *Estudos Políticos*, 4, 78-94.
- Pinar, W. (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Postingue, T. P. (2019). *Formar para avaliar: Racionalidade comunicativa e currículos de licenciatura em matemática*. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Ilha Solteira, SP.

- Postingue, T. P. & Peralta, D. A. (2018). Avaliação da Aprendizagem como Elemento Curricular nas Licenciaturas em Matemática das Universidades Estaduais Paulistas: uma carência declarada. *Perspectivas da Educação Matemática*, 11(27), 978-1001.
- Postingue, T. P. & Peralta, D. A. (2020). Um Olhar Habermasiano sobre o Silenciamento da Formação para Avaliar nas Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas em Matemática. *Boletim de Educação Matemática*, 34(68), 1304-1323.
- Ribeiro, L. T. F. (2010). Questões atuais sobre a reforma curricular. In: L. T. F. Ribeiro & M. A. P. Ribeiro (Org). *Temas educacionais: uma coletânea de artigos*. (pp. 132-145). Fortaleza, CE: Edições UFC.
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*, número extraordinário de 2006, 21-43.
- Silva, R. R. (2018). Os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento - uma entrevista com Elizabeth Macedo. *Educação e Filosofia*, 32(64), 157-184.
- Silva, M. A. & Fernandes, E. F. (2019). O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Exitus*, 9(5), 271-300.
- Taveira, F. A. L. (2020). Resenha do livro Habermas e as professoras e professores de Matemática: vislumbrando oásis por Deise Aparecida Peralta. *Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática*, 4(3), 510-515.
- Taveira, F. A. L. (2023). *Reconhecimento e redistribuição: um estudo (comparativo) das injustiças curriculares relacionadas ao provimento de questões de gênero e sexualidade na formação inicial de professoras/es de Matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, SP.
- Taveira, F. A. L. & Peralta, D. A. (2020). Análise de documentos curriculares de Matemática inspirada na ética discursiva de Jürgen Habermas. *Educação Matemática Pesquisa*, 22(3), 512-537.
- Taveira, F. A. L. & Peralta, D. A. (2021). Sobre Razão, Utopia e Educação Matemática. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, 8, 1-15.
- Taveira, F. A. L. & Peralta, D. A. (2023). Reverberações habermasianas em dissertações e teses em Educação Matemática no Brasil. *Educação Matemática Debate*, 7(13), 1-17.
- Trojan, R. M; Pereira, G. A. M. & Corrêa, V. S. A. (2012). A influência da OCDE nas políticas de avaliação sob a perspectiva do PISA e do TALIS. In: *Anais do 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada*, Belém, PA.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.