

Qualis A1

<http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2025v27i5p209-232>

“O que a matemática tem a ver com isso?”: apontamentos contra a injustiça curricular do direito à justificação

“What's math got to do with it?”: notes against the curricular injustice of the right to justification

“¿Qué tienen que ver las matemáticas?”: apuntes contra la injusticia curricular del derecho a la justificación

“Qu'est-ce que les maths ont à voir avec ça?”: notes contre l'injustice curriculaire du droit à la justification

Flavio Augusto Leite Taveira¹
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Doutor em Educação para a Ciência
<https://orcid.org/0000-0002-3980-4650>

Deise Aparecida Peralta²
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Livre docente em Educação Matemática
<https://orcid.org/0000-0002-5146-058X>

Resumo

Neste ensaio, objetivamos discutir como o que Rainer Forst defende como Direito à Justificação se constitui numa contradição da produção de conhecimento que se presta(rá) a oferecer fundamentação teórica aos processos formativos que perpassam pela Matemática e a que a Educação Matemática se presta, sendo que, em termos metodológicos, o exercício empreendido neste ensaio se inspira na reconstrução da história da teoria em Habermas. Assim, ao apontar um dos obstáculos à emancipação que assolam a Educação Matemática enquanto área de produção de conhecimento nos tempos hodiernos, as discussões e reflexões pautadas neste artigo buscaram, sobretudo, chamar a atenção da comunidade de pessoas que compõem a Educação Matemática para uma problemática dos tempos hodiernos.

Palavras-chave: Rainer Forst, Justificação, Reconstrução, Injustiça curricular, Currículo.

¹ flavio.taveira@unesp.br

² deise.peralta@unesp.br

Abstract

In this essay, I aim to demonstrate how what Rainer Forst defends as the Right to Justification is a contradiction in the production of knowledge that lends itself to offering theoretical foundations to the formative processes that Mathematics and Mathematics Education undergo. In methodological terms, the exercise undertaken in this essay is inspired by Habermas' reconstruction of the history of theory. Thus, by pointing out one of the obstacles to emancipation that plague Mathematics Education as an area of knowledge production in modern times, the discussions and reflections in this article have sought, above all, to draw the attention of the community of people who make up Mathematics Education to a problem of modern times.

Keywords: Rainer Forst, Justification, Reconstruction, Curricular injustice, Curriculum.

Resumen

En este ensayo, pretendo demostrar cómo lo que Rainer Forst defiende como Derecho a la Justificación es una contradicción en la producción de conocimiento que se presta a ofrecer fundamentos teóricos a los procesos formativos que atraviesan las Matemáticas y la Educación Matemática. En términos metodológicos, el ejercicio emprendido en este ensayo se inspira en la reconstrucción de la historia de la teoría de Habermas. Así, al señalar uno de los obstáculos a la emancipación que aquejan a la Educación Matemática como área de producción de conocimiento en los tiempos modernos, las discusiones y reflexiones de este artículo han buscado, sobre todo, llamar la atención de la comunidad de personas que componen la Educación Matemática sobre un problema de los tiempos modernos.

Palabras clave: Rainer Forst, Justificación, Reconstrucción, Injusticia curricular, Curriculum.

Résumé

Dans cet essai, je me propose de montrer comment ce que Rainer Forst défend comme le droit à la justification est une contradiction dans la production du savoir qui se prête à offrir des fondements théoriques aux processus de formation que subissent les mathématiques et l'enseignement des mathématiques. Sur le plan méthodologique, l'exercice entrepris dans cet essai s'inspire de la reconstruction de l'histoire de la théorie par Habermas. Ainsi, en mettant en évidence l'un des obstacles à l'émancipation qui pèsent sur l'enseignement des mathématiques en tant que domaine de production de connaissances à l'époque moderne, les discussions et

réflexions de cet article ont cherché avant tout à attirer l'attention de la communauté des personnes qui composent l'enseignement des mathématiques sur un problème de l'époque moderne.

Mots-clés : Rainer Forst, Justification, Reconstruction, Injustice curriculaire, Curriculum.

“O que a matemática tem a ver com isso?”: apontamentos contra a injustiça curricular do direito à justificação

Nos últimos anos, questões relacionadas a marcadores sociais — como gênero, sexualidade, raça e etnia — passaram a integrar de forma mais explícita o escopo da produção de conhecimento em Educação Matemática no Brasil. Sobre isso, algumas autoras (Gutiérrez, 2013, Valero, 2018) da área têm chamado atenção para essa virada paradigmática³, onde, sem abandonar a gênese do compromisso de produção de conhecimento na área, algumas pessoas que produzem em Educação Matemática têm se atentado à produção de conhecimento via marcadores sociais⁴, buscando contestar a ideia de uma suposta neutralidade do conhecimento matemático frente à realidade social (Taveira, 2023, 2025). Essa virada paradigmática tem provocado incômodo em parte significativa da comunidade de Educação Matemática — e também entre sujeitos alheios a essa comunidade — justamente por confrontar o ideário de neutralidade do conhecimento matemático, que ainda ressoa fortemente no imaginário social como infalível, inquestionável e desprovido de valores⁵.

A partir do exposto, e compreendendo que a noção de injustiça curricular revela as contradições inscritas em ações e prescrições que moldam os processos formativos (Taveira, 2025), propomos discutir como o que Rainer Forst conceitua como direito à justificação se apresenta como uma tensão estrutural na produção de conhecimento destinada a fundamentar teoricamente as práticas formativas mediadas pela Matemática e pela Educação Matemática. Em termos metodológicos, o exercício teórico desenvolvido neste artigo orienta-se pela reconstrução da história da teoria, conforme delineada por Jürgen Habermas, buscando explicitar como determinadas racionalidades, ao se tornarem normativas sem justificativas recíprocas e generalizáveis, acabam por consolidar formas de exclusão e silenciamento dentro do campo educacional.

Em termos de estrutura, iniciamos o ensaio apresentando um panorama da história recente da pesquisa em Educação Matemática no Brasil, evidenciando a virada paradigmática do campo a partir de três dimensões que caracterizam qualquer área de investigação: os

³ Aqui, entendemos essa virada paradigmática como posicionamento político.

⁴ Por marcadores sociais entendemos os fatores que inserem um indivíduo em um grupo, a saber, gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social, entre outros.

⁵ Ao realizar uma palestra numa instituição pública localizada no interior do Estado de São Paulo num evento da Semana do curso de Licenciatura em Matemática, onde foi discutido como o referencial da teoria bidimensional de Justiça Social de Nancy Fraser fundamenta discussões sobre as injustiças curriculares relacionadas à Gênero e Sexualidade na formação inicial na Licenciatura em Matemática – fruto da dissertação do primeiro autor (Taveira, 2023), desenvolvida sob orientação da segunda autora – uma pessoa presente, ao fim da palestra, começou a questionar o conteúdo da fala, com falas agressivas em sentido de ataque, com o intuito de “proteger” a matemática de toda e qualquer forma de crítica, alimentando o ideário de neutralidade desse campo de conhecimento. Episódios como esses se passam com pessoas que trabalham com temas de marcadores sociais na Educação Matemática, como em comunicação pessoal já soubemos.

periódicos de divulgação científica, os eventos acadêmicos e os grupos de pesquisa. Na sequência, nos detemos ao referencial teórico que sustenta as reflexões desenvolvidas neste ensaio, com destaque para as contribuições de Rainer Forst sobre o direito à justificação e seus princípios orientadores, especialmente a universalidade e a reciprocidade. Por fim, reconstruímos debates recorrentes em espaços públicos quando temas ligados à Educação Matemática se entrelaçam com marcadores sociais, encerrando com considerações sobre como o percurso aqui delineado se insere no esforço de reconstrução da história recente da teoria no campo.

Um panorama da pesquisa em Educação Matemática na atualidade

Mesmo antes da fundação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática⁶ – SBEM, em janeiro de 1988 (Miguel, Garnica, Iglioni & D’Ambrosio, 2004, Muniz, 2013), a pesquisa em Educação Matemática no Brasil já era realizada em programas de pós-graduação de universidades do país – concentradas, sobretudo, na região Sudeste. Com a fundação da SBEM, a pesquisa na área foi institucionalizada e se reuniu uma comunidade de pessoas interessadas em investigar os diversos fenômenos que permeiam e perpassam os processos de ensino e aprendizagem de Matemática em território brasileiro.

Nos últimos tempos, com as ‘viradas paradigmáticas’ – por exemplo, Rochelle Gutiérrez (2013) denomina esse movimento de Virada Sociopolítica, já Paola Valero (2018) chama de Política Cultural da Educação Matemática⁷ – as pesquisas em Educação Matemática começaram a inserir no bojo das preocupações da área, temáticas de pesquisa relacionadas aos marcadores sociais⁸, como gênero(s) (e/ou) sexualidades, raça, etnia, dentre outras temáticas que afetam e influenciam a/na produção de conhecimento. E exemplos dessas produções não são escassos na literatura contemporânea da área, podendo citar como exemplo em discussões sobre Matemática, e questões de Diversidades, Gênero(s) e/ou Sexualidade(s) os trabalhos de Gonçalves (2020), Esquinca (2022, 2024), Neto e Silva (2021), Peralta (2022a; 2022b) e Taveira (2023) ou sobre Matemática e questões de Raça, os trabalhos de Fernandes (2021), Silva (2023) e Purificação e Neto (2024).

⁶ Para maiores informações, cf. [<https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/>].

⁷ Além de Rochelle Gutiérrez e Paola Valero, Stephen Lerman (2000) defende uma virada social da Educação Matemática.

⁸ Como exemplo, apontamos que, recentemente – entre os dias 17 e 21 de junho de 2024 – ocorreu a primeira edição (de forma virtual) da Escola de Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática - E²GSEM [<https://www.even3.com.br/e2gsem/>] e, segundo a Comissão Organizadora, o evento contou com 441 (quatrocentos e quarenta e uma) pessoas participantes, 165 (cento e sessenta e cinco) pessoas autoras, 131 (cento e trinta e um) trabalhos submetidos, o que é expressivo para a comunidade brasileira de Educação Matemática.

Por mais que Gelsa Knijnik (1996, p. xi) afirmara, ainda em meados da década de 1990, que “são, efetivamente, outros os tempos” e que “nestas novas condições que vivemos, também são outros os tempos para a Educação Matemática”, muito recentemente – num espaço temporal que compreende menos de quinze anos – que, realmente, essas temáticas começaram a vigorar nas pesquisas desenvolvidas na área⁹.

E três fatores que se relacionam a qualquer área de pesquisa conseguem demonstrar, de maneira assertiva, a afirmação anterior – além de ilustrar as preocupações hodiernas da área – sendo eles: (a) os primeiros – e principais – periódicos da área, que estão em atividade até os dias atuais; (b) os eventos científico-acadêmicos da área; (c) os grupos de pesquisa coordenados por pesquisadoras/pesquisadores que investigam na área¹⁰.

Tomando como exemplo os primeiros periódicos da área, ao voltarmos atenções para o primeiro periódico da área no Brasil, o Boletim GEPEM¹¹, em sua segunda edição¹², podemos observar que os textos publicados relatam experiências de atividades em salas de aula e textos que, em suma, discorriam sobre a organização, os conteúdos e o desenvolvimento de aulas de Matemática em diversos níveis de ensino – ensino fundamental, médio e técnico. E, nesse mesmo periódico, foi publicada a primeira edição especial de um periódico brasileiro que discute temáticas relacionadas aos Estudos de Gênero e Educação Matemática. Intitulada ‘Questões de Gênero e Educação Matemática: questões contemporâneas¹³’, a edição especial foi organizada por Vanessa Franco Neto e Renata Arruda Barros (2023), reunindo 14 (catorze) artigos.

Outro bom exemplo é a Educação Matemática Pesquisa¹⁴, que tendo seu primeiro volume publicado no ano de 1999, recentemente apresentou à comunidade da Educação Matemática brasileira uma edição especial intitulada ‘Educação Matemática de pessoas historicamente marginalizadas no contexto escolar¹⁵’ (Esquincalha, Manrique, Nogueira, &

⁹ Por exemplo, data de 2009 o texto de Souza e Fonseca (2009), publicado em um dos mais renomados periódicos da área no Brasil, que discute Gênero e Educação Matemática – ainda que entendendo gênero como a binariedade Feminino/Masculino.

¹⁰ Quanto a estes três fatores, operamos de forma sociológica mostrando como questões relacionadas a eles, recentemente, são frutos da virada paradigmática anteriormente citada. Fazemos isso tentando contribuir para uma questão debatida no âmbito da própria Teoria Crítica, a saber, o déficit sociológico da Teoria Crítica. Para maiores informações, confira Melo (2017).

¹¹ O Boletim GEPEM é o primeiro periódico da área de Educação Matemática no Brasil, tendo seu primeiro número publicado no ano de 1976, sendo de responsabilidade do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática – GEPEM, grupo interinstitucional sediado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: [https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem].

¹² Disponível em: [https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/issue/view/76].

¹³ Disponível em: [https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/issue/view/113].

¹⁴ A Educação Matemática Pesquisa é um periódico sob responsabilidade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: [https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/issue/view/2882].

¹⁵ A edição especial correspondeu ao volume 24, número 4 da revista e pode ser conferida em: [https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/issue/view/2832].

Thiengo, 2023), que reuniu discussões acerca das preocupações da Educação Matemática com os diversos marcadores sociais que operam exclusões sistematizadas em nossa realidade social, histórica e política.

A Revista de Educação Matemática¹⁶, por seu turno, publicou no ano de 2018 uma edição especial intitulada ‘Educação Matemática, Inclusão e Direitos Humanos’, organizada por Ana Lúcia Manrique, Geraldo Eustáquio Moreira e Douglas da Silva Tinti (2018), apresentando relatos de pesquisas que discutiam os processos de ensino e aprendizagem de Matemática para pessoas com alguma deficiência. Vale ressaltar que o que se passa com as primeiras publicações do Boletim GEPEM, também se passa com as primeiras edições da Educação Matemática Pesquisa e da Revista de Educação Matemática, onde os textos dos primeiros números que compõem tais edições focalizam sobremaneira aspectos relacionados à organização, aos conteúdos e ao desenvolvimento de aulas de Matemática.

Voltando atenções agora para os eventos científico-acadêmicos da área, salientamos três eventos que se destacam pela sua proposta: o Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, o Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática – SIPEM e o Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática – EBRAPEM.

O ENEM é um evento de larga abrangência, congregando diversos públicos – desde estudantes dos cursos de graduação interessadas/os em Educação Matemática até pesquisadoras/es da área – e sua primeira edição foi realizada entre os dias 02 e 06 de fevereiro de 1987 na cidade de São Paulo, contando com conferências, minicursos, sessões coordenadas e mesas redondas ministradas/os por pesquisadoras/es, com temas relacionados tanto a ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares de Matemática da escolarização básica quanto da atualidade e das perspectivas da pesquisa em Educação Matemática no Brasil à época. O ENEM é um evento importante para a Educação Matemática tanto pela cobertura do público quanto pelo fato da Sociedade Brasileira de Educação Matemática ter sido fundada durante a segunda edição do evento, na cidade de Maringá, estado do Paraná. Tendo sua última edição ocorrida de maneira remota em 2022 em função da pandemia de Covid-19, o ENEM admite periodicidade trienal e a próxima edição ocorreu em 2025, na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas.

Já o SIPEM é um evento restrito às pessoas associadas à SBEM, sob responsabilidade da Diretoria Nacional Executiva da sociedade. Congregando pesquisas em desenvolvimento em

¹⁶ A Revista de Educação Matemática é um periódico sob responsabilidade da Regional São Paulo da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, tendo publicado sua primeira edição em 1993. Para maiores informações, cf. [<https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/about>].

Educação Matemática no Brasil – tanto coordenadas por pesquisadoras/es em universidades brasileiras e programas de pós-graduação, quanto estudantes de mestrado e doutorado na área – o evento tem como objetivo promover a troca de experiências de pesquisa e aprofundar temas de investigação relacionadas aos grupos de trabalhos¹⁷ que compõem a SBEM. Realizado pela primeira vez em 2000¹⁸ na cidade de Serra Negra, estado de São Paulo, a próxima edição realizou-se entre os dias 26 e 30 de novembro de 2024 na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte. Tanto pelo público participante quanto pela natureza dos trabalhos, os anais das edições do SIPEM apresentam uma interessante amostra das temáticas que foram/estão sendo pesquisadas no âmbito da Educação Matemática brasileira, por cada um de seus grupos de trabalho.

Por seu turno o EBRAPEM é um evento destinado apenas a pesquisas em desenvolvimento ou concluídas, a nível de mestrado e doutorado, desenvolvidas nos mais diversos programas de pós-graduação espalhados pelo Brasil. De periodicidade anual, o evento ocorre desde 1997, tendo sua primeira edição sido realizada nas dependências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), na cidade de Rio Claro. No ano de 2024, o evento foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na cidade de Natal.

E os eventos são relevantes pois, seja pelo público alvo, seja pela natureza dos trabalhos, é possível observar uma amostra interessante das preocupações, questões e inquietudes que perpassam as temáticas das pesquisas em desenvolvimento/desenvolvidas na área no país, assim como são com os periódicos, mas em maior escala. Tanto os anais do SIPEM quanto do EBRAPEM demonstram diretamente as preocupações das pesquisas, temporalmente, desenvolvidas sobre as questões que constituem o extenso escopo da Educação Matemática. Já os anais do ENEM demonstram a multiplicidade de preocupações que, desde 1987, motivam pesquisas na área.

Por fim, podemos observar essa mudança paradigmática¹⁹ – sem esquecer do que podemos dizer ser o ‘estatuto’ da Educação Matemática – na área relacionada aos grupos de pesquisas que empreendem estudos e investigações na área. O Grupo de Estudos e Pesquisas

¹⁷ Os Grupos de Trabalho que compõem a Sociedade Brasileira de Educação Matemática podem ser conferidos em: [https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/grupo-de-trabalho].

¹⁸ Os anais da primeira edição do SIPEM podem ser conferidos em: [https://www.sbembrasil.org.br/files/sipemI.pdf].

¹⁹ Por entender essa mudança paradigmática como posicionamento político, aceitamos outras compreensões que apontam esse fenômeno como uma expansão da área, com a inclusão de temas emergentes no cenário mundial, advindos das lutas de movimentos sociais.

em Educação Matemática (Lopes, 1994), um dos mais antigos grupos da área, por exemplo, exprime a importância dos grupos de pesquisa para uma área de investigação.

Nesse sentido, destacamos aqui alguns grupos de pesquisas que, entendidos institucionalmente como grupos em Educação Matemática, Educação ou Ensino, realizam investigações em Educação Matemática no Brasil preocupados com questões curriculares. Tanto pelas suas respectivas nomenclaturas quanto pelo conteúdo dos estudos e das investigações, tais grupos ilustram bem a virada paradigmática na Educação Matemática brasileira, com o enfoque para considerar temáticas relacionadas aos marcadores sociais nos estudos e nas investigações da área na atualidade.

O NIEMS – Núcleo de Investigações em Educação Matemática e Sociedade²⁰, coordenado pela professora Vanessa Franco Neto e sediado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), desenvolve investigações numa perspectiva curricular que buscam explicitar a relação entre o conhecimento matemático e a realidade social, a partir, especificamente, entre as relações de Gênero, Raça e Matemática.

O MatematiQueer – Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática²¹, coordenado pelo professor Agnaldo da Conceição Esquinalha e sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desenvolve estudos, investigações e projetos de extensão que buscam relacionar os Estudos de Gênero(s) e os debates sobre Sexualidade(s) com as preocupações da Educação Matemática.

O GECUDEDIS – Grupo de Estudos Curriculares, Decolonialidade, Diversidade e Subalternidade²², coordenado pelo professor Elenilton Vieira Godoy e sediado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), desenvolve estudos e investigações em Educação Matemática que, numa perspectiva curricular e decolonial, buscam enfatizar o conhecimento matemático e suas relações sociais, perpassando as questões de Gênero e Raça²³.

O NIPAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo²⁴, coordenado pela professora Deise Aparecida Peralta e pelo professor Harryson Júnio Lessa Gonçalves, e sediado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), desenvolve estudos, pesquisas e ações de extensão em Educação Matemática com foco na dimensão curricular.

²⁰ Para maiores informações, cf. [<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/790596>].

²¹ Para maiores informações, cf. [<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/725153>].

²² Para maiores informações, cf. [<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/785555>].

²³ Vale destacar que o NIEMS, o MatematiQueer e o GECUCEDIS têm menos de cinco anos de fundação, o que mostra como a virada paradigmática impulsionou a criação de grupos como esses.

²⁴ Para maiores informações, cf. [<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/38111>].

Fundamentadas em aportes da Teoria Crítica da Sociedade e das Teorias Antropológicas, as investigações desenvolvidas no âmbito do grupo buscam, também, explorar as articulações entre os saberes matemáticos e os marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça e etnia.

Com esse panorama, que abrange alguns periódicos, eventos acadêmico-científicos e grupos de pesquisa atuantes na área, buscamos oferecer uma amostra representativa dos focos de interesse que têm orientado as investigações em Educação Matemática no Brasil após a virada paradigmática, sobretudo numa perspectiva curricular.

É importante destacar que essas pesquisas não abandonam aquilo que se pode considerar o “estatuto” da Educação Matemática: a atenção aos fenômenos e processos de ensino e aprendizagem da Matemática. Contudo, especialmente no contexto pós-virada paradigmática, tais investigações passaram a explorar dimensões antes negligenciadas, como a inserção social do conhecimento matemático e os modos como ele se relaciona com contextos culturais, históricos, políticos e sociais.

Rainer Forst, Justiça e o Direito à Justificação

Reconhecido internacionalmente por suas contribuições ao debate sobre a tolerância, Rainer Forst é um filósofo nascido em agosto de 1964, na região centro-oeste da Alemanha. Doutorou-se em Filosofia em 1993, sob a orientação de Jürgen Habermas e com coorientação de John Rawls — especialmente entre 1991 e 1992. Atualmente, ocupa a cátedra de Teoria Política e Filosofia na Goethe-Universität, em Frankfurt.

Em sua tese de doutorado, publicada posteriormente como obra de referência (Forst, 2010), o autor busca reconstruir criticamente as principais correntes filosóficas que estruturaram o debate contemporâneo sobre justiça: o liberalismo e o comunitarismo. De acordo com Melo (2010, p. 209), o liberalismo se caracteriza por “procurar fundamentar moralmente uma teoria da justiça abstraindo os contextos sociais concretos e priorizando as liberdades individuais em face de concepções substantivas do bem”. Por outro lado, o comunitarismo enfatiza “o enraizamento da justificação normativa de concepções de justiça em autocompreensões e tradições constitutivas das comunidades políticas, de modo que só poderiam ser considerados justos aqueles princípios que resultam de um determinado contexto comunitário, e somente ali podem pretender validade”.

Em outras palavras, enquanto as abordagens liberais minimizam ou ignoram completamente o papel do contexto na formulação de princípios de justiça — insistindo em sua validade universal e abstrata —, as abordagens comunitaristas tendem a absolutizar esse mesmo contexto, relativizando os princípios ao ponto de negar qualquer pretensão universal. A partir

dessa tensão teórica, Forst propõe uma alternativa que busca articular os méritos de ambas as posições, superando a dicotomia entre universalismo e contextualismo por meio da ideia de um “direito à justificação” ancorado em critérios de reciprocidade e generalidade.

A seguir, passo a exemplificar essa proposta.

Recentemente, o Supremo Tribunal Federal do Brasil julgou procedente²⁵ a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF n.º 787²⁶ ingressada pelo Partido dos Trabalhadores – PT. Nela, o partido questionava a universalidade do acesso ao Sistema Único de Saúde – SUS para pessoas transsexuais que já haviam ratificado o nome e que não realizaram o procedimento de transgenitalização²⁷. Por admitir um nome/gênero masculino²⁸ no sistema público de saúde brasileiro (SUS), por exemplo, observa-se uma contradição entre a promessa universal de acesso e as práticas institucionais que, muitas vezes, operam com base em categorias normativas fixas. Pessoas são decodificadas automaticamente pelo sistema a partir de marcadores binários, como o sexo biológico. Assim, um homem trans que não passou por cirurgia de transgenitalização é identificado como “masculino” e, por isso, vinculado ao atendimento da urologia – mesmo que sua necessidade real seja por um acompanhamento ginecológico. Nesse cenário, o direito universal à saúde, tal como garantido na Constituição Federal de 1988, não se realiza plenamente.

Esse tipo de situação evidencia que a simples formalização de direitos universais não garante, por si só, o seu efetivo acesso. Enquanto uma perspectiva liberal clássica poderia alegar que o importante é a universalização abstrata do direito – válida para todos, independentemente das particularidades contextuais –, a perspectiva comunitarista argumentaria que o acesso efetivo só pode ser compreendido a partir da consideração dos contextos sociais, culturais e identitários em que os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, a recusa ao atendimento ginecológico a homens trans se revela como uma forma concreta de injustiça, provocada pela ausência de reconhecimento adequado das especificidades e demandas reais desses sujeitos.

Não se trata aqui de afirmar a superioridade de uma perspectiva sobre a outra. Cada abordagem possui potenciais e limites, e sua aplicação depende das ordens normativas às quais estão vinculadas. Nosso objetivo, neste exemplo, é ilustrar como essas correntes teóricas lidam com os dilemas da justiça em situações concretas da vida social contemporânea no Brasil.

²⁵ O trâmite do processo, que começou em 2021, pode ser conferido em: [https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6093095].

²⁶ Para maiores informações, cf.

[https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=459957&tip=UM].

²⁷ O procedimento de transgenitalização é um procedimento médico/cirúrgico de alteração do sexo biológico.

²⁸ Tomamos como exemplo para ilustrar, um homem transsexual que não realizou o procedimento de transgenitalização. Nesse caso, a pessoa necessita de cuidados de saúde da ginecologia e não da urologia.

Com base nesse debate, Rainer Forst (2010) propõe uma reconstrução crítica das abordagens liberais e comunitaristas ao articular suas contribuições e superar seus limites. Ele defende que as questões de justiça devem ser analisadas a partir de quatro contextos distintos, cada um deles associado a uma forma de reconhecimento e a uma ordem normativa específica (Melo, 2010):

- (a) o contexto ético – vinculado ao reconhecimento da pessoa ética;
- (b) o contexto jurídico – vinculado ao reconhecimento da pessoa de direito;
- (c) o contexto político – vinculado ao reconhecimento da pessoa cidadã;
- (d) o contexto moral – vinculado ao reconhecimento da pessoa moral.

Cada um desses contextos exige que as normas vigentes sejam justificáveis segundo critérios que possam ser aceitos por todos os sujeitos afetados por elas. Para Forst, a legitimidade de qualquer ordem normativa depende da possibilidade de que suas normas sejam justificadas segundo os princípios da reciprocidade e da generalidade: isto é, que possam ser aceitas por todos os participantes como razoáveis, e que valham para todos sem distinções arbitrárias (Melo, 2013).

Essa exigência de justificação é o que Forst denomina de “direito à justificação” – um princípio normativo que reconhece todas as pessoas como agentes morais e políticos capazes de exigir razões públicas e justificadas para as normas que regem suas vidas. No caso do exemplo mencionado, a ausência de justificativas adequadas para o não atendimento ginecológico a homens trans revela a falência desse princípio, evidenciando que a norma institucional em vigor não passou pelos testes de reciprocidade e universalidade exigidos por uma ordem verdadeiramente justa.

Em outras palavras,

a reciprocidade quer dizer que ninguém pode erguer uma pretensão [...] que ela ou ele negue ao outro (reciprocidade de conteúdo), e que ninguém pode simplesmente impor ao outro suas próprias perspectivas, valorações, interesses ou necessidades, ou pretende falar em nome dos interesses “verdadeiros” do outro, ou em nome de uma verdade que esteja para além da justificação por razões compartilháveis (reciprocidade de razões) (Forst, 2018, p. 83-84).

Já a “universalidade significa que as razões que sustentam a validade normativa das normas [...] precisam ser compartilhadas por todos os envolvidos, levando em conta seus interesses e reivindicações legítimas de forma recíproca” (Forst, 2018, p. 84). Nesse contexto, em que o que importa são as justificativas das ordens normativas, Rainer Forst propõe que

pensemos a justiça como a justificação dessas ordens — ou, de modo mais simples, como Justiça enquanto Justificação.

Partindo da ideia de que a justificação é o melhor caminho para fundamentar uma Teoria da Justiça, Forst enfatiza a importância dos elementos essencialmente políticos da filosofia política, ao conceber a fundamentação normativa como uma questão prática. Para ele, a justificação não é apenas uma questão abstrata, mas uma questão concreta, pois “é formulada por agentes históricos que não mais se dão por satisfeitos com a justificação da ordem normativa à qual estão subordinados” (2018, p. 14).

Considerando que a justificação constitui a melhor forma de fundamentar uma ordem social normativa que incorpore de modo coerente os quatro contextos de justiça que ele propõe (Forst, 2010) — e que só assim essa ordem poderá ser considerada justa — o filósofo argumenta que a justificação é tão fundamental que se configura como um direito humano. Por isso, ele defende a existência do direito humano à justificação.

Para o filósofo, os Direitos Humanos são um complexo fenômeno que possuem uma dimensão moral, jurídica, política e histórica²⁹. Além disso, entende que “temos o direito de não estarmos subordinados a determinadas ações ou instituições que não possam ser adequadamente justificadas perante nós” (Forst, 2018, p. 71).

E, nas discussões da filosofia contemporânea sobre os Direitos Humanos, é possível encontrarmos abordagens, de maneira peculiar, destaca ao menos uma das dimensões anteriormente citadas: (1) existem abordagens teóricas essencialmente *éticas*, como as teorizações de James Griffin, James Nickel e John Tasioulas; (2) abordagens essencialmente *político-jurídicas*, como as teorizações de John Rawls, Joseph Raz ou Charles Beitz, e; (3) abordagens essencialmente *político-morais*, como as teorizações de Michael Ignatieff e Joshua Cohen.

Dado que essas três correntes de abordagens destacam aspectos completamente diferentes, Forst questiona como é possível encontrar uma via praticável dos Direitos Humanos. E, entendendo que indiscutivelmente eles possuem uma determinada substância, função e justificativa, entende que nenhuma das três abordagens anteriores consegue definir de modo correto esses três elementos.

²⁹ Além dessas dimensões, o filósofo ressalta que não podemos esquecer da dimensão social dos Direitos Humanos: “não se pode negligenciar o aspecto social central dos direitos humanos – a saber, que os direitos humanos, quando e onde foram reivindicados, também estavam vinculados a uma situação de opressão ou de exploração de indivíduos ou grupos, que viram sua dignidade como seres humanos ser violada e se revoltaram contra isso” (Forst, 2018, p. 70).

Para o filósofo, até mesmo as abordagens mencionadas que se entendem como abordagens políticas tendem a não considerar a mensagem política e social dos Direitos Humanos: a de que

as reivindicações de ser não apenas um membro plenamente integrado na sociedade, mas também de ser um sujeito social e político que, falando em termos negativos, está livre da dominação política e social arbitrária, e que, formulando em termos positivos, é alguém que “conta”, ou seja, que é considerado como pessoa – alguém com um efetivo direitos à justificação (Forst, 2018, p. 79).

Vale destacar que por direito à justificação, o filósofo entende que “Esse direito afirma que não pode haver nenhuma ordem social ou política legítima que não possa ser adequadamente justificada perante seus sujeitos” (idem). Nesse cenário, “a função essencial dos direitos humanos consiste em garantir, proteger e expressar o status das pessoas como iguais no que se refere ao seu direito à justificação” (Forst, 2018, p. 83).

Assim, no que segue, o filósofo defende que uma fundamentação moral dos Direitos Humanos tem de erguer uma legítima pretensão de validade universal e, deve ser de natureza reflexiva – reflexiva, pois, a própria ideia de justificação é recursiva frente às suas próprias implicações tanto normativas quanto práticas,

Visto que toda justificação moral dos direitos humanos deve poder resgatar discursivamente a sua pretensão de validade recíproca e universal, a justificação moral pressupõe ao mesmo tempo o direito prioritário à justificação da parte daqueles aos quais os direitos se destinam e que devem aceitar essa justificação [...] [Assim,] as pessoas as quais o direito se destina possuem o direito de veto qualificado em relação a toda justificação que não corresponda aos critérios de reciprocidade e de universalidade (Forst, 2018, p. 83).

No que segue, Rainer Forst discorre sobre as principais diferenças entre a abordagem defendida por ele e as teorizações alinhadas às três abordagens, começando por exemplificar as diferenciações entre ele e Griffin. Nesses apontamentos, mostra como diferentes teorizações que seguem a mesma abordagem e teorizações que seguem abordagens diferentes cometem equívocos com relação a características essenciais dos Direitos Humanos³⁰.

³⁰ Tomando um exemplo, Forst afirma que os representantes de fundamentações “minimalistas” dos direitos humanos [político-moral], cometem o mesmo equívoco de uma perspectiva normativa [político-jurídica], onde “as abordagens do “mínimo denominador comum” correm o risco de “serem políticas no sentido equivocado”” (Forst, 2018, p. 99).

Ao operacionalizar essas distinções, passa a explicar, ainda que de maneira rudimentar, a forma que julga mais adequada para uma teoria abrangente dos Direitos Humanos, considerando as dimensões apontadas por ele – moral³¹, jurídica³² e política³³ [e histórica].

Assim, dado que para Forst, a questão da justificação é central em sua concepção de Direitos Humanos, o filósofo afirma que “O fundamento normativo para uma concepção dos direitos humanos é o direito³⁴ de toda pessoa de ser respeitada como alguém que possui um direito moral à justificação, segundo o qual toda ação ou norma que pretende ser legítima deve poder ser adequadamente justificada” (Forst, 2018, p. 111).

No entremear de suas discussões, apresentando sua perspectiva de fundamentação dos Direitos Humanos pela via do direito à justificação, Forst aponta para um conceito indispensável para qualquer teoria sobre os Direitos Humanos: o conceito de dignidade. Para o filósofo, este conceito está no centro da ideia de Direitos Humanos e não se apresenta como um conceito nem ético e nem metafísico: “respeitar a dignidade de uma pessoa significa reconhecê-la como alguém a quem se devem razões apropriadas em relação às ações ou as normas que atingem de modo relevante” (Forst, 2018, p. 111-112).

Segundo Forst, os próprios direitos humanos têm uma natureza reflexiva: “são direitos básicos de participar nos procedimentos pelos quais os direitos fundamentais de cidadãos e cidadãos adquirem uma forma concreta e juridicamente vinculante” (Forst, 2018, p. 115). Assim, finaliza a defesa de sua fundamentação normativa para os Direitos Humanos com base no direito à justificação afirmando que “em suma, os direitos humanos são aqueles direitos fundamentais sem os quais não se poderia segurar o status das pessoas como portadoras do direito a justificação” (Forst, 2018, p. 116).

Complementando essas ideias, a centralidade do direito à justificação na fundamentação dos Direitos Humanos destaca a necessidade de um diálogo contínuo e inclusivo entre os sujeitos sociais. Esse direito assegura que todas as pessoas possam exigir e receber razões

³¹ “os critérios de justificação para normas morais são os da reciprocidade da universalidade em sentido estrito, pois essas normas, em termos reflexivos, erguem uma pretensão de serem válidas de modo recíproco e universal” (Forst, 2018, p. 111).

³² “os critérios para as normas jurídicas são os da reciprocidade e da universalidade no interior de estruturas políticas de justificação que pressupõe a possibilidade de participação livre e igual e o cumprimento dos respectivos procedimentos de deliberação e de decisão” (Forst, 2018, p. 111).

³³ “o aspecto político do direito de justificação é particularmente importante, pois remete a determinadas implicações institucionais da argumentação moral a favor dos Direitos Humanos. Estes são direitos morais de um tipo bem específico, já que estão relacionados a uma autoridade política jurídica e precisam ser assegurados de uma forma juridicamente vinculante”, onde, “uma estrutura política jurídica básica e justa é uma estrutura básica de justificação na qual os membros têm a possibilidade de deliberar e decidir em comum sobre as instituições sociais que lhe dizem respeito” (Forst, 2018, p. 114).

³⁴ “o direito à justificação não é somente um direito a justificação política, mas principalmente um direito de ser considerado uma pessoa independente, capaz de agir socialmente e ao mesmo tempo capaz de codeterminar a estrutura social aqui pertence” (Forst, 2018, p. 116).

legítimas para as normas e ações que as afetam, promovendo, assim, um espaço de reconhecimento mútuo e respeito à dignidade humana. Dessa forma, a dignidade não é apenas um valor abstrato, mas uma prática política concreta, que reforça a legitimidade das ordens normativas e fortalece a participação democrática na construção de uma sociedade justa.

Contra a injustiça curricular que opera no direito à justificação na pesquisa em Educação Matemática brasileira

Ao nos depararmos com pesquisas que relacionam o conhecimento matemático com marcadores sociais, como as realizadas após a virada paradigmática anteriormente citada, que buscam, em última instância, questionar a suposta neutralidade da Matemática na realidade social (Taveira, 2023, 2025) – leia-se opinião pública brasileira – não é difícil sermos defrontados com questionamentos, tanto de pessoas que não são da área de pesquisa, quanto de pessoas que fazem parte da Educação Matemática enquanto área de pesquisa, como: ‘O que a matemática tem a ver com isso?’. E tais questionamentos são realizados com tanta regularidade que até já vigoram como títulos de algumas publicações na área (Neto, Borges, Oliveira, 2022, Esquincalha, 2024).

Os questionamentos desta natureza parecem reforçar ainda mais o ideário social de que a Matemática é um conhecimento neutro, exato e incontestável. Ou, nas palavras de Gelsa Knijnik: “uma concepção de Matemática vinculada a uma tradição racionalista de pensamento, que a vê como ciência neutra, livre de valor, desvinculada de como as pessoas a usam” (Knijnik, 1996, p. 123).

E tais questionamentos, por vezes, não buscam melhores explicações, mas sim atacar sistematicamente as pessoas que desenvolvem pesquisas com marcadores sociais no campo da Educação Matemática. Tomemos, como exemplo para ilustrar, o caso do *Matematiqueer* – Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática³⁵. O grupo integra o Programa da Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – instituição sede – e desenvolve estudos, investigações e projetos de extensão relacionados aos marcadores sociais gêneros (e/ou) sexualidades no campo da Educação Matemática.

Por este motivo, as atividades do grupo são sistematicamente alvo de ataques de grupos ultraconservadores que, partindo da ideia errônea de que as atividades que o grupo realiza são da área de Matemática – visto que, ainda é corriqueiro na opinião pública confundir a

³⁵ Utilizamos o grupo que investiga principalmente Gênero e Sexualidade na Educação Matemática pois concordamos com Judith Butler (2024) que Gênero atua como um fantasma a assombrar a opinião pública e, por isto, este exemplo desvela de maneira categórica e inteligível o que buscamos ilustrar.

Matemática com a Educação Matemática, mas vale ressaltar que enquanto Matemática é uma ciência exata, a Educação Matemática se constitui numa ciência humana – acusam as pessoas que o integram de ‘ideologizar’ a Matemática.

Em Mendes, Reis e Esquincalha (2022) e Detoni, Mendes e Esquincalha (2024), as pessoas participantes do grupo relatam ataques públicos às atividades que desenvolvem, tanto de pessoas publicamente consideradas no espectro político da extrema-direita quanto de jornais digitais que publicam matérias, que, além de deslegitimar as atividades do grupo, também encoraja que as pessoas que acompanham tais matérias perpetuem o mesmo pensamento.

Como exemplo, as pessoas autoras relatam os ataques públicos sofridos, via rede social, por um ex-secretário do devastador desgoverno de Jair Bolsonaro e matérias de jornais digitais, a exemplos das matérias do Gazeta do Povo e da Revista Oeste. Como exemplo, trazemos na íntegra os títulos das matérias: ‘Matemática para discutir questões de gênero? Saiba o que prega a matemática queer’, no Gazeta do Povo e; ‘Contra o preconceito, UFRJ tem curso de ‘matemática LGBTQ+ para doutorandes’ na Revista Oeste (Mendes, Reis, Esquincalha, 2022, Detoni; Mendes; Esquincalha, 2024), além da publicação do ex-secretário de desestatização do desgoverno Bolsonaro em seu perfil pessoal de uma rede social:

Publicado nas redes o programa de pós-graduação em matemática da UFRJ com linhas de pesquisa voltadas para a diversidade sexual, políticas étnico-raciais e de gênero. As universidades públicas se tornaram verdadeiras formadoras de militantes da esquerda e analfabetos funcionais (Mendes, Reis, Esquincalha, 2022, p. 24).

Tais fatos não apenas reforçam na opinião pública o ideário de que o conhecimento matemático é neutro, infalível e incontestável — conforme apontado por Gelsa Knijnik (1996) —, mas também desestimulam e deslegitimam pesquisas como as desenvolvidas pelo Matematiqueer e outros grupos comprometidos com os efeitos sociais do conhecimento matemático e sua percepção pública. Esses estudos desafiam a ideia da matemática como um saber inquestionável, evidenciando que, tanto em sua história geralmente contada (Santos, Taveira, Peralta, 2022) quanto na contemporaneidade, por exemplo, a partir de análises de materiais didáticos (Neto, Silva, 2021), o conhecimento matemático se configura como um meio de produção, reprodução e perpetuação de injustiças sociais (Taveira, 2023, 2025).

Não apenas agentes externos à Educação Matemática brasileira questionam essa vinculação entre matemática e marcadores sociais; também integrantes da própria comunidade acadêmica, que mantêm o *status quo* da neutralidade do conhecimento, frequentemente indagam: “O que a Matemática tem a ver com isso?”. Guse e Esquincalha (2024) relatam que, mesmo em espaços de formação continuada, professoras e professores de Matemática tendem

a questionar a relação da disciplina com questões sociais, como se o conhecimento matemático fosse isento desses aspectos. Essa postura é compreensível, uma vez que, por muito tempo, as teorizações da Educação Matemática não se preocuparam em destacar ou denunciar a parcialidade implícita nos fenômenos e processos de ensino e aprendizagem, que acabam por reforçar e naturalizar o ideário social de neutralidade frente às desigualdades sociais. Reconhecemos que outras linhas de investigação também contribuem para as teorizações que subsidiam os processos formativos mediados pela Matemática, entretanto, ainda que sejam necessárias, não são suficientes.

Contudo, esses questionamentos muitas vezes carregam uma intencionalidade específica. Como explicado anteriormente, eles desempenham dois papéis nas pesquisas em Educação Matemática: reforçam o ideário da matemática como um conhecimento neutro e incontestável e, simultaneamente, funcionam como mecanismos para impedir, inibir ou coibir investigações que desafiam essa neutralidade.

No contexto brasileiro, onde o conhecimento científico enfrenta desafios e ataques — muitas vezes vindos de grupos conservadores ultraliberais que relativizam fatos científicos, como no caso da “Terra plana” ou das falsas alegações sobre vacinas contra a Covid-19 —, há atores que não apenas mantêm o *status quo* que atribui neutralidade ao conhecimento matemático, mas também buscam coibir pesquisas que expõem sua não neutralidade.

Ao questionar “O que a Matemática tem a ver com isso?”, essas pessoas não buscam um diálogo aberto ou melhores explicações, mas sim manobram para impedir que pesquisadores que desafiam a neutralidade da matemática possam justificar seus estudos e investigações. Nas palavras de Rainer Forst, isso equivale a impedir o direito à justificação dessas investigações. A lógica subjacente a essa manobra é simples: se a Matemática não pode ser relacionada a temas sociais, pesquisas que se propõem a fazê-lo seriam inválidas e irrelevantes para o campo.

Além disso, essa manobra não passa no teste da reciprocidade, pois pessoas dentro da comunidade da Educação Matemática que negam a relação entre Matemática e marcadores sociais acabam por negar a si mesmas o direito à liberdade de produção do conhecimento. Ao cercear o direito à justificação, impõem suas próprias perspectivas a outras pessoas, excluindo do campo da Educação Matemática produções que, ao questionar a neutralidade do conhecimento matemático na realidade social, são consideradas indignas de integrar o repertório de saberes da área no Brasil.

Parece que apenas produções e discussões que se concentram nos conteúdos curriculares tradicionais da Matemática acadêmica — aquela que vigora nas disciplinas escolares e nos

curso superiores — são consideradas legítimas para compor as discussões da Educação Matemática, visão da qual discordamos. Se entendermos a Educação Matemática como um campo de produção de conhecimento plural que, dentre tantas possibilidades, investiga os diversos processos e fenômenos relacionados ao ensino e à aprendizagem da Matemática, torna-se imprescindível investigar as ideias que esse campo reproduz no imaginário social, ou seja, na opinião pública.

Assim, a manobra para impedir o direito à justificação representa um obstáculo à emancipação na Educação Matemática brasileira, pois cria barreiras para o desenvolvimento de pesquisas que exploram aspectos e processos do ensino e aprendizagem de Matemática que, até então, não eram foco das produções de conhecimento da área. Além disso, desestimula o trabalho de pesquisadores que buscam, por meio de suas investigações, contestar o ideário social da neutralidade do conhecimento matemático — um ideal que, a nosso ver, é prejudicial e contribui para a perpetuação das estruturas capitalistas de reprodução social.

Esse obstáculo à emancipação manifesta-se na deslegitimação das produções que visam desmistificar a crença difundida na opinião pública de que o conhecimento matemático é neutro, isento, incontestável e infalível. No entanto, tais investigações são fundamentais para a Educação Matemática contemporânea, que, por muito tempo, reverberou e perpetuou essa falsa neutralidade no ideário social.

O direito à justificação como horizonte ético-político para uma Educação Matemática plural

Ao revisitar a história recente da pesquisa em Educação Matemática no Brasil, especialmente no que se refere às preocupações mais contemporâneas da área, buscamos empreender um exercício de reconstrução dos sentidos atribuídos às investigações que vêm sendo desenvolvidas, recusando qualquer tentativa de restringir a produção de conhecimento em Educação Matemática aos moldes tradicionais centrados exclusivamente nos conteúdos curriculares clássicos — como álgebra, aritmética ou geometria.

Com base em indícios desse processo histórico recente, evidenciamos de forma sistemática como determinadas objeções dirigidas a estudos que dialogam com marcadores sociais — e que, por isso mesmo, se afastam do padrão hegemônico da área — não se constituem como demandas legítimas por esclarecimento teórico, mas operam, na prática, como tentativas de cerceamento do direito à justificação. Ou seja, tais objeções atuam para desautorizar a presença de pesquisas que interrogam o ideário ainda amplamente difundido de

que a Matemática é um saber neutro, infalível e desvinculado das condições sociais de sua produção, ensino e aprendizagem.

Compreendendo esse impedimento ao direito à justificação como uma manifestação concreta daquilo que denominamos injustiça curricular (Taveira, 2025), buscamos, ao longo deste texto, evidenciar os mecanismos que mantêm tal injustiça operando dentro do campo da Educação Matemática. Essa injustiça não apenas silencia determinadas epistemologias e experiências, como também atua como obstáculo à emancipação, ao sustentar uma visão de conhecimento matemático que se pretende universal e intocável, descolada das dinâmicas históricas, políticas e culturais que o constituem.

Desse modo, ao trazer à tona um dos principais entraves à emancipação que incidem sobre a Educação Matemática enquanto campo de produção de conhecimento, as discussões e reflexões aqui desenvolvidas têm como objetivo fundamental provocar a comunidade acadêmica da área a se implicar com uma questão epistemológica urgente: de que modo temos (ou não temos) garantido o direito à justificação àqueles e àquelas que ousam produzir conhecimento a partir de outras perspectivas, outros corpos e outras experiências?

Ao longo deste artigo, procuramos sustentar que o conceito de justificação, tal como elaborado por Rainer Forst, oferece uma chave teórica e política fundamental para compreendermos as tensões que atravessam a Educação Matemática brasileira contemporânea. Mais do que uma ferramenta teórico-analítica, o direito à justificação se apresentou para nós como uma exigência ética inegociável — sobretudo quando buscamos pensar uma Educação Matemática comprometida com as diversidades de pessoas e culturas com vistas à justiça social.

Dizer que todas as pessoas têm o direito de exigir razões públicas, recíprocas e universalizáveis para as normas que as afetam implica recolocar em cena perguntas incômodas, porém necessárias: quem tem sido autorizado a falar e produzir conhecimento em nossa área? Quais temas e sujeitos são reconhecidos como legítimos no campo da Educação Matemática? E quais são sistematicamente desacreditados, invisibilizados ou silenciados?

A recorrente pergunta “O que a Matemática tem a ver com isso?”, tão presente nas críticas às pesquisas que articulam o conhecimento matemático com marcadores sociais, revela-se, a nosso ver, como uma manobra política: trata-se menos de uma dúvida genuína e mais de uma estratégia de deslegitimação. Temos visto, lido e vivido situações em que tal pergunta é usada como instrumento de controle epistemológico — um mecanismo para cercear investigações que deslocam o ideário da Matemática como saber neutro, infalível e universal.

Nesse sentido, sustentamos que impedir tais pesquisas de apresentarem suas razões e justificativas — tanto dentro como fora da academia — é uma forma concreta de negar o direito

à justificação. É recusar o princípio da reciprocidade ao se negar ao outro o mesmo direito de argumentar, questionar e propor que se reivindica para si. É comprometer o próprio estatuto democrático do conhecimento.

Ao refletir sobre as violências simbólicas enfrentadas por grupos de pesquisa como o *Matematiqueer*, bem como os desafios que enfrentamos em nossas próprias investigações, percebemos o quanto essa negação da justificação impacta subjetividades, trajetórias e políticas de conhecimento. Trata-se de algo que fere profundamente não apenas quem pesquisa, mas todo o campo da Educação Matemática, pois empobrece sua pluralidade epistemológica e o afasta de sua vocação formativa mais ampla.

Reivindicar o direito à justificação na Educação Matemática é, para nós, afirmar que todos os sujeitos — estudantes, professores, pesquisadoras(es), militantes e comunidades — devem ter suas vozes ouvidas e seus saberes considerados na construção das práticas curriculares e pedagógicas. É defender que os currículos de Matemática não sejam espaços de exclusão, mas de reconhecimento, escuta e transformação.

Temos convicção de que uma Educação Matemática verdadeiramente emancipatória não pode se furtar ao diálogo com as desigualdades sociais. Não é possível pensar processos de ensino e aprendizagem desconectados das múltiplas opressões que atravessam os corpos e os saberes. Negar isso é reproduzir injustiças; enfrentar isso é um compromisso ético-político imperioso e inadiável.

Ao recorrer à noção de justificação como base para pensar os caminhos possíveis da Educação Matemática, não propomos apenas uma inflexão conceitual, mas uma mudança de postura: uma disposição para o dissenso, para o confronto com os silenciamentos históricos da área e para a abertura a outros modos de conhecer e ensinar. É nesse horizonte que entendemos a centralidade das diversidades na Educação Matemática: não como adição de temas “marginais”, mas como parte constitutiva da luta por uma ciência comprometida com a dignidade de todas as pessoas.

Reafirmamos nossa aposta: uma Educação Matemática justa será aquela que não se constrói sobre silêncios impostos, mas sobre justificações compartilhadas. Uma Educação Matemática que valorize o direito à justificação será, também, uma educação comprometida com a liberdade, com a pluralidade e com a construção coletiva de um mundo mais habitável — dentro e fora da sala de aula.

Ao nos ater para a história recente da pesquisa em Educação Matemática no Brasil, principalmente no que diz respeito às preocupações recentes da área, buscamos realizar o exercício de reconstruir o sentido das pesquisas desenvolvidas na área, não restringindo a

produção de conhecimento em Educação Matemática. A partir de indícios dessa história recente, mostramos de maneira sistemática como objeções à estudos e pesquisas que, ao mesmo tempo que fogem ao padrão histórico de produção de conhecimento de trabalhar com conteúdos curriculares específico de matemática – álgebra, aritmética, geometria, entre outros – buscam, via marcadores sociais, contestar o ideário de que a matemática é um conhecimento neutro, fortemente presente na opinião pública se apresentam não como pedidos de explicações, mas sim como uma tentativa de impedimento do direito à justificação.

E entendendo um impedimento ao direito de justificação como uma injustiça curricular que assola a produção de conhecimento em Educação Matemática, procuramos descortinar esse fenômeno que atua como um obstáculo à emancipação, já que manobra em favor da perpetuação de um ideário do conhecimento matemático como neutro, intocável, irrefutável e sem relação com a realidade social em que é criado, ensinado e aprendido.

Assim, ao apontar um dos obstáculos à emancipação que assolam a Educação Matemática enquanto área de produção de conhecimento, as discussões e reflexões pautadas neste ensaio buscaram, sobretudo, chamar a atenção da comunidade de pessoas que compõem a Educação Matemática para uma problemática epistemológica dos tempos hodiernos.

Referências

- Butler, J. (2024). *Quem tem medo de gênero?* São Paulo: Boitempo.
- Detoni, H. R., Mendes, L. C., & Esquincalha, A. C. (2024). O MatematiQueer como lócus de resistência à escalada do conservadorismo e fomento à formação em Gêneros, Sexualidades e Educação Matemática. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, 07, p. 1 – 23.
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/16169>
- Esquincalha, A. C. (Org.). (2022). *Estudos de gênero e sexualidades em educação matemática: tensionamentos e possibilidades*. Brasília: SBEM Nacional..
- Esquincalha, A. C., Manrique, A. L., Nogueira, C. M. I., & Thiengo, E. R. (2023). Editorial do número temático - GT 13 - SBEM. *Educação Matemática Pesquisa*, 25(4) p. 001–008.
- Esquincalha, A. C. E. (2024). *Estudos de Gênero: o que matemática tem a ver com isso? Conversas iniciais com licenciandes e docentes que ensinam matemática na Educação Básica*. Brasília: SBEM Nacional.
- Fernandes, F. S. (2021). Matemática e colonialidade, lados obscuros da modernidade: giros decoloniais pela Educação Matemática. *Ciência & Educação*, 27, p. 1-15, 2021.
- Forst, R. (2010). *Contextos da justiça: filosofia política para além de liberalismo e comunitarismo*. São Paulo: Boitempo.
- Forst, R. (2018). *Justificação e crítica: perspectivas de uma teoria crítica da política*. São Paulo: Editora Unesp.
- Gonçalves, H. J. L. (2020). *Educação Matemática e Diversidade(s)*. Porto Alegre: Editora Fi.

- Guse, H. B., & Esquincalha, A. C. (2024). Quem são es professories que buscam formação em Estudos de Gênero na Educação Matemática? *Perspectivas da Educação Matemática*, 17(47), p. 1-26.
- Gutiérrez, R. (2013). The Sociopolitical Turn in Mathematics Education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), p. 37–68, 2013.
- Knijnik, G. (1996). *Exclusão e Resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lerman, S. (2000). The social turn in mathematics education research. In: J. Boaler (Ed.). *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning*. (pp. 19 – 44). Westport: Ablex.
- Lopes, M. L. M. L. (1994). GEPEM — Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática. *Em Aberto*, 14(62), p. 100-102. <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2276>
- Manrique, A. L., Moreira, G. E., & Tinti, D. S. (2018). Educação Matemática, Inclusão e Direitos Humanos. *Revista de Educação Matemática*, 15(20), p. 385–388.
- Melo, R. (2010). Autonomia, justiça e democracia. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, 88, p. 207–215.
- Melo, R. (2013). Crítica e Justificação em Rainer Forst. *Cadernos de Filosofia Alemã*, v. 22, p. 11-30.
- Melo, R. (2017). Repensando o déficit sociológico da teoria crítica: de Honneth a Horkheimer. *Cadernos de Filosofia Alemã*, 22(2), p. 63–76.
- Mendes, L. C., Reis, W. S., & Esquincalha, A. C. (2022). Por que algumas pessoas se incomodam com a pesquisa sobre gêneros e sexualidades em Educação Matemática. In: A. C. Esquincalha (Org.). *Estudos de gênero e sexualidades em educação matemática: tensionamentos e possibilidades*. (pp. 24 – 46). Brasília: SBEM Nacional.
- Miguel, A., Garnica, A. V. M., Iglioni, S. B. C., & D’Ambrósio, U. (2004). A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, 27, p. 70–93.
- Muniz, N. C. (2013). *Relatos de memória: a trajetória histórica de 25 anos da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (1988-2013)*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Neto, V. F. & Barros, R. A. (2023). Editorial. *Boletim GEPEM*, 83, p. 1–4.
- Neto, V. F., Borges, L. B., & Oliveira, T. A. (2022). O que as matemáticas têm a ver com as questões de gênero? Indagando estudantes sobre o tema. In : A. C. Esquincalha (Org.). *Estudos de gênero e sexualidades em educação matemática: tensionamentos e possibilidades*. (pp. 118 – 139). Brasília: SBEM Nacional.
- Neto, V. F. & Silva, M. A. (2021). Gender as a Problem in Maths Textbooks: a Practical Handbook on How to be a Girl/Woman. *Acta Scientiae*, 23(8), p. 191-221.
- Peralta, D. A. (2022a). Nisia Floresta: uma voz por reconhecimento das mulheres na história do currículo. *Zetetike*, 30, p. 1-13.
- Peralta, D. A. (2022b). Women, mathematics and the curriculum proposal of "first letters schools": a perspective of Habermas’ discursive ethics. *Ciência & Educação*, 28, p. 1-18.

- Purificação, T. T. &, Neto, C. D. C. (2024). Por outra Educação Financeira: uma discussão sobre Raça, Educação Matemática e Currículo. *Revista de Educação Matemática*, 21, p. 1-19.
- Santos, P. C. C., Taveira, F. A. L., & Peralta, D. A. (2022). O Falso Reconhecimento de Mulheres na História da Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 15(40), p. 1-22.
- Silva, M. A. (2023). Os ventos do norte não movem moinhos? Racismo epistêmico: a matemática é branca, masculina e europeia. *Educação Matemática Pesquisa*, 25, p. 238-257.
- Souza, M. C. R. F. &, Fonseca, M. C. F. R. (2009). Conceito de Gênero e Educação Matemática. *Boletim de Educação Matemática*, 22(32), p. 29 – 45.
- Taveira, F. A. L., & Peralta, D. A. (2022). Curriculum Guidelines for Mathematics degree and Gender and Sexuality issues in Brazil. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 13(6), 1–19.
- 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 de Mestrado em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista].
- Taveira, F. A. L. (2025). *Injustiças Curriculares e Educação Matemática: questões de reconhecimento, redistribuição e direito à justificação*. [Tese de Doutorado em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista].
- Valero, P. (2018). Justicia social y Educación Matemática: una exploración de la política cultural de la Educación Matemática en un tiempo de fragilidad de los ideales de la justicia, la igualdad, la equidad y la democracia. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 8(3), p. 40-56.