



# PARA ALÉM DA ORDEM DO DISCURSO CURRICULAR: CONTINGÊNCIA, ÉTICA DOCENTE E A PRÁTICA DO CUIDADO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

## BEYOND THE ORDER OF CURRICULAR DISCOURSE: CONTINGENCY, TEACHING ETHICS AND THE PRACTICE OF THE CARE IN MATHEMATICAL EDUCATION

Cassiana Lopes Stephan<sup>1</sup>

Marcio Antonio da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Este ensaio propõe uma reflexão crítica sobre os currículos escolares de matemática a partir do conceito foucaultiano de governamentalidade, questionando sua lógica de produção de sujeitos neoliberais, generificados e racializados, que busca blindar o processo educativo contra a contingência. Inspirado pelas leituras de Judith Butler e Eve Sedgwick, sugere substituir a posição paranoica, marcada pelo controle curricular, por uma posição reparadora, fundada na ética foucaultiana do cuidado de si e do outro. Argumenta-se que o acolhimento das imprevisibilidades que emergem nas interações em sala de aula pode fomentar práticas docentes éticas, estéticas e solidárias. Nessa perspectiva, a educação matemática deixa de ser somente um espaço de cálculo utilitarista e converte-se numa didática da imprevisibilidade que não abandona a exatidão, mas comprehende o currículo como campo político e existencial aberto às diferenças, às singularidades e ao acontecimento educativo.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Filosofia; Currículos de Matemática; Ética; Governamentalidade.

**Abstract:** This paper proposes a critical reflection on mathematics curricula based on the Foucauldian concept of governmentality, questioning its logic of producing neoliberal, generified and racialized subjects, which seeks to shield the educational process from contingency. Inspired by the readings of Judith Butler and Eve Sedgwick, it suggests replacing the paranoid position, marked by curricular control, with a reparative position, based on the Foucauldian ethics of the care of the self and the other. It is argued that embracing the unpredictability that emerges in classroom interactions can foster ethical, aesthetic and supportive teaching practices. From this perspective, mathematics education ceases to be just a space for utilitarian calculation and becomes a didactic practice of unpredictability that does not abandon exactness but understands the curriculum as a political and existential field open to differences, singularities and the educational event.

**Keywords:** Mathematics Education; Philosophy; Mathematics Curricula; Ethics; Governmentality.

<sup>1</sup> Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: [cassianastephan@yahoo.com.br](mailto:cassianastephan@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Marcio Antonio da Silva deixou esse mundo no dia 21 de julho de 2025. É muito estranho saber que um colega e amigo de repente deixa de existir no mundo – não existem palavras capazes de dar conta desse estranhamento. Decido, então, iniciar essa publicação espectral com uma série de agradecimentos: Marcio Silva, muito obrigada por todo o respeito que você sempre demonstrou pelo meu trabalho, obrigada também por ter me apresentado o complexo universo da Educação Matemática; agradeço demais pela parceria e pelo convite para escrever o presente texto. Desejo que suas reflexões se imortalizem como inspiração crítica a todas e todos que se dedicam à teoria e à prática educacional. Marcio Antonio da Silva era Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Professor do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).



## 1 Introdução

“Minha dor é perceber  
Que apesar de termos feito tudo, tudo, tudo o que fizemos  
Ainda somos os mesmos e vivemos  
Como os nossos pais”<sup>3</sup>

A melancólica constatação de Belchior (1976) sobre a persistência de velhas estruturas apesar de todos os esforços de mudança parece assombrar não somente as trajetórias pessoais, mas também as institucionais. Não seria essa uma sensação que ronda, por vezes, as pesquisas da educação matemática? Uma dor sutil ao percebermos que, apesar de reformas, novas metodologias e discursos supostamente renovados, certas lógicas insistem em se perpetuar, fabricando sujeitos à imagem e semelhança de um projeto que pouco se abala?

As investigações que o primeiro (segundo) autor desenvolve(ou) no Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM) têm consistentemente apontado para a maquinaria discursiva presente nos livros didáticos de matemática, artefatos culturais que vão muito além do ensino de conceitos e técnicas (M. A. da Silva *et al.* 2018; M. A. Silva, 2019). Desnudamos ali uma "ordem do discurso" (Baldino, 1993; Foucault, 1987, 1996) que, sob o manto da objetividade matemática, produz sujeitos específicos: neoliberais, generificados e racializados (Pacheco *et al.* 2024; M. A. Silva, 2022, 2023; M. A. Silva *et al.* 2020; M. A. Silva; Souza, 2018; D. M. X. de B. Souza; Silva, 2017, 2018; Valero *et al.* 2019). Contudo, essa ordem talvez não seja exclusivamente um efeito de macroestruturas políticas, mas também um sintoma de micro fascismos (Gallo, 2009) que nos habitam: um desejo molecular por controle, por segurança, por um território demarcado, uma “Vila” pedagógica, onde o diferente e o imprevisível são mantidos à distância, alimentando um certo fundamentalismo curricular que rechaça a incerteza.

É justamente nesse ponto que nosso mais recente projeto de pesquisa (PQ 2023), ao promover encontros com professores da educação básica, descortinou uma tensão reveladora: uma palpável angústia e uma quase instintiva resistência docente diante do inesperado, do acontecimento que fura o roteiro e ameaça as fronteiras seguras da “Vila” (Gallo, 2009). A pergunta impertinente, o erro produtivo, a questão social que irrompe, tudo que escapa ao roteiro parece acionar esses micro fascismo latente, esse apego fundamentalista ao planejado, gerando um mal-estar profundo.

<sup>3</sup> BELCHIOR, Antonio Carlos. **Alucinação**. Polygram/Philips, 1976.



Este ensaio se arrisca a lançar uma questão que nos parece fundamental: e se o cerne do problema não residir na falta de técnicas ou saberes, mas em uma dimensão filosófica mais profunda, atrelada à forma como nos posicionamos ética e esteticamente diante da verdade, do conhecimento e dessas micropolíticas que nos constituem? Como a Filosofia da Educação Matemática (FEM), campo que se propõe a analisar, questionar, esmiuçar a narrativa e criticar as afirmações da prática, da política e da pesquisa em Educação Matemática (Bicudo, 1999; Ernest, 1991), pode nos auxiliar a enfrentar essa questão para além de seus eixos ontológicos e epistemológicos tradicionais, incorporando a reflexão ética, estética e micropolítica?

## 2 A governamentalidade neoliberal no currículo de matemática: fabricando sujeitos e blindando a contingência

A política cultural, como temos argumentado (Corazza, 1997; Costa, 2010; Planas; Valero, 2016; M. A. Silva, 2018, 2019; Valero *et al.* 2015), mais do que um adereço ou um tema transversal, é a própria substância pela qual os currículos de matemática operam. Longe de serem meros repositórios de conceitos, algoritmos ou fatos matemáticos, eles são campos de força, arenas onde se disputam significados, onde se produz cultura e, crucialmente, onde se governam condutas. É nesse sentido que o conceito foucaultiano de governamentalidade (Foucault, 2008a, 2008b) se mostra uma ferramenta analítica potente. A governamentalidade, entendida como a condução das condutas (Gadelha, 2013; Veiga-Neto, 2013), nos ajuda a compreender como o poder moderno não se exerce apenas pela repressão ou pela lei, mas, de forma muito mais sutil e eficaz, pela orientação dos desejos, pela modulação das liberdades, pela incitação a certas formas de ser e de se autogovernar.

Nesse cenário, os livros didáticos de matemática (LDM) emergem não como simples instrumentos pedagógicos, mas como sofisticadas tecnologias de governo (Santos, 2019, 2021; Santos; Silva, 2019, 2021). Eles ensinam a “se conduzir” no mundo de maneiras muito específicas, alinhavando, de forma quase imperceptível, o aprendizado de funções, equações ou estatísticas a um conjunto de valores, moralidades e subjetividades. Essa condução raramente se dá por imposição explícita, mas sim pela sedução, pela naturalização, pela apresentação de certos modos de vida (por exemplo, o do indivíduo auto interessado, calculista, gestor de si) como os únicos desejáveis, racionais ou mesmo possíveis na lógica vigente. Assim, o currículo transforma-se num



guias para a auto condução dos sujeitos, conduzindo-os para que se ajustem a uma determinada racionalidade econômica e social.

É aqui que a discussão sobre a fabricação de um tipo particular de sujeito – o *homo oeconomicus* neoliberal (Coradetti Manoel, 2023; M. A. Silva, 2022; M. A. Silva; Santos, 2024; Valero, 2018) ganha centralidade. Os currículos de matemática foram capturados por essa racionalidade que busca converter todas as esferas da vida em domínios de cálculo econômico (Traversini; López Bello, 2009). Temas aparentemente progressistas e socialmente relevantes, quando inseridos nos LDM, muitas vezes são reconfigurados para servir a esse propósito maior. A tão propalada educação financeira, por exemplo, transcende frequentemente o objetivo de promover uma relação consciente com o dinheiro para se tornar um treinamento intensivo na arte de ser um empreendedor de si (Coradetti Manoel, 2017; Coradetti Manoel *et al.* 2019; Coradetti Manoel; Silva, 2019, 2017; Pacheco *et al.* 2024; Sachs; Salles, 2024; Sturion *et al.* 2024). O estudante é interpelado a ver sua própria vida como um capital a ser gerido, seus estudos como um investimento, suas escolhas como estratégias de maximização de ganhos futuros, internalizando a lógica da responsabilização individual por sucessos e fracassos, num eco claro dos preceitos neoliberais que eximem o Estado de suas responsabilidades sociais (M. A. Silva, 2019).

Mesmo a “formação para a cidadania”, um dos pilares discursivos dos documentos curriculares e dos guias de avaliação dos LDM, parece sofrer uma torção. A cidadania ali promovida é, muitas vezes, esvaziada de seu potencial crítico e contestador, reduzida a um conjunto de comportamentos “saudáveis”, “sustentáveis” e “responsáveis” que, em última análise, visam à otimização da produtividade individual e à minimização dos riscos sociais para o sistema (R. R. Souza, 2020; R. R. Souza; Silva, 2025). O bom cidadão é aquele que cuida de sua saúde para não onerar o sistema; que consome conscientemente, mas que poupa para consumir mais no futuro, consumindo; que se planeja financeiramente para não depender de auxílios do Estado. A matemática entra como ferramenta para calcular calorias, orçamentos domésticos, pegadas ecológicas, sempre reforçando a ideia de que a solução para os problemas sociais reside na conduta individual, e não em transformações estruturais.

A interdisciplinaridade, outro mantra pedagógico contemporâneo, também não escapa a essa lógica. Nos LDM, ela frequentemente se manifesta como uma busca por aplicações da matemática em contextos que validam e reforçam a racionalidade de mercado (Berto, 2017). A matemática é “útil” porque ajuda a resolver problemas práticos



do cotidiano, quase sempre ligados ao consumo, ao trabalho, à gestão eficiente de recursos. Raramente é mobilizada para questionar as estruturas que produzem esses problemas ou para imaginar outras formas de organização social.

Até mesmo a História da Matemática, narrada nos LDM, é geralmente linear, eurocêntrica, focada em grandes “gênios”, majoritariamente homens europeus e brancos. Essa apresentação contribui para que a formação dos estudantes se alinhe a uma visão da ciência como um empreendimento individual, competitivo e triunfalista, perfeitamente alinhada ao ethos neoliberal (Ocampos, 2016).

Essa orquestração discursiva, que visa fabricar sujeitos flexíveis e produtivos, tem um correlato importante: a necessidade de blindar o processo educativo contra a irrupção da contingência. A racionalidade neoliberal, fundamentada no cálculo, na previsão, na gestão de riscos e na busca incessante por eficiência, é, por natureza, avessa ao imprevisível, ao evento que escapa às planilhas e aos algoritmos. O inesperado é visto não como uma oportunidade de aprendizado ou de criação, mas como um defeito no sistema, uma anomalia a ser rapidamente corrigida ou neutralizada. E os currículos de matemática, ao se imbuírem dessa lógica governamental, acabam por se tornar poderosos mecanismos de controle e exclusão da contingência.

Como essa blindagem contra a contingência se materializa no tecido da prática pedagógica e nos artefatos curriculares, como os LDM? Talvez menos pela ausência formal de problemas abertos ou pela condenação explícita do erro (discursos que a própria pesquisa em Educação Matemática já tensionou e que, de certa forma, foram até incorporados pela retórica oficial), e mais por uma operação sutil e persistente de apagamento das subjetividades em favor de objetividades fabricadas. Os LDM, mesmo quando buscam contextualizações supostamente realistas, tendem a apresentar uma visão de mundo asséptica, onde os contextos sociais, culturais e políticos que envolvem a matemática são naturalizados, despidos de suas tensões e apresentados como dados inquestionáveis. Assim, a matemática surge como uma linguagem neutra capaz de descrever objetivamente essas realidades, silenciando as múltiplas interpretações e as experiências subjetivas que poderiam complexificar ou mesmo contradizer a versão oficial.

É precisamente quando essa pretensa objetividade é rachada pela irrupção de uma subjetividade inesperada, por exemplo, pela pergunta de um estudante que questiona a norma social implícita no contexto de um problema (como a diferença de preços baseada em gênero), ou a sugestão de uma interpretação alternativa que desafia um conceito



estabelecido (como a definição heteronormativa de casal no conteúdo conceitual análise combinatória), que a blindagem se revela com mais força. O desconforto docente, a tentativa de retornar rapidamente à zona de conforto do cálculo ou da resposta correta, a dificuldade em acolher e dialogar com aquilo que foge à norma matemática ou social (Oliveira, 2015; D. M. X. de B. Souza, 2015), tudo isso evidencia uma resistência que vai além da gestão do erro matemático. Trata-se de uma fuga do confronto com a alteridade, com a diferença, com a dimensão ética e política que a subjetividade do outro introduz no cenário supostamente controlado da aula de matemática. O que se busca evitar não é somente o erro no algoritmo, mas o erro social, a desestabilização da ordem discursiva, o desassossego provocado por aquilo que não se encaixa na objetividade fabricada e na subjetividade padrão que o currículo tenta produzir. Nesse sentido, a matemática escolar transforma-se num sistema fechado não simplesmente na sua episteme, mas também subjetiva e politicamente, no qual há pouco espaço para a perturbação causada pelo que foge à norma.

Ademais, as próprias políticas curriculares mais amplas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, a despeito de seus discursos sobre desenvolvimento de competências e autonomia, ao buscarem uma padronização de conteúdo, procedimentos e habilidades, acabam por reforçar essa blindagem contra a contingência. Ao tentar prever e prescrever em detalhe o que deve ser ensinado e aprendido em cada etapa, ano a ano, reduzem drasticamente o espaço para o que emerge do encontro pedagógico, para as singularidades dos contextos e dos sujeitos, para o currículo como acontecimento, desejo, experiência e diferença (Corazza, 2004; Paraíso, 2009, 2010). Essa ânsia por controle e previsibilidade, como bem apontaram curricularistas como Alice Lopes (2017) e Elizabeth Macedo (Macedo, 2012), acaba por asfixiar o potencial criativo e político do currículo, transformando-o num roteiro a ser cumprido, e não num território a ser explorado. O currículo torna-se uma espécie de vacina contra o inesperado, buscando garantir que nada escape ao controle, que nenhuma desordem contamine a pureza do processo de ensino e de aprendizagem planejado.

Essa obsessão pela ordem e pela previsibilidade, essa tentativa de exorcizar a contingência do espaço escolar, não é simplesmente uma questão técnica ou metodológica; é profundamente filosófica e política. E aqui, a Filosofia da Educação Matemática (FEM) é convocada a se posicionar. Será que, em algumas de suas vertentes mais tradicionais, excessivamente focadas na epistemologia interna da matemática ou em modelos cognitivos de aprendizagem, a FEM não teria, mesmo que inadvertidamente,



corroborado para essa visão da matemática como um domínio de certezas, imune às vicissitudes do mundo social e político? Ao não problematizar suficientemente o poder formatador da matemática escolar e sua inscrição em relações de poder e governo, não teria o campo, por vezes, contribuído para essa blindagem contra o imprevisível?

Uma crítica da governamentalidade neoliberal nos currículos de matemática, como a que buscamos esboçar, é, portanto, uma tarefa que também se impõe à Filosofia da Educação Matemática. Ela exige que se leve a sério as dimensões éticas (que tipo de sujeitos estamos ajudando a constituir por meio da educação matemática?), políticas (a serviço de que interesses e de que rationalidades está o conhecimento matemático que circula nas escolas?) e, como argumentaremos adiante, estéticas da prática educativa. Não se trata de negar a importância do conhecimento matemático em si, mas de recusar sua redução a um instrumento de conformação ou a um fetiche que encobre relações de poder (T. T. da Silva, 2005; T. T. Silva, 2001).

Inspirados por uma filosofia crítica da educação matemática, como a proposta por Skovsmose (Skovsmose, 1994, 2023, 2024), que insiste no potencial da matemática para a crítica social e para a formação de cidadãos reflexivos, entendemos ser preciso ir além. É necessário não só desvelar os mecanismos de governo que operam por meio do currículo de matemática, mas também questionar a própria forma como esse currículo busca nos proteger e, ao fazê-lo, nos empobrecer das potências disruptivas e criativas da contingência. E é justamente o desconforto gerado por essa contingência, como observaremos na próxima seção, que nos abre a porta para pensar outra ética docente.

### **3 O nó górdio da prática docente: o desconforto ético-político com o acontecimento**

Se a análise dos livros didáticos, como detalhado na seção anterior, revela uma sofisticada engenharia discursiva voltada para a produção de sujeitos e a blindagem contra o inesperado, o que acontece quando essa engenharia é posta à prova no encontro vivo com professores da educação básica? Nos últimos anos, o GPCEM realizou uma inflexão metodológica importante, deslocando o foco da análise exclusiva dos artefatos curriculares para a promoção de encontros com docentes de matemática (PQ 2020; PQ 2023). A aposta era (e continua sendo) investigar as potencialidades de currículos construídos a partir do diálogo entre as pesquisas críticas do grupo (sobre a política cultural da matemática, neoliberalismo, interseccionalidade) e a experiência dos professores, vislumbrando movimentos de resistência.



Contudo, essa aposta nos encontros para além das potências criativas que de fato emergiram, descortinou algo que talvez estivesse submerso em nossas análises anteriores: um desconforto explícito, uma espécie de nó górdio, na prática docente, que se manifesta justamente quando o imprevisto, como acontecimento, rompe a superfície lisa do planejamento ou do discurso curricular hegemônico. Percebemos que não se trata de uma mera dificuldade técnica ou da falta de domínio de um conteúdo específico. O que emergiu com força foi um desconforto de natureza eminentemente ética e política, um mal-estar diante da necessidade de lidar com a diferença, com a subjetividade que escapa à norma, com a interpelação que desloca a matemática de seu pedestal de neutralidade e a insere no terreno pantanoso das disputas sociais e culturais.

Essa constatação tornou-se particularmente visível durante as oficinas realizadas no âmbito do projeto "Currículos produzidos pelo encontro de professores de matemática com pesquisas sobre a política cultural da matemática e os temas interseccionais" (PQ 2023). Ao propormos a discussão de narrativas que tensionavam exatamente esses pontos de encontro entre matemática, normas sociais e subjetividades, pudemos observar reações que explicitavam essa dificuldade. Duas dessas narrativas, adaptadas de pesquisas anteriores (Bruna Viana<sup>4</sup>; Oliveira, 2015), mostraram-se especialmente reveladoras<sup>5</sup>.

A primeira narrativa, adaptada de relato de pesquisa de Bruna Viana, envolvia a professora Elaine. Ao propor um problema, à primeira vista corriqueiro, de sistema linear sobre o preço de ingressos para homens e mulheres em uma festa (R\$ 15,00 e R\$ 10,00, respectivamente), ela foi surpreendida por uma aluna que não questionou os procedimentos matemáticos, mas a própria lógica social do contexto: “por que o valor do ingresso pago pelas mulheres era menor que o valor pago pelos homens?”. Elaine, que havia antecipado possíveis dúvidas sobre a montagem ou resolução das equações, viu-se subitamente desarmada. Seu planejamento não contemplava uma resposta para aquela interpelação que deslocava a discussão do campo técnico-matemático para o terreno minado das relações de gênero, da economia e da justiça social. O desconforto não residia na matemática, mas na súbita politização de um enunciado que ela mesma havia selecionado, talvez sem se dar conta das normas ali embutidas. O mais revelador foi o

<sup>4</sup> Bruna Letícia Nunes Viana é mestre em Educação Matemática (UFMS) e doutoranda do Departamento de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade de Estocolmo (Suécia). Ela participou da elaboração da oficina de gênero e contribuiu, entre outras coisas, com o relato que vivenciou em uma das aulas que participou durante a sua Graduação.

<sup>5</sup> Os nomes das professoras envolvidas nas duas narrativas aqui mobilizadas são fictícios, embora o acontecido nos dois casos não o seja.



que se seguiu à pergunta da estudante: uma conversa irrompeu entre os alunos, extrapolando os objetivos matemáticos planejados pela professora. Eles próprios passaram a descrever o artifício sexista por trás da diferenciação de preços: uma estratégia comum em casas noturnas para atrair mulheres e, por consequência, homens que (supostamente) consumiriam mais. Naquele momento imprevisto, o currículo oficial foi estilhaçado, dando lugar a aprendizagens sobre estratégias de mercado, machismo estrutural a serviço do capital e a ganância que pode se esconder por trás de um simples problema de sistema linear. Um currículo potente emergiu da contingência, para além (e talvez apesar) do planejamento inicial e do desconforto da professora.

A segunda narrativa, adaptada da pesquisa de Oliveira (2015), apresentava a professora Cristina, que se percebia como crítica em relação aos materiais didáticos. Ao abordar Análise Combinatória com o problema “com 8 homens e 12 mulheres, de quantos modos se pode formar um casal?”, ela seguiu o procedimento padrão, aplicando a lógica heteronormativa e chegando à resposta matematicamente correta dentro dessa premissa: 96 casais ( $8 \times 12$ ). O imprevisto surgiu quando uma estudante interveio, argumentando que, na sua visão, as possibilidades seriam maiores. O comentário abria uma fenda na aparente objetividade do problema, desafiando a definição implícita e normativa de casal. O desafio lançado pela estudante não se limitava a incluir casais formados por pessoas do mesmo sexo, ela ampliava as possibilidades para pensar outras configurações relacionais possíveis, como trisais, poliamor, arranjos diversos que implodem a lógica binária e monogâmica, tornando o cálculo combinatório e a discussão social, infinitamente mais complexos.

Essa situação remete a práticas pedagógicas não tão distantes, quando, para ensinar números pares e ímpares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizava-se justamente o critério de “formar casais” (sempre heterossexuais, claro), inscrevendo a norma nos corpos infantis desde os primeiros contatos com a matemática escolar. A insistência nessa matemática heteronormativa opera fixando normas e silenciando a diversidade das experiências humanas. Felizmente, como resultado das denúncias feitas por pesquisas em Educação Matemática, os livros didáticos mais recentes dos anos iniciais abandonaram esses exemplos mais flagrantes. Contudo, a narrativa de Cristina demonstra que a questão persiste em outros níveis e contextos.

Novamente, o ponto nevrálgico não era um erro de cálculo, mas a dificuldade em acolher uma subjetividade que não unicamente questionava a norma social embutida na matemática, mas que também convidava a pensar em outras lógicas relacionais e,



consequentemente, em outras (e mais complexas) soluções matemáticas. A fuga da professora diante dessa abertura, seja por desconforto, por falta de repertório ou por receio de adentrar temas considerados polêmicos, representa o fechamento de uma oportunidade ímpar de discutir não só combinatória, mas a própria diversidade das relações humanas e como a matemática pode tanto aprisionar quanto libertar nosso pensamento sobre o mundo.

Em ambas as situações, e em muitas outras discussões durante as oficinas, o que observamos foi menos uma incapacidade técnica e mais uma espécie de fuga ou parálisia diante do acontecimento ético-político. A tendência era tentar rapidamente retornar ao território seguro da matemática “pura” e “neutra”, desviar da questão controversa, reafirmar a resposta correta, ou simplesmente confessar o despreparo para lidar com a manifestação da diferença, da subjetividade que não se encaixa, da pergunta que expõe a arbitrariedade das normas que sustentam a aparente objetividade do currículo.

A resistência docente ao inesperado pode ser lida como um sintoma direto de uma formação e de uma cultura escolar que, ao supervalorizar o conteúdo prescrito e a objetividade técnica, deixa os professores despreparados e desconfortáveis para lidar com tudo aquilo que escapa a esse enquadramento. O currículo, ao ser pensado majoritariamente como um roteiro a ser cumprido, não oferece ferramentas para navegar na incerteza, no dissenso, na complexidade das relações humanas que constituem, de fato, o cotidiano da sala de aula. A ordem do discurso que se tenta manter a todo custo revela-se, assim, extremamente frágil, e a tentativa de proteger a “Vila” (Gallo, 2009) das ameaças da diferença acaba por gerar mais angústia do que segurança.

Filosoficamente, o que esse nó górdio da prática docente revela? Talvez uma profunda insegurança ontológica e epistemológica, um apego a uma visão da matemática (e do próprio ato de ensinar) como um domínio de certezas imutáveis, onde o professor é o guardião da verdade única. Revela também, e aqui reside o ponto crucial para o avanço de nossa argumentação, uma fragilidade ética. Se a resposta para esse desconforto não está em mais conteúdo, mais planejamento ou mais controle, onde podemos buscar recursos para os professores poderem não apenas suportar, mas talvez até mesmo acolher e trabalhar produtivamente com a contingência e a diferença? É essa questão que nos impulsiona a explorar, na próxima seção, as potencialidades do pensamento do último Foucault sobre a ética e a estética da existência.



#### 4 A prática do cuidado frente ao imprevisível

A sala de aula é um acontecimento que, enquanto tal, não pode ser totalmente previsto e tampouco descrito pelos planejamentos curriculares, sejam eles macropolíticos (da BNCC ao PPP) ou micropolíticos (planos de ensino e de aula). Assim sendo, parece-nos possível afirmar que a sala de aula irrompe a partir do entrecruzamento entre expectativa didático-curricular e imprevisibilidade relacional, a qual se deve ao inesperado que comumente acomete o campo das interações. A sala de aula é constituída e, ao mesmo tempo, constitui a interação entre seres sencientes, sejam eles humanos e não-humanos, meios ambientes e infraestruturas, as quais compreendem os aparatos didático-curriculares e os objetos técnico-arquitetônicos que configuraram o espaço do vir-a-ser do ensino e da aprendizagem, cuja prática institui uma sensação de tempo representada no cronômetro por exatos 50 minutos. O campo das relationalidades, que atravessa e compõe a sala de aula, é vasto, amplo e indeterminado, de modo que toda a tentativa de o apreender mediante conceitos, tais como os de “senciência”, “meio ambientes” e “infraestruturas”, já nos parece ineficaz. Seja como for, a partir de Judith Butler, talvez possamos nos concentrar nesses três conceitos para tentarmos vislumbrar minimamente a materialidade relacional da sala de aula.

Conforme Butler, “o que depende de cada um é bastante variado, pois não se trata apenas de outras vidas humanas, mas de outras criaturas sencientes, meios ambientes e infraestruturas: nós dependemos deles e eles dependem de nós” (Butler, 2020, p.16). Através da interdependência, Butler nos explica a ontologia social que orienta o caráter subversivo da ética do cuidado de verve foucaultiana (Foucault, 2010; 2012; 2011), a qual escapa à racionalidade neoliberal que descreve e prescreve a lógica triunfalista da soberania do eu. A interdependência é constantemente solapada pelo neoliberalismo, seja no contexto das salas de aula, seja para além dos muros da escola. Efetivamente, Butler não discute a escola, mas desenvolve uma teoria social filosoficamente informada que nos permite pensar esse espaço. A escola e, mais precisamente, a sala de aula, não são imunes ao campo mais amplo das sociabilizações. Nesse sentido, parece-nos possível afirmar que os diferentes nichos e feixes de sociabilização se concentram na escola. Além disso, a teoria social de Butler nos permite vislumbrar em que medida a prática ético-estética do cuidado, assim como pensada por Michel Foucault, pode se constituir como uma alternativa em relação à hegemonia do neoliberalismo e sua mecânica calculativa fundamentada no jogo de interesse, na competição e na ideologia do sucesso econômico,



comumente atrelado à capacidade de concentrar renda no bojo da prática contemporânea do empresariamento de si (Dardot; Laval, 2016).

Ao pensarmos o ensino e a aprendizagem sob as lentes da teoria social de Butler, conseguimos perceber que um dos grandes desafios didáticos parece ser o de lidar com a realidade materialmente escancarada do caos atrelado à imprevisibilidade que manifesta e, ao mesmo tempo, é manifestada pela experiência da sala de aula como um acontecimento cuja disposição pode se modificar, sem mais nem menos, pela interpelação do outro que racha a redoma do controle atinente ao planejamento. Esse outro é variado: ele pode ser o aluno que, ao perguntar ou comentar, desvia a turma do percurso antecipadamente roteirizado pelo professor, também pode ser o aparato técnico ou tecnológico que repentinamente apresenta um defeito ou ainda o inseto que, sem ser convidado, invade a sala de aula (basta pensarmos no caos que se instaura na sala com a entrada em cena de uma barata, por exemplo). Com base nisso, talvez possamos dizer que a sala de aula não é pura utopia (Foucault, 2013).

Mais precisamente, a partir de Foucault e de sua perspectiva contra-utópica acerca da materialidade dos corpos, parece-nos possível afirmar que a sala de aula se expressa na forma heterotópica do acontecimento, promovendo deslocamentos e transformações incessantes no que se refere ao campo indeterminado das interações. Como nos explicam Sandra Mara Corazza e Karen Nodari, a sala de aula é heraclitiana, na medida em que a realidade de seu acontecimento está em constante modificação (Corazza; Nodari, 2020, p.362-376). Em outros termos, o jogo relacional vivenciado no vir-a-ser escolar é heterotópico, já que gera e é gerado pelos deslocamentos incessantes relativamente à multiplicidade dos corpos que atravessam e que são atravessados pelos saberes atinentes ao ensino e à aprendizagem. Mas, qual é mesmo a relação ética e estética do cuidado com tudo isso?

De acordo com Eve Sedgwick, o cuidado de si, pensado em termos foucaultianos como a arte de se constituir crítica e criativamente na interação com os outros, repousa em uma dinâmica reparadora, a qual se opõe à dinâmica paranoica do controle moral, pedagógico e político, mas também da crítica praticada como denuncismo destrutivo (Sedgwick, 2020, p. 403-404). A reparação diz respeito à capacidade de lidar com a imprevisibilidade, ou seja, com as surpresas que caracterizam a vivacidade material das relationalidades. O cuidado corresponde à lida afirmativa com o imprevisível, ou melhor, com aquilo que acontece a despeito do controle do planejamento. Assim sendo, nem mesmo a Matemática, com toda a sua pretensão à universalidade, à objetividade, à



abstração – em suma – à exatidão, pode evitar as surpresas que fazem com que docentes e discentes desviam dos conteúdos curriculares para imergir no cosmos através dos problemas sociais, políticos e éticos suscitados no lapso da interpelação que rompe com o imaginário hegemônico da ordem, do progresso e da uniformidade ôntico-curricular<sup>6</sup>.

Com base em Sedgwick, para quem a proposta foucaultiana do cuidado é reparadora, talvez possamos afirmar que o currículo matemático pautado no imaginário da exatidão repousa em uma posição paranoica que tenta, a todo custo, impedir a imprevisibilidade. O paradigma do controle, atrelado tanto às dinâmicas de planejamento curricular quanto à condensação epistêmica dos LDM, fundamenta-se na paranoia de uma racionalidade determinista de tipo cartesiana, a qual nos prescreve o percurso conteudista que parte dos assuntos mais simples em direção aos mais complexos. Esse tipo de procedimento asséptico não coaduna, assim como pudemos vislumbrar a partir das narrativas que envolviam as professoras Elaine e Cristina, com o espaço não-utópico da sala de aula. Para Sedgwick, a proposta foucaultiana do cuidado escaparia da posição paranoica, na medida em que cuidar de si e cuidar do outro é acolher, sem medo, raiva e ansiedade, a imprevisibilidade do vir-a-ser que se manifesta na forma da surpresa. A surpresa nos faz recordar que a escola não é pura utopia e que a sua materialidade repousa na multiversalidade social, cuja magnanimidade se deve à indeterminação, tendo em vista que a alteridade não pode ser exaustivamente mapeada e tampouco absolutamente apreendida.

As hipóteses que tentamos aventar aqui são, portanto, as seguintes: (1) cuidar de si e do outro no âmbito da sala de aula é se comprometer eticamente com o ensino e a aprendizagem; (2) em termos foucaultianos, esse tipo de comprometimento é estético porque nos permite esculpir nossas interações por meio do acolhimento das diferenças que nos constituem e que nos tornam insubstituíveis, tendo em vista a singularidade de cada um de nós no cosmos; (3) a singularidade não justifica, para pensarmos com Butler, o triunfalismo do eu-distinto, mas antes fundamenta a interdependência entre o si e o outro, isto é, dependemos uns dos outros justamente porque somos singulares; (4) a dependência se manifesta, nesse sentido, como o princípio de igualdade que necessariamente nos interconecta na imprevisibilidade das ações e reações perpetradas no âmbito da interação entre o si e o outro (Butler, 2005, p.30-31); finalmente, (5) concebemos que praticar a ética do cuidado em sala de aula é agir e reagir com base no

<sup>6</sup> Sobre a teoria da interpelação, cf. Butler, 2005, p.9-22.



princípio didático da imprevisibilidade, o qual está totalmente co-implicado ao princípio da igualdade que descreve a interdependência interacional entre singulares.

A estetização da existência, se pensamos Foucault em consonância com sua recepção feminista, como Sedgwick e Butler, gira em torno do princípio ético da igualdade na interdependência. Estetizar a própria vida é modulá-la e remodulá-la na coexistência por meio da prática do cuidado de si e do outro. Butler nos explica que, quando ocupamos a posição paranoica, muitas vezes justificamos a violência perpetrada ao outro como um ato de autodefesa. A posição paranoica nos impede de compreender que todo o ato de alter-destruição já é um ato de auto-destruição, haja vista a interdependência que nos conecta a despeito de nossos desejos (Butler, 2020, p.67-102). É justamente essa posição que sustenta a racionalidade neoliberal, a qual se espraia na direção das interações escolares de maneira a miserabilizá-las no tocante à ética e à estética da existência. A racionalidade neoliberal impõe, por meio do controle atinente à mecânica conteudista, a competição entre os indivíduos e estabelece, no tocante à subjetividade docente, uma postura defensiva que se funda na responsabilização pelo sucesso compreendido como eficácia escolar no que diz respeito ao produtivismo vinculado ao ideário vazio da boa cidadania, assim como pudemos perceber nas seções anteriores de nosso ensaio.

A perspectiva foucaultiana do cuidado surge justamente como uma alternativa à lógica neoliberal do interesse, da competição e do produtivismo que parecem se fundamentar, segundo Butler, no triunfalismo ou soberania do eu. A forclusão psíquica e social da interdependência permite que o fantasma do triunfo pessoal, individual e egoísta oriente a constituição de nosso caráter (Stephan, 2025). Conforme evidenciado por Sedgwick e Butler, o neoliberalismo se baseia na paranoíta, pois se nutre do medo da soberania que, por sua vez, gera o medo do inimigo, impedindo assim a formação de vínculos de solidariedade (Sedgwick, 2020; Butler, 2020).

Como afirmamos acima, a perspectiva foucaultiana do cuidado desponta como uma alternativa vislumbrada por meio da crítica em relação à prevalência do *ethos* neoliberal na contemporaneidade (Foucault, 2015). De acordo com Sedgwick, toda a prática crítica é um tanto quanto paranoíta, já que busca desvelar as injunções da violência no âmbito das interações sociais. A posição paranoíta pode se tornar, portanto, aquilo que partilhamos com aqueles que criticamos caso não sejamos capazes de nos abrir



ao vislumbre de alternativas reparadoras<sup>7</sup>. Para sermos mais precisos, Sedgwick parece nos mostrar que distinguimos daqueles que criticamos quando pensamos em uma alternativa àquilo e àqueles que criticamos. Nesse sentido, Sedgwick nos permite perceber que Foucault não somente critica a racionalidade neoliberal que governa o corpo da população, uma vez que governa a conduta de cada um de seus indivíduos. Para Sedgwick, Foucault também nos oferece uma alternativa capaz de reparar a dimensão aparentemente destrutiva da crítica. Então, não basta transformarmos o neoliberalismo no mais novo inimigo a ser combatido, precisamos pensar de que modo podemos combatê-lo orientados pela imagem, ainda difusa (e talvez sempre difusa), do mundo que queremos inventar por meio de tal combate (Stephan, 2023). Se não oferecemos alternativas éticas, estéticas e políticas ao *status quo* que criticamos, arriscamos ocupar a mesma posição daqueles que criticamos. A lógica da reparação parece se amparar, em certo sentido, na lógica da adição e não na da destruição defensiva, como é caso da paranoia que opera no neoliberalismo<sup>8</sup>.

Foucault, ao interpretar o cuidado de si na Antiguidade helenístico-romana, mostra-nos que nem sempre fomos governados pela racionalidade neoliberal, ou melhor, desnaturaliza a racionalidade neoliberal e, por meio desse procedimento histórico-filosófico, abre-nos à possibilidade de imaginar que as coisas possam ser diferentes do que são, tendo em vista que nem sempre foram assim. Ao voltar seu olhar aos antigos, Foucault nos permite compreender, inclusive, que os vínculos de ensino e aprendizagem eram orientados sobretudo pelo cuidado e não pela hipostasiação do interesse, da competição e do sucesso econômico-meritocrata. O cuidado que orientava o vínculo entre os mestres e os discípulos tinha por objetivo o aperfeiçoamento de si em vista da boa interação com a cidade, no caso do período socrático-platônico, e da boa interação com o cosmos, no caso do período helenístico-romano (Foucault, 2010, p.75-96).

Não entraremos nos detalhes das diferenças entre cada uma das modulações do cuidado na Antiguidade, assim como interpretadas por Foucault (Stephan, 2021). No momento, queremos destacar somente que a ética do cuidado consiste sobretudo em um exercício orientado à comunidade, seja ela citadina ou cósmica, e não ao triunfalismo do indivíduo no capitalismo tardio. As análises foucaultianas do cuidado repousam, de

<sup>7</sup> Em termos butlerianos, se nossa crítica se paralisa na posição paranoica, corremos o risco de recair em uma espécie de niilismo moral, o qual consiste em um denuncismo vazio e fatalista (Butler, 2005, p.21).

<sup>8</sup> Sobre a lógica da adição na construção de assemblagens da memória comprometidas com o futuro, cf. Bensusan, 2024.



acordo com Sedgwick, na posição reparadora, a qual compensa, em certa medida, a dimensão paranoica da crítica. A redução da dimensão paranoica da crítica também está atrelada à nossa coimplicação com a estrutura que estamos criticando. Isso significa que a crítica da racionalidade neoliberal demanda a crítica de nós mesmos, tendo em vista que tal governamentalidade também nos constitui enquanto educadores, professores, pesquisadores e estudantes (Foucault, 2015). Assim sendo, a autocrítica é um dos componentes da posição reparadora juntamente no que se refere ao vislumbre histórico e fabulativo de alternativas ao tempo presente, as quais nos implicam à tentativa de construir um futuro melhor, um futuro que não é para amanhã, mas sim para o agora que demora (Foucault, 2001, nº 339). Então, deslocamo-nos da posição paranoica ao vislumbrarmos uma alternativa à estrutura que criticamos – isto é, ao fabularmos outros modos possíveis de agir e de viver no mundo –, mas também ao nos autocriticarmos à medida que criticamos tal estrutura – isto é, ao compreendermos que a modificação da estrutura também se deve à nossa própria modificação. Esse tipo de deslocamento reparador não acontece no caso daqueles que abraçam o neoliberalismo: estes permanecem na posição paranoica, a qual os incita a agir competitiva e defensivamente, tendo em vista que a paranoia neoliberal sustenta e é sustentada pelo fantasma do inimigo, o qual, por sua vez, sustenta e é sustentado pelo pânico moral (César; Duarte, 2017; Butler, 2024).

Segundo Sedgwick, a possibilidade ética da reparação, que não se imiscui da paranoia atrelada à crítica, mas que a compensa, “é fundada pelo – e coextensiva ao – movimento subjetivo que Foucault chama de ‘cuidado de si’” (Sedgwick, 2020, p.404). Ao ocuparmos a posição reparadora, reconhecemos que somos parte daquilo que criticamos. Por isso, a reparação, diferentemente da pura paranoia, requisita o amor e o cuidado em relação àquilo que acontece na imprevisibilidade das relacionalidades sociais, as quais não se restringem aos humanos, mas abarcam a nossa interação com o cosmos em sua indeterminação. A paranoia, ao alimentar uma postura defensiva, exclui a dimensão empática do cuidado, uma vez que comprehende o cuidado de si como o movimento de autodefesa que justifica a destruição do outro. Dito de outro modo, quando permanecemos atados à posição paranoica, somos incapazes de exercer o cuidado na forma da solidariedade entre o si e o outro; nesse caso, praticamos o cuidado na forma do egoísmo individualista sem nenhum tipo de crise ética, já que simplesmente normalizamos e naturalizamos a associação entre cuidado de si e egoísmo (Stephan, 2024).



Seja como for, faz-se importante salientar que, ao retornar aos antigos, Foucault não pretende transpô-los ao tempo presente. A inventividade ética e estética de Foucault não é de aporte saudosista, já que o saudosismo não parece adicionar nada de novo ao tempo presente, isto é, o saudosismo não conflui com a criatividade crítica; pelo contrário, ele consiste em uma espécie de refluxo do passado que visa solucionar definitivamente os problemas do tempo presente ao encapsulá-lo na anacronia das normas que sufocam a vivacidade das relacionalidades (Bensusan, 2024, pp. 33-40; Butler, 2005, p.4-9). Ao observar os antigos e desnaturalizar aquilo que acontece no tempo presente, Foucault vislumbra uma alternativa a esse tempo que é nosso por não ser de ninguém e, desse modo, propõe, inspirado na ética antiga do cuidado, a estética da existência (Foucault, 2001, nº 357, p.1549-1565). Parece-nos, portanto, que a estética da existência consiste em uma reatualização da ética do cuidado em vista da afirmação da materialidade das relacionalidades sociais por meio da constituição criativa dos laços de solidariedade, os quais se devem ao desenvolvimento da empatia e não da soberania triunfalista do eu, que pratica o cuidado como egoísmo individualista. Supomos que a estética da existência acolhe a imprevisibilidade atinente ao campo das relacionalidades e que a constituição da solidariedade, ao revisitar a interdependência compulsoriamente forcluida pelo neoliberalismo, pode ser colocada em operação no contexto das salas de aula (Butler, 2020, p.87).

Basicamente, a racionalidade neoliberal promove e é promovida em meio às tentativas de desarticulação entre o si e os outros através de uma lógica paranoica de controle que transforma o outro em um inimigo ou, se pensamos no contexto da sala de aula, em um “problema” que deve ser rapidamente resolvido, tendo em vista que a persistência do referido problema pode interferir no bom funcionamento dos planos e planejamentos escolares. Por outro lado, a proposta foucaultiana da estética da existência, compreendida como a prática contemporânea do cuidado, constitui-se como uma alternativa reparadora frente à posição paranoica que nos impede de colocar em prática a solidariedade entre o si e o outro e que, dessa maneira, decodifica toda a surpresa ou imprevisibilidade como um mal que tornaria a educação ineficaz.

Parece-nos, então, que os vínculos sociais em sala de aula, os quais atravessam e constituem o ensino e a aprendizagem, estão tomados pelo imaginário do interesse e da competição produtivista. Docentes e discentes alimentam-se por tal imaginário, o qual nos acomete diferentemente: em alguns casos, de forma mais sutil e em outros, mais abrupta. De acordo com Butler, a prática do cuidado permite que nos co-estetizemos



solidariamente ao invés de nos modularmos, seja como docentes ou como discentes, de maneira egoísta e individualista, em vista da soberania do eu. O acolhimento da imprevisibilidade no que diz respeito às experiências de ensino e de aprendizagem na escola parece convocar a prática do cuidado e do amor. Acolher não significa simplesmente aceitar a interpelação imprevista. Acolher significa, sobretudo, enfrentar as surpresas, as quais não são nem boas e nem más em si mesmas.

De acordo com Sedgwick, ler o mundo a partir de uma posição reparadora é ativar a prática do cuidado de tipo foucaultiano. Como pudemos perceber, a ativação contemporânea da prática do cuidado pode ser pensada, com base na recepção butleriana de Foucault, como a co-estetização das nossas existências por meio da afirmação dos laços de interdependência no exercício da solidariedade. Já a exercitação da solidariedade parece acolher a imprevisibilidade atinente à vivacidade das relacionalidades cósmicas. A surpresa condiz, por sua vez, à exposição do si à alteridade, exposição que depende da positivação de nossa vulnerabilidade, a qual é entendida, sob a égide do triunfalismo, como uma anomalia de ordem psíquica, social ou econômica a ser suplantada, já que no neoliberalismo se espera que o si baste a si mesmo.

Se transpomos a análise de Sedgwick ao campo da educação matemática, talvez possamos afirmar que ler a sala de aula a partir de uma posição reparadora é acolher as surpresas que a compõem. Efetivamente, como afirma Sedgwick, “pode haver surpresas terríveis, pode haver surpresas boas” e ocupar a posição reparadora não é acolher apenas as surpresas boas, ou seja, aquelas que não nos incomodam, sobretudo se pensamos na postura dos docentes perante os discentes (Sedgwick, 2020, p.415). O que está em jogo na posição reparadora do cuidado é, sobretudo, a abertura à surpresa, de modo que experenciar a sala de aula desde uma posição reparadora consistiria em se desfazer “da determinação paranoica e ansiosa, segura de que nenhum horror, por mais impensável que pareça, chegará (...); já para uma leitora posicionada de modo reparador, pode parecer realista e necessário experimentar a surpresa” (Sedgwick, 2020, p.415). Essa tarefa, embora possa ser facilmente descrita, está longe de ser facilmente praticada, tendo em vista que a co-estetização da existência não é uma prática confortável (Foucault, 2001, nº 266, p.783-787). O cuidado estético da existência envolve a exposição do si ao outro e do outro ao si e tais processos de exposição são vulnerabilizantes. A partir da ótica da reparação, trata-se de positivar a vulnerabilidade para, assim, afirmar a interdependência que nos permite estabelecer laços de solidariedade. Contudo, em tempos de paranoia e violência, esse tipo de alternativa ética pode soar pragmaticamente impossível.



De fato, tal dificuldade não é enfrentada somente pelos docentes de matemática. Talvez possamos admitir que se trata de uma dificuldade docente típica de nosso tempo que, ao forcluir a interdependência, transforma o outro do outro em inimigo, isto é, em um corpo estranho a ser expulso da redoma que protege e é protegida pela racionalidade calculativa, meritocrática e produtivista do neoliberalismo. As questões que permanecem, então, sem respostas são as seguintes: como ocupar a posição reparadora do cuidado e agir sob a orientação do princípio didático da imprevisibilidade em tempos alimentados pela violência atinente à prevalência da paranoia? O que a matemática tem a ver com isso?

## 5 Ressonâncias na filosofia da educação matemática: desafios e possibilidades

A tentativa de habitar, no cotidiano da prática docente, a posição reparadora continua a ser um grande desafio à educação e, em especial, à educação matemática. Existe, parece-nos, uma discrepância entre o discurso relativo ao que poderia ser feito e o que efetivamente podemos e conseguimos fazer quando precisamos encarar que a docência é, em primeiro lugar, um trabalho do qual se espera resultados pedagógicos específicos e, em segundo lugar, uma forma de sociabilização mediada por uma série de saberes, os quais correspondem, de modo geral, a dois grupos: saberes técnicos, relativos aos conteúdos específicos de cada disciplina, e saberes não-técnicos, relativos à bagagem epistêmica de cada um dos corpos não-utópicos que compõe o espaço da escola e, mais especificamente, o da sala de aula. É interessante notar que isso que se apresenta como um desafio à educação matemática também se apresenta como uma possibilidade, ou seja, habitar a posição reparadora e, assim, acolher o imprevisível por meio da prática solidária do cuidado é, ao mesmo tempo, um desafio e uma possibilidade à educação matemática, uma possibilidade que parece desarticulá-la, mesmo que microfisicamente, das injunções do neoliberalismo.

O acolhimento da imprevisibilidade ou das contingências atinentes ao entrecruzamento entre saberes técnicos e saberes não-técnicos, os quais nos levam a lidar com problemas de outra ordem que não exclusivamente matemáticos, parece um desafio sobretudo às ciências consideradas exatas que, enquanto tais, estariam menos abertas à plasticidade vinculada às poéticas do cotidiano, normalmente trabalhadas pelas humanidades. De acordo com esse imaginário, a aula de matemática não corresponderia ao espaço em que questões de gênero, raça, classe e espécie, por exemplo, poderiam ser



abordadas. Nesse sentido, a aula de matemática serviria à explicação de fórmulas abstratas, universais e absolutas, de regras exatas que não dariam espaço à poética da reflexividade crítica e criativa, competências a serem desenvolvidas em outras disciplinas, como a filosofia, a sociologia e as artes. O referido imaginário parece sustentar que a competência atinente à matemática corresponderia à capacidade de raciocinar calculativamente.

Nosso objetivo, no presente ensaio, foi justamente o de colocar em questão o imaginário da exatidão no âmbito da educação matemática por meio de uma análise de dimensão ético-política, já que tentamos entender, com base em uma perspectiva filosoficamente informada, a relação entre a exatidão e a paranoia relativa à imprevisibilidade no contexto da sala de aula e, mais precisamente, da aula de matemática. Questionamo-nos em que medida o imaginário da exatidão estabeleceria a correspondência utilitarista entre a educação matemática e o neoliberalismo, o qual aparentemente depende da supervalorização da racionalidade calculativa e da subvalorização da reflexividade crítica e criativa. A matemática parece um campo valorizado na escola justamente porque responde à dinâmica calculativa do neoliberalismo, ou seja, a educação matemática é valorizada porque não se configura como um inimigo neoliberal, o que parece acontecer com a filosofia, a sociologia e as artes, cujos campos são imediatamente associados às alcunhas fantasmagóricas do “marxismo cultural” e da “ideologia de gênero” (Butler, 2024). O imaginário da exatidão salvaguardaria o valor da matemática no neoliberalismo, tendo em vista que o cálculo se faz extremamente necessário no capitalismo tardio populado por investidores de diferentes faixas etárias. Precisamos aprender a calcular para, assim, aprendermos a lucrar: nesse caso, a educação matemática nos alfabetizaria financeiramente.

Ao paramos para refletir sobre o que nos acontece, damo-nos conta de que o cálculo da racionalidade calculativa, embora garanta o lucro aos alfabetizados financeiros, não pode salvaguardar a vida no mundo e do mundo. Pelo contrário, encapsulado na paranoia e sem articulação reparadora com a reflexão, o cálculo (de mercado) está prestes a nos destruir, já nos destruiu. Por isso, não podemos admitir que a alfabetização calculativa é tudo o que resta à educação matemática. Na busca por alternativas, deparamo-nos com a estética da existência e sua poética do cuidado praticado como solidariedade, a qual nos permite pensar e imaginar a didática da imprevisibilidade. Com efeito, ainda precisamos solidificar a didática da imprevisibilidade que, no caso da educação matemática, não excluiria de seu escopo o comprometimento com a exatidão.



Concebemos que a didática da imprevisibilidade compensaria a paranoia do controle assimilado ao imaginário da exatidão. Mas, o que isso significa? Será mesmo que a racionalidade calculativa vinculada à educação matemática é necessariamente avessa à reflexão crítica e criativa?

Com efeito, estamos longe de responder às referidas questões, já que, para isso, precisaremos ampliar nosso mapa bibliográfico, mas também o campo de nossa observação no que se refere à prática docente. Assim sendo, pretendemos, em pesquisas futuras, comparar o campo docente da matemática com o da filosofia na intenção de problematizar a (im)possível interação entre racionalidade e reflexão no que se refere à didática da imprevisibilidade tal que operada no contexto das ciências exatas, representado pela matemática, e no das ciências humanas, representado pela filosofia.

## Referências

- BALDINO, R. R. Educação Matemática: do discurso da ordem à ordem do discurso. **Pro-Posições**, Campinas v. 4, n. 10, p. 42–59. 1993.
- BENSUSAN, H. **Memory Assemblages**: Spectral Realism and the Logic of Addition. Dublin: Bloomsbury, 2024.
- BERTO, L. F. **Enunciados sobre Interdisciplinaridade em Livros Didáticos de Matemática do Ensino Médio**. 2017. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- BICUDO, M. A. V. (ed.). **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- BUTLER, J. **Giving an Account of Oneself**. New York: Fordham University Press, 2005.
- BUTLER, J. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.
- BUTLER, J. **The Force of Non-Violence**. New York: Verso Books, 2020.
- CÉSAR, M.R.; DUARTE, A. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p.141-155, out./dez. 2017.
- CORADETTI MANOEL, C. A. L. **Um Olhar Contemporâneo para a Matemática Financeira presente nos Livros Didáticos do Ensino Médio**. 2017. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- CORADETTI MANOEL, C. A. L. **Os Discursos Econômicos Constituídos Historicamente e os Currículos Brasileiros de Matemática**: as propostas de racionalidades para o *homo oeconomicus*. 2023. 148 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.



CORADETTI MANOEL, C. A. L.; SILVA, M. A. da. Famílias felizes e saudáveis! Livros didáticos de matemática e a produção de sujeitos. **Reflexão e Ação**, [S.I.], v. 27, n. 2, p. 219–235, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v27i2.11740>.

CORADETTI MANOEL, C. A. L.; SILVA, M. A. A Tomada de Decisão: tensionamentos de uma instrução dada pela matemática financeira dos livros didáticos de matemática do ensino médio. **Perspectivas Da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 10, n. 22, p. 65–86, 2017.

CORADETTI MANOEL, C. A. L.; SILVA, M. A.; VALERO, P. Happy and healthy families! Financial mathematics and the making of the *homus oeconomicus*. **Proceedings of the Tenth International Mathematics Education and Society Conference** (MES10), Art. 10, 2019.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (ed.). **Curriculum: questões atuais**. Cidade: Papirus, 1997. p. 103–143.

CORAZZA, S. M. Pesquisar o currículo como acontecimento em V exemplos (27); **Anais Eletrônicos 27a Reunião Anual Da ANPED**, 2004.

CORAZZA, S.M.; NODARI, K. Procedimentos didáticos de invenção: a potência dos signos das artes. In: CORAZZA, S.M. (org.). **Métodos de Transcrição: pesquisa em educação e diferença**. São Leopoldo: Oikos, 2020. p.361-376.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (ed.). **Curriculum: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DARDOT, C.; LAVAL, P. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

ERNEST, P. **The Philosophy of Mathematics Education**. New York: Taylor; Francis, 1991.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico/ As heterotopias**. São Paulo: n-1, 2013.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 13. ed. São Paulo: Graal, 2012.

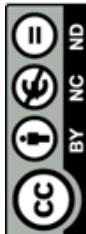
FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. 11. ed. São Paulo: Graal, 2011.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. Pour une morale de l'inconfort. In: FOUCAULT, M. **Dits et Écrits II. 1976-1988**. Paris: Gallimard, 2001, nº 266, p.783-787.

FOUCAULT, M. **Qu'est-ce que la critique**. Paris: Vrin, 2015.

FOUCAULT, M. Qu'est-ce que les Lumières. In: FOUCAULT, M. **Dits et Écrits II. 1976-1988**. Paris: Gallimard, 2001, nº 339. p.1381-1397.



FOUCAULT, M. Une esthétique de l'existence. In: FOUCAULT, M. **Dits et Écrits II. 1976-1988**. Paris: Gallimard, 2001, nº 357. p.1549-1565.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

GALLO, S. A Vila: micro fascismos, fundamentalismo e educação. In: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (eds.). **Fundamentalismo & Educação - A Vila**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2009.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhos Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445–466. 2017. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716–737, 2012.

OCAMPOS, J. D. G. **Redes Discursivas Sobre a História da Matemática em Livros Didáticos do Ensino Médio**. 2016. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

OLIVEIRA, J. C. G. **Educação Matemática crítica direcionando currículos**: constituição de sujeitos e de uma tecnologia de governo. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

PACHECO, T.; SILVA, M. A.; FREITAS, A. C. R. R. Livros Didáticos de Matemática do Ensino Médio: um olhar interseccional para as identidades representadas em matemática financeira. **Revista de Educação Matemática**, v. 21, p. 01-26 2014. DOI: <https://doi.org/10.37001/remat25269062v21id517>.

PARAÍSO, M. A. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação & Realidade**, [S.I.], v. 34, n. 2, p. 277–293, 2009.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, [S.I.], v. 40, n. 140, p. 587–604, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>.

PLANAS, N.; VALERO, P. Tracing the Socio-Cultural-Political Axis In Understanding Mathematics Education. In: GUTIÉRREZ, A.; LEDER, G. C.; BOERO, P. (eds.). **The Second Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education**. [S.I.]: Sense Publishers, 2016. p. 447–479. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-561-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-561-6_13).

SACHS, L.; SALLES, T. V. Ideologia Neoliberal nos Materiais de Educação Financeira do Ensino Médio do Estado do Paraná. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 13, n. 32, p. 1–26, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/rpem.2024.13.32.9499>.

SANTOS, J. W. **Relações Saber-Poder**: discursos, tensões e estratégias que (re) orientam a constituição do livro didático de matemática. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

SANTOS, J. W. **Corredores e Porões**: uma análise das relações de poder na constituição do livro didático de matemática. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, J. W.; SILVA, M. A. Relações de poder na idealização de livros didáticos de Matemática. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 250–272. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.014>.



SANTOS, J. W.; SILVA, M. A. Pluriforme e Multidirecional: relações de poder e a constituição de livros didáticos de Matemática. **Bolema**, v. 35, n. 71, p. 1275–1293. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n71a03>.

SEDGWICK, E. Leitura paranoica e leitura reparadora, ou, você é tão paranoico que provavelmente pensa que este ensaio é sobre você. **Renate de Males**, Campinas, v. 40, n.1, p. 389-421, jan./jun. 2020.

SILVA, M. A. Da; VALERO, P.; CORADETTI MANOEL, C. A. L.; BERTO, L. F. Brazilian High School Mathematics Textbooks and the Constitution of the Good Student Citizen. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 6. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss6id4831>.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Rio de Janeiro: Autêntica, 2005.

SILVA, M. A. Currículo e Educação Matemática: a política cultural como potencializadora de pesquisas. **Perspectivas Da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 11, n. 26, p. 202–224, 2018.

SILVA, M. A. A Política Cultural dos Livros Didáticos de Matemática: um guia para transformar estudantes em cidadãos neoliberais. **Linhos Críticas**, v. 25, p. 381–398, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.21853>.

SILVA, M. A. Currículo, Educação Matemática, Política e Podres Poderes. **Revista Internacional de Pesquisa Em Educação Matemática**, v. 12, n. 1, p. 9–28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.37001/ripem.v12i1.287>.

SILVA, M. A. Ventos do norte não movem moinhos? Racismo epistêmico: a matemática é branca, masculina e europeia. **Educação Matemática Pesquisa Revista Do Programa de Estudos Pós-Graduados Em Educação Matemática**, v. 25, n. 2, p. 238–257, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2023v25i2p238-257>.

SILVA, M. A.; NETO, V. F.; SOUZA, D. M. X. de B. Governo dos corpos: aprendendo a ser menina e a ser menino em livros didáticos de matemática. In: GOLÇALVES, H. J. L. (ed.). **Educação Matemática e Diversidade(s)**. Cachoeirinha: Editora Fi, 2020. p. 214–233.

SILVA, M. A.; SANTOS, J. W. dos. Análises Foucaultianas em Livros Didáticos de Matemática: caminhos teórico-metodológicos e possibilidades curriculares. **Perspectivas Da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 17, n. 48, p. 1–20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46312/pem.v17i48.22157>.

SILVA, M. A.; SOUZA, D. M. X. de B. Teaching girls and boys: addressing gender stereotypes in mathematics curriculum. **Book of Abstracts of JustEd 2018 Conference ‘Promoting Justice through Education,’** 79, 2018.

SILVA, T. T. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Rio de Janeiro: Autêntica, 2001.

SKOVSMOSE, O. Towards a critical mathematics education. **Educational Studies in Mathematics**, v. 27, n. 1, p. 35–57. 1994. <https://doi.org/10.1007/BF01284527>, 1994.

SKOVSMOSE, O. **Critical Mathematics Education**. Heidelberg: Springer, 2023.



SKOVSMOSE, O. **Critical Philosophy of Mathematics**. Heidelberg: Springer Nature Switzerland, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-71375-0>.

SOUZA, D. M. X. de B. **Narrativas de uma Professora de Matemática**: uma construção de significados sobre avaliação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

SOUZA, D. M. X. de B.; SILVA, M. A. Questões de gênero no currículo de matemática: atividades do livro didático. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 374–392, 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i3p374-392>.

SOUZA, D. M. X. de B.; SILVA, M. A. O dispositivo pedagógico do currículo-brinquedo de matemática, marcado pela dimensão de gênero, na produção de subjetividades. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, p. 149–164, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.11747>.

SOUZA, R. R. **Formação Cidadã**: o que apontam os livros didáticos de matemática do ensino médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

SOUZA, R. R.; SILVA, M. A. Health and Citizenship in High School Mathematics Textbooks: conducting Brazilian students' conducts. In: YOLCU, A.; CHRONAKI, A. (eds.). **Troubling 'citizenship' for mathematics education: the challenges of globalization, diversity, and difference for the citizen subject in mathematical practices**. Londres: Routledge, 2025.

STEPHAN, C. **O si mesmo, os outros e o mundo**: o diálogo interrompido entre Michel Foucault e Pierre Hadot. Rio de Janeiro: Via Verita, 2021.

STEPHAN, C. Por modos de vida outros: o mundo plural. **DoisPontos**, Curitiba, v.19, n.3, p.86-107. 2023.

STEPHAN, C. Ressentimento, reparação e solidariedade: uma reflexão a partir de Judith Butler (leitora de Klein) e Edward Saïd. **DoisPontos**, Curitiba, v.21, n.3, p.68-86. 2025.

STEPHAN, C. Um conto. Cuidado em tempos de crise: quando o poder cai como uma luva. **Paralaxe**, São Paulo, v.10, n.1, p.27-43. 2024.

STURION, B. C., Luís, A.; HARTMANN, B.; MAZZI, L. C. Educação Financeira e Livros Didáticos de Matemática. **Perspectivas Da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 17, n. 45, p. 1–21. 2024. DOI: <https://doi.org/10.46312/PEM.V17I45.19020>.

TREVERSINI, C. S.; LÓPEZ BELLO, S. E. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Curitiba, v. 34, n. 2, p. 135–152. 2009.

VALERO, P. Capital humano: o currículo de matemática escolar e a fabricação do *homus oeconomicus* neoliberal. In: GODOY, E. V.; SILVA, M. A.; SANTOS, V. de M. (ed.). **Curículos de matemática em debate**: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática. Editora Livraria da Física, 2018.

VALERO, P.; ANDRADE-MOLINA, M.; MONTECINO, A. Lo político en la educación matemática: de la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática. **Relime - Revista Latinoamericana de Investigación En Matemática Educativa**, v. 18, n. 3, p. 287–300, 2015. DOI: <https://doi.org/10.12802/relime.13.1830>.



VALERO, P.; SILVA, M. A.; SOUZA, D. M. X. de B. The curricular-toy, mathematics and the production of gendered subjectivities. **Proceedings of the Tenth International Mathematics Education and Society Conference** (MES10), Art. 10, 2019.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidade, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (ed.). **Foucault: filosofia e política**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

**Recebido em:** 18 de maio de 2025.

**Aceito em:** 22 de agosto de 2025.