

CURRÍCULO, CONTROLE E RESISTÊNCIA: UMA LEITURA FOUCAULTIANA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CURRICULUM, CONTROL AND RESISTANCE: A FOUCAULDIAN READING OF MATHEMATICS EDUCATION

CURRÍCULO, CONTROL Y RESISTENCIA: UNA LECTURA FOUCAULTIANA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

João Marcos Vieira Moreira¹ 0000-0001-8173-832X

Váldina Gonçalves da Costa² 0000-0002-8636-7764

¹ Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba, Minas Gerais, Brasil; joaomarcosvieiramoreira@gmail.com

² Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba, Minas Gerais, Brasil; valdina.costa@gmail.com

RESUMO:

Este ensaio propõe uma reflexão crítica sobre os jogos de poder que atravessam o currículo de Matemática, tomando como ponto de inflexão o Movimento da Matemática Moderna e suas reverberações na constituição de sujeitos escolares. A partir da teoria foucaultiana, discute-se como a Educação Matemática, historicamente marcada por um discurso de exatidão, neutralidade e universalidade, opera como dispositivo de normalização dos corpos e das condutas, bem como arauto da matemática. A partir de análise documental do período, busca-se evidenciar como determinadas racionalidades curriculares se inscrevem como práticas de controle e como tais efeitos de verdade ainda reverberam nas políticas atuais. Em contraponto, tensiona-se a etnomatemática não como alternativa ou substituição, mas como gesto de desobediência epistêmica que desestabiliza os regimes de verdade e abre possibilidades de pluralidade e insurgência curricular. Longe de apresentar respostas prontas, este texto assume-se como cartografia inacabada de um professor-pesquisador em processo: mais interessado em escutar e hesitar do que em propor soluções definitivas. Trata-se, assim, de um convite à problematização ética e política da Educação Matemática como campo de disputas, sujeições e (possíveis) insurgências.

Palavras-chave: currículo; Educação Matemática; Foucault; etnomatemática; poder.

ABSTRACT:

This essay offers a critical reflection on the power games that permeate the mathematics curriculum, taking the Modern Mathematics Movement as an inflection point and examining its reverberations in the constitution of school subjects. Grounded in Foucauldian theory, it discusses how mathematics education historically marked by discourses of exactitude, neutrality, and universality operates as a dispositive of normalization of bodies and conduct, as well as a herald of mathematics itself. Based on documentary analysis of the period, it seeks to reveal how certain curricular rationalities are inscribed as practices of control and how such truth effects still resonate in current educational policies. In contrast, ethnomathematics is approached not as an alternative or replacement, but as a gesture of epistemic disobedience that destabilizes regimes of truth and opens possibilities for curricular plurality and insurgency. Far from providing ready-made answers, this text presents itself as an unfinished cartography of a

teacher-researcher in process – more interested in listening and hesitating than in proposing definitive solutions. It is, therefore, an invitation to the ethical and political problematization of mathematics education as a field of disputes, subjections, and (possible) insurgencies.

Keywords: curriculum; mathematics education; Foucault; ethnomathematics; power.

RESUMEN:

Este ensayo propone una reflexión crítica sobre los juegos de poder que atraviesan el currículo de Matemáticas, tomando como punto de inflexión el Movimiento de Matemática Moderna y sus repercusiones en la constitución de los sujetos escolares. Desde la teoría foucaultiana, se discute cómo la Educación Matemática, históricamente marcada por un discurso de exactitud, neutralidad y universalidad, opera como un dispositivo de normalización de los cuerpos y las conductas, así como heraldo de la propia matemática. A partir de un análisis documental del período, se busca evidenciar cómo determinadas racionalidades curriculares se inscriben como prácticas de control y cómo tales efectos de verdad todavía reverberan en las políticas actuales. En contraposición, se tensiona la etnomatemática no como alternativa o sustitución, sino como un gesto de desobediencia epistémica que desestabiliza los regímenes de verdad y abre posibilidades de pluralidad e insurgencia curricular. Lejos de presentar respuestas acabadas, este texto se asume como una cartografía inacabada de un docente-investigador en proceso: más interesado en escuchar y dudar que en proponer soluciones definitivas. Se trata, así, de una invitación a la problematización ética y política de la Educación Matemática como campo de disputas, sujeciones e (posibles) insurgencias.

Palabras clave: currículo; educación matemática; Foucault; etnomatemáticas; poder.

Introdução

Este trabalho objetiva-se à reflexão sociológica no que se refere ao conceito de educação e cultura matemática sob a lente foucaultiana, relacionando-a com os jogos de poder da esfera social. Apresenta-se, de modo imperioso, a necessidade de destacar que este artigo, de modo algum, intenta-se aproximar de uma saturação temática, para tanto, há perguntas que não são respondidas no decurso deste, mas que ficam abertas para ponderações. Em alusão à Ewald (2000, p. 26), a obra de Foucault é

[...] uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos que não implicam em silenciar de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas.

Destaca-se que as reflexões acerca da teoria de Michel Foucault são relevantes para compreender a Educação Matemática, tal como se configura, como possível parte de um processo de lapidação focado às manutenções do Estado, distanciando dos preceitos formativos que protagonizam discursos relativos à escola enquanto viés de ascensão, compreensão e emancipação do indivíduo.

O currículo de Matemática, enquanto artefato político, é tecido em uma colcha de retalhos com rasgos de interesses e disputas. Muito além de um simples roteiro de conteúdos, ele – o currículo – representa parte significativa da regulação das condutas, de produção de verdades e de subjetividades. Assim, este artigo parte do pressuposto de que o ensino de Matemática – especialmente à luz do Movimento da Matemática Moderna – deve ser compreendido e reconhecido como tensionamento de forças que contribui para a manutenção de uma ordem social, ao mesmo tempo em que carrega o potencial para sua contestação.

Inspirando-se nas ferramentas teóricas foucaultianas, este texto busca reflexionar acerca dos efeitos de verdade produzidos pela hegemonia da Matemática enquanto ciência exata, analisando como esse regime de saber contribui para a constituição de corpos dóceis, aptos à reprodução de um modelo social excludente. A Etnomatemática emerge, aqui, como resistência epistemológica e pedagógica, desestabilizando os padrões de normatização.

Para gênese de uma discussão, pauta-se um estopim reflexivo acerca do Movimento da Matemática Moderna (MMM) como responsável pela algebrização do currículo e por preconizar uma matemática excessivamente formal no âmbito escolar, sendo tal movimentação meritória para analisarmos a subserviência educacional aos eventos de manutenção do Estado do período em questão. Para tanto, ocorre a comparação de enunciações discursivas de materiais didáticos que antecedem o movimento, bem como àquelas durante sua manifestação.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de caráter qualitativo e documental, orientado por uma análise discursiva de inspiração foucaultiana. A materialidade empírica compôs-se de manuais e livros didáticos de Matemática produzidos antes e durante o Movimento da Matemática Moderna, que foram comparados para evidenciar enunciados e regimes de verdade em disputa. Essa abordagem visa compreender os efeitos de poder-saber no interior do currículo, e não medir impactos pedagógicos.

A partir do exposto, torna-se viável observar acontecimentos pretéritos sob a ótica foucaultiana e concatená-los com o presente, reflexionando acerca de perspectivas de ensino e educação que antagonizam a redução e subserviência educacional às necessidades de manutenção estatal. Dessarte, inicia-se com um exercício descritivo, por demasiado sucinto, da configuração social relativa à época que protagonizou tal manifestação: a década de 60.

O contexto histórico-social: o movimento da matemática moderna

Em uma perspectiva global, o período abordado é marcado pela tensão geopolítica da Guerra Fria e a polarização soviética/estado-unidense no pós-guerra. A ansiedade e inquietude

deram início às preocupações educacionais, em que a Matemática compunha um dos cerne do desassossego. Em alusão à teoria de Young (2007, p. 1294), compreende-se a Matemática como um conhecimento poderoso, especialmente à época em questão, uma vez que “esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de interpretar o mundo”.

Talvez, justamente pelos anseios de confiabilidade e generalização, a Matemática tenha se constituído como uma das protagonistas das revoluções de época. Dentre seus principais campos constituintes, a álgebra “foi o elemento motor para a tomada de consciência da necessidade de se extrair os conceitos universais que emanam dos problemas matemáticos, com o maior grau de generalização possível” (Duarte, 2007, p. 50).

Dessa forma, se haviam anseios acerca da matemática científica e educacional, então existira um movimento de transformação na esfera da Educação Matemática. Nesse período, um grupo de matemáticos estruturalistas protagonizaram a modificação na organização curricular e de aprendizagem matemática: os *bourbakistas*, nome derivado do pseudônimo adotado pelo grupo de matemáticos que publicavam em nome de Nicolas Bourbaki.

O grupo em questão preconizava uma matemática fundamentalista-estrutural, de valorização às formalidades, rigores e precisões advindos da ciência. Coloca-se como corolário à tal proposição, uma reorganização curricular do ensino de matemática, que acompanhava tal vertente. Assim “tendia a desconsiderar o processo de construção do conhecimento matemático e as ligações entre a matemática e a realidade material, tratando-a mais como um jogo de deduções lógicas” (Burigo, 1989, p. 135).

Destaca-se que o MMM não se limitou ao ensino superior, haja vista sua territorialização no ensino básico e incorporação aos currículos nacionais. Fomentando o exposto por Burigo (2006, p. 39) quando cita o depoimento de Benedito Castrucci em 1988 que pontua:

Na matemática superior tinha havido uma renovação influenciada pela escola Bourbaki. [...] Então esse movimento veio, começou a influir também, por que não renovar a matemática do secundário? Porque há certos conceitos que também podiam ser dados no secundário. Então, isso aí foi uma das causas do movimento da matemática moderna, do meu ponto de vista.

Em oposição à tal prenúncio, a corrente Piagetiana, em cenário global, manifestava suas preocupações com a emergência desta prerrogativa, afinal, cingia-se a matemática em um espaço demasiadamente formal distanciando-a da construção a partir das experiências e focava-

se na compreensão a partir da linguagem.

Nada prova que colocando o formalismo a princípio o encontraremos no final em suas formas autênticas, e os estragos de um pseudo-formalismo ou um formalismo puramente verbal demasiado precoce mostram, pelo contrário, os perigos de um método que ignora as leis do desenvolvimento mental. (Piaget, 1955, p. 32).

As consequências da apropriação dessa corrente estruturalista encontram-se registradas nos materiais didáticos. Justamente, objetivando a comparação com base às modificações descritas, o quadro 1 colige enunciações acerca do conceito de equação, tomando-se como marco o MMM.

Quadro 1 – Diferentes conceituações de equação em momento prévio e no decurso do MMM

Conceituação pré-MMM	Conceituação no decurso da MMM
“Equação é toda igualdade que exprime uma relação entre as quantidades conhecidas e desconhecidas de um problema, sendo as quantidades conhecidas os dados do problema ou da equação e as quantidades desconhecidas as incógnitas” (Pérez Y Marín, 1928, p. 15).	A toda sentença aberta, que encerra a relação de igualdade e que se torna verdadeira para determinados valores das variáveis, dá-se o nome de equação. Para que as sentenças se tornem verdadeiras é necessário que se dê às variáveis valores que pertençam a um determinado conjunto universo (Zambuzzi, 1965, p. 87).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Ainda no que se refere às conceituações expostas, percebe-se que, durante o MMM, há um acentuado formalismo discursivo, mas com escassa explicitação dos próprios termos formais mobilizados. Isso culmina em um distanciamento do processo de significação conceitual por parte do estudante. Por outro lado, nas conceituações pré-MMM, embora a linguagem fosse mais acessível e conectada ao contexto do problema, não se escapava de uma abordagem transmissiva e descontextualizada. Ambas, à sua maneira, revelam limites da construção curricular da Matemática quando subordinada à lógica do conteúdo como fim em si.

Essa transformação terminológica e estrutural revela não apenas uma mudança na linguagem matemática, mas a emergência de uma nova economia: a do sujeito escolar submetido à lógica da formalização. O enunciado “sentença aberta que se torna verdadeira para determinados valores das variáveis” reinscreve o estudante sob uma forma de pensar matematizada, abstrata e normatizada. À luz da lente foucaultiana, trata-se de um dispositivo que redefine como a matemática deve ser enunciada. A comparação entre os dois períodos evidencia a motilidade curricular da Matemática, longe de ser mero roteiro didático, opera como tecnologia de governo: produz corpos aptos a responder, mas raramente a questionar.

O declínio estruturalista e, por conseguinte, o do MMM, ocorreu em meio à emergência de uma racionalidade tecnicista que se espalhava pelo país no período pós-Kubitschek. Nesse cenário, coexistiam ideologias divergentes: de um lado, a defesa de uma Matemática abstrata e formal, e de outro, o clamor por uma educação voltada à aplicabilidade técnica e produtiva – ambas pautadas, em alguma medida, por lógicas de disciplinamento e homogeneização.

Dessa forma, quando o currículo de Matemática é apropriado por uma lógica tecnocrática, ele deixa de ser um campo de construção de sentidos e passa a operar como uma engrenagem da máquina estatal. Perde-se a abertura de horizonte de sentido, sua capacidade multidirecional e torna-se meramente um proceder instrumentalista inoperante, infecundo e irrisório no processo de emancipação crítica. No caso do MMM, vimos uma racionalidade política que instrumentalizou a Matemática como vetor de disciplinamento. Não apenas naquela conjuntura, mas, em verdade, a reverberação desse modelo se arrasta até os currículos atuais.

Faz-se primoroso neste ponto, isentar esse ensaio sobre a possibilidade de tentar auferir uma qualidade superior aos modelos curriculares expostos, mas, em verdade, orna-se um texto com capacidade de suscitar o criticismo e a abertura perceptiva acerca da falta de inocência curricular, colocando-a nos holofotes da maquinação e manutenção do poder.

Para tanto, em meio à temporalidade presente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, se apresenta como documento orientador, promotor de equidade, mas sua estrutura técnica e ostensivamente homogênea reforça a racionalização da aprendizagem. Mina-se a subjetividade humana com preceitos de atendimento às habilidades e competências, colocadas como ínsitas e homogeneizadoras de um púlpito diverso e polivalente. Para tanto, faz-se precioso arguir acerca de como pensar uma pedagogia que, ao invés de medir, permita criar? Como deslocar o currículo de um instrumento de regulação para um território de criação coletiva?

O transitar currículo-conceitual do MMM auxilia-nos a compreender a íntima e indissociável relação do meio social matemático e educacional. Por base em tal perspectiva e observando os diferentes acessos e estratos sociais, como posto de Miguel (2005, p. 146), faz-se verdadeiro ao afirmar que gradativamente

[...] a cultura matemática deixa de ser vista de maneira uniforme, isto é, como portadora de características propriedades e propósitos sempre universais, fixos, bons e nobres. De fato, cada vez mais estamos tomando ciência de que a natureza da atividade matemática, bem como a natureza da cultura que essa atividade produz, variam não somente segundo épocas e contextos geopolíticos diferentes, mas – em cada época e contexto – segundo a natureza, os propósitos e as formas de organização das instituições sociais condicionadoras dessa atividade.

Um breve adendo torna-se necessário para que a percepção acerca de cultura não se camufle em espaços indesejados. Destaca-se, entretanto, que não há a pretensão de urgir uma conceituação de cultura, mas colocar-se-á em tônica as reflexões de Bauman (2012) ao reconhecer a dificuldade de expressão dos anseios universalistas no que se refere àquilo que cultura denota. Em vista de tal (dificuldade), toma-se, portanto, a cultura como um conceito diferencial.

Por fim, destaca-se não somente a existência de uma relação entre educação e sociedade, mas sim o uso da primeira no atendimento das necessidades da última, passível de observar sob perspectiva de governança. Nota-se um jogo de poder capaz de subjugar a educação e utilizá-la em prol da regulação governamental, valendo-se deste espaço como área de produção planejada para suprir as demandas do Estado.

Um olhar foucaultiano à Educação Matemática

Os eventos de 1960, marcados pela difusão do Movimento da Matemática Moderna, evidenciam a intrínseca e indifusível relação entre educação e sociedade. À luz da teoria da Sociologia da Matemática, compreende-se que a produção do conhecimento desta ciência emerge nos campos das relações e progressos da esfera social. Tal concepção não se limita a observações pontuais, mas denota-se ao longo de todo o processo de dominação do homem frente à natureza.

Assumir que a *matemática* e *Educação Matemática* situam-se em mesma dimensão epistemológica é um erro, comprometendo a real significação da última, uma vez que a imbui de uma irreal noção de exatidão e corrompe-se sua natureza. Com escopo de discorrer acerca da temática, façamos um diálogo com as enunciações de Skovsmose que afirma que

a Educação Matemática não pode simplesmente servir como uma “embaixatriz” da Matemática, visando trazê-la aos estudantes ou facilitando sua construção por estes. A Educação Matemática deve também lidar com uma forma de conhecimento que, como parte de um empreendimento tecnológico, cria maravilhas e horrores. (Skovsmose, 2004, p. 53).

Tal perspectiva é crucial e profícua para desestabilizar a ideia que ainda se faz presente no senso comum e, muitas vezes, nos próprios documentos oficiais, de que a Educação Matemática se restringe à mediação de conteúdos prontos, supostamente neutros. Ao contrário, como parte de um aparato técnico-científico que molda práticas sociais, o ensino de matemática

também atua como vetor de produção de subjetividades e de gestão de condutas.

De fato, trata-se de uma incoerência a redução da Educação Matemática ao cargo de arauto do conhecimento científico desta ciência. Por isso, coloca-se em xeque a exatidão atribuída à educação e à cultura matemática. A partir dessa problematização, faz-se necessário colocar em tônica o discurso de Miguel (2005, p. 147), uma vez que o autor destaca importantes fomentos acerca do questionamento das

próprias relações tradicionais que a cultura produzida em Educação Matemática escolar vem estabelecendo com as próprias culturas matemáticas produzidas sob o condicionamento de outras instituições e práticas e, por decorrência, de se pôr em xeque o próprio postulado tradicional de se pensar a Educação Matemática escolar como uma mera correia de transmissão acrítica de uma cultura matemática considerada pura, universal, formal, autônoma, absolutista, não-controvertida, certa e neutra.

A denúncia feita por Miguel é potente e elegante porque desloca a matemática da condição de linguagem universal para recolocá-la como prática social e histórica. Dessa forma, articula-se um corolário que nos permite compreender que a Educação Matemática não é apenas um reflexo da matemática acadêmica, mas uma construção própria, situada em disputas, atravessada por contextos e interesses que operam em camadas políticas e culturais.

A Educação Matemática, portanto, imbuí-se como prática histórica-social que se camufla – ou se faz camuflada – sob a ótica exata de uma ciência com razão em si só, um universo deslocado da subjetividade humana e que obedece à preceitos universalizantes. Dessa forma, os eventos pretéritos, a articulação e a subversão da Educação Matemática às urgências sociais desestabilizam essa prerrogativa e, sob perspectiva foucaultiana, viabiliza o encarar mais maduro acerca da mesma.

Portanto, Foucault torna-se parte integrante do olhar crítico que recai na concepção subserviente entre a Educação Matemática e matemática, uma vez que suas teorizações dos jogos de poder no âmbito social, que por conseguinte afligem o espaço educacional, fazem-nos reflexionar acerca do exposto. O poder, sob a ótica foucaultiana, recai em uma tríade entre poder, direito e verdade, sendo que se demonstra

[...] o poder como direito, pelas formas que a sociedade se coloca e se movimenta, ou seja, se há o rei, há também os súditos, se há leis que operam, há também os que determinam os que devem obediência. O poder como verdade vem se instituir, ora pelos discursos a que lhe é obrigada a produzir, ora pelos movimentos dos quais se tornam vitimados pela própria organização que a acomete e, por vezes, sem a devida consciência e reflexão [...] (Ferreirinha; Raitz, 2010, p. 370)

A tríade proposta por Foucault – poder, direito e verdade – ajuda-nos a compreender que o currículo de matemática, ao selecionar certos saberes e formas de ensinar, não apenas instrui: ele legitima normas, regula condutas e define quem é reconhecido como sujeito de saber. Em uma sociedade gerida por dispositivos disciplinares, a matemática se torna também instrumento de vigilância e de docilização, mascarado sob a aparência da neutralidade.

Ressalta-se, de forma preciosa à discussão, que o dispositivo – em Foucault – é compreendido como um conjunto estratégico e heterogêneo de práticas, discursos, instituições e saberes que produzem efeitos de verdade e formas de subjetivação. “Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (Foucault, 2000, p. 244).

Nessa vertente, faz-se imperioso situar o discurso como um campo de forças de produção e regulamentação da verdade, conceitua-se, portanto, que o discurso não é meramente a fala ou o texto, mas sim pilar fundamental à construção e manutenção do dispositivo. De modo correlato à proposta deste trabalho, o currículo é elemento do discurso, articulando enunciados, normas e práticas que governa – em partes – modos de pensar, ensinar e aprender; portanto, parte do dispositivo.

Dessarte, o conceito de currículo é aqui compreendido em sua dimensão política e discursiva, compreendendo-o como algo além da mera listagem de conteúdos. Aqui, o currículo é uma prática cultural de significação, atravessada e demarcada por relações de poder que atuam de forma produtiva e produtora de identidades e verdades. Mediante ao exposto, é fundamental alinhar à genealogia foucaultiana o currículo de Matemática como campo de disputas e de subjetivação.

Para tal, quando contrastamos as enunciações supracitadas em perspectiva do MMM, nota-se o forte jogo de poder sob ótica capitalista, ao qual a educação apresenta-se à sujeição dos anseios industriais. Para tanto, estende-se a percepção dos jogos de poder à sujeição da Educação Matemática enquanto campo puramente matemático. Atentando-se aos jogos de poder, questiona-se: para que se reduz a Educação Matemática como subcampo das ciências exatas?

Em *Vigiar e punir* (2014), Foucault denota questões relativas à necessidade de vigilância do Estado com seus habitantes, afinal, para o governo, é primoroso que sua população atue como sua força. Na referida obra, discorre-se acerca de dispositivos que fomentam o caráter normalizador que reside na escola. O exame, por exemplo, é descrito como uma combinação das

[...] técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. [...]. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (Foucault, 2014, p. 154).

Portanto, as pretensões universalistas que normatizam (e unificam) a Educação Matemática, podem ser compreendidas como parte do jogo de poder, expressando formas de controle com que o conhecimento se apresenta, forçando-o a atuar sob as demandas sociais em uma conjectura econômica dos anseios de estabilidade por parte do Estado. Compreende-se, portanto, como tentativas de compor “processos singulares de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação de subjetivação” (Deleuze, 1999, p. 158).

Em extensão à proposição anterior, pode-se fazer a mesma inferência ao observar movimentos que tratam a Educação Matemática enquanto uma ciência exata, ramificada a partir de um troco matemático, normaliza um processo de ensino-aprendizado, tomando-o como preciso e extensível a todos. Tal postulado denota que a equidade de aprendizado e crescimento é unicamente dependente do esforço depreendido pela pessoa, concebe-se, dessa forma, o discurso meritocrático.

A Etnomatemática

A preocupação ante as relações normalizadoras da Educação Matemática culminou em perspectivas de ensino que se atentam à importância do contexto social e cultural do estudante. Destaca-se, dentre estas perspectivas, a *etnomatemática*. Em suma, o Programa de Pesquisa Etnomatemático, idealizado por Ubiratan D'Ambrosio, reconhece a importância dos espaços socioculturais no processo de significação da matemática, dessarte, a etnomatemática objetiva-se a

[...] dar sentido a modos de saber e de fazer várias culturas e reconhecer como e por que grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações e povos, executam suas práticas de natureza Matemática, tais como contar, medir, comparar, classificar. (D'Ambrosio, 2008, p. 7).

Essa percepção, conforme destacado por Melo *et al.* (2011), conflui à pluri-versalidade epistemológica, removendo a estigmatização da normalização cultural, além de questionar a universalização dos processos de ensino e aprendizagem. Percebe-se, portanto, que o cerne da teorização etnomatemática é considerar as diferentes relações socioculturais existentes, de

modo que elas se envolvam no processo de significação da esfera educacional. Com isso, distancia-se de ações educacionais pautadas na “reprodução do sistema social, onde as forças dominantes atuam visando manter, nas relações sociais, a sua dominação” (Capalbo, 1990, p. 42).

Ainda que distintas entre si, perspectivas críticas da Educação Matemática como a etnomatemática, a filosofia da diferença e os estudos foucaultianos compartilham a crítica aos modelos normalizadores e à reprodução de hegemonias epistêmicas. Nesse sentido, perspectivas como a de Skovsmose ou de Duarte e Sartori (2017) se tornam profícuas para tensionar o papel do currículo como tecnologia de controle.

Frente ao exposto, as conclusões de Vilela (2009, p. 209) harmonizam-se às fundamentações da Etnomatemática e à percepção de inexatidão da cultura e Educação Matemática, uma vez que a autora pontua que

[...] ao considerar as práticas, não faz sentido pensar num significado único. Numa visão de conjunto das práticas, o significado, na matemática da rua, por exemplo, não é um fragmento da matemática escolar ou uma matemática imperfeita em relação àquela que dita a definição do campo, pois tais julgamentos se fazem no interior de uma prática matemática específica.

O reconhecimento e validação das diferentes matemáticas desprende-nos de uma visão absoluta e fechada acerca da cultura e Educação Matemática, em que se reconhece apenas a matemática precisa e formal. Além disso, revela-nos outras territorializações de tal conhecimento e sua indissociável influência do meio social que o estudante se encontra inserido.

A etnomatemática não é apenas uma proposta didática ou um “método alternativo” de ensino. Trata-se, em vero, de um movimento político e epistêmico que desafia a colonialidade e a represália do saber no interior da matemática escolar. Ao deslocar o eixo da autoridade cognitiva – que canonicamente e historicamente esteve centrado em epistemologias eurocêntricas e academicistas – a etnomatemática propõe uma insurgência: ela valoriza outras racionalidades, outros modos de contar, medir, estimar, inferir. Seu gesto inaugural é o de reconhecer que existem muitas matemáticas e que nenhuma delas é neutra. É uma verdadeira insubordinação epistêmica e metodológica.

De modo demasiado sucinto, mas que não reduz a decolonialidade à mero apêndice discursivo, reconhece-se a etnomatemática como harmônica à insubordinação curricular e eurocêntrica ao reafirmar que não se trata apenas de incluir o “outro” no currículo, mas de reconfigurar o próprio critério do que é conhecimento válido. A etnomatemática atua, portanto,

como forma de desobediência curricular: ela rompe com o currículo enquanto mecanismo de padronização, promovendo em seu lugar um currículo de encruzilhada, onde saberes podem coexistir, friccionar-se e gerar sentidos novos.

Em uníssono com Foucault, que analisa o currículo e a escola como tecnologias disciplinares que moldam corpos e subjetividades, a etnomatemática emerge como prática contra-hegemônica que desnormaliza as formas de aprender e de se reconhecer como “aluno de matemática”. Quando o saber legítimo é aquele que ignora a realidade vivida do estudante, o corpo desse estudante é forçado a se curvar à norma, obrigando-o a se tornar dócil, incapaz de insurgir. A etnomatemática, por sua vez, propõe o inverso: que a aprendizagem parta dos próprios territórios socioculturais da pessoa.

A escolarização da matemática impôs uma forma única de pensar o número e a lógica, marcada por abstração descontextualizada do humano, simbologia rígida e rigor algébrico. Como afirma D'Ambrosio (2008), isso resulta na inevitável exclusão sistemática de estudantes cujas experiências de mundo não coincidem com essa linguagem formalizada. Ao se insurgir contra essa lógica, a etnomatemática afirma que a matemática não nasce na escola, tampouco pertence a ela exclusivamente. Essa proposição subverte o binômio “*saber escolar*” vs. “*saber popular*” e instaura o campo da multiplicidade como lugar legítimo de produção de conhecimento matemático.

Mediante às considerações supracitadas, faz-se necessário reivindicar à etnomatemática sua formalidade. Não se trata de irromper à formalidade do conhecimento, mas sim com a recusa da universalização excludente. Trata-se de imbuir a pluralidade ao formalismo, construir pontes entre diferentes sistemas do pensamento matemático. Em suma, uma verdadeira destabilização da maquinaria normalizadora.

Entretanto, não se trata, aqui, de propor a Etnomatemática como modelo alternativo ou resposta definitiva. Assim como todo campo de saber, ela também é atravessada por disputas e tensionamentos. Seria demasiadamente inocente acreditar que os territórios próprios da pessoa estão intangíveis aos dispositivos e às forças. O que interessa é a potência de destabilizar os discursos normalizadores e reinscrever o ensino de Matemática em uma política da diferença. Em chave foucaultiana, a Etnomatemática não é uma alternativa definitiva, mas uma estratégia de resistência que evidencia a pluralidade das racionalidades possíveis. Não mais verdadeira e norteadora do que outras propostas, mas apenas pertinente à discussão.

A exploração de fissuras é preciosa como destabilizadora do paradigma moderno. Para tanto, a etnomatemática convida à suspeita, à escuta e à criação de outros modos de ensinar

e aprender, sem a pretensão de instaurar um novo universal. O que se propõe, portanto, é reconhecer na pluralidade uma possibilidade de resistência, onde o currículo deixa de ser território de obediência e passa a ser espaço de invenção e reexistência.

Duarte e Sartori (2017), em um processo de observação crítica da Educação Matemática, à luz da teoria deleuziana e foucaultiana, manifestam provocações acerca do controle e disciplina no ensino de matemática, evidenciando os manifestos de memorização aritmética (tabuadas). A partir da necessidade de fixação deste conteúdo, as autoras relacionam-no à perspectiva do exame, servindo como uma exemplificação de

[...] como uma sanção normalizadora age sobre os corpos dos estudantes, buscando enquadrá-los, em suas individualidades, na norma que exige o saber de cor a tabuada. Os ritmos e prazos para o ensino e o uso do corpo como forma de garantir um aprendizado eficaz da tabuada, alinhados ao confinamento e à distribuição espaço-temporal na escola, contribuem para formar um corpo exercitado. (Duarte; Sartori, 2017, p. 21)

Posteriormente, as autoras discorrem da capacidade transformadora que a disciplina possui aos partícipes do espaço educacional, objetivando-se à fabricação de corpos dóceis. Em alusão às afirmações de Foucault (2014, p. 135-136), percebe-se que

A disciplina aumenta as forças dos corpos (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

As provocações de Foucault, articuladas por Duarte e Sartori (2017), nos permitem pensar que a aprendizagem escolar, ao invés de abrir possibilidades para o pensamento, torna-se um mecanismo de normatização das condutas. Ensinar a tabuada deixa de ser um ato pedagógico e se transforma em um ato de vigília: vigia-se o tempo, a postura, a resposta rápida, e a memorização torna-se o critério de excelência, não o sentido. É nesse ponto que o ensino matemático se funde à lógica disciplinar e teatral da escola contemporânea.

Esse tensionamento entre aumento de aptidão e intensificação da obediência revela a dimensão paradoxal da escola moderna: ela não apenas transmite conteúdos, mas modela corpos e regula tempos, movimentos e posturas. Não tão somente à qualidade paradoxal, salienta-se a ironia de, em meio ao exposto, se aspirar uma educação emancipadora e crítica. No caso da matemática, essa regulação torna-se ainda mais invisível, pois opera sob o discurso da neutralidade científica e exatidão ínsita ao campo da Educação Matemática. Aprender a tabuada por “decoreba” não é apenas adquirir um conteúdo: é submeter-se a um ritmo, a uma

lógica e a uma forma de ser estudante que exclui os corpos que não se ajustam.

A condução textual de Duarte e Sartori (2017) discorre acerca da modificação conceitual do ensino da tabuada, que fora pautado na declamação perante a turma, e, atualmente, constitui-se em uma consciência coletiva que reconhece a necessidade de se ter este conhecimento memorizado, com isso, há o avanço de uma sociedade disciplinar à sociedade de controle. Em suma, as autoras, ao utilizarem a vertente deleuziana, discorrem que há uma renovação da progressão linear das prisões à processos cíclicos de constantes retomadas prisionais.

A transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, conforme problematizada por Deleuze (1999), implica em formas mais sutis e contínuas de vigilância e automodelagem. A memorização da tabuada, hoje, não depende mais apenas do olhar vigilante do professor, mas de um consenso incorporado socialmente: espera-se que todo estudante saiba, como se esse saber fosse um pré-requisito natural, ontológico e evidência de inteligência ou mérito pessoal. O currículo, nesse contexto, atua como vetor de controle internalizado, operando como código moral e dispositivo regulador de condutas, mais do que um roteiro de aprendizagem.

O que está em debate não é a presença ou ausência de conteúdos como a tabuada, mas a função que eles assumem na lógica escolar. Se o ensino da aritmética é pautado pela repetição vazia e pelo controle, ele se transforma em tecnologia de poder, e não de saber. É possível ensinar a tabuada como jogo, como ritmo, como construção coletiva, mas indubitavelmente isso exige romper com a verticalidade dos saberes e abrir espaço para o erro, o corpo e a experimentação.

De qualquer maneira, se a tenacidade humana da sociedade tem escopo de prestar manutenção ao Estado, maquinando corpos capazes de depreender seus esforços e conhecimentos em prol da produção, mas incapazes de alcançar uma filosofia crítica autônoma, resta-nos observar que a escola, enquanto submetida ao jogo de poderes, será incapaz de protagonizar revoluções, mas sim de conservar a manutenção de corpos dóceis.

Não se trata, portanto, de negar a importância da aritmética ou da memória, mas de compreender como determinados conteúdos – quando tratados como dogmas – se tornam instrumentos de sujeição e exclusão. A reflexão proposta por Duarte e Sartori (2017) permite reconfigurar o olhar sobre as práticas pedagógicas: o currículo, a organização dos tempos escolares, os exames, os livros didáticos – tudo isso pode ser lido como tecnologias de poder que, longe de serem neutras, participam da fabricação de subjetividades. O desafio ético que se

impõe é: como construir práticas que liberem o corpo e o pensamento para outras formas de existir, aprender e significar o mundo?

(In)conclusões

A subserviência educacional às necessidades sociais e políticas culminam em uma organização escolar que não se preocupa com a emancipação intelectual ou a formação cidadã da pessoa, mas sim à sua normalização e dedicação às manutenções do Estado. Em análises de eventos passados, tal qual o MMM, o jogo de forças envolvido nas decisões escolares apresentou-se de modo claro, entretanto, lança-se uma pergunta que não será respondida neste trabalho: o que se observa sobre as normativas atuais?

É imperioso que haja considerações críticas à contemporaneidade, afinal, questões acerca da universalização de metodologias apresentam-se, quando observadas de modo ingênuo, distanciadas das prerrogativas oficiais. À título de exemplificação, faz-se alusão à seguinte ação descrita no *corpus* da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; (Brasil, 2017, p. 17)

Ainda que os documentos curriculares brasileiros, como a BNCC, enfatizem a valorização das diferenças e dos repertórios socioculturais, sua aplicação efetiva se esbarra em um modelo de ensino que continua normatizador. É nesse paradoxo entre o discurso da diversidade e a prática da padronização que se instala a tensão: ensinar para emancipar ou ensinar para performar? Essa pergunta, longe de ser retórica, exige uma investigação concreta sobre as condições materiais de ensino, a formação docente e os sistemas de avaliação vigentes.

Apesar da satisfação e aparente confluência textual por parte da BNCC, que se atenta à pluralidade, aos ritmos individuais e às culturas, deve-se observar a macrosfera política, evitando-se recortes e isolamentos discursivos que pouco são produtores em meio à criticidade. À fomento para tal reflexão, observa-se o significado do ato de *governar* para Foucault (1979, p. 281):

Governar um Estado significará, portanto, estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto à do pai de família.

A BNCC, ao afirmar a necessidade de respeito à pluralidade e hegemonia constituinte no âmbito social, assume um discurso que aparenta abertura, mas que, na prática, se esvazia em uma matriz altamente tecnicista de competências e habilidades. A diversidade, nesse contexto, é muitas vezes domesticada, reduzida à diferença administrável. Tal operação, como diria Foucault, não elimina o poder: apenas o torna mais sutil, disfarçado de cuidado com o outro.

Não há prática mais soberana do que um poder que se articula como preocupado às minorias, aos fracos e à manutenção da reserva de direito da polivalência. Em verdade, reitera-se que o poder assume um papel não normalizador e repressivo, mas em verdade, produtor, que há de deslocar os corpos dóceis à sua própria manutenção e defesa.

Pela experiência docente, é notável que os conteúdos de Matemática frequentemente são apresentados de forma descontextualizada, alheios às realidades culturais dos estudantes. É, portanto, imperioso discorrer acerca da contextualização não em seu sentido ínfimo, enquanto viés de justificativa de um enunciado, que há de subsidiar a palpabilidade de determinado conteúdo, mas sim a contextualização significativa ao estudante. Isso confirma o que nos diz D'Ambrosio (2008): o conhecimento matemático não está preso à sala de aula, mas arraiga em diversos contextos e práticas sociais.

Ao ignorar essas vivências, o currículo não apenas silencia saberes outros, mas reafirma o mito da neutralidade científica. É preciso questionar: a quem serve a ideia de uma Matemática universal, pura, formal e despolitizada?

Orna-se, em meio aos questionamentos levantados, a imperiosa necessidade de resguardar este ensaio de um objetivo campal e infecundo direcionado ao imediatismo que anseia em atribuir signos às fases de letramento. Em verdade, o significar do conteúdo por vezes – quiçá em sua maioria – não emergirá do cotidiano discente. Seria inocente acreditar que o longínquo progresso humano abarca elementos de estudo que vão residir nos campos de signos que já foram territorializados, mas, em verdade, é possível criar conexões e não vales conceptivos.

Retomando às discussões prévias, percebe-se que outra adjetivação imperiosa às formas de controle e vigilância, para além de sua natureza alerta, é a sutileza. Tal camuflagem, por vezes imperceptível, é o que viabiliza a conservação e intensificação dos métodos de disciplina e controle do Estado, sem que este seja identificado.

Iniciando as reflexões conclusivas, pode-se compreender, sob a lente foucaultiana, que a redução do campo epistêmico da Educação Matemática faz parte dos jogos de poder intrínsecos ao espaço social, não se preocupando com o processo de emancipação intelectual

do aluno, mas sim sua serventia e subserviência às demandas do Estado. Freire e Guimarães (1984, p. 59 apud Melo et al., 2011, p. 8), destacam a inconveniência de uma ciência que se apresenta

“endeusada”, inacessível, inatingível, imutável. Nela, encaramos o cientista, instituição ou qualquer pessoa como “um enviado do céu ou privilegiado”. Precisamos levar em conta que “uma correta prática educativa desmitifica a ciência já na pré-escola”, permitindo acesso à uma parte do conhecimento científico importante para a compreensão do mundo em que vivemos.

Tal percepção referencia-se a um conhecimento poderoso enjaulado, apresentando-se ao discente de modo que este apreenda preceitos básicos à manutenção do Estado, impedindo que estenda seus conhecimentos para ressignificar o mundo em que se insere. Cogita-se, portanto, que os jogos de poder são partes fundamentais da dificuldade de extensão do conhecimento matemático à contextos diferentes daqueles que foram aprendidos.

A percepção de uma ciência tão pautada no mito, distancia-a do real espaço social e intensifica a dominação. Dessa forma, a partir do exposto, anseia-se fomentar a percepção de que toda ciência é oriunda de um processo social humano, sendo impossível a intangibilidade dela às compreensões sociológicas. A Educação Matemática não pode ser situada em mesmo espaço epistêmico que a matemática, nem mesmo ser reconhecida como uma ciência exata.

O que está em jogo, portanto, não é apenas a metodologia de ensino, mas o próprio projeto de sociedade que se quer construir. Currículos podem produzir corpos obedientes ou sujeitos críticos; podem sustentar a ordem ou abalar suas estruturas. Ao nos debruçarmos sobre a história do MMM com as lentes de Foucault, percebemos que toda política curricular é também uma política de subjetivação. Nesse sentido, é urgente pensar a Educação Matemática como espaço de disputa, onde se decide quem tem o direito de saber, de falar, de existir – e como.

Este ensaio, ainda que por vezes se enuncie com a contundência dos argumentos, não se propõe a oferecer respostas definitivas e talvez sequer seja capaz de formular as perguntas corretamente. Em verdade, o que aqui se registra é a própria ignorância de um professor-pesquisador que, atravessado pelas tensões do cotidiano escolar, se vê às margens do saber que o constitui. Permite-se, portanto, o uso da primeira pessoa, para que o autor enuncie que reconheço a importância da escola enquanto espaço de circulação e conservação do conhecimento humano, mas não me cabe, neste momento, a urgência de propor um modelo novo. O que proponho, talvez, seja apenas o direito de hesitar. De não saber. De querer pensar junto. Este texto não é um projeto: é um rascunho ensaístico de um professor, um lugar onde a

ignorância não é ausência, mas potência de escuta e reinvenção.

Ao problematizar o currículo de Matemática como tecnologia de poder e dispositivo de normalização, este ensaio busca contribuir para o campo curricular ao deslocar o olhar da prescrição para a produção de subjetividades. Mais do que uma leitura sobre o Movimento da Matemática Moderna, trata-se de um gesto de desnaturalização do discurso da neutralidade matemática e de tensionamento ético das práticas pedagógicas. A partir da lente foucaultiana, evidencia-se que resistir não é negar o currículo, mas habitá-lo de modo crítico e inventivo, reconhecendo nas fissuras do controle as possibilidades de criação e reexistência.

Assim, este artigo não encerra uma resposta, mas convida a um movimento. Um movimento de reexistência curricular, de insurgência epistemológica, de deslocamento das verdades únicas em favor de uma pluralidade que, ao invés de domesticar, emancipe.

Não tão somente esta reflexão cinge-se nas vias de desnaturalizar a concepção da Educação Matemática enquanto extensão do campo matemático, mas também busca-se questionar o ensino pautado nas técnicas mnemônicas e no ato de decorar. A etnomatemática auxilia-nos a conceber práticas matemáticas que se arraigam pelos espaços socioculturais, potencializando o processo de significação por parte do discente. Dessa forma, a perspectiva de Ubiratan D'Ambrosio, dentre outras, também passíveis de estudo e reflexão, contrapõe-se à normalização e unificação da Educação Matemática, distanciando do terreno da exatidão matemática.

Reitera-se que este trabalho não trata a etnomatemática como uma perspectiva definitiva, afinal, se crê que não exista algo cabal para a educação, entretanto, sua preocupação na significação subjetiva do conteúdo viabiliza uma perspectiva antagônica aos preceitos normativos e universalistas do ensino.

Sob a ótica foucaultiana pode-se observar a escola pela ótica industrial metalúrgica, que recebe, trata e transforma seu produto segundo uma configuração solicitada. Dessa forma, o discente é observado e aprimorado enquanto objeto, com isso denota-se a impossibilidade de emancipação, afinal, não há como prover autonomia para um mero produto.

Este ensaio, portanto, não pretende oferecer saídas. Não me cabe a urgência de inventar um novo currículo ou de propor reformas. O que aqui se faz é um exercício de hesitação, distante da hesitação do ceticismo estéril, mas a hesitação do professor que, cansado de certezas prontas, deseja pensar em coletivo. Trata-se de um rascunho de pensamento, uma cartografia provisória feita desde as margens da própria ignorância. Talvez a tarefa mais urgente da educação seja, hoje, aprender a escutar.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

BURIGO, Elisabete Zardo. **Movimento da matemática moderna no Brasil: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60**. 1989. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/163050>. Acesso em: 04 mai. 2025.

BURIGO, Elisabete Zardo. O movimento da matemática moderna no Brasil: encontro de certezas e ambiguidades. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 18, p. 35-47, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2006000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 abr. 2025.

CAPALBO, Carmen. Fenomenologia e educação. **Fórum Educacional**, v. 14, n. 3, p. 41-61, 1990. Disponível em: <http://periodicos.fgv.br/fe/article/download/87746/82559>. Acesso em: 04 jun. 2025

D'AMBROSIO, Ubiratan. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**, v. 10, n. 1, p. 7-16, 2008. Disponível em:
<http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/acta/article/view/74>. Acesso em: 02 mai. 2025.

DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles (org.). **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.

DUARTE, Adriana Rosa dos Santos. **Matemática e Educação Matemática: a dinâmica de suas relações ao tempo do Movimento da Matemática Moderna no Brasil**. 2007. 437 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11261>. Acesso em: 12 set. 2020.

DUARTE, Cássia Gomes; SARTORI, Alessandra da Silva Teles. Foucault e Deleuze: provocações ao discurso da Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, p. 12-28, 2017. Disponível em:
<https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3320>. Acesso em: 12 abr. 2025

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 2000.

FERREIRINHA, Isabel Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, p. 367-383, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDmrWdBYKZC8CnwDDtq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2025

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

MELO, Thiago Brañas de; FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco; THEES, Adréa; SILVEIRA, Alexis; SOARES, Gisele Américo. O programa etnomatemática como humanizador do ensino de matemática. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – CIAEM, 13., 2011, Recife. **Anais [...]**. Recife: CIAEM, 2011. p. 1-11. Disponível em: https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/1376/1092. Acesso em: 13 jun. 2025.

MIGUEL, Antonio. História, filosofia e sociologia da Educação Matemática na formação do professor: um programa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 137-152, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HDzJ4tm5D9d3pkQF5Gv9XDs/?format=html>. Acesso em: 09 jun. 2025

PÉREZ Y MARÍN, Antonio. **Elementos de Álgebra**. São Paulo: Lyceu Coração de Jesus, 1928.

PIAGET, Jean. **L'enseignement des mathématiques**: Nouvelles perspectives. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1955.

SKOVSMOSE, Ole. Matemática em ação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo (org.). **Educação Matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004. p. 30-57.

VILELA, Daniela Sanzovo. Práticas matemáticas: contribuições sócio-filosóficas para a Educação Matemática. **Zetetike**, v. 17, n. 1, p. 191-212, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/zet.v17i31.8646728>. Acesso em: 01 mai. 2025

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG>. Acesso em: 02 mai. 2025

ZAMBUZZI, Onestaldo. **Ensino Moderno da Matemática**. São Paulo: Editora Brasil, 1965.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

João Marcos Vieira Moreira. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7649783909580638>

Váldina Gonçalves da Costa. Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7394812434585566>

Como citar

MOREIRA, João Marcos Vieira; COSTA, Váldina Gonçalves da. Currículo, controle e resistência: uma leitura foucaultiana da educação matemática. **Revista Espaço do Currículo**,

v. 19, n. 3, e74458, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i3.74458.