



**X SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE
DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA**

18 E 19 de agosto de 2016

**PARA PENSAR DE OUTRO MODO: O CURRÍCULO DE
MATEMÁTICA NA ESCOLA**

Júlio César Gomes de Oliveira¹

Deise Maria Xavier de Barros Souza²

Marcio Antonio da Silva³

RESUMO: Este texto busca pensar de outros modos o currículo a partir de narrativas protagonizadas e construídas de um currículo de matemática de duas pesquisas de mestrado já concluídas. Procura pensar o currículo em meio a problematizações de uma Análise do Discurso de inspiração foucaultiana, em um modo de suspeita de práticas neoliberais que situam o currículo de matemática longe do imponderável. O pensar de outro modo currículos de matemática é deixar o currículo escapar de prescrições conteudistas que apagam diferenças que habitam as salas de aula na escola. É perceber que um currículo de matemática se dá por atravessamentos de uma multiplicidade de acontecimentos.

Palavras-chave: Currículos de Matemática. Neoliberalismo. Análise do Discurso.

PENSAR AO LADO – PENSAR COM – PENSAR...

Este texto é gestado a partir de duas pesquisas de mestrado (SOUZA, 2015; OLIVEIRA, 2015) já concluídas – dois estudos que problematizaram o currículo e a formação de professores de matemática. Um texto que se apresenta como uma proposta para injetar outros olhares em um currículo de matemática, como um pensar o não pensado. Outros olhares para um currículo como ferramenta da modernidade e, portanto, a serviço de uma racionalidade neoliberal que busca

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, jcmathmusicrv@gmail.com.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, deisexah@hotmail.com.

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, marcio.silva@ufms.br.

homogeneizar diferenças, saberes, corpos e vontades daqueles que veem a escola como o lugar de emancipação.

Para pensar o não pensado sobre o currículo, a partir do material construído nessas pesquisas, este texto junta-se às teorizações de pesquisadores contemporâneos. Engendrar um pensamento contemporâneo sobre o currículo de matemática só pode ser movimentado por aqueles que, pertencem verdadeiramente a este tempo regido pela modernidade, mas que de alguma forma ‘não coincidem perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo’ (AGAMBEN, 2009, p. 58), de pensar o currículo de matemática em meio a relações de poder que nos regem e que nós também ajudamos a sustentá-las, como um modo que dá vida aquilo que entendemos por currículo de matemática.

O exercício de pensar, por vezes, ‘ao lado’ e, outras, ‘com’ pesquisadores da contemporaneidade para problematizar o currículo de matemática é um movimento ao lado de um grupo de pesquisa: o GPCEM⁴ – Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática, que ao mesmo tempo em que adere ao nosso tempo, dele nos autoriza um distanciamento para que possamos pensar de outros modos o currículo de matemática, para *quebrar o tempo* e quem sabe criar fissuras em um currículo que se apresenta como uma lista de conteúdos desarticulada de processos de subjetivação e, portanto, neutra e inocente (AGAMBEN, 2009).

São os estudos do GPCEM que nos fazem livres para pensar o currículo de matemática em suas articulações com diversos campos do contexto social como a Economia, a Filosofia, os programas de televisão, os filmes, os *shoppings centers*, os livros, os brinquedos, entre tantos outros artefatos do campo social. Livres para ‘concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição’ (TADEU DA SILVA, 2011, p. 147).

⁴ GPCEM - Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática, cadastrado no CNPq, certificado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e coordenado pelo Professor Dr. Marcio Antonio da Silva, *site*: www.gpcem.com.br.

Pensar o currículo nesse contexto, a partir de dois estudos, requer antes de tudo um pensar em dois movimentos de pesquisa, em currículos construídos narrativamente.

O estudo de Oliveira (2015) *objetivou investigar significados que professores de matemática do ensino médio atribuem a uma proposta desenvolvida na perspectiva da EMC⁵, ao se engajarem no desenvolvimento, aplicação e avaliação de uma Trajetória Hipotética de Aprendizagem (THA) de Medidas Estatísticas*. Para a construção dos dados, recorreremos a entrevistas⁶, filmagens e observação de aulas de duas professoras - selecionadas a partir de alguns critérios. Em nossas análises, nos inspiramos em alguns pressupostos da análise de vídeo, proposta por Powell, Francisco e Maher (2004).

A partir dos relatos das entrevistas, um olhar possibilitou a construção de três códigos, que pudessem indicar uma relação de duas professoras com uma proposta de ensino no contexto dos estudos: (i) preocupação com o tempo, (ii) valorização das técnicas e (iii) estranhamento. Códigos que ainda possibilitaram a construção de significados pelos participantes da pesquisa - professoras e pesquisador - para uma proposta inspirada na perspectiva da EMC, como uma atividade estranha, que incomoda, que gera angústia, que estressa, que necessita de outros conhecimentos para ser realizada.

A partir desses significados construídos na pesquisa, foram destacadas possíveis relações com a formação de professores que, em geral, diverge do que se propõe no discurso da EMC e com uma demanda de organização curricular oficial proposta para o ensino médio, que segue um modelo enciclopédico em relação aos conteúdos. Nesse caminho, pensar em uma proposta de ensino orientada pela EMC requer pensar outras possibilidades para a formação de professores que possibilite um encontro com uma formação crítica e emancipatória de alunos e, portanto, outros modos de pensar e organizar o currículo prescrito, quando se considera o desenvolvimento de trabalhos de aprendizagens na perspectiva da EMC.

⁵ EMC – Educação Matemática Crítica.

⁶ Entrevistas com duas professoras de matemática: Maria e Joana, nomes fictícios para a divulgação da pesquisa.

No estudo de Souza (2015), foram descritas e analisadas práticas avaliativas⁷ de uma professora de matemática e destacadas algumas possíveis implicações decorrentes dessas práticas, na constituição dos sujeitos envolvidos: professora e alunos em um movimento que percorreu algumas teorizações de Michel Foucault acerca de estudos do ‘como’ são empreendidas técnicas de diversas formas e matizes, em relações muito complexas no interior de práticas sociais, nas quais o ser humano se constitui como sujeito⁸.

As práticas avaliativas foram construídas por meio de cinco entrevistas narrativas com a professora Ana⁹, que se davam nas escolas em que lecionava geralmente, iniciando depois do período vespertino.

Nesse estudo, o jogo narrativo de enunciações construídas na pesquisa situou a avaliação em um lugar-outra daqueles que se propõem no discurso pedagógico, inscrevendo a avaliação como:

- a) uma prática de diferenciação social; b) uma prática pedagógica para a formação de um sujeito avaliador na sala de aula; c) uma ferramenta para tornar visíveis os que aprendem e os que não aprendem na escola; d) uma técnica de individualização e um procedimento totalizante para a formação de indivíduos; e) um mecanismo de sujeição e docilidade de alunos e professores; f) uma realidade-referência da ação escolar (SOUZA, 2015, p. 204).

São lugares produzidos por uma ‘prática’ social escolar denominada ‘avaliação da aprendizagem’, como *prática* que determina sistematicamente a constituição, indução e formação dos sujeitos que por ela são alcançados. Para Alfredo Veiga-Neto (2011), as práticas sociais assumem um caráter singular e fundamental para discussões que buscam uma aproximação com o pensamento de Michel Foucault, conforme referência em que cita Lecourt (1980)¹⁰ ‘pela palavra prática [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o “discurso”’ (p. 45).

⁷ Construídas narrativamente, cf. Souza (2015).

⁸ Cf. Foucault (1995) “há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e toma o sujeito” (p. 7).

⁹ Nome fictício escolhido para a divulgação das entrevistas narrativas.

¹⁰ Em referência a Lecourt (1980, p. 108).

É a partir do material construído nessas duas pesquisas que neste texto problematizamos o currículo de matemática enquanto um artefato cultural – um olhar de novo nas construções narrativas destes estudos para pensar o currículo de matemática e problematizá-lo em um exercício na Análise do Discurso, inspirada nas teorizações de Michel Foucault (2013), onde os discursos

tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua (p. 59).

Os currículos de matemática construídos narrativamente pelas professoras, nas duas pesquisas desenvolvidas, são tomados para além de uma superfície de contato que nos fizeram acreditar. O currículo de matemática é desta forma, problematizado neste texto, para além da construção da linguagem que o determina, mas nas relações de poder que induzem um currículo de matemática na escola.

UMA PRÁTICA CHAMADA CURRÍCULO

A racionalidade neoliberal pensa que a escola é necessária, mas que não deve fazer barulho, problematizar, não deve ser questionadora. Então as escolas devem ser invisíveis, silenciosas, que façam sua tarefa que é reproduzir, ampliar o neoliberalismo (VEIGA-NETO, 2011).

O neoliberalismo impõe um modo de vida que rege verdades e vontades – um modo de vida que se utiliza de diferentes mecanismos e práticas sociais de consumo que geram necessidades. Para cumprir a tarefa – indicada por Veiga-Neto, a escola deixa de ‘ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades’ (VEIGA-NETO, 2013, p. 38).

Na racionalidade neoliberal, a escola deve, então, empreender técnicas como uma ação orientada racionalmente para atender a esse fim específico. Dessa forma, a escola emprega ferramentas que possam articular meios e fins para a manutenção e reprodução de subjetividades. Ferramentas como o currículo de matemática, impregnado de conhecimentos para uma tomada de decisão do que deve ou não ser ensinado na escola. ‘A pergunta “o que?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou

elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo’(TADEU DA SILVA, 2011, p. 15). Questionamentos que estão envolvidos em uma racionalidade de reprodução daquilo que somos e daquilo que deveremos nos tornar.

Desta forma, um currículo de matemática deve então definir-se em uma lógica de homogeneização, ainda que aja de forma útil para aqueles que aprendem rapidamente, o currículo de matemática se localiza na fronteira de decisões possíveis na sala de aula:

[...] pelo menos para esse público, eu acho que ficou muito para uma aula. Fiz o possível para que toda sala entendesse, essa que era a minha preocupação, entende? Não que a atividade não estivesse boa, pelo contrário ela é excelente; mas juntando todas as atividades da proposta em uma sala que não é homogênea a gente tende a não trabalhar tudo que é sugerido ou a gente faz só para aqueles que entendem mais rápido, entende? [Professora Joana].

Ao homogeneizar as diferenças, o neoliberalismo põe em prática um dos modos de subjetivação que enxerga alunos na escola como sujeitos que devem ser ensinados, não só para aprendizagens de conhecimentos matemáticos, mas também e principalmente, para serem sujeitos de uma sociedade neoliberal. E assim, possam ser regulados, dirigidos, controlados, ou melhor, ‘sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e toma o sujeito’ (FOUCAULT, 2009, p. 7). Para transformá-los não apenas em sujeitos moldáveis, mas em corpos flexíveis para serem governados em uma lógica neoliberal. Lógica esta que ‘deve ser continuamente produzida e exercida sob a forma de competição’ (VEIGA-NETO, 2013, p.38), na centralidade de um currículo de matemática que busca produzir os melhores. É assim que

[...] os alunos fazem uma avaliação nacional, a escola usa um material, esse material é adotado em mais de cem escolas no Brasil. Eles fazem um simulado nacional, todas as escolas têm que participar. No resultado do simulado vem o “ranking” do aluno nacional, com todos os alunos que fizeram o simulado no Brasil naquela mesma série, vem esse “ranking” do aluno também na escola e também vem o “ranking” da escola, entre todas as escolas associadas no Brasil. Quando você faz a primeira prova, nossa! Lembro que eu fiquei muito nervosa, porque também havia mudado a coordenação, todos esses problemas políticos envolvidos – Será que esses alunos vão mal nessa prova? Será que eu estou fazendo certo o meu trabalho? [Professora Ana].

O currículo de matemática entra no jogo econômico para produzir liberdades: aqueles que escolhem serem os melhores, aqueles que escolhem serem produtores. Sujeitos livres, deixados serem livres conforme suas capacidades e potencialidades. Uma ilusão de técnicas reguladoras de vontades e verdades, técnicas que habitam na invisibilidade de regulações neoliberais.

Na regulação de técnicas de práticas de aprender faz-se necessário uma adequação entre meios e fins de uma ação orientada por uma política neoliberal como a base nacional comum curricular (BNCC) que funciona como

um dispositivo para (re)orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica; (re)pensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos e, também, que colabore na discussão da política de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2016).

Uma base nacional comum curricular como um dispositivo homogeneizador de ensino e de aprendizagens – do que ensinar, do que deve ser colocado no currículo de matemática, alinhando-se a uma racionalidade neoliberal, constitui-se em um dispositivo que se orienta pela realização de avaliações. Faz parte de definições de políticas nacionais marcadas por intervenções, cuja centralidade volta-se para os currículos (no caso específico, currículo de matemática), a avaliação e formação de professores – um ‘tripé característico das reformas de cunho neoliberal’ desde os anos 1990 (MACEDO, 2014, p. 1533). Um currículo de matemática, regulado por meio de avaliações que visa expulsar de seu contexto o imponderável, tudo aquilo que deixa escapar um currículo prescrito que se orienta na

[...] construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da qualidade torna-se o seu esteio e a sua garantia. A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando (MACEDO, 2014, p.1549).

Uma condição que deixa ir toda a imprevisibilidade de um currículo planejado e pensado para a sala de aula longe de discursos hegemônicos, em que avaliação é o fim de um currículo e também, uma preocupação de professores de matemática – *será que eu estou fazendo certo o meu trabalho?* Um objetivo central ligado à qualidade da educação (MACEDO, 2014). Prescrições que induzem e produzem a construção de subjetividades de professores e alunos na sala de aula e fora dela.

Mas, o controle do imponderável de um currículo de matemática na vivência daqueles que o dão vida é pensado é planejado nas prescrições da BNCC. Que insiste 'em celebrar o imponderável como aquilo que dá sentido à educação de qualidade' (MACEDO, 2014, p. 1553). Esquece que *juntando todas as atividades da proposta em uma sala que não é homogênea a gente tende a não trabalhar tudo que é sugerido (Professora Joana, em entrevista, depois da aula)*. Uma ilusão, porque é preciso lembrar

[...] que um currículo [bem como um currículo de matemática] nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte (MACEDO, 2014, p. 1553).

Uma hegemonia que em um processo de homogeneização produz diferenciações. Diferencia uns em relação aos outros e faz do currículo de matemática um instrumento social para produzir e manter diferenças, entre aqueles que terão melhores condições sociais na modernidade. Também, induz currículos de matemática que podem levar professoras a uma preocupação com o 'ranking' e com as escolhas do que ensinar e para quem ensinar.

Como pensar um currículo de matemática na escola longe de uma herança legada por imposições neoliberais? De uma herança que se filia, cada vez mais, a movimentos impulsionados por demandas que apagam o imponderável e instituem currículos normalizadores, esquecendo as diferenças que nos constituem? Demandas que atravessam as salas de aula e que nós ajudamos, com nossas práticas pedagógicas, a alimentar. Um processo que está fora de nós mas, ao mesmo tempo, está em nós. Questionamentos que requerem o abandono de tudo aquilo que aprendemos por currículo de matemática.

Os currículos de matemática construídos narrativamente pelas professoras deixam escapar outros currículos – currículos que se dão em meio a desordens, no lado do avesso de planejamentos e prescrições universais. Conforme Foucault (2013a), os enunciados construídos narrativamente por professores de matemática deixam vaziar esse currículo, na medida em que se desenrolam em um campo enunciativo que permite observar uma coexistência de currículos de matemática:

[...] os livros didáticos, normalmente, são desatualizados ou trazem alguns exercícios complementares. Na verdade, eu não vou muito

para aqueles exercícios complementares dos livros didáticos. Talvez se tivesse mais tempo para estudar isso e se eu tivesse estudado mais, talvez estivesse ali [questões como essas que você apresenta]. Eles têm alguns exercícios, mas esses exercícios, aqui [das atividades propostas], são temas atuais e dados atuais estatísticos. Veio agora uma coisa na minha cabeça. Ah, não! É com relação a temas atuais. Eu trabalhei com; foge um pouquinho, mas sobre essa questão de atualizar... De atualização dos livros e eu trabalhei... Aqui não tem nada que fala da questão de homossexualidade essas coisas..., mas, eu trabalhei com a análise combinatória e apresentei para a turma um probleminha assim: se você tem doze moças e oito rapazes, quantos casais são possíveis? Daí, uma aluna da sala levantou a mão e falou: - Olha, professora! Se eu tivesse aí, teriam mais possibilidades. Então, daí, eu parei e pensei, sabe que é mesmo. Têm algumas questões que não são trabalhadas nos livros e dados atuais não têm também. [Professora Maria].

[...] no início, eu fiquei umas quatro vezes para pedir exoneração, isso durante o primeiro e o segundo ano. Depois pesquisei sobre o plano de carreira e achei que compensava. Agora, a partir do ano que vem, meu salário vai ficar ainda melhor, agora, eu não saio mais da escola pública. Lá na minha escola particular me chamaram duas vezes já para eu voltar para o terceiro ano do ensino médio, mas eu não quis porque é uma cobrança muito grande. Hoje ainda meus alunos do primeiro e do segundo ano passam por mim e falam – Volta a dar aula para a gente no terceiro ano. Fico pensando – Não queriam somente “astro de cinema”? Agora, eles estão pedindo para a baixinha aqui voltar a dar aula no terceiro ano. Nem é da característica de Campo Grande mulher dar aula de matemática, na área de exatas no ensino médio. [Professora Ana].

O currículo narrado deixa vaziar tudo aquilo que o atravessa e assim, é possível ‘mostrar que esses atravessamentos compõem o que se constitui como um currículo de matemática, isto porque somos construídos por redes discursivas (FOUCAULT, 2013a). O currículo narrado constitui aquilo que o currículo de matemática é ‘quando começamos a pensar sobre a multiplicidade de linguagens e de textos culturais aos quais ou pelos quais somos assujeitados, de uma ou de outra forma, na medida em que eles dão existência ao mundo para nós e somos, também, parte dessa invenção’ (COSTA, 2010, p. 143).

As linguagens sobre o mundo, sobre um currículo construído e idealizado longe daqueles que o vivenciam, criam mundos imaginários de um currículo de matemática. Um currículo que induz um modo de vida idealizado para habitar o corpo da modernidade e produzir seus sujeitos. Assim, professoras de matemática podem pensar que o currículo está desatualizado: [...] *olha, professora! Se eu tivesse aí, teriam mais possibilidades. Então, daí, eu parei e pensei, sabe que é mesmo. Têm algumas questões que não são trabalhadas nos livros e dados atuais*

não têm também. Isto porque não quer olhar para as múltiplas representações de alunos que podem habitar o espaço social da sala de aula e por isso, tenta induzir um modo ideal de ver o mundo, de constituir subjetividades. Somos parte dessa invenção, assim é que podemos movimentar enunciações de uma sociedade desigual entre seres humanos: [...] *nem é da característica de Campo Grande mulher dar aula de matemática, na área de exatas no ensino médio*.

O currículo que deixa vazar – o imponderável – é aquilo que o currículo de matemática é na e para as múltiplas salas de aula. Os currículos de matemática então são as questões curriculares que foram e que não foram prescritas, são os imponderáveis, o que o outro não representado por um currículo de matemática deixou vazar na sala de aula. Quem é o outro no currículo de matemática? É o imponderável, o incontrollável, o indeterminado – o outro é tudo aquilo que não foi pensado – é um pensar de outro modo o currículo de matemática.

O que é um currículo de matemática senão o não-pensado? As questões de desigualdades sociais, de raça, de gênero, de atividades matemáticas que servem de escada para alcançar melhores lugares sociais? O que é o currículo de matemática senão o ranking de alunos, professores e escolas?

PARA PENSAR DE OUTRO MODO

Temos de estar abertos para discordarmos do que pensávamos até pouco tempo atrás. A rigor, não podemos nos fazer seguidores fiéis de ninguém: nem de nós mesmos. Por tudo isso, o “pensar de outro modo” é um exercício difícil e arriscado (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 160).

Um exercício que fazemos aos pares – com e no GPCEM. Junto a pesquisadores que problematizam um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que fazem o currículo de matemática entrar no jogo do verdadeiro e do falso, constituindo-o ‘como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)’ (FOUCAULT, 2014, p. 236) e que se sustenta como oportunidade para todos.

Pesquisadores da contemporaneidade nos ajudam a pensar o currículo do nosso tempo, da escola que conhecemos, mas que quebram o tempo de um currículo que se esconde em um discurso da igualdade e da melhoria do ensino. Isto para que possamos empreender um movimento de luta por representações

curriculares de matemática mais próximas da realidade da sala de aula. Currículos múltiplos – currículos de matemática que deixam vazar, fluir, acontecer e por esse pensamento do fora do tempo moderno é que podemos imaginar o currículo de matemática de outro modo: na multiplicidade.

Assim, é possível perceber o quanto os currículos de matemática escapam e podem escapar cada vez mais de prescrições conteudistas, que apagam as diferenças, que nos constituem e, portanto, apagam questões do campo social que atravessam currículos de matemática nas escolas. Questões de raça, de gênero, de cultura em geral, constituindo currículos de matemática, como mais um artefato de uma pedagogia cultural. Assim, põe por terra a ideia de que a escola não movimentaria pedagogias culturais (atravessadas por programas de TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos), compreendidas, a partir de estudos de Costa (2010), como lugares que se ensinam e produzem subjetividades.

O currículo de matemática produz subjetividades à medida que envolve nossos desejos, principalmente por apagamentos de representações – o currículo de matemática apaga as diferenças culturais e assim, as diferenças culturais fazem parte de tudo o que pode ser entendido por ‘currículo de matemática’.

Para pensar de outro modo, não basta um olhar contemporâneo. Para pensar outros modos é preciso romper com o silêncio que não deixa um currículo de matemática pensar o imponderável, o incontrolável, o indeterminado. Pois, para Foucault (2013b), o silêncio produz diferenças, relações de poder agem no silêncio, para silenciar e homogeneizar as ações de seus sujeitos e indivíduos. Um currículo de matemática regido por uma racionalidade neoliberal busca homogeneizar as diferenças e, desta impossibilidade, produz diferenças cada vez maiores entre aqueles que um currículo de matemática induz.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. “O que é o contemporâneo?” In: _____. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009. p. 55 -73.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Portal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/para-que>>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 133-149.

LECOURT, D. *Para uma crítica da epistemologia*. Tradução Marta Rojtzman. – 2. ed. – México: SigloVeintiuno Editores, 1980, p. 104-111.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 234-245.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995, p. 231-249.

_____. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. – 41. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b, p. 164-185.

OLIVEIRA, J. C. G. *Currículos de matemática no ensino médio: significados que professores atribuem a uma Trajetória Hipotética de Aprendizagem desenvolvida à luz da Educação Matemática Crítica*. 2015. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

POWELL, A. B.; FRANCISCO, J. M.; MAHER, C. A. Uma abordagem à Análise de Dados de Vídeo para Investigar o Desenvolvimento de Ideias e Raciocínios Matemáticos de Estudantes. *Bolema*, Rio Claro. Ano 17, n. 21, p. 81-140, 2004.

TADEU DA SILVA, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. *Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica*. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.12, n.1, 2010, p.147-166.

_____. *Foucault e a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a.

VEIGA- NETO, A. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme e VEIGA-NETO, Alfredo. (org). *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.37-52.

Instituto Humanistas Unisinos. *O neoliberalismo situa a educação no mercado da competição exacerbada*. Entrevista com Alfredo Veiga Neto, em 16 de nov. de 2011b. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/502911-o-neoliberalismo-situa-a>

educacao-no-mercado-da-competicao-da-producao-exacerbada-entrevista-com-alfredo-veiga-neto>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

GPCEM – Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática. Disponível em: <http://www.gpcem.com.br/>.

