



CURRÍCULO-EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA: CONSTRUINDO UM ENUNCIADO QUE DIZ QUE O PROFESSOR DE MATEMÁTICA REPENSA OS CONTEÚDOS

Júlio César Gomes de Oliveira
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
julio.oliveira@ifms.edu.br

Deise Maria Xavier de Barros Souza
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
deisexah@hotmail.com

Temática: Currículo e Educação Matemática.

Resumo: Esse texto realiza uma aproximação teórico-metodológica por meio da análise do discurso com teorizações de Michel Foucault e interlocutores, a partir do questionamento: que enunciados emergem sobre o professor no currículo construído pelo discurso da EMC nos trabalhos dos ENEM's de 2010, 2013 e 2016? Tem por objetivo apresentar e analisar a construção do enunciado que diz que *o professor de matemática repensa os conteúdos*. A partir da análise dos textos dos ENEM's, apresenta como resultado que esse enunciado está relacionado a um enunciado amplo que diz da *responsabilização do professor de matemática ao dever de alicerçar a consciência do educando e torná-lo crítico* e a um outro enunciado que diz que *a formação do professor precisa ser plural*. Argumenta, ainda, que o enunciado sob análise se entrelaça com ideias da virada sociopolítica da Educação Matemática. Conclui que o enunciado tem produzido efeitos de verdade que estariam relacionados a um currículo em ação e que ele possui uma vontade de verdade que busca dominar, por meio de um currículo-EMC, o que vem a ser um professor de matemática, distinguindo aquilo que é verdadeiro do que não é que um currículo-EMC coloca em funcionamento.

Palavras-chave: Análise do discurso; Educação Matemática; Educação Matemática Crítica; Currículo; Sujeito; Professor.

Palavras iniciais

Esse trabalho é um dos desdobramentos de uma pesquisa de doutorado que está em andamento no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Aborda questões referentes ao discurso da EMC, focalizando, principalmente, aspectos que dizem respeito ao currículo de matemática. É uma investigação que se faz possível a partir do

dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM)²⁴. Leva em consideração um dos principais objetivos do grupo que é, por meio de estudos que fazem uso de teorizações contemporâneas, desconstruir visões enraizadas de quem nos tornamos, de quem somos, desnaturalizando aquilo que temos assumido como natural no currículo de matemática, em suas múltiplas dimensões, como, por exemplo, aquilo que é construído por meio do discurso em livros didáticos de matemática, como também aquilo que tem sido apresentado por meio do discurso das próprias pesquisas em Educação Matemática.

Nessa perspectiva, consideramos que as próprias pesquisas em Educação Matemática constroem um tipo de currículo específico no campo educacional por meio do discurso. Aqui, é oportuno fazer uma explicação importante, pois é algo que perpassará todo texto: as próprias pesquisas “são textos curriculares [...], inclusive em educação matemática, já que boa parte das pesquisas se fundamenta em teorias que produzem uma narrativa que prescreve como a educação deveria ser” (SILVA, M.A., no prelo, p. 11). Ao deslocar esse posicionamento para esse texto, concebemos que o discurso da Educação Matemática Crítica constrói um currículo crítico, que chamamos de currículo-EMC.

No GPCEM, temos construído um histórico de estudos que procuram problematizar o currículo de matemática. Para isso, utilizamo-nos de teorizações contemporâneas como uma matriz de inteligibilidade para pensar questões curriculares de outros modos. É na compreensão desse modo de pensar que delineamos a questão que norteará esse texto: Que enunciados emergem sobre o professor no currículo construído pelo discurso da EMC nos trabalhos dos ENEM's de 2010, 2013 e 2016?

Das ferramentas teórico²⁵-metodológicas: uma inspiração foucaultiana

Aproximamo-nos de Michel Foucault e de sua compreensão sobre linguagem e discurso ao afirmar que por meio deste os objetos são constituídos. Dessa forma, tratamos um currículo-EMC “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 2008, p.55). Um currículo-EMC é constituído por “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número

²⁴ 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.

²⁵ “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione” (FOUCAULT, 2017, p. 132).

limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2008, p. 132-133) que procuremos descrever.

Por meio de uma análise do discurso, interessa-nos perscrutar um conjunto de condições de existência para tais enunciados, buscando compreendê-los na estreiteza e singularidade de sua situação, determinando suas condições de sua existência, fixando seus limites da forma mais justa, estabelecendo suas correlações com outros enunciados a que podem estar ligados, mostrando que outras formas de enunciação excluem (FOUCAULT, 2008).

Um discurso sobre um currículo-EMC é produzido socialmente e historicamente, gerando suas verdades do que vem a ser um sujeito professor de matemática no contexto da Educação Matemática. Ele estabelece um modo de ser professor bem específico por meio de relações de poder que colocam em funcionamento no contexto social, podendo objetivar/subjetivar as pessoas.

Em uma inspiração foucautiana concebemos que um currículo-EMC, como discurso, está relacionado com a fabricação de um sujeito professor, endereçando uma forma específica de subjetividade por meio de suas relações de poder (FOUCAULT, 1995). Aqui, a subjetividade do indivíduo é pensada como algo que é construído por meio de um processo de subjetivação, que é histórico. A subjetividade está vinculada a uma relação consigo, com os outros e com o mundo. É algo sempre multifacetado, como “[...] um grande carnaval do tempo em que as máscaras reaparecem incessantemente” (FOUCAULT, 2017, p. 81).

Um currículo-EMC produz um sujeito professor de forma específica em um regime discursivo que é histórico e determinado. Um currículo-EMC também produz um lugar para um sujeito professor em que os significados e entendimentos específicos fazem sentido. Há uma dupla ação executada por esse currículo-EMC. Ele cria um sujeito e, ao fazer isso, também cria posições de sujeito. Isso é para nós uma operação de poder. É um modo de estabelecer e regular a ação dos indivíduos no contexto social por meio de regras bem específicas.

Desse modo, nosso estudo é uma prática política dentro do campo da Educação Matemática, pois procura problematizar as próprias pesquisas da área quanto ao estabelecimento de relações de poder. Ao fazer isso, consideramos que [...] “um estudo de práticas de educação matemática como sendo políticas tem necessariamente que abranger a

pesquisa e seus discursos, e a maneira como tais discursos contribuem para a formação de subjetividades [...] na e pela educação matemática”²⁶ (PAIS; VALERO. 2012, p. 11).

É por meio dessa perspectiva teórico-metodológica brevemente apresentada, nesta seção, que buscamos analisar, no material de pesquisa selecionado para o estudo, enunciações que, de algum modo, estejam relacionadas ao professor de matemática em um currículo construído pelo discurso da EMC. Ao realizar essa tarefa, buscamos levar em consideração que

para Foucault, por intermédio da análise do discurso, “vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos” (FOUCAULT, 2008, p. 55). Portanto, nessa perspectiva de análise não cabe descrever uma suposta realidade existente para compreendê-la em sua totalidade, mas sim analisar as práticas discursivas “que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55). Isso tem uma implicação importante, principalmente quando comparamos o conceito foucaultiano de discurso com outras modalidades de análises discursivas: nos distanciamos de procedimentos analíticos linguísticos para descrevermos a multiplicidade de significados que emergem quando olhamos para o discurso, descrevendo-o como prática (SILVA, M.A., no prelo, p. 10).

Constituição do material de análise e procedimentos metodológicos

Para analisar enunciados relacionados a um professor, o material que subsidia nossa discussão são trabalhos publicados nos anais dos ENEM’s de 2010, 2013 e 2016. Em relação a nossa escolha sobre o ENEM, esta ocorreu, pois este tem sido nos últimos anos, o maior evento, no âmbito nacional, congregando, dessa forma, um universo de segmentos envolvidos com a Educação Matemática: professores da educação básica, professores e estudantes das licenciaturas em matemática e em pedagogia, estudantes da pós-graduação e pesquisadores.

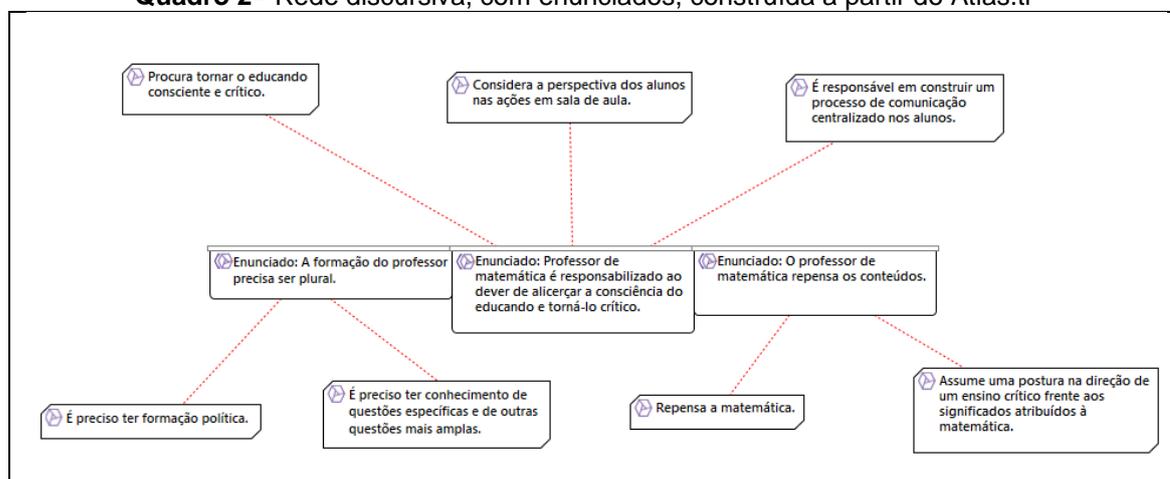
Para escolher os artigos pertencentes aos ENEM’s, como material de análise, estabelecemos como critérios que os textos deveriam conter a expressão “Educação Matemática Crítica” no título e/ou resumo e/ou palavras-chave. A partir desses critérios, selecionamos 45 artigos, sendo 37 comunicações científicas, 5 relatos de experiência, 1 mesa-redonda, 1 pôster e 1 minicurso.

²⁶[...] a study of mathematics education practices as being Political has necessarily to cover research and its discourses, and the way in which such discourses contribute to the formation of particular subjectivities [...] in and through mathematics education.

Fizemos a leitura de cada texto, pelo menos, duas vezes. Buscamos, com isso, realizar dois movimentos. O primeiro, não partir de uma classificação prévia em relação aos dados e, em segundo lugar, permitir que os próprios dados pudessem “falar” por si só. Após a leitura, utilizamos um software²⁷ que nos auxiliou na construção de enunciados e no processo de análise.

A rede, a seguir, ilustra enunciados relacionados ao professor que foram construídos a partir de um conjunto de enunciações observadas na materialidade dos ENEM's; além da construção dessa rede, o software nos possibilitou estabelecer uma articulação entre os enunciados que fazem parte dela, conforme quadro 1.

Quadro 2– Rede discursiva, com enunciados, construída a partir do Atlas.ti



Fonte: dados da pesquisa

Nessa rede discursiva, as enunciações estão obedecendo à regra de formação de um enunciado mais amplo que procura *responsabilizar o professor de matemática ao dever de alicerçar a consciência do educando e torná-lo crítico*. É em virtude disso que ele aparece de forma centralizada. Esse enunciado amplo se articula com dois outros: *a formação do professor precisa ser plural* e *o professor de matemática repensa os conteúdos*.

Dada à limitação deste texto, na sequência, apresentamos como construímos um enunciado que diz que *o professor de matemática repensa os conteúdos*.

Enunciado: o professor de matemática repensa os conteúdos

A partir das enunciações observadas na materialidade dos textos construímos um enunciado que diz que *o professor de matemática repensa os conteúdos*. Esse enunciado

²⁷ <https://atlasti.com/>

apresenta uma série de regras no campo discursivo que contribuem para colocar em funcionamento um enunciado mais amplo que diz da *responsabilização do professor de matemática ao dever de alicerçar a consciência do educando e torná-lo crítico*. Serão apresentados, na sequência, excertos com enunciações que justificam como esse enunciado foi emergindo na discursividade analisada:

logo, o conhecimento matemático não deve mais ser rotulado como um conhecimento “para poucos”. Essa é uma compreensão que estará sempre presente durante a realização do trabalho de pesquisa que apresentamos por meio deste artigo.

Se a Educação é compreendida como um ato político e dialógico, então nós professores precisamos assumir responsáveis por desmistificar essas concepções presentes na sociedade e que estão historicamente impregnadas no saber e fazer matemático. Para isso, *é preciso conceber a matemática como um conhecimento que foi e está sendo desenvolvido pelos indivíduos* em uma relação estreita com seus fazeres cotidianos (REIS; FERREIRA, 2013, p. 2, grifo nosso).

a professora identifica corretamente um dos principais focos da Educação

Matemática Crítica, a utilização de cenários de investigação para o ensino de Matemática. Porém, seu texto destaca a capacidade de interpretar e analisar dados, sem relacionar esta análise com aspectos sociais. Talvez naquele momento o entendimento da professora sobre a Educação Matemática Crítica ainda estivesse focado em aplicações matemáticas. Nas análises e discussões realizadas com o grupo, o pesquisador procurou despertar o interesse das professoras quanto aos *efeitos sociais advindos da aplicação da Matemática*, ou seja, não basta que o ensino seja fundamentado em investigações, mas que essas investigações sigam para além da identificação de aplicações, incorporando análises a respeito do efeito social que tais aplicações produziram (BENNEMANN; ALLEVATO, 2013, p. 9, grifo nosso).

alguns saberes a floraram no decorrer da pesquisa, como a necessidade de diálogo, que no processo foi se fortalecendo, e que se constitui num saber docente de grande relevância; a ousadia da coragem ao enfrentar uma sala de aula e permiti-la falar por meio de seus alunos, um saber docente que exige uma capacidade de domínio de conteúdo seguro por parte do professor; *a ideia de uma matemática viva*, que saia da experiência vivida pelos sujeitos que a constroem no dia a dia da sala de aula, sendo esse saber docente ligado às relações que são estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; PAIVA, 2013, p. 13, grifo nosso).

No jogo de sua instância um enunciado construído em um currículo-EMC que diz que *o professor de matemática repensa os conteúdos* é colocado em funcionamento porque *o conhecimento matemático não deve ser rotulado como um conhecimento para poucos*. Trata-se de uma negação da matemática como um elemento que gera exclusões no contexto social. Assim, sendo a *Educação um ato político e dialógico*, caberia ao professor *se assumir como responsável por desmistificar essa concepção presente na sociedade*, concebendo *a matemática como um conhecimento que foi e está sendo desenvolvido pelos indivíduos*. Essa

abordagem requer que o professor repense os conteúdos de matemática, como um possível meio de exclusão de pessoas, ao colocar o currículo em ação na sua prática pedagógica.

Repensar os conteúdos em um currículo-EMC requer que o professor extrapole o campo das *aplicações matemáticas*, interessando-se pelos *efeitos sociais* provenientes dessas aplicações. Assim, *não basta que o ensino seja fundamentado em investigações, mas que essas investigações sigam para além da identificação de aplicações, incorporando análises a respeito do efeito social que tais aplicações produziram.*

A *ideia de uma matemática viva* também é uma regra discursiva que está associada a uma forma do professor repensar os conteúdos. Essa matemática constitui-se em um *saber docente ligado às relações que são estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem* no currículo em ação. Está associada a uma prática pedagógica em que a matemática *saia da experiência vivida pelos sujeitos que a constroem no dia a dia da sala de aula.*

Um enunciado que afirma que *o professor de matemática repensa os conteúdos* se justifica na superfície discursiva, pois pode contribuir para que o professor assuma uma postura na direção de um ensino crítico frente aos significados atribuídos à matemática. As enunciações, a seguir, são exemplos retirados da materialidade e estão relacionadas a essa questão:

para enfrentar essa problemática, Skovsmose (2008) propõe o trabalho em sala de aula na perspectiva de “cenários de investigação” onde o aluno passaria a ser sujeito ativo no fazer matemático. Tal investigação propiciaria evidenciar uma matemática que formata a sociedade, nos modelos matemáticos que regem políticas, tecnologias e que são instrumentos de poder. Dessa forma, o sujeito poderia adquirir conhecimentos para criticar e interferir em decisões que lhe afetasse diretamente. Nesse sentido, o que está em jogo não é o instrumento livro didático, embora este tenha sua importância, mas a *atitude crítica do professor frente às atividades exploradas pelo livro texto*; propondo situações do entorno social dos alunos, de tal forma que os permita a se darem conta do envolvimento da matemática nas atividades sociais e humanas (MESQUITA; CARVALHO; GUERRA, 2010, p. 5, grifo nosso).

[...] há a viabilidade para que uma discussão profícua surja, mas o livro didático não articula essa situação e trabalha o problema de forma fragmentada (passando a ideia de: após a leitura desse pequeno texto, vamos ao que interessa, a matemática), ao *professor cabe toda responsabilidade por tornar a relevância do problema posto* e escapar das chamadas falsas contextualizações. Assim, é inegável que a formação política, social e humana é fundamental para a formação de professores de qualquer área (NETO, 2016, p. 10, grifo nosso).

percebe-se que a atividade envolve cálculo de porcentagem com juros e financiamento. Não raro o professor utiliza esses dados apenas com o intuito de justificar os cálculos para dar sentido ao conteúdo. No entanto, ao conceber uma visão de educação matemática crítica, esse mesmo *docente terá oportunidade de relacionar o conteúdo abordado a uma situação real*, além de estabelecer conexões com outros conteúdos tais como expressões algébricas e cálculo de valores

numéricos para as mesmas (MESQUITA; CARVALHO; GUERRA, 2010, p. 7, grifo nosso).

Por meio de um trabalho realizando investigação no currículo em ação é possível ao *professor de matemática repensar os conteúdos*, evidenciando em sua prática pedagógica *uma matemática que formata a sociedade, nos modelos matemáticos que regem políticas, tecnologias e que são instrumentos de poder*. A partir dessa concepção de que a matemática está formatando a sociedade, *o sujeito* (nesse caso, o aluno) *poderia adquirir conhecimentos para criticar e interferir em decisões que lhe afetasse diretamente*. Diante deste cenário no currículo em ação, coloca-se em jogo na prática pedagógica do professor sua *atitude crítica frente às atividades exploradas pelo livro texto; propondo situações do entorno social dos alunos, de tal forma que os permita a se darem conta do envolvimento da matemática nas atividades sociais e humanas*.

No currículo em ação, o professor possui uma prática pedagógica que repensa os conteúdos matemáticos apresentados nos livros didáticos, pois aqueles não estão articulados e são trabalhados *de forma fragmentada*. Assim, *buscando uma postura na direção de um ensino crítico em sua prática pedagógica, cabe ao professor toda responsabilidade por tornar a relevância do problema posto e escapar das chamadas falsas contextualizações*. Isso porque em um currículo-EMC, cuja *visão é da educação matemática crítica, esse mesmo docente terá oportunidade de relacionar o conteúdo abordado a uma situação real, não utilizando dados apenas com o intuito de justificar os cálculos para dar sentido ao conteúdo*.

Ao analisar mais de perto um enunciado que afirma que *o professor de matemática repensa os conteúdos*, podemos dizer que ele também está entrelaçado com ideias da virada sociopolítica da Educação Matemática e assim a matemática é algo que dá aos alunos uma capacidade de agir no mundo social. É um ator social que capacita os estudantes (VALERO, 2008) e justamente por isso estes precisam se submeter a este poder da matemática.

Desse modo, esse enunciado tem produzido efeitos de verdade que estariam relacionados a um currículo em ação quando o professor, em sua prática pedagógica, precisa repensar os conteúdos porque estes capacitam os alunos a agirem no mundo social. Assim, no jogo de sua instância esse enunciado diz que cabe ao professor construir uma prática pedagógica que de certa forma desconstrua o currículo prescrito (Normas Oficiais) e o currículo modelado (Materiais Didáticos, que são uma espécie de tradutores para os professores do currículo prescrito. Materiais que mostram ao professor como deve ensinar).

Essa é uma “verdade” que tem produzido efeitos de verdade na materialidade observada: existe um currículo prescrito, existe um currículo que é traduzido e o currículo em ação, entretanto o professor precisa subverter tudo isso em prol de um currículo em ação, que busque colocar em jogo as ideias de um currículo-EMC. Nesse sentido, o docente será alguém que vai se colocar em uma posição crítica diante de tudo que está sendo apresentado pelo currículo prescrito e modelado, nesse caso os livros didáticos. Ele vai construir um outro currículo: um currículo-EMC na sala de aula. O enunciado que diz que *o professor de matemática repensa os conteúdos* possui uma vontade de verdade que não é compreendida aqui em seu sentido clássico como “amor à verdade”, mas em seu sentido de busca de dominação, “marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão” que um currículo-EMC coloca em funcionamento. “Tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável; e, dentro do dizível e pensável, distinguem o que é verdadeiro daquilo que não o é” (VEIGA-NETO, 2007, p. 103) sobre um professor de matemática constituído por um currículo-EMC.

Palavras finais

Ao retomarmos a questão que contribuiu para que pudéssemos escrever este texto – Que enunciados emergem sobre o professor no currículo construído pelo discurso da EMC nos trabalhos dos ENEM’s de 2010, 2013 e 2016? – procuramos exemplificar, ao longo de seu desenvolvimento, dada sua limitação, como construímos um enunciado que diz que *o professor de matemática repensa os conteúdos*. Apresentamos uma rede discursiva na qual esse enunciado está relacionado a um enunciado amplo que diz *da responsabilização do professor de matemática ao dever de alicerçar a consciência do educando e torná-lo crítico* e a um outro enunciado que diz que *a formação do professor precisa ser plural*.

O professor de matemática repensa os conteúdos é um enunciado que não está sozinho no mundo. Além de possuir relação com enunciados mencionados ao longo do texto, também se entrelaça com ideias da virada sociopolítica da Educação Matemática. Nesta virada, a matemática é um ator social que capacita os alunos a agirem no mundo social e, em virtude disso, eles precisam se submeter a este poder da matemática.

O enunciado tem produzido efeitos de verdade que estariam relacionados a um currículo em ação: existe um currículo prescrito, existe um currículo que é traduzido e o currículo em ação, entretanto o professor precisa subverter tudo isso em prol de um currículo

em ação, que busque colocar em jogo as ideias de um currículo-EMC. Nesse sentido, o docente será alguém que vai se colocar em uma posição crítica diante de tudo que está sendo apresentado pelo currículo prescrito e modelado, nesse caso os livros didáticos. Ele vai construir um outro currículo: um currículo-EMC na sala de aula.

O enunciado possui uma vontade de verdade que busca dominar, por meio de um currículo-EMC, o que vem a ser um professor de matemática ao marcar e sinalizar o discurso educacional por um sistema de exclusão a partir de suas regras discursivas do que seja um sujeito professor. E por meio deste sistema de exclusão o enunciado distingue aquilo que é verdadeiro do que não é sobre um professor de matemática constituído por um currículo-EMC.

Referências

BENNEMANN, M.; ALLEVATO, N. S. G. Uma experiência de formação continuada envolvendo Educação Matemática Crítica e tecnologias de informação e comunicação. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11, 2013. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2013. p. 1-13.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, M. 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.

MESQUITA, F. N. A.; CARVALHO, J. C.; GUERRA, R. B. Articulação de conteúdos no livro didático e a Educação Matemática Crítica. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010. Salvador. *Anais...* Salvador: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010. p. 1-10.

NETO, V. F. Educação Matemática Crítica e Educação do Campo: reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12, 2016. São Paulo. *Anais...* São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. p. 1-13.

OLIVEIRA, M. G. M.; PAIVA, M. A. V. Caminhos para uma Educação Crítica: os saberes docentes na perspectiva da Educação Matemática Crítica. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11, 2013. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2013. p. 1-15.

PAIS, A.; VALERO, P. Researching research: mathematics education in the Political. *Educational Studies in Mathematics*, v. 80, n. 1–2, p. 9–24, 23 maio 2012.

REIS, J. F.; FERREIRA, R. Etnomatemática como meio para uma aprendizagem significativa da matemática: contextos pautados na realidade sócio-cultural dos alunos. In: ENCONTRO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010. Salvador. *Anais...* Salvador: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010. p. 1-10.

SILVA, M. A. Currículo e Educação Matemática: a política cultural como potencializadora de pesquisas. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 11, n. 25, p. 1-23, 2018, no prelo.

Valero, P. *Discourses of power in mathematics education research: concepts and possibilities for action*. PNA, v. 2, n.2, p. 43-60, 2008.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007