

A PRODUÇÃO HISTÓRICA DE VIOLÊNCIAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: entre estruturas, culturas e símbolos¹

*THE HISTORICAL PRODUCTION OF VIOLENCE IN MATHEMATICS
EDUCATION: Between Structures, Cultures, and Symbols*

Marcelo Bezerra de Moraes²

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
marcelobezerra@uern.br

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2878861519191477>

 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4563-822X>

¹ Este artigo sistematiza e aprofunda as reflexões e provocações inicialmente apresentadas no painel “Pensar a Formação de Professores frente à diversidade da realidade vivida”, realizado na abertura do IX Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (SIPEM), ocorrido em 2024, na cidade de Natal/RN.

² Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Rio Claro). Docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino – UERN/Ufersa/IFRN) e Educação (POSEDUC/UERN e PPE/UEM), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Prof. Antônio Campos, s/n., Campus Central, Costa e Silva, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil, CEP: 59633-010. E-mail: marcelobezerra@uern.br.

RESUMO

Com este artigo, intentamos evidenciar como a violência se constitui e se estabiliza historicamente como uma cultura na educação matemática. Fundamentado nas categorias de violência direta, estrutural e cultural de Johan Galtung e no conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu, analisamos como práticas, discursos e estruturas escolares têm operado na normalização, hierarquização e exclusão de sujeitos. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e interpretativa, que toma como *corpus* oito trabalhos acadêmicos desenvolvidos no campo da Educação Matemática, mobilizados como registros sintomáticos das experiências de estudantes e docentes. A análise transversal dessas produções possibilita evidenciar recorrências de medos, silenciamentos, humilhações, autoritarismos, desigualdades de gênero, sexualidade e origem social, evidenciando a presença de uma cultura de violências que atravessa fortemente o ensino de matemática. Apontamos que tais violências são sustentadas por discursos de neutralidade, mérito e naturalização da dureza, que legitimam práticas normalizadoras e produzem subjetividades ajustadas. Assim, a violência não é compreendida apenas como evento pontual, mas como elemento cultural historicamente produzido e naturalizado nos processos de escolarização. Defendemos, por fim, que problematizar historicamente essas engrenagens é condição para deslocar a Educação Matemática de um espaço de reprodução de desigualdades para um campo de resistência, emancipação e produção de outras histórias possíveis.

Palavras-chave: Violência estrutural. Violência cultural. Violência simbólica. História da Educação Matemática. Poder.

ABSTRACT

In this article, we seek to highlight how violence is historically constituted and stabilized as a culture in mathematics education. Based in Johan Galtung's categories of direct, structural, and cultural violence and in Pierre Bourdieu's concept of symbolic violence, we analyze how school practices, discourses, and structures have operated in the normalization, hierarchization, and exclusion of subjects. Methodologically, this is a bibliographic and interpretive study that takes as its corpus eight academic works produced in the field of Mathematics Education, mobilized as symptomatic records of students' and teachers' experiences. The transversal analysis of these productions makes it possible to identify recurring patterns of fear, silencing, humiliation, authoritarianism, and inequalities related to gender, sexuality, and social origin, highlighting the presence of a culture of violence that strongly permeates the teaching of mathematics. We argue that such forms of violence are sustained by discourses of neutrality, merit, and the naturalization of harshness, which legitimize normalizing practices and produce adjusted subjectivities. Thus, violence is not understood merely as a punctual event, but as a cultural element historically produced and naturalized in schooling processes. Finally, we contend that historically problematizing these mechanisms is a necessary condition for displacing Mathematics Education from a space of reproduction of inequalities toward a field of resistance, emancipation, and the production of other possible histories.

Keywords: Structural violence. Cultural violence. Symbolic violence. History of Mathematics Education. Power.

INTRODUÇÃO

A educação formal ocupa posição central na formação dos sujeitos, na instituição de culturas e na própria constituição das sociedades modernas, de modo que a escola se configurando como espaço de práticas institucionais que articulam produção e disseminação de saberes, regulação social e formação de subjetividades. A escola não se restringe à função de transmitir conteúdos curriculares, como alguns podem acreditar; muito mais que isso, atua como instituição e instância de normalização de condutas, constituição e legitimação de hierarquias e internalização de valores sociais (Bourdieu & Passeron, 2023).

Diversos estudos têm demonstrado que a escola e os processos de escolarização estão profundamente imbricados em relações de poder, que operam por meio de dispositivos que têm produzido sujeitos ajustados e conformados às normas e exigências de determinadas ordens sociais (Foucault, 2010; Fischer, 2012; Veiga-Neto, 2016). Com o ensino de matemática, como um desses dispositivos escolares, a realidade não é diferente e as práticas de educação matemática têm igualmente operado para a regulação e formação desses sujeitos docilizados (Santos & Miguel, 2014; Duarte & Sartori, 2016; Sartori & Duarte, 2020; Morais, 2021).

Esses processos ocorrem em diferentes níveis e instâncias por meio da inculcação de dados saberes e formas de existência nos alunos, os sujeitos que “necessitam aprender”, desde a educação básica, ocorrendo também, a título de exemplo, nos bancos universitários, envolvendo os processos de formação de professores, tendo em vista que esses futuros profissionais “necessitam de uma formação” para que aprendam a “ensinar adequadamente”.

Em uma leitura a partir da obra de Bourdieu e Passeron (2023), entendemos que há nesses processos uma expressão da violência simbólica que existe no espaço escolar. Conforme os autores citados, toda ação pedagógica é uma violência simbólica ao impor, por um sujeito ou grupo com um poder arbitrário, um conhecimento arbitrário e culturalmente instituído como adequado ou importante. A escola, a educação e a própria educação matemática seriam, nesse sentido, atravessadas por ou expressões de violências simbólicas.

Nesse contexto, diferentes pesquisas e manifestações do cotidiano passaram a se configurar, para nós, como indícios consistentes e recorrentes de práticas de violência associadas à educação matemática. Estudos recentes que orientei no âmbito da pós-graduação (Braúna, 2020; Silva, 2021; Matos, 2022; Silva, 2023; Morais, 2024, Rodrigues, 2024; Pereira, 2025), assim como investigações realizadas anteriormente (Morais, 2012a; 2012b; 2017), apresentam um conjunto expressivo de elementos que permitem identificar violências explícitas

e implícitas nos processos de ensino-aprendizagem da matemática. Junte-se a isso discussões classicamente empreendidas no campo da Educação Matemática por D’Ambrósio (2001; 2007; 2010) e Skovsmose (2001; 2014a; 2014b), que denunciam como o ensino de matemática pode negar e silenciar saberes e culturas, estruturar decisões e legitimar o controle servindo como instrumento de dominação, de exclusão, de desempoderamento, de desumanização, de colonialismo, de sofrimento e tantas outras formas de violência. Todos esses dados, quando analisados em conjunto, não se mostram isolados ou fortuitos, mas operam como sintomas de um padrão estrutural de relações pedagógicas marcadas por imposição, constrangimento e exclusão simbólica.

Tal percepção também se intensifica nas narrativas recorrentes de colegas e estudantes ao rememorarem suas experiências com a matemática escolar, nas quais emergem práticas reiteradas de medo, humilhação, constrangimento e silenciamento. Ao ampliar esse olhar, tais sintomas tornam-se igualmente visíveis em diversas produções da cultura popular, como na literatura (Ramos, 2011; Musil, 2004), na música (Another Brick in the Wall, de Pink Floyd; $2 + 2 = 5$, de Radiohead), no cinema (The History Boys, 2006; Stand and Deliver, 1988) e mesmo em campanhas publicitárias de sensibilização (Don’t judge, de Elvis Naçi), nas quais temos explicitamente práticas de violência sendo operadas em contextos de ensino de matemática. Soma-se a esse conjunto o vasto repertório de “piadas”, memes e discursos do senso comum que reiteram a figura do professor de matemática como “carrasco”, excessivamente rígido ou detentor de “domínio de sala” supostamente maior, reforçando socialmente a naturalização dessas violências e funcionando, portanto, como sinais persistentes de um fenômeno mais amplo, estrutural e histórico.

Essa constatação tem conduzido à compreensão de que há, de fato, uma violência simbólica, nos termos propostos por Bourdieu e Passeron (2023). Contudo, tal violência não parece esgotar o fenômeno em questão. Observam-se também outras formas de violência que não são estritamente simbólicas, mas que permanecem igualmente ocultas, pouco perceptíveis, naturalizadas e amplamente aceitas no cotidiano escolar. Esse entendimento levou ao contato com a obra de Galtung (1969; 1990), a partir da qual se tornou possível considerar a existência de uma violência cultural profundamente enraizada nas práticas escolares relacionadas ao ensino de matemática.

Ao compreender, com Galtung (1990), a violência cultural como o conjunto de valores, discursos, ideologias e representações que legitimam, naturalizam ou tornam invisíveis diferentes formas de violência, coloca-se a seguinte indagação: existe uma cultura de violência na educação matemática e, em caso afirmativo, de que maneira ela se manifesta? Considerando

que não se trata de um fenômeno pontual ou recente – uma vez que muitas dessas narrativas supracitadas remontam a décadas passadas –, torna-se pertinente avançar ainda mais e questionar: como essas práticas se constituíram historicamente e se estabilizaram como cultura? É possível e viável a produção de histórias das violências em educação matemática?

Nesse artigo, não pretendemos dar uma resposta definitiva a essas perguntas, mas assumir a violência como categoria analítica para a Educação Matemática, compreendendo-a como fenômeno cultural e historicamente produzido. Partimos da hipótese de que há, nesse campo, uma cultura de violências que se estrutura ao longo do tempo, naturalizando práticas de exclusão, hierarquização e silenciamento, de modo que elas passam a ser compreendidas como pedagógicas, necessárias ou inevitáveis.

Nosso objetivo é evidenciar como essa cultura se constitui e se estabiliza historicamente, não por meio de eventos excepcionais, mas a partir de práticas cotidianas, repetição de discursos e formas sedimentadas de ensinar, aprender e formar professores de matemática. Nesse sentido, defendemos que é possível e necessário pensar uma História das violências na Educação Matemática.

Para operar esse movimento, mobilizamos as categorias de violências direta, estrutural e cultural, formuladas por Johan Galtung, em diálogo com o conceito de violência simbólica, de Pierre Bourdieu. Metodologicamente, realizamos um estudo bibliográfico de natureza interpretativa, tomando como *corpus* oito pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Matemática (Morais, 2017; Braúna, 2020; Silva, 2021; Matos, 2022; Silva, 2023; Moraes, 2024; Rodrigues, 2024; Pereira, 2025). Esses trabalhos não são lidos como dados empíricos isolados, mas como documentos que registram experiências, sensibilidades e modos historicamente e contextualmente situados de viver a matemática escolar. A partir deles, buscamos identificar regularidades e padrões que operam como sintomas de uma cultura de violências historicamente produzida.

Destacamos que este *corpus* não foi escolhido aleatoriamente, mas porque foi o conjunto de pesquisas que nos mobilizaram a notar e problematizar a violência como importante categoria em Educação Matemática, apesar de estarem, em grande medida, alheios ao tema, pois não a tomam, de modo geral, como categoria central de suas análises. Salientamos ainda que as pesquisas supracitadas nos inquietaram por tematizarem objetos distintos (formação docente, práticas de ensino, questões de gênero, aprendizagem matemática, perspectivas de futuro), com sujeitos e perfis muito plurais em termos de desenvolvimento (crianças, jovens, adultos e idosos), em diferentes temporalidades (que remetem a contextos desde a década de 1950 aos dias atuais) e espaços plurais (apesar de todas as pesquisas serem situadas no

semiárido brasileiro, há pesquisas relacionadas ao campo e outras à urbe; pesquisas em cidades interioranas e em capitais; além de remeterem à realidade de no mínimo dois estados distintos). Por toda essa pluralidade, entendemos que esse *corpus* é relevante e suficiente para a sintomática que, inicialmente, desejamos apresentar e problematizar.

A leitura do *corpus* orientou-se por um procedimento indiciário, buscando identificar marcas recorrentes de sofrimento escolar, medo, silenciamento, autoritarismo, exclusão e hierarquização. Não se tratou de quantificar ocorrências, mas de mapear regularidades temáticas, narrativas e afetivas que atravessam os textos, compreendendo-as como vestígios de modos historicamente estabilizados de ensinar e aprender matemática.

Cada trabalho foi relido à luz das categorias de violência direta, estrutural, cultural e simbólica, não como mera aplicação conceitual, mas como exercício de interpretação que permite tensionar o material analisado. Buscamos, dessa forma, evidenciar não apenas onde a violência se manifesta, mas como ela se torna possível, aceitável e invisível no contexto da matemática escolar, produzindo efeitos duráveis sobre as subjetividades.

Vale registrar que problematizar as diversas formas de violência em Educação Matemática, também em perspectiva histórica, é um exercício que está em consonância com o que apontam Valente (2014), Garnica (2015) e Dassie, Morais e Pinto (2024), ao sinalizarem a necessidade de estudos que articulem outras problematizações para o campo da História da Educação Matemática, de modo a possibilitar outros olhares mais plurais e profundos aos fenômenos estudados por este campo. Outrossim, é importante frisar que a própria História da Educação Matemática pode ser lida como campo que também necessita interrogar os próprios silêncios e naturalizações.

Por fim, justificamos que aprofundar essa temática no campo da (História da) Educação Matemática é fundamentalmente importante para os Estudos para a Paz (Azzolini, 2024), sendo imprescindível para tomarmos consciência de como podemos participar de uma realidade de produção e propagação dessas e de outras violências, visando a mudar esse cenário e, quiçá, contribuir para a produção de uma (História da) Educação Matemática para a paz (D'Ambrósio, 2016).

1. VIOLÊNCIA NA ESCOLA: BASES TEÓRICAS PARA UMA LEITURA CRÍTICA

O campo conhecido como Estudos para a Paz ganhou força e novos contornos a partir dos esforços de Johan Galtung, que ficou conhecido por suas pesquisas e defesa dessa área de investigação, inaugurando um tensionamento decisivo nos estudos sobre violência ao questionar a associação exclusiva das violências com a agressão física, como era compreendido até então (Azzolini, 2024). Para Galtung (1969), há violência em qualquer situação na qual indivíduos ou grupos são impedidos de acessar ou desenvolver suas habilidades, potencialidades e interesses, não podendo alcançar seu máximo potencial em razão de estruturas sociais desiguais e injustas.

Este autor propõe uma tipologia das violências que permite analisar esse fenômeno como um sistema complexo e interdependente, tipificando as violências em direta, estrutural e cultural (Galtung, 1969; 1990). A primeira, a violência direta, é a mais facilmente identificada, pois é expressa por meio de agressões físicas, verbais e/ou psicológicas de um indivíduo ou grupo contra outro, o que pode ser percebido, no cotidiano escolar, por insultos, ameaças, cercos, repressões, *bullying*, punições humilhantes ou outras expressões desse matiz. Azzolini (2024) aponta que a relação agressor-ação-vítima é clara e facilmente observável neste tipo de violência. Outrossim, algo importante de se destacar é que, embora seja a forma mais visível, ela raramente ocorre de maneira isolada, estando diretamente imbricada com os demais tipos de violência.

A violência estrutural ou indireta é aquela advinda das desigualdades institucionalizadas que geram marginalizações, exclusões e sofrimentos, ao criar distorções sociais, culturais e econômicas que reduzem os níveis de realização pessoal para abaixo do aceitável (Galtung 1969; Azzolini, 2024). Diferentemente da violência direta, na estrutural a relação entre agressor e vítima não é explícita, não é facilmente rastreável, pois ocorre na estrutura e se ramifica na própria configuração social. Conforme Azzolini (2024, p. 10), citando Galtung (1985), essa violência “configura-se como um processo que age de forma gradual, no qual os indivíduos integrados a uma determinada estrutura podem ocasionar considerável dano a outras pessoas sem a mínima intenção de fazê-lo, apenas ao executarem tarefas ordinárias”, ou seja, muitas vezes de forma inconsciente e na reprodução cotidiana dos nossos afazeres ordinários já podemos estar, como consequência, e na base da ação, produzindo violências.

Na educação, podemos perceber essas violências se manifestarem em sistemas escolares que reproduzem desigualdades de classe, raça, gênero, religião, território ou outras por meio de

currículos homogêneos e homogeneizantes, práticas de avaliação seletivas e projetos ou políticas de financiamento desigual. Processos como reprovações sistemáticas, evasões escolares e segregações ou exclusões de determinados grupos podem ser compreendidas como expressões dessa violência.

Na base de todas essas violências, temos a violência cultural que para Galtung (1990) exerce papel importante e central, pois turva a realidade ao dificultar a percepção e identificação das outras expressões da violência, legitimando-as. Desse modo, tratamos de um conjunto de valores, discursos, ideologias e representações que tornam a violência aceitável ou invisível. Na escola, discursos meritocráticos, narrativas sobre “falta de esforço” ou “incapacidade” dos alunos, a rotulação e generalização de comportamentos, a justificação pelo contexto ou histórico e a naturalização do fracasso escolar operam como dispositivos de violência cultural, sustentando desigualdades e injustiças como se fossem naturais ou inevitáveis (Galtung, 1990).

Essa perspectiva de Galtung permite compreender que a violência escolar não é um fenômeno isolado ou problema periférico, mas um fenômeno complexo e profundamente articulado às estruturas sociais mais amplas e que se expressa de diferentes formas e em múltiplos níveis, balizada por um processo de naturalização.

Outra teoria que pode oferecer elementos importantes e se aproxima da construção de Galtung para entender esse fenômeno é a teoria de Bourdieu (1998), que desenvolve o conceito de violência simbólica. Para o autor, a violência simbólica é uma forma de dominação exercida de maneira sutil, imperceptível e legitimada, por meio de símbolos, classificações e significados socialmente reconhecidos. Esse tipo de violência não depende da coerção física, mas da adesão inconsciente dos sujeitos às categorias que os dominam.

Na educação, a violência simbólica se expressa quando a escola impõe valores, saberes e formas de expressão das classes dominantes como universais e neutros. Segundo Bourdieu e Passeron (2023), nesse espaço de socialização, a linguagem, as práticas, os conteúdos curriculares e os critérios de avaliação refletem um capital cultural específico, que tende a favorecer determinados grupos sociais em detrimento de outros, o que faz com que o fracasso escolar seja interpretado como resultado de deficiências individuais ao invés de efeito de desigualdades estruturais. Os alunos que não dominam o código cultural exigido pela escola tendem a internalizar sentimentos de inferioridade, incapacidade e inadequação, configurando formas de violência simbólica.

A articulação entre as ideias de Galtung e Bourdieu permite uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre a violência escolar, ao evidenciar a interdependência entre estruturas sociais, culturas e práticas simbólicas. Nesta aproximação, podemos compreender a violência

simbólica como expressão da violência cultural, na medida em que atua na naturalização das desigualdades e na legitimação da dominação.

Importa perceber que tanto a violência cultural quanto a simbólica sustentam a violência estrutural, possibilitando e favorecendo sua reprodução e disseminação ao longo do tempo. E todas essas anteriores possibilitam e impulsionam a violência direta, a forma de expressão mais explícita e evidente. A escola e os processos educativos, como uma das mais importantes instituições de formação dos sujeitos, nesse contexto, funciona como instituição-chave na manutenção dessas violências, ao transformar desigualdades sociais em desigualdades escolares legitimadas.

Compreender a violência educacional a partir de Galtung e Bourdieu favorece deslocar o foco de percepções e interpretações rápidas e superficiais, além de intervenções meramente disciplinares ou punitivas, para impulsionar a uma análise crítica das estruturas, culturas e práticas educacionais, permitindo compreender que ações ordinárias e cotidianas – aparentemente banais, como a organização das turmas, as estratégias de avaliação, o currículo prescrito e os discursos pedagógicos – podem operar como dispositivos de violência, produzindo colonizações, exclusões e sofrimentos. Tomar consciência disso exige atenção, criticidade e a necessidade de reavaliar nossos saberes, verdades e práticas sobre a educação.

Nessa esteira, buscar estratégias para superar a violência na escola não se resume à realização de ações pontuais para a contenção da violência direta, mais que isso: exige transformações profundas nas estruturas educacionais e nos sentidos atribuídos ao ensinar e ao aprender, promovendo o enfrentamento às desigualdades e injustiças estruturais e a desnaturalização das violências simbólicas e culturais que atravessam o cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de um desafio ético e político, o qual demanda a compreensão e o reconhecimento de que a escola é um espaço de disputas e relações de poder, bem como de resistência, crítica, emancipação e transformação social.

Visando a ampliar a capacidade crítica sobre este fenômeno das violências, notadamente visando a compreender como ele se relaciona à matemática, fizemos um exercício de tecer uma análise crítica de um *corpus* constituído por oito trabalhos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação, uma tese e sete dissertações. Entendemos que esse grupo de pesquisas, tomadas em conjunto, nos oferece diferentes e inúmeros elementos para compreendermos a cultura das violências em educação matemática como produção histórica.

2. VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: SINTOMATOLOGIA DE UMA CULTURA

As pesquisas de Moraes (2017), Braúna (2020), Silva (2021), Matos (2022), Silva (2023), Moraes (2024), Rodrigues (2024) e Pereira (2025) compõem um *corpus* que, embora heterogêneo em termos de sujeitos, objetos de pesquisa e metodologias, converge na possibilidade de problematização de experiências escolares e formativas plurais atravessadas por desigualdades, silenciamentos e processos de exclusão, podendo sinalizar expressões plurais de um mesmo fenômeno estrutural: a persistência de uma cultura de violências no campo da Educação Matemática. Tomadas conjuntamente, não apenas documentam experiências singulares e contextuais, como também revelam recorrentemente sintomas de modos historicamente constituídos de produzir ensino, aprendizagem e subjetividades em torno e a partir da matemática, atravessados por violências. Esse conjunto de trabalhos permite compreender como a escola e a universidade operam sutilmente, muitas vezes como dispositivos de normalização, hierarquização e exclusão.

A leitura analítica empreendida é orientada pelos conceitos antevistos de violência direta, estrutural e cultural, formulados por Galtung, bem como pela noção de violência simbólica, desenvolvida por Bourdieu. No campo da Educação Matemática, esses conceitos nos permitem deslocar o olhar das aparentes dificuldades individuais para as condições sociais, culturais e institucionais que produzem os fracassos, os medos, os silenciamentos e as exclusões. As pesquisas analisadas operam como registros sensíveis dessas dinâmicas, permitindo evidenciar como a matemática não é apenas um saber ou conteúdo escolar, mas um campo simbólico e de disputas a partir da qual se busca (ou é minada a possibilidade de) reconhecimento, pertencimento e futuro.

Braúna (2020), ao investigar *foregrounds* e intenções de aprendizagem de jovens concluintes do ensino médio, demonstra que as projeções de futuro dos estudantes são profundamente atravessadas e condicionadas pelas experiências escolares e por suas condições materiais de vida. As narrativas evidenciam que as relações travadas com a matemática participam da construção de horizontes possíveis ou impossíveis. Quando o ensino do conhecimento matemático é mediado por discursos de incapacidade, por práticas descontextualizadas ou por atividades ou avaliações excludentes, os estudantes têm dificuldades em aprender os conteúdos, mas aprendem sobre fronteiras e limites da vida. Essa dinâmica está em consonância com os achados de Pereira (2025), ao estudar as dificuldades de

aprendizagem matemática e as estratégias de enfrentamento vivenciadas por jovens do ensino médio, que evidenciam como o enunciado “matemática é difícil” opera como dispositivo cultural de exclusão.

Em ambos os trabalhos, os estudantes narram vivências que geram sentimentos de medo, vergonha, frustração e desistência, muitas das vezes relacionando-as a práticas pedagógicas rígidas e autoritárias, a processos de exposição pública dos erros e, conseqüentemente, à ausência de sensibilidade nas mediações pedagógicas. O fracasso escolar, com esse movimento, deixa de ser evento pontual, contextual ou situacional, e passa a constituir a identidade desses sujeitos. Nessas pesquisas, vemos expressões da violência direta por meio de exposições humilhantes e constrangedoras, porém há presença da violência estrutural, pois as desigualdades sociais se traduzem em oportunidades desiguais de aprendizagem. Vemos ainda a violência cultural na crença socialmente disseminada de que apenas alguns têm “talento” para esse componente, e há violência simbólica quando os próprios alunos passam a se definir como incapazes e ajustam seus sonhos às fronteiras impostas. Em ambos os trabalhos, o futuro é estreitado não por uma limitação cognitiva intrínseca, mas por um sistema que ensina quem pode e quem não pode aprender matemática.

Essa produção de limites é expressa, ainda mais estruturalmente, na pesquisa de Silva (2023), ao analisar expectativas de futuro de crianças do campo, mostrando como a origem social e os espaços refletem na relação com a aprendizagem matemática. Fica evidente neste estudo como o distanciamento entre o currículo e o cotidiano, as práticas de ensino e avaliação rígidas e sem sentido e a naturalização da restrição dos destinos configuram formas de violência estrutural. Simultaneamente, explicita que por esse motivo ocorre a construção da ideia de que a matemática está restrita ao espaço escolar e o campo não é lugar desse conhecimento, produzindo a noção de que apenas certos horizontes são “naturais” para crianças rurais, constituindo formas de expressão das violências culturais e simbólicas, respectivamente, pois naturalizam contextos e realidades. Assim como em Braúna (2020), isso limita o imaginável, restringindo as possibilidades de horizontes antes mesmo que o sujeito possa desejá-los.

Essas dinâmicas não se relacionam, no entanto, à condição discente. A pesquisa de Matos (2022), ao analisar os processos escolares e formativos de professores de matemática gays, expõe como a escola e a universidade operam sob regimes normativos que produzem verdades para legitimar ou não dados corpos e formas de existência. As experiências narradas revelam microagressões, silenciamentos e necessidades de adequação que raramente são expressas explicitamente, mas produzem reverberações profundas nas subjetividades. Nesse sentido, a heteronormatividade funciona como violência cultural ao traçar os limites do que é

ou não aceito, operando também como violência simbólica ao ser incorporada pelo próprio sujeito, que aprende a vigiar-se, conter-se e justificar-se. A matemática aparece nessas histórias como campo particularmente resistente às diferenças, pois é frequentemente associada a ideais de identidade, neutralidade, racionalidade e objetividade, reforçando a percepção de que certos corpos “não combinam” com esse saber, pois é um saber viril.

Convergindo com esses resultados, a pesquisa de Moraes (2024) revela, por meio de narrativas de mulheres docentes de cursos de Licenciatura em Matemática, como o campo da Matemática é atravessado por relações de gênero que produzem desigualdades estruturais. As trajetórias dessas mulheres são marcadas por sentimentos de desconfiança e sobrecarga, além da necessidade constante de demonstrarem competência e serem legitimadas na área. Ainda que na maioria das vezes não sejam expressas como violências diretas (manifestadas nas formas de humilhação e abusos de autoridade e sexuais), tais experiências configuram violência estrutural ao serem expressas na organização desigual das carreiras acadêmicas, além de sinalizarem a violências culturais e simbólicas, ao disseminarem discursos de hierarquização de saberes e gêneros e naturalizarem estereótipos que associam competências matemáticas ao masculino. Neste contexto, assim como em Matos (2022), pode-se questionar não apenas o acesso a determinadas posições profissionais, como também a histórica masculinização de um campo, a qual produz a negação do direito do sujeito ser reconhecido como legítimo e potencial, independentemente de seu sexo ou gênero.

Essas experiências encontram reverberação também no trabalho de Moraes (2017), que possibilita ampliar esse quadro ao deslocar o foco para a formação de professores de matemática em perspectiva histórica. Ao acompanhar percursos formativos no estado do Rio Grande do Norte ao longo de décadas, aproximadamente entre 1950 e 2010, o autor possibilita evidenciar como a cultura da rigidez, da exclusão e do sofrimento é transmitida entre gerações. As narrativas revelam trajetórias marcadas por traços de medo, autoritarismo e desumanização, vividas ainda na condição de estudantes, o que está semelhante aos achados posteriores de Braúna (2020) e Pereira (2025).

As violências estruturais aparecem em Moraes (2017) já na concentração de oportunidades formativas, gerando a hierarquização entre centros e periferias acadêmicas, o que desagua na precarização dessas periferias e, conseqüentemente, na exclusão de muitos sujeitos. A formação docente, nesse viés, aparece como espaço privilegiado de produção e reprodução da violência cultural, onde se aprende que ser professor de matemática implica, aparentemente, suportar a dureza, naturalizar o sofrimento e silenciar sensibilidades, assim como também apontam Matos (2022) e Moraes (2024). Trata-se, em outra análise, de um

processo profundo de propagação de violências simbólicas, pois futuros docentes introjetam esses comportamentos como parte legítima da identidade profissional, passando, muitas vezes, a reproduzi-las em suas práticas educativas.

Nesse ponto, a dissertação de Rodrigues (2024) passa a ocupar lugar estratégico no *corpus*, pois, ao investigar as representações sociais que professores dos anos iniciais têm da Matemática, explicita como a violência cultural se consolida e se reproduz cotidianamente. As imagens evocadas da Matemática como saber difícil, abstrato, reservado a poucos e associado à severidade avaliativa constituem um regime de verdades pedagógico. Essas representações não apenas têm potencial de orientar práticas, como também de legitimar modos de ensinar marcados pelo rigor, pela naturalização do fracasso e do erro como falha pessoal. Rodrigues (2024) evidencia que muitas práticas decorrem das crenças naturalizadas sobre o que significa “ensinar bem Matemática”. Nesse ponto, a violência cultural pode ser percebida em sua engrenagem mais íntima, ao ser ensinada como tradição profissional. A violência simbólica, por sua vez, se instala quando esses docentes passam a considerar esse modelo legítimo.

O trabalho de Rodrigues (2024) possibilita estabelecer, em nossa análise, uma ponte decisiva entre formação e prática, entre experiência discente e ação docente. Possibilita entender o porquê dos medos descritos por Pereira (2025), dos limites de futuro apontados por Braúna (2020) e Silva (2023), da rigidez formativa presente em Moraes (2017) e das exclusões simbólicas evidenciadas por Matos (2022) e Moraes (2024) reaparecerem persistentemente: não são desvios, episódios fortuitos, mas efeitos coerentemente articulados a uma cultura pedagógica que naturaliza a dureza como virtude e a seletividade como necessidade.

Por sua vez, a pesquisa de Silva (2021), nesse cenário, adquire força singular, ao percorrer um caminho para compreender os percursos formativos de professores que mobilizam as artes no ensino de matemática, revelando histórias escolares marcadas por processos de rigidez, tecnicismo e apagamento das sensibilidades, também em conformidade com as pesquisas anteriores. Essas experiências revelam uma cultura educativa que reduz a matemática à mera reprodução, aplicação técnica e ao controle, produzindo ambientes não favoráveis à criatividade e à expressão dos sujeitos. Tal cultura pode ser compreendida como forma de violência cultural, pois legitima as fronteiras do conhecimento, os modos de aprender e o modelo aceito de prática de ensino de matemática. O diferencial deste estudo está na resposta dada por esses professores: ao incorporar a arte em seus processos de ensino, esses docentes produzem fissuras nesse modelo, instaurando práticas de resistência à lógica excludente e possibilitando reconfigurar essas compreensões.

A análise transversal dessas produções, a partir do referencial mobilizado, permite compreender que as violências na educação matemática raramente se apresentam de modo isolado. Conforme Gautung (1969; 1990), a violência direta é balizada por camadas profundas de violências estruturais e culturais. Práticas vexatórias, humilhantes e abusivas só se tornam possíveis porque há uma cultura que naturaliza a hierarquização, o autoritarismo, a categorização e a exclusão. De igual modo, desigualdades e opressões de gênero, sexualidade, origem social ou mesmo práticas educativas não são mantidas apenas por ações individuais, mas se fundam em estruturas e simbolismos que regem expectativas e trajetórias.

Esse conjunto de pesquisas abordando diversos elementos dos processos que envolvem a educação matemática não apenas sinaliza para uma verdadeira sintomatologia de uma cultura de violências – em que cabe e são alimentados medo do erro e da humilhação, silenciamento das diferenças e sensibilidades, naturalização do fracasso e da hierarquização, associação entre competência e perfil social, produção de identidades deficitárias e autoritárias, pedagogias da opressão e da obediência, entre muitos outros modos de operar –, porém, mais do que isso: desestabiliza a narrativa hegemônica que tradicionalmente ancora a matemática na neutralidade, no mérito e na racionalidade técnica. Nessa cultura, ensina-se e aprende-se matemática, mas aprende-se também, sobretudo, quem e como pode ou não errar, quem e como pode ou não falar, quem e como pode ou não sonhar, quem e como pode ou não pertencer.

Um aspecto central que emerge dessa leitura transversal é a propagação histórica dessas dinâmicas. As narrativas analisadas, embora situadas em diferentes décadas, níveis de ensino, contextos espaciais e sociais, além de lidarem com diferentes sujeitos, reiteram padrões semelhantes de medo, rigidez, hierarquização e silenciamento. A pesquisa de Moraes (2017) evidencia que tais traços já estavam presentes nos processos formativos desde meados do século XX, reaparecendo com notável continuidade nas experiências relatadas por estudantes e professores nas décadas seguintes.

Essa recorrência sugere que não estamos diante de episódios singulares e isolados, mas de uma cultura pedagógica que é propagada entre diferentes gerações. Aprende-se matemática, mas aprende-se também a temê-la; aprende-se a ensinar, mas aprende-se, simultaneamente, a enrijecer; aprende-se a ser aluno, mas aprende-se, junto, a silenciar-se. A violência, nesse sentido, não se mostra como acidente da/na educação matemática, mas como um modo de funcionamento historicamente constituído.

Vale ressaltar, entretanto, que as produções analisadas também evidenciam movimentos de resistência no campo da Educação Matemática. Práticas e pesquisas que permitem que os estudantes reconstruam seus *foregrounds*, que docentes reinventem suas práticas, que sujeitos

(re)afirmam identidades dissidentes, que mulheres revisitem e narrem suas trajetórias expondo as violências vividas e que professores criem rupturas com modelos herdados e hierarquizados de ensino têm potencial de produzir deslocamentos nas formas hegemônicas e tradicionais de viver a matemática. Essas experiências não anulam as violências, mas as tornam visíveis, condição fundamental para sua problematização e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme inicialmente delimitado, com este artigo propusemos evidenciar como a violência se constitui e se estabiliza historicamente como uma cultura na educação matemática. Para isso, procedemos a um estudo bibliográfico, apresentando as categorias das violências direta, estrutural, cultural e simbólica, a partir de Galtung e Bourdieu, para compreender a violência no âmbito educacional e, particularmente, analisar um *corpus* constituído por oito pesquisas que nos possibilitaram apresentar, discutir e problematizar as violências em educação matemática como fenômeno histórico e cultural.

À luz de Galtung e Bourdieu, podemos apontar que a educação matemática é fortemente e historicamente atravessada por conflitos de diferentes matizes, estando em disputa muitos elementos e não apenas a preocupação com o ensino e a aprendizagem do conhecimento matemático, muito mais que isso: disputa-se o direito de existir e reconhecer-se e ser reconhecido como sujeito legítimo para a vida, que inclui, dentre outras possibilidades, a aprendizagem, a produção e a disseminação da matemática. As produções analisadas sinalizam a necessidade de pensar a matemática para além de seu formalismo e técnica, implica reconhecer muitas nuances que a atravessam, o que inclui as diversas formas e expressões das violências que a constituem.

Propomos neste artigo não apenas evidenciar a presença de violências na educação matemática, mas compreender os modos de funcionamento dessa engrenagem. Nesse sentido, a violência cultural, expressa em discursos falando de talento, neutralidade e dureza, legitima estruturas curriculares, avaliativas e institucionais que operam selecionando e classificando. Essa estruturação possibilita, por sua vez, práticas mais explícitas de exposição, humilhação e silenciamento, que não são entendidas como abusos, mas como posturas “esperadas” e “naturais”.

Como resultado disso, temos a produção de subjetividades assujeitadas e ajustadas, expressas em estudantes que aprendem a não desejar, não sonhar, não se expressar e se limitar; professores que aprendem a classificar, reproduzir e enrijecer; mulheres que aprendem a silenciar, relevar e justificar sua presença; corpos dissidentes que aprendem a se conter, disfarçar e replicar comportamentos. A violência simbólica emerge, nesse viés, como produto central de um sistema que visa a ensinar matemática, mas ensina concomitantemente lugares sociais que podem ser ocupados, fronteiras de quem pode ou não pertencer e limites de futuro que podem ou não ser imaginados e sonhados.

Quais desdobramentos essas compreensões podem trazer às práticas e pesquisas em Educação Matemática, de modo geral, e à História da Educação Matemática, em particular? Esta é uma pergunta que não permite antever respostas, mas que pode nos mover em diferentes direções e abrir, desde já, outras provocações capazes de sinalizar possíveis caminhos para essas desdobras: como e quando a matemática passou de um conhecimento historicamente articulado à interpretação e à compreensão do mundo para um campo escolar dissociado da realidade, frequentemente mobilizado para oprimir e colonizar? Em que medida as crenças em neutralidade, racionalidade, objetividade e universalidade da matemática operaram e operam como produtoras de relações assimétricas de poder? Como essas imagens sobre a matemática invisibilizaram e invisibilizam práticas violentas, ao interpretá-las como “pedagógicas”, “necessárias” ou “inevitáveis”? De que modo a centralidade da atenção quase exclusiva nos conteúdos a serem ensinados escamoteia a necessidade de preocupação com as relações interpessoais e a formação de sujeitos? Como os fracassos escolares deixaram de ser lidos como efeito de um processo político e global para serem naturalizados como dificuldades individuais? Como as fissuras vivenciadas nessa cultura da violência podem deixar de ser exceções toleradas pelo sistema para se tornarem indícios de outra cultura possível? E quais os riscos dessas fissuras serem capturadas pelo discurso da “inovação” e da “exceção”, sem produzir deslocamentos nas estruturas?

Vale frisar que nossa preocupação central não é apenas identificar ou categorizar as violências, mas compreender seus *mecanismos de produção, naturalização e reprodução*. Nesse sentido, visando a ampliar a capacidade crítica sobre esse fenômeno, consideramos relevante apontar que existem muitos outros conceitos e processos psicossociais e institucionais que se articulam e possibilitam os mecanismos simbólicos e culturais, tornando-os naturalizados e invisibilizados. Destacamos como possibilidades de categorias analíticas, para aprofundamento em pesquisas futuras, por exemplo, os conceitos de influência social e conformidade (Aronson & Aronson, 2023), obediência à autoridade (Fischer & Vauclair, 2011),

personalidade autoritária (Adorno, 2019), normas e papéis sociais (Torres & Rodrigues, 2011), disciplinarização (Foucault, 2010), opressão (Freire, 1987) e microagressões (Silva, Lautert, Carmo, Santos & Santos, 2023), considerando-os capazes de lançar luzes sobre como aprendemos, subjetivamente, a aceitar, reproduzir e, muitas vezes, legitimar relações assimétricas e experiências de sofrimento escolar.

Assumir a violência como categoria histórica na Educação Matemática implica deslocar o foco de narrativas centradas apenas em métodos, conteúdos e desempenhos para histórias que tematizem relações, afetos, exclusões e possibilidades negadas, significando o reconhecimento de que a matemática escolar produz saberes e também fronteiras simbólicas, identidades (i)legítimas e destinos (im)possíveis.

Uma História da Educação Matemática orientada por essa perspectiva não se limita a narrar currículos, reformas ou teorias didáticas, mas problematiza os modos pelos quais se aprendeu, ao longo do tempo, a temer, silenciar, hierarquizar e naturalizar sofrimentos. Trata-se de produzir histórias que se recusam a considerar a dureza como virtude pedagógica e que deslocam o olhar para as consequências e condições humanas do ensinar e do aprender.

Ao visibilizar essas engrenagens, não pretendemos apenas denunciar realidades, mas abrir espaço para outras histórias possíveis: histórias em que a matemática não opere como instrumento de opressão, mas como mecanismo para a liberdade; em que ensinar não signifique endurecer, mas potencializar singularidades; em que aprender não implique humilhar-se, mas desenvolver seus potenciais humanos máximos. Tomar a violência como chave analítica é, portanto, um gesto ético e político visando a contribuir para a construção de uma Educação Matemática humanizada, crítica e orientada para a paz.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. (2019). *Estudos sobre a personalidade autoritária*. Editora Unesp.
- Aronson, E., & Aronson, J. (2023). *O animal social*. Editora Goya.
- Azzolini, M. A. P. (2024). A teoria da violência de Johan Galtung: A relação entre violência estrutural, cultural e direta. *Revista Contraponto*, 11, 1-20. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/138208>
- Bourdieu, P. (1998). *A dominação masculina*. Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2023). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (8ª ed.). Vozes.
- Braúna, J. R. F. (2020). *Foregrounds e intenção de aprendizagem na educação matemática: narrativas de estudantes em uma escola de tempo integral no município de Mossoró/RN* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

- D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Autêntica.
- D'Ambrosio, U. (2007). *Educação matemática: da teoria à prática* (17ª ed.). Papirus.
- D'Ambrosio, U. (2010). *Educação para uma sociedade em transição*. Autêntica.
- D'Ambrosio, U. (2016). The ethnomathematics program as a proposal for peace. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 6(1), 8–25. Recuperado de <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/ripec/article/view/1191>
- Dassie, B. A., Morais, M. B., & Pinto, T. P. (2024). Caminhos das pesquisas em História da Educação Matemática no Brasil: um olhar para os trabalhos das Sessões Coordenadas do 6º Enaphem. In C. R. Flores & D. A. Costa (Orgs.), *História da Educação Matemática e suas conexões com a Educação Matemática: outros problemas, outros objetos, outras abordagens* (pp. 153-182). LF Editorial.
- Duarte, C. G., & Sartori, A. S. T. (2016). Educação matemática e práticas de governo. *Bolema*, 30 (55), 681-699.
- Fischer, R. M. B. (2012). *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Autêntica.
- Fischer, R., & Vaclair, C. M. (2011). Influência social e poder. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 153-170). Artmed.
- Foucault, M. (2010). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (38ª ed.). Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003004>
- Garnica, A. V. M. (2015). Uma agenda para a História da Educação Matemática no Brasil?. *Revista de História da Educação Matemática*, 1(1). Recuperado de <https://www.histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/10>
- Matos, E. A. (2022). *A complexa construção do corpo: entre o real e o imaginário do professor de matemática gay* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- Morais, M. B. (2012a). *Peças de uma história: formação de professores de matemática na região de Mossoró/RN* (Dissertação de mestrado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP.
- Morais, M. B. (2012b). Vidas e estrias: Marcas em memórias de professores de matemática. In *Anais do 3º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEMAT): Matemática, cultura e tecnologia*. Fortaleza, CE.
- Morais, M. B. (2017). *Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte* (Tese de doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP.
- Morais, M. B. (2021). Foucault em Educação Matemática: ensaios sobre discurso, poder, microfascismo e disciplinarização. In F. V. da Silva & L. Mayer (Orgs.), *Michel Foucault na educação: propostas investigativas* (pp. 69–82). Schreibern.

- Morais, S. L. (2024). *Mulheres e docência em Matemática no ensino superior de Mossoró-RN: uma pesquisa em história oral sobre questões de gênero* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- Musil, R. (2004). *As perturbações do jovem Törless*. Nova Fronteira.
- Pereira, R. M. (2025). *Matemática é difícil, “minha gente”: causas e estratégias de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem pela ótica discente* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- Ramos, G. (2011). *Infância*. (49º ed.). Record.
- Rodrigues, D. R. O. (2024). *A Representação Social da Matemática e implicações na prática educativa de professores dos anos iniciais do ensino fundamental* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- Santos, V. M., & Miguel, A. (2014). Avaliação, verdade e poder na educação matemática escolar. *Zetetiké*, 22(41), 45-66. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8654902>
- Sartori, A. S. T., & Duarte, C. G. (2020). O corpo mobilizado nas práticas em Educação Matemática e as relações de poder em Foucault. *Cadernos Zygmunt Bauman*, 10 (24), 143-154. Recuperado de <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/15485>
- Silva, A. C. T. (2021). *Como se chega a ser o professor que se é: retalhos de formações e práticas de professores que mobilizam a arte no ensino de matemática* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- Silva, D. D. (2023). *Expectativas de futuro e histórias de vida na aprendizagem matemática: um estudo com crianças do campo no município de Serra do Mel/RN* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- Silva, G. H. G. da, Lautert, S. L., Carmo, J. dos S., Santos, E. M. dos, & Santos, D. E. L. dos. (2023). Microagressões no contexto de ensino e aprendizagem da matemática: uma análise teórico-conceitual. *Educação Matemática Pesquisa*, 25 (1), 283-304. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2023v25ip283-304>
- Skovsmose, O. (2001). *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Papirus.
- Skovsmose, O. (2014a). *Foregrounds of imagination*. Sense Publishers.
- Skovsmose, O. (2014b). *Um convite à educação matemática crítica*. Papirus.
- Torres, C. V., & Rodrigues, H. (2011). Normas sociais: conceito, mensuração e implicações para o Brasil. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 100-133). Artmed.
- Valente, W. R. (Org.). (2014). *História da Educação Matemática no Brasil: problemáticas de pesquisa, fontes, referenciais teórico-metodológicos e histórias elaboradas*. Livraria da Física.
- Veiga-Neto, A. (2016). *Foucault & a educação* (3ª ed.). Autêntica.