

O território e a justiça social nos currículos de Matemática: entre silenciamentos e invisibilidades

Resumo: Esta pesquisa visa refletir sobre a possibilidade de uma Educação Matemática que considere os territórios das escolas e dos alunos, promovendo uma abordagem territorialmente referenciada. O estudo tensiona os documentos curriculares oficiais do Brasil e a produção acadêmica da área, com o objetivo de proporcionar uma Educação Matemática que, a partir dos territórios de cada escola e de seus alunos, se constitua como ferramenta de leitura, interpretação e intervenção nessas realidades, visando à promoção de justiça social. A metodologia envolveu a análise dos documentos curriculares nacionais recentes e uma revisão bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES, culminando em propostas para repensar o currículo de Matemática, incorporando o conceito de território, com base em dois mestrados profissionais.

Palavras-chave: Território. Educação Territorialmente Referenciada. Currículo de Matemática. Desigualdades.

Territory and social justice in Mathematics curriculum: between silencing and invisibility

Abstract: This research aims to reflect on the possibility of a Mathematics Education that considers the territories of schools and students, promoting a territorially referenced approach. The study contrasts official curriculum documents in Brazil with academic production in the field, with the aim of providing a Mathematics Education that, based on the territories of each school and its students, constitutes a tool for reading, interpreting, and intervening in these realities, with a view to promoting social justice. The methodology involved the analysis of recent national curriculum documents and a bibliographic review on the CAPES Journal Portal, culminating in proposals to rethink the Mathematics curriculum, incorporating the concept of territory, based on two professional master's degrees.



Keywords: Territory. Territorially Referenced Education. Mathematics Curriculum. Inequalities.

El territorio y la justicia social en los currículos de Matemáticas: entre silenciamientos e invisibilidades



Resumen: Esta investigación busca reflexionar sobre la posibilidad de una Educación Matemática que considere los territorios de las escuelas y los estudiantes, promoviendo un enfoque territorialmente referenciado. El estudio analiza los documentos curriculares oficiales de Brasil y la producción académica del área, con el objetivo de proporcionar una Educación Matemática que, a partir de los territorios de cada escuela y sus estudiantes, se constituya como una herramienta de lectura, interpretación e intervención en esas realidades, promoviendo la justicia social. La metodología incluyó el análisis de los documentos curriculares nacionales recientes y una revisión bibliográfica en el Portal de Periódicos de CAPES, culminando en propuestas para repensar el currículo de Matemáticas, incorporando el concepto de territorio, basado en dos tesis de maestría.

Palabras clave: Territorio. Educación con Referencia Territorial. Currículo de Matemáticas. Desigualdades.

Júlio César Augusto do Valle

Universidade de São Paulo
São Paulo, SP — Brasil
 0000-0002-7971-0405
 julio.valle@ime.usp.br

Andressa Rubim

Universidade de São Paulo
São Paulo, SP — Brasil
 0000-0003-1368-7502
 andressa.rubim@usp.br

Recebido • 02/10/2024

Aceito • 05/03/2025

Publicado • 10/08/2025

Editora • Janine Freitas Mota 

ARTIGO

1 Introdução

Este artigo consiste em um desdobramento do trabalho realizado pela autora durante seu mestrado sob a orientação do coautor. Com efeito, após a defesa da dissertação intitulada *Matemática e território sob uma perspectiva crítica: uma análise das propostas elaboradas por professores* (Rubim, 2024), as reflexões realizadas pela banca examinadora durante a arguição ensejaram possíveis caminhos capazes de ampliar e aprofundar as conexões elaboradas no texto apresentado naquele momento.

Nesse sentido, ao resgatar a dissertação de mestrado citada, lê-se que o principal objetivo da pesquisa consistia em compreender de que forma a Educação Matemática Crítica, de Ole Skovsmose (2007), pode orientar propostas de ensino de Matemática que considerem o território. Justificou-se a relevância do tema, à época, pela ausência de direcionamento nos currículos atuais de Matemática no que diz respeito ao trabalho que articula Matemática e território, o que pode acarretar dificuldades para os professores. Outro motivo é que os livros didáticos são baseados nesses currículos e costumam apresentar contextos globais ou até mesmo artificiais, além de exemplos que hegemonizam a cultura ocidental em detrimento de outras questões étnico-raciais que poderiam ser abordadas (Manoel e Coradetti, 2019). Vale enfatizar que, muitas vezes, eles são a única ferramenta de trabalho, ou uma das mais presentes, dos professores e professoras em sala de aula, conforme enfatizam Macêdo, Brandão e Nunes (2019).

Metodologicamente, o trabalho realizado consistia em analisar as produções docentes de ensino de Matemática a partir do território, elaboradas por professoras e professores participantes de um curso de formação continuada de natureza extensionista. O próprio curso consistia em um produto do trabalho desenvolvido, por seu vínculo a um programa de mestrado profissional, e, por isso, foi descrito também no texto apresentado para a defesa.

As produções elaboradas pelos professores e pelas professoras participantes foram compreendidas em termos de sua capacidade de recontextualização dos conteúdos apresentados durante o curso, tendo como parâmetros aquilo que faz sentido em suas realidades e contextos de atuação, assim como sua capacidade de materialização, nas propostas pedagógicas, das perspectivas teóricas sobre as quais se refletiu e discutiu durante os encontros da formação. Assim, todo o repertório produzido e analisado na dissertação revelou caminhos, possibilidades, mas também obstáculos e restrições para o trabalho pedagógico com a Matemática envolvendo *cenários para investigação* (Skovsmose, 2000) na Educação Básica.

Assim, como sugestão de desenvolvimento posterior à defesa, foi indicado pela banca examinadora a realização de outro movimento de pesquisa, incidindo nas normas curriculares brasileiras, assim como na própria produção acadêmica pertinente ao campo da Educação Matemática, com vistas a continuar identificando essas possibilidades, também esses obstáculos, perspectivas e limites para o trabalho pedagógico com o conceito de território nas aulas de Matemática.

Na Educação Matemática, a discussão sobre o território é importante, pois dialoga com as preocupações da Educação Matemática Crítica, especialmente as destacadas por Alrø e Skovsmose (2021, p. 18): “como a aprendizagem da matemática pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania” e “de que forma o indivíduo pode ser *empowered* por meio da matemática”. Assim, considerar o território no ensino de Matemática é um caminho para uma abordagem sociocrítica, que não apenas auxilia na resolução de questões da realidade por meio da Matemática, mas também promove o reconhecimento e a valorização do próprio território.

Para tanto, neste artigo, dedica-se a estes dois movimentos como desdobramentos das sugestões apresentadas durante a defesa: o primeiro, uma análise documental dos documentos curriculares nacionais mais recentes, conforme descrito adiante, após evidenciar a compreensão

em relação ao conceito de território e parte do quadro teórico que subsidiou o trabalho realizado para a redação da dissertação; e o segundo, um levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

2 Orientação teórico-metodológica

Para compreender o conceito de território, recorre-se à contribuição do geógrafo Santos (2002), que esclarece:

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. *O território usado é o chão mais a identidade*. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (p. 49)

Koga (2013) reforça esse conceito, destacando o território como espaço de vivência e do sentimento de identificação. Já Freire (1996, p. 50) afirma a possibilidade de aliar o território ao ensino, quando diz: “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. A contribuição de Freire para entender como considerar o território no ensino também se dá por meio do conceito de *tema gerador*.

É no terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1987), em que é discutida a importância do diálogo na educação, que o significado de tema gerador é apresentado. Nesse capítulo, Freire (1987) explica que é no processo educativo que se torna sujeito consciente de sua realidade e é por meio dessa conscientização que se podem perceber contradições em diferentes campos, sejam eles sociais, políticos, econômicos, entre outros, e buscar agir para transformá-las. Nas palavras de Freire (1987, p. 55, grifos nossos): “O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, *lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação*”.

Nesse sentido, Freire (1987) propõe que os temas geradores sejam explorados como problemas e derivados (gerados a partir) das *situações-limite*, que o autor explica como sendo obstáculos que limitam a liberdade, mas que não devem ser entendidos como algo insuperável, pelo contrário. De outro modo, quando se percebe uma situação-limite, começa-se a investigar as causas e estratégias para superar a situação.

[...] as situações-limite são aquelas que sistematicamente limitam/reduzem nossa vocação ontológica de “ser mais”: a falta de saneamento básico de um bairro, o racismo de nossa sociedade ou mesmo nossa flagrante desigualdade podem ser compreendidos como situações-limite, com as quais o trabalho pedagógico pode interagir (Valle, 2021, p. 3).

Nas comunidades, enfrentam-se algumas situações-limite, muitas vezes relacionadas a temas como transporte, moradia, saúde, saneamento básico, trabalho, lazer e convivência. Não é por acaso que foram esses os temas geradores escolhidos pelas escolas para serem abordados no currículo paulistano na década de 1990, conforme destaca Pires (2008).

Entende-se que o território está intimamente relacionado aos temas geradores, uma vez que as situações-limite ocorrem nele, isto é, no bairro onde se mora, na comunidade em que as escolas estão inseridas, nos espaços de vivência. Assim, adotando como foco os temas geradores e a relação que se estabelece entre seu conceito e o território, apresenta-se uma análise documental de importantes documentos curriculares nacionais: os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de investigar se esses conceitos são mobilizados nesses currículos.

Do ponto de vista da Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2007), o trabalho pedagógico de ensino de Matemática caracterizado como territorialmente referenciado é compreendido como um subconjunto das práticas contidas no ambiente de aprendizagem. Esse ambiente é descrito por Skovsmose (2000) como um espaço de aprendizagem estabelecido por um cenário para investigação com referência à realidade (Quadro 1). Diz-se que se trata de um subconjunto, pois enquanto toda prática pedagógica investigativa ou problematizadora territorialmente referenciada caracteriza um cenário para investigação com referência à realidade, nem todo cenário com essa referência está necessariamente articulado ao território. Por exemplo, um enunciado que apresenta dados sobre o desemprego em diferentes países europeus por faixas etárias pode compor um cenário para investigar com referência à realidade, mas não constitui uma prática territorialmente referenciada para alunos brasileiros.

Quadro 1: Ambientes de aprendizagem

	Exercícios	Cenário para investigação
Referências à Matemática pura	(1)	(2)
Referências à semirrealidade	(3)	(4)
Referências à realidade	(5)	(6)

Fonte: Skovsmose (2000, p. 74)

É importante compreender essa articulação, explorada em Rubim (2024) e em Ramos (2024), pois apresenta um modo de conceber práticas territorialmente referenciadas em diálogo direto com as diferentes preocupações socioambientais e políticas da Educação Matemática Crítica de Skovsmose (2000, 2007).

Sob a perspectiva de orientação metodológica deste trabalho sistematizado, recorre-se a Lüdke e André (1986, p. 46), para quem, na análise documental, o objetivo é “selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no artigo uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão ou um determinado item”. Esse procedimento foi realizado no texto dos principais documentos curriculares nacionais, com a busca da expressão *território*, mas também a busca por possibilidades de trabalho nessa perspectiva, conforme enunciado adiante a respeito dos temas geradores e temas transversais.

É relevante indagar os textos oficiais sobre quais são as possibilidades, ainda que brechas, para o trabalho pedagógico territorialmente referenciado, pois “as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido”, segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 61).

Para a realização do levantamento bibliográfico, foram considerados elementos da pesquisa bibliográfica, conforme sistematizam Sousa, Oliveira e Alves (2021), tanto no que tange à escolha da plataforma de busca, como também para seleção das expressões que seriam pesquisadas, conforme será explicitado mais adiante.

3 Análise documental dos documentos curriculares nacionais

Pires (2008) apresenta e discute a evolução do currículo de Matemática no Brasil, especialmente a partir da década de 1960, quando começa a influência do Movimento Matemática Moderna, até o início do século XXI, destacando as mudanças e as reformas educacionais que influenciaram a maneira como a Matemática é ensinada. Um período

importante para esse desenvolvimento que está presente na análise da autora e que será explorado com mais detalhes é o fim dos anos 80 e início dos anos 90, quando a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, capital, iniciou o *Movimento de Reorientação Curricular* e escolheu a interdisciplinaridade como o principal eixo do projeto curricular para a ação pedagógica da escola. Para desenvolver propostas interdisciplinares, a Secretaria Municipal de Educação fez uma opção pelos temas geradores.

No fim da década de 1990, em resposta à Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu-se a competência da União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, para definir diretrizes que orientassem os currículos com uma formação básica comum. Nesse contexto, surgem os PCN, que estão alinhados com os temas geradores de Paulo Freire, uma vez que ambos enfatizam a necessidade de um ensino que conecte os conteúdos escolares às experiências e realidades dos alunos.

Tendo como foco a Matemática como área do conhecimento, a seguir são apresentados exemplos extraídos dos PCN sobre como relacionar os conteúdos matemáticos aos temas transversais (Quadro 2). Além disso, em cada um desses exemplos, identificam-se os temas geradores que estão conectados aos temas transversais.

Quadro 2: Temas geradores identificados nos PCN de Matemática e conteúdos de Matemática possíveis de serem abordados

Ciclo	Conteúdos	Temas transversais	Temas geradores (identificados)	Observações
1º (1ª e 2ª séries) e 2º (3ª e 4ª séries)	Conceitos (médias, áreas, volumes, proporcionalidade etc.) e procedimentos matemáticos (formulação de hipóteses, realização de cálculos, coleta, organização e interpretação de dados estatísticos, prática da argumentação etc.).	Meio ambiente	Poluição, desmatamento, limites para uso dos recursos naturais, desperdício.	A compreensão das questões ambientais pressupõe um trabalho interdisciplinar em que a Matemática está inserida. A quantificação de aspectos envolvidos em problemas ambientais favorece uma visão mais clara deles, ajudando na tomada de decisões e permitindo intervenções necessárias (reciclagem e reaproveitamento de materiais, por exemplo).
	Tratamento da informação	Trabalho e consumo	Desemprego e subemprego, trabalho infantil e trabalho escravo, direitos trabalhistas, consumismo e endividamento, influência da publicidade nos hábitos de consumo, direitos do consumidor, propagandas enganosas etc.	O estudo de causas que determinam aumento/diminuição de empregos; pesquisa sobre oferta/procura de emprego; previsões sobre o futuro mercado de trabalho em função de indicadores atuais; pesquisas dos alunos dentro da escola ou na comunidade, a respeito dos valores que os jovens de hoje atribuem ao trabalho.
3º (5ª e 6ª séries) e 4º (7ª e 8ª séries)	Medidas estatísticas	Saúde	Condições de atendimento nos postos e hospitais públicos de saúde,	A análise dessas situações, tão presentes na vida da maioria dos alunos, é bastante favorável para

			saneamento básico, fome, subnutrição, mortalidade infantil,	que eles compreendam a relatividade das medidas estatísticas e de como elas podem ser manipuladas, em função de determinados interesses.
--	--	--	-------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria (2024)

Destaca-se também que, de 1995 a 2002, além de o Ministério da Educação ter começado o processo de elaboração dos PCN, o Conselho Nacional de Educação apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Esse documento apresenta normas gerais que definem princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Ao buscar a palavra *território* nas DCN, encontra-se esse termo abordado em diversas dimensões, especialmente na valorização das identidades culturais. As DCN incentivam que as escolas desenvolvam projetos pedagógicos que levem em conta a realidade local, o que ajuda a integrar no currículo as potencialidades e as necessidades comunitárias presentes no território. Além disso, o documento inclui orientações específicas para a educação no campo e nas comunidades indígenas, promovendo um currículo que reconheça e valorize os saberes e práticas locais. A seguir, apresentam-se alguns trechos em que se percebe o território sendo referenciado:

A comunidade escolar assume o projeto político-pedagógico não como peça constitutiva da lógica burocrática, menos ainda como elemento mágico capaz de solucionar todos os problemas da escola, mas como instância de construção coletiva, que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos de direitos à proteção e à participação social, de tal modo que: I — estimule a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento [...] (Brasil, 2013, p. 57).

O Ensino Médio se apresenta para as comunidades indígenas como um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, favorecendo a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios. [...] Sendo assim, a saída de estudantes de suas comunidades para cursarem o Ensino Médio em localidades não indígenas tem sido percebida como forma de enfraquecimento de seus projetos políticos de educação escolar e de territorialidade (Brasil, 2013, p. 296).

[...] Todo o conhecimento organizado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado. Quando se questiona, por exemplo, por que os currículos das escolas de Educação Básica localizadas em territórios quilombolas ou que atendem a esses estudantes geralmente não contemplam a sua realidade sociocultural, *indagamos o porquê de certas vozes e culturas serem ainda silenciadas e invisibilizadas dos currículos e por que outras continuam tão audíveis e visíveis* (Brasil, 2013, p. 296, grifos nossos).

Analisando a BNCC, encontra-se como uma das competências específicas para a Matemática no Ensino Fundamental a importância de:

Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, *questões de urgência social*, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos

sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 267, grifos nossos).

Observa-se, todavia, que o documento não contém orientações para professores e professoras de Matemática sobre como articular os conteúdos da disciplina ao território, que também não é mencionado diretamente nesse componente curricular. Embora se compreenda que questões de urgência social possam estar relacionadas a situações-limite presentes no território, nem mesmo a desigualdade social — uma questão de urgência social presente em todo o território brasileiro — é explicitamente mencionada nesse documento. Consequentemente, não há destaque para nenhuma conexão com os conteúdos matemáticos. Apesar desse cenário da BNCC, foram identificados alguns trabalhos que mobilizam essa temática do território no currículo, os quais são apresentados a seguir.

4 Levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da CAPES

Para realização do levantamento bibliográfico, optou-se pelo Portal de Periódicos da CAPES, devido à sua reconhecida institucionalidade, conforme mencionado anteriormente. Na primeira busca, foram utilizadas as expressões *matemática* e *território*, resultando em 282 artigos. Ao aplicar os filtros de *produção nacional* e de artigos publicados em periódicos revisados por pares, obteve-se um subconjunto de 67 resultados.

Para o desenvolvimento do levantamento bibliográfico, foram lidos os títulos e os resumos dos 67 artigos selecionados a fim de excluir artigos em que a palavra *território* fosse utilizada nas seguintes condições: a) em referência a diferentes campos do saber, como em expressões do tipo *no território da Educação Matemática*; b) para indicar a abrangência do estudo, especialmente em exemplos como *em todo o território nacional*. Com base nesses critérios, 32 artigos foram descartados.

Além disso, identificaram-se 21 artigos em que a palavra *território* era mobilizada com centralidade no texto, mas não havia relação direta com a Matemática. Esse conjunto também foi descartado por abordar diferentes aspectos socioterritoriais relevantes, porém, desconectados da Matemática e de seu ensino, ou mesmo da educação em sentido mais amplo. Entre os exemplos encontram-se estudos sobre modelos econométricos socioterritoriais, dados sobre a propagação e prevenção da Covid-19, discussões oriundas das artes, geodiversidade do Rio Doce, saúde mental, entre outros.

Foram encontrados ainda três editoriais ou textos de apresentação de dossiês em revistas acadêmicas em que a palavra *território* não parecia ser determinante para a constituição das discussões. Entretanto, outro editorial e uma entrevista revelaram-se relevantes ao evidenciar relações esperadas entre território e Matemática. Esses dois textos fazem parte de um subconjunto dos 11 resultados identificados como relevantes, somados aos outros nove artigos que também exploram essa relação de maneira focalizada.

Na segunda busca, foram utilizadas as expressões *currículo*, *matemática* e *território*, resultando em 23 artigos após a aplicação dos mesmos filtros anteriormente citados. Desses, 11 artigos utilizavam a expressão *território* nas condições (a) e (b) previamente descritas. Outros dois artigos empregavam o termo para caracterizar algo próprio do campo curricular, como em *currículo como território em disputa*. Dos 10 artigos restantes, três já haviam sido identificados como relevantes na primeira busca, e os outros sete foram agregados aos resultados anteriores, compondo o *corpus* de análise do levantamento bibliográfico.

Dessa forma, foram selecionados, ao todo, 18 artigos que apresentam alguma relação substantiva com as expressões de busca e que podem contribuir para a formulação de respostas à questão norteadora deste trabalho. Ao abordar cada um dos artigos considerados relevantes,

buscou-se evidenciar as contribuições específicas que eles oferecem para este trabalho, com base no levantamento bibliográfico realizado. Essas contribuições podem ser definições utilizadas, contextos e modos de uso, intencionalidades da pesquisa ou mesmo os tensionamentos produzidos a partir delas no campo curricular.

Inicialmente, Silva, Tamayo e Souza (2023) utilizam a expressão *território* na luta pelo direito à demarcação de terras e pela preservação da história, da memória e da cultura Yanomami, configurando-se, portanto, como território indígena. Nessa mesma linha, Conti *et al.* (2018) tratam o território como meio sociocultural para abordar práticas na Formação Intercultural de Educadores Indígenas com habilitação em Matemática.

Ainda no contexto de territórios indígenas, Charry, Jaramillo e Tamayo (2020) problematizam o currículo de Matemática a partir da perspectiva local presente em suas pesquisas. Os tensionamentos gerados por esses autores revelam fragilidades e inconsistências na pretensão de universalidade dos currículos oficiais e da própria Matemática, questionando a adequação desses currículos às realidades indígenas.

Tamayo e Valle (2020), em um editorial, utilizam a expressão *desterritorializando* para descrever o contexto de fechamento das escolas durante a pandemia de Covid-19 e a aparente desconexão dos alunos com seus territórios físicos. Essa perspectiva sugere um distanciamento não apenas espacial, mas também sociocultural.

Barros *et al.* (2020) tratam de território como conceito da Geografia capaz de ser mobilizado em práticas interdisciplinares na Educação Básica que têm como objetivo mapear a propagação de casos de Covid-19 em um município mineiro.

Lopes e Gondim (2018, p. 97) introduzem o conceito de “territórios re-existenciais” para fazer referência ao momento “quando o jogo de poder é reconfigurado”, o que, para os autores, “quer dizer que as forças se redistribuíram nesse *spatium continuum* que são os territórios existenciais”. Ao mobilizar a expressão *território* combinada com múltiplas possibilidades, como “território feminino”, “território da casa”, “território doméstico”, além do próprio título do artigo, Souza e Fonseca (2013, p. 263) explicam que

a escolha da palavra território para compor o título deste artigo e desta parte não é fortuita. Para a geografia cultural, em uma perspectiva pós-moderna, o lugar, as paisagens, enfim os espaços, não são objetos em si, “coisas”, mas são construções sociais e devem ser analisadas como tal.

Em outro artigo das mesmas autoras, mapeado neste levantamento, destaca-se uma justificativa relevante para a utilização da expressão *território*. As autoras argumentam que, com base nos estudos territoriais que realizaram, fazem-nos

na compreensão de que os nossos lugares de vida não são, tão somente, delimitados espacialmente, mas se configuram como território com marcas históricas, econômicas, políticas, simbólicas/culturais, afetivas etc. Compreender esses lugares como territórios nos instiga a refletir sobre como os lugares vividos por nós interferem nos nossos modos de viver diferentes relações, dentre elas as relações matemáticas (Souza e Fonseca, 2018, p. 141).

Realizando um estudo sobre as possibilidades pedagógicas envolvendo os conceitos de território e de paisagem, oriundos da Geografia, Piccoli Neto e Silva (2018, p. 1176) explicam que “os territórios são espaços geográficos e políticos em que os sujeitos sociais executam seus projetos de vida visando ao melhor desenvolvimento, organizando-se, por meio das relações

sociais, a fim de desenvolvê-lo”.

Já Vieira e Moreira (2020, p. 186) se dedicam à “construção conceitual de lugar e território para entender o direito do imigrante nos deslocamentos territoriais e seus processos de territorialidade nos diferentes espaços, em especial, o espaço da escola, bem como entender essas questões como um direito humano”. Nesse sentido, explicitam que “os sujeitos sociais também constroem, negociam e lutam por seus territórios, que é uma luta cultural, com discursos, representações, identidades e simbolismos mobilizadores de espaços subnacionais ou partes deste subespaço” (Vieira e Moreira, 2020, p. 190). Mobilizando, assim como neste artigo, o aporte teórico de Milton Santos, os autores argumentam sobre a existência de

mais de uma dimensão para compreender o território, pelo imaterial (normas, controles, sistemas de engenharia, movimentos e circulação) e escalas articuladas pelas verticalidades (lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial) e horizontalidades (formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais). Nesse sentido, o território extrapola a ideia de “cercado” que é definido pelo Estado. Assim, o território é uma construção contemporânea das multiterritorialidades e territórios múltiplos, apropriação espacial em territórios-rede e territórios em rede e a sobreposição de territorialidades no mesmo espaço físico (Vieira e Moreira, 2020, p. 191).

Gomes e Valle (2020) argumentam em favor de uma educação territorialmente referenciada para as escolas indígenas da Diretoria de São Vicente, em São Paulo, a partir do estabelecimento de um calendário e de currículos específicos durante a pandemia. Os autores evidenciam exemplos de experiências interdisciplinares, mobilizadas utilizando também o conceito de tema gerador, para conduzir o trabalho pedagógico nesse período.

Partindo da concepção de currículo como território em permanente disputa, Oliveira e Souza (2017, p. 93) afirmam que

a questão central de olhar com estranheza para um currículo-texto-discurso-documento e problematizá-lo em seus espaços-territórios, seja no livro didático, nas narrativas de professores, na escola em pesquisas no campo da Educação Matemática é a de interrogar um conjunto de procedimentos regulados para a produção de verdades sobre um currículo de Matemática, nas luzes do mundo moderno. É estranhar nossa posição enquanto pesquisadores.

Refletindo sobre um currículo-texto-discurso-documento-espaço-território, os autores refletem ainda:

No campo curricular, nossas escolhas produzem silêncios, delimitam espaços geográficos de atuação no desenvolvimento de toda uma série de verdades sobre o que é o aluno, como ele deve ser, o que deve ser para se tornar útil e produtivo socialmente: currículo-espaço-território. Um jogo que pode tomar o currículo de matemática como instrumento discursivo de ajustes de condutas e capacidades e, assim, constituir sistemas reguladores e concordes para movimentar uma tecnologia de exclusão social. O que pode o movimento discursivo da matemática nesse contexto? Que silenciamentos reproduz? (Oliveira e Souza, 2017, p. 99).

Zanlorenzi e Oliveira (2017) introduzem a noção de currículo como território contestado

para refletir sobre as possibilidades, limites e obstáculos de um currículo diferenciado para as ilhas do litoral do Paraná. Para isso, os autores recordam as palavras de Miguel Arroyo:

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas (Arroyo, 2017, p. 17, *apud* Zanlorenzi e Oliveira, 2017, p. 212).

Os autores mobilizam essas ideias para evidenciar que, na reflexão curricular, “o território se destaca como elemento fundamental, não apenas de constituição, mas de continuidade das identidades dos grupos” (Zanlorenzi e Oliveira, 2017, p. 213). Assim como argumentado neste artigo, os autores convergem para a ideia de que “a presença desses sujeitos, com seus modos de vida e seus saberes, demanda que as escolas das ilhas do Paraná implementem processos educacionais que reconheçam esses sujeitos no contexto em que vivem” (Zanlorenzi e Oliveira, 2017, p. 227).

Em Valle e Conrado (2019), argumenta-se em favor do conceito de alteridade como princípio identitário de reconhecimento do outro, para afirmar a possibilidade de currículos que subvertem a lógica *top-down* com sua estrutura verticalizada. Nesse sentido, remetem aos resultados de sua tese de doutorado para exemplificar como reconhecer o tempo dos atores locais, na/da escola, assim como sobre como inverter o vetor das políticas curriculares. Encerram o artigo, afirmando que

a retomada do sentido público da educação, em sua radicalidade, nos inclina ao entendimento de que o currículo não pode ser pré-determinado, pois qualquer forma de concebê-lo previamente isolaria aspectos fundamentais de suas políticas que somente se desvelam nos cotidianos escolares, como tensões, limites, possibilidades e potenciais próprios de cada comunidade (Valle e Conrado, 2019, p. 119).

Os demais artigos, a exemplo de Barbosa e Costa (2020) ou Terçariol e Teixeira (2021), abordaram o conceito de maneira periférica e, por isso, foram desconsiderados nesta etapa de análise.

Para encerrar esta seção, retomam-se as principais contribuições depreendidas do levantamento bibliográfico como procedimento metodológico. Entre elas, destaca-se, primeiramente, a percepção de que já existem usos do conceito de território no campo do currículo com o objetivo de tensionar a universalidade pretendida pelos documentos oficiais nacionais. Além disso, na literatura acadêmica, já existem trabalhos que problematizam as desigualdades socioterritoriais e o aparente descaso com essa componente territorial, que tem sido bastante negligenciada, para não dizer ignorada, na elaboração de orientações curriculares. Esses estudos evidenciam que as injustiças sociais se agravam quando não são observadas as características socioculturais de cada território.

Nos primeiros artigos abordados, a expressão *território* está vinculada à disputa identitária e ao direito às terras indígenas em diferentes comunidades (Charry, Jaramillo e Tamayo, 2020; Silva, Tamayo e Souza, 2023). O reconhecimento da identidade cultural de comunidades que se estabelecem em conexão direta com a terra emerge, nesses artigos, como uma categoria ou eixo fundamental para a organização dos currículos escolares, como ocorre em Gomes e Valle (2020). Nesses casos, é indiscutível a dimensão da justiça social evidenciada

pelos movimentos de luta pela demarcação de terras, que problematizam os currículos também como territórios disputados, capazes de favorecer ou se contrapor à colonização já experimentada por essas pessoas.

Outros artigos, embora tenham também perspectivas de diferentes embates no campo da emancipação, como fazem Souza e Fonseca (2013, 2018) em face das relações de gênero, subsidiaram o aprimoramento da conceituação teórica acerca do território e de como pensá-lo de modo multifacetado, como categoria organizativa dos currículos de Matemática. Isso vale para Piccoli Neto e Silva (2018) e Vieira e Moreira (2020), que recuperam autores da Geografia que auxiliam a adensar o conceito, definindo-o e reelaborando-o no contexto de cada trabalho. Já Zanlorenzi e Oliveira (2017), Oliveira e Souza (2017) e Valle e Conrado (2019) constituem trabalhos que discutem e tensionam os currículos, sobretudo no âmbito das políticas educacionais e do currículo como texto prescrito e oficial.

O território emerge, nesses artigos, como categoria de confrontação dos discursos que se pretendem universais e homogêneos, e que, em alguma medida, argumentam em favor da possibilidade de fazer o mesmo, ao mesmo tempo, em todo lugar, como se isso fosse possível e desejável no campo educacional. Desse modo, o levantamento bibliográfico realizado permite compreender como o território já tem sido mobilizado na literatura acadêmica e, em particular, em interface com o campo do currículo e da Matemática, ensinando-os: perspectivas de mobilização, autores e referenciais que têm fundamentado teoricamente esses trabalhos, metodologias de pesquisa apropriadas para o trabalho com o conceito e, principalmente, o que tem sido possível fazer a partir dos tensionamentos e movimentos realizados em cada trabalho.

Esses aprendizados podem ser sumariamente organizados por meio das expressões que constituem o subtítulo deste artigo, isto é, o levantamento bibliográfico realizado também ensina sobre urgências, emergências e desigualdades sociais. Isso se evidencia no campo da luta por direitos e pela demarcação de terras indígenas, por equidade de gênero e, finalmente, no campo do currículo, que se evidencia como território disputado e contestado.

Espera-se, então, que esse movimento possa ser adensado e aprimorado em trabalhos futuros, retomando esses mesmos artigos mapeados. Inclusive, porque os trabalhos mapeados não apresentam práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Matemática considerando efetivamente uma articulação com o conceito de território, com exceção de Gomes e Valle (2020), que o fazem de maneira ilustrativa para compreensão das mudanças promovidas na política curricular das escolas indígenas durante a pandemia.

Portanto, para ilustrar como o conceito de território se apresenta à reflexão curricular, são resgatados os resultados discutidos em duas dissertações produzidas no contexto de mestrados profissionais e que o mobilizam concretamente nos embates por justiça social em aulas de Matemática. O primeiro diz respeito especificamente às desigualdades sociais (Lopes, D'Ambrosio e Corrêa, 2017) e foi mapeado pela pesquisa da primeira autora deste artigo durante seu levantamento bibliográfico (Rubim, 2024). Enquanto o segundo, elaborado por outra pesquisadora (Ramos, 2024), traz à pauta a justiça ambiental, como tem defendido Skovsmose (2023).

5 Exemplo para mobilização do território nas aulas de Matemática

Como primeiro exemplo de trabalho implementado em sala de aula que envolve o território na aula de Matemática, foi escolhido o artigo de Lopes, D'Ambrosio e Corrêa (2017), intitulado *Atos de insubordinação criativa promovem a ética e a solidariedade na Educação Matemática*. Esse artigo analisa as narrativas das aulas da professora Solange, do 2º ano do Ensino Fundamental, que desenvolveu com seus alunos uma proposta não alinhada ao currículo escolar. Por essa razão, as autoras caracterizam essa atitude como um ato de insubordinação

criativa.

A escola onde Solange é professora pertence à rede privada e está localizada no interior de São Paulo, atendendo a um público elitizado da cidade. Por conta disso, ela tinha como objetivo propor aos seus alunos um projeto que permitisse refletir sobre as diferentes realidades sociais existentes no país. O tema escolhido para o projeto foi *Escola de Brincadeiras*, pois o brincar pode revelar desigualdades sociais profundas. Essa temática ajudaria, inclusive, a trazer aos alunos a reflexão acerca da solidariedade.

A professora leu com seus alunos um trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mais especificamente, o 7º Princípio da Declaração dos Direitos da Criança, o qual diz sobre o direito da criança à educação e de brincar e se divertir. Junto com sua turma, a professora criou um cenário para investigação, convidando os alunos a responderem perguntas que foram feitas para compor o projeto, como: Quais espaços da escola são adequados para brincarmos? Por que eles são adequados?

Também foi proposta uma reflexão por meio da leitura de dois livros, sendo eles: *Brinquedos*, do autor André Neves, que mostra que crianças de diferentes classes sociais possuem em comum o desejo de brincar; e *Serafina e a criança que trabalha*, dos autores Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto, que traz à tona a questão do trabalho infantil, o qual impede muitas crianças de brincarem.

As leituras ajudaram a sensibilizar os alunos acerca de seus privilégios, mas Solange queria que eles se aproximassem mais de uma realidade diferente da que estavam acostumados. Assim, ela planejou uma visita a uma escola pública localizada numa região precária da cidade. Nessa visita, seus alunos levaram brinquedos para doar, também elaboraram uma pesquisa que continha perguntas como: Do que você gosta de brincar na escola?; Com quem você costuma brincar?; Quais atividades você faz fora da escola?; e Do que você gosta de brincar em casa?.

Em particular, a pergunta *Quais atividades você faz fora da escola?* mostrou que a maioria dos alunos da escola pública não realizava nenhuma atividade, ao contrário dos alunos de Solange, que fazem aulas de balé, inglês, entre outras. A partir da análise dos dados coletados na pesquisa feita pelos alunos, foi possível discutir as diferenças socioculturais e a desigualdade social. Para a professora Solange, trazer à tona essa percepção é o primeiro passo para construir uma sociedade mais solidária.

Por mais que Lopes, D'Ambrosio e Corrêa (2017) não deixem explícito no artigo que o território está sendo mobilizado, identifica-se que a experiência dos alunos do 2º ano com uma realidade desconhecida mostra que compreender o próprio território a partir do território do outro é um modo de reconhecer privilégios e a falta deles, o que é um passo fundamental para entender o que é justiça social.

Finalmente, ressalta-se que o trabalho realizado pela professora Solange com sua turma do 2º ano conduz a uma reflexão profunda sobre a questão do brincar, revelando que nem todas as crianças têm acesso a esse direito da mesma forma. Observou-se que as atividades extraclasse muitas vezes se restringem a grupos com maior condição social. Esse é um problema de urgência social, principalmente porque tem o potencial de reforçar as desigualdades sociais existentes, o que leva ao questionamento: será que, para abordá-lo nas aulas de Matemática, os professores terão sempre que insubordinar sua criatividade diante do currículo escolar prescrito?

O outro exemplo a que se remete envolve certa reflexão acerca das desigualdades sociais que se expressam nos diferentes territórios, mas em menor medida do que o anterior, pois sua ênfase está colocada sobre a questão da justiça ambiental (Skovsmose, 2023). Em Ramos (2024, p. 75), lê-se sobre o exemplo mencionado:

O cenário para investigação foi intitulado “Cidade verde: A Matemática do Espaço Sustentável” e pensado com o objetivo de potencializar o diálogo e a investigação em diferentes territórios. A partir da análise das produções realizadas pelos professores, durante a formação continuada, apresentamos um conjunto articulado de atividades que abordam esses aspectos e a temática ambiental. Em sua pesquisa recente, Skovsmose (2023) destaca a evolução na percepção da natureza, passando de uma visão de recursos infinitos a uma compreensão de recursos limitados e ecossistemas frágeis, que exigem uma abordagem mais cuidadosa e sustentável por parte dos seres humanos.

O trabalho pedagógico pautado nos cenários para a investigação tem como tema principal a existência das áreas verdes, mais especificamente a proporção entre áreas verdes e número de habitantes por bairro do município onde a autora leciona, Taubaté (SP). Para ensinar sobre razões e proporções às turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, a autora parte da apresentação de manchetes de jornal sobre a importância das áreas verdes e da proporção “estabelecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que recomenda que as cidades tenham um mínimo de 12 m² de área verde por habitante, bem distribuídos nas áreas urbanas, a fim de contribuir para o bem-estar social” (Lopes e Guerra, 2016, p. 5).

Conforme relata Ramos (2024, p. 76), sua proposta visa “trazer, para a sala de aula, a discussão sobre problemas ambientais, tais como a importância da arborização nos centros urbanos e os benefícios que ela pode oferecer nas perspectivas do bem-estar físico e emocional das pessoas”. Em sua dissertação de mestrado, a autora explica como conduzir o trabalho pedagógico com referência à investigação do território:

Para realizar o cálculo da área verde ao redor da escola, cada aluno receberia um mapa da região entorno da escola e uma folha para efetuar os cálculos. Eles deveriam observar as áreas verdes no mapa e marcá-las usando apenas linhas retas para formar polígonos fechados. Utilizando uma malha quadriculada e a escala fornecida pelo mapa, os alunos calculariam as áreas de cada polígono formado pelas linhas traçadas. É importante notar que as áreas de cada polígono correspondem à área verde na região. Os alunos poderiam fazer uma pesquisa junto à prefeitura do município para estimar o número de habitantes na região próxima à escola. Em seguida, calculariam a quantidade de área verde disponível por habitante (Ramos, 2024, p. 78).

Para ampliar o projeto, a autora dividiu os alunos de sua turma em grupos, de modo que cada grupo ficou responsável por um conjunto de bairros da cidade. Eles deveriam estimar as quantidades de área verde e descobrir o número de habitantes por meio do contato com a prefeitura. Em seguida, preencheram uma tabela em que colocaram a quantidade de área verde, em metros quadrados, na primeira coluna; o número de habitantes na segunda; e, na terceira, calcularam as proporções, com os bairros do município em cada uma das linhas da tabela. O produto final foi a elaboração de um mapa do município em que a legenda indicava, por cores, o quão próximo ou distante os bairros estavam de contemplar a recomendação da OMS para área verde.

Retornando às questões de urgência social mencionadas anteriormente e cujo trabalho pedagógico territorialmente referenciado permite contemplar nas aulas de Matemática, a autora afirma que “a produção desse mapa poderia contribuir inclusive para que muitos municípios brasileiros reconhecessem como suas áreas verdes têm sido mantidas preservadas ou mesmo prejudicadas” (Ramos, 2024, p. 80). Sob sua perspectiva, com a qual se converge, “permitiria a conscientização da população sobre mais um direito e uma necessidade emergente na atualidade” (Ramos, 2024, p. 80). Assim, aos poucos, esses exemplos consolidam

possibilidades para um trabalho pedagógico que se preocupe em contemplar as questões mobilizadas neste artigo, no âmbito das urgências e emergências relacionadas à desigualdade social que assola o Brasil.

6 Considerações finais

Ao provocar a reflexão sobre como considerar e tensionar os documentos curriculares oficiais, bem como as pesquisas na área, evidenciou-se que o ensino de Matemática territorialmente referenciado cria possibilidades de aprendizagem sob uma perspectiva crítica, que permite ir além do conteúdo puramente matemático e aproxima o aluno de situações da realidade que exigem atenção e revelam injustiças sociais.

Compreende-se que contribuir de forma significativa para a redução de situações-limite, como a desigualdade social, é de fato um desafio complexo e multifacetado. No entanto, acredita-se que, ao propiciar nas aulas de Matemática o reconhecimento dessas urgências — as quais, quando não tratadas, podem se transformar em emergências —, está-se construindo com os alunos ferramentas para interpretar e, quando possível, intervir nessas realidades, inclusive fora da escola.

É importante ressaltar que também se argumenta, em função dos resultados identificados no levantamento bibliográfico, que muitas pesquisas reconhecem esses atravessamentos e tensionam os currículos, seja em face das pesquisas no campo curricular ou da elaboração de documentos curriculares oficiais, a reconhecer a dimensão socioterritorial subjacente à realização das práticas pedagógicas, inclusive de ensino de Matemática, como visto.

Do ponto de vista da investigação sobre o currículo em Educação Matemática e mesmo sobre a reflexão curricular, de modo mais abrangente, é importante salientar que este trabalho contribui tanto no sentido de evidenciar que já existe alguma produção no campo que vem tratando, de distintas maneiras, sobre o conceito de território, destacando sua relevância para pensar desdobramentos e implicações pedagógicas para o ensino de Matemática, como também no sentido de endereçar possibilidades, no âmbito da política curricular, em específico de Matemática, para que tais desdobramentos e implicações possam se materializar nas salas de aula.

Sobre esse sentido, em particular, destacam-se, na primeira parte do artigo, quais são as partes de documentos curriculares oficiais em que se pode pautar o trabalho pedagógico articulado ao conceito de território. Sobre o sentido anterior, compreende-se também que, a partir deste artigo, a polissemia do conceito de território passa a constituir perspectivas relevantes para a materialização de um trabalho pedagógico com a Matemática, cuja tônica seja efetivamente as emergências sociais e as profundas desigualdades socioterritoriais brasileiras.

Finalmente, destaca-se que já existem produções curriculares que discutem essas questões, como os trabalhos de Peralta (2022), Silva (2023) e Taveira (2024), que abordam a importância da justiça social no ensino de Matemática, destacando o papel da Educação Matemática Crítica na construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Por exemplo, Taveira (2024) enfatiza a importância da justiça curricular na Educação Matemática, enquanto Peralta (2022) discute, a partir de uma perspectiva histórica, como as mulheres enfrentaram ataques androcêntricos em cenários sociais injustos e de desigualdades na luta para aprender e ensinar Matemática. Por fim, Silva (2023) explica como o racismo epistêmico afeta a produção e a transmissão de conhecimento, especialmente na Educação Matemática.

Dessa forma, a presente pesquisa acompanha esses esforços recentes, contribuindo para o desenvolvimento de um currículo escolar que busca alinhar a Matemática aos valores de justiça social.

Conflitos de Interesse

A autoria declara não haver conflitos de interesse que possam influenciar os resultados do estudo apresentado no artigo.

Declaração de Disponibilidade dos Dados

Os dados coletados e analisados no artigo serão disponibilizados mediante solicitação à autoria.

Nota

A revisão textual (correções gramatical, sintática e ortográfica) deste artigo foi custeada com verba da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais* (Fapemig), pelo auxílio concedido no contexto da Chamada 8/2023.

Referências

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. *Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática*. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BARBOSA, Brena Santa Brígida; COSTA, Edith Gonçalves. O ensino de Matemática na Amazônia Paraense: com a palavra, os professores da Educação Infantil. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 12, p. 1-22, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.11322>

BARROS, Adriano José; ROMÃO, Ediene Monteiro; LAUDARES, Sandro; ALDIGHIERI MORAES, Rafael Aldighieri; GOMES, Geisson Guimarães. A interdisciplinaridade da Geografia e do geoprocessamento no mapeamento de casos de Covid-19 no Município de João Monlevade, estado de Minas Gerais, Brasil. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, p. 1-18, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9173>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília: MEC/CNE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARRY, Óscar; JARAMILLO, Diana; TAMAYO, Carolina. Currículo [de matemáticas]: una problematización de la dicotomía teoría/práctica desde un territorio chochoano. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 3, p. 1-23, 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-6236106760>

CONTI, Keli Cristina; MARTINS, Danielle Alves; PINTO, Nayara Katherine Duarte; SANTOS, Kevin Robert Dias. Criação de jogos no contexto indígena: o cabo de guerra numérico. *Polyphonia*, v. 28, n. 2, p. 277-287, 2018. <https://doi.org/10.5216/rp.v28i2.52772>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Ubiratã Jorge de Souza; VALLE, Júlio César Augusto. Políticas curriculares para posponer el fin del mundo y poéticas sobre la existencia em la educación escolar indígena.

Revista Latinoamericana de Etnomatemática, v. 13, n. 1, p. 189-214, 2020.
<https://doi.org/10.22267/relatem.20131.54>

KOGA, Dirce. Aproximações sobre o conceito de território e sua relação com a universalidade das políticas sociais. *Serviço Social em Revista*, v. 16, n. 1, p. 30-42, 2013.
<https://doi.org/10.5433/1679-4842.2013v16n1p30>

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute, SCHELLER, Morgana, BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones UNAD*, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015. <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>

LOPES, Anaísa Filmiano; GUERRA, Maria Eliza. As áreas verdes por habitante no contexto da sustentabilidade urbana: um estudo de caso na cidade de Prata/MG. In: *Anais do 7º Congresso Luso Brasileiro para o Planejamento Urbano, Regional, Integrado e Sustentável*. Maceió, 2016, p. 1-12.

LOPES, Celi Aparecida Espasandin; D'AMBROSIO, Beatriz Silva; CORRÊA, Solange Aparecida. Atos de insubordinação criativa promovem a ética e a solidariedade na Educação Matemática. *Zetetike*, v. 24, n. 3, p. 287-300, 2017. <https://doi.org/10.20396/zet.v24i3.8648093>

LOPES, Ronilce Maira Garcia; GONDIM, Diego de Matos. Ficção-fricção: operando aberturas de ar e produzindo Educação Matemática de/na/com/para Educação do Campo. *Alexandria*, v. 11, n. 3, p. 87-105, 2018. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p87>

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Josué Antunes; BRANDÃO, Daniel Pereira; NUNES, Daniel Martins. Limites e possibilidades do uso do livro didático de Matemática nos processos de ensino e de aprendizagem. *Educação Matemática Debate*, v. 3, n. 7, p. 68-86, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.24116/emd.v3n7a04>

MANOEL, Alan; CORADETTI, Camila. Um olhar sobre as questões étnicas-raciais nas enunciações sobre a história da Matemática apresentadas pelos livros didáticos de Matemática do Ensino Médio aprovados pelo PNL 2018. *Educação Matemática Debate*, v. 3, n. 9, p. 267-281, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.24116/emd.v3n9a04>

OLIVEIRA, Júlio César Gomes; SOUZA, Deise Maria Xavier de Barros. Currículo-texto-discurso-documento-espaço-território. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 10, n. 22, p. 87-102, 2017.

PERALTA, Deise Aparecida. Nísia Floresta: uma voz por reconhecimento das mulheres na história do currículo. *Zetetike*, v. 30, p. 1-13, 2022. <https://doi.org/10.20396/zet.v30i00.8667895>

PICCOLI NETO, Danilo; SILVA, Sílvio Domingos Mendes. Ensino e utilização das categorias geográficas de território e paisagem para a licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências da Natureza e Matemática. *Perspectiva*, v. 36, n. 4, p. 1169-1185, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n4p1169>

PIRES, Célia Maria Carolino. Educação Matemática e sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil. *Bolema*, v. 21, n. 29, p. 13-42, 2008.

RAMOS, Renata Diniz. *O diálogo e o território em aulas de Matemática: contribuições da Educação Matemática Crítica*. 2024. 89f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática). Universidade de São Paulo. São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.45.2024.tde-25062024-190753>

RUBIM, Andressa. *Matemática e território sob uma perspectiva crítica: uma análise das propostas elaboradas por professores*. 2024. 161f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática). Universidade de São Paulo. São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.45.2024.tde-21052024-222714>

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: EDUSP, 2002.

SILVA, Marcio Antonio. Os ventos do norte não movem os moinhos? Racismo epistêmico: a Matemática é branca, masculina e europeia. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 238-257, 2023. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2023v25i2p238-257>

SILVA, Michela Tuchapesk; TAMAYO, Carolina; SOUZA, Elizabeth Gomes. Os Moxihatëtë Thëpë e a Educação Matemática? *Prometeica*, n. 24, p. 421-431, 2023. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.27.15327>

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. *Bolema*, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. *Critical Mathematics Education*. New York: Springer, 2023.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação crítica: incerteza, Matemática, responsabilidade*. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Territórios da casa, Matemática e relações de gênero na EJA. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 256-279, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100013>

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Cenas de uma aula de Matemática: território e relações de gênero na EJA. *Pro-Posições*, v. 29, n. 3, p. 138-163, set./dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0048>

TAMAYO, Carolina; VALLE, Júlio César Augusto. Desterritorializando la escuela tal como la conocíamos: perspectivas socioculturales de la Educación Matemática en el contexto de la Pandemia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, v. 13, n. 1, p. 1-5, 2020. <https://doi.org/10.22267/relatem.20131.57>

TAVEIRA, Flávio Augusto Leite. Curriculum, Curricular Justice, and Mathematics Education: a political manifesto. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, v. 14, n. 2, p. 1-13, maio/ago. 2024. <https://doi.org/10.37001/ripem.v14i2.3947>

TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; TEIXEIRA, Rosiley Aparecida. Retratos de escolas: estudos sobre a escolarização em diferentes contextos e territórios educativos — Entrevista com Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. *Dialogia*, n. 39, p. 1-7, set./dez. 2021. <https://doi.org/10.5585/39.2021.21004>

VALLE, Júlio César Augusto. Os temas geradores, o território e seus desdobramentos nos

currículos de Matemática. In: *Anais do 5º Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática*. Canoas: 2021, p. 1-14.

VALLE, Júlio César Augusto; CONRADO, Andréia Lunkes. Alteridade nos currículos de Matemática: a inversão do vetor e a ação dos atores na escola. *Revista Teias*, v. 20, n. 59, p. 106-121, 2019. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.45284>

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O estudante imigrante e o papel do professor de Matemática como agente sociocultural e político. *Dialogia*, n. 34, p. 185-199, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.16711>

ZANLORENZI, Marcos Aurelio; OLIVEIRA, Anderson Martins. Educação Matemática em territórios contestados: um currículo diferenciado para as ilhas do litoral do Paraná. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 19, n. 3, p. 209-229, 2017. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i3p209-229>