

[i.cemacyc.org](http://i.cemacyc.org)

# I CEMACYC

## I Congreso de Educación Matemática de América Central y El Caribe

6 al 8 noviembre. 2013

Santo Domingo, República Dominicana



### Conversas entre a Filosofia da Diferença e a Etnomatemática

Claudia Glavam **Duarte**  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  
Brasil  
[claudiaglavam@hotmail.com](mailto:claudiaglavam@hotmail.com)<sup>1</sup>

Leonidas Roberto **Taschetto**  
Centro Universitário La Salle – UNILASALLE  
Brasil  
[leontaschetto@yahoo.com.br](mailto:leontaschetto@yahoo.com.br)<sup>2</sup>

#### Resumo

Nosso propósito nesta comunicação é problematizar algumas das intencionalidades educacionais que têm sido propostas por pesquisadores vinculados à Etnomatemática. Pretendemos analisar as relações de poder que imperam a partir de certas proposições didático-pedagógicas que se propõem a articular diferentes racionalidades matemáticas e a matemática escolar. O material empírico aqui analisado é composto por excertos de pesquisas que foram apresentadas durante o IV Congresso Brasileiro de Etnomatemática – IV CBEm – realizado em 2012, na cidade de Belém do Pará, Brasil. Metodologicamente seguimos orientações foucaultianas, tomando a precaução de não perguntar, nos excertos analisados, pelos sentidos ocultos dos discursos. As ferramentas teóricas utilizadas são provenientes das teorizações de Foucault, Wittgenstein, Deleuze e Guattari. A partir dos conceitos de *Ciência de Estado* e *Ciência Menor*, apontamos à necessidade do cuidado, por parte dos pesquisadores em Etnomatemática, no sentido de não favorecerem a transformação da *ciência menor* em uma *ciência de Estado*.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino - MEN da Universidade Federal de Santa Catarina e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – UFSC.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com período sanduíche na Université de Paris 8. Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE.

**Palavras-chave:** Etnomatemática; Ciência de Estado; Ciência Menor; Educação Matemática; Filosofia da diferença.

### **Abstract**

Our purpose in this communication is to discuss some of the educational intentions that have been proposed by researchers linked to Ethnomatematics. We intend to analyze the power relations that prevail from certain pedagogical didactic teaching that are inferred by investigations that were intended to articulate different mathematics rationalities and the mathematics education. The empirical material analyzed here consists of excerpts from surveys that were presented during the IV Brazilian Congress of Ethnomatematics - IV CBEm - conducted in 2012 in the city of Belém do Pará, Brazil. Methodologically, we follow guidelines by Foucault, taking care to not ask in the excerpts analyzed for hidden meanings of the discourses. Thus, the theoretical tools used in this analysis are derived from the theories held by Foucault, Wittgenstein, Deleuze and Guattari. From the concepts of state science and minor science we point to the need for care, by researchers in Ethnomatematics, in order to not favor the transformation of the minor science into a state science.

**Keywords:** Ethnomatematics; State Science; Minor Science; Mathematics Education; Philosophy of difference.

### **1. Iniciando a conversa**

Pretendemos neste texto estabelecer uma conversa entre a Filosofia da Diferença e a Etnomatemática a partir da problematização de algumas das intencionalidades educacionais que têm sido propostas por pesquisadores vinculados a esta vertente da Educação Matemática. A finalidade deste exercício é balizada a partir das seguintes questões: que relações de poder imperam a partir do momento em que pesquisas etnomatemáticas dão visibilidade a diferentes racionalidades matemáticas? De que modo a instituição escola tem capturado essas diferentes pesquisas?

Em uma tentativa de resposta, mesmo que não se pretenda definitiva, analisamos excertos de pesquisas que foram apresentadas durante o IV Congresso Brasileiro de Etnomatemática – IV CBEm – realizado em 2012 na cidade de Belém do Pará. Metodologicamente, seguimos orientações foucaultianas, tomando a precaução de não perguntar pelos sentidos ocultos ou pela lógica interna dos discursos, ou, ainda, por uma suposta ideologia presente nos textos. Buscamos, pelo contrário, lê-los em suas exterioridades, e não evidenciar, como diz Deleuze (2005), o sobre-dito ou não-dito da frase, mas fazer o difícil exercício de permanecer simplesmente na “zona do dito” (Veyne, 1998, p. 252). Nosso trabalho se restringiu em verificar as enunciações que circulavam nos anais do X CBEm<sup>3</sup> e que diziam respeito as possíveis articulações entre as diferentes racionalidades matemáticas e a matemática escolar que, obviamente, guarda forte semelhança de família, para utilizar uma expressão wittgensteiniana, com a matemática acadêmica.

---

<sup>3</sup> Para dar visibilidade às enunciações retiradas dos anais e que serviram de objeto de análise, optamos por destacá-las colocando-as dentro de retângulos. Cabe ressaltar que não tivemos a pretensão de esgotar a totalidade de trabalhos apresentados nesse evento. Nossa intenção foi identificar e selecionar certo número de excertos que apontassem uma regularidade enunciativa.

## 2. Os modos de articulação entre as “outras” matemáticas e a matemática escolar. O que dizem os excertos?

Foucault ensinou-nos, dentre muitas outras coisas, que a produção da “verdade” está amalgamada a relações de poder que, em um efeito circular, produzem-na e sofrem efeitos dessa produção. Além disso, possuir o estatuto de cientificidade e estar ligada a um suporte institucional acentua-lhe o caráter de verdadeiro e permite-lhe adentrar um sistema de dispersão, que a faz circular de forma mais eficiente. Conforme este filósofo (Foucault, 2000, p. 113): “se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la.” Neste sentido, buscamos nos anais do IV Congresso Brasileiro de Etnomatemática a dispersão das enunciações que remetem a possíveis interlocuções entre as “outras” matemáticas e a matemática escolar. Mas o que afinal dizem essas enunciações?

É nessa diversidade que é contextualizado o conhecimento empírico que será ali construído ou reconstruído e *transformado em conhecimento científico*. [Grifos nossos] (Polegatti & Mattos, 2012, p. 10)

Com isso, entende-se que a Etnomatemática tem sido essencial neste tipo de trabalho, pois ao conhecer o contexto desses grupos e os elementos matemáticos presentes e utilizados no cotidiano dos mesmos, *obtivemos um suporte para poder trabalhar a Matemática inserida no contexto cultural* desses EES, de forma significativa a seus membros e *a partir de seus conhecimentos prévios*. [Grifos nossos] (Meneghetti, Azevedo & Kucinskas, 2012, p. 10)

Portanto, sistema de medidas (conteúdo matemático) além de ser muito usado no cotidiano implicitamente, em especial na agricultura, *pode ser transformado em conhecimentos científico* através das aulas fazendo uma abordagem Etnomatemática. [Grifos nossos] (Santos & Souza, 2012, p. 1)

Essas ideias propostas como exemplo de interação entre os saberes, partindo de saberes/fazeres da vivência de um grupo de alunos e *possível de ser articulado para desenvolver o conteúdo matemático escolar*. [Grifos nossos] (Queiroz, 2012, p. 9)

Esse trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que está em desenvolvimento sobre os saberes e fazeres da Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra *cujo enfoque é o ensino da matemática escolar a partir de ideias matemáticas dessa comunidade*. [Grifos nossos] (Klein & Bueno, 2012, p. 1)

Conhecer as práticas de algum grupo social, exemplo: marceneiros, índios; ou abordar situações do cotidiano, *para utilizar os conhecimentos matemáticos nas aulas de matemática, modelando-os*. [Grifos nossos] (Belo, 2012, p. 7)

Acreditamos que ao trabalharmos pedagogicamente as práticas matemáticas do contexto sociocultural de uma comunidade específica *associada à matemática acadêmica*, os alunos compreenderão o significado do seu conhecimento matemático por eles utilizados no dia a dia, além de valorizá-los. [Grifos nossos] (Junior, Bandeira & Gonçalves, 2012, p. 4)

Os artefatos confeccionados e utilizados no cotidiano do ribeirinho poderiam *contribuir para um maior significado dos conceitos nas aulas de matemática [...]*. [Grifos nossos] (Souza, 2012, p. 10)

[...] a inserção desses conhecimentos etnomatemáticos no currículo escolar também se apresentam *como um elemento motivador para o aprendizado da matemática escolar*. [Grifos nossos] (Junior, Bandeira & Gonçalves, 2012, p. 6)

Trabalhar as ideias matemáticas a partir dos conhecimentos advindos das diferentes experiências de vida dos alunos, *tomando-os como ponto de partida para iniciá-los na cultura formal da Matemática [...]*. [Grifos nossos] (Januario, 2012, p. 10)

O currículo precisa ter uma identidade com o seu público alvo, e essa identidade passa pela valorização cultural, o que torna a sala de aula de uma escola indígena um ambiente mais complexo e dinâmico, repleto de conhecimento empírico. *O salto de qualidade do conhecimento empírico se dá com o conhecimento científico*. [Grifos nossos] (Polegatti & Mattos, 2012, p. 3)

A regularidade enunciativa que se destaca nas enunciações supracitadas aponta que o “encontro” das “outras” matemáticas com a matemática escolar exigiria um “exercício de tradução”, que teria como finalidade “traduzir” as diferentes formas de matematizar o mundo para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de conceitos pertinentes à matemática escolar. Assim, tais matemáticas motivariam a aprendizagem e dariam significado à matemática escolar. Pais (2012, p. 8), ao referir-se a esse exercício, propõe uma analogia bastante fecunda ao afirmar que as diferentes etnomatemáticas “[...] são usadas como entradas para o prato principal que é a matemática formal”, ou seja, serviriam como um petisco para aguçar o paladar para a chegada do “prato principal”.

Ao analisarmos os excertos acima identificamos que, recorrentemente, há a referência à “falta de significado” dos conteúdos matemáticos transmitidos na sala de aula. Teríamos um vácuo de significado, e esse “vazio” seria preenchido pela “contextualização dos conteúdos, [que] dar[iam] significado aos planos de estudo” e garantiriam a própria “existência” da matemática. Assim, o significado para a existência da matemática estaria vinculado à sua aplicabilidade no cotidiano extraescolar. A “realidade”, as racionalidades matemáticas postas a operar no contexto extraescolar seria a “*base concreta*” que daria sentido e visibilidade à “importância” dos conteúdos matemáticos desenvolvidos pela escola.

Evidenciada essa continuidade, parece pertinente refletirmos sobre algumas questões: que posições teóricas subsidiariam a afirmação de que trabalhar com a “realidade” do estudante, evidenciar outras racionalidades, “daria significado” à matemática escolar? Além disto, observa-se a preocupação em qualificar e legitimar as diferentes matemáticas através da possibilidade de

transformá-la em conhecimento científico. Mas que implicações políticas estariam envolvidas nessa operação?

Na tentativa de uma possível resposta a primeira questão, buscamos algumas ferramentas teórico-conceituais de Wittgenstein e, para problematizarmos a segunda, tomamos como interlocutores os professores Deleuze e Guattari.

O pensamento do segundo Wittgenstein oferece ferramentas para ensaiar uma resposta para essas indagações. Primeiro, é preciso atentar que tal afirmação poderia nos levar a pensar que os jogos de linguagem que conformam a matemática escolar seriam “vazios” de significado. Em contrapartida, as matemáticas da “realidade”, isto é, as não-escolares, essas, sim, estariam encharcadas e saturadas de significados, aguardando “lá fora” para serem transferidas para a forma de vida escolar. Entraria em cena, então, uma “natural” operação de transferência: os significados presentes nas matemáticas não escolares seriam remetidos para a matemática escolar.

No entanto, na perspectiva wittgensteiniana que assumimos, entendemos que não é possível haver um “esvaziamento/saturação” de significados. Todos os jogos de linguagem – sendo práticas sociais – possuem significados dentro da forma de vida que os abriga. Considerada como um conjunto de jogos de linguagem, a matemática escolar apresenta uma gramática específica, conformada por um conjunto de regras. Assim entendida, a matemática escolar não apresenta uma incompletude que é sanada mediante seu contato com a “realidade”, pois, segundo o filósofo:

A realidade não é uma propriedade ainda ausente no que se espera e que tem acesso a ela quando nossa expectativa é cumprida. – Tampouco é a realidade como a luz do dia de que as coisas precisam para adquirir cor, quando estão, por assim dizer, sem cor, no escuro. (Wittgenstein, 2004, p. 102).

Ademais, Wittgenstein considera que “as regras da gramática não podem ser justificadas mostrando que sua aplicação faz uma representação concordar com a realidade, pois essa justificativa teria, ela própria, de descrever o que é representado” (Wittgenstein, 2004, p. 141). Mas, se capturados por uma “vontade de realidade”, fossemos levados a insistir sobre a possibilidade de transferência de significados dos jogos praticados nas formas de vida não-escolares para os jogos de linguagem da matemática escolar, tal insistência não seria bem sucedida: a “passagem” de uma forma de vida a outra não garante a permanência do significado: sugere sua transformação, porque “do outro lado” quem “o recebe” é outra forma de vida (Veiga-Neto, 2004). Dito de outro modo, o significado não possui uma essência que poderia ser abarcada por qualquer uso que se fizesse do enunciado. Nessa mesma perspectiva, Condé (2004) esclarece:

Um jogo de linguagem que é plenamente satisfatório dentro de uma determinada situação pode não ser em outra, pois ao surgirem novos elementos as situações mudam, e os usos que então funcionavam podem não mais ser satisfatórios em uma nova situação. (Condé, 2004, p. 89).

Assim, os significados produzidos por um jogo de linguagem, que é plenamente satisfatório dentro de uma situação extraescolar, poderiam não funcionar satisfatoriamente quando transferidos para uma situação escolar.

Para pensarmos a segunda questão, sobre a intenção de legitimarmos as outras matemáticas a partir da ênfase em suas aproximações com a matemática acadêmica escolhemos neste ensaio os conceitos de *ciência de Estado* e de *ciência menor* problematizados no volume cinco de Mil

Platôs (1997). A *ciência de Estado* é aquela que se sustenta a partir de proposições oriundas do método científico, onde, para conhecer, é preciso isolar o objeto, fragmentando-o, atingindo suas partículas últimas para melhor estudá-lo e compreendê-lo, ou seja, parte de um modelo cartesiano de decomposição. Além disso, esse modelo de ciência organiza, classifica, designa os elementos que vão do menor ao maior, do periférico ao centro, do mais simples ao complexo, ou seja, constrói teorias com hierarquias, divisões, ramificações, pois, segundo Deleuze e Guattari (1980), ele precisa “dispor de uma forte unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias” [Tradução nossa] (p. 11). De forma geral, podemos inferir que as *ciências de Estado* buscam afirmações generalizáveis, constituindo-se num modelo totalitário na medida em que nega outras formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Esta característica totalitária também é aferida por Deleuze e Guattari (1980) ao nomeá-la também de *ciência imperial* ou *ciência régia*. Assim, para manter essa característica, seria necessário o estabelecimento de uma determinada ordem e rituais de purificação seriam colocados a operar, no sentido de garantir a permanência de tal ordem. Todos os resíduos, “impurezas” ou “sujeiras” que não pertencem à ordem estabelecida pela *ciência imperial* devem ser eliminados. Nesta linha argumentativa, para Deleuze e Guattari (1997), a *ciência de Estado* “só retém da ciência nômade aquilo de que pode apropriar-se, e do resto faz um conjunto de receitas estritamente limitadas, sem estatuto verdadeiramente científico, ou simplesmente o reprime e o proíbe” (pp. 26-27)

E como se define *ciência menor* ou *ciência nômade*? Em que esta se diferencia da *ciência de Estado* ou *ciência maior*? Deleuze e Guattari (1980) vão dizer que a *ciência menor* tem um desenvolvimento excêntrico, totalmente diferente das *ciências de Estado*. Começemos primeiro pela difícil caracterização de uma *ciência menor* apontada por estes filósofos:

Há um gênero de ciência, ou um tratamento da ciência, que parece bastante difícil de classificar, e cuja história é até difícil seguir. Não são ‘técnicas’, segundo a acepção costumeira. Mas tampouco são ‘ciências’, no sentido régio ou legal estabelecido pela História. [Tradução nossa] (p.446).

Como percebemos, eles se referem à *ciência menor*, primeiramente, como sendo de difícil classificação. Assim, a ciência de tipo nômade não chega a ser propriamente uma ciência, pelo menos não no sentido que nos habituamos a pensá-la. Elas são marginais em relação às *ciências de Estado*. Marginais, contudo, não significa que elas fiquem à margem sobrevivendo das sobras deixadas pelas *ciências de Estado*. Ficam à margem porque não têm o mesmo estatuto conferido a esta ciência. Poder-se-ia mesmo dizer que se trata de uma “ciência” que diverge profundamente da lógica de organização e funcionamento das *ciências régias*.

Tais divergências podem ser entendidas no sentido de que a *ciência menor* não tem qualquer pretensão de totalidade, de vida eterna, convivendo pacificamente com a contradição. Tem vocação solidária, dispensando a necessidade de se atribuir uma autoria para o conhecimento por ela produzido; este é nômade, desterritorializado, ou seja, pertence a um “espaço sem fronteiras, não cercado” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 51). Conhecimento que flui... atravessa fronteiras... não privado... de bando... nômade... vagabundo.

Além disso, está amalgamado com o contexto em que se produz, bem diferente da lógica que sustenta a *ciência de Estado* que se empenha em constituir um conhecimento desencarnado do humano que resulte em uma ossatura idealizada. Estrutura... desenvolvimento... evolução... máquina binária... dicotomia... hierarquia...

No encontro, na aproximação entre a *ciência de Estado* e a *ciência menor*, que lógica prevalece? Dito de outra forma, posicionando o conhecimento matemático acadêmico como pertencente à lógica da *ciência de Estado* e as “outras” matemáticas como pertencentes à *ciência menor*, o que acontece quando elas se encontram no espaço escolar ou no espaço da academia? Que tensionamentos nas *ciências de Estado* têm sido provocados pela Etnomatemática ao dar visibilidade a essas “outras” matemáticas?

Pensemos nas pretensões, ou na falta delas, de cada uma das ciências. A *ciência de Estado*, segundo Deleuze e Guattari (1997), tenta capturar e domesticar da *ciência menor* tudo aquilo que lhe interessa ou lhe é estranho. Pensando somente nesta perspectiva, poderíamos inferir que a Etnomatemática, ao dar visibilidade às “outras matemáticas”, nos locais que abrigam, por excelência, a *ciência de Estado*, estaria a serviço, mesmo que de uma forma não intencional a ela, pois estaria lhe fornecendo “matéria prima” para ser colocada na esteira dos processos de purificação. Tal processamento dar-se-ia por encerrado quando a *ciência menor* não fosse mais reconhecida como tal, visto que suas características foram profundamente alteradas. Porém, o produto ainda exigiria uma espécie de carimbo para sua “livre” circulação, um carimbo que a legitimasse: Estatuto de *ciência de Estado* – verdade absoluta.

Por sua vez, a *ciência menor*, mesmo que não seja a sua pretensão, carrega em si a potência de minar, de constituir-se em uma *máquina de guerra* que poderia “contaminar”, desestabilizar, produzir fissuras na *ciência de Estado*. Impedi-la de participar deste jogo e nesta arena, seria negar seu poder de resistência. Em outras palavras, seria negar-lhe a potência do combate. Suas próprias características se tornam armas para o tensionamento da lógica da *ciência de Estado*. O nomadismo e sua capacidade de desterritorialização constituem-se em uma característica que dificulta sua apreensão total e definitiva por parte da *ciência de Estado*. A partir das considerações realizadas, apontamos à necessidade do cuidado, por parte dos pesquisadores em Etnomatemática, no sentido de não favorecerem a transformação da *ciência menor* em uma *ciência de Estado*, pois a Etnomatemática tem propiciado, não raras vezes, uma linha demarcatória entre *ciência de Estado* e *ciência menor* muito tênue e rarefeita. No entanto, como é de dentro da *máquina de guerra* que as fissuras podem ser executadas, é preciso então que as “outras matemáticas” estejam ali presentes, minando os territórios escolares e acadêmicos, que sua presença se traduza em combate, ou seja, que a *ciência menor* não perca sua capacidade de máquina de resistência.

### **3. Uma pausa na conversa...**

Como vimos, uma das principais funções da *ciência de Estado* é a de domesticar qualquer movimento nômade que esteja em desacordo com os princípios que regem a forma-Estado. A forma-Estado que introjetamos e tomamos por modelo e referência se expande a todas as dimensões da vida. Mas como explicar que o aparelho de Estado se constitui na forma de interioridade que nós tomamos habitualmente por modelo? Uma primeira visada para esta interrogação é encontrada no início do primeiro volume de Mil Platôs (1995). Nós introjetamos a forma-Estado para depois a projetarmos às demais coisas do nosso entorno. No entanto, como tencionar tal propósito e colocar na arena acadêmica a *ciência menor* sem incorrer num processo de domesticação? Dito de outra forma, como é possível colocar na mesma arena as “outras matemáticas” e a matemática acadêmica e escolar sem que as primeiras sejam submetidas a um processo de purificação e de domesticação pelas segundas? Obviamente que não temos uma resposta pronta, até porque esse tensionamento não é de fácil resolução. No entanto, apontamos para a necessidade de pensarmos em modos de articulação que evitem aquilo que Santos (2007)

denominou de epistemicídio, ou seja, o extermínio de outras formas de lidar com o conhecimento.

#### **4. Referências e bibliografia**

- Belo, E. do S. V. (2012, novembro). Etnomatemática e a formação de professores: um olhar sobre a produção científica de 2005 a 2009. *Anais do Congresso brasileiro de Etnomatemática*. Belém, PA, Brasil, 4.
- Condé, M. L. L. (2004). *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte, Brasil: Argvmentvm.
- Deleuze, G. (2005). *Foucault*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie*. Paris: Minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs* (Vol. 1). São Paulo, Brasil: Ed. 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 5). Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caifa. São Paulo, Brasil: Ed. 34.
- Foucault, M. (2000). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Brasil: Graal.
- Januario, G. (2012, novembro). Prescrições curriculares para a eja e a matemática na perspectiva cultural. *Anais do Congresso brasileiro de Etnomatemática*, Belém, PA, Brasil, 4.
- Junior, G. C. de A., Bandeira, F. de A., & Gonçalves, P. G. F. (2012, novembro) A etnomatemática na cerâmica peruana em Jardim do Seridó/RN. *Anais do Congresso brasileiro de Etnomatemática*, Belém, PA, Brasil, 4.
- Klein, J. A., & Bueno, R. R. (2012, novembro). Atividades matemáticas a partir dos saberes e fazeres na produção do Adobe na comunidade quilombola Lagoa da Pedra – Arraias/TO. *Anais do Congresso brasileiro de Etnomatemática*, Belém, PA, Brasil, 4.
- Meneghetti, R. C. G., Azevedo, M. F. de, & Kucinkas, R. (2012, novembro). Sobre práticas educativas em matemática no contexto da economia solidária. *Anais do Congresso brasileiro de Etnomatemática*, Belém, PA, Brasil, 4.
- Pais, A. (2012). A investigação em Etnomatemática e os limites da cultura. *Revista Reflexão e Ação*, 20 (2), pp. 32-48.
- Polegatti, G. A., & Mattos, J. R. L. (2012, novembro). Educação escolar indígena rikbaktsa: das roças e casas para as escolas. *Anais do Congresso brasileiro de Etnomatemática*, Belém, PA, Brasil, 4.
- Queiroz, M. A. L. de . (2012, novembro). Etnomatemática: um diálogo entre saberes tradicionais e saber matemático escolar. *Anais do Congresso brasileiro de Etnomatemática*, Belém, PA, Brasil, 4.
- Santos, B. de S. (2007). *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Santos, K. L. dos, & Souza, E. R. S. (2012, novembro). A produção de farinha de tapioca como contexto de ensino para estudantes do 6º ano da vila de americano- PA. *Anais do Congresso brasileiro de Etnomatemática*, Belém, PA, Brasil, 4.
- Souza, E. R. S. (2012, novembro). Etnomatemática no contexto de estudantes ribeirinhos do ensino médio. *Anais do Congresso brasileiro de Etnomatemática*, Belém, PA, Brasil, 4.
- Veiga-Neto, A. (2004). Nietzsche e Wittgenstein. In: Gallo, S., Souza, R. M. (org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência* (pp. 48-59). São Paulo, Brasil: Ed. Alínea.
- Veyne, P. (1998). *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história* (4 ed.). Brasília, Brasil: Editora da UNB.
- Wittgenstein, L. (2004). *Investigações filosóficas* (3 ed.). Petrópolis: Vozes.