



## **Epistemicídio e Violação de Direitos: Desnaturalizando a Violência na Educação Matemática**

### **Epistemicide and Violation of Rights: Denaturalizing Violence in Mathematics Education**

**Rodrigo Miranda Ferreira<sup>1</sup>**

*Resumo:* Este texto argumenta que o ensino tradicional de Matemática, sob uma aparência de neutralidade, opera como um mecanismo de violência simbólica que viola direitos humanos. Ao impor uma lógica única como universalmente válida, a disciplina invalida os saberes dos estudantes, trata o erro como fracasso pessoal e gera exclusão e trauma. Essa abordagem entra em conflito direto com o direito à dignidade e ao pleno desenvolvimento da personalidade, previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A solução proposta não está em novas metodologias, mas na politização da formação de professores, incentivando uma postura crítica que questione as estruturas de poder do currículo, com apresentado por Skovsmose e Giraldo e Roque. O objetivo é transformar a Matemática de ferramenta de opressão em uma linguagem plural que promova a justiça social e a emancipação.

*Palavras-chave:* Educação Inclusiva. Justiça Social. Ensino de Matemática.

#### **1. Introduzindo e questionando**

Erguida a um patamar quase sagrado no panteão do conhecimento, a Matemática é frequentemente apresentada como um monólito de verdade pura, uma linguagem universal cuja lógica transcende a cultura e a subjetividade.

Sua autoridade é raramente questionada; ao contrário, é naturalizada como um pilar indispensável do pensamento racional e do progresso civilizatório: uma visão colonial e não problematizada (Giraldo; Roque, 2021).

Em suas pesquisas sobre o ensino de matemática, assim como em suas práticas, o autor deste texto tem procurado refletir sobre um deslocamento radical desse lugar de reverência para um campo de investigação crítica, pensando que seu ensino precisa pressupor práticas voltadas, também, para a inclusão, entendendo que ela “[...] não é só um modelo, mas também um processo que visa identificar e eliminar possíveis barreiras, além de assegurar a efetiva participação de todos” (Ferreira e Rosa, 2024, p. 3).

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ – Brasil.  
Rodrigoferreira1712@gmail.com



É importante enfatizar que práticas inclusivas não se referem somente a recursos didáticos ou adaptação deles como apontado por Fernandes e Healy (2020) ou Marin (2015), mas também à postura docente em sala de aula que, por exemplo, pode ser excludente. Há diversos docentes que explicam a matéria enquanto escrevem no quadro, sem nem observar os educandos; há aqueles que mesmo percebendo a dificuldade do estudante, não pensam em mudar ou adotar outra forma de explicar ou avaliar.

Deste modo, é possível se questionar: e se a violência que tantos professores e estudantes experimentam ao questionar essa estrutura de poder não for apenas um subproduto de uma pedagogia falha, mas uma consequência inerente à forma como a matemática, enquanto discurso hegemônico, viola direitos humanos fundamentais? Desumanizando o sujeito e suprimindo suas projeções de si.

Este trabalho parte da premissa de que a Matemática, em sua versão acadêmica canônica, opera como um poderoso dispositivo de violência simbólica que nega a dignidade, impede o livre desenvolvimento da personalidade e impõe um tratamento degradante a quem não se submete à sua lógica. Tudo isso sob a ótica de um professor/pesquisador formador de professores, corroborando com o proposto por Lygianne Vieira e Geraldo Moreira de que

“Para que aconteçam possíveis mudanças no cotidiano escolar numa perspectiva de transformação social, o professor deve ampliar sua consciência crítica sobre a própria prática, no sentido de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a atividade docente, o que exige ressignificar o papel do professor, de forma a ultrapassar os conhecimentos do campo da especialidade docente, para que assim o professor possa mobilizar processos pessoais e grupais de natureza cultural e social.” (Vieira e Moreira, 2018, p. 550)

Observa-se, então, que a reflexão crítica sobre a prática docente se torna um caminho essencial para que o professor em formação reconheça como as estruturas de poder e os currículos tradicionais podem reproduzir formas sutis de exclusão e dominação. Nesse sentido, me apoio na ideia de a formação docente deve se basear nas propostas da Educação Inclusiva

## **2. Pensando sobre a formação**

Ao compreender que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas também intervir em realidades sociais, educadores passam a questionar as hierarquias de saber que sustentam a



escola e a perceber como certos discursos de neutralidade científica contribuem para perpetuar desigualdades. Por isso, pode-se pensar no currículo como um aliado nesses questionamentos.

Segundo Lopes & Borges (2015), os autores pós-estruturais, como Laclau, Mouffe e Derrida, inspiram uma abordagem que considera as lutas político-discursivas pela significação do currículo na formação de professores. Eles enfatizam a importância de compreender as dinâmicas contingentes, a complexidade da política educacional, as relações de poder difusas e oblíquas, e a não racionalidade das estruturas educacionais. Esses autores questionam as visões tradicionais e lineares do currículo, promovendo uma análise crítica e contextualizada das práticas educacionais. Dessa forma, a influência dos autores pós-estruturais no debate sobre o currículo destaca a importância de considerar as questões de poder, significação e transformação nas práticas educacionais.

Hygor Guse e Agnaldo Esquincalha dizem que “[...] a matemática é uma prática social definida pelas histórias que contamos sobre ela, podendo ser tão poderosa a ponto de afetar a forma como pensamos e podemos agir sobre ela” (Guse; Esquincalha, 2022, p. 15). Contudo, muitos professores em formação lidam com proposição da Matemática como uma ciência neutra e não relacionada com os saberes sociais e, ao tentarem relacionar a Matemática acadêmica e suas práticas com esses saberes, vão ao encontro de processos violentos de invalidação de seus saberes, como colegas que dizem que “isso não é Matemática”, ou que “a aula de matemática não é lugar pra isso”.

A violência manifesta-se para além da agressão física (embora ela também esteja presente). Ela reside na própria estrutura de um conhecimento que se autoproclama neutro e infalível, desvalorizando ou mesmo aniquilando saberes locais, intuitivos e corporais. Ao impor um único modo de raciocínio como legítimo, a matemática escolar promove um tipo de "epistemicídio", no qual a lógica do aluno e sua maneira de dar sentido ao mundo são sistematicamente invalidadas.

O erro, nesse paradigma, não é uma etapa da aprendizagem, mas a prova de uma inadequação fundamental do sujeito perante uma verdade inquestionável. É nesse terreno de desumanização que a violência simbólica se torna mais aguda, gerando traumas que se inscrevem na mente e no corpo do indivíduo.



Essa realidade educacional entra em rota de colisão direta com os princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O Artigo 26 em seu parágrafo segundo estipula que

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Organização Das Nações Unidas, 1948)

Porém, como pode a personalidade expandir-se plenamente sob um regime de medo, ansiedade e constante invalidação intelectual? A experiência matemática traumática não expande; ela retrai, silencia e limita o potencial do indivíduo.

Mais gravemente, as práticas de humilhação e a imposição de um sentimento crônico de incapacidade podem ser enquadradas como uma violação do Artigo 5, que proíbe o "tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante". A violência simbólica, ao atacar sistematicamente a autoestima e a dignidade do estudante, constitui uma forma de tratamento degradante que deixa cicatrizes profundas e duradouras. O direito à educação não é meramente o direito de acesso a uma cadeira escolar, mas o direito a uma experiência de aprendizagem que afirme a dignidade humana, em vez de destruí-la.

Portanto, gostaria de refletir sobre as raízes da violência na aprendizagem matemática através da lente dos direitos humanos. Argumento que o problema transcende a didática e reside na própria estrutura de poder de uma disciplina que, ao se posicionar como verdade absoluta, gera exclusão e sofrimento. Ao desnaturalizar a autoridade da matemática e expor como sua imposição viola princípios universais de dignidade e desenvolvimento, pretendemos abrir caminho para a imaginação de outras matemáticas possíveis — matemáticas que, em vez de oprimir, cumpram a promessa emancipatória da educação e honrem os direitos fundamentais de cada aprendiz.

### 3 A Matemática violenta

**Ametista:** Durante um bom tempo [A Matemática] foi um trauma de infância, porque eu ainda peguei uma época em que eu ia para uma explicadora. Ela era uma senhora, né? Eu tinha aula de Matemática com ela e muitas vezes eu chegava em casa com a minha mão toda dolorida, porque eu levava pau de palmatória. Toda vez que eu errava



a tabuada, né? E assim, então eu me achava tão péssima em Matemática que eu falava assim, “meu Deus do céu, daqui a uns dias eu chego sem mão,” E aí eu chorava.[...]

A epígrafe dessa seção é parte da dissertação de mestrado deste autor (Ferreira, 2024) e traz um trecho da narrativa de Ametista, uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, enquanto era estudante do Ensino Básico, frequentava uma “Explicadora”, uma espécie de instrutora ou professora particular que cuida de estudantes fora da escola muito presente nos subúrbios do Rio de Janeiro. Em seu relato, ela associa a Matemática a esse processo de violência que sofria nessas visitas, em que o erro era tratado com palmatória. Ao ser questionada, Ametista diz que esse tipo de coisa só acontecia quando ela tinha erros em matemática.

Ao enquadrarmos a violência inerente à aprendizagem matemática como uma violação de direitos humanos, deslocamos o debate de uma questão puramente pedagógica para uma arena de justiça social. Contudo, o próprio conceito de justiça, especialmente no contexto educacional, está longe de ser um terreno pacífico. Como nos alerta Ole Skovsmose (2019),

O significado de justiça social constitui um processo dinâmico, em que nada pode ser considerado garantido. Temos um conceito contestado e tal conceito pode operar em diferentes discursos e representar marcantes controvérsias de natureza política, religiosa e cultural. No entanto, meu ponto não é evitar o uso de tais conceitos (p. 17).

Esta reflexão é a chave para dismantlar a mais perversa das violências matemáticas: a sua pretensa neutralidade e a sua suposta capacidade de promover uma "justiça" meritocrática. A matemática escolar opera sob o disfarce de um sistema justo e objetivo. No entanto, essa suposta objetividade mascara uma estrutura de poder que reflete o que Paulo Freire (1987) denunciou como a "concepção 'bancária' da educação". Nesta visão, "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (Freire, 1987, p. 58). Na matemática, os "depósitos" são as fórmulas, os algoritmos e as verdades inquestionáveis que os alunos devem memorizar e regurgitar.

O sucesso e o fracasso, portanto, não medem a capacidade de raciocinar ou criar, mas a docilidade e a eficiência em aceitar e reproduzir o conhecimento depositado. Essa estrutura, longe de ser justa, é fundamentalmente opressora, pois nega aos estudantes o status de seres pensantes e os transforma em meros recipientes de uma verdade externa e alienante. A



violência não está apenas no método; está na própria premissa de que o conhecimento pode ser "depositado" sem diálogo e sem conexão com a realidade do aprendiz.

Essa imposição de um saber hegemônico e descontextualizado resulta no que o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007) denomina "epistemicídio": a destruição de outras formas de conhecimento. A Matemática acadêmica, eurocêntrica e abstrata, promove ativamente o epistemicídio ao desqualificar os saberes matemáticos que nascem da cultura e da prática social.

É contra essa violência que Ubiratan D'Ambrosio se posiciona. Para ele, é crucial reconhecer que "as maneiras de conhecer e de explicar, geradas nos diversos contextos culturais, são diferentes e devem ter o mesmo status de conhecimento" (D'Ambrósio, 2001, p. 19). Ao ignorar a matemática do pedreiro, da tecelã ou do agricultor, a escola não está apenas cometendo um erro pedagógico; está perpetuando uma hierarquia colonial de saberes, onde a "verdade" de um grupo cultural é imposta como universal, aniquilando a legitimidade das outras. A angústia do aluno diante de um problema de matemática é, muitas vezes, o sintoma visível desse conflito entre a sua lógica vivida e a lógica abstrata que lhe é imposta.

Portanto, seguindo o imperativo de Skovsmose de "não evitar o uso de tais conceitos", a luta por justiça social na educação matemática é uma luta eminentemente política. Trata-se de descolonizar o currículo e desafiar o que D'Ambrosio chamava de "arrogância" da matemática acadêmica.

Nesse sentido, o erro do aluno deixa de ser uma simples falha individual e se transforma em um ponto de contestação política. Ele pode sinalizar uma lógica alternativa, uma forma diferente de entender o mundo que está sendo reprimida. Acolher o erro como um convite ao diálogo, e não como motivo para punição, é um ato radical de justiça. Significa reconhecer que a matemática não é um monólito de verdades garantidas, mas um campo de discursos em disputa, onde a dignidade e a inteligência de cada estudante devem ser o ponto de partida inegociável.

#### **4 Algumas (in) conclusões**



A inquietação que inaugura este texto se desvela não como um mero mal-estar pedagógico pessoal, mas como a constatação de um imperativo ético e político. Fica evidente que a violência experimentada no ensino da Matemática transcende falhas didáticas individuais; ela é um efeito estrutural de um discurso que se ergue sobre a pretensa neutralidade para exercer poder, silenciar saberes e hierarquizar inteligências.

Ao desumanizar o erro e impor uma única lógica como válida, a matemática escolar canônica opera como um dispositivo de epistemicídio que atenta diretamente contra a dignidade e o livre desenvolvimento da personalidade, consagrados como direitos humanos fundamentais. Reconhecer essa violência não é um ato de negação da Matemática, mas o primeiro passo para desarmar sua arrogância e sua função como filtro social.

Diante deste diagnóstico, a tarefa inadiável, sobretudo na formação de professores, é a de politizar o debate curricular e pedagógico. O desafio não reside em encontrar métodos mais "palatáveis" para depositar o mesmo conteúdo hegemônico, mas em fomentar uma postura docente que questione a própria natureza do conhecimento matemático ensinado, que acolha a diversidade de lógicas e que enxergue o erro como um campo fértil para o diálogo e a contestação.

Trata-se de lutar por uma justiça integral na sala de aula, onde a Matemática possa ser ressignificada: de instrumento de violação e exclusão, para uma linguagem plural e viva, capaz de honrar, em vez de esmagar, as múltiplas formas da inteligência humana e cumprir, finalmente, a promessa emancipatória da educação.

## Referências

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, Rodrigo Miranda. *Por uma educação mais inclusiva: olhares para práticas de ensino de matemática nos anos iniciais provenientes de um grupo de trabalho colaborativo*. 2024. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

FERREIRA, Rodrigo Miranda; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: compreensões sobre Matemática e práticas inclusivas. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, [s. l.], v. 14, n. 5, p. 1–16, 2024. <https://doi.org/10.37001/ripem.v14i5.3778>.



FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIRALDO, Víctor; ROQUE, Tatiana. Por uma Matemática Problematizada: as Ordens de (Re)Invenção. *Perspectivas da Educação Matemática*, [s. l.], v. 14, n. 35, p. 1–21, 4 ago. 2021.

GUSE, Hygor Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo Da Conceição. A Matemática como um Instrumento de Poder e Proteção nas Memórias Escolares de Professoras e Professores LGBTI+ de Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, [s. l.], v. 15, n. 38, p. 1–21, 31 ago. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 45, p. 486–507, set. 2015.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. Reflexões sobre os processos de inclusão/exclusão: a Educação Especial e a insubordinação criativa. *EDUCACAO MATEMATICA INCLUSIVA – ESTUDOS E PERCEPCOES*. Educação Matemática. [S. l.]: Mercado das Letras, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica: uma questão de responsabilidade*. Tradução de Orlando de A. Figueiredo. Campinas, SP: Papirus, 2019

---

[1] Nome da Instituição por extenso • Cidade, UF — País • [nome@provedor.com.br](mailto:nome@provedor.com.br) • ORCID xxxxxxx (O link do Orcid é opcional para todas autoras e autores)

[2] Nome da Instituição por extenso • Cidade, UF — País • [nome@provedor.com.br](mailto:nome@provedor.com.br) • ORCID xxxxxxx

[3] Nome da Instituição por extenso • Cidade, UF — País • [nome@provedor.com.br](mailto:nome@provedor.com.br) • ORCID xxxxxxx

[4] Nome da Instituição por extenso • Cidade, UF — País • [nome@provedor.com.br](mailto:nome@provedor.com.br) • ORCID xxxxxxx

[5] Nome da Instituição por extenso • Cidade, UF — País • [nome@provedor.com.br](mailto:nome@provedor.com.br) • ORCID xxxxxxx **ESSES DADOS DEVEM SER PREENCHIDOS UNICAMENTE NA VERSÃO FINAL, COM AS REVISÕES APÓS A DECISÃO EDITORIAL.**

[6] STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.