



Carla Moreira da Silva **MEDEIROS**¹
Escola Estadual Senador Filinto Muller,
Brasil.

José Wilson dos **SANTOS**²
Universidade Federal da Grande
Dourados Instituição, Brasil.

Correspondência:

¹ carlasilvamedeiros068@gmail.com

² josewsantos@ufgd.edu.br

No início era um indivíduo: compreensões sobre os efeitos do tempo como mecanismo de disciplinamento do professor de matemática em início de carreira

*In the beginning, there was an
individual: understandings about the
effects of time as a disciplining mechanism
for mathematics teachers at the beginning
of their careers*

RESUMO

Parte de uma pesquisa mais ampla, este artigo descreve uma investigação sobre o papel do tempo como dispositivo de disciplinamento no ambiente pedagógico, moldando condutas e práticas docentes de professores iniciantes de Matemática. Com base nas teorizações de Michel Foucault sobre relações de poder e governamentalidade, a pesquisa utiliza entrevistas semiestruturadas com duas professoras iniciantes da rede pública. Os resultados destacam a complexidade da experiência docente, mostrando que o tempo é como um mecanismo disciplinador que influencia suas práticas e identidades. A falta de suporte institucional agrava a insegurança dos professores, enquanto a pressão para gerenciar o tempo na sala de aula afeta seu bem-estar.

Palavras-chave: Educação matemática, Professores iniciantes, Governamentalidade, Poder disciplinar, Performatividade.

ABSTRACT

Part of a broader research, this article describes an investigation into the role of time as a disciplining device in the pedagogical environment, shaping teaching conduct and practices of beginning Mathematics teachers. Based on Michel Foucault's theorizations about power relations and governmentality, the research uses semi-structured interviews with two beginning public school teachers. The results highlight the complexity of the teaching experience, showing that time is like a disciplinary mechanism that influences their practices and identities. The lack of institutional support exacerbates teachers' insecurity, while the pressure to manage time in the classroom affects their well-being.

Keywords: Mathematics education, Beginning teachers, Governmentality, Disciplining mechanism, Performativity.

Recebido em: 15/12/2024

Aprovado em: 26/12/2024



INTRODUÇÃO

Lembra do seu primeiro dia como professor? A escolha da roupa, o conteúdo, o percurso até a escola, o sino... e as cortinas se abrem. Toda a experiência da graduação, e mesmo de antes dela, agora colocada à prova! Quem não experimentou a instabilidade do primeiro dia, a primeira turma, a primeira conversa com a coordenação? Certamente que todo professor passou por isso em algum momento. Neste artigo, buscamos evidenciar alguns desses elementos, concentrando-me nas experiências de professores iniciantes. Nesse contexto, a trajetória docente experienciada por um dos autores desta pesquisa, bem como o momento atual de início da docência vivenciado pelo outro, possibilitou reflexões sobre situações passadas e presentes, ampliando nossas compreensões sobre a complexidade do ambiente escolar.

É fato que a carreira docente é um desafio que transcende a ideia de transmissão de conhecimento. Professores iniciantes encontram diante de si uma diversidade de tarefas e responsabilidades, desde a adaptação aos métodos de ensino até a compreensão das dinâmicas institucionais. Nesse cenário, o tempo emerge como um fator crítico que influencia diretamente o processo de adaptação, estabelecendo padrões e ritmos que, muitas vezes, impõem desafios significativos.

Na jornada do professor iniciante, o tempo não é apenas uma variável linear, mas um intrincado tecido que permeia e influencia todos os aspectos de sua prática docente. É justamente na busca por compreender os meandros desse

contexto que propomos a seguinte questão de pesquisa: *de que modo o tempo atua como um mecanismo de disciplinamento do corpo e da mente de professores iniciantes de Matemática, moldando um modo singular de pensar, ser e agir como educador?*

A partir da questão proposta, tomamos por objetivo investigar, analisar e descrever o modo com que o tempo atua como elemento disciplinador na formação profissional do docente em início de carreira, induzindo movimentos, gestos e práticas que incutem no indivíduo um modo de ser professor de Matemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que teorias, teorizações ou compreensões filosóficas nos dizem sobre o que é o tempo, e de que modo ele nos afeta?

Inegavelmente, ao longo da história, inúmeros pensadores se ocuparam desta questão, mas busquemos algo mais próximo e tangível, vivenciado por pessoas comuns, como a experiência de um dos autores desta pesquisa, que, no início de sua carreira docente, ao compartilhar com professores mais experientes a intenção de assumir uma carga de 40 horas de aulas semanais, ouviu de uma delas: *“Bom, ela tem tempo. Não tem filhos para cuidar e ainda é jovem”*. Essa experiência nos levou a refletir sobre as pressões e expectativas sociais que moldam as escolhas e trajetórias de vida dos indivíduos, especialmente no contexto profissional da docência, e evidencia como o tempo se tornou unidade de medida, de comparação e julgamento, de modo que todos somos compelidos a nos submeter a sua ação constante e perpétua.



1.1 A GOVERNAMENTALIDADE E A CONDUÇÃO DAS CONDUTAS

Se exercitarmos um olhar retrospectivo, veremos que nas sociedades antigas, com sistemas de numeração menos desenvolvidos, a contagem dos ciclos da lua desempenhava papel fundamental na organização da vida social. “Isso ocorria, provavelmente, porque o tipo de organização social não exigia nem um sistema complexo de numeração, nem de determinação do tempo” (Brito, 2016, p. 392).

Com o decorrer dos anos, tornou-se evidente a necessidade de mudanças na medição do tempo. Um exemplo fascinante dessa evolução pode ser observado nos diferentes modos de marcação do tempo nas igrejas de vilarejos ao longo da história. Inicialmente, os sinos eram utilizados para essa finalidade, contudo, a partir do século XVII, com os avanços na tecnologia de relojoaria, os relógios mecânicos tornaram-se mais comuns nas igrejas e em outros locais públicos. Esses relógios tinham um mecanismo interno que permitia a marcação precisa das horas e, posteriormente, dos minutos. Isso representou um avanço significativo na medição do tempo e facilitou a organização da vida cotidiana nas comunidades, ao mesmo tempo em que possibilitou um controle, não somente do tempo, mas de si e dos outros, tendo o tempo por parâmetro.

Sobre as alterações nos modos de ser do homem moderno decorrentes da evolução na medição do tempo, Michel Foucault (1999, p. 137) enfatiza:

Durante séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplina: eram os especialistas do tempo, grandes teóricos do ritmo e das atividades regulares. Mas

esses processos de regularização temporal que elas [as instituições do século XIX] herdaram, as disciplinas os modificam. Afinando-os primeiro. Começa-se a contar por quartos de hora, minutos, segundos. (...) Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente.

Quando observamos o ambiente escolar, fica evidente o uso do tempo como instrumento de poder, sendo empregado do início ao fim do período. Mais que isso, o tempo incide sobre o antes e o depois das aulas, ditando o ritmo de professores, alunos e todos os envolvidos no contexto escolar.

Foucault (1999, p. 137) descreve a rotina nas escolas mútuas do século XIX da seguinte maneira: “8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, (...) trata-se de constituir um tempo integralmente útil”. Desse modo, concordamos com Brito (2016, p. 393) quando afirma que “a escola continua sendo um local de disciplina do corpo, por meio, inclusive, da introjeção do tempo”.

Com os professores, o ritmo não é diferente, à medida que está “preso” ao relógio, a horários para chegar na escola e para sair dela, para almoçar e retornar para a sala de aula, e até mesmo a horários específicos para a troca de salas, o que se busca realizar o mais rapidamente possível para otimizar o tempo precioso. Para além disso, o relógio dita também os temidos 'prazos': prazo para enviar o planejamento, para corrigir o planejamento, para finalizar as notas ao final do bimestre, para corrigir provas e para preparar atividades avaliativas. Sem dúvida, se há uma coisa com o que o professor está constantemente lidando são os 'prazos'. Ah, e é claro que não se poderia esquecer o quanto somos afligidos por não



conseguirmos concluir todo o conteúdo programado no tempo que nos é disponível para tal.

Todo esse arranjo evidencia o modo como o tempo é mobilizado como mecanismo do poder disciplinar, atuando de forma calculada e gradativa, ajustando o professor iniciante a uma dinâmica de comportamento, a uma conduta específica, a um governo que atravessa a todos e cada um.

Essa noção de governo não mais unicamente sobre um sujeito individualizado, mas sobre toda uma população é abordada a partir do conceito de governamentalidade que, uma vez introduzido por Michel Foucault (1999) oferece uma lente analítica poderosa para entender a evolução do poder disciplinar que incide sobre o indivíduo e se estende sobre a população. Inicialmente, Foucault examina a influência do pastorado cristão como um exemplo precursor desse tipo de governo, que tem a função de “(...) conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los, de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e de cada passo da sua existência” (Foucault, 2008, p. 218-219). O pastor, nesse contexto, não apenas conduzia o rebanho, mas também se conduzia e incutia nos indivíduos a aceitação do governo.

Na analogia do pastor e suas ovelhas, fica evidente que o poder de governamentalidade não se limita apenas à condução do rebanho, mas também envolve a autocondução do pastor, juntamente com a internalização do governo por parte das ovelhas. O pastor dependia da fraqueza das ovelhas para glorificar-se, afinal, é sendo o “bom pastor” que ele garante a salvação eterna, enquanto as ovelhas precisam de sua orientação e salvação. Essa dinâmica ecoa a análise de Santos

(2019, p. 233), que afirma que “(...) a governamentalidade no pastorado atua como o embrião do Estado moderno, efetivando-se como uma prática política calculada e refletida”.

1.2 A ESCOLA COMO TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTALIDADE

Na esfera da vida dos professores, o tempo desempenha um papel central, permeando tanto os momentos dentro quanto fora da sala de aula. Assim como o pastorado exercia seu domínio sobre as ovelhas, guiando-as ao longo de suas existências, os sistemas educacionais contemporâneos também exercem um controle sobre os professores, utilizando o tempo como uma ferramenta de regulação e disciplina.

Exemplo disso vemos no modo como os professores muitas vezes são submetidos a cronogramas rigorosos de aulas, horários específicos para planejamento e correção de trabalhos, prazos para a entrega de relatórios e avaliações. Essa imposição temporal cria uma dinâmica na qual os professores se veem constantemente pressionados a administrar seu tempo de maneira eficiente, a fim de atender às exigências institucionais.

Essa realidade evidencia a influência exercida pelas estruturas educacionais sobre a vida dos professores, ressaltando como o tempo é utilizado como um mecanismo de controle e regulação. Essa análise crítica permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder presentes na educação e das formas pelas quais as instituições moldam a experiência profissional dos docentes por meio da organização do tempo.



Em suma, eis a governamentalidade, seja no contexto do pastorado cristão seja sob a égide do neoliberalismo pautado na concorrência e na cultura da performatividade. Segundo Candia e Santos (2023, p. 4), esta cultura impõe uma forma de “(...) controle/gerenciamento da vida de cada sujeito, estimulando um ambiente de competitividade e comparação constante, de modo a (...) valorizar/estimular a máxima produtividade e, ao mesmo tempo, excluir aqueles que não atendem aos critérios estabelecidos”. Trata-se, portanto, de uma prática política complexa e calculada que reflete e molda as formas de governo ao longo da história, influenciando as dinâmicas sociais e individuais da vida cotidiana.

A cultura da performatividade, como denomina Ball (2010, p. 38),

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou avalia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento.

Nessa perspectiva, a performatividade não se limita apenas às ações visíveis ou externas, mas permeia as identidades individuais e coletivas, influenciando a forma como nos vemos e somos vistos pelos outros. Além disso, a performatividade também está intrinsecamente

ligada ao conceito de poder, pois ela atua “(...) como mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar” (Ball, 2005, p. 544).

Nesse contexto, a performatividade alcança seu ápice quando “(...) assumimos a responsabilidade de trabalhar duro, mais rápido e melhor, (...) ‘melhoramos’ nossa ‘produção’ como parte de nossa autovalorização e valorização dos outros” (Ball, 2014, p. 66).

METODOLOGIA

Ao abraçar os desafios da pesquisa qualitativa, particularmente aquelas inspiradas na prática cartográfica “[...] optamos pelo desconhecido, nos permitimos desencaminhar-se; contudo, permanecemos atentos a explorar o novo em nosso ambiente e, ainda duvidosos em como alcançar os dados, produzi-los e fazê-los falar, iniciamos nossa travessia” (Santos, 2019, p. 35). Nesse contexto, este artigo descreve um processo de cartografar o espaço que ocupamos, onde tocamos e sentimos o terreno para, a partir daí, descrevermos o modo como este se desdobra afetando o ambiente, o cartógrafo e os professores iniciantes.

A pesquisa ora proposta é fundamentada nos estudos de Michel Foucault e na abordagem cartográfica, visando compreender as relações de poder e os dispositivos de governamentalidade presentes no cotidiano dos professores de Matemática. Esta seção delinea a perspectiva teórico-metodológica adotada, apresentando os fundamentos conceituais e as etapas do processo de pesquisa.

Apoiados nos estudos de Michel Foucault (1999) e na abordagem cartográfica proposta por



Kastrup (2007), delineamos a perspectiva metodológica adotada, apresentando fundamentos conceituais e etapas do processo de pesquisa que têm inspiração na prática da cartografia.

A pesquisa cartográfica, por sua natureza, busca investigar a dimensão processual da realidade. Em vez de se concentrar apenas nos resultados ou produtos finais, a abordagem cartográfica enfatiza a compreensão dos processos em andamento, das transformações em curso e das interações dinâmicas que ocorrem dentro de um determinado contexto. Desse modo, o método cartográfico não se vê como algo pronto e acabado, com regras gerais para serem aplicadas e, por isso, se utiliza de pistas como “(...) referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no percurso da pesquisa” (Passos *et al.*, 2015, p. 13).

Essa dimensão processual é fundamental para a cartografia, pois permite uma análise mais profunda e holística dos fenômenos estudados. Em vez de ver a realidade como algo estático e acabado, a pesquisa cartográfica reconhece que ela é fluida e está em constante evolução. Segundo Kastrup e Passos (2013, p. 265),

[d]o ponto de vista das estratégias de investigação, a cartografia aposta no acesso ao plano que reúne lado a lado a diversidade de vetores heterogêneos implicados na pesquisa: o pesquisador e seu campo de interlocuções acadêmicas e instrumentos técnicos, agências de fomento, compromissos políticos, alianças institucionais, bem como o objeto e suas diversas articulações. Tal plano é dito comum não por ser homogêneo ou por reunir atores (sujeitos

e objetos; humanos e não humanos) que manteriam entre si relações de identidade, mas porque opera comunicação entre singularidades heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo.

Cabe ainda ressaltar que, uma vez imerso nesse universo onde se reúnem objetos, atores e instituições, embora o cartógrafo não adira a um método prescritivo, regido por regras e objetivos predefinidos, é crucial uma orientação do percurso da pesquisa, em um processo dinâmico no qual o pesquisador, o objeto de estudo e os sujeitos envolvidos interagem ativamente, gerando efeitos significativos na investigação. Apesar de fluida, a cartografia segue seus movimentos, ou seja, uma espécie de “(...) esboço coreográfico, no qual congregamos um desejo de reunir cada traço, cada cor, cada som ou texto que nos transpassa no fazer analítico da cartografia, em uma geografia intensiva da pesquisa em educação” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 169).

Sob estas inspirações, o material empírico foi produzido por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com duas professoras de Matemática da educação básica da rede pública estadual de ensino.

Para preservar a identidade das entrevistadas e conferir “personalidade” às narrativas apresentadas, optou-se por apresentar nomes fictícios às professoras, assegurando, assim, tanto o sigilo de suas identidades quanto a valorização de suas vivências como sujeitos-professores. Essa opção está amparada nas teorizações contemporâneas, uma vez que há uma ordem do discurso que cerceia, controla aquilo que o sujeito diz.



Nesse sentido, Foucault (1999) destaca que “(...) não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (Foucault, 1999, p. 9)

Ademais, Veyne (2011) destaca que “(...) o sujeito não é soberano, mas filho do seu tempo; não é possível tornar-se qualquer sujeito em qualquer época.” (Veyne, 2011, p. 179).

Assim, as professoras entrevistadas são identificadas como “Ana” e “Beatriz”, permitindo que suas narrativas sejam apresentadas como maior clareza e conexão, sem comprometer a confidencialidade de suas identidades.

Cada entrevista teve duração média de 40 minutos, totalizando aproximadamente 1 hora e 20 minutos de gravação em áudio. Esse processo resultou em aproximadamente 30 páginas de transcrições. As entrevistas forneceram *insights* valiosos sobre as experiências e perspectivas dos professores em relação à gestão do tempo em sua prática docente, dados qualitativos fundamentais para a análise e a interpretação dos fenômenos estudados.

As participantes/entrevistadas foram selecionadas com base em critérios específicos relacionados à sua experiência como professoras iniciantes de Matemática. As entrevistas foram agendadas previamente por meio de comunicação via aplicativo WhatsApp, proporcionando uma organização eficiente e facilitando a participação das entrevistadas. A atmosfera de confiança mútua estabelecida permitiu que o diálogo fluísse de maneira orgânica e sem entraves significativos, possibilitando o compartilhamento de experiências, naturalidade e espontaneidade nas enunciações.

Após a conclusão da produção e transcrição dos dados, procedemos à análise e à descrição dos achados, embasados no conceito de “fluxo do pensamento” (Kastrup, 2007), processo no qual

(...) a atenção do cartógrafo é comparada ao voo de um pássaro, que apresenta variações de velocidade, direção, altura e ângulos de visão, pousos e decolagens. O sobrevoo do cartógrafo é que definirá o foco de sua atenção. Uma vez escolhido um lugar, o cartógrafo alterna pousos curtos ou longos, depois alça novos voos, visita outros lugares, aventura-se a diferentes encontros (Santos, 2019, p. 157).

Essa abordagem nos permitiu explorar diferentes perspectivas e conexões entre os elementos estudados. Tal qual um pássaro, cuja liberdade lhe permite ir e voltar, e uma vez que a pesquisa cartográfica não se compreende como um percurso rígido e linear cuja etapa leva a outra imediatamente adiante, sempre que preciso retomamos repetidamente as transcrições visando refinar nossa compreensão e/ou identificar focos de atenção emergentes, contribuindo para uma análise mais robusta e abrangente dos achados.

Aqui seria importante acrescentar algo indicando que na prática cartográfica, não se busca constituir categorias, à medida que não se compreende de antemão um caminho certo em busca da verdade, mas apenas refletir sobre as enunciações que evidenciam as experiências vividas pelos sujeitos. Como Fischer (2001, p. 198) pontua “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o



próprio discurso põe em funcionamento” (Fischer, 2001, p. 198)

Dessa forma, o processo investigativo priorizou a escuta e a abertura às narrativas, registrando a complexidade das vivências e a pluralidade de sentidos emergentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção centra-se na análise dos dados coletados a partir das narrativas das entrevistadas, visando compreender os diversos fatores, processos de normatização e disciplinamento que permeiam a docilização do professor iniciante. A análise aqui proposta busca contextualizar as experiências narradas pelas professoras iniciantes dentro do complexo campo de influências e práticas que moldam sua inserção no ambiente educacional, evidenciando os mecanismos de poder, controle e adaptação que operam nesse processo de docilização.

3.1 SOBRE A ENTRADA NO CAMPO

O processo de inserção de um professor iniciante no ambiente educacional é fundamental para sua adaptação e desenvolvimento profissional. Desta feita, a orientação inicial é crucial na construção da identidade profissional, na aquisição de habilidades pedagógicas e no enfrentamento dos desafios inerentes ao ensino. Ao analisar a presença ou a ausência dessa orientação, podemos compreender melhor os fatores que influenciam a docilização do professor iniciante e as possíveis lacunas no sistema educacional que podem impactar sua formação e eficácia como educador.

Quando questionadas sobre se lembravam de receber alguma orientação por parte da

coordenação, a resposta da professora Beatriz foi a seguinte:

Não, não teve nada, nenhum tipo de orientação. (...) E o que acontece é que não era só eu que estava começando como professora, tinha outros professores também, né? Era uma escola que só tinha um concursado, em uma escola de 400 e poucos estudantes, uma escola grande até. (...) E eu vi assim, todo mundo com muita dúvida, né? Eu ficava inquieta. Eu não falava muito, né? Mas eu vi assim, os outros professores com muitas dúvidas e não tinha ninguém para esclarecer (Beatriz, em entrevista à autora, 2024).

O relato da professora Beatriz revela uma lacuna alarmante na oferta de suporte e orientação por parte da coordenação, o que pode deixar os professores desamparados e inseguros em relação ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Esse vácuo de orientação cria uma situação na qual os professores se veem obrigados a lidar com suas próprias dúvidas e incertezas sem o suporte adequado. Nesse contexto, os professores são instados a governarem a si mesmos, ou seja, a tomarem decisões e enfrentarem desafios de forma autônoma e independente, muitas vezes sem recursos ou diretrizes claras.

Por sua vez, Ana, com experiência de três anos em escolas públicas e privadas no ensino fundamental, ofereceu uma perspectiva valiosa sobre as diferenças e semelhanças entre esses dois contextos:

(...) Eu comecei a trabalhar final de julho, começo de agosto, ali no [nome da escola particular], né; ali eu não tive nenhum choque, era maravilhoso, era isso mesmo



que eu queria. Só tinha sempre o medo do primeiro dia (...), mas o livro era fácil, porque era mesmo o livro da escola pública; então, assim, o conteúdo estava normal para mim (...) os alunos... é diferente, né; eles prestam atenção, eles focam em você (Ana, em entrevista à autora, 2024).

Em contrapartida, Ana acrescenta:

(...) foi na pandemia que eu peguei a primeira sala minha mesmo no Estado; aí já quase fiquei louca ao ver a quantidade de aluno (...) na escola particular você vai ter um aluno que te dá trabalho. Eu nunca peguei uma sala pra ter 2 que me desse trabalho (...) no Estado é mais fácil você pegar um que tem facilidade, e o restante todos possuem alguma dificuldade, a gente sofre. (Ana, em entrevista à autora, 2024).

Em relação a algumas demandas, a professora entrevistada elucida:

(...) outra coisa que eu sofro muito é corrigir caderno, eu nunca corriji caderno em escola particular, eu nem uso caderno, caderno é só pra gente colar atividade diferenciada, uma impressão, uma coisa que a apostila já não dá conta de você fazer coisa à parte; aí quando eu cheguei no Estado que eu tinha que corrigir caderno, eu acabei de mandar fazer um carimbo aqui para mim (...) cansei de ficar dando visto em caderno, porque caderno no Estado você tem que olhar 24 horas, tudo, linha a linha, você tem que olhar dos alunos, né? Ou pelo menos ele tem que ter todos os conteúdos. E lá no particular não tinham isso. Aí você já tem menos alunos, você não tinha esse trabalho. Você chega na

escola com maior quantidade, tem que olhar caderno de todos. Outro sofrimento, então você leva tudo para casa, né? (Ana, em entrevista à autora – 2024).

De acordo com ela, sua maior dificuldade se manifestou na escola pública, onde os professores precisam lidar não apenas com o material didático, mas também com o planejamento de aulas e a elaboração de atividades, demandando assim um tempo considerável. Nesse cenário, o uso de um carimbo visa agilizar o processo de “vistar” os cadernos, o que indica que tal procedimento exige do professor um tempo que ele não tem, logo, a dinâmica escolar exige do professor uma eficiência, o insere em uma cultura da performatividade na qual o tempo deve ser “pago” com dinamismo e resultados.

Adicionalmente, a questão da indisciplina foi destacada por Ana como uma das principais causas que consomem nosso tempo durante as aulas:

Eu falo, assim, que a gente nunca tem 50 minutos de aula; quando a gente estava na sala dos professores, mesmo na hora do recreio, até a diretora falava: “você acham que quanto tempo realmente vocês usam da aula?” É 20 minutos, porque você gasta uns 10, 15 minutos para fazer esses meninos, ficarem quietos, sentar, todo mundo entrar, tem aluno para fora, você tem que ir atrás. Aí depois que você conseguiu acalmar eles dentro da sala, eles estão ali conversando ainda mais se for volta de recreio. (...) Então, o tempo é curto. (Ana, em entrevista à autora, 2024).



O relato em questão evidencia estratégias, ainda que inconscientes, de disciplinamento. A presença de diretor ou coordenador na sala dos professores, constantemente rememorando os professores de que o seu tempo é curto, coloca-os em um processo de ajuste e vigilância também constante que não lhes permite “desligar-se” das dinâmicas de suas funções mesmo durante os intervalos.

Tal relato evidencia a existência de um ambiente panóptico típico das sociedades de controle, cujos efeitos são descritos por Santos e Silva (2018, p. 12), ao afirmarem:

(...) não há quem se esconda ou que não se curve ao poder de ver, que não se esquive da luz aguda do olhar incidente que ilumina a penumbra das selas, das salas, classes, quartos, apartamentos, alojamentos ou galpões. A luz prevalece no topo, o olho confisca a liberdade do corpo Trata-se de um poder vigilante e disciplinador que substitui o desgastado poder soberano pautado no suplício por um sistema econômico em que a simples sensação de estar sendo vigiado doutrina o “delinquente”, modifica seu comportamento e ajusta-o à prática desejada.

Esse olhar incidente, essa vigilância constante e perpétua incute na mente do detento, do paciente, do soldado, e, nesse caso específico, do professor, essa necessidade de adaptação ou correção do comportamento. Coloca-o num processo de vigilância de si, dos seus atos presentes e futuros, em prol da manutenção da ordem escolar. Efeitos desse microfísica do poder são narrados pelas professoras, conforme segue:

(...) eu sou uma professora que não gosta de passar conteúdo demais na lousa. A parte teórica, digamos, eu só passo as dicas. Então era título, o que está sendo trabalhado, dicas, exercício e uso os exercícios do livro para tentar usar o tempo, porque senão a gente não cumpria o que está no planejamento, o que a gente colocava no planejamento a gente não fazia. A gente até tenta seguir a ordem daquele conteúdo, mas do jeito que você preparou, é poucos, poucas aulas que realmente acontece, o jeito que você quer. Então acho que pra tentar usar o tempo seria isso, resumir o que passa no quadro, tentar usar o livro mesmo, o material impresso, porque senão a gente não aproveita o tempo que tem (Ana, em entrevista à autora, 2024).

Nas enunciações que se articulam, fica explícita uma métrica temporal na elaboração e no desenvolvimento de cada atividade:

[Eu] corrijo as avaliações dentro da sala para não ter coisa para corrigir em casa, aplico uma prova mais simples, eu não gosto de prova de gabarito; eu estou começando a mudar, tentando uma prova de gabarito, porque isso, sabe, que te ajuda. (Ana, em entrevista à autora, 2024).

A fala da professora Ana oferece uma visão reveladora de como o tempo influencia o modo de ser professor de Matemática, destacando práticas que buscam otimizar e adaptar o uso do tempo no contexto escolar:

Eu falo, assim, que a gente nunca tem 50 minutos de aula; quando a gente estava na sala dos professores, mesmo na hora do recreio, até a diretora falava: “você



acham que quanto tempo realmente vocês usam da aula?” É 20 minutos, porque você gasta uns 10, 15 minutos para fazer esses meninos, ficarem quietos, sentar, todo mundo entrar, tem aluno para fora, você tem que ir atrás. Aí depois que você conseguiu acalmar eles dentro da sala, eles estão ali conversando ainda mais se for volta de recreio. (...) Então, o tempo é curto. (Ana, em entrevista à autora, 2024).

Veja que Ana destaca a necessidade de lidar com a indisciplina dos alunos, indicando a presença de mecanismos disciplinares dentro da sala de aula. Esses mecanismos incluem a imposição de regras de comportamento e a intervenção constante do professor para manter a ordem, sugerindo a operação de técnicas disciplinares para regular o comportamento dos alunos. A descrição da professora sobre fazer os alunos ficarem quietos, sentados e focados na atividade reflete a tentativa de normalizar o corpo e o comportamento dos estudantes de acordo com as normas estabelecidas pela instituição educacional. Seria este um modelo de aluno dócil? Isso demonstra como a disciplina não apenas controla o comportamento dos alunos, mas também busca moldá-los de acordo com os padrões socialmente aceitos de comportamento dentro da sala de aula, como destaca Moraes (2017, p. 189)

O corpo é colocado como alvo de incidência do poder, corpo este que será manipulado, modelado, treinado, adestrado, não somente no que diz respeito a proibições, mas para se adequar a um sistema que produz hábitos e forma sujeitos de ação e de conhecimento. O escopo desse sistema é formar corpos dóceis, por meio de um aparato técnico-

político de regulamentos militares, pedagógicos, etc.

No trecho a seguir, apresentado anteriormente da professora Ana, ela menciona sua estratégia de resumir o conteúdo teórico em dicas e focar nos exercícios do livro didático, com o objetivo de cumprir o planejamento escolar.

(...) eu sou uma professora que não gosta de passar conteúdo demais na lousa. A parte teórica, digamos, eu só passo as dicas. Então era título, o que está sendo trabalhado, dicas, exercício e uso os exercícios do livro para tentar usar o tempo, porque senão a gente não cumpria o que está no planejamento, o que a gente colocava no planejamento a gente não fazia. A gente até tenta seguir a ordem daquele conteúdo, mas do jeito que você preparou, é poucos, poucas aulas que realmente acontece, o jeito que você quer. Então acho que pra tentar usar o tempo seria isso, resumir o que passa no quadro, tentar usar o livro mesmo, o material impresso, porque senão a gente não aproveita o tempo que tem (Ana, em entrevista à autora, 2024).

Essa abordagem não só facilita a administração do tempo, mas também reflete uma adaptação às exigências institucionais, ajustando a cronometria (Chronos) em busca de uma qualidade de tempo (Kairós). Ao substituir teorias detalhadas por dicas e exercícios práticos, a professora alinha suas práticas com uma tendência comum entre os professores de Matemática, evidenciando a influência do tempo na constituição de seu papel docente.

No trecho a seguir, a professora destaca a prática de corrigir as avaliações dentro da sala de aula e a preferência por provas objetivas.



[Eu] corrijo as avaliações dentro da sala para não ter coisa para corrigir em casa, aplico uma prova mais simples, eu não gosto de prova de gabarito; eu estou começando a mudar, tentando uma prova de gabarito, porque isso, sabe, que te ajuda. (Ana, em entrevista à autora, 2024).

Essas estratégias não apenas ajudam a gerenciar o tempo, mas também configuram um modo de ser professor que se adapta às demandas temporais do ambiente escolar. Ao realizar as correções em sala, P4 reduz a carga de trabalho em casa, demonstrando uma preocupação com a eficiência e com a manutenção de sua saúde física e mental, além de preocupar-se com a melhor qualidade de vida familiar.

Essas observações não pretendem criticar os professores, e sim evidenciar como práticas de controle, vigilância e disciplinamento moldam um tipo específico de professor de Matemática, que busca sobreviver à dinâmica à qual está submetido. Ao longo do tempo, esses professores desenvolvem diferentes estratégias para realizar seu árduo trabalho, equilibrando suas responsabilidades profissionais com a necessidade de preservar seu bem-estar pessoal. E é sobre isso que esta pesquisa se debruça, ao buscar entender e evidenciar como tais práticas influenciam e definem a identidade e as práticas dos professores de Matemática na contemporaneidade.

É relevante ressaltar as estratégias que Ana adotou em sala de aula na busca por uma melhor gestão do tempo, incluindo:

(...) resumir o que passa no quadro, tentar usar o livro mesmo, o material impresso, porque senão a gente não aproveita o tempo que tem que realmente você falou 50 minutos de aula, mas você não vai dar 50 minutos de aula, você já entra um

pouquinho atrasada. (Ana, em entrevista à autora, 2024).

O relato de Ana destaca a realidade enfrentada pelos professores de Matemática, especialmente na gestão do tempo durante as aulas. Segundo ela, a constante interrupção causada pela indisciplina dos alunos consome uma parte significativa do tempo disponível para o ensino, evidenciando a necessidade de estratégias específicas para lidar com essa questão. Além disso, a pressão para abordar o conteúdo dentro de um período limitado leva os professores a adotarem medidas como resumir as informações apresentadas e recorrer ao material didático como uma forma de otimizar o tempo disponível.

Essa realidade revela como o contexto escolar influencia diretamente a prática docente e molda o perfil do professor de Matemática. Diante das restrições impostas pelo tempo, os professores são levados a desenvolver habilidades específicas de síntese e adaptação, buscando formas eficientes de transmitir os conteúdos dentro das limitações temporais. O uso do material didático como uma ferramenta para "aproveitar o tempo" reflete a necessidade de conciliar a complexidade dos conteúdos com as demandas práticas da sala de aula, evidenciando a importância de uma abordagem pragmática e adaptativa com vistas a garantir o aprendizado dos alunos.

Essa capacidade do ambiente escolar de ajustar comportamentos não se restringe às práticas sociais e familiares, ou seja, as relações vivenciadas não têm como efeito uma ação, mas um sujeito, seu corpo e mente, fato que se evidencia nas enunciações, como vemos a seguir:



(...) A primeira coisa que eu falo que mudou na minha vida, é eu ficar pensando no meu filho, como que vai ser e vendo os alunos; assim, tem hora que você desanima, parece que eu posso passar qualquer coisa que eles nem vão se importar, aí, você tenta mudar. O que que eu vou fazer para esses alunos ter mais atenção, prestar mais atenção em mim, né? (...) Aí você fica naquela: que que eu vou fazer? Aí cada ano que passa, você vê um aluno diferente, uma coisa diferente, você muda tudo, acho que muda o seu jeito de pensar, nosso jeito de agir, o meu jeito em casa (...) (Ana, em entrevista à autora, 2024).

Observa-se nas enunciações que Ana expressa preocupações sobre sua capacidade de envolver os alunos em suas aulas, indicando uma pressão percebida para manter a atenção e interesse dos discentes. A percepção dessa pressão reflete a internalização dessas demandas externas, em que o professor se sente constantemente impelido a fazer mais e melhor para corresponder às expectativas do sistema educacional, a teor do que afirma Candia e Santos (2023, p. 4):

(...) a cultura da performatividade é instituída como mecanismo de controle/gerenciamento da conduta de cada sujeito, a fim de extrair deste a sua melhor performance. Por meio daquela, institui-se um ambiente de competitividade e comparação constante, de modo a exaltar no sujeito o seu melhor desempenho, valorizar/estimular a máxima produtividade e, ao mesmo tempo, excluir aqueles que não atendem aos critérios estabelecidos.

Nesse contexto, cada indivíduo é induzido a comportar-se como “(...) uma máquina cujo

efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe” (Foucault, 1999, p. 189). Tal ambiente faz com que professores sejam (...) submetidos a uma cronologia que, ao extrair o máximo de suas forças, molda o corpo de um sujeito que anseia produzir o melhor trabalho possível, ainda que sob um tempo diminuto (Santos, 2019, p. 241).

Ficam explícitos nos argumentos elementos de uma cultura da performatividade que impelem o professor constantemente ao seu limite em busca da máxima eficiência, o que pode exercer um impacto significativo em sua saúde física e mental, conforme se observa na enunciação que segue:

No meu primeiro ano mesmo, lá em Culturama [município de MS] eu tive um começo de crise de ansiedade. Eu senti (...), me deu falta de ar, tive que deitar e dormir porque eu estava pensando em prova para corrigir, aula para preparar, a prova que eu tinha deixado na escola. Falei, meu Deus, vou deixar a escola afetar a minha vida? Não vou. Aí também ali cortei. Falei: nunca mais vai acontecer isso comigo e não aconteceu mais também. (Ana, em entrevista à autora, 2024).

Isso sugere uma preocupação constante com a eficácia do seu ensino, o que pode gerar ansiedade e pressão para gerenciar o tempo de forma eficiente. Ela relata uma crise de ansiedade no seu primeiro ano como professora, destacando como a carga de trabalho intensa e as demandas da profissão afetaram sua saúde mental e emocional. A maneira como ela lidou com isso mostra uma tentativa de autocontrole e resistência à disciplina



imposta pelas relações de poder que abarcam/compõem a profissão.

Além dos desafios enfrentados pela professora Ana, a narrativa revela como as relações estabelecidas no ambiente escolar penetram profundamente a mente e o corpo dos professores, impactando sua saúde física e mental. A cultura da performatividade e a pressão por resultados eficazes não apenas aumentam a carga de trabalho, mas também moldam a forma como os professores se percebem e se comportam. Essa constante busca pela eficácia e eficiência pode levar os professores a internalizarem padrões de autocontrole e resistência, contribuindo para a sua docilização como sujeitos. A necessidade de atender às demandas institucionais e de se adaptar às expectativas do sistema educacional pode resultar em uma submissão aos mecanismos disciplinares, tornando os professores mais suscetíveis à regulação externa e à conformidade com as normas estabelecidas.

Dessa forma, as relações de poder presentes no contexto escolar não apenas afetam a saúde dos professores, mas também influenciam sua subjetividade, contribuindo para a sua inserção em um modelo de sujeição dócil às exigências institucionais. Segundo Foucault (1999, p. 163), essa “(...) noção de docilidade une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

3.2 AFETOS E EFEITOS DE PODER

A abordagem dos afetos e efeitos do poder contrasta com a noção de violência. Enquanto a violência opera por meio da imposição e privação, o poder se caracteriza pela sedução e governança,

como discutido por diversos estudiosos. Michel Foucault descreve o exercício do poder como acontecendo sobre "sujeitos livres", ou seja, indivíduos ou grupos que possuem um campo de possibilidades diante de si, em que diferentes condutas, reações e comportamentos podem emergir.

A tentativa de Ana de reorganizar seu trabalho para evitar que a escola afete sua vida pessoal e sua saúde mental evidencia uma dinâmica de poder que (...) difere da violência, pois enquanto esta é da ordem da privação e imposição, o poder é da ordem da sedução e do governo (...) (Santos; Silva, 2021, p. 1276). Esse modo de atuação/penetração do poder no corpo e mente dos sujeitos é explicitado por Foucault (1995, p. 224):

O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto são “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relações de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se



exerça além de ser seu suporte permanente; uma vez que, se ela se abstraísse inteiramente do poder sobre ela exercido, por isso mesmo, desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência).

Evidências dessa liberdade e da sedução próprias das relações de poder podem ser observadas nas enunciações da professora Beatriz, ao explicitar a mudança de perspectiva que o contato com os estudantes lhe proporcionou:

Empatia, né? Eu aprendi a ter muita empatia. Eu nunca gostei muito de adolescente pela futilidade, assim, do comportamento da maioria. E na sala a gente aprende a ser mais humano. Sei que muitos deles têm muitos problemas na vida, né? E eles não sabem como agir, então acredito que tenho mais empatia com eles (Beatriz, em entrevista à autora, 2024).

As experiências relatadas pelas entrevistadas evidenciam um poder atuante, fluido, evidenciando o que assegura Santos (2019, p. 207) de que nele, no poder, não há “(...) polaridades ou dualismos; o poder, por si só, não é bom ou mal, não está aqui ou ali. Não há o lugar do poder, uma vez que este tem na fluidez sua condição de existência”. Note na fala de Beatriz que o mesmo ambiente escolar que gera tensões e angústias também produz compreensão, afeto e empatia.

Isso evidencia que o tempo desempenha um papel crucial como um mecanismo no dispositivo pedagógico, não apenas na organização das atividades e tarefas, mas também

na configuração das práticas e identidades dos professores. Ele delimita o espaço necessário para que esse disciplinamento se consolide, ao mesmo tempo em que favorece a ação de outros mecanismos. Por exemplo, quando há a necessidade de entregar algo em curto prazo, o indivíduo se vê compelido a agir sem pensar, simplesmente habituando-se a cumprir as demandas temporais. Paralelamente, a busca pela excelência e eficiência impõe uma constante vigilância sobre si mesmo, reforçando ainda mais a influência do tempo na vida profissional e pessoal dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas ao longo deste estudo, torna-se evidente a complexidade das experiências vivenciadas pelos professores iniciantes de matemática no contexto educacional. A partir das reflexões proporcionadas pelas entrevistas e pela revisão teórica, foi possível compreender como o tempo atua como um mecanismo de disciplinamento do corpo e da mente desses profissionais, moldando suas práticas, suas identidades e sua relação com o ambiente escolar.

O tempo emerge não apenas como uma variável linear, mas como um fator intrincado que permeia todas as dimensões da prática docente. Desde a adaptação aos métodos de ensino até a gestão das atividades diárias, os professores iniciantes são constantemente submetidos a pressões temporais que moldam suas ações e seus modos de ser. A imposição de prazos, horários e rotinas rígidas cria uma dinâmica na qual os professores são compelidos a ajustar-se a uma



disciplina temporal, adequando-se aos ritmos e às exigências institucionais.

As entrevistas revelaram, ainda, a falta de suporte e orientação por parte das instituições educacionais, deixando os professores desamparados e inseguros em relação ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Essa ausência de orientação adequada contribui para um cenário no qual os professores se veem obrigados a lidar com suas próprias dúvidas e incertezas, enfrentando desafios sem o suporte necessário.

Além disso, as entrevistas destacaram a pressão enfrentada pelas docentes para administrar o tempo durante as aulas, especialmente diante da indisciplina dos alunos. A cultura da performatividade, marcada pela vigilância de si e pela busca constante por eficiência, impõe aos professores a necessidade de equilibrar o cuidado com a saúde física e mental com a produtividade. Isso se traduz em práticas como a redução da teoria em sala de aula, o uso do livro didático como uma lista de exercícios e a utilização de estratégias, como o uso de carimbo para otimizar o tempo.

As experiências compartilhadas pelas entrevistadas também evidenciaram o impacto da profissão docente na saúde mental e emocional dos professores iniciantes. A carga de trabalho intensa, as demandas da profissão e a pressão por resultados eficazes afetam diretamente o bem-estar dos profissionais, gerando ansiedade, estresse e preocupações constantes.

Diante desse contexto, torna-se fundamental repensar as políticas e práticas institucionais a fim de oferecer um suporte adequado aos professores iniciantes, promovendo

sua formação contínua e proporcionando condições de trabalho mais favoráveis. Investir em programas de mentoria, estabelecer parcerias com universidades para promover espaços de reflexão e troca de experiências e desenvolver estratégias para o gerenciamento do tempo são algumas das medidas que podem contribuir para o fortalecimento da profissão docente e para o bem-estar dos professores iniciantes.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar. 2010.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014, 270 p.
- BRITO, Arlete de Jesus. **Tempo, História e Educação Matemática**. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro (SP), v. 30, n. 55, p. 390 - 401, ago. 2016.
- CANDIA, Renata de Moraes. **Representatividade ou apagamento? Normalização e constituição do sujeito idoso nos livros didáticos de matemática**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2023.
- CANDIA, Renata de Moraes; SANTOS, José Wilson dos. Retratos da velhice: uma análise da representação do homem idoso nos livros didáticos de Matemática do Ensino Fundamental.



- Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 79, p. 115-130, abr./jun. 2023.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Cartografar é preciso**: ensaios sobre pesquisa e intervenção social. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Sobre a história da sexualidade**. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995. pp. 243-276.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Nelly Novaes Coelho. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, n. 19, jan./abr. 2007.
- KASTRUP, Passos. PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.
- MORAIS, Hugo Arruda de. Michel Foucault e o discurso: as implicações teórico-metodológicas da análise do discurso a partir das perspectivas da arqueologia do saber e da genealogia do poder. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 6, n. 2, 2017 (183-196).
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69) | p. 159-178 | set./dez. 2012.
- PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- SANTOS, José Wilson dos. **Relações saber-poder: discursos, tensões e estratégias que (re)orientam a constituição do Livro Didático de Matemática**. 267p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2019.
- SANTOS, José Wilson dos. SILVA, Márcio Antônio da. Os processos de normatização e a constituição do livro didático de matemática: disciplinamento e saber-poder; avaliação e exame. **Revista Eletrônica de Matemática e Tecnologias Educacionais**, maio/ago. 2018.
- SANTOS, José Wilson dos; SILVA, Márcio Antônio da. Pluriforme e multidirecional: relações de poder e a constituição de livros didáticos de Matemática. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 35, n. 71, p. 1275-1293, dez. 2021.
- VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.