

A Matemática como um Instrumento de Poder e Proteção nas Memórias Escolares de Professoras e Professores LGBTI+ de Matemática

Mathematics as an Instrument of Power and Protection in the School Memories of LGBTI+ Mathematics Teachers

Hygor Batista Guse¹

Aginaldo da Conceição Esquincalha²

RESUMO

(Re)conhecendo a matemática escolar como (re)produtora de normas sociais regulatórias em relação às pessoas LGBTI+, faz-se necessário ouvirmos essas vozes para investigarmos como se dão as relações entre corpos dissidentes das normas sociais de gênero e sexualidade e a matemática. Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar narrativas (auto)biográficas de professoras e professores LGBTI+ de matemática sobre as relações estabelecidas entre suas vivências escolares enquanto corpos dissidentes e a matemática. Para isso, foram realizadas, virtualmente, entrevistas com seis docentes LGBTI+ de matemática de diferentes regiões do Brasil. Os resultados apontam os cenários de discriminação que foram vivenciados por participantes da pesquisa durante a educação básica, evidenciando o domínio do saber matemático mobilizado como um instrumento para respeito e proteção durante esse período e estranhando essa mobilização que implica em um *status* de poder.

PALAVRAS-CHAVE: Professoras e professores LGBTI+ de Matemática. Vivências escolares. Matemática e poder. Narrativas (auto)biográficas.

ABSTRACT

As we know and recognize school mathematics as a producer and reproducer of regulatory social norms concerning LGBTI+ people, it is necessary to listen to these voices in order to investigate how the relationship between dissident bodies of gender and sex social norms and mathematics takes place. In view of this, the objective of this article is to analyze (auto)biographical narratives of LGBTI+

¹ Professor da Educação Básica na rede municipal de Maricá/RJ. Doutorando em Ensino de Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: hygor.guse@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2052-4998>.

² Professor do Instituto de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com doutorado em Educação Matemática pela PUC-SP. E-mail: agnaldo@im.ufrj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5543-6627>.



mathematics teachers about the relationships established between their school experiences as dissident bodies and mathematics. For this, interviews were carried out, virtually, with six LGBTI+ mathematics teachers from different regions of Brazil. The results point out the discrimination scenarios that were experienced by our collaborators during basic education, evidencing the domain of mathematical knowledge being mobilized as an instrument for respect and protection during this period and bewildering this mobilization that implies a status of power.

KEYWORDS: LGBTI+ teachers of mathematics. School experiences. Math and power. (Auto)biographical narratives.

Introdução

O ambiente escolar, por questões políticas e ideológicas, pode excluir e marginalizar pessoas e, consecutivamente, corpos que escapam do padrão dominante da sociedade (ODARA, 2020), caracterizado pelo homem branco, heterossexual, cisgênero³, cristão, de classe média urbana. Nesse sentido, cada corpo que escapa desses padrões pode utilizar de algum artifício para tentar sobreviver aos enquadramentos identitários da instituição escolar, podendo ser um desses artifícios o saber matemático.

A matemática é concebida ilusoriamente como um campo neutro e objetivo, mesmo sendo atravessada por intencionalidades de uma parcela eurocentrada da sociedade que visa à manutenção de seu *status quo*. Essa concepção faz com que a matemática seja permeada por pensamentos binários, relegando as identidades de pessoas marginalizadas, por considerá-las irrelevantes, e propagando a cis-heteronormatividade (CASSIDAY, 2021), isto é, propagando normas sociais que pressupõem a heterossexualidade e a cisgeneridade como intrínsecas e naturais aos corpos, regulando aqueles⁴ que escapam dessas normas. Todavia, apesar desse cenário, que precisa ser questionado e combatido, segundo Guse, Esquincalha e Moura (2021), a matemática, além de segregar e excluir, também pode ser usada como um dispositivo para estabelecimento/manutenção de poder e proteção daquelas pessoas que são ditas “boas em matemática”.

Diante do exposto, e da necessidade de ouvirmos vozes alternativas, uma vez que pesquisador/es em educação matemática continuam a marginalizar as

³ As pessoas cisgêneras podem ser entendidas como aquelas que se “identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento” (JESUS, 2012, p.10).

⁴ Neste artigo, utilizamos a linguagem binária para nos referirmos a pessoas das quais conhecemos a identidade de gênero, em particular, às professoras e aos professores participantes de nossa pesquisa, e a linguagem não-binária quando a pessoa não é explicitada, demarcando um posicionamento político dos autores de visibilizar corpos historicamente marginalizados e de não privilegiar o masculino genérico.

experiências de jovens LGBTI+⁵ por invisibilizarem essas pessoas em suas pesquisas (DUBBS, 2016), o objetivo deste trabalho é analisar narrativas (auto)biográficas de professoras e professores LGBTI+ de matemática sobre as relações estabelecidas entre suas vivências escolares enquanto corpos dissidentes e a matemática.

Em decorrência do nosso objetivo, acreditamos na afirmativa de que as vivências dessas professoras e desses professores na escola provocam, em algum momento, questionamentos sobre como a matemática se articula com a fabricação de seus corpos. Com isso, compreender o que essas e esses docentes, participantes da pesquisa, inferem, quanto à possibilidade de explorar o objetivo traçado, pareceu-nos assumir um lugar representativo na investigação. Afinal, essa problemática pode nos oportunizar reflexões frutíferas não somente em relação ao campo dos estudos de gênero e sexualidades, mas também em relação aos diversos aspectos que envolvem a construção histórica, social, política e cultural da matemática.

A seguir, apresentamos a abordagem metodológica, inspirada nas narrativas (auto)biográficas e, dando continuidade, uma análise de convergência das narrativas fornecidas por docentes participantes desta pesquisa.

“É bom a gente falar sobre essas histórias porque enquanto a gente conta, a gente organiza as nossas ideias”: narrativas (auto)biográficas como metodologia de pesquisa

Esta pesquisa transitará entre os processos de estranhamento, ou seja, que questionem e reflitam sobre a vivência escolar de docentes LGBTI+ de matemática, que pode atravessar e ser atravessada por marcas (cis-hetero)normativas⁶, assim como pela possível aproximação com o saber matemático.

Segundo Touraine, a pessoa não é “um sujeito por decisão divina, mas pelo esforço de se libertar de restrições e regras para organizar suas experiências”, sendo este definido “por sua liberdade e não por seus papéis” (1992, p. 178). Além

⁵ Sigla utilizada para referenciar pessoas que desviam das normas de sexualidade e gênero estabelecidas pela sociedade em que estamos inseridas, referindo-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexos e demais identidades. “Diferentes pesquisadorias fazem uso de diferentes siglas, reduzindo ou acrescentando letras. No MatematiQueer [grupo ao qual pertencem os autores deste artigo], adotamos apenas letras que representam as identidades de gênero ou sexuais, em conformidade com grande parte dos movimentos sociais que lutam pela causa no país. Não há, na literatura ou nos movimentos sociais, um consenso a respeito, tampouco reconhecemos necessidade de normatização da sigla. As escolhas de uso são, de modo geral, políticas.” (ESQUINCALHA, 2022, p. 19)

⁶ Marcas que instituem como padrão a ser seguido a heterossexualidade e a cisgeneridade.

disso, a constituição de suas subjetividades se dá por meio dos diferentes lugares pelos quais transita, pelas diversas práticas sociais das quais participa (ALMEIDA; MOURA, 2013). Nesse sentido, (re)conhecendo que as pessoas são constituídas por construções culturais, suas experiências, discursos e representações interferem no modo como avaliam e interpretam o mundo ao redor. Para professorias, em particular professorias LGBTI+ de matemática, essa interferência pode recair diretamente na forma como se estabelecem suas relações com a matemática.

Reconstituir aspectos da trajetória dessas professorias, narradas a partir de suas memórias, possibilita que cada narradorie (re)construa a si mesmo e ao mundo à sua volta (SOUZA, 2006). Dessa maneira, a partir da análise das narrativas dessas professorias, ocorre um processo de autorreflexão sobre suas vivências escolares que possibilitam a ponderação sobre como se estabelecem relações entre a matemática e as vivências de corpos dissidentes das normas sociais para gênero e sexualidade, além de apresentar vivências de luta de pessoas cujas vidas não são dignas de respeito para a sociedade em que estamos inseridas.

Nesta pesquisa, contamos com seis docentes LGBTI+ de matemática. Essas pessoas foram encontradas por meio de publicações em um grupo de *Facebook* para professorias de matemática que contava com cerca de 50 mil membros no segundo semestre de 2020. Essa busca almejou alcançar professorias que atuavam na Educação Básica lecionando matemática. Com as postagens no grupo, em torno de 50 docentes se dispuseram a participar da pesquisa, sendo 45 professores homens gays cisgêneros. Considerando o pequeno voluntariado de pessoas que se autoidentificavam com outras identidades de gênero e orientações sexuais para além de homens gays cisgêneros, questionamos: por que, dentre o grupo de docentes LGBTI+ de matemática encontrado, temos como maioria homens gays cisgêneros? Pessoas com outras identidades de gênero e orientações sexuais estão lecionando matemática? Se sim, quais fatores podem ter feito com que nós não conseguíssemos alcançá-las? Se não, por que motivos ocorre o afastamento dessas pessoas da docência em matemática? Nosso objetivo, nesta produção, não é responder a esses questionamentos levantados, mas propor reflexões para que o leitor possa se questionar e refletir, assim como nós, sobre possíveis aproximações e afastamentos de pessoas LGBTI+ com o campo da (educação) matemática.

Como parte do planejamento das entrevistas, solicitamos que as e os docentes participantes narrassem livremente algumas de suas vivências escolares, formações acadêmicas e práticas docentes, considerando suas experiências com a

matemática e como pessoas LGBTI+. Além disso, preparamos algumas perguntas que poderiam servir como incentivo para as narrativas, que variavam de acordo com a experiência de cada docente, considerando suas vivências como únicas.

Vale frisarmos que, apesar de nossa pesquisa ser referente a toda a trajetória de formação e prática docente das pessoas participantes, para este artigo, considerando o volume de dados produzidos e a limitação de páginas, decidimos nos centrar nas relações entre suas vivências escolares e a matemática, sendo os outros dados explorados em pesquisas posteriores.

As entrevistas, ocorridas no ano de 2021, foram realizadas por meio da plataforma virtual para videochamada *Google Meet*, individualmente, para valorizar as experiências e singularidades de cada docente participante e possibilitar a compreensão de cada história, a fim de identificarmos os pontos onde “as histórias se encontram de maneira muito singular e mais plural” (ODARA, 2020, p. 32).

A análise das entrevistas narrativas se deu baseada em Santos (2021), naquilo que a autora denomina de análise de convergências. Assim, a busca por características comuns ou contrastantes entre si, mas que se refiram a um mesmo assunto, foi realizada considerando a emergência dos temas nos relatos das professoras e dos professores participantes, compreendendo que “cada história representa de maneira individual, mas também coletiva (re)significações do universo social e histórico que foram vivenciados nas relações” (ODARA, 2020, p. 25). Segundo Santos,

a intenção, ao apontar essas características de proximidade, é a de possibilitar a compreensão do processo de formação [...], não a de buscar uma generalização, pois compreendemos que cada pessoa terá experiências únicas e uma interpretação própria de suas vivências (SANTOS, 2021, p. 99).

O processo de análise de convergências se deu pela leitura minuciosa das transcrições das entrevistas, buscando identificar temas abordados por cada docente participante da pesquisa. Uma vez tendo esses pontos discriminados, foi possível percebermos a interrelação entre as narrativas e efetuarmos um agrupamento de trechos das diferentes histórias que se aproximavam por tratarem de um mesmo assunto. Dentre esses agrupamentos, destacamos duas categorias que serão exploradas neste texto: situações de discriminação vivenciadas por docentes participantes; e o saber matemático mobilizado como instrumento de poder e proteção no decorrer de suas vivências escolares.

É válido acrescentarmos que um olhar para as trajetórias de docentes participantes, pelo acesso às narrativas (auto)biográficas, possibilitou que apreendêssemos, de um outro lugar e contexto histórico, social e cultural, as experiências que foram construídas ao longo de suas vidas, evidenciando não apenas a subjetividade que caracteriza métodos narrativos (PASSEGGI, 2020), mas também a possibilidade de revisitar seus passados para uma melhor compreensão do presente e reconfiguração do futuro.

Cada participante se encontrou virtualmente com ambos os autores deste texto em horários e dias previamente combinados. As entrevistas foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas de forma integral, para possibilitar a análise das narrativas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado também de forma virtual, por preenchimento de dados via *Google Forms*.

No que se refere às pessoas participantes deste estudo, é pertinente ressaltar, em primeiro lugar, que prezamos por professoras e professores com diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, a fim de podermos ter contato e refletir sobre as especificidades das vivências de cada pessoa em função de sua autoidentificação. Diante disso, dentre as pessoas que se voluntariam, primeiramente selecionamos todas as professoras cisgêneras lésbicas e as professoras trans, considerando que tínhamos poucas participantes que se autoidentificavam dessas formas. Após isso, reiterando que o restante do grupo era formado por homens gays cisgêneros, escolhemos aqueles que foram escolarizados em regiões do país distintas das professoras consideradas para a pesquisa. Por último, incluímos uma professora bissexual, por esta vivenciar sua trajetória escolar e acadêmica estando em relacionamento sério com outra menina, fato que, por relatos prévios da própria docente, marcava negativamente suas experiências. Dessa maneira, temos professoras e professores LGBTI+ de matemática que trabalha(ra)m e estudaram na rede pública e privada em diferentes regiões do Brasil. Optamos, em acordo com as professoras e os professores participantes, por utilizar codinomes de pessoas que serviram de inspiração para elas e eles ao longo de suas vidas. Assim, o presente trabalho foi constituído pelas narrativas de Helder, Paulo, Janaina, João, Ticiane e Helena.

O Helder é professor da educação básica de um município do estado do Pará, já tendo atuado na rede privada em escolas desse mesmo estado. Tem 33 anos e se identifica como homem gay, negro, cisgênero e agnóstico teísta.

A Paulo é uma professora da educação básica de um município do estado do Rio de Janeiro, tendo atuado apenas na rede pública. Além de ser licenciada em matemática, tem licenciatura em biologia. Tem 39 anos e se identifica como mulher transgênera, lésbica, negra e não segue religião definida.

A Janaina também é professora da educação básica de um município do Rio de Janeiro, com experiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem 43 anos e se identifica como mulher cisgênera, branca, lésbica e politeísta.

A Ticiania atua como professora em duas redes públicas municipais do Ceará, sendo professora da EJA em uma e diretora de ensino em outra. Tem 34 anos e se identifica como mulher transgênera, heterossexual, branca e sem religião.

O João se coloca como um professor que está entre matemática e pedagogia, tendo experiência docente na educação básica em redes públicas do estado de São Paulo, mas hoje atuando como professor universitário. Tem 32 anos, é branco, gay e, apesar de ter sido criado na igreja católica, hoje se encontra afastado.

A Helena atua na rede privada de um município do Rio de Janeiro, ministrando aulas para a educação básica. Tem 24 anos e se identifica como mulher cisgênera, bissexual e é espírita kardecista.

O intuito desta apresentação inicial, apesar de não trazer todas as nuances que caracterizam as e os docentes participantes, é de que já sejam conhecidas e conhecidos à medida que formos entrecruzando suas trajetórias. Além disso, é importante ressaltarmos que suas vivências são marcadas por diferenças que, de alguma forma, as e os subalternizam socialmente, como raça, classe, além dos marcadores de gênero e sexualidades, dentre outros múltiplos eixos de diferenciação que atravessam a vida de uma pessoa, possibilitando uma perspectiva interseccional. Segundo Crenshaw, a perspectiva interseccional traz uma “conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (2002, p. 77).

Esse olhar interseccional nos possibilita (re)conhecer que as identidades de gênero e sexuais de uma pessoa se relacionam com atravessamentos de padrões corporais, de raça, de classe e de outros marcadores sociais que permitem compreender as pluralidades de vozes existentes em um mesmo grupo social e, conseqüentemente, articular lutas por transformações sociais a partir de paradigmas de diferenças, e não de pautas supostamente comuns (SIMAKAWA, 2016). No entanto, apesar das narrativas das e dos docentes participantes perpassarem por

essas questões e de reconhecermos que não devemos nos limitar a um olhar isolado para questões de gênero e sexuais, considerando o objetivo da pesquisa e o fato de evidenciarem mais essas temáticas devido ao tema proposto, teremos como foco um olhar para o atravessamento precisamente das questões de gênero e sexuais na vida escolar das professoras e dos professores participantes da pesquisa.

“As pessoas sempre têm, as pessoas LGBT sempre têm alguma situação crítica na escola”: as marcas de preconceito da vivência escolar

A escola, nos dias de hoje, ainda impõe, por meio de suas práticas engendradas em uma sociedade que cultural e historicamente cultiva e alimenta práticas preconceituosas na vida daquelas pessoas que desviam dos padrões, um modo de vida pautado em um ideal normativo. Dessa forma, acreditamos que:

É fato que a escola está estruturada sob um modelo normatizador, sempre foi e ainda é um espaço fechado, com os olhos focados numa cultura colonial, etnocêntrica, hierarquizada pautada na dominação e na exclusão. Pelo fato de, por muito tempo, ter sido considerada como espaço de ordem e disciplina a escola nunca recebeu muito bem pretos, pobres, favelados, pessoas com necessidades educacionais especiais, gays, lésbicas, entre outros tantos sujeitos que a sociedade e a escola sempre insistiram em deixar à margem dos espaços sociais e dos currículos escolares por não estarem enquadrados nos padrões deterministas da nossa sociedade conservadora (SOUZA; RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2017, p. 29).

Dentre esses grupos de pessoas marginalizadas, aquelas identificadas como dissidentes das normas são alvos de uma pedagogia da sexualidade e de gênero que busca reiterar identidades e práticas hegemônicas (LOURO, 2000), fazendo com que estejam, desde cedo, imersas em uma “pedagogia do insulto por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes” (JUNQUEIRA, 2015, p. 225).

As e os docentes participantes desta pesquisa vivenciaram seus períodos escolares em diferentes épocas e contextos. Todavia, apesar de todas as particularidades relativas ao contexto regional, cultural, histórico, social de suas escolas, experimentaram a instituição como “guardiã das normas de gênero e produtora da heterossexualidade”, além de “incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade” (BENTO, 2011, p. 555).

Suas trajetórias foram marcadas por diversos desafios e marcadores sociais que constituem suas identidades. Esses marcadores as e os levaram a lugares de invisibilização e exclusão, e fizeram com que elas e eles passassem por situações

discriminatórias que, independentemente de há quanto tempo tenham acontecido, continuam recaindo sobre o mesmo grupo de pessoas, aquelas que escapam do padrão.

eu ia de bicicleta para a escola, a bicicleta ficava quase de frente para a sala [...] quando eu voltava, a minha bicicleta estava lá embaixo virada de cabeça para baixo [...] isso só acontecia comigo (Helder).

fui um pouco garotinho nerd que apanhava algumas vezes. Já apanhei por ser gay na escola [...] apanhei algumas vezes por ser gay (João).

a Educação Básica se resume a isso, a muita segregação, muita violência velada, muito silenciamento, muito constrangimento dentro do ambiente escolar (Ticiania).

As marcas que atribuímos às vivências escolares não se refletem apenas nos conteúdos programáticos que são lecionados, mas também em situações rotineiras no convívio de seu interior com outros colegas e docentes. São marcas que nos fazem lembrar que instituições como a escola "têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual" (LOURO, 2000, p. 11).

Essas situações narradas são apenas algumas daquelas que essas e esses docentes vivenciaram enquanto discentes, durante o período escolar, por serem consideradas e considerados desviantes das normas sociais. De acordo com Odara (2020), essas normas são rígidas e determinadas pelo cumprimento da sequência sexo-gênero-sexualidade, segundo a qual há a aceitação apenas daqueles corpos cisgêneros e heteronormativos. Sendo assim, aqueles que "não estão dentro da imposição de gênero determinada no nascimento e pela orientação sexual dita como a determinada [...] passam a sofrer diversas opressões sociais" (ODARA, 2020, p. 57-58).

Para evitar passar por processos de discriminação, algumas pessoas tentam silenciar suas expressões corporais e serem tomadas pelo poder disciplinar que a escola pode exercer sobre elas, a fim de docilizarem seus corpos, afinal, "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (FOUCAULT, 1987, p. 118) e que esteja preso "no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações" (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Nessa fase, de infância, eu estava muito mais retraído. Eu estava ainda muito nessa *vibe* de passar despercebido, então eu meio que não dava muita chance assim de ser muito visto, criticado, interagido, sofrer alguma coisa (Helder).

Eu era uma aluna bem dedicada, era uma criança bem ... que andava na linha né, como as pessoas gostavam de dizer (Janaina).

Eu era muito fechada, eu não falava sobre, [...] porque se eu fizesse, era zoação o tempo todo. Então ... durante o Ensino Médio, eu fiquei muito dentro do armário (Helena).

Para jovens dissidentes, cuja sexualidade e/ou o gênero são questionados e marcados antes mesmo que possam se perceber como pessoas desviantes das normas, essas imposições, proibições e obrigações fazem com que seus corpos sejam adestrados e silenciados.

(Re)conhecemos que “andar na linha” ou “estar dentro do armário” são algumas das estratégias que corpos dissidentes utilizam para tentar escapar de ser alvo de toda violência e das marcas que a vivência escolar pode trazer para elus. Mas por que essas estratégias são necessárias? O espaço escolar não era para ser um ambiente em que houvesse uma igualdade de condições de permanência (BRASIL, 1988) para todes? Se essas condições de acesso e de permanência deveriam ser iguais, havendo equidade, por que algumas pessoas precisam esconder suas singularidades e viver algo que elas não são, enquanto outras podem circular livremente? E o que acontece com aqueles corpos que não podem e não querem esconder suas particularidades?

Infelizmente, considerando a última pergunta, temos ciência do que pode acontecer com esses corpos ao vermos dados do *Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil* (ACOTECE; ANTRA; ABGLT, 2022), que evidenciam o registro, no país, de 316 pessoas LGBTI+ mortas em 2021, considerando 262 homicídios, 23 latrocínios, 26 suicídios e cinco casos indicados como outras mortes.

Por mais que esses dados não sejam, necessariamente, levantados por óbitos que ocorrem dentro do espaço escolar, são registros que refletem as consequências da realidade de pessoas LGBTI+ que vivenciam essa (re)produção da inferiorização de seus corpos nesses espaços. Isso pode ser observado ao refletirmos sobre a próxima fala que remete à experiência docente da professora Janaina na atualidade:

Já tive muitos problemas, já tive problemas seríssimos inclusive, com alunos que praticaram violência de gênero com uma menina que depois tentou se matar, por exemplo, tentou suicídio [...] a menina sofreu uma violência de gênero, falaram coisas horróricas para ela. [...] O atual presidente [Jair Messias Bolsonaro] tem um discurso que ainda reverbera muito entre adolescentes que nada entendem de política, então a menina foi questionar isso e passou por uma situação, uma violência extrema (Janaina).

Além do relato da professora, também podemos lembrar dos ataques homofóbicos que Lucas Santos, de 16 anos, sofreu em 2021, que o levaram a retirar sua própria vida. Segundo reportagem da *Revista Quem*⁷, Lucas postou um vídeo na rede social *TikTok* em que era visto brincando com um amigo da escola e dando a entender que iriam se beijar, mas não chegaram a fazê-lo.

Os processos de violência e vulnerabilização experienciados por essas pessoas são tão apavorantes que, assim como trazem York, Oliveira e Benevides sobre corpos de travestis, apenas dados gerais como mortes “ganham um pouco de atenção por parte da mídia e do grande público – em um grande circo de horrores que denuncia a estrutura sistêmica de exclusão” (YORK; OLIVEIRA; BENEVIDES, 2020, p. 3). Ademais, apesar de todo esse cenário apavorante, podemos observar, na narrativa da professora Janaina, o reflexo de “uma onda global de ascensão de uma vertente política extremamente conservadora e liberal, personificada no contexto nacional pelo presidente Jair Bolsonaro, entre outros políticos” (MENDES; REIS; ESQUINCALHA, 2022).

Como podemos ver nos relatos até aqui exibidos e em notícias nas mídias, muitos jovens dissidentes experienciam essa trajetória de lutas ao longo de suas vidas, trajetórias que fazem essas pessoas percorrerem um caminho em que, se não houver resistência, podem levá-las a sucumbir e a questionar sua própria existência. Nos perguntamos quantas vidas continuarão sendo perdidas para que esse cenário mude e que vidas dissidentes passem a ser respeitadas e, no mínimo, dignas de luto, pois, em concordância com Butler:

se uma vida não é tratada como se sua perda fosse terrível, então sua perda já está incorporada na noção de vida. É por isso que uma vida tem que ser considerada primeiramente como digna de luto para ser tratada plenamente como vida (BUTLER, 2017, p. 44).

Pessoas que promovem discursos de ódio contra le outre por ser um corpo que desvia dos padrões, seja ele quem for, podem estar colaborando para a sua não existência. Sabemos que algumas pessoas fazem isso de forma consciente e, para estas, preferimos não direcionar nossas palavras neste momento. Mas, para aquelas que acreditam estar apenas fazendo piadas e brincadeiras com le próximo, ressaltamos precisam ter consciência de que estão brincando com a vida alheia. É preciso ter consciência de que, se algo acontece, como aquilo que se passou com o

⁷ Saiba mais em: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2021/09/walkyria-santos-se-emociona-ao-rever-declaracao-do-filho-morto-em-agosto.html>.

caso do Lucas ou quase ocorreu com a aluna de Janaina, essas pessoas são cúmplices e precursoras de tais ações. Em conformidade com Rosa:

Eu, você e todos precisamos educar e nos educar em termos sociais e políticos, ou seja, precisamos nos sentir incomodados com a fobia, com os insultos, com a maldade, com a crueldade, com a conotação pejorativa, com o descaso, com a necropolítica, com as imposições, com o racismo, com o fascismo, com tantos outros 'ismos' e provocar a compreensão do porquê o outro é considerado 'estranho', de que há necessidade de resistência a padrões que venham a impor quem é ou não 'estranho', por exemplo, principalmente, de quem pode ou não viver (ROSA, 2022, p. 198).

Esses processos de resistência podem ser ainda mais fortes para aqueles que escapam da cisgeneridade, como pontua a professora Ticiane, “pela questão da própria identidade de gênero que não tem como [...] não existe ser mulher trans e ser homem trans e não conseguir viver sua identidade”.

Tinha um outro aluno na escola. Ele hoje não é vivo, até sei da história dele. O nome dele era André. Mas ele já ia todo vestido de mulher mesmo para a escola. Ele já era mais travesti. [...] Nos anos finais do Ensino Fundamental, ele botava peruca, botava vestido, ia com essas roupas assim... já era mais solto. Teve uma época que parece que a direção o chamou, falou que não podia, falou que ele não podia ir para a escola daquele jeito. [...] ele foi e parou de vestir as roupas que ele usava e começou a ir com outras roupas, mas assim... a unha ele pintava, continuou pintando (Paulo).

O lugar social que pessoas trans ocupam “as condiciona a experimentar aniquilamento marcado por uma opressão diante de um cis'tema/cisgênero, causando impactos direto em seu convívio social” (ODARA, 2020, p. 71), afinal, seus corpos perturbam o determinismo biológico que o “cis'tema”, seguindo uma lógica colonial e cis-heteropatriarcal, impõe sobre elas.

Infelizmente, muitos jovens não estão mais aqui para que possamos lutar por e buscar uma vida digna de respeito para elus, mas tentaremos, enquanto possível e tivermos forças, buscar uma realidade que não discrimine e segregue seres humanos simplesmente por não se alinharem ao que a sociedade prega como norma social.

Diante desse contexto e considerando o que foi tratado, ainda são necessárias, na atualidade, estratégias para que corpos dissidentes possam sobreviver às experiências vividas na escola. Dentre essas estratégias, daremos destaque à matemática como um dispositivo de poder e proteção para alunes LGBTI+ que se identificam com a disciplina.

“A matemática, de certa forma, me salvou ao longo da Educação Básica porque ela foi o que me permitiu ser visto”: a matemática como instrumento de poder e proteção

A identidade de gênero e/ou a orientação sexual de uma pessoa pode influenciar diretamente na forma como ela experimenta a sua vivência escolar. Alunos LGBTI+ podem ser afetados negativamente em seus desempenhos e aspirações educacionais por vivenciarem experiências discriminatórias e preconceituosas dentro e fora da escola, para além do fato de não serem representados nas discussões e materiais, principalmente em aulas de matemática, o que pode provocar um desinteresse pela disciplina (SOUZA; SILVA, 2017).

O ensino e a aprendizagem de matemática (re)produzem normas sociais regulatórias que servem para sustentar hierarquias opressoras (MENDICK, 2006), fazendo com que estudantes que escapem dessas normas possam ter experiências matemáticas desumanizantes (GOFFNEY; GUTIERREZ; BOSTON, 2018). Por outro lado, alguns alunos, ao reconhecerem o *status* social que é atrelado ao saber matemático, podem fazer com que este seja mobilizado para atuar como um instrumento de poder e proteção durante o período escolar.

Para evidenciar essa noção e investigar as relações entre a matemática e a vivência escolar de docentes participantes de nossa pesquisa, destacamos algumas falas:

No primeiro ano eu ainda conseguia me safar [de situações de discriminação] porque eu dava muita cola para os alunos menos capacitados de entender os assuntos. Aí eu me safava... Mas aí, depois eu fui me tornando um aluno não tão muito bom, e aí eu não tinha nem para mim quanto mais para dar para os outros, então eu já comecei a sofrer essas coisas (Helder).

Eu dava aula para o pessoal, sentava com o pessoal antes da prova, ajudava, fazia trabalho, discutia, tinha uma habilidade para lidar com aquilo e consegui passar ileso (Janaina).

A matemática, de certa forma, me salvou ao longo da educação básica porque ela foi o que me permitiu ser visto, né. Ser um representante... Ninguém quer passar a sua Educação Básica, a sua escola, como sendo apagado. Você quer ser lembrado de certa forma, você quer ser visto, você quer ser reconhecido por alguma coisa (João).

As pessoas já viam assim: “Não ... “, vamos dizer grosso modo: “É bixa, mas é inteligente”. Entendeu? E isso se tornou uma forma de blindagem (Ticiania).

Esses trechos das narrativas de professoras e professores participantes nos permitem refletir sobre como a matemática, que por muitas pessoas é vista como

não influenciada por fatores políticos e socioculturais (GUTIERREZ, 2013b), é usada para escapar de cenários de preconceito que permeiam o espaço escolar daqueles que são invisibilizados por ela.

Essa relação fica mais evidente quando, no relato de Helder, acima destacado, ele afirma: “depois eu fui me tornando um aluno não tão muito bom, e aí eu não tinha nem para mim quanto mais para dar para os outros, então eu já comecei a sofrer essas coisas”. Neste trecho, podemos perceber que, enquanto ele conseguia usar seu saber matemático como uma moeda de troca com outros discentes de sua classe, era respeitado. No entanto, após não conseguir mais esse feito, preconceitos e discriminações voltaram a fazer parte de sua (r)existência enquanto homem negro gay.

É importante nos atentarmos para o fato de que, mais que ser reconhecida ou reconhecido como hábil em matemática, era muitas vezes necessário oferecer algo para outros colegas para receber algum respeito, seja por meio de “colas”, de ajuda na hora dos estudos ou para fazer algum trabalho. Afinal, para algumas pessoas, o simples reconhecimento como “boas em matemática” pode ser algo difícil, também como acontece com as mulheres, uma vez que, social e historicamente, “a concepção comum é que os homens são mais bem-sucedidos e mais propensos a gostar de matemática do que as mulheres” (CASSIDAY, 2021, p. 17).

Essa concepção comum pode fazer com que muitas meninas sejam desrespeitadas ao longo de suas formações experienciadas com a matemática, incluindo em licenciaturas, como pode ser observado na pesquisa de Guse, Esquincalha e Moura (2021) ao relatarem violências de gênero por parte de docentes e discentes homens com mulheres em aulas de matemática na graduação.

De acordo com Mendick (2006), a matemática é dominada por discursos masculinos, fazendo com que as experiências de muitas meninas e mulheres com a disciplina sejam conturbadas, principalmente quando elas adentram no ambiente acadêmico. Além disso, faz com que precisem fazer sempre mais para serem reconhecidas como boas em matemática. Nossa colaboradora Ticiania ilustra esse fato ao relatar que ela, enquanto mulher, e, principalmente, enquanto mulher travesti, precisava ser a melhor para conseguir ser reconhecida e usar o saber matemático como instrumento de proteção.

Eu tentava, vamos dizer assim, eu fazia essa blindagem de ser uma excelente aluna para que as pessoas não me olhassem enquanto travesti. Então eu tinha que ser a melhor. Eu sempre queria ser a

melhor para que as pessoas não olhassem para minha identidade, entendeu (Ticiano).

Um outro relato que nos faz refletir sobre a matemática utilizada como instrumento de poder e proteção é o da colaboradora Helena, ao falar da diferença de tratamento que sua professora tinha para com ela, ao compará-lo com o tratamento recebido por sua namorada, que não era dita uma boa aluna em matemática no período escolar. Segundo Helena, “era boa em matemática, tirava nota boa, então acho que ela [a professora de matemática] não implicava muito comigo. Com a minha namorada ela implicava mais”.

Esse relato nos dá indícios de que essa ideia do saber matemático, utilizado como moeda de troca para se obter proteção e respeito no espaço escolar, não é uma relação estabelecida apenas entre alunos. Saber matemática pode influenciar em como se estabelecem as relações entre os professores e os alunos da escola. Esse fato também fica evidente na fala de João:

Todos nós, todos os adolescentes, queremos ser reconhecidos, queremos ser vistos por alguma coisa, e eu era com a matemática. Então eu era o representante das olimpíadas, era aquele que tirava 10 na prova, era o queridinho da professora de matemática (João).

Considerando o exposto, poderíamos pensar que a matemática, nesse sentido, estaria “ajudando” aqueles que têm habilidade com a disciplina, inclusive pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Porém, por que a matemática tem esse *status* de poder e proteção? Quais implicações estão permeando esse reconhecimento da matemática como algo que pode fomentar um certo respeito e oferecer proteção a quem mostra domínio sobre ela? Ademais, o que acontece com aqueles que não apresentam habilidades matemáticas?

Em conformidade com Mendick (2006), entendemos que a matemática é uma prática social definida pelas histórias que contamos sobre ela, podendo ser tão poderosas a ponto de afetar a forma como pensamos e podemos agir sobre ela. Nesse sentido, podemos inferir que a matemática é produzida por práticas discursivas, entendendo essas práticas não como a realidade, mas como formas de criá-la e modificá-la:

Quando penso em matemática, [...] o que me interessa não é o que a matemática é ou não é [...], mas as histórias que contamos sobre ela e as posições que estas tornam disponíveis para professores e alunos. Em outra palavra, atualmente em voga no meio acadêmico, para histórias sociais sobre um objeto de conhecimento, como a matemática, é discurso. [...] Discursos são estruturas de linguagem e prática por meio das quais o objeto passa a existir. Discursos são conhecimentos sobre objetos que são poderosos porque determinam

o que pode ser dito sobre algo, bem como quem pode dizê-lo, e mesmo o que pode ser pensado ou imaginado; eles são, é claro, imbuídos de valores (MENDICK, 2006, p. 17, tradução nossa)⁸.

Quando pensamos nas práticas discursivas que produzem a matemática, temos uma realidade na qual essa se constitui, social, cultural, política e historicamente, como um sinal de *status* de superioridade, sendo muitas vezes considerada superior a outros campos do conhecimento, o que a faz deter privilégios e ser considerada como um sinônimo para a inteligência (GUTIERREZ, 2013a). Aquelu que é reconhecido como hábil em matemática é dito inteligente. Essa produção discursiva da matemática faz com que ela possa ser “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10), a fim de utilizá-la como um instrumento de poder advindo do *status* de superioridade que ela confere.

Existem alguns discursos que enquadram a matemática nesses *status* de superioridade, alguns deles destacados por Mendick (2006), tais como: uma forma definitiva de pensamento racional e, portanto, uma prova de inteligência; associação a formas de desvio cultural em que les mathématiques são descritas como “nerds”, uma espécie à parte; um saber necessário para a conquista de poder econômico na perspectiva do capitalismo, uma habilidade chave e fonte de conhecimento indispensável à convivência em uma sociedade científica e tecnologicamente sofisticada. Tais ideais dão a impressão de que a matemática descreve a realidade, quando, na verdade a produz. Com isso, podemos nos perguntar: Quais as consequências dessa produção de realidades pela matemática? Como essa produção de verdades na e da matemática impacta outras produções de verdades que se encontram na nossa sociedade?

Esse *status* de superioridade é um reflexo da nossa sociedade e, por muitas vezes, promove a (re)produção de práticas discriminatórias e inferiorizantes contra grupos historicamente marginalizados, uma vez que discursos têm sido produzidos em prol de uma (re)configuração das relações de poder que se estabelecem em determinado contexto e período histórico. Nesse sentido, apesar do saber matemático ser uma forma de ocupar um espaço de poder (WALKERDINE, 2005) no

⁸ “When thinking about maths [...] what I am interested in is not what maths is or is not [...], but the stories that we tell about it and the positions these make available to teachers and learners. Another word, currently in vogue in academic circle, for social stories about an object of knowledge, such as maths, is discourses. [...] Discourses are structures of language and practice through which objects come into being. Discourses are knowledges about objects which are powerful because they determine what can be said about something as well as who can say it, and even what can be thought or imagined; they are, of course, imbued with values.”

ambiente escolar, ele também inferioriza e marca a vida daqueles que não o detêm, promovendo uma hierarquização e relações excludentes nesse mesmo espaço.

Em conformidade com Guse, Esquincalha e Moura, esses discursos, que tornam o saber matemático capaz de ser mobilizado enquanto instrumento de poder e proteção, reforçam estereótipos de que “o conhecimento matemático é superior a outros e disponível para poucas pessoas” (2021, p. 228). Apesar de todos esses relatos sobre o domínio do saber matemático implicando em seu uso como instrumento de poder e proteção, não devemos esquecer do motivo pelo qual essa utilização é feita. Reiteramos que a escola e, em particular, as aulas de matemática, continuam (re)produzindo (cis-hetero)normas que excluem e invisibilizam aqueles que delas escapam. Essas estratégias de sobrevivência não eram para ser utilizadas em nenhum contexto, afinal, todo corpo deve ter direito de performar seu gênero e sua sexualidade.

Não adianta o domínio do saber matemático ser utilizado como um instrumento de proteção para algumas pessoas, considerando sua posição de poder atual, se essa mesma posição faz com que a grande maioria de les estudantes sejam invisibilizadas e inferiorizadas por esse mesmo domínio. Nesse sentido, é importante ressaltarmos que o intuito de evidenciarmos essas relações entre o saber matemático e a vivência de professorias LGBTI+ de matemática não é o de destacar a importância da matemática para a vida dessas professorias, nem mesmo estimular a crença de que a matemática é superior às outras disciplinas escolares, mas de evidenciar que a matemática é e está diretamente conectada à vivência daqueles que ela ajuda a invisibilizar, e que todos os processos que a constituem devem ser questionados e refletidos para que possa se tornar uma disciplina menos excludente.

“Eu acho que, sobretudo, acima de todas as coisas, você precisa ser empático. Você precisa entender o outro, ver o outro”: reflexões finais

Neste trabalho, buscamos evidenciar uma das relações que a matemática tem com a vivência escolar de pessoas LGBTI+, no nosso caso, professoras e professores LGBTI+ de matemática: como um instrumento de poder e proteção ao longo de suas experiências escolares. Nossa escolha por docentes LGBTI+ de matemática se deu devido à nossa pesquisa abranger, para além de suas vivências escolares, experiências de suas formações acadêmicas e práticas escolares que serão trabalhadas em produções futuras. Dessa forma, as experiências aqui

narradas também podem fazer parte da vida de outras pessoas LGBTI+ que não sejam docentes de matemática.

Apesar de retratarmos o saber matemático sendo mobilizado como instrumento de poder e proteção nas vivências escolares das pessoas participantes de nossa pesquisa, esse fato não implica que suas vivências não tenham sido marcadas por preconceitos e discriminações, como pudemos observar por meio de seus relatos, nem que a matemática tenha deixado de segregar e invisibilizar essas pessoas. No entanto, expressamos, aqui, como a matemática afeta e é afetada por questões históricas, sociais, políticas e culturais, principalmente relativas às pessoas LGBTI+, ressaltando a necessidade de questionarmos e problematizarmos a forma como ela é constituída. Além disso, este movimento pode possibilitar que as pessoas também passem a questionar outras produções de verdade que fazem parte de nossa sociedade, como aquelas que tentam descrever o que seria o gênero e a sexualidade natural para as pessoas.

Devido à limitação de espaço e à necessidade de centralizar nossas discussões, destacamos que existem diversos tópicos que precisam e devem ser discutidos com relação à forma como professorias LGBTI+ de matemática experimentam suas formações e como essas experiências afetam suas práticas docentes. Mas, para este momento, desejamos apenas destacar que nós, enquanto professorias de matemática, devemos estar atentas às questões histórico-culturais e sociopolíticas que permeiam nossas aulas e pesquisas. Nós precisamos ter empatia por le próximo e sair de uma bolha (cis-hetero)normativa na qual a vivência de le outre não é digna de ser reconhecida.

Referências

ACONTECE; ANTRA; ABGLT (orgs.). **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021**. Florianópolis, SC: Acontece; ANTRA; ABGLT, 2022. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2021/>. Acesso em 27 de mai. 2022.

ALMEIDA, Marcia Furlan de; MOURA, Anna Regina Lanner de. Desconstrução: as relações de gênero e a educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática*, 11., 2013. **Anais [...]** Curitiba: [s. n.], 2013.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, mai./ago. 2011.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BUTLER, Judith. Alianças queer e política anti-guerra. **Bagoas** – Estudos Gays: gênero e sexualidades, v. 11, n. 16, p. 29-49. 2017.

CASSIDAY, Cody. On the Mathematical Narration by Trans-Spectrum University Students. **Teaching and Learning Excellence through Scholarship**, v. 1, n. 1, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro e especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

DUBBS, Christopher. A queer turn in mathematics education research: centering the experience of marginalized queer students. In: Annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 38, Tucson. **Proceedings [...]** Tucson: The University of Arizona, 2016, p. 1041-1048.

ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (org.). **Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática**: tensionamentos e possibilidades. 1. ed. [livro eletrônico], Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Editora Loyola, 5. ed., 1999.

GOFFNEY, Imani; GUTIÉRREZ, Rochelle; BOSTON, Melissa. Rehumanizing Mathematics for Black, Indigenous and Latinx Students. **National Council of Teachers of Mathematics**, 2018.

GUSE, Hygor Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição; MOURA, Jónata Ferreira de. Que relações podem ser estabelecidas entre Matemática e pessoas LGBTI+? Narrativas de um professor desviante das cis-heteronormas que ensina Matemática. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da (org.). **Gêneros e Sexualidades**: tensões e desafios na Educação. [livro eletrônico], Edufma, 2021.

GUTIÉRREZ, Rochelle. Why (Urban) Mathematics Teachers Need Political Knowledge. **Journal of Urban Mathematics Education**, v. 6, n. 2, p. 7–19, 2013a.

GUTIÉRREZ, Rochelle. The sociopolitical turn in mathematics education. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 44, n. 1, p. 37-68, 2013b.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2. ed. Brasília: 2012;

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 2, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MENDES, Luísa Cardoso; REIS, Washington Santos dos; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Por que algumas pessoas se incomodam com a pesquisa em gênero

e sexualidades no campo da Educação Matemática? *In*: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (org.). **Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática**: tensionamentos e possibilidades. 1. ed. [livro eletrônico], Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2022.

MENDICK, Heather. **Masculinities in mathematics**: educating boys, learning gender. Open University Press, 2006.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência**: travestilizando a educação. Salvador: BA. Editora Devires, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos em la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), v. XLI, p. 57-79, 2020.

REDAÇÃO Quem. Walkyria Santos se emociona ao rever declaração do filho, morto em agosto. *Revista Quem*, 29 de set. 2021. Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2021/09/walkyria-santos-se-emociona-ao-rever-declaracao-do-filho-morto-em-agosto.html>. Acesso em 27 de mai. 2022.

ROSA, Mauricio. Cyberformação com professorias de matemática: a compreensão da héxis política à pedagogia queer. *In*: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (org.). **Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática**: tensionamentos e possibilidades. 1. ed. [livro eletrônico], Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2022.

SANTOS, Renata Gilaberte Campos dos. **Narrativas sobre o percurso formativo de autistas licenciandos em matemática**. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro (viviave v.). **Por inflexões decoloniais de corpos e identidade de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.

SOUZA, Alisson da Silva; RODRIGUES, Isis Monteiro; FIGUEIREDO, Tania Regina Leite Santos. Educação, Teoria Queer e as Discussões sobre as Minorias no Espaço Escolar. **Form@re**. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 2, p. 27-34, 2017.

SOUZA, Deise Maria Xavier de Barros; SILVA, Marcio Antônio. Questões de Gênero no Currículo de Matemática: Atividades do Livro Didático. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 374-392, 2017.

TOURAINÉ, Alain. **Critique de la modernité**. França: Paris, Fayard, 1992.

WALKERDINE, Valerie. **Counting Girls Out**. Bristol: Usa Falmer Press, Taylor & Francis Inc, 2005.

YORK, Sara Wagner; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, 2020.

Submetido em janeiro de 2022.

Aceito em maio de 2022.

