

## Quem são es professories que buscam formação em Estudos de Gênero na Educação Matemática?

## Who are the teachers seeking training in Gender Studies in Mathematics Educations?

*Hygor Batista Guse<sup>1</sup>*

*Agnaldo da Conceição Esquincalha<sup>2</sup>*

### RESUMO

Pesquisas no campo da Educação Matemática têm apontado a necessidade de formações docentes que visem um ensino que seja articulado a debates de caráter social e político, em particular com respeito a questões de gênero e sexuais. Este artigo analisa dados que foram produzidos no momento da inscrição em um Curso de Extensão intitulado “Estudos de Gênero: o que a Matemática tem a ver com isso?” oferecido no período de março a maio de 2022 para docentes em formação inicial ou continuada na área de Matemática. Identificamos que o perfil de es professories que se inscreveram no curso é, geralmente, de pessoas pertencentes a grupos socialmente marginalizados. Além disso, verificamos que temos um longo caminho a percorrer para caminharmos em direção à um ensino de Matemática que vá na contramão do que hegemonicamente vem sendo instaurado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Docentes que Ensinam Matemática. Estudos de Gênero. Educação Matemática.

### ABSTRACT

Research in the field of Mathematics Education has highlighted the need for teacher training that aims at teaching that is linked to debates of a social and political nature, particularly with regard to gender and sexual issues. This article analyzes data that were produced when enrolling in an Extension Course entitled “Gender Studies: what does Mathematics have to do with it?” offered from March to May 2022 for teachers undergoing initial or continuing training in the area of Mathematics. We identified that the profile of teachers who signed up for the course is generally people belonging to socially marginalized groups. Furthermore, we see that we have a long way to go to move towards teaching Mathematics that goes against what has been hegemonically established.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [hygor.guse@gmail.com](mailto:hygor.guse@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2052-4998>

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [agnaldo@im.ufri.br](mailto:agnaldo@im.ufri.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5543-6627>.



**KEYWORDS:** Training of Teachers who Teach Mathematics. Gender Studies. Mathematics Education.

## Introdução

A escola brasileira foi (e ainda é) moldada a partir de valores e normas que objeti(va)vam invisibilizar a figura de corpos dissidentes, ou seja, a figura daquelas<sup>3</sup> que não sejam homens brancos ocidentais, heterossexuais, cisgêneros, burgueses, dentre outras características ditas padrões (Rógerio Diniz Junqueira<sup>4</sup>, 2015). Diante disso, a fim de tensionar tal perspectiva, atualmente é possível perceber um movimento no qual busca-se “educar em uma perspectiva não normalizadora de forma que as experiências que foram, até os dias de hoje, invisibilizadas ou, até mesmo, violentadas, passem a ser incorporadas no cotidiano escolar” (Hygor Batista Guse, 2022, p. 29). Tal movimento é fruto de condições sociais, culturais e políticas que se articulam para produzir e possibilitar tal visibilidade. Porém, no que diz respeito às discussões acerca de gêneros e orientações sexuais dissidentes, impulsionadas por disciplinas ditas “exatas”, esses debates ainda são incipientes.

Pessoas tradicionalmente invisibilizadas e silenciadas em função de suas identidades de gênero ou orientação sexual têm buscado desafiar e contestar as visões hegemônicas e a posição privilegiada de identidades normativas (Guacira Lopes Louro, 2002). Essa contestação pode ser refletida em espaços escolares, uma vez que nesses ambientes almeja-se que ocorra uma promoção efetiva do “respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 10). Entretanto, é comum que debates desse caráter, “quando abordados na escola, estejam restritos a disciplinas como filosofia, sociologia ou biologia, e limitados a uma perspectiva discursiva centrada nos corpos heterossexuais e cisgêneros” (Agnaldo da Conceição Esquincalha, 2022, p. 5).

---

<sup>3</sup> Adotamos, ao longo do trabalho, a linguagem binária para nos referirmos às pessoas das quais conhecemos a identidade de gênero e a linguagem não-binária – “Sistema elu” (Valente, 2020) – quando a pessoa não é explicitada conforme seu gênero, demarcando um posicionamento político de visibilizar pessoas historicamente invisibilizadas e, também, de substituir o masculino genérico. Para aquelas que desejam conhecer mais sobre o sistema, recomendamos a seguinte leitura: “O ‘x’ e o ‘@’ não são a solução: Sistema Elu e Linguagem Neutra em Gênero” (Valente, 2020). Disponível em: [www.is.gd/sistemaelu](http://www.is.gd/sistemaelu).

<sup>4</sup> No presente artigo, utilizamos os nomes completos das pessoas autoras (ou como usado por elas) sempre que citadas pela primeira vez, buscando dar mais visibilidade a elas e confrontar a cultura estabelecida de referenciar apenas pelo último sobrenome ao longo dos textos acadêmicos.

Atualmente, algumas pesquisas brasileiras (Esquincalha, 2022; Guse, 2022; Denner Dias Barros, 2021; Tadeu Silveira Waise, 2021) nos apontam a necessidade de debatermos sobre corpos dissidentes no ambiente escolar, inclusive em disciplinas ditas “exatas”, como a matemática, uma vez que, por meio desta, também se perpetuam desigualdades, podendo contribuir para a (re)produção de preconceitos e discriminações em nossa sociedade (Stephen Lerman, 2019). No entanto, docentes que ensinam matemática estariam interessades em debater tais questões em suas aulas? Ademais, elus possuem formação docente para trabalhar com tais temáticas em suas aulas, ou estariam interessades em buscar tal formação?

Diante desses questionamentos e da necessidade de um ensino de matemática que valorize corpos dissidentes, percebemos ser necessária a adoção de estratégias que possibilitem que a formação inicial e continuada de docentes que ensinam matemática contemple uma Educação Matemática que questione e reflita sobre a invisibilização de corpos que escapam às normas, assim como, estranhe a forma como a matemática (re)produz normas sociais (cis-hetero)normativas que discriminam corpos dissidentes.

Com isso, idealizamos uma ação formativa destinada a licenciandes em Matemática ou Pedagogia, e a professories que ensinam matemática em qualquer nível educacional, em ambientes formais ou informais, presenciais ou virtuais de diferentes regiões do Brasil, para tensionar os processos de ensino e de aprendizagem da matemática, proporcionando reflexões sobre como as temáticas de gêneros e sexualidades permeiam o cotidiano de professories que ensinam matemática. O desenvolvimento dessa ação se concretizou com a organização de um curso de extensão denominado “Estudos de Gênero: o que a matemática tem a ver com isso?”, promovido pelo grupo de pesquisa e extensão sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro: “MatematiQueer: Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática”, este fomentado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

A partir da oferta do curso, uma discussão de natureza teórica sobre o interesse de licenciandes e outres profissionais do ensino de matemática na participação de um curso que articule os processos de ensino e de aprendizagem da disciplina com discussões sobre gêneros e sexualidades dissidentes se mostrou pertinente. Sendo assim, essa é a discussão que buscamos compartilhar neste texto. Para tanto, iniciaremos apresentando um panorama geral de um possível debate sobre questões de gênero e sexuais na formação de docentes que ensinam matemática e a trajetória

que trilhamos desde a proposição até a execução do curso de extensão. Seguimos com a apresentação e a análise dos dados que foram produzidos por meio do formulário de inscrição do curso, apresentando o perfil dos docentes que manifestaram interesse em participar e refletindo sobre esses dados. Concluimos com uma síntese das discussões que foram provocadas ao analisá-los.

### **O debate sobre a formação docente**

Transformações sociais e políticas têm, atualmente, possibilitado (re)conhecer diferentes formas de existência que nos possibilitam vislumbrar outras formas de habitação no mundo por corpos dissidentes. Sendo assim, “parece evidente que na formação de profissionais do campo da educação e áreas afins se discutam tais questões” (Paula Regina Costa Ribeiro; Méri Rosane Santos da Silva; Silvana Vilodre Goellner, 2009, p. 5) e que, considerando o ensino de matemática, possamos pensar “em matemáticas que fujam aos padrões eurocêntricos e que sejam potentes para ir na contramão do que hegemonicamente vem sendo instaurado” (Guse, 2022, p, 132). Mas, a realidade não condiz com essa expectativa, principalmente no que tange a fuga das normas de gênero e sexuais no ensino de matemática e nas formações do campo.

Ainda assim, pesquisadoras do campo da Educação Matemática têm buscado realizar pesquisas que tensionem e investiguem articulações entre o campo e discussões envolvendo gênero e sexualidade. Tal informação pode ser comprovada, ao observamos a pesquisa bibliográfica realizada por Guse e Esquincalha (2022a), que aponta que o quantitativo de produções no campo da Educação Matemática que trata sobre questões de gênero e sexualidades não normativas tem crescido nos últimos anos, em particular no âmbito brasileiro. Entretanto, esse cenário parece não ser refletido em formações iniciais e continuadas, tampouco nas práticas de docentes que ensinam matemática.

Percebemos, em muitas pesquisas, uma ênfase na falta de interlocuções ao longo da formação inicial que possibilitem a docentes de Matemática refletirem sobre a questão e promoverem aulas que visibilizem pessoas LGBTI+. [...] A ausência de discussões acerca dessa temática na formação inicial de professorias de Matemática, além da dificuldade de pesquisadoras em encontrarem orientações ou pesquisas a respeito, reforça a ideia de que a Matemática não é direcionada a todos, mas para uma parcela seletiva da sociedade, cujos corpos não perturbam o sistema devido à sua simples existência (Guse; Esquincalha, 2022, p. 962).

As pesquisas brasileiras que investigam possíveis articulações de uma formação inicial ou continuada de docentes de matemática para o debate sobre



gênero e sexualidade (Igor Micheletto Martins, 2020; Guse; Waise; Esquincalha, 2020; Waise, 2021; Flavio Augusto Leite Taveira; Deise Aparecida Peralta, 2022) evidenciam o quão necessário é um currículo que promova tal debate, a fim de que os docentes possam fomentar discussões em suas aulas, tensionando o padrão hegemônico da sociedade, e lidem de uma melhor maneira com situações de preconceito e discriminação em ambientes escolares, não sendo (re)produtores dessas ações (WAISE, 2021). Ademais, a falta dessas discussões nas licenciaturas em matemática fortalece discursos que fazem com que seja preferível discutir gênero e sexualidade em outras áreas. A saber, isso fica evidente nas respostas de licenciandos em matemática reunidas por Guse, Waise e Esquincalha (2020), ao se realizar uma pesquisa com 710 discentes de graduações em matemática de instituições públicas do estado do Rio de Janeiro, acerca da percepção a respeito da importância de se discutir sobre diversidade de gênero e sexual nas aulas de matemática da Educação Básica e da licenciatura.

De acordo com a análise e as respostas de licenciandos, a formação inicial de matemática não qualifica a pessoa docente da disciplina para o debate sobre o tema, sendo mais confortável para eles ficarem alheios a tais debates. De fato, uma formação que forneça um momento inicial de reflexões sobre corpos que escapam às normas de gênero e sexualidades em cursos de licenciatura é de extrema importância para quem é docente que ensina matemática (re)conheça essas vivências, que, por muitas vezes, escapam de sua realidade e ciclo social. Porém, a ausência dessas discussões não pode ser utilizada como justificativa para um não debate sobre a temática.

Aqueles que se colocam alheios a tais discussões, tendem a posicionar a matemática enquanto uma área não influenciável por fatores sociais e culturais (Kai Rands, 2019). Contudo, em concordância com Christopher Dubbs (2016), no que tange discussões sobre corpos dissidentes, a possibilidade de considerar tais debates irrelevantes para as aulas de matemática é um privilégio cis-heteronormativo, afinal, o currículo de matemática é, também, um meio de “manutenção do padrão (cis-hetero)normativo, uma vez que ele (re)produz estruturas opressoras às minorias sexuais e de gênero, ao considerar, por exemplo, em suas representações, apenas padrões cis-heteronormativos” (Guse, 2022, p. 91).

Uma outra reflexão pertinente é sobre como os docentes que se ausentam de debates sociopolíticos podem estar vislumbrando o ensino de matemática como a meta que se almeja alcançar, independente daquele que recebe o conhecimento. Em

outras palavras, a pessoa ensinada deve receber determinado conhecimento e ser tratada apenas como um meio de alcançar um objetivo final: o ensino de matemática. Nesse aspecto, não nos interessaria se ocorreu um processo de aprendizagem de conhecimento, pois, o que nos importaria, nesse caso, são as técnicas de transmissão de conhecimento, pela preocupação excessiva com o conteúdo a ser ensinado.

O ser humano, assim, passa a ser um meio para um fim idealizado por outro ser, o que, conseqüentemente, destrói toda a sua essência enquanto indivíduo. Nisso, nos questionamos: será que o excessivo domínio da técnica e a nossa preocupação excessiva com a forma não nos faz perder o humano? Será que quando pensamos o humano em termos de categorias, listas de chamada, números, não estamos falando de algo que, na sua essência, carrega um perigo muito grande? O perigo da desumanização do outro, uma vez que esse outro não é deslocado do que o constitui como ser humano?

Logo, instrumentalizar seres humanos é tratá-los como meio e não como um fim. Devemos, contudo, lembrar que nosso objetivo final deve ser o outro. Em um contexto no qual pensamos em processos de ensino e de aprendizagem de qualquer conhecimento, incluindo a matemática, se torna impossível desconsiderar identidades e contextos sociais, políticos e culturais. Afinal, isso seria desumanizar um indivíduo.

Diante do exposto, a fim de desconstruir tais ideais pré-estabelecidos sobre o ensino de matemática, assim como vislumbrarmos um fazer docente que se preocupe com o ser humano em sua essência, é preciso que possibilitemos uma formação inicial ou continuada de professorias de matemática que forneça “um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação” (Antônio Nóvoa, 2017, p. 1117). Dessa forma, podemos caminhar para um estranhamento da matemática, no qual “ao invés de ensinar e reiterar normas vigentes e a experiência da abjeção”, faremos “da matemática território e alvo de contestação” (Hugo dos Reis Detoni; Guse; Waise, 2022, p. 160), principalmente no que diz respeito ao (des)conhecimento de corpos que escapam às normas de gênero e sexualidades.

### **A ação extensionista: uma proposta de (trans)formação**

Inquietações com os discursos hegemônicos que colocam as ciências ditas exatas num local ilusório de neutralidade, desvinculadas de questões históricas, sociais e culturais, associadas à percepção de uma lacuna na formação inicial e continuada de docentes que ensinam matemática, no que diz respeito às questões de gêneros e sexualidades (Taveira; Peralta, 2022), motivaram a elaboração e execução da ação formativa.

A ação foi dada por meio de um curso de extensão gratuito, fomentado e certificado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática, por meio de Edital público para oferta de ações para formação docente, sendo promovido pelo grupo de pesquisa e extensão MatematiQueer, sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em parceria com as seguintes instituições federais: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Por meio da utilização da plataforma Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) e do estúdio de transmissão de vídeo StreamYard, com compartilhamento pelo YouTube, o curso foi desenhado e implementado com atividades síncronas e assíncronas, realizadas entre março e maio de 2022, totalizando um curso de 60h destinado a licenciandes em matemática e pedagogia, e a professorias que ensinam matemática em qualquer nível educacional, em ambientes formais ou informais, presenciais ou virtuais de todo o território nacional. A partir deste momento, denominaremos essas pessoas por “cursistas”.

A organização se deu por uma divisão em oito semanas, nas quais foram abordados os seguintes tópicos de discussão: (1) Gêneros e Sexualidades na Escola; (2) Estudos de Gênero e Educação Matemática; (3) Marcadores sociais “de exclusão” em aulas de matemática – a importância da interseccionalidade; (4) Feminismos e Educação Matemática; (5) Travestilidade e Transexualidade na Escola; (6) Pedagogia Queer e Educação Matemática; (7 e 8) Práticas Pedagógicas Antimachistas, Antissexistas e AntiLGBTI+fóbicas.

As atividades assíncronas do curso incluíam a leitura dos textos elaborados para o curso, a participação em fóruns de discussão e a realização das tarefas propostas, dentre outros materiais sugeridos e disponibilizados na plataforma Moodle. Já as atividades síncronas foram realizadas aos sábados, com interações que eram realizadas no Chat do YouTube. Na última semana do curso, foi solicitado que cada cursista postasse um Trabalho Final, realizado individualmente, que consistiu em um plano detalhado de aula de matemática que proponha práticas pedagógicas antimachistas, antissexistas e antilgbti+fóbicas, explorando temas discutidos ao longo do curso.

As atividades realizadas no curso visavam tensionar os processos de ensino e de aprendizagem da matemática, proporcionando reflexões sobre como as temáticas de gêneros e sexualidades permeiam o cotidiano de docentes que ensinam

matemática. Diante disso, em função do modelo adotado, percebemos que foi possível identificar o manifesto interesse dos cursistas de diferentes regiões em buscar tal formação. Esse interesse nos levou a refletir sobre qual perfil docente busca uma (trans)formação que abarque discussões historicamente afastadas de disciplinas como a matemática, além de analisar quais são suas opiniões sobre a possibilidade dessas discussões em espaços de formação e suas práticas.

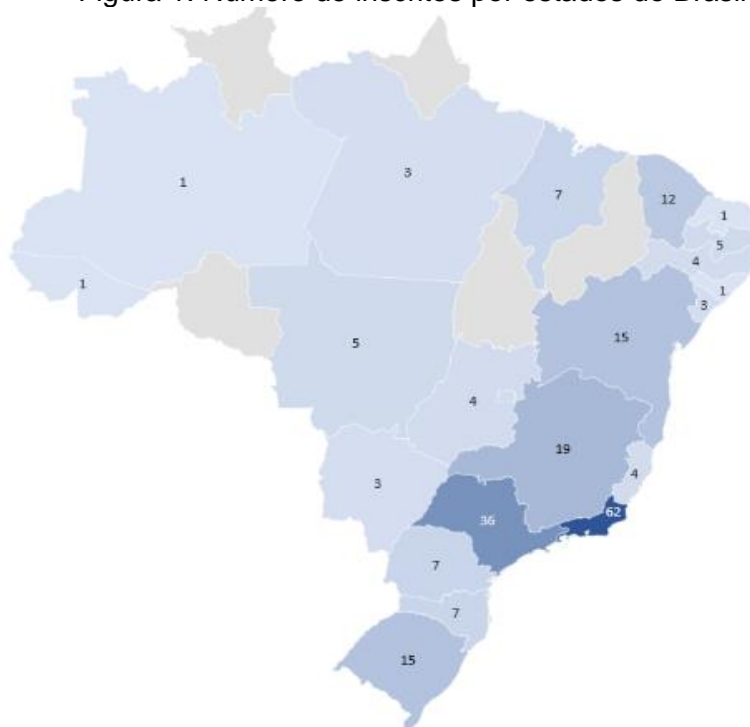
### **Perfil des inscrites: análise descritiva e interpretativa**

O formulário de inscrição da ação formativa foi dividido em oito seções. Devido à limitação de espaço, nos centraremos em analisar as respostas das seções que acreditamos ter maior relevância para identificar o perfil das pessoas interessadas em uma formação que articule Estudos de Gênero e Educação Matemática.

Na primeira seção, constavam informações gerais do curso e, na segunda, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Identificamos, a partir do preenchimento, 222 respondentes. Desses, três alegaram ler o TCLE apresentado e discordaram em participar de pesquisas relacionadas ao curso. Dessa forma, investigaremos os dados daqueles 219 que concordaram em participar e ingressaram na ação formativa.

Na terceira seção do formulário, buscamos algumas informações de identificação dos respondentes, tais como nome completo, idade, endereço, dentre outras. As 219 pessoas que responderam ao questionário no momento da inscrição estavam distribuídas por 22 estados, conforme ilustrado na Figura 1. Desses estados, observamos um maior quantitativo na região Sudeste – que é a região na qual se situa grande parte das instituições promotoras da ação afirmativa.



Figura 1: Número de inscrites por estados do Brasil<sup>5</sup>

Fonte: Dados da pesquisa.

A faixa etária das pessoas que se inscreveram variou entre 18 e 58 anos, sendo a maior concentração entre 23 e 27 anos, como ilustrado na Tabela 1. Observamos que, conforme a faixa etária se eleva, a frequência diminui. Existem alguns fatores que podem influenciar em tal concentração, como a modalidade de oferta do curso e os meios de divulgação. Todavia, é importante refletirmos se as discussões oferecidas são de interesse de pessoas em faixas etárias maiores.

<sup>5</sup> Descrição dos dados: Acre (1), Alagoas (1), Amazonas (1), Bahia (15), Ceará (12), Distrito Federal (4), Espírito Santo (4), Goiás (4), Maranhão (7), Mato Grosso (5), Mato Grosso do Sul (3), Minas Gerais (19), Pará (3), Paraíba (5), Paraná (7), Pernambuco (4), Rio de Janeiro (62), Rio Grande do Norte (1), Rio Grande do Sul (15), Santa Catarina (7), São Paulo (36) e Sergipe (3).

Tabela 1: Faixa etária des inscrites

Faixa etária	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
[18-22]	35	16%
[23-27]	50	23%
[28-32]	40	18%
[33-37]	36	16%
[38-42]	30	14%
[43-47]	14	6%
[48-52]	8	4%
[53-58]	6	3%
Total	219	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de respondentes, 79 ainda estavam cursando a licenciatura, sendo 71 em Matemática, seis em Pedagogia e os demais em cursos correlatos. Além disso, daqueles que já atuam profissionalmente, percebemos uma grande concentração de atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, algo já esperado, uma vez que aqueles que são licenciados em matemática possuem habilitação apenas para lecionar nesses segmentos.

Tabela 2: Segmentos de atuação des inscrites

Atuação profissional	Frequência
Educação Infantil	15
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	27
Ensino Fundamental – Anos Finais	131
Ensino Médio	100
Graduação	17
Pós-Graduação	5
Espaços Não-Formais	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Na quarta seção do formulário de inscrição, intitulada “Sobre você e seu interesse no curso”, questionamos o que o respondente esperava do curso e por qual meio de divulgação ele tomou conhecimento da ação formativa. Em função do quantitativo de perguntas que possibilitaram um desvio da pergunta inicial, 25 informaram apenas a forma pela qual tiveram conhecimento do curso. Dentre as demais respostas, a grande maioria relatou que sua expectativa com o curso era de ampliação do conhecimento, seja por curiosidade no tema, ou por alguma motivação acadêmica a fim de pesquisa. Todavia, destacamos algumas respostas que traziam uma preocupação direta em como relacionar tais discussões com o ensino de Matemática.

Espero enriquecer meus conhecimentos acerca desse tema tão importante que é sobre gênero, e o que tem a ver com matemática. É necessário discussões como essa, a fim de informar [es] alun[e]s e professor[ie]s (R15, mulher cisgênera e bissexual).

Sou um homem trans e reparo muita diversidade nas minhas turmas e gostaria de saber como trabalhar esse assunto, mesmo sendo professor de matemática. (R35, homem transgênero e panssexual).

Na realidade, gostaria de entender como o professor de Matemática pode auxiliar na inclusão da população LGBTQIA+ através do ensino de Matemática. (R61, homem cisgênero e homossexual).

Observando as respostas destacadas, percebemos, através de frases como “o que tem a ver com matemática”, ou “entender como o professor de Matemática pode auxiliar”, uma necessidade em compreender como seria possível articular questões sobre gênero e sexualidade com aulas de Matemática. Em particular, na resposta de R35, ao relatar “mesmo sendo professor de matemática”, podemos verificar, intrinsecamente, uma naturalização de que tal docente não seria aquele que discutiria sobre tais assuntos. Afinal, como dito anteriormente, docentes de disciplinas “exatas” podem se colocar em posições ilusórias de neutralidade, quando se deparam com questões de caráter social, em função dos discursos que são produzidos socialmente sobre a disciplina que a colocam como descontextualizada, despersonalizada e despersonificada (Elenilton Vieira Godoy, 2002).

Ainda nessa seção, foram levantados dados sobre a forma como os respondentes se identificavam em relação ao seu gênero e se eles se consideravam uma pessoa LGBTI+. Com relação à identificação de gênero, tivemos os seguintes dados:

Tabela 3: Identidade de gênero dos inscrites

Identidade de gênero declarada	Frequência
Homem cis	69
Homem trans	4
Mulher cis	131
Mulher trans	1
Gênero fluido	2
Pessoa não-binária	3
Outras	9
Total	219

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na categoria “Outras” alocamos respostas que não responderam diretamente o que era questionado. A saber, tivemos as seguintes: “Difere do sexo atribuída ao nascer”, “.”, “Não entendi o que se pede”, “Mulher”, “Gay”, “Homem Gay”, “Homem Hétero” e duas respostas como “Mulher Hétero”. Observe que as últimas respostas exemplificam uma confusão entre identidade de gênero e sexualidade. É importante salientar que as identidades de gênero se referem “à experiência interna e individual/subjetiva do gênero de cada pessoa que pode ou não corresponder ao sexo

atribuído ao nascer” (Esquincalha, 2024). Nesse sentido, uma pessoa pode se identificar como cisgênera, transgênera, não-binária<sup>6</sup>, dentre outras. Já no que tange à sexualidade, entendemos essa como uma “construção sociocultural que sofre influências dos valores e das regras de uma determinada cultura, do tempo e do espaço em que vivemos” (Esquincalha, 2024). Sendo assim, a orientação sexual de uma pessoa se refere ao objeto de desejo afetivo ou sexual dela (Louro, 2004), podendo ser heterossexual, homossexual, bissexual, dentre outras.

Ademais, ainda sobre os dados produzidos na identificação quanto ao gênero, é possível perceber uma predominância de mulheres interessadas em se inscrever na ação formativa. Acreditamos que isso tenha relação com os estereótipos de gênero que, historicamente, estruturam “áreas como as ciências exatas, em especial a matemática, [como] campos profissionais históricos inapropriados para as mulheres” (Joyce Alves da Silva, 2022, p. 8) e um movimento no qual mulheres, que antes eram invisibilizadas, passam a ocupar seus lugares e falar de “matemática de maneira exclusiva, imbuídas de questões voltadas para inclusão e justiça social” (Jéssica Maria Oliveira de Luna, 2022, p. 15)

Após a identificação de gênero, ao questionarmos se as pessoas se consideravam uma pessoa LGBTI+, 96 responderam que sim e 123 que não. Com o objetivo de analisarmos como foi a procura pela ação de pessoas que, num primeiro momento, se enquadram no padrão normativo social, no que diz respeito ao gênero e à orientação sexual, realizamos uma análise da autoidentificação enquanto LGBTI+ daqueles que se identificaram como homens cisgêneros. Dos 69 que alegaram isso, 27 não se autoidentificavam como LGBTI+. Logo, considerando esses 27 respondentes e o que alegou ser “Homem Hétero”, temos um quantitativo de 28 pessoas em 219, isto é, 12% das pessoas interessadas no curso não se auto identificam em gêneros ou sexualidades dissidentes.

---

<sup>6</sup> A não-binariedade é um termo guarda-chuva para identidades em inconformidade de gênero, ou seja, que não se identificam exatamente como femininas ou masculinas. Algumas pessoas não-binárias entendem que são, também, pessoas trans, rejeitando o termo cis. Trata-se de um campo teórico em disputa, que é retroalimentado por movimentos sociais. De qualquer forma, tanto a identidade de gênero quanto a sexualidade são marcadores sociais determinados por autodeclaração, ou seja, apenas cada pessoa pode falar por si.



Tabela 4: Autoidentificação como LGBTI+ des inscrites homens cisgênero

Pessoa LGBTI+	Frequência
Sim	41
Não	28
Total	69

Fonte: Dados da Pesquisa.

Apesar de ser comum que pessoas diretamente afetadas pelas normas de gênero e sexualidades sejam o principal público do Curso de Extensão, aqueles que não escapam a essas normas também devem buscar conhecimento sobre o tema, para que não perpetuem desigualdades. Como afirma Guse, Waise e Esquincalha (2020):

Assim como se tem discutido a necessidade de, mais do que não sermos racistas, sermos antirracistas, e isso precisa nos ser ensinado nos contextos da família e da escola; da mesma forma, não nos basta não sermos LGBTI+fóbicos, precisamos ser anti todo e qualquer discurso vigente que discrimine, segregue ou exclua qualquer pessoa por sua diversidade de gênero ou sexual [...] (p. 23).

Tal movimento não é restrito apenas aos corpos dissidentes das normas, mas a todes que desejam ir em direção a uma matemática que questione uma tradição pedagógica de ensino da disciplina, que é, historicamente, articulada em função dos interesses de uma parcela seletiva da sociedade (Rands, 2009). Ademais, também devemos nos ater ao debate levantado anteriormente, no que diz respeito à essência de ser uma docente que valorize a pessoa enquanto ser humano, a compreendendo como um fim em si, e não um meio para o ensino de matemática.

Finalizada a quarta seção, as duas próximas foram direcionadas para respondentes distintos. A quinta seção, por sua vez, foi direcionada àqueles que se identificaram como pessoas LGBTI+ e, a sexta, para os demais. Na quinta seção, fizemos, ainda, diversos questionamentos com o objetivo de analisar se as pessoas se sentiam confortáveis para falar sobre suas sexualidades ou expressá-las livremente em diferentes espaços e para distintos grupos de pessoas. Com relação à família, 47 alegaram conversar com algumas pessoas da família sobre sua sexualidade abertamente, 27 com algumas pessoas e 22 com ninguém.

Tabela 5: Confortabilidade de falar com a família sobre sexualidade des inscrites declarades LGBTI+

Confortabilidade de falar com a família	Frequência
Com todes abertamente	27
Com ninguém	22
Com algumas pessoas	47
Total	96

Fonte: Dados da pesquisa.

Já em relação ao seu meio próximo (amigos, colegas de trabalho etc.), os resultados apontam para um maior conforto, tendo 46 alegado conversar com algumes e 46 alegado conversar com todes abertamente. Apenas quatro responderam não conversar acerca de sua sexualidade com seu meio próximo.

Tabela 6: Confortabilidade de falar com o meio próximo sobre sexualidade des inscrites declarades LGBTI+

Confortabilidade de falar com a família	Frequência
Com todes abertamente	46
Com ninguém	4
Com algumas pessoas	46
Total	96

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda nesta seara de confortabilidade, questionamos sobre a expressão da sexualidade em espaços escolares e acadêmicos. Com relação à universidade, 44 afirmaram poder expressar sua sexualidade de forma livre no âmbito do seu curso, porém, não com muita liberdade, 32 afirmaram ter total liberdade e vinte alegaram não haver liberdade para isso.

Tabela 7: Expressão da sexualidade des inscrites declarades LGBTI+ na Universidade

Expressão da sexualidade na Universidade	Frequência
Total liberdade e conforto	32
Liberdade parcial	44
Nenhuma liberdade	20
Total	96

Fonte: Dados da pesquisa.

Já com relação ao espaço escolar, enquanto estudantes, esse número muda consideravelmente. Do total, 75 des docentes responderam não ter liberdade para expressar sua sexualidade na escola, 15 alegaram ter, mas não com muita liberdade, e seis afirmaram ter total conforto para isso.

Tabela 8: Expressão da sexualidade dos inscrites autodeclarados LGBTI+ nas escolas enquanto estudantes

Expressão da sexualidade na escola	Frequência
Total liberdade e conforto	6
Liberdade parcial	15
Nenhuma liberdade	75
Total	96

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos, assim, que, no ambiente escolar, a grande maioria alegou não ter espaço para falar sobre sua sexualidade. Esses dados são típicos, pois, ainda nos dias de hoje, os espaços escolares se mostram incapazes de lidar com a diferença (Berenice Bento, 2011; Junqueira, 2015), sendo um dos principais espaços no qual ocorre uma (re)produção de cis-heteronormas e, conseqüentemente, de cenários de desigualdade e preconceito, como pode ser observado pelos dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos – ABGLT, 2016).

Apesar de vivermos um cenário em que o debate sobre questões de gênero e sexualidade é totalmente urgente, presenciamos em espaços escolares um silenciamento dessas discussões, principalmente em aulas de matemática (Vanessa Franco Neto, 2021). Almeja-se um silenciamento e um apagamento de vozes dissidentes, para que ocorra uma privação de liberdade de expressão, ou, até mesmo, para que esses corpos não possam alcançar sua liberdade. Até porque, a liberdade não é uma coisa que você conquista sozinho, é junto com e outre (Hannah Arendt, 2018). Não é possível, portanto, ser livre sozinho, é preciso que haja um nós, não um “eu” como fundamento da liberdade. Porém, sem espaço para o diálogo e união, essa liberdade não pode ser conquistada.

Para as pessoas não LGBTI+, os questionamentos variaram, se comparados àqueles destinados às pessoas LGBTI+. Porém, iniciamos perguntando: “Você acha importante ter discussões sobre formação para a diversidade de gênero e sexual durante a formação docente? Justifique”. Todas afirmaram ser de extrema importância e, aqueles que justificaram, trouxeram embasamentos pautados em cenários da escola enquanto espaço de (re)produção de preconceitos e privação de liberdade (Bento, 2011; Junqueira, 2015), de não visibilização de pessoas historicamente marginalizadas, além de almejarem um ensino de matemática que não seja alheio a debates de caráter sociopolíticos.

Sim, a temática é oriunda da nossa sociedade. E, durante a formação docente os graduandos estão se preparando para assumir salas de aula, espaços esses que são importantes para a formação cidadã e

com isso, tem grande dever de discutir temas que circundam a sociedade. (R10, homem cisgênero e heterossexual).

Sim. Estamos vivendo um momento que as pessoas estão dispostas a romper barreiras, principalmente no que tange a sexualidade e gênero. As discussões sobre o tema são importantes, para nós docentes, pois precisamos estar cientes de que existe uma construção social sobre a binariedade (homem é homem, mulher é mulher, e cada um tem seu papel na sociedade). [...] Estar a par sobre as discussões de gênero, é fundamental para nosso conhecimento, pois quando aprendemos a história por trás de toda luta, aprendemos a respeitar. Também, tendo conhecimento sobre o assunto, é possível levantar discussões em sala de aula. Assim, tentando diminuir/acabar com homofobia, transfobia, misoginia, entre outros tipos de preconceitos relacionados a questões de gênero. Até para podermos ajudar/orientar nossas/os alunas/os nas questões que os afligem. (R48, mulher cisgênera e heterossexual).

A Educação Matemática, assim como a sociedade, tem vivenciado uma virada sociopolítica que nos convida a “(re)pensar a presença de grupos historicamente subalternizados [...] no âmbito dos espaços e projetos educacionais” (Reis; Esquincalha, 2022, p. 63), sendo de extrema importância que os espaços de formação também abarquem essa visão. No entanto, como veremos posteriormente, isso ainda não acontece.

Na sequência do formulário, buscamos entender se es inscrites não LGBTI+ acreditam que o espaço escolar é um local confortável para que docentes LGBTI+ possam lecionar, sem mascararem sua sexualidade. Diante do questionamento, 101 alegaram que não e trinta responderam que sim.

Tabela 9: Concepção de es docentes não LGBTI+ a respeito da expressão da sexualidade de docentes LGBTI+ no espaço escolar

Concepção de docentes não LGBTI+ a respeito da expressão da sexualidade de docentes LGBTI+ no espaço escolar	Frequência
Não	101
Sim	30

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de não se autoidentificarem como LGBTI+, es respondentes nos mostraram serem sensíveis a causas relacionadas a orientações sexuais dissidentes e, por meio desses dois questionamentos, percebeu-se que elus também reconhecem que a escola ainda não é um ambiente saudável para pessoas que escapam às normas sexuais.

Finalizamos ambas as seções, quinta e sexta, com o seguinte questionamento: “Você considera que este tópico, gênero e sexualidade, deve ser discutido e abordado nas aulas de Matemática na educação básica? Justifique”. Des 96 respondentes LGBTI+, apenas ume alegou ainda estar construindo uma opinião sobre o possível



debate desse tópico em aulas de Matemática, enquanto outro pontuou não achar típico, em função da “quantidade de conteúdos que temos de cumprir” (R199). Es demais responderam que o tópico deve ser discutido e abordado em aulas de Matemática.

Já em relação aos que não se identificavam como LGBTI+, des 131 respondentes, três alegaram que não deve ser abordado ou que preferem não abordar, duas manifestaram que não sabiam responder à pergunta e dois relataram que o assunto deve ser discutido, mas não especificamente como tópico em aulas de matemática, e sim com propostas da instituição de ensino.

Apesar de haver pouca contrariedade ao debate, devemos sempre reforçar que não adianta almejarmos uma sociedade democrática se as instituições não forem democráticas, incluindo a escola e todo o espaço que a compõe. E, falar de democracia, inclui ouvir as diversas pessoas e expressões identitárias que fazem parte de qualquer espaço.

Caminhando para a sétima seção, retomamos o questionário comum a todos os respondentes com perguntas abertas voltadas ao espaço escolar, formação docente, e gênero e sexualidade, de uma maneira mais ampla. Dito isso, questionamos: “Em algum momento da sua formação escolar alguma professorie falou sobre questões de gênero e sexualidade? Em que disciplina(s)? Em que tom: como construção de (auto)conhecimento ou com tons críticos e preconceituosos?”

Diante desse questionamento, 142 inscrites responderam que em nenhum momento de sua formação escolar questões envolvendo gênero e sexualidade foram debatidas por docentes. Além disso, 14 respostas não foram possíveis de identificar, pois houve fuga da pergunta, ao compreenderem formação escolar como a graduação. Assim, as outras respostas se subdividiram em quarenta relatos de que o debate sobre o tema foi com tom de construção de (auto)conhecimento e 28 com tons críticos e preconceituosos. Desses últimos, cinco docentes trouxeram relatos nos dois tons, entrando para o quantitativo de ambas as categorias.

Tabela 10: O debate sobre gênero e sexualidade na formação escolar dos inscrites

Debate sobre gênero e sexualidade na formação escolar	Frequência
Não	152
Sim, com tom de construção e (auto)conhecimento	40
Sim, com tons críticos e preconceituosos	28
Não foi possível identificar	12

Fonte: Dados da pesquisa.

Optarmos por trazer, brevemente, alguns relatos daqueles que alegaram terem o tema debatido em sua formação escolar para tecer comentários. Portanto, consideremos as seguintes respostas:

[...] Tudo era ensinado pelo viés da heterossexualidade e jamais eram tocados os assuntos sobre todas as orientações sexuais existentes, a não ser para tecer comentários informais e desrespeitosos fora do período de aula, entre os alunos e até entre alguns professores, colocando toda a diversidade de gênero num lugar de promiscuidade e inferioridade (R34, mulher cisgênero e heterossexual).

Um professor de história citou que era normal alguns gregos antigos terem relação com mulheres apenas para procriação e com outros homens por prazer. E em tom de chacota falou: "Se eu fosse daquela época, dava uma surra nessas bichinhas gregas para aprenderem a gostar de mulher!" (R144, mulher cisgênero e bissexual).

Me lembro de um professor de filosofia que pautou a Marcha das Vadias em um tom bastante conservador e preconceituoso, com a ideia de que aquelas mulheres não se davam ao valor. Um professor de história hiper sexualizava as estudantes e usava termos como "vagabundas" para se referir ao comportamento de algumas. (R187, mulher cisgênero e homossexual).

Esses relatos são de três inscrites que alegaram ter o tema debatido na Educação Básica em tons críticos e preconceitos, ou seja, apenas debates que visavam discriminar as formas de expressão de gênero e sexualidade que não se adequassem as normas de nossa sociedade.

Reparemos que todos são comentários relacionados à postura de seus docentes na época. Esse tipo de docente colabora para que o ambiente escolar seja mais hostil para aqueles que escapam das normas sociais e, consequentemente, reforçam estereótipos e legitimam preconceitos que podem ser reproduzidos por seus alunos.

Em concomitância com Fernando Seffner (2020), a forma como os docentes lidam com situações que abarcam diversidade de gênero e sexualidades na escola é fundamental para que caminhemos para uma erradicação de cenários de discriminação. Entretanto, a postura dessas, que foram aqui relatados, vão na contramão dessa afirmativa, assim como do que promulga as competências básicas na Educação Básica no Brasil (Brasil, 2017), mostrando-se necessário, mais uma vez,

que as formações docentes sejam estruturadas em prol de uma educação que valorize a diferença.

Em seguida, similar ao questionamento anterior, perguntou-se sobre a existência de tais debates nos cursos de licenciatura: “E no seu curso de licenciatura? Isso foi feito/presenciado? Em que tom? Existe alguma disciplina ou o espaço de uma para discutir essas questões?” Em função das diferentes formações que es inscrites possuem e a limitação de espaço, resolvemos fazer a análise apenas das respostas daquelas licenciadas em Matemática.

Das 166 pessoas inscritas que estão cursando ou cursaram graduação em Matemática, apenas 41 tiveram contato com essas discussões ao longo da formação. Todavia, normalmente, o debate é restrito às atividades extracurriculares ou disciplinas de área pedagógica, a depender do interesse de docente que tivesse ministrando a disciplina. Outrossim, dessas 41 respostas, quatro são relatos que alegam que as próprias docentes da graduação em Matemática traziam falas discriminatórias.

Em uma disciplina de história da matemática, em que o professor falou em tom de zombação dizendo não saber mais preencher um formulário, pois antes só havia feminino e masculino para se referir aos sexos (R85, gênero fluido e bissexual).

No curso é mais comum que as mulheres tenham sua inteligência questionada não só por professores homens como por colegas ou situações de surpresa por nos sairmos melhor que os homens (R7, mulher cisgênera e bissexual).

Esses dados trazem mais uma evidência e reiteram, em concomitância com as pesquisas trabalhadas na Seção 2, que as formações iniciais de docentes em Matemática precisam estar estruturadas em prol de um currículo que valorize as diferenças. Nós precisamos, portanto, desconstruir ambientes acadêmicos e educacionais, os quais a Matemática se faz presente, no que tange as (cis-hetero)normas que os estruturam. Afinal, como descrito na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), é papel de professorie valorizar a diversidade e as identidades humanas (Brasil, 2019).

Finalizando o formulário, a oitava e última seção deixava um espaço para que as professoras pudessem comentar algo que não havíamos perguntado e responder, ao fim desse trajeto, o que, para elas, a matemática tem a ver com gênero ou sexualidade. Com relação a esse último questionamento, obtivemos 46 inscrites que afirmaram não saber responder à pergunta, sendo este o motivo de buscarem a formação, ou que responderam coisas como “Sim”, que são respostas que escapam

do questionado. Além disso, tivemos um respondente que afirmou que a matemática não possui nenhuma relação com gênero ou sexualidade.

Nada, pois algumas pessoas aprendem mais rapidamente a Matemática e outras demoram um pouco mais. O ensino de Matemática deve se preocupar como o cérebro dos alunos procurando meios para que aprendam a Matemática das mais variadas formas (R192, homem cisgênero e heterossexual).

Essa visão se assemelha ao entendimento da Matemática “enquanto um conhecimento fechado em si mesmo e independente de quem o produz” (Esquincalha, 2022, p. 5), que é (re)produzido discursivamente pela sociedade até os dias de hoje. Ou, pensando de uma outra forma, podemos interpretar que, para essa pessoa, o ensino de Matemática deve ser direcionado para qualquer indivíduo, independentemente de seu gênero ou sexualidade. Todavia, é possível deixarmos de lado nossas expressões identitárias para ensinarmos ou aprendermos determinado conteúdo?

Para tensionar essa ideia, optamos por finalizar esta seção com respostas das próprias inscrites do curso, ao buscarem responder o que a matemática tem a ver com questões sobre gênero e sexualidade, uma vez que percebemos, nessas, uma visão de matemática que se aproxima da proposta pela ação formativa.

[...] Matemática se conecta com debate de gênero e sexualidade quando entendemos quais são os corpos que assumem em maioria a profissão das exatas: homens, brancos e maioria héteros; na mesma medida, matemática se conecta com gênero e sexualidade quando vemos as representações de gênero nos livros didáticos, ou quando "não vemos" representados os LGBTI+. Matemática sempre foi uma leitura direta da realidade que vivíamos, do apagamento e localização inferior que alguns grupos, ao passo que outros estavam sempre "à vista" (R44, mulher cisgênera e homossexual).

[...] para que tenhamos o mínimo para sobreviver e que a violência/exploração contra essas populações [marginalizadas] seja extirpada, precisamos lutar e fazer o contraponto, um caminho é a Educação, desta forma a Matemática é inclusa nesse processo. Eu particularmente vejo como muito estratégico fazer essas discussões dentro da matemática, principalmente que socialmente essa disciplina é temida, tida como difícil, para gênios (que historicamente foram considerados somente homens heteros brancos), vista como uma disciplina fechada em si mesma, assim, se torna um espaço rico para explorar essas contradições (R60, homem cisgênero e heterossexual).

[...] A matemática, assim como as demais ciências, é feita por pessoas. Pessoas possuem gênero e sexualidade. A partir do momento que gênero e sexualidade delimitam espaços em que pessoas não podem entrar, também é limitada a ciência que é possível a humanidade fazer. [...] A pergunta deveria ser o que a Matemática NÃO tem a ver com gênero e sexualidade. Não existe educação e ciência seletiva, hetero, europeia e masculina. Educar e fazer ciência é para, por e de todos. [...] Não é possível falar de matemática, educação e qualquer



outro tema sem antes falarmos do direito à vida! (R147, mulher cisgênera e heterossexual).

## Considerações Finais

Nesta produção, foram examinados dados provenientes do processo de inscrição no Curso de Extensão “Estudos de Gênero: o que a Matemática tem a ver com isso?”, realizado entre março e maio de 2022. O curso destinou-se a docentes em formação inicial ou continuada que lecionam Matemática. Para conclusão, optamos por refletir sobre o questionamento presente no título do artigo: quem são os professores que buscam formação em Estudos de Gênero na Educação Matemática?

Primeiramente, antes de pensarmos diretamente nos dados coletados, poderíamos ensaiar uma resposta para essa pergunta. Os professores interessados, minimamente, em articular Estudos de Gênero e Educação Matemática são aqueles que, de alguma maneira, ensinam um ensino de matemática que enxergue o ser humano em sua essência. São professores que almejam levar o caráter sociopolítico, presente hoje em algumas pesquisas no campo da Educação Matemática, também para as suas aulas. Até porque, um movimento sociopolítico implica conviver com a pluralidade, assim como evidenciá-la.

A virada sociopolítica sinaliza a mudança nas perspectivas teóricas que veem o conhecimento, o poder e a identidade como entrelaçados e decorrentes (e constituídos dentro) dos discursos sociais (Gutiérrez, 2013, p. 40, tradução nossa).

Em relação aos dados, contabilizamos 219 inscrites, dos quais 28 não escapam das normas de gênero e sexuais. Notavelmente, esses interessados pertencem predominantemente a grupos marginalizados, geralmente invisibilizados e subjugados pela estrutura tradicional do ensino de Matemática em nossas sociedades (Guse; Esquincalha, 2022b), vivenciando na pele como é ser aquele que é silenciado e privado de sua liberdade. Esse fato também pode ser observado, ao analisarmos as respostas que discorrem sobre o debate de gênero e sexualidade em diversos espaços ao longo das vidas das pessoas inscritas.

Devemos nos lembrar, diante disso, que liberdade é ter a condição do exercício pleno de sua vida liberto de todo o medo, pois, quando se teme pela sua vida, você não está em condição de discutir nada e, muito menos, pode destacar suas singularidades. Pelo contrário, as singularidades precisam ser escondidas. Exemplos recorrentes disso são vivências dos alunos que fogem às normas, ao sofrerem violências verbais (como serem xingados de “veadinhos”), a coexistência com violências múltiplas (ligadas ao universo familiar e/ou de trabalho), dentre outras.

Diante disso, o conteúdo precisa ser repensado, pesando as realidades confluentes numa sala de aula. Tais realidades, diga-se, que não são esquecidas, enquanto o professor ocupa-se com o conteúdo "puro".

Assim, buscar formações que nos possibilitem valorizar o ser humano deveria ser um movimento de qualquer docente que se preocupe com os estudantes, assim como com o ensino e aprendizagem da matemática. Não podemos ensinar matemática sem antes reconhecermos que lidamos com pessoas que, por muitas vezes, não (re)existem mais às pressões desse sistema vigente em nossa sociedade. E, nessa seara, o importante é a vida.

As aulas de matemática precisam, portanto, ser acolhedoras e valorizar a pluralidade de formas de existência que estruturam nossa sociedade. Para isso, precisamos de docentes que estejam dispostos a tornar suas práticas profissionais humanizadoras. Além disso, precisamos promover mais espaços de formação que integrem temas sociais, como o debate sobre gênero e sexualidade, com o campo da (Educação)Matemática, visando à construção de um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo, no qual a matemática não (re)produza mais estereótipos e preconceitos contra corpos historicamente marginalizados.

## Referências

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ARENDT, Hannah. **Liberdade para ser livre**. Bazar do Tempo, 2019.

BARROS, Denner Dias. **Leitura e escrita de mundo com a Matemática e a comunidade LGBTQ+: as lutas e a representatividade de um movimento social**. 2021. 284f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

DETONI, Hugo dos Reis; GUSE, Hygor Batista; WAISE, Tadeu Silveira. Um olhar queer para a Educação Matemática. In: Esquincalha, A. C. (Org.) (2022). **Estudos**

**de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática.** Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022.

ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. (Org.). **Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática.** Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022.

ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição Esquincalha. **Estudos de Gênero: o que matemática tem a ver com isso?** Brasília, DF. SBEM Nacional, 2024.

GUSE, Hygor Batista. **Pesquisas com pessoas LGBTI+ no campo da Educação Matemática:** indagando processos de (cis-hetero)normatização da área. 2022. 135f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2022.

GUSE, Hygor Batista; WAISE, Tadeu Silveira; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula? **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. 01-25, 2020.

GUSE, Hygor Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Por uma Educação Matemática desviante das (cis-hetero)normas: o que dizem as pesquisas envolvendo pessoas LGBTI+? **Bolema: Bolema de Educação Matemática**, v. 36, n. 74, p. 944-970, 2022a.

GUSE, Hygor Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. A Matemática como um instrumento de Poder e Proteção nas Memórias Escolares de Professoras e Professores LGBTI+ de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 15, n. 38, p. 01-21, 2022b.

RANDS, Kai. Mathematical Inquiry: beyond 'Add-Queers-and-Stir' elementary mathematics educations. **Sex Education**, v. 9, n. 2, p. 181-191, 2009.

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, p. 221-239, 2015.

LERMAN, Stephen. Theoretical aspects of doing research in mathematics education: an argument for coherence. In: Kaiser, G. & Presmeg, N. **Compendium for early researchers in mathematics education.** ICME-13 Monographs: Springer International Publishing, p. 309-324, 2019.

LESSER, Lawrence M. Critical Values and Transforming Data: Teaching Statistics with Social Justice. **Journal of Statistics Education**, v. 15, n. 1, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". Labrys: **Revista de Estudos Feministas**, v.2, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2004.

LUNA, Jéssica Maria de Oliveira. **Dos apagamentos históricos aos feminismos plurais: narrativas de licenciandas em Matemática sobre seus percursos formativos.** 2022. 173f. Tese (Doutorado em Ensino de Matemática). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2022.

MARTINS, Igor Micheletto. **Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura**. 2020. 135f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, SP, 2020.

NETO, V. F. Onde aprendemos a viver o gênero? Nas aulas de matemática!. HIPÁTIA - **revista brasileira de história, educação e matemática**, São Paulo, v. 6, p. 52-63, 2021.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

REIS, Washington dos Santos; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Por uma virada sociopolítica: a importância da discussão sobre gêneros e sexualidades nas aulas e na pesquisa em (Educação) Matemática. In: Esquincalha, A. C. (Org.) **Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática**. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022.

SILVA, Joyce Alves da Silva. Por uma Educação Matemática plural e colorida. In: Esquincalha, A. C. (Org.). **Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática**. Brasília, DF: SBEM Nacional, p. 7 – 10, 2022.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 28, p. 75-90, 2020.

TAVEIRA, Flavio Augusto Leite; PERALTA, Deise Aparecida. Curriculum Guidelines for Mathematics degree and Gender and Sexuality issues in Brazil. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 13, n. 6, p. 1–19, 2022. DOI: 10.26843/rencima.v13n6a32.

WAISE, Tadeu Silveira. **Cenários de reconhecimento em contextos de minorias sexuais e de identidades de gênero na aula e na formação inicial de docentes de Matemática**. 2021. 145f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2021

Submetido em maio de 2024

Aceito em setembro de 2024