

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
UNIDADE PROFESSOR JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANTONIO PABLO SÁ DE SOUSA

**AS RELAÇÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA**

Imperatriz
2025

ANTONIO PABLO SÁ DE SOUSA

**AS RELAÇÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Centro Ciências de Imperatriz, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura

**Imperatriz
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sousa, Antonio Pablo Sá de.

AS RELAÇÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA / Antonio Pablo Sá de Sousa. - 2025. 59
p.

Orientador(a): Jónata Ferreira de Moura. Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Ufma-imperatriz, 2025.

1. Gêneros. 2. Sexualidades. 3. Educação Matemática. 4. Anos
Finais do Ensino Fundamental. I. Moura, Jónata Ferreira de. II. Título.

ANTONIO PABLO SÁ DE SOUSA

AS RELAÇÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Aprovado em / / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Erivanio da Silva Carvalho
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profª Drª Lizandra Guedes Baptista
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha família, amigos e meus professores por serem minhas inspiração e testemunhas da realização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo, em primeiro lugar, a Deus por nos amar incondicionalmente, com todas as nossas diferenças, e por ter entregado Seu Filho unigênito, Jesus Cristo, para sofrer a morte de cruz, a fim de que recebêssemos vida — vida em abundância e a liberdade de viver.

Agradeço pelas forças vindas das mãos de Deus, que me sustentaram diante dos desafios enfrentados ao longo do curso. Agradeço também por me ensinar a confiar somente n'Ele —

Aquele que me dá forças para prosseguir. Cito a fé e a coragem da minha avó Maria do Socorro e da minha mãe, mulheres virtuosas que me criaram e fizeram de mim um homem de respeito e coragem, capaz de lutar sem medo diante dos desafios da vida e determinado a alcançar meus sonhos e objetivos.

Agradeço também ao apoio da minha tia Maria Lúcia, por ser uma fonte de inspiração para que eu segua a carreira docente.

Aos meus irmãos Andreilino Neto e Nágilla Maria, por sempre estarem comigo e por serem uma inspiração dentro do meu lar. Partilhamos alegrias e a dádiva de viver juntos, e considero uma grande sorte tê-los como irmãos.

Agradeço à minha grande amiga Jordânia, sinônimo de garra e coragem, por estar sempre ao meu lado, me protegendo e sendo a minha melhor amiga.

Ao meu melhor amigo, Maurício — um homem de ouro e companheiro fiel — por ser testemunha das minhas lutas e conquistas neste caminho.

Ambos são a prova de que amigos são verdadeiros tesouros enviados do céu.

Agradeço profundamente aos amigos que fiz durante o curso e aos meus professores, que são grandes inspirações de conquista e dedicação.

Ao professor Jónata Ferreira, minha maior inspiração, agradeço por me confiar este lindo tema, pelas orientações e pela confiança ao longo dessa jornada.

Agradeço à família da Escola Municipal São Francisco por me ensinar a trabalhar e por me mostrar que seguir pela docência na educação pública não é fácil, porém é um trabalho que, juntos, amamos.

Agradeço a todos por fazerem parte da construção desse sonho!

*“A educação não é o aprendizado de fatos,
mas o treinamento da mente para pensar.”*

Albert Einstein

RESUMO

O presente estudo tem como tema a educação matemática e as relações de gêneros e sexualidades. A questão da pesquisa é: Qual a percepção de professores que ensinam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Imperatriz/MA sobre as relações de gêneros e sexualidades na Educação Matemática? Para responder a tal questão, a pesquisa tem como objetivos: 1. Contextualizar as relações de gêneros e sexualidade relacionadas à Educação Matemática; 2. Descrever momentos em que os professores de matemática discutem essas questões em sala de aula; 3. Investigar como eles abordam as relações de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas; 4. Averiguar a relação que os professores de matemática estabelecem com essas questões ao ensinar a disciplina, analisando como esses temas influenciam o processo de ensino e de aprendizagem. A metodologia utilizada foi levantamento bibliográfico para contextualizar gêneros e sexualidades na Educação Matemática, em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo com um roteiro de perguntas abertas com 4 docentes que ensinam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Imperatriz/MA. As entrevistas foram transcritas e textualizadas para posterior análise, à luz das discussões teóricas que serviram como base para esta investigação. Diante disso, conclui-se que discutir gêneros e sexualidades na Educação Matemática é essencial para promover inclusão e respeito às diversidades, uma possibilidade de combater a LGBTfobia. O professor tem papel central nesse processo e precisa adotar práticas acolhedoras. Ainda há desafios, como falta de espaço no currículo e preconceitos, sendo necessário investir em formação e mudanças na cultura escolar.

Palavras-chave: Gêneros. Sexualidades. Educação Matemática. Anos finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study focuses on mathematics education and gender and sexuality relations. The research question is: What is the perception of teachers who teach mathematics in the final years of elementary school in the municipal school system of Imperatriz, Maranhão, regarding gender and sexuality relations in mathematics education? To answer this question, the research aims to: 1. Contextualize gender and sexuality relations related to mathematics education; 2. Describe moments when mathematics teachers discuss these issues in the classroom; 3. Investigate how they address gender and sexuality relations in their pedagogical practices; 4. Examine the relationship that mathematics teachers establish with these issues when teaching the subject, analyzing how these themes influence the teaching and learning process. The methodology used was a bibliographical survey to contextualize gender and sexuality in mathematics education. Subsequently, a field study was conducted with a script of open-ended questions with four teachers who teach mathematics in the final years of elementary school in the municipal school system of Imperatriz, Maranhão. The interviews were transcribed and textualized for later analysis, in light of the theoretical discussions that served as the basis for this research. Therefore, it is concluded that discussing gender and sexuality in mathematics education is essential to promote inclusion and respect for diversity, a possibility of combating LGBTphobia. Teachers play a central role in this process and must adopt welcoming practices. Challenges remain, such as lack of curriculum space and prejudice, requiring investment in training and changes in school culture.

Keywords: Genders. Sexualities. Mathematics Education. Final years of Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 RELAÇÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	15
1.1 Discussões sobre relações de gêneros e sexualidades na educação	15
1.1 A inclusão das relações de gêneros e sexualidades na Educação Matemática.....	20
2 O (A) PROFESSOR(A) QUE ENSINA MATEMÁTICA NAS DISCUSSÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES	Erro! Indicador não definido.
2. 1 O contexto da pesquisa	26
2.2 A percepção dos professores que ensinam matemática sobre as relações de gêneros e sexualidades	30
2.2.1 A identidade dos professores	30
2.2.2 Percepções dos professores sobre as relações de gêneros e sexualidades	31
2.2.3 Inclusão, Práticas Pedagógicas e Desafios	37
2.2.4 A Formação e as práticas	44
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	53

INTRODUÇÃO

A pesquisa científica desempenha um papel fundamental no ambiente acadêmico, sendo através dela que se compreende o verdadeiro significado de fazer ciência. A investigação está presente no contexto social, trazendo novas descobertas e ampliando o conhecimento. É por meio dela que se pode compreender os fenômenos naturais e as dinâmicas das relações humanas.

A pesquisa na educação, ou pesquisa educacional, permite a produção de novas percepções metodológicas, além de reconfigurar currículos e suas aplicações socioeducacionais. Ela ainda reflete sobre como as relações humanas e seus fenômenos influenciam nas perspectivas de ensino e na aprendizagem dos indivíduos.

Os debates sobre temas sociais como violência, direitos humanos, racismo e machismo têm ganhado destaque crescente nas pesquisas educacionais, posicionando o professor e o estudante como uma figura central nesses discursos. As relações de gêneros e sexualidades não são diferentes.

Foi no século XIX, Inglaterra onde surgiu a necessidade de ampliação dos direitos igualitários no campo da cidadania entre homens e mulheres (Oliveira, 2020), A luta pelo direito ao voto feminino nas eleições inglesas representou um marco inicial na história da busca por equidade de gênero, sendo conhecida como o movimento sufragista. O conceito de gênero foi desenvolvido em uma época histórica em que as teorias sociais se voltavam para uma compreensão das diferenças sociais relacionadas ao universo feminino (Piscitelli, 2022). Mesmo assim, a construção de gêneros nos estudos educacionais ainda é um processo de embates e avanços e retrocessos.

Ao argumentar que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundamentadas nas relações de gêneros, Scott (1995), defende que “como tal, esta parte da definição poderia aparentemente pertencer à seção normativa de meu argumento, mas isso não ocorre, pois os conceitos de poder, embora se baseiem no gênero, nem sempre se referem literalmente ao gênero em si mesmo” (Scott, 1995, p. 88).

A utilização do termo "gêneros", como categoria de definição social, permeia as relações de poder e se destaca na malha social como uma percepção cultural. Piscitelli (1998), contextualiza a origem dos estudos de gêneros, afirmando que a

categoria vai além do termo "mulher", buscando entender o ser humano em sua construção social. Logo, gêneros passam a ser uma categoria de estudos de análise social, buscando entender a história e os papéis sociais que homens e mulheres assumem ao longo de suas vidas.

A Educação Matemática, sendo um campo de conhecimento que ajuda no desenvolvimento do pensamento lógico e crítico dos estudantes, vai além do ensino de conceitos matemáticos. Ela também está ligada à problematização e discussões sobre esses conceitos no cotidiano e na formação de um estudante reflexivo e crítico. Como afirma D'Ambrósio (1996), a matemática está presente em todas as culturas e em todos os tempos, sendo sua compreensão fundamental para a formação do indivíduo.

Entretanto, a Educação Matemática enfrenta desafios ao lidar com questões sociais contemporâneas, como as relações de gêneros e sexualidades. Skovsmose (2008) destaca que a matemática deve ser compreendida como um exercício que questiona o meio social. Assim, “ver na educação matemática crítica uma resposta a uma incerteza maior, e não algo simplesmente definido por metas e procedimentos” (Skovsmose, 2008, p.11). As questões de gêneros e sexualidades influenciam a forma como estudantes e professores percebem e interagem com a matemática, muitas vezes criando barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, há alguns estudos que revelam a relação da Educação Matemática com as relações de gêneros e sexualidades, tais como: Guse, Waise, Esquincalha, 2020; Barros, 2021; Waise, Esquincalha, 2022, que em suas produções acadêmicas apontam para a necessidade de trabalhar as relações de gêneros e sexualidades na Educação Matemática. Embora as discussões sobre gênero e sexualidades não sejam amplamente abordadas nas chamadas ciências exatas, os estudos sobre essa temática no campo da Educação Matemática não são recentes.

Por isso, pesquisar as relações de gêneros e sexualidades na Educação Matemática é de extrema importância para compreender como as normas de gêneros e sexualidades influenciam nas atitudes dos estudantes e no aprendizado da disciplina. Ao explorar essas questões, é possível identificar barreiras que limitam o potencial do estudante desenvolver práticas pedagógicas tolerantes, respeitosas e inclusivas que acolham as diversidades. Investigar as relações de gêneros e sexualidades na Educação Matemática é contribuir para a construção de uma educação mais igualitária. Quando se desconstrói preconceitos e estereótipos

estruturados, em destaque às relações de gênero e sexualidade dentro da disciplina de matemática, é possível criar um ambiente educacional respeitável e saudável para estudantes e professores. A inclusão dessas discussões nas salas de aula pode ajudar a quebrar ciclos de discriminação e promover uma cultura de respeito e equidade. Ao pesquisar essas questões, também se abre um espaço para que os professores repensem suas práticas pedagógicas, levando em consideração as diferentes realidades de seus alunos.

Assim, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em formato de monografia está vinculado ao projeto de pesquisa Histórias de Vida, Formação e Práticas de Professores que Ensinam Matemática na Educação Básica Maranhense, coordenado pelo professor Dr. Jónata Ferreira de Moura, orientador deste trabalho, no âmbito do Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPeM). O tema desta monografia é as relações de gêneros e sexualidades na Educação Matemática, e busca responder a seguinte questão: Qual a percepção de professores que ensinam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Imperatriz/MA sobre as relações de gêneros e sexualidades na Educação Matemática?

Para responder a tal questão, a pesquisa tem como objetivos: 1. contextualizar as relações de gêneros e sexualidade relacionadas à Educação Matemática; 2. descrever momentos em que os professores de matemática discutem essas questões em sala de aula; 3. investigar como eles abordam as relações de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas; 4. averiguar a relação que os professores de matemática estabelecem com essas questões ao ensinar a disciplina, analisando como esses temas influenciam o processo de ensino e de aprendizagem.

A metodologia utilizada para alcançar os objetivos consiste em um levantamento bibliográfico para contextualizar gêneros e sexualidades na Educação Matemática. Em seguida, é realizada uma pesquisa de campo com um roteiro de perguntas abertas com docentes que ensinam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Imperatriz/MA. A escolha dos participantes da pesquisa foi feita por proximidade, pois conheço alguns professores que ensinam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e, assim, foram convidados a participarem desta investigação. Os sujeitos que aceitaram fazer parte da pesquisa responderam ao roteiro de entrevista, depois todas as entrevistas foram transcritas e textualizadas para sua posterior análise, a qual teve como foco verificar as

percepções dos docentes sobre as relações de gêneros e sexualidades, à luz das discussões teóricas que servem como base para esta investigação.

Esta monografia está estruturada em seções. Além desta introdução, há a primeira seção que se trata de uma revisão bibliográfica acerca do objeto de estudos: as relações de gêneros e sexualidades na Educação Matemática. Nessa seção é abordada a construção contemporânea do termo gênero e sexualidade no contexto educacional e no panorama da educação Matemática. A partir dessa abordagem, a seção está organizada em dois subtópicos: 1.2 Discussões sobre relações de gêneros e sexualidade na educação e 1.2. A inclusão das relações de gêneros e sexualidades na Educação. Dessa forma, a primeira parte recebe o título: "O debate das relações de gêneros e sexualidades e a Educação Matemática: um discurso contemporâneo".

A segunda seção do trabalho apresenta a pesquisa realizada, bem como os caminhos metodológicos percorridos para sua construção. A investigação adota uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento principal a entrevista semiestruturada. Essa seção recebe o título: "O papel do professor que ensina Matemática nas discussões de gênero e sexualidades", e está dividida em dois subtópicos: 2.1 – Contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos, os sujeitos participantes e a justificativa da escolha do campo empírico; e 2.2 – A pesquisa, aplicação e análise das entrevistas realizadas ao dialogar com as discussões de teóricas dos gêneros e sexualidades no ensino de matemática.

A conclusão destaca a importância da pesquisa dentro dessa perspectiva, evidenciando a relevância do trabalho desenvolvido. É possível obter uma visão mais aprofundada das experiências e percepções dos professores de Matemática em relação à diversidade de gênero, considerando que cada sujeito tem suas próprias crenças e valores, que podem influenciar na sua atuação em sala de aula. A investigação dos impactos do debate entre os professores de Matemática na implementação das relações de gêneros e sexualidades em sala de aula é relevante e contribui para a reflexão sobre a importância de se discutir a temática de gêneros e sexualidades no contexto educacional.

1 RELAÇÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Nesta seção apresentamos uma revisão bibliográfica voltada à compreensão sobre as relações de gêneros e sexualidades no âmbito escolar e a Educação Matemática, bem como o papel dos(as) professores(as) nesse cenário. O objetivo é fornecer um embasamento teórico que permita compreender e contextualizar as discussões sobre gêneros e sexualidades no campo da educação escolar, com especial atenção à educação matemática, evidenciando a importância de refletir sobre a atuação docente e os processos formativos sob essa perspectiva.

1.1 Discussões sobre relações de gêneros e sexualidades na educação

Para dar continuidade à pesquisa, torna-se imprescindível conceituar gêneros e sexualidades. Nesse contexto, apresentamos uma compreensão, pretendendo relacioná-la no contexto da contemporaneidade.

No entendimento de Louro (1997), as relações de gênero constituem um objeto de estudo fundamental nas ciências sociais e humanas, voltado para a compreensão mais aprofundada das interações sociais e do processo pelo qual o ser humano constrói sua identidade. Esse campo de investigação busca explorar como as normas, valores e expectativas sociais moldam as experiências de gênero, influenciando na formação de identidades e dinâmicas de poder nas diversas esferas da sociedade.

No campo das humanidades, o termo “gênero” é um conceito próprio, que se caracteriza pela compreensão das identidades e das relações humanas nas diferentes sociedades. Compreende-se as desigualdades de gênero, como papéis que definem a ordem política/cívica e as relações de poder das múltiplas organizações sociais. Sendo assim, Casagrande (2011), dizendo que a discussão de gêneros não define, de maneira unilateral, o termo “gênero”, ou seja, não possui uma definição única. Vejamos:

Ao refletir sobre o conceito de gênero percebe-se que não existe unicidade, ou seja, não existe uma definição clara e única sobre o que significa este termo. Ele se apresenta sob diversas vertentes e enfoques e os estudos de gênero são desenvolvidos nos mais variados temas tanto no Brasil quanto no exterior. Há consenso entre estudiosas/os da temática sobre a importância de, no desenvolvimento das pesquisas, considerar-se as questões de gênero para que se possa obter resultados mais nuançado sobre a sociedade atual (Casagrande, 2011, p. 21).

Há diversos estudos como a historiadora norte-americana Joan Scott (1995), o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2012), e a professoras brasileira Guacira Lopes Louro (1997) e Lindamir Salete Casagrande (2014), sobre as relações de gênero, que se configuram como uma ferramenta teórica essencial para analisar a sociedade sob as lentes das construções de masculinidade e feminilidade ao longo da história. Ao observar diferentes sociedades, percebemos que o conceito de feminilidade varia significativamente, o mesmo se aplica à definição de masculinidade, que é também moldada por contextos culturais, temporais e sociais distintos.

A historiadora estadunidense Joan Scott, em 1986, introduziu o conceito de “gênero” como uma categoria de análise histórica em um artigo que foi publicado no Brasil em 1995. Essa abordagem inovadora ampliou a compreensão sobre como as relações de gêneros influenciam e são influenciadas por processos históricos, contribuindo para o desenvolvimento de estudos sobre a construção social das identidades de gêneros ao longo do tempo.

Para ela, a categoria de gêneros é baseada na conexão entre duas ideias: que o gênero é importante nas relações sociais e que também é uma forma de demonstrar poder. Essas ideias estão sempre mudando, mas não em uma única direção. Scott (1995), defende essa definição ao argumentar que gêneros está diretamente ligada às relações de poder na sociedade e pré-conjunturas como uma forma de definição política.

núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional (Scott, 1995, p. 86).

A diversidade de gêneros é uma questão que está presente desde o início dos debates que discutem a problemática dos estudos de gêneros e sexualidades na sociedade até nos tempos contemporâneos. Esses estudos manifestados em debates acadêmicos buscam promover mudanças na relação de poder.

Há outra ideia sobre o conceito de gênero, a qual diz que ele está intrinsecamente ligado à masculinidade e à feminilidade, definindo-se por ideias mútuas e relacionadas de poder (Bourdieu, 2012). Este sociólogo francês, Pierre Bourdieu, explica que essas relações estão diretamente associadas à dominação,

socialmente construída, refletindo-se na estrutura corporativa expressa em posturas masculinas e femininas. Assim, Bourdieu (1999, p. 25) explica:

As relações entre os sexos, que são relações de dominação, levam à divisão sexual do trabalho, à hierarquia entre as funções e os lugares, à distribuição do poder econômico e político, à segregação profissional e à discriminação salarial, entre outras coisas. Essas relações são continuamente legitimadas por uma representação simbólica que inscreve a divisão social e sexual do trabalho na ordem das coisas, e que parece natural.

Ao somar as duas visões, Bourdieu (1999) e Scott (1995) reiteram, ao longo da história das civilizações ocidentais, que gêneros é um conceito relacionado à estrutura de dominação simbólica masculina. Sendo desse modo, os dominadores (sexo masculino), aplicam categorias construídas a partir do ponto de vista dominante. E as relações de dominação são vistas pelos dominantes como sendo consideradas naturalmente. As relações de dominação são vistas como naturais porque são internalizadas pelas pessoas, ensinada para elas. Ou seja, os esquemas usados para se perceber e avaliar a si mesmos e aos outros (como elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.) vêm de classificações que, ao longo do tempo, se tornam parte do entendimento social e cultural de cada pessoa.

Enquanto relações sociais, gêneros e sexualidades são diálogos presentes na escola, pois são agentes ativos na formação do indivíduo. Ao considerarmos esta temática, podemos percebê-la vinculada ao espaço escolar como um espaço de formação social, e/ou com relações de poder culturalmente estabelecidas. Para Costa, *et. al.* (2009), gêneros é um modo de compreender mais claramente as relações existentes entre homens e mulheres e assim diluir preconceitos, já que esta temática nos fornece elementos para questionarmos algumas normas e condutas naturalmente atribuídas ao feminino e ao masculino.

Com isso, sexualidades soma-se ao gênero, não como um conceito complementar, mas como um objeto de análise fundamental para entender melhor os padrões de comportamento que divergem dentro das múltiplas sociedades. Tanto gêneros quanto sexualidades não devem ser vistos como as normas heteronormativas culturalmente estabelecidas nas sociedades, mas como categorias de estudo que permitem uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, culturais e históricas que moldam as identidades e as relações humanas (Costa, *et al.*; 2009).

Essas análises oferecem uma perspectiva crítica das formas como as instituições tentam regular e normatizar os comportamentos e identidades, permitindo

questionar as normas sociais vigentes e como elas influenciam a vida dos indivíduos. Portanto, estudar sexualidades e o gêneros nos ajuda a identificar as múltiplas formas de existência e expressão dentro de uma sociedade, além de promover um entendimento mais inclusivo e diversificado da realidade social, afirmam Brito, Moura e Sousa (2021).

Gêneros e sexualidades não são apenas sobre o nosso corpo, são uma construção cultural que molda o que é ser homem ou mulher. Na escola, essas discussões nos ajudam a pensar sobre como as regras sociais afetam nossa vida e nos libertam de estereótipos ou nos aprisionam. Sexualidades é um termo que usamos para falar sobre como nos sentimos em relação às pessoas com quem nos relacionamos, independentemente de serem meninos ou meninas (Leal, *et al.* 2017). Sexualidades é algo que foi criado ao longo do tempo através das regras e leis que moldam nossos corpos e desejos.

O conceito de sexualidade relacionado as identidades de gêneros. Nessa perspectiva, as identidades de gêneros são construções sociais e culturais que dizem respeito à forma como os indivíduos se percebem e se posicionam em relação às categorias de gênero, como homem, mulher, ambos ou nenhum dos dois. Para Scott (1995), essa concepção rompe com a ideia tradicional de que gênero está intrinsecamente ligado ao sexo biológico, revelando-se como um processo complexo e dinâmico, influenciado por fatores históricos, sociais e culturais. Louro (2000) destaca que discutir sexualidade é também discutir identidade, diferenças e os padrões normativos que regulam o que é considerado aceitável ou desviante. Assim, compreender a sexualidade em sua complexidade é essencial para promover uma educação mais crítica, inclusiva e acolhedora da diversidade humana.

Discutir gêneros e sexualidades também implica contextualizar as orientações(s) sexual(is). Nesse sentido, o conceito de orientação(s) sexual(is) refere-se à direção do desejo afetivo e/ou sexual de um indivíduo em relação a outras pessoas, podendo manifestar-se de diversas formas, como heterossexualidade (desejo sexual pela pessoa do sexo oposto), homossexualidade (desejo pela pessoa do mesmo sexo), bissexualidade (desejo por pessoas de ambos os sexos), pansexualidade (desejo por pessoas independente do sexo), entre outras. Louro (1997) reforça que a orientação(s) sexual(is) deve(m) ser discutida(s) nas práticas educativas como uma dimensão legítima da diversidade humana, reconhecendo a pluralidade dos sujeitos e rompendo com discursos excludentes. Nesse sentido,

compreender e respeitar as diferentes orientações sexuais é fundamental para a promoção de uma cultura de direitos, equidade e inclusão.

Discutir sobre as relações gêneros e sexualidades na escola é importante, pois ajuda a evitar discriminações e preconceitos. Quando não se fala sobre esse assunto, alunos diferentes podem ser excluídos e tratados de forma desrespeitosa. Por isso, é necessário que as escolas sejam lugares onde todos possam se sentir acolhidos e respeitados, independentemente de sua orientação sexual e identidade de gênero.

Louro (1997), discute o desafio enfrentado pelos professores em repensar e adotar uma nova perspectiva científica. Essa perspectiva propõe gêneros como uma categoria de análise, promovendo o rompimento de dicotomias tradicionais, como masculino e feminino, e incentivando a reflexão sobre as construções sociais que moldam essas identidades. Para a pesquisadora, essas dicotomias geram distinções e desigualdades e são elementos profundamente presentes no contexto escolar. A escola, desde sua fundação, não apenas reconhece essas diferenças, mas também as produz e reforça.

Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 1997, p. 61).

Brito, Moura e Sousa (2021), nos alertam que, muitas vezes, o espaço escolar assume a função de separar os indivíduos, distinguindo aqueles que se adequaram às normas da instituição daqueles que eram marginalizados. A escola, como um reflexo da sociedade ocidental moderna, utilizou múltiplos mecanismos de classificação, ordenação e hierarquização para promover essa separação. Ela não apenas dividiu adultos e crianças, católicos e protestantes, mas também estabeleceu barreiras entre ricos e pobres, entre meninos e meninas. Essas divisões reforçam padrões sociais que perpetuam desigualdades de gêneros e sexualidades, tornando a escola um espaço de reprodução dessas normas.

Os estudos de gêneros e sexualidades tratam de questões de diversidade que demandam uma contextualização além dos conteúdos tradicionais do currículo. Por isso, as questões de gêneros devem ser trabalhadas além da interdisciplinaridade, permitindo uma abordagem que interligue conteúdos/áreas, o que defende Moura

(2019), pois em seu entendimento, currículo escolar deveria ir além de uma simples listagem de conteúdos que precisam ser ensinados, pois ele é dinâmico e deveria atender aos anseios contemporâneos que estão vinculadas a um projeto de sociedade fundada nas relações de poder, sua definição implica uma relação entre valores, princípios, teorias e práticas, refletindo o projeto político-pedagógico da escola.

As perspectivas transversais das relações de gêneros e sexualidades aponta uma transformação da prática pedagógica, ao romper com a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com a sua formação dos alunos. Assim a transversalidade, em se tratando das relações de gêneros e sexualidades, permeia toda a prática educativa, colocando o currículo escolar com agente transgressor, rompendo preconceitos e estereótipos (Moura, 2019), pois, de acordo com Louro (1997, p. 57), "a escola é um espaço crucial para a discussão e a compreensão das diversidades, sejam elas de gênero, sexualidade ou culturais".

Assim, entendemos que a abordar e discutir as relações de gêneros e sexualidades no currículo escolar é fundamental para integrar estas questões de maneira inclusiva. A transversalidade das relações nos estudos de gêneros e sexualidades no currículo de matemática pode permitir que temas complexos sejam abordados em várias disciplinas, promovendo uma educação que prepara os alunos para entender e enfrentar as questões sociais contemporâneas com uma perspectiva crítica. A transversalidade não se limita à inclusão ocasional desses temas, mas busca uma integração profunda e permanente no processo educativo.

Para que as relações de gêneros e sexualidades sejam discutidas, de forma significativa, é crucial que sejam tratadas como temas centrais no currículo. A escola e o professor como mediador devem proporcionar um espaço para debates contínuos sobre essas questões, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e inclusivos.

1.1 A inclusão das relações de gêneros e sexualidades na Educação Matemática

Diversas mobilizações das minorias sociais em favor do reconhecimento, pela garantia de direitos e pela legitimidade das diversidades, vêm tornando-se uma percepção pautada na sociedade. Na educação em favor da diversidade não tem sido

diferente, assim a educação tem cumprido um papel importante na construção de ideias que combatam e enfrentam preconceitos, discriminação e sexismo, em especial no que se refere às discussões de gênero.

Daí a importância de construir um diálogo entre a Educação Matemática e os diversos discursos sobre a temática gêneros e sexualidades, que priorize a transversalidade e interdisciplinaridade do currículo e a pluralidade do ensino de matemática.

Os tópicos de discussões sobre diversidade de gênero não são atuais no campo dos estudos de Educação Matemáticas, embora a questão seja ampla nas ciências humanas e seja senso comum no mundo científico que as ciências exatas permaneçam neutras. No entanto, os estudos de gênero são realizados por todas as categorias de investigação científica, tanto nas humanidades como nas ciências racionais/exatas, para aprofundar a probabilidade de construção da realidade social e aprofundar as relações humanas que solidificam a estrutura social de padrões que descrevem sua cultura.

No campo da Educação Matemática, no entanto, as reflexões sobre relações de gênero aparecem muito timidamente nas pesquisas e dificilmente se estabelecem como o foco das investigações (Souza; Fonseca, 2009, p.30). Portanto, segundo Louro (2007), tanto no senso comum como no meio científico, a definição de gênero justifica as relações sociais. O ensino e a aprendizagem da matemática quando se fala da prática docente feminina e LGBTQIA+ no ensino de matemática e de disciplinas mais voltadas ao raciocínio matemático, essa amostra social não está incluída como pessoas que se destacam no ensino e em fácil aprendizagem de habilidades precisas.

Essas questões possuem evidências de tabus sociais porque, se criamos uma linha histórico-social, essas pessoas não “se enquadram” ou “apresentam perfis” para o pensamento matemático. Diante desses paradigmas pré-estabelecidos na sociedade – basta observar a construção histórica de muitos personagens em seus feitos na matemática. Para Sousa e Fonseca (2009), as tensões que se estabelecem nessas relações e que envolvem conhecimentos e práticas matemáticas são decisivas na análise de diversos fenômenos que preocupam educadores e pesquisadores da Educação Matemática, diante dessa ideia as autoras reafirmam que ao discutir:

a emergência do conceito de gênero nas pesquisas sobre Educação, bem como suas nuances e repercussões, apontamos para a importância de sua adoção como categoria de análise para o campo da Educação Matemática, ressaltando os deslocamentos que se encontram implicados em tal adoção (Souza; Fonseca, 2009, p. 30-31).

Barbosa (2016), no processo de construção de gênero nos sujeitos sexuais, mulheres e homens são convocados a assumir seus papéis, pois não nascem com eles. As identidades de gênero são construções sociais, moldadas pelos discursos com os quais nos deparamos ao longo da vida. Os sujeitos sexuais vão se constituindo de maneiras distintas no contexto da aprendizagem matemática, um ambiente que engloba tanto estruturas masculinizantes quanto feminilizantes. Essas influências moldam as experiências e percepções de homens e mulheres, refletindo as dinâmicas de gênero presentes nesse campo do conhecimento. Nesse viés Barbosa (2016, p. 704), destaca:

Os símbolos, não ocasionalmente, oferecem a pauta para que o indivíduo possa se relacionar e se construir enquanto homem ou mulher. Dentro deste contexto de símbolos, nossa cultura supõe e até exige que as mulheres estejam sempre apresentáveis, bonitas e bem-vestidas, ao contrário dos homens que são constituídos por outros símbolos, como o da virilidade, da força e da frieza frente aos sentimentos.

Para o autor as meninas e meninos se constituem subjetivamente de acordo com as normatizações de gênero, e os professores, como seres sociais imersos em verdades culturais, acabam por reproduzir esses padrões. Ao assumirem plenamente a feminilidade que lhes é atribuída, adotando determinados comportamentos sociais, as jovens enfrentam diversas demandas que desviam o foco da aprendizagem matemática. A pressão constante para estarem maquiadas, penteadas, depiladas, perfumadas, magras e esbeltas impõe uma carga que interfere em sua concentração e dedicação aos estudos. Como isso, são cada vez mais evidentes os desafios enfrentados pelas mulheres.

Para pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIAP+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer's, intersexos, assexuais, pansexuais...), em uma sociedade estruturada numa perspectiva sexista ¹e heteronormativa². E do ponto de vista científico esse problema não está resolvido, pelo contrário, os acontecimentos

¹ Perspectivas sexistas correspondem a conjuntos de ideias e práticas que reforçam desigualdades entre os gêneros, sustentando a prevalência do masculino sobre o feminino e naturalizando papéis tradicionais de homens e mulheres na sociedade.

² Perspectivas heteronormativas se fundamentam na ideia de que a heterossexualidade é a única orientação sexual legítima e natural, estabelecendo um padrão normativo que marginaliza outras formas de expressão da sexualidade.

“normatizados” pelo machismo e as LGBTQIAP+fobias estabeleceram padrões no campo da ciência, especialmente nas ciências exatas e no campo do raciocínio lógico.

Na escola, a discussão deve ser tratada de forma igualitária, equitativa e discutida como um campo que tem um impacto direto na vida do docente e do discente. Nessa esfera, a pesquisadora Eliane K. Gaudêncio (2019), em seu artigo que aborda as *“Relações de gênero na matemática”*, afirma que a educação escolar e formal desempenha um papel importante na formação dos aspectos físicos, morais e sociais dos sujeitos masculinos e femininos. Portanto, devem promover a resistência em defesa dos direitos de gênero. Isto é evidenciado pela situação das mulheres na matemática, que enfrentam barreiras como a desigualdade de gênero, impactando no baixo número de participantes na área.,.

A pesquisa de Gaudêncio (2019), evidencia a reprodução das diferenças sócio-históricas de gênero pré-estabelecidas na sociedade na comunidade científica, pois a inteligência matemática e raciocínio lógico foram associados ao uso masculino. Para a professora as mulheres, como “sexo biológico”, são dotadas de emoções e cuidados, por isso as ciências exatas, como a matemática, não são adequadas para as mulheres.

Honneth (2003) identifica pelos estudiosos de gênero na matemática, Waise e Esquincolha (2021) ao refletirem sobre a inclusão e o respeito à população LGBTQIAP+ na educação matemática e salienta alvos importantes na constituição étnico, moral, civil e política na sociedade. Os pesquisadores também revelam que pessoas LGBTQIA+ são percebidas em três áreas. A primeira área é chamada de conceitual, que começa com o sujeito consentindo seu corpo e emoções e confiando em si, ou seja, autoconfiança em si próprio.

Transpassando para a segunda esfera, o sujeito sente-se, portanto, parte de uma rede social que se associa por meio da igualdade, da justiça, dos direitos e dos deveres. Por fim, a socialização, que se deve ao passo de reconhecimento do ser humano na terceira esfera, fase em que o sujeito se encontra como um ser único pertencente a um coletivo, significações de sujeitos diferentes entre si no corpo, na emoção e no pensamento (Honneth, 2021 *apud*. Waise; Esquicalha, 2023)

Em relação ao discurso de gêneros e sexualidades nas ciências exatas, é possível observar que o domínio do raciocínio lógico está historicamente conectado ao homem como sexo forte, portanto sempre se baseou na perspectiva de que o homem é um ser racional orgânico. Como a mulher está na visão histórica do

patriarcalismo, seu trabalho está associado ao cuidado, afastando-se do lógico e aproximando-se do emocional. Além disso, os homens que se distanciavam do padrão “*hétero*” também foram associados ao desequilíbrio do corpo, portanto, não tiestá naínio da razão e do raciocínio lógico.

Com isso, ao abordar dados sobre a opressão da violência de gênero no Brasil, e as discussões sobre a temática no ensino-aprendizagem da matemática por profissionais docentes no território do país, Waise, Esquincalha e Guse (2021, p. 03), evidenciam que “ainda há um movimento conservador que tem avançado nos últimos anos e que, de alguma forma, institucionaliza discursos de intolerância.” Para estes professores, a prática profissional do ensino de Matemática, não corrobora com valores pautados na intolerância, homofobia e machismo.

Guse e Esquincalha (2024), afirmam que atualmente observa-se um movimento que busca educar sob uma perspectiva não normalizadora. Esse movimento visa incorporar, no cotidiano escolar, experiências que, até os dias atuais, foram invisibilizadas ou até mesmo violentadas. A proposta é criar um ambiente educacional mais inclusivo, onde as múltiplas vivências e identidades, antes marginalizadas ou reprimidas, sejam reconhecidas e valorizadas, permitindo uma educação que respeite a diversidade e desafie os padrões normativos tradicionais.

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 (Guse e Esquincalha, 2024, p. 03).

Ao relacionar a Teoria Queer com a Educação Matemática Maurício Rosa (2021), indica que a luta LGBTQIA+ não é uma luta meramente identitária, mas essencialmente política. Embora parte da população, influenciada pelo senso comum, possa acreditar que essa luta se limita a questões identitárias, essa visão reflete uma compreensão limitada da totalidade do movimento. Isso é evidenciado nos discursos que demonstram desconhecimento sobre os papéis sociais representados por cada letra da sigla, além do espanto com o crescimento constante dela.

No entanto, essa luta vai muito além de questões identitárias, abrangendo demandas por direitos civis, igualdade, e reconhecimento político e social. Rosa (2021), ao discutir números binários em sala de aula, levantar os pontos mencionados,

especialmente no contexto da Ciência da Computação e da representação de informações, também traz uma particularidade de estranhamento: a possibilidade de conectar a matemática com discussões sobre sexualidade e gênero.

Os cientistas trazem, portanto, em suas pesquisas, as linhas do manifesto organizado pela SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática – o *“Manifesto contra a discriminação e o desrespeito às pessoas e famílias”*, de 2020, onde é possível ver as ciências exatas, sobretudo, a matemática como uma pedagogia libertadora com seus diversos métodos de ensino, e considerar o professor como um mediador de ensino que liberta o sujeito, transformando-o em um ser único e capaz de aceitação. Como anuncia o Manifesto da SBEM (2020, p.01):

Educar matematicamente é uma prática de Liberdade e não podemos ser les professores, de qualquer área de conhecimento, se não nos indignarmos com práticas educativas retrógradas, preconceituosas, que estimulam a violência e são descomprometidas com les sujeites sociais e sua história.

A Educação Matemática, nas relações de gêneros e sexualidades, deve ser questionada e sua compreensão, na disciplina, é um leque para construção de conhecimentos que embasam a definição de pensamentos que vai na contramão do pensamento outrora construído pela sociedade. Nessa linha, ao ensinar matemática, o professor, além da assimilação do conteúdo pelos alunos, deve promover a capacidade de assimilação da práxis humana pela especialização de cada sujeito. Assim, como outras disciplinas no currículo escolar, a matemática também sofre com transversalidades da sociedade, como a desigualdade social, motivada pela divisão de classes econômicas, e as contradições da democracia no acesso ao ensino da matemática.

Educação Matemática também é perpassada pelas contradições de gênero no ensino-aprendizagem nas escolas. Compreender o significado da noção de “gênero” como elemento positivo se faz necessário a fim de não ocorrer a discriminação negativa do termo em relação a sua aplicação em sala de aula e compreender o papel importante de mulheres, gays, lésbicas, travestis e transexual nas ciências e na matemática.

2 O (A) PROFESSOR(A) QUE ENSINA MATEMÁTICA NAS DISCUSSÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES

Esta seção divide-se em duas partes: a primeira tem por finalidade contextualizar a pesquisa, descrevendo os procedimentos metodológicos adotados e o delineamento do campo; a segunda parte é voltada para a análise dos dados empíricos, obtidos por meio de entrevistas com os(as) docentes participantes.

2. 1 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, elaboradas com o propósito de atender aos objetivos específicos delineados para o estudo.

A pesquisa de campo foi estruturada em quatro etapas: a primeira consistiu na organização da entrevista; a segunda referiu-se à definição da amostra, ou seja, o grupo de participantes que responderam à entrevista; a terceira etapa foi dedicada à transcrição das entrevistas; e a quarta, à análise dos dados.

Para Andrade (2009), os instrumentos de pesquisa, como as entrevistas, são utensílios fundamentais para a aplicação da metodologia selecionada. Sendo assim, é importante destacar que os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos a ela, pois atendem às necessidades específicas do estudo em questão. Assim, para cada pesquisa a ser realizada, procede-se à construção dos instrumentos apropriados.

O roteiro para as entrevistas foi organizado com formato semiestruturado, permitindo ao entrevistado maior liberdade para explorar a temática proposta. Esse tipo de abordagem favorece um ambiente mais confortável e propício à expressão espontânea, possibilitando que o participante compartilhe experiências e reflexões de forma mais autêntica. A flexibilidade do roteiro permite ao entrevistador aprofundar-se em pontos emergentes durante a conversa, enriquecendo a compreensão do fenômeno investigado.

Essa flexibilidade é corroborada por Gil (2008) que destaca que, embora o entrevistador permita ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, ele se esforça para retomar o tema original caso haja desvios. Portanto, a entrevista semiestruturada

proporciona um equilíbrio entre a estruturação das questões e a liberdade para explorar o conteúdo de forma mais aprofundada.

O roteiro para as entrevistas foi organizado em cinco eixos: o primeiro consistiu em perguntas gerais para conhecer os participantes e suas formações; o segundo buscou compreender a percepção dos professores sobre gêneros, sexualidades e suas relações dentro da Educação Matemática, além de entender como essas relações influenciam a aprendizagem da matemática; o terceiro abordou as práticas e desafios em sala de aula ao ensinar matemática com as relações de gêneros e sexualidades; o quarto tratou da formação do docente, apoio e inclusão dos estudantes; e o último investigou da posição do docente ao tratar o assunto no ambiente escolar e fora dele.

A etapa seguinte foi a escolha do espaço amostral para a realização das entrevistas, composto por professores que lecionam matemática no Ensino Fundamental. Os sujeitos selecionados foram docentes concursados que atuam em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental localizada no bairro Lagoa Verde, zona rural de Imperatriz/MA.

A seleção de professores concursados atuantes em uma escola pública municipal na zona rural de Imperatriz/MA ofereceu uma oportunidade ímpar para compreender as práticas pedagógicas, desafios e estratégias adotadas no ensino da Matemática em contextos rurais, contribuindo para o avanço do conhecimento na área da Educação Matemática na Educação do Campo e as relações de gêneros e sexualidades. Assim, também observamos que as relações de gêneros e sexualidades na Educação do Campo trata-se de um eixo temático que demanda aprofundamento em estudos acadêmicos.

As entrevistas foram realizadas com três docentes, sendo registradas individualmente em ambientes isolados disponibilizados pela equipe gestora da instituição, a fim de garantir a qualidade das gravações. As questões foram respondidas voluntariamente pelos participantes, os quais consentiram a gravação e utilização dos áudios para fins da pesquisa.

O primeiro participante, professor Agenilson, é um docente de 43 anos de idade, é um homem cisgênero, com 15 anos de docência, dos quais 12 foram dedicados exclusivamente a esta escola na zona rural. Ele é licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão.

A segunda participante, professora Lidiane, é uma mulher cisgênero, 48 anos simpatizante do movimento LGBTQIAP+ e da luta por igualdade de gêneros, com atuação docente desde a década de 1990, tem um filho LGBTQIAP+. Seus muitos anos como docente reflete o compromisso de educadores com a inclusão e o respeito à diversidade, mesmo diante de desafios históricos e culturais.

A terceira participante, Dayara, é uma mulher cisgênero, 36 anos formada em Ciências Biológicas, com 15 anos de carreira docente no município, sendo 10 deles dedicados ao ensino de Matemática. Sua formação interdisciplinar e experiência em diferentes áreas do conhecimento enriquecem a abordagem pedagógica e a promoção de um ambiente educacional inclusivo.

Os perfis do professor e das professoras ilustram a diversidade de trajetórias e perspectivas presentes no ambiente educacional, evidenciando a importância de considerar as experiências individuais dos docentes na construção de práticas pedagógicas de docentes que ensinam matemática que respeitem e promovam a diversidade de gêneros e sexualidades. Em concordância com Casagrande e Carvalho (2014, p.39) “Assim, todos os segmentos da sociedade contribuem para esta construção, inclusive a escola e os sujeitos que nela atuam”.

A penúltima etapa consistiu na transcrição dos áudios gravados, procedimento essencial para o desenvolvimento da pesquisa e imprescindível para a análise dos dados. Esse processo envolveu a conversão da fala em texto escrito, preservando as características linguísticas do diálogo. Posteriormente, procedeu-se à textualização, etapa que implicou na limpeza das marcas de linguagem, mas atendendo à temática proposta, assegurando coerência e clareza na apresentação das informações dos participantes.

A etapa em questão – a análise dos dados — consistiu na análise dos dados coletados, iniciando-se por meio de uma compilação, tangenciando a análise de conteúdo. As respostas dos professores foram examinadas à luz de uma revisão bibliográfica dos estudos sobre as relações de gêneros e sexualidades na educação, com ênfase na Educação Matemática.

O primeiro eixo da entrevista foi organizado para coletar dados demográficos essenciais para o perfil profissional e acadêmico dos docentes. Perguntas gerais formuladas foram: A) Qual seu gênero? B) Idade? C) Formação Acadêmica? D) Quanto tempo atua na Educação? Essas questões permitiram identificar variáveis, não somente, faixa etária e nível de escolaridade, mas também tempo de experiência

e identidade de gêneros. O quadro abaixo resume os dados dos perfis dos professores para o início das análises de dados.

Quadro 1: Perfil docente

Entrevistados	Gênero	Idade	Formação	Tempo de atuação
Agenilson	Masculino	43 anos	Licenciatura em Matemática	15 anos
Lidiane	mulher cisgênero	48 anos	Licenciatura em Matemática	24 anos
Dayara	Feminino	36 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	10 anos

Fonte: arquivo de pesquisa

Vendo o quadro acima, percebemos que os(as) entrevistados(as) apresentam formações e trajetórias diversas, o que possibilita as discussões acerca das relações de gêneros e sexualidades na Educação Matemática. A presença de dois licenciados em Matemática (Agenilson e Lidiane) e uma licenciada em Ciências Biológicas (Dayara) possibilita uma interlocução interdisciplinar, contribuindo para uma visão mais ampla sobre a influência das questões de gênero e sexualidade no contexto escolar e, especificamente, no ensino da Matemática.

A inclusão de diferentes identidades de gêneros (masculino, mulher cisgênero e feminino) aponta para uma tentativa de representar, ainda que de forma limitada, a diversidade existente no meio educacional. Ainda assim, é importante destacar a ausência de pessoas trans, não-binárias ou com identidades de gênero dissidentes, o que pode limitar algumas percepções sobre o enfrentamento da cisnormatividade e da heteronormatividade na escola. Uma questão que deve ser explorado em uma pesquisa acadêmica.

Os tempos de atuação variam de 10 a 24 anos, o que permite a comparação de experiências em diferentes momentos da história recente da educação brasileira, especialmente em relação à presença (ou ausência) de políticas públicas voltadas à inclusão de temas de gênero e sexualidade no currículo escolar.

A formação majoritariamente voltada à área da Matemática aponta para um alinhamento com o foco principal do estudo. No entanto, a presença de uma docente

da área de Ciências Biológicas pode agregar uma visão crítica sobre corpo, sexualidade e biologia, o que enriquece a discussão e possibilita uma leitura mais interseccional.

Na próxima seção teremos analisadas as respostas dos(as) entrevistados(as), com foco em suas percepções sobre as relações de gênero e sexualidades no ambiente escolar, especialmente no contexto do ensino de Matemática. A análise das falas foi conduzida com base em referenciais teóricos dos estudos de gênero e sexualidade, que compreendem essas dimensões como construções sociais e culturais, atravessadas por normas, discursos e práticas tradicionalmente estabelecidas.

2.2 A percepção dos professores que ensinam matemática sobre as relações de gêneros e sexualidades

Nesta subseção discutiremos sobre as percepções de professores que ensinam Matemática a respeito das relações de gênero no contexto da Educação Matemática. A partir da análise das respostas obtidas nas entrevistas, identificamos aspectos centrais que revelam fatores determinantes para os resultados desta pesquisa. Entre eles, destacam-se a aparente neutralidade, a omissão diante da temática, bem como a presença de preconceitos e de práticas pedagógicas limitadas, que acabam por transformar as aulas de Matemática em espaços silenciosos e pouco acolhedores para discussões sobre gênero e sexualidade. Observamos, nas falas dos professores(as) comprometimento em promover mudanças, que buscam trabalhar e discutir questões de gênero em sala de aula e em outros espaços escolares. Essas iniciativas evidenciam uma concepção de escola como um ambiente socioeducacional acolhedor, inclusivo e aberto ao diálogo.

2.2.1 A identidade dos professores

Inicialmente, observamos o perfil dos docentes, todos com vasta experiência em sala de aula e formação acadêmica específica para lecionar matemática. No entanto, ao serem questionados sobre suas identidades de gênero, percebemos que as respostas evidenciam uma compreensão limitada e tradicional sobre o conceito.

O professor Agenilson, por exemplo, ao ser indagado sobre seu gênero, respondeu: *“Quando se trata de gênero, é um conceito amplo”*, sem aprofundar-se na reflexão sobre a complexidade e diversidade do termo gênero limitando aos termos a dicotomia do masculino e feminino, ao responder: *“Na minha humilde concepção, não sei se o gênero está perguntando se a pessoa é masculina ou feminina”*. Para as pesquisadoras Carvalho e Rubay (2015), o conceito de gênero é frequentemente confundido com sexo, sendo reduzido a uma característica individual ou marcador identitária, o que limita a compreensão das relações de gêneros na educação.

A professora Lidianne (2025) apresenta uma definição direta e objetiva do termo “gênero”, identificando-se explicitamente como: *“mulher cisgênero”*. Esse posicionamento indica uma compreensão do conceito, alinhada à cisnormatividade que pressupõe a correspondência entre identidade de gênero e sexo atribuído ao nascimento.

A fala da professora Dayara, que se identifica simplesmente como *“feminina”*, reflete uma adesão à norma tradicional, alinhando à categoria de mulher cisgênero. Tal fala ainda é construída por Scott (1995), o gênero — gramaticalmente — é visto como uma maneira de categorizar fenômenos como uma distinguir organizações que sejam socialmente aceitos, em vez de uma descrição neutra de caracterização intrínseca. Logo, essas classificações indicam uma relação entre diferentes categorias (categorias dicotômicas: masculino e feminino), possibilitando a criação de distinções.

Assim, o termo “gênero”, emergiu inicialmente entre as feministas americanas como respostas às distinções tradicionais baseadas no sexo, buscando destacar a natureza essencialmente social, o que se torna paralelo a fala da professora Dayara. Nessa ideia, a fala da professora, introduziu um englobamento das complexidades das interações sociais, mas também ressalta o caráter social da feminilidade — a mulher feminina — reconhecendo que estas relações são meramente características biológicas.

2.2.2 Percepções dos professores sobre as relações de gêneros e sexualidades

Ao adentrarmos no objetivo central da pesquisa, delineamos o eixo das percepções dos professores acerca das relações de gêneros e sexualidades. Assim, perguntamos para eles qual compreensão tinham sobre relações de gêneros. A fala do professor Agenilson foi: *“Quando se trata de gênero, é um conceito amplo, né? Na*

minha humilde concepção, não sei se o gênero está perguntando se a pessoa é masculina ou feminina, é isso?” Na mesma abordagem a professora Dayara (2025) responde: *“Gênero? Já entendo que é o masculino, feminino, e eu ainda não entendo o nome, ainda está aberto na minha cabeça.”*

A fala dos professores, ainda refletem compreensão limitada sobre as relações de gêneros e sexualidades, caracterizando-as como categorias fixas e binárias. A perspectiva do professor não reconhece socialmente a fluidez das identidades de gêneros e sexualidades e podem variar ao longo do tempo e entre diferentes culturas. Butler (2018), pioneira nos estudos filosóficos feministas, ao explorar as performance e configurações do padrão social dos gêneros e sexualidades, responde ao desafiar apenas duas categorias, categorias de gênero masculino e feminino. Scott (1995), em outros contextos, essas ideias se manifestam por meio de discussões teóricas entre aqueles que defendem a clareza dos fatos e aqueles que ressaltam a ideia de que toda realidade, ou seja:

Em outros casos, esta mudança toma a forma de debates teóricos entre aqueles/as que afirmam a transparência dos fatos e aqueles/as que enfatizam a ideia de que toda realidade é interpretada ou construída, entre os/as que defendem e os/as que põem em questão a ideia de que o homem é o dono racional de seu próprio destino (Scott, 1995, p.85).

Assim, a autora, enfatiza que, em vez de buscar origens únicas, devemos compreender os processos como interconectados de tal forma que não podem ser separados. Embora seja comum isolar certos problemas para estudo, é importante reconhecer que esses problemas são pontos de entrada para processos complexos.

A fala da professora Lidiane destaca, mesmo sem saber a complexidade dos gêneros, a importância do respeito e dos direitos humanos, independente das identidades de gêneros dos sujeitos. Ao afirmar: *“Acredito que não tenho um conhecimento muito abrangente sobre o tema, mas entendo que é importante haver respeito e direitos para todas as pessoas, independentemente de seu gênero”*, ela evidencia uma consciência da necessidade de inclusão e equidade nas discussões sobre gêneros. Essa perspectiva reforça a ideia de que, mesmo sem um domínio completo sobre o assunto, é fundamental reconhecer a dignidade e os direitos de todos.

Agora, quando questionados sobre a compreensão que têm sobre sexualidades, obtivemos as seguintes respostas: *“No caso, sexualidade é você*

desejar por algum dos sexos, ou masculino ou feminino,” afirmou Dayara. Revela uma visão limitada e binária da sexualidade humana desconsiderando as diversidades mediante a sexualidade. E o professor Agenilson destaca:

Em que aspecto você quer que eu lhe responda? É sobre as questões mais voltadas à educação sexual? (Indagação)... Bem, hoje vivemos em uma sociedade onde as diversidades têm aumentado de forma até exponencial. Antes, havia masculino e feminino; depois, surgiu o homossexualismo, e agora esse homossexualismo se dividiu em inúmeras facetas.

O professor Agenilson demonstra outra vez uma visão limitada e preconceituosa acerca das relações de gêneros e sexualidades ao utilizar a palavra homossexualismo considerado inadequado e pejorativo, pois o sufixo -ismo remete a uma condição patológica. A terminologia mais apropriada é homossexualidade, que descreve a orientação sexual de indivíduos que sentem atração por pessoas do mesmo sexo. O termo homossexualismo foi retirado do Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS) na década de 1990. Há 35 anos que a OMS atendeu a pauta para causa do movimento dos direitos de pessoas LGBTQIAP+, desconsiderando o termo passando a uso do próprio movimento o termo homossexualidade. Mesmo diante disso o professor ainda faz uso do termo, será que não recebeu formação na graduação ou alguma formação continuada ou, simplesmente, não buscou informações atualizadas?

Na fala da professora Lidiane: *“Acredito que é essencial que haja orientação adequada sobre sexualidade para todas as idades, desde a infância até a adolescência, tanto na escola quanto na família”*. Observamos um alinhamento em relação à educação sexual que nos atenta para urgência em trabalhar educação sexual dentro das escolas, pois a fala busca promover o desenvolvimento saudável da sexualidade, respeitando as especificidades de cada fase da vida.

Para Miranda e Campos (2022, p.108): *“É urgente desmistificar o conceito existente na sociedade brasileira de que a Educação Sexual é o ensino da prática sexual, que desperta curiosidades em crianças e adolescentes, estimulando-os para sua iniciação sexual”*. Essa visão distorce o verdadeiro propósito da educação sexual, que é proporcionar informações adequadas à idade sobre o corpo, relações interpessoais, consentimento e respeito, visando ao desenvolvimento saudável da sexualidade.

Ao serem questionados sobre O que você entende sobre as relações de gêneros e sexualidades dentro do ensino de matemática? Há alguma conexão? O professor Agenilson diz: *“Vou começar pelo início, em 2000, quando entrei na faculdade. Naquela época, éramos um universo de 40 alunos, dos quais seis eram mulheres. Ou seja, ainda é um universo predominantemente masculino”*. A professora Lidiane responde: *“No ensino de Matemática, não vejo uma abordagem direta sobre gênero e sexualidade. No entanto, é importante que, como educadores, promovam o respeito e a inclusão dentro da sala de aula”*. A professora Dayara afirma: *“Não entendo muito ainda. Dentro dos conceitos seus matemáticos, nem sobre essa questão para abordar”*.

A fala do professor Agenilson, ao relatar que, em 2000, sua turma de 40 alunos contava com apenas seis mulheres, evidencia a persistente desigualdade de gênero nas áreas de ciências exatas. Segundo a pesquisa de Waise e Esquincalha (2025), a Educação Matemática brasileira ainda apresenta uma predominância masculina, com cerca de 85% dos trabalhos acadêmicos na área sendo de autoria masculina. Esta disparidade reflete não apenas a sub-representação das mulheres, mas também as barreiras estruturais que dificultam o acesso e a permanência delas nesses cursos. Além disso, estudos apontam que, mesmo em contextos educacionais, há uma construção social que favorece o desenvolvimento dos meninos em relação às meninas, evidenciando um viés de gênero nas expectativas dos educadores (Barbosa, 2016).

Por outro lado, as falas das professoras Lidiane e Dayara indicam uma conscientização crescente sobre a importância de abordar questões de gêneros e sexualidades na educação matemática. Lidiane destaca a necessidade de promover respeito e inclusão, alinhando-se à perspectiva de que a educação deve ser um espaço de equidade e reconhecimento da diversidade. A pesquisa de Guse, Waise e Esquincalha (2020) reforça essa visão, apontando que a maioria dos licenciandos em matemática reconhece a importância de discutir diversidade de gêneros e sexualidades em sala de aula, embora relatem dificuldades em implementar tais abordagens devido à falta de formação específica. Essa lacuna na formação docente é reforçada pelos autores, ao enfatizar a necessidade de integrar discussões sobre gênero e sexualidade na história da matemática para promover um ensino mais inclusivo.

Com base nas falas das professoras Dayara e Lidiane, foi questionado: “*Professora, como você acredita os gêneros e sexualidades influencia na aprendizagem de Matemática?*” Esse questionamento busca compreender de que maneira ambientes educacionais que abordam questões de gêneros e sexualidades podem impactar o desempenho e a percepção dos alunos em relação à Matemática.

Talvez ela se reflita no ensino de Matemática, porque quando não se está “no padrão”. No que eles não tendem sobre a sexualidade, eles ficam mais retraídos. Não perguntam, não falam. Não se entende ainda, não entende o contexto da sala de aula (professora Dayara).

Sim. Sim, acredito que influenciam. Se um aluno sofre bullying e desrespeito, preconceito, machismo, homofobia devido à sua identidade de gênero ou orientação sexual, isso pode afetar seu desempenho e bem-estar na aprendizagem (professora Lidiane).

Ao destacar a falta de um ambiente escolar inclusivo pode afetar a aprendizagem de Matemática, especialmente entre estudantes LGBTI+. As falas das professoras coadunam aos estudos acadêmicos recentes evidenciando que estereótipos de gêneros e experiências de discriminação impactam negativamente o desempenho e o bem-estar dos alunos. “A homofobia aprendida, e que se expressa no ambiente escolar, faz com que as pessoas da comunidade LGBT, muitas vezes, não consigam concluir seu processo de escolarização (Godoy et al; 2019, p. 43).

Essa misoginia e LGBTfobia contribuem substancialmente para que todos prossigam em seu processo de escolarização. As crianças e adolescentes sofrem muitas agressões, como palavras ruins, empurrões e até ataques virtuais, que fazem com que se sintam mal sobre si mesmos e tenham problemas na escola e com sua saúde mental. Quando essas agressões são por causa da cor da pele, corpo, lugar de onde vem, ser menino ou menina, atração amorosa ou ser diferente, machucam ainda mais, pois não respeitam o direito de ser quem são.

Os professores precisam criar um lugar seguro e amigável para ensinar matemática, onde todos os alunos se sintam respeitados e aceitos. Isso significa que devem ser usadas práticas que incluam e valorizem as diferenças entre eles, combatendo qualquer tipo de preconceito. Quando a escola é um lugar sem discriminação, os alunos podem aprender e crescer melhor em todas as áreas, inclusive na matemática. Nesse contexto, foi realizada a próxima pergunta aos

docentes: Já presenciou alguma discriminação, preconceito e machismo ou sexísmos em sala de aula? Se sim, como lidou?

O professor Agenilson diz:

Durante esse período que estou na docência, às vezes, há iniciativas de alunos, não é algo comprovado ou assumido, mas os alunos se conhecem. Por exemplo, “Mariazinha gosta disso e gosta daquilo”. Porém, sempre procuramos focar na aula e não levar esse assunto para discussão na sala.

A resposta do professor Agenilson, revela um comportamento padrão dos professores que ensinam matemática: a suprema tentativa que mantém o foco total no conteúdo curricular, excluindo temas sociais como as relações de gêneros e sexualidades no contexto educacional. Alguns(mas) professores(as), por não saberem lidar com questões que englobam diversidade sexual e de gêneros, evitam discutir sobre esses assuntos em sala de aula. Para Guse *et al* (2020, p.06), “Apesar de, muitas vezes, os(as) professores(as) estarem munidos de boas intenções em suas práticas pedagógicas, suas ações podem contribuir para a reprodução de preconceitos.” Se os professores se neutralizam diante das diferenças, os alunos podem sofrer problemas de discriminação e preconceito. Isso pode fazer com que aqueles que são diferentes se sintam ainda mais excluídos.

Nas falas das duas professoras entrevistadas houve oposição à resposta do professor; “Sim, já presenciei. Sempre que isso ocorre, faço questão de interromper e conversar com os alunos sobre a importância do respeito e da inclusão, promovendo um ambiente acolhedor para todos” afirma Lidiane, já Dayara diz: “Sim. Tentando conversar, mostrar que cada um tem o seu jeito e a sua maneira de expressar como é. E que a gente não deve interferir um com o outro”.

A postura proativa e inclusiva frente as situações de discriminação, *bullying*, relacionadas aos gêneros e sexualidades, machismo e sexísmos na sala de aula, demonstram comprometimento com a criação de um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes. A escola é um lugar importante onde as crianças e jovens podem conhecer pessoas diferentes e se expressar, por isso é essencial que exista respeito e aceitação às diferenças no ambiente escolar (Guse, 2020).

2.2.3 Inclusão, Práticas Pedagógicas e Desafios

É amplamente reconhecido que os docentes enfrentam desafios significativos ao abordar questões de gêneros e sexualidades no contexto escolar. Esses desafios são particularmente evidentes no ensino da Matemática, uma disciplina frequentemente considerada neutra e desvinculada das questões sociais que permeiam o cotidiano dos alunos. Diante desse cenário, é imperativo que as práticas pedagógicas sejam repensadas para promover a inclusão social de todos os estudantes, independentemente de gêneros ou sexualidades. Nesse cenário a entrevista continua com a pergunta: Como você aborda temas sobre gêneros e sexualidades em sala de aula? Nessa abordagem os docentes responderam:

Costumo dizer que aqui não temos nenhum tipo de preconceito. Porém, digo aos alunos: Vocês têm alguma orientação? Deixem para expressar lá fora, porque aqui pode haver pessoas que gostam ou não gostam, e vamos focar no assunto da aula (professor Agenilson).

Embora o currículo de Matemática não trate diretamente desses temas, sempre que surge a oportunidade, procuro abordar questões de respeito e igualdade, integrando-as ao contexto da disciplina (professora Lidianne).

Através de vídeos, conversas, rodas de conversa, uma coisa meio que não choque tanto, porque na sociedade você não pode falar abertamente, você tem que falar por cima. Então, não estão tão claras: um vídeo, roda de conversa rápida, somente assim (professora Dayara).

A fala do Professor Agenilson — mais uma vez — evidência uma postura de neutralidade que, na prática, pode silenciar discussões essenciais sobre os discursos das relações de gêneros e sexualidades no educar matemático. Ao sugerir que tais expressões sejam deixadas “lá fora”, o docente reforça a ideia de que a sala de aula é um espaço apolítico e neutro, o que pode contribuir para a marginalização de estudantes LGBTQIA+ e mulheres. E perpetuar estereótipos de gênero. Guse et al. (2020, p.11), vai de encontro a neutralidade do professor de matemática diante de temas sociais como gêneros e sexualidades, e argumenta que

Precisamos romper com o paradigma de neutralidade do conhecimento matemático, principalmente para impedir que esse caráter discriminatório permeie as aulas de matemática. A

desconstrução dos enunciados a respeito dessa neutralidade precisa ser ressoada no ambiente escolar a partir de discussões fundamentadas em questões sociais por docentes desta disciplina, questões sociais essas relacionadas à, dentre outras temáticas como justiça social, diversidade de gênero, diversidade sexual e respeito às diferenças.

As relações de gêneros sexuais são pouco discutidas nas aulas, em especial nas aulas de matemática, mesmo com o aumento das conversas sobre gênero. “Em sala de aula, entretanto, os avanços parecem ser mínimos. A matemática ainda é vista como uma disciplina isenta de qualquer conexão com questões sociopolíticas” (Sousa, 2024, p.02). Poucos estudos e atividades incluem esse assunto, pois requerem a atenção de professores e pesquisadores que pensam a matemática com uma visão crítica. Isso mostra que as conversas estão avançando, mas enfrentam dificuldades.

A fala da professora Lidiane expressa que, mesmo sem tratar-se um de um conteúdo do currículo de Matemática, “*sempre que surge a oportunidade, procuro abordar questões*”, integrando as relações de gêneros e sexualidades ao contexto da disciplina. Waise *et al.* (2020) e Louro (1997) consideram que a escola é um espaço socioeducacional onde as pessoas aprendem e por isso é importante falar sobre assuntos como gêneros e sexualidades.

Lidiane aborda o tema gêneros e sexualidades na disciplina — aproveitando janelas curriculares, “oportunidades” — favorecendo uma problemática intencionada na sala de aula. Ao contrário da professora Dayara que prefere uma abordagem leve e não polêmica. Ao privilegiar rodas de conversa e vídeos, a professora Dayara cria um espaço discursivo silencioso do currículo de matemático. Ao afirmar que na sociedade “*você não pode falar abertamente*”, a professora explicita que na sociedade não se permite a liberdade de expressão sobre certos assuntos como gêneros e sexualidades, causando medo em quem gostaria de falar sobre, até mesmo dentro da escola. Isso mostra que há temas que geram muita tensão e não podem ser discutidos abertamente. “De fato, gênero e sexualidade estão no centro de uma luta contemporânea que pode ter sérios efeitos nos currículos escolares” (Paraíso, 2016, p.396), na comunidade.

O currículo escolar de Matemática no Brasil atualmente é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento educacional define conhecimentos e habilidades fundamentais que devem ser desenvolvidos na Educação Básica, estruturando competências comuns entre as escolas. Ao não

reconhecer temas transversais, como diversidade nas relações de gêneros e sexualidades, o documento corrobora com a omissão e silenciamento no discurso das disciplinas exatas, como a Matemática. Isso promove comportamentos variados entre os professores que a ensinam: Agenilson opta pela neutralidade em relação ao tema; Lidiane espera oportunidades para falar abertamente sobre ele em sala de aula; e Dayara busca metodologias mais silenciosas que não promovam discussões polêmicas no ambiente escolar constrangido.

Apesar dessa lacuna no currículo, reconhece-se que a escola, sua sala de aula, constitui um espaço socioeducacional no qual todos devem se sentir acolhidos, independentemente de gêneros e sexualidades. É fundamental que mulheres e pessoas LGBTQIAP+ disponham de ambientes em que possam se sentir confortáveis. Nesse contexto, os docentes foram questionados: Você desenvolve atividades específicas para promover a igualdade e o respeito entre os gêneros?

O professor Agenilson afirma: *“Sim, por exemplo, ao formular questões, uso nomes genéricos como “Maria” para representar as meninas e “Joãozinho” para representar os meninos”*. Essa fala do professor pode intensificar estereótipos dentro da Educação Matemática, ao usar termos como “Maria” e “Joãozinho”. Essa percepção contribui para uma repetição de representações heteronormativas, apagando a possibilidade de identidades diversas e reforçando associações implícitas entre gêneros e sexualidades.

Os pesquisadores, como Rosa (2023) e Godoy *et al.* (2023), mostram que esse tipo de escolha linguística reforça papéis tradicionais, como ao atribuir características dicotômicas de gêneros. Ao adotar tal metodologia, o professor reforça a dicotomia tradicional de gênero —masculino/menino/homem versus feminino/menina/mulher — baseada em construções binárias historicamente inseridas na escola. Para Louro (1997) a lógica dicotômica acredita que homens e mulheres são opostos, com um dominante e um dominado. Mas através do processo desconstrutivo, entendemos que o poder é exercido em diferentes direções, com isso a escritora ressalta:

A lógica dicotômica carrega essa ideia. Em consequência, essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado — e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos (Louro, 1997, p. 33).

Lidiane afirma: “*Não desenvolvo atividades específicas dentro da Matemática, mas sempre que possível, incentivo a participação igualitária de todos os alunos, independentemente do seu gênero e sexo*”. Sua abordagem manifesta um compromisso com a equidade, mesmo sem recorrer a intervenções explícitas sobre gênero. Ao optar por uma abordagem de participação equilibrada, ela opera conforme princípios pedagógicos que sugerem a contextualização de saberes em função de valores democráticos e inclusivos. A postura da professora Lidiane alinha-se com os estudos dos pesquisadores Waise e Esquincalha (2021), que mostram uma perspectiva que entende a equidade como algo a ser efetivado em todas as instâncias do currículo, na sociedade, na escola, inclusive por meio de gestos como o incentivo à participação equilibrada.

Dayara, em sua vez, afirma: “*Específica, não. Porque, quando tem gincanas, a gente faz a integração. É um grupo de meninos com meninas... Não vamos destacar aqui quem das meninas é a melhor!*” Sua prática de promover atividades mistas em competições informais, sem hierarquizar gêneros, dialoga diretamente com o pensamento de Louro (1997), que enfatiza desconstruir a ideia dicotômica hierarquizado significa questionar a ideia de que existem apenas duas opções opostas e fixas (masculino e feminino). É importante entender como essas ideias foram criadas e como a hierarquia entre elas foi estabelecida na historicidade de gêneros (homens melhores que mulheres).

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. (Louro, 1997, p.32).

Ao permanecerem no eixo da inclusão, práticas pedagógicas e desafios enfrentados pelos professores, notamos que o professor desempenha um papel central, como desconstruir a dicotomia hierárquica dos gêneros, conforme destaca Louro (1997). Ou seja, é ele quem pode romper com a lógica binária na sociedade. É nessa perspectiva que o docente deve acolher meninos, meninas e pessoas LGBTQIAP+, é o professor que deve romper com estereótipos. Nesse cenário foi perguntado às professoras Dayara e Lidiane: Como você estimula a participação igualitária entre estudantes de diferentes gêneros? O respeito? Inclusão?

A resposta da professora Dayara aponta um acolhimento intencional da professora para os estudantes.

Conversando com eles para tentar trazer para o meio, para conversar na aula. Trazendo, conversando comigo, e tentando interagir com a sala de aula, pois na maioria das vezes eles são mais retraídos. Então, às vezes, conversando comigo, já começam a conversar com os outros colegas.

Para Cavalcante *et al.* (2018) aprender sobre a sexualidade é algo que alunos e alunas compartilham com profissionais de confiança, como é o caso dos adolescentes que estão descobrindo sua sexualidade. Eles sentem a necessidade de falar sobre suas dúvidas e sentimentos, mas geralmente não veem a escola como um lugar para isso, pois lá aprendem a seguir padrões heterossexuais. Ao considerar que o bullying é um tipo de violência que acontece na escola e mostra que, além de comportamentos ruins, há este problema que está relacionado a maneira como reproduzimos preconceitos e poder na sociedade.

Essa prática traduz o uso de mediações como diálogos afetivos, pautando a participação por meio da escuta e da atenção individualizada, acolhendo o aluno emocionalmente. A ação de Dayara, conversar individualmente com cada estudante com o fito de haver a integração do estudante dentro da sala de aula, ilustra a percepção da matemática como prática social de inclusão, abordada por Peralta e Gonçalves (2019) que dialogam que a matemática é uma prática social que precisa ser compartilhada e aprendida por todos. Isso significa reconhecer e aceitar o outro, mesmo que sejam diferentes de nós. Aprender matemática juntos é importante para incluir o outro e construir conhecimento em grupo. Isso é chamado de alteridade.

Lidiane enfatiza uma pauta de “igualdade para todos” ao dizer “*Sim, com certeza. Todos têm a capacidade de desenvolver habilidades em Matemática, e é importante que todos tenham as mesmas oportunidades de participação.*” Em seu posicionamento a professora acredita na importância de tratar todos os alunos de maneira justa, sem discriminação por gênero, raça ou orientação sexual, seguindo a pedagogia da equidade. Isso significa que todos devem ter as mesmas chances de aprendizado. Dessa forma, a posição da docente reforça a ideia de trabalhar a matemática não somente com disciplina, mas como uma prática social, nessa linha Peralta e Gonçalves desenvolvem sua pesquisa sobre a matemática na prática social da inclusão do outro.

[...] a matemática, assim como toda prática social, seria ensinada como construção humana da qual temos o direito de partilhar e, não tão somente como uma ciência formalista, homogeneizadora, distanciada do ser e do social, asséptica ao cotidiano, fundamentada na preexistência da realidade ao sujeito e por consequência, excludente (Peralta; Gonçalves, 2019, p.403).

Ao considerarmos os estudos de Peralta e Gonçalves, que concebem a matemática como uma prática social inclusiva, identificamos que, mesmo nos espaços escolares, persistem barreiras significativas à discussão sobre gênero e sexualidades no ensino da matemática. No ambiente escolar há diversas manifestações de machismo, sexismo e LGBTfobia, não apenas entre estudantes, mas também entre professores, oriundos do preconceito estrutural presente na sociedade. Partindo dessas reflexões, perguntamos aos entrevistados: “Quais dificuldades você enfrenta ao integrar as temáticas de gênero e sexualidade na sala de aula de matemática?”

Professor Agenilson, tem uma posição de omissão e apaziguamento: “*Quando os alunos trazem essas questões, procuro apaziguar e não entrar no debate. Digo: Vamos esquecer isso e voltar para a aula*”. Para além do silêncio, esse tipo de abordagem também impede que os estudantes reconheçam machismo, sexismo e LGBTfobia, podem ser silenciados pela neutralidade. Este, como outros em “diversos momentos nos deparamos com situações que sugerem a Matemática como um local de discriminação” (Silva; Esquincalha, 2025, p.651), neutros.

Com base na fala do Professor Agenilson, percebemos que, no contexto educacional, a matemática muitas vezes se depara com a aparente neutralidade dos docentes, isto leva à problemas políticos e sociais que impedem a discussão sobre gêneros e sexualidades na Educação Matemática. A Matemática é vista como neutra, mas isso a torna, na verdade, não neutra, pois ignora a influência social, cultural e econômica que a atravessa. Isso revela um posicionamento político em relação à ciência (Silva; Esquincalha, 2025). A matemática com ciência e componente curricular não está conectadas a temas sociais como violências, racismos e até as relações de gêneros e sexualidades.

A Professora Lidiane ressalta, em contrapartida, que “*o maior desafio é lidar com o desrespeito de alunos que se identificam como héteros em relação àqueles que não se identificam dessa forma. Isso pode causar sofrimento, e é fundamental intervir para garantir um ambiente respeitoso para todos*”. Essa fala evidencia a presença do bullying e preconceito no ambiente escolar, em que a identidade heterossexual é

tomada como padrão e as demais são marginalizadas. Para Santos e Nogueira (2023), o bullying e preconceito na escola podem prejudicar as pessoas que são diferentes e impedem que elas se sintam acolhidas e respeitadas por não se encaixarem em padrões pré-estabelecidos para gênero, sexo e orientação sexual. A Professora Dayara complementa essa visão ao afirmar que,

Sim. A cabeça. Na cabeça de alguns alunos, que já está enraizado pela família, o que é ser diferente é errado. O outro é errado do jeito que o outro é e tem que ser discriminado. Eles têm o conhecimento de quem está errando, não são eles que estão discriminando, mas sim o outro que está diferente dele. É o outro que está sofrendo. É ele que é o errado.

A professora Dayara expõe como o preconceito encontra raízes nas culturais e família é um reprodutor de preconceitos recriando-os socialmente, fazendo com que a vítima de discriminação seja vista como responsável pelo sofrimento — uma inversão que mascara o real problema.

Antigamente, a família tradicional, composta por homem (pai), mulher (mãe) e filhos (meninos ou meninas) era o único modelo aceito, e suas relações cis heteronormativas eram as únicas aceitas como a forma de viver. Quem não seguia esse jeito, sofria preconceitos e/ou violências, como bullying. Isso acontecia porque a família era vista como a única maneira certa de ser, padrão cis heteronormativo. Hoje em dia, ainda há pessoas que têm ideias mais antigas sobre a família uma Pesquisa da Bloomers, 2024 - 62% dos homens e 43% das mulheres entendem que uma família só pode ser composta por pai, mãe e filhos. Para Santos e Nogueira (2023), a LGBTfobia, o bullying, o machismo, o sexismo e o preconceito podem prejudicar a convivência na escola, puxando para baixo o respeito aos direitos coletivos e individuais, e a inclusão de pessoas da comunidade LGBTQIA+. Isso acontece especialmente quando se trata das identidades de gêneros e orientação sexual, que são vistas apenas de duas formas, sem permitir outras possibilidades.

De acordo com o site da Agência Brasil (EBC), os casos de violência escolar aumentaram 250 % em dez anos no Brasil. Segundo a página, nove em cada dez estudantes LGBTI+ sofreram agressão verbal na escola. De acordo com os dados sobre as formas de violência, 86 % dos estudantes entrevistados se sentem inseguros na escola por alguma característica pessoal, como a própria aparência. Entre pessoas trans/travestis, esse número sobe para 93 %. Ainda segundo o Jornal O Globo,

projetos nas escolas públicas contra racismo, machismo e homofobia caíram ao pior patamar em dez anos, aponta levantamento. Conforme publicação da CNN Brasil, sete em cada dez professores acreditam ser necessário tratar sobre diversidade sexual com os alunos. No entanto, pesquisa da Associação Nova Escola, em parceria com a ONG Todxs, revela que apenas metade dos educadores se sente confortável para propor dinâmicas e atividades sobre o tema.

A escola é um espaço socioeducacional que deve proteger crianças e adolescentes; os discursos devem surgir no interior da sala de aula, e o professor deve ser o principal agente de atenção voltado ao combate da violência contra meninas e pessoas LGBTQIA+. Além disso, é necessário buscar caminhos inclusivos para uma educação que supere os mecanismos de violência, exclusão, desigualdade e preconceitos diversos; no ensino da matemática isso também é possível. Para Carvalho e Gonçalves (2024), é importante fazer das escolas um lugar onde as pessoas possam ser quem são sem serem julgadas por sua sexualidade ou identidade de gênero. Isso pode fazer com que os ambientes sejam mais acolhedores, e crianças e adolescentes possam se desenvolver plenamente.

2.2.4 A Formação e as práticas

A formação inicial é etapa fundamental na carreira de um docente, pois é nela que ele compreende os principais conceitos de educação e conhece o conteúdo a ser lecionado. Durante a formação acadêmica, o professor deve aprender a planejar e organizar-se. No entanto, sabe-se que, em algumas licenciaturas das disciplinas tidas como exatas, não há uma formação social dos estudantes. Diante disso, surge o eixo da formação, no qual se realiza a seguinte pergunta aos professores entrevistados: Você recebeu uma formação durante seu curso de licenciatura sobre as relações de gêneros e sexualidades?

Os docentes entrevistados, por possuírem formações anteriores à implementação de políticas curriculares que abordam questões de gêneros e sexualidades, relataram a ausência desse tema em sua formação inicial. A professora Lidiane afirmou: *“Não, na minha época de formação, esses temas não eram abordados. O foco era mais no conteúdo técnico da Matemática.”* O professor Agenilson complementou: *“Não, até 2006 não havia essa abordagem na grade curricular. Não sei se foi implantada depois”*. Por sua vez, a professora Dayara

respondeu negativamente à mesma indagação e, ao ser questionada se alguém a havia orientado a trabalhar essas questões, afirmou: “*Não. De forma alguma!*”

As declarações dos professores Lidiane, Agenilson e Dayara evidenciam uma ausência de formação em questões relações a gêneros e sexualidades durante seus cursos de licenciatura não somente da matemática, mais também em outras disciplinas consideradas exatas, haja vista que, apesar da professora Dayara lecionar a disciplina ela é formada em Ciências Biológicas. Essa lacuna pode ser interpretada como reflexo de uma estrutura curricular que historicamente negligenciou tais temas, possivelmente devido a uma visão tecnicista e descontextualizada da educação.

A ênfase no conteúdo da Matemática, mencionada por Lidiane, pode indicar uma concepção de ensino que prioriza a transmissão de saberes específicos em detrimento de uma formação integral do educador. A ênfase da fala do professor Agenilson – ao afirmar que, até 2006, seu curso não incluía a temática das relações de gênero e sexualidade na grade curricular – suscita uma indagação relevante: atualmente, os cursos de Ciências Exatas, como Matemática, Física, Química e Biologia, contemplam em seus currículos espaços específicos para a discussão de temas como Direitos Humanos, racismo, diversidade cultural e questões relativas às relações de gêneros e sexualidades?

Sobre este aspecto da formação, Waise *et al.* (2020, p. 06), “É importante que o(a) professor(a) de matemática esteja bem-preparado(a) para falar sobre sexualidade e gênero, porque pode ser difícil abordar esses assuntos sem essa formação”. É muito importante e urgente falar sobre educação para a diversidade, para as questões LGBTfóbicas, pois há diferentes formas de ser menino ou menina e de gostar de pessoas de diferentes formas também. Os professores de matemática precisam aprender mais sobre isso durante a sua formação para poder ajudar os alunos a entenderem e respeitar essas diferenças (Waise *et al.*; 2020). O professor (a) que ensina matemática precisa entender e conversar sobre questões de gêneros e sexualidades para ajudar os alunos da comunidade LGBTQIA+

Em outra questão, buscamos compreender de que forma os professores se posicionam no discurso sobre relações de gêneros e sexualidades no ensino da Matemática. O posicionamento em relação aos discursos das relações de gêneros e sexualidades deve ultrapassar os limites da sala de aula, com especial atenção aos professores de matemática. No caso de docentes que lecionam matemática e atuam na zona rural, esse desafio é ainda mais intenso. Dessa forma, o diálogo entre todos

os membros da equipe escolar — desde a gestão até o porteiro — deve articular-se em torno das relações, sobretudo quando tais discursos emanam do professor de matemática. Tal dimensão torna-se ainda mais relevante, considerando que a matemática costuma ser percebida como uma ciência neutra, isenta de envolvimento com questões sociais, o que reforça tabus presentes em outras ciências. Então questionamos os participantes: “Com que frequência você dialoga sobre as relações de gêneros e sexualidades no contexto da Educação com colegas docentes, supervisores ou em momentos de trabalho colaborativo em equipe?” O professor Agenilson responde:

Já enfrentamos situações em que um aluno estava sofrendo bullying. Quando foi levado à direção, a gestão e a coordenação pedagógica procuraram resolver de forma conciliatória, pois é um tema polêmico e nem todos se sentem à vontade para opinar.

Na fala de Professor Agenilson, evidencia-se uma abordagem institucional frequentemente orientada para a conciliação, mesmo em situações que envolvem violências simbólicas relacionadas a gêneros e sexualidades. A posição do professor, reflete uma inércia discursiva que tem sido criticada na literatura: na ausência de reflexões coletivas, educadores tendem a reproduzir estereótipos e se sentem inseguros para enfrentar diretamente o bullying sexista, machista e LGBTfobia.

A narrativa apresentada pelo professor, em resposta à questão, evidencia um processo de retirada da responsabilidade do docente da gestão escolar. Essa dinâmica pode ser interpretada como uma tentativa de desonerar-se de atribuições pedagógicas, transferindo para a equipe gestora a incumbência de resolver questões que, originalmente, competem ao exercício profissional do magistério. Tal postura revela tensões nas relações de gêneros e sexualidades e aponta para desafios na definição clara de papéis dentro do ambiente educacional.

A professora Lidiane apresenta uma resposta diferente daquela do professor Agenilson ao afirmar: “*Sempre que tenho oportunidade, estou conversando sobre esses temas. Acredito que é importante nunca perder a chance de conversar.*” Sua colocação evidencia um compromisso contínuo com a construção de um ambiente escolar mais inclusivo. Semelhante, a professora Dayara expressa perspectiva

paralela ao afirmar: “*É diário, porque está inserido no nosso cotidiano,*” indicando que tais discussões fazem parte integrante das práticas pedagógicas em seu dia a dia.

As falas das professoras alinham-se à perspectiva de Louro (1997), que defende a escola como um espaço estratégico para a desconstrução de normas de gênero e para a promoção da cidadania e respeito à diversidade. A escola é um espaço socioeducacional, e não se resume apenas na sala de aula, por isso o discurso e o posicionamento dos professores em relação a gêneros e sexualidades deve existir na escola em sua totalidade.

Portanto, podemos afirmar que o espaço escolar é um território, por se constituir como relacional, no qual transitam os sujeitos, as histórias, as memórias, as tradições, os rituais, as culturas e os valores que o constituem e que se encontram enredados em relações de poder. (Souza; Fonseca, 2018, p 147). Os docentes, em especial os professores de Matemática, devem tomar a iniciativa de evidenciar que as relações de gêneros e sexualidades estão presentes em todos os espaços da escola — na sala dos professores, na coordenação, no pátio e nas conversas formais e informais com os demais colegas de trabalho.

Dando continuidade à pesquisa, perguntamos aos professores como se colocam frente às questões de gêneros e sexualidades no contexto educacional, como professor de Matemática?

O professor Agenilson afirmou: “*Trabalho em duas áreas que envolvem contato direto com a população. Independentemente da orientação sexual do aluno, trato todos com o mesmo respeito e dedicação*”. Percebemos que sua resposta segue para uma subjetividade de respeito ao outro devido seu tempo de docência. A resposta do professor, revela uma percepção pautada no respeito à diversidade de gêneros e sexualidade, ainda que sua fala seja mais generalista e sem um posicionamento crítico diretamente voltado para o debate. Para autores como Louro (1997), Wuse al et (2020) e Silva e Esquincalha (2025) a educação matemática pode ajudar na compreensão das diferenças entre os indivíduos, se for ensinada de maneira pensativa e questionadora, ajuda ainda mais. Isso pode ajudar a quebrar regras que são impostas por uma pessoa ou grupo e consideradas as únicas válidas.

Em sua vez a professora Lidiane, responde com uma visão mais inclusiva: “*Minha posição é de que todos têm o mesmo direito à educação e ao respeito, independentemente de seu gênero ou sexualidade. Devemos tratar todos como seres humanos, com dignidade e igualdade*”. Em que revela uma postura docente pautada

nos princípios da equidade, da inclusão e do reconhecimento da diversidade das relações de gêneros e sexualidades. Sacramento (2015), resume a perspectiva inclusiva sobre a diversidade de gêneros como uma ação que abrange a ciência, as ideologias políticas e a pedagogia.

É importante que as regras e a atenção sejam justas para todos, porque se houver exceções ou injustiças, os alunos podem perder o respeito e admiração pelos professores, com isso:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores, escalar, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. (Louro, 1997, p. 59)

Em sua afirmação, a professora revela uma perspectiva biologizante e essencialista da sexualidade, baseada no significado atribuído ao sexo biológico. Para Joel et al. (2015), a consistência interna dos significados atribuídos ao sexo pode variar e até se opor em diferentes contextos, dependendo das condições ambientais em que se manifestam. Essas interações entre sexo e ambiente são, portanto, variáveis. No entanto, essa concepção é contestada por Louro (1997), que argumenta que o gênero, na análise contemporânea, não é uma categoria diretamente ligada ao sexo biológico, em vez disso, trata-se de uma construção social e cultural, sujeita à variação histórica, social e individual.

Ao afirmar também: *“eu encaro com naturalidade... não tem nada a ver com outro ou comigo. Isso é particular dela”* sinaliza uma perspectiva de neutralidade e tolerância individual por parte da professora. A educação matemática historicamente tem sido pensada como uma disciplina neutra, e para Wuse et al. (2025) esse pensamento pode contribuir para expoetização das desigualdades entre e gêneros e exclusões dentro do ambiente escolar. Portanto, a fala da professora, embora seja acolhedora em certo sentido, não questiona as estruturas sociais que reproduzem as desigualdades entre os gêneros.

Ao analisarmos as respostas dos(as) professores(as) no contexto de suas experiências é possível compreender como eles(as) constroem sentidos sobre as relações de gênero e sexualidades na Educação Matemática. Suas reflexões revelam

concepções diversas — por vezes marcadas por discursos essencialistas, por vezes permeadas por tensões entre o pessoal e o pedagógico — que impactam diretamente as formas como essas temáticas são incorporadas às práticas de ensino. E pela sua participação nesta entrevista, os docentes foram questionados:

Professora Dayara: Acredito que todas as matérias são abertas para falar. O professor de matemática, a matéria mais difícil, porque é muitos números. Se os professores apegam a números e não querem falar de outros assuntos externos. Então, fica somente na visão matemática, não vai para outros campos. Limita. E a maioria dos professores de matemática também, principalmente o “professor”, eles não querem confrontar esses tipos de conteúdo na sala de aula.

Ela traduz uma característica historicamente associada à cultura da matemática escolar: o fechamento disciplinar. A Matemática é muitas vezes entendida como um campo puramente técnico, lógico e objetivo, o que pode promover uma ilusão de neutralidade e negação por parte dos professores, em especial, professores do sexo mais masculino como observamos nas falas do professor Agenilson. Dessa forma, Cartaxo Lima et al. (2023, p.104), contextualizam “sob a égide da neutralidade, a Matemática costuma ser compreendida como área isolada da sociedade, como se seu processo de construção fosse realizado sem interferência humana, como se ela existisse independentemente das pessoas.” A Matemática é vista por muitos professores – uma essência professores do sexo masculino - como uma área isolada, sem relação com as pessoas, sendo construída sem interferência humana e existindo por si só.

Compreendemos a disciplina de Matemática como um espaço para a aceitação da diversidade e para a inclusão de crianças e adolescentes, independentemente de seus gêneros e sexualidades, reconhecemos que o ensino matemático vai além de conteúdos técnicos e lógicos. A matemática também participa da formação social, ética e cívica dos sujeitos e professor é protagonista nessa formação, a professora Lidiane afirma:

Acrescentar um desejo, assim que eu tenho, é que não tivesse, sabe, esse preconceito; que não tivesse que a gente não sentisse medo pelos nossos familiares que são LGBTQIAP+. Porque, assim, quem tem familiar que é LGBT pode ser um primo, pode ser uma tia, pode ser um filho, seu próprio filho; a gente tem muito medo de serem agredidos, desrespeitados. Então, a gente vive com esse medo. Eu sou muito feliz, muito feliz. Eu costumo sempre dizer que essa minha família, dos meus familiares que são LGBT, eu sou católica praticante. Então, eu digo: Senhor, obrigada por eles serem da minha família, por

eles estarem na minha família. Porque eu não gostaria que uma pessoa LGBT nascesse numa família preconceituosa.

A fala da professora traz uma percepção afetiva e humana sobre as relações de gênero e sexualidade, especialmente no contexto familiar. Sua declaração expõe o impacto do preconceito, do machismo, do sexismo e da LGBTfobia. Ao afirmar que seu desejo é compartilhar o medo constante por aqueles que ama, a professora rompe com os discursos distantes de muitos autores, teóricos e pesquisadores do tema. Sua fala traduz uma relação de aceitação do outro, mesmo diante de sua fé e religiosidade, demonstrando uma posição construída com base na inclusão e na valorização da diversidade. Ainda que sua opinião contrarie o pensamento conservador tradicionalmente imposto pela sociedade, ela reafirma uma ética do cuidado, da empatia e da convivência respeitosa com as diferenças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado ao longo da monografia, é possível reforçar a importância das relações de gêneros e sexualidades na Educação Matemática, visto poder impactar fortemente em uma educação comprometida com a inclusão, a equidade e o respeito às múltiplas identidades de gêneros e sexualidades que compõem o ambiente escolar.

Ao problematizar a presença ou ausência dessas discussões das relações de gêneros e sexualidades no ensino de matemática, a pesquisa contribui para a compreensão de como o professor pode – e deve – assumir uma posição ativa na construção de uma prática pedagógica que considere as dimensões sociais e culturais dos sujeitos sem desrespeitos ao seu gênero ou sua sexualidade. Afinal, a sala de aula é também um espaço social, onde valores, normas e identidades são constantemente (re)construídos.

A partir das entrevistas realizadas com os professores que ensinam matemática foi possível destacar elementos chaves que evidenciam os desafios ainda enfrentados para a promoção de uma educação igualitária e inclusiva com o ensino de matemática. Entre os principais pontos observados nas falas dos professores, destacamos a ausência de espaço no currículo da disciplina de Matemática para o debate sobre gêneros e sexualidades, limitando as abordagens do discurso no cotidiano escolar. A neutralidade assumida por muitos docentes frente a essas questões, muitas vezes com a justificativa de que não fazem parte do conteúdo específico da disciplina, revela uma postura de transferência de responsabilidade para outras áreas do conhecimento ou para a gestão escolar. Essas atitudes acabam por reforçar o silenciamento de temas urgentes e contribuem para a manutenção de um ambiente escolar onde a desigualdade de gêneros persiste.

As entrevistas também apontam que o *bullying* e o preconceito, especialmente direcionados a estudantes que fogem da cis heteronormatividade, continuam sendo desafios reais e presentes no cotidiano da escola. A realidade enfrentada por estudantes que não se enquadram nos padrões cis heteronormativos é marcada por preconceitos já estruturalmente enraizados, muitas vezes reforçados dentro do próprio ambiente familiar.

É importante inserir, de forma consciente e crítica, discussões sobre gêneros e sexualidades na prática pedagógica dos professores que ensinam matemática.

Compreender que o ensino não se dá apenas por meio de conteúdos técnicos, mas também pelas relações sociais e humanas que se estabelecem em sala de aula, é essencial para a construção de uma escola acolhedora e inclusiva. Embora existam avanços e esforços por parte de alguns professores, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se alcance, de fato, a igualdade de gêneros nas salas de aula e nas escolas como um todo. A superação desses desafios exige uma abordagem mais ampla, que envolva formação continuada, revisão curricular, apoio institucional e, sobretudo, uma mudança cultural que vá além dos muros da escola.

Indica-se, por fim, a necessidade de novos estudos que explorem com maior profundidade a formação docente voltada para a diversidade de gênero e sexualidade, bem como pesquisas que incluam a perspectiva dos próprios estudantes. Investigar como esses sujeitos vivenciam e percebem as relações de gênero na escola pode oferecer subsídios importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, comprometidas com os direitos humanos e com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária.

Enquanto elemento central no processo de ensino e aprendizagem o professor — deve — exerce um papel fundamental na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e sensível às questões de gêneros e sexualidades. Embora o conteúdo seja frequentemente visto como neutro ou desvinculado de aspectos sociais no contexto da Educação Matemática, é preciso reconhecer que toda prática pedagógica carrega valores, escolhas e posicionamentos. O professor de Matemática, assim como os de outras áreas, não está isento dessa responsabilidade. Ao adotar posturas críticas e acolhedoras, o docente pode contribuir significativamente para o combate ao preconceito e à promoção da igualdade dentro e fora da sala de aula.

Na Educação Matemática, não deve existir espaço para a discriminação, o preconceito ou o bullying. A matemática, enquanto componente curricular precisa estar conectada à vida dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos únicos, com identidades diversas e trajetórias singulares. Longe de ser apenas um conjunto de fórmulas e regras, a matemática pode — e deve — contribuir para a formação de cidadãos críticos, éticos e politicamente conscientes, capazes de protagonizar sua própria história de vida e de luta. Ao ser ensinada de forma humanizada, a matemática se torna também uma ferramenta de transformação social, ajudando a construir uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- BARBOSA, Lucas Alves Lima. Masculinidades, feminilidades e educação matemática: análise de gênero sob ótica discursiva de docentes matemáticos. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 697-712, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRITO, John Jamerson da Silva; Moura, Jónata Ferreira de; Sousa, Juliana Ferreira de. Currículo pós-estruturalista e possíveis (Des)construções Queer: reflexões teóricas sobre gêneros e sexualidades. In: Moura, Jónata Ferreira de (Org.). **Educação, Gênero e Sexualidade**. Científica digital, 2021, p. 94-107.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero [recurso eletrônico]: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CARTAXO LIMA, Y.; BAPTISTA FRAGOZO, M.; VIEIRA GODOY, E. “**A Matemática não é neutra, é masculina**”: percepções de licenciandas em Matemática sobre gênero. Boletim GEPEM, [S. l.], n. 83, p. 138–154, 2023. DOI 10.4322/gepem.2023.015. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/834> Acesso em: 16 jun.2025
- CARVALHO, Joice Mezza; GONÇALVES, Josiane Peres. EDUCAÇÃO SEXUAL: como a sociedade percebe a abordagem dessa temática nas escolas. **Cadernos Cajuina**, v. 9, n. 1, p. e249103-e249103, 2024.
- CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Entre silenciados e invisibilidade: as relações de gênero no cotidiano das aulas de matemática**. 2011. Tese (Doutorado em Tecnologia) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. Meninos e meninas brincam de quê? Estudo sobre relações de gênero no livro didático. In: **I Simpósio Brasileiro Gênero e Mídia – GT: Imprensa Escrita**. 2014, p. 1-10.
- COSTA, Ana Paula et al. Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 4, n. 1, 2009.
- D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: Da teoria à prática**. São Paulo: Papirus, 1999.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação matemática: uma visão do estado da arte. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 7–17, 1993. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670627>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz E Terra, 1996.

GAUDÊNCIO, Eliene Kelli. Relações de Gênero na Matemática. **Anais IV Desfazendo Gênero**, Campina Grande: Realize Editora, 13 nov 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In.: GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002, p. 41-57.

GODOY, Emerson André de; SANTOS, Maycon Regis Nogueira dos. Família e escola: a construção da homofobia no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de educação e sociedade, v. 6, n. 11, p. 41-62, 2019.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; MARTINS, Igor Micheletto; ZANETTI, Kedma Elisandra. Pisando sobre brasas: contribuições de gênero e sexualidade para a educação matemática. In: GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa (Org.). **Educação Matemática e Diversidade(s) [recurso eletrônico]**. Porto Alegre-RS: Editora Fi, 2020. cap. 8, p. 161-182.

GUSE, Hygor Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Quem são es professorias que buscam formação em Estudos de Gênero na Educação Matemática? **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 17, n. 47, p. 1-26, 2024.

JOEL, Dephna *et al.* Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic. **National Academy of Sciences**, New York, v. 112, n. 50. 15415468–15473 p, 30 12 2015. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/abs/10.1073/pnas.1509654112>. Acesso em: 19 abr. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

MIRANDA, Jean Carlos; CAMPOS, Isabela do Couto. EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: UMA NECESSIDADE URGENTE. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 12, n. 34, p. 108–126, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.7151234. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/732> . Acesso em: 16 jun. 2025.

MOURA, Jónata Ferreira de. Pensando A Sexualidade na FormaçãoSilva (ática deSILVA, Sirlenees em Imperatriz/Ma. In: MACHADO, / Raimunda Nonato da Silva (Org.); SILVA, SIRLENE Mota Pinheiro da (Org.). **Vozes epistêmicas e saberes plurais**: gênero, afrodescendência e sexualidade na educação. São Luís: EDUFMA, 2019, p. 122-128.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.

PERALTA, Deise Aparecida; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. Matemática e a inclusão do outro. **Linhas Críticas**, v. 25, 2019.

PISCITELLI, Adriana. Gênero em perspectiva. **Cadernos pagu**, v. 11, p. 141-155, 1998.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher: A prática feminista e conceito de gêneros. **Textos Didáticos**, v. 48, p. 7-42, 2002.

ROSA, Maurício. Teoria Queer, Números Binários e Educação Matemática: estranhando a matemática em prol de uma héxis política. **Educação Matemática em Revista-RS**, v. 2, n.5. 2021.

SACRAMENTO, Weverton P. do. Diversidade cultural e de gênero: Desafios da educação inclusiva. In.: CAMPOS, Carlos Roberto Pires (org.). **Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias**- Vitória: Ifes, p. 25-46, 2015.

SANTOS, Thales do Amaral; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. O bullying como motivação para debates sobre gênero e sexualidade na escola. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 32, n. 03, p. 353-376, 2023.

SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Manifesto contra a discriminação e ao desrespeito às pessoas e às famílias**. 2020. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/files/Manifesto_SBEM_antipreconceito_n.pdf.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 2, 1995, p. 71-99.

SILVA, Glauber Carvalho da; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Estudos de gênero e sexualidades em Educação Matemática no Brasil: indícios da consolidação de um campo. **Diversidade e Educação**, v. 12, n. 2, p. 1–25, jan. 2025. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/388243385>. Acesso em: 13 jun. 2025

SKOVSMOSE, Ole. **Mathematics Education and Democracy: Connecting research and practice**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria Da Conceição Ferreira Reis. Cenas de uma aula de matemática: território e relações de gênero na EJA. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 138–163, set. 2018. Disponível em: <https://l1nq.com/Kchq> Acesso em: 01 de dez. 2023.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Conceito de gênero e educação matemática. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 22, n. 32, p. 29-45, 2009.

WASE, Tadeu Silveira.; ESQUINOLHA, Agnaldo da Conceição.; GUSE, Hygor Batista. O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula? **Anansi**, v. 10, n. 2, p. 30-50, 2023.

WAISE, Tadeu Silveira; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Reconhecimento de pessoas LGBTQ+: reflexões a partir da leitura e escrita do mundo pela matemática. In: VIII SIPEM. **Anais** [...] Brasília: DF, 2021.