



***DESAFIANDO A PRETENZA NEUTRALIDADE DA MATEMÁTICA:
DEBATES INTERSECCIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL***

***DESAFIANDO LA PRETENDIDA NEUTRALIDAD DE LAS
MATEMÁTICAS: DEBATES INTERSECCIONALES EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA***

***CHALLENGING THE PRETENDED NEUTRALITY OF MATHEMATICS:
INTERSECTIONAL DEBATES IN ELEMENTARY EDUCATION***

Monike Alves Gouvea¹

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as discussões que podem emergir de aulas de matemática que rompem com práticas tradicionalmente estabelecidas e com a suposta neutralidade atribuída à disciplina. A proposta adotada incorporou questões de gênero e raça como elementos centrais, visando promover uma educação matemática inclusiva e socialmente engajada. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com 53 estudantes do Ensino Fundamental de um Instituto de Aplicação localizado no Rio de Janeiro, durante cinco aulas. Os dados foram coletados a partir das falas e escritos dos educandos², que compartilharam suas percepções sobre uma ilustração com quatro crianças de diferentes identidades raciais e de gênero. A intenção era identificar associações inconscientes sobre o desempenho matemático atribuído a cada personagem. Os resultados indicam que integrar essas questões ao ensino de matemática pode desafiar estereótipos, fortalecer a autoestima dos alunos e contribuir para a construção de uma identidade acadêmica mais sólida na área.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática Crítica. Educação Matemática Inclusiva. Gênero. Raça.

RESUMEN

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT–UFRJ). Professora Assistente do Departamento de Matemática e Desenho da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Neste texto, adota-se como posicionamento político o uso de linguagem não binária de gênero para se referir a pessoas cuja identidade de gênero não é conhecida. Reconhece-se a importância dessa linguagem tanto por respeito à pluralidade de possíveis identidades quanto por seu potencial de questionar a universalidade masculinizada estabelecida como norma nos processos de comunicação. No entanto, quando a identidade de gênero da pessoa for conhecida, ela será utilizada.

Este estudio tuvo como objetivo analizar las discusiones que surgen en clases de matemática que rompen con prácticas establecidas y con la supuesta neutralidad atribuida a la disciplina. La propuesta incorporó cuestiones de género y raza como elementos centrales, para promover una educación matemática inclusiva y socialmente comprometida. La investigación cualitativa se llevó a cabo con 53 estudiantes de um Instituto de Aplicación ubicado en Río de Janeiro, durante cinco clases. Los datos fueron recolectados a través de la escritura y el habla de los estudiantes, a partir de sus percepciones sobre una ilustración con cuatro niños de diferentes identidades raciales y de género, para identificar asociaciones inconscientes sobre el desempeño matemático de los personajes. Los resultados indican que, al integrar estas cuestiones en la enseñanza de matemática, se promueve la lucha contra desigualdades, a través de un aprendizaje que desafía estereotipos y fortalece la autoestima y la identidad académica de los estudiantes. **PALABRAS-CLAVE:** Educación Matemática Crítica. Educación Matemática Inclusiva. Género. Raza.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the discussions that may emerge from mathematics classes that break with traditionally established practices and the supposed neutrality attributed to the discipline. The adopted approach incorporated gender and race issues as central elements, seeking to promote an inclusive and socially engaged mathematics education. The qualitative research was conducted with 53 elementary school students from an Application Institute located in Rio de Janeiro over the course of five lessons. Data were collected from students' speeches and writings, in which they shared their perceptions of an illustration featuring four children with different racial and gender identities. The intention was to identify unconscious associations regarding the mathematical performance attributed to each character. The results indicate that integrating these issues into mathematics teaching can challenge stereotypes, strengthen students' self-esteem, and contribute to the construction of a more solid academic identity in the field.

KEYWORDS: Critical Mathematics Education. Inclusive Mathematics Education. Gender. Race.

* * *

[...] um convite para explorar novas abordagens na construção de uma Educação Matemática Crítica que transcende as fronteiras tradicionais e se lança no horizonte da transformação social.

Eduardo dos Santos de Oliveira Braga (2024)

Introdução

No ano de 2016, após o golpe em forma de impeachment sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, o discurso da despolitização nas escolas ganhou força no cenário educacional brasileiro, impulsionado pelo Programa Escola Sem Partido, liderado pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Esse programa teve como principal objetivo a censura do debate político nas salas de aula, o que representava uma afronta

direta às liberdades de expressão e de ensino garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Embora tenha sido derrotado enquanto Projeto de Lei, suas ações e influências persistiram, especialmente por meio de sua expansão nas redes sociais e pelo fortalecimento de sua base de apoio no Poder Legislativo (Mike Ceriani de Oliveira Gomes³, 2022).

O avanço do discurso de neutralidade pedagógica reflete uma articulação entre teses ultraconservadoras no plano social e político e o moralismo fundamentalista religioso, que se intensificaram no período pós-golpe. Como destaca Gaudêncio Frigotto (2017), não foi por acaso que mais de 90% dos parlamentares que apoiaram a abertura do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff optaram por evocar Deus, a pátria e a família, em vez de apresentarem justificativas concretas para seus votos.

Essas ideias conservadoras, que vêm sendo mobilizadas por parlamentares de direita, inserem-se em um amplo panorama de intolerância e hostilidade direcionadas aos movimentos sociais, às mulheres, às pessoas negras e à população LGBTQ+. Nesse cenário, o gênero é frequentemente tratado como uma ameaça multifacetada. Como observa Judith Pamela Butler (2024), discursos alarmistas reúnem medos distintos – como a suposta ameaça de uma ditadura ou a destruição climática – e fazem do gênero um dos instrumentos centrais dessas narrativas, ainda que sem apresentar qualquer fundamentação concreta.

O contexto apresentado alinha-se a ideologia de despolitização da educação promovida no Brasil, a qual busca reduzir a função docente a uma prática supostamente isenta e técnica, desconsiderando que o ato de ensinar implica, necessariamente, educar. Portanto, envolve o confronto de diferentes visões de mundo e o fomento a autonomia crítica dos estudantes. Nesse sentido, ainda que nem sempre de maneira formal, a extrema direita no país tem alimentado a narrativa de uma suposta doutrinação ideológica nas instituições de ensino, o que ameaça à liberdade docente e fragiliza o papel da escola pública como espaço essencial para a formação cidadã. Ao desestimular uma leitura crítica e autônoma da realidade social, econômica e cultural da nação, tais iniciativas minam o potencial transformador da educação (Frigotto, 2017).

³ Neste texto, optou-se por citar o nome completo das pessoas autoras na primeira menção às suas obras. Essa decisão, de cunho político, busca questionar a lógica patriarcal ainda presente na escrita acadêmica, na qual apenas o último sobrenome – geralmente herdado do pai – é destacado, invisibilizando os demais nomes e reforçando desigualdades de gênero. Com isso, pretende-se afirmar uma postura de resistência às normas excludentes.

Essa conjuntura suscita um deslocamento da função da escola como espaço de resistência e pluralidade, moldando-a para atender às demandas de um mercado que privilegia o lucro, o controle social e a homogeneização dos indivíduos, restringindo as possibilidades de emancipação. Isso posto, torna-se urgente a adoção de práticas pedagógicas em todas as áreas do conhecimento que resistam às tendências opressoras, promovam inclusão e equidade e incorporem, de forma interseccional, diversos marcadores sociais – gênero, raça, classe, deficiências, entre outros – como pilares fundamentais para a construção de uma educação crítica e libertadora.

Embora amplamente percebida como uma disciplina neutra e universal, a matemática está longe de ser isenta de valores e contextos. Pelo contrário, ela pode desempenhar um papel central na promoção de espaços de diálogo e reflexão, além de servir como uma ferramenta de leitura e escrita do mundo. Quando abordada de forma crítica, a matemática tem o potencial de capacitar os educandos a questionar estruturas de poder e imaginar futuros mais justos e equitativos, uma perspectiva que será aprofundada ao longo desta pesquisa.

Diante disso, propõe-se problematizar a matemática enquanto prática social, evidenciando como sua alegada neutralidade tem sido utilizada para justificar exclusões e silenciamentos, especialmente em relação às questões de gênero e raça. A intenção é destacar como a ausência de representatividade e o apagamento das contribuições de grupos historicamente marginalizados refletem uma lógica excludente, que reforça narrativas dominantes e invisibiliza experiências e perspectivas diversas, perpetuando desigualdades.

Partindo desse entendimento, este trabalho busca explorar como a tomada da virada sociopolítica na Educação Matemática⁴ (Rochelle Gutierrez, 2013) pode se configurar como um instrumento poderoso de resistência às inclinações reacionárias no campo educacional. Especificamente, o objetivo é analisar as discussões que podem emergir de aulas de matemática que rompem com práticas tradicionalmente estabelecidas e com a suposta neutralidade frequentemente atribuída à disciplina, a partir da perspectiva da Educação Matemática Crítica (EMC). Ressalta-se, ainda, que a abordagem pedagógica proposta visa incorporar questões de gênero e raça como elementos centrais, promovendo uma educação matemática pautada em práticas mais justas e socialmente inclusivas.

⁴ Para Gutierrez (2013), tomar a virada sociopolítica na Educação Matemática consiste em colocar o político em primeiro plano, questionando as regras e modos de operar tidos como certos, mas que, na realidade, privilegiam alguns indivíduos em detrimento da exclusão de outros.

Para isso, a pesquisa foi realizada com um total de 53 estudantes de duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental de um Instituto localizado na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Nas aulas de matemática desses grupos – em que a professora atuou também como pesquisadora – foi incorporado um debate interseccional por meio de uma atividade disparadora em que foram apresentadas quatro ilustrações de crianças – dois meninos e duas meninas, sendo uma criança negra e uma branca em cada par – com o intuito de investigar os estereótipos, ainda que subjetivos, presentes no imaginário dos discentes.

Fundamentação teórica

Reflexo da sociedade em que estão inseridas, as escolas frequentemente reproduzem conservadorismo, preconceitos e uma estrutura opressora e normativa. Inicialmente concebida para exercer um papel excludente e distintivo, a escola foi, ao longo do tempo, reivindicada por aqueles a quem havia sido negada – meninas e mulheres, pessoas pobres, entre outras –, o que levou novos grupos a integrarem esse espaço, impulsionando transformações e exigindo que ele se tornasse mais diverso (Guacira Lopes Louro, 2014).

Assim, como observado por Louro (2014) ao discutir as mudanças que a instituição foi obrigada a enfrentar, apesar de refletir padrões excludentes, ela também possui um enorme potencial para se configurar como um espaço de transformação e resistência, promovendo relações sociais mais equânimes e humanas. Nesse sentido, o espaço educacional se configura como um ambiente essencial para questionar e ressignificar ‘verdades’ historicamente tomadas como universais.

A Educação Matemática Crítica (Ole Skovsmose, 2014) é apresentada aqui como uma abordagem que dialoga diretamente com o papel transformador da escola. Reconhecendo que a matemática não é neutra, mas carrega significados políticos, culturais e ideológicos. Essa vertente propõe o uso da disciplina como uma ferramenta para compreender, questionar, desconstruir e subverter as desigualdades presentes na sociedade.

Conforme Skovsmose (2023), a Educação Matemática Crítica transcende a preocupação com a aprendizagem conteudista em sala de aula, englobando também a formação sócio-crítica dos alunos por meio dessa ciência. Para o autor, um passo crucial nessa direção é a incorporação de questões sociopolíticas controversas no processo de

aprendizagem da matemática, desafiando as convenções estabelecidas e promovendo uma educação comprometida com uma postura ética e até revolucionária. Isso requer problematizar as diversas manifestações de opressão presentes na sociedade, integrando-as às aulas dessa disciplina.

Quando adotada sob uma perspectiva crítica, a educação matemática reconhece os estudantes como indivíduos capazes de promover mudanças sociais (Skovsmose, 2022). Um caminho promissor para potencializar esse papel nas aulas dessa ciência consiste em inserir debates sobre gênero e raça. Isso porque, embora a matemática seja frequentemente apresentada como um campo neutro, na prática ela está atravessada por discriminações expressivas (Glauber Carvalho da Silva; Agnaldo da Conceição Esquincalha, 2024).

Além disso, em um sistema educacional que valoriza uma suposta “qualidade” da educação matemática baseada em índices de desempenho e produtividade, as discussões sobre discriminação nesse campo tendem a ser percebidas como secundárias, ou até mesmo como entraves à melhoria dos resultados (Kaio Trindade Mineiro Vale; Cássia Beatriz Batista, 2023). Essa lógica não apenas invisibiliza as barreiras enfrentadas por determinados grupos, mas também reforça desigualdades, tornando ainda mais desafiadora a superação de preconceitos tanto na área da matemática quanto em outras áreas ditas exatas.

Para compreender melhor esse panorama e ser capaz de contribuir com a sua modificação, é essencial analisar como a exclusão se materializa nas práticas cotidianas do ensino da matemática. As discriminações que permeiam esse campo manifestam-se, por exemplo, na baixa diversidade e, conseqüentemente, na representatividade do corpo docente. Isto é, predominam identidades profissionais moldadas pelo projeto colonial, que promove a separação, a seleção e a exclusão de saberes não alinhados às racionalidades hegemônicas, associando a matemática a homens brancos, europeus, heterossexuais e cisgêneros, marginalizando, assim, outros corpos, perspectivas e experiências (Victor Augusto Giraldo; Filipe Santos Fernandes, 2020).

Ademais, o contexto das aulas de matemática é frequentemente permeado por atitudes, crenças e comportamentos dos professores em relação ao desempenho matemático de meninas e meninos, os quais, ainda que pareçam sutis, contribuem para a propagação de desigualdades igualmente impactantes. Lucas Alves Lima Barbosa (2016) aponta que essas diferenças se manifestam em expectativas, *feedbacks* e abordagens pedagógicas que favorecem um gênero em detrimento do outro. Segundo o autor, muitas

docentes tendem a associar as alunas à dispersão e à perda de tempo com conversas, enquanto os meninos são vistos como mais focados, dedicados e, ainda mais, como inatamente bons em matemática.

Acrescido ao elencado, destaca-se ainda a hierarquização inadequada dos saberes matemáticos acadêmicos em relação aos conhecimentos produzidos por diferentes grupos culturais; a utilização dos conhecimentos matemáticos em contextos que perpetuam as desigualdades; a influência da formação cultural dos docentes de matemática nas salas de aula; e a definição de quem tem a capacidade de produzir, ensinar e aprender matemática, frequentemente associada a um viés de gênero (Silva; Esquincalha, 2024).

As conjunturas pautadas, longe de serem neutras, refletem discursos historicamente construídos, que, ao serem reforçados, perpetuam estereótipos sobre as capacidades de diferentes grupos e/ou indivíduos, especialmente no que diz respeito ao gênero (Valerie Walkerdine, 1990). Ou seja, estamos lidando com uma construção social, historicamente marcada por relações desiguais, mas que, portanto, não é imutável.

Heather Mendick (2006) destaca, em consonância com o exposto, que a matemática tem sido historicamente estruturada a partir de oposições binárias, nas quais um dos polos é sistematicamente mais valorizado. O padrão superior é associado à masculinidade, enquanto o inferior é vinculado à feminilidade, como nas dicotomias: naturalmente capaz *versus* trabalhadora; rápida *versus* lenta; ciências exatas *versus* ciências humanas, entre muitas outras. Isso evidencia a necessidade de uma problematização crítica dessas construções e suas implicações no campo da Educação Matemática.

Sob a ótica apresentada, surge uma questão central: “*que corpos podem fazer matemática?*”. Essa indagação vem orientando reflexões sobre como, devido a políticas identitárias marcadas por relações de poder, o acesso, a permanência e o êxito de indivíduos que fogem dos padrões da branquitude, da masculinidade, da heterossexualidade e da cisgeneridade – predominantes nas áreas da matemática e de outras ciências ditas exatas – são regulados e restritos (Silva; Esquincalha, 2024). Tal análise demanda reconhecer as barreiras invisíveis que operam no ambiente educacional e refletem na construção do campo das “ciências duras”, particularmente no que se refere à exclusão e marginalização daqueles que desafiam as normas dominantes.

Considerando que os marcadores que atravessam e moldam cada indivíduo – raça, classe, gênero, sexualidade, religião, deficiência, idade, entre outros – atuam de maneira

singular nas experiências de preconceito e discriminação vividas, torna-se evidente a necessidade de incorporar uma perspectiva interseccional (Patrícia Hill Collins; Sirma Bilge, 2021) à prática educacional. Esse enfoque possibilita a promoção de uma visão mais sensível ao outro, contrapondo-se às ideias discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade. Somente por meio de uma lente interseccional empregada ao longo do processo de construção do conhecimento será viável avançar em direção à reparação e à retratação histórica indispensáveis.

Destacar a necessidade de debater as questões de gênero, especialmente sob uma perspectiva interseccional, é essencial para uma Educação Matemática que se pretenda crítica e que não seja usada para reforçar a exclusão de certos grupos. Mais do que isso, implica conceber esse campo como um espaço promotor da representatividade, contribuindo para que todas as pessoas, independentemente de seu gênero, raça, classe e tantos outros marcadores, se sintam capazes e encorajadas a fazer matemática. Afinal “[...] onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta [...]” (Bárbara Carine Soares Pinheiro, 2023, p. 20). Nesse sentido, a relevância deste trabalho se torna ainda mais evidente, especialmente diante da crescente força dos discursos despolitizantes, conservadores e excludentes que têm como alvo a escola e que, há muito, atingem as aulas de matemática, ampliando seu distanciamento dessas questões tão urgentes.

Procedimentos Metodológicos

Destaca-se que esta intervenção adotou uma abordagem qualitativa (Robert Bogdan; Sari Knoop Biklen, 2007), de cunho interventivo, centrada na prática da própria professora-pesquisadora. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que emerge da sala de aula como espaço intencional de problematização e transformação, no qual a ação pedagógica e a reflexão crítica se entrelaçam (Marilyn Cochran-Smith; Susan Landy Lytle, 1999). Em outras palavras, a prática docente é assumida deliberadamente como objeto e meio de investigação, articulando-se ao conhecimento e às teorias produzidas por pesquisadores.

Nesse tipo de investigação, não se trata apenas de observar e descrever a realidade, mas de atuar sobre ela, buscando a construção de alternativas inovadoras para o ensino, contribuindo tanto para a formação docente quanto para a produção de conhecimento educacional (Heloisa Dupas Penteado, 2010). Por meio do envolvimento na investigação, os próprios educadores interpretam e teorizam o que estão a fazer. A concepção central, nesse contexto, é a de que docentes constroem teoria continuamente, articulando suas

ações cotidianas a projetos mais amplos de justiça social e transformação educativa (Marilyn Cochran-Smith; Susan Landy Lytle, 1999).

No entanto, é fundamental não tratar essa ou qualquer outra abordagem como solução definitiva para os desafios da realidade escolar. A intervenção aqui apresentada, por exemplo, também enfrentou obstáculos, que podem se repetir em outros contextos. Destacam-se, entre eles, as dificuldades inerentes à implementação de uma nova metodologia – especialmente ao abordar temas sensíveis, como gênero e raça –, o que pode gerar resistências por parte de alguns alunos, além da insegurança e das expectativas da professora-pesquisadora quanto à condução e aos resultados da atividade. Soma-se a isso a precariedade das condições estruturais do trabalho docente, como turmas superlotadas, que muitas vezes dificultam a plena realização da proposta. Ainda assim, trata-se de desafios cotidianos que, longe de inviabilizar a pesquisa, evidenciam sua complexidade e o rigor necessário em sua execução.

Tendo em mente o exposto, a pesquisa foi conduzida com duas turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental de um Instituto localizado no Rio de Janeiro, totalizando 53 estudantes. O estudo esteve comprometido com a implementação de uma perspectiva educacional que incentivasse reflexões sobre equidade, sobretudo de gênero e raça, nas aulas de matemática, demonstrando que esse também é um espaço legítimo e propício para tais discussões. Para isso, buscou-se problematizar o androcentrismo branco e burguês presente no imaginário social e, conseqüentemente, no currículo da disciplina.

A intervenção foi desenvolvida ao longo de dois dias letivos. Durante esse período, cada turma participou de cinco aulas de matemática, com duração de cinquenta minutos cada – três no primeiro dia e duas no segundo. Além disso, a pesquisadora atuava simultaneamente como professora de matemática das turmas, coletando os dados por meio da escrita e da fala dos estudantes, sendo esta última registrada em suas anotações pessoais sempre que relevante.

No primeiro dia da pesquisa, com o intuito de iniciar a intervenção, os estudantes foram apresentados a quatro ilustrações de crianças: duas meninas (uma branca e uma negra) e dois meninos (um branco e um negro) (Figura 1). A proposta buscava identificar associações inconscientes feitas pelos educandos ao serem questionados sobre qual dessas crianças seria boa em matemática, qual teria mais dificuldades na disciplina, qual utilizaria a matemática com mais frequência em sua rotina e, por fim, qual delas sempre pediria ajuda para aprender matemática e se esforçaria bastante. Para isso, cada estudante

recebeu uma folha contendo a Figura 1, as questões previamente elencadas e um espaço destinado à produção de pequenos textos nos quais justificariam suas escolhas por meio

FIGURA 1: Ilustrações utilizadas na investigação de breves narrativas.



Ainda neste bloco de aulas, após a escrita das narrativas, promoveu-se um debate

Fonte: elaborado pela autora, gerada com auxílio de Inteligência artificial, 2025.

sobre os estereótipos socialmente enraizados em relação à matemática e à percepção sobre quem é considerado naturalmente apte a lidar com ela. Es estudantes foram convidadas a refletir sobre expressões como “meninas não foram feitas para a matemática”, “meninas são muito emotivas e pouco racionais”, “meninos são melhores com números” e “a matemática é para poucos”.

Também foi solicitado aos discentes que mencionassem nomes de pessoas que consideram importantes para o desenvolvimento da matemática ou de grandes cientistas com o intuito de que percebessem certo padrão em suas respostas. Es alunes tiveram a liberdade de compartilhar suas experiências e acrescentar outras frases do seu cotidiano que reforçam concepções limitantes sobre a capacidade matemática des indivíduos. A discussão avançou para uma análise crítica das possíveis consequências dessas crenças no desempenho e na autoconfiança des educandes.

Para a aula seguinte, as respostas foram analisadas pela professora-pesquisadora com a intenção de gerar dados estatísticos sobre as associações feitas, isto é, identificar qual criança foi mais escolhida para cada papel. A intenção era compreender se os estereótipos socialmente difundidos sobre a matemática e sobre “quem é autorizada a fazer matemática” demonstravam influenciar as respostas des discentes. Com base nessa análise, seria promovido um novo debate com as turmas, aprofundando a reflexão sobre como os estereótipos que permeiam o campo da matemática influenciam suas próprias representações e percepções sobre quem é capaz de praticá-la.

Assim, o segundo dia da intervenção iniciou-se com a solicitação para que os estudantes justificassem suas escolhas quanto aos papéis atribuídos a cada personagem, considerando que haviam tido acesso apenas às imagens das crianças. Em seguida, foram apresentadas aos dados já tabulados, permitindo-lhes refletir, aprofundar a análise e ampliar o debate.

Outro desdobramento dessa etapa era trabalhar com dados estatísticos, destacando as representações de gênero e raça evidenciadas nas narrativas dos próprios discentes. Adicionalmente, procurou-se estimulá-les a produzir e refletir criticamente sobre gráficos, tabelas e cálculos de proporção e porcentagem, entre outros recursos matemáticos, de modo a contribuir com sua leitura e escrita de mundo em relação a um tema pertinente à vida em sociedade: os diversos tipos de preconceito.

Analizando os Dados

Nesta seção, buscamos descrever e interpretar, à luz do referencial teórico adotado, as discussões que emergiram durante as aulas de matemática a partir das questões de gênero e raça, destacando também como outros marcadores interseccionais foram mobilizados. Para isso, recorreremos a excertos extraídos dos registros escritos e das falas dos educandos, buscando evidenciar as reflexões suscitadas ao longo das intervenções.

O primeiro ponto a ser destacado refere-se à distribuição das escolhas dos alunos para os papéis mencionados anteriormente: Beatriz, Lara, Pedro e Gabriel (Tabela 1).

Tabela 1: Escolhas dos alunos para cada um dos papéis

Total: 53 respostas	Boa/Bom em matemática	Não se sai tão bem em matemática	Utiliza a matemática na Rotina	Se esforça em matemática
Beatriz	27	3	15	8
Lara	5	17	12	19
Pedro	4	24	8	17
Gabriel	17	9	18	9

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A partir da tabulação dos dados provenientes das narrativas dos estudantes, é possível identificar situações que merecem destaque. A estudante classificada como "boa"

em matemática”, Beatriz, é uma menina negra, o que, à primeira vista, pode contrariar hipóteses previamente formuladas com base nos estereótipos predominantes no campo da matemática, que associam os homens brancos à superioridade nessa área.

No entanto, esse estereótipo é confirmado pelo fato de que o segundo nome mais frequentemente associado à aptidão para a matemática foi o de Gabriel, um menino branco, descrito pelas discentes como alguém que “tem cara de nerd”. Ademais, sua narrativa se distingue significativamente da de Beatriz, refletindo como os marcadores sociais de raça e gênero influenciam a percepção sobre quem “verdadeiramente” pertence e se destaca nesse campo.

Dentre os 27 estudantes que escolheram Beatriz como a aluna “boa em matemática”, dez atribuíram essa percepção ao fato de ela usar óculos. Entre os 17 que indicaram Gabriel para esse papel, sete apresentaram a mesma justificativa. Esse dado revela a persistência de um estigma entre os estudantes: a associação do uso de óculos à figura do “nerd” e, por consequência, à inteligência. Contudo, embora esse rótulo tenha sido frequentemente empregado, as justificativas para as escolhas de Beatriz e Gabriel foram, como já mencionado, em sua maioria distintas entre si, além de bem mais complexas e diversificadas.

Ao justificarem suas escolhas, por exemplo, ao indicarem Beatriz como ‘boa em matemática’, os educandos recorreram tanto a narrativas criadas para compor a história da personagem quanto a justificativas diretas. Dentre as respostas⁵ apresentadas, destacam-se:

Por ela ser negra, a família dela tem chance de ser meio pobre; então ela é forçada a estudar bastante. (Diego)

Porque eu queria que fosse uma menina a ser boa em matemática! (Denise)

Porque ela parece comigo e tem cara de ser estudiosa e sorridente. (Catiane)

Beatriz usa muito a matemática no seu dia a dia para vender brownies na escola. (Carina)

Beatriz tinha muita dificuldade, por isso se esforçou e conseguiu ficar ótima, afinal, pegou o gosto em estudar matemática. (Maria Eduarda)

⁵ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade das discentes; no entanto, o gênero dos respondentes foi mantido, considerando a possibilidade de que esse fator possa influenciar as respostas fornecidas.

Beatriz é uma menina que estuda matemática todos os dias, ela nem sai do quarto para nada. (Ana Júlia)

Beatriz estuda matemática por 10 horas seguidas. Se ela errar alguma pergunta ela fica trancada em seu quarto por mais 5 horas sem nenhum brinquedo ou aparelho eletrônico. (Márcia)

A mãe de Beatriz trabalha em um salão de beleza na Barra. Beatriz sempre ajuda a mãe a calcular os descontos oferecidos no salão e ao final do dia ganha um pouquinho pelo seu trabalho. (Jéssica)

Quanto a Gabriel as narrativas e justificativas contemplavam elementos diversos de Beatriz:

O Gabriel é um nerd que nem estuda matemática, ele só é bom mesmo. (Luiz Carlos)

O Gabriel é um garoto que não precisa se esforçar, ele já nasceu com o dom da matemática. (Bruno)

Gabriel é fascinado por matemática desde pequeno. Inclusive ele é muito admirado pelos seus professores. (Natália)

Gabriel faz parte do grupo de robótica e mês passado ganhou o cargo de subchefe do grupo. Gabriel é muito inteligente e adora matemática. Seus pais têm muito orgulho dele. (Maria Luiza)

Gabriel tem cara de ser mais comportado e dedicado se comparado aos outros alunos. Ele tira as melhores notas em matemática e o professor sempre pede para ele ajudar os amigos. (Elton)

Desde que entrou em contato com a matemática Gabriel sentiu facilidade. (Marcus)

Fica perceptível nas falas dos alunos que as narrativas construídas para Beatriz e Gabriel refletem, ainda que inconscientemente, discursos e concepções estereotipados fortemente enraizados na sociedade (Walkerdine, 1990). Na percepção apresentada pelos educandos, a matemática associada a uma forma de "talento natural" é atribuída a meninos (Mendick, 2006), especialmente brancos e de classes mais favorecidas (Giraldo; Fernandes, 2020). Isso se manifesta nas descrições de Gabriel como alguém que simplesmente "nasceu com o dom da matemática" ou que "não precisa se esforçar". Tal percepção evidencia a permanência do discurso do talento inato, que sugere que a excelência matemática seria algo automático para certas indivíduos.

No caso de Beatriz, as justificativas para seu sucesso frequentemente o associam a um esforço extremo, certo sofrimento ou necessidade econômica. Essa percepção dialoga com a análise de Mendick (2006) sobre como meninas são enquadradas como

"esforçadas", enquanto a genialidade e o pensamento abstrato são tradicionalmente atribuídos a meninos. Esse padrão se intensifica quando consideramos meninas negras e de camadas populares, que enfrentam desafios adicionais e específicos (Collins; Bilge, 2021). Além disso, algumas narrativas reforçam o discurso meritocrático, sugerindo que dificuldades socioeconômicas, por exemplo, podem ser superadas apenas por empenho e dedicação, desconsiderando as desigualdades estruturais que impactam o acesso e a permanência de determinados grupos a educação e, em particular, a matemática (Pinheiro, 2023).

O contraste entre os perfis revela como certos padrões excludentes seguem determinando, no imaginário coletivo, quem pertence ao campo matemático e quem não. Como argumenta Walkerdine (1990), a construção da identidade matemática está atrelada a narrativas que legitimam ou excluem determinadas sujeitas desse espaço. Enquanto Gabriel, um menino branco, é descrito como naturalmente apto, Beatriz, uma menina negra, precisa comprovar sua competência por meio de um esforço extraordinário. Trazer esse debate para a sala de aula de matemática pode contribuir para a ruptura dessa lógica excludente, que perpetua a marginalização de meninas, sobretudo negras, e outras maiorias minorizadas (Pinheiro, 2023).

Um ponto que também merece ênfase entre as narrativas é o impacto da representatividade, que se tornou evidente para algumas alunas. Duas delas, em particular, destacaram esse aspecto em suas justificativas: Denise mencionou o desejo de ver uma menina sendo caracterizada como boa em matemática, enquanto Catiane afirmou ter se reconhecido na ilustração de Beatriz, o que influenciou sua escolha. Esse tipo de resposta reforça a importância de modelos de referência diversos na construção da identidade matemática, evidenciando como a identificação com figuras semelhantes pode ampliar o senso de pertencimento e incentivar a participação daqueles historicamente marginalizados na área (Pinheiro, 2023).

Também vale ressaltar que, ao contrário dos estudantes que escolheram Beatriz, aqueles que optaram por Gabriel destacaram elementos como o orgulho demonstrado pela família e o reconhecimento por parte dos professores em relação ao personagem. Essas percepções se materializam nas narrativas criadas, nas quais Gabriel é descrito como alguém cuja habilidade matemática é motivo de admiração: seus pais sentem muito orgulho dele, e seu professor frequentemente o chama para ajudar os colegas.

Esse padrão reflete o que Barbosa (2016) discute sobre a forma como docentes de matemática, muitas vezes de maneira não intencional, oferecem mais estímulos e

oportunidades aos meninos, reforçando um ciclo de incentivos que já se manifesta no ambiente familiar. Esse imaginário parece estar presente no inconsciente dos estudantes, refletindo-se diretamente nas histórias que construíram. Assim, desde cedo, essas influências moldam identidades matemáticas desiguais, contribuindo para a naturalização da presença masculina na área e para o sutil desencorajamento da participação feminina.

Alimentando mais um estereótipo, o menino negro foi, na maioria das vezes, retratado como aquele que "não se sai tão bem" nesse campo. De forma similar, a menina branca e loira foi descrita por alguns estudantes como inapta, sendo frequentemente associada a "cara de riquinha" ou a uma expressão pejorativa "loira burra".

Des 24 estudantes que afirmaram que Pedro não se saía tão bem em matemática, nove justificaram essa percepção associando-a ao seu interesse por esportes, especialmente basquete, sugerindo que, por essa razão, ele não gostava de estudar a disciplina. Outros sete descreveram Pedro como alguém com "cara de bagunceiro", falante e propenso a atrapalhar a aula, o que, segundo elus, dificultava sua concentração na matéria.

Além dessas percepções, alguns estudantes atribuíram a Pedro características multifacetadas, apontando elementos que vão além do comportamento em sala de aula:

Pedro não consegue estudar já que está tendo problemas familiares.
(Valter)

Pedro não tem tempo para estudar, pois seus pais são separados e ele mora com a mãe. Eles são muito pobres e ela não tem condições de pagar uma explicadora para ajudar Pedro com as lições e as provas.
(Sofia)

Pedro viu sua mãe alcoólatra morrer em um acidente de carro em que foi atropelada, depois ele ficou traumatizado com isso e toda vez que tenta estudar matemática lembra da sua mãe morta e não consegue.
(Márcia)

Quando chega em casa Pedro não consegue estudar, pois tem que trabalhar. (Maria Eduarda)

Pedro cresceu sem a mãe, e como o pai trabalhava muito nunca podia ajudá-lo com os estudos. (Celine)

Entre os 17 estudantes que escolheram Lara como a personagem que "não se saía tão bem em matemática", oito justificaram sua escolha associando-a a estereótipos como "mimada", "loira", "burra", "patricinha", "popular" ou "rica". As razões atribuídas ao desempenho de Lara são significativamente diferentes das explicações dadas para Pedro,

revelando percepções distintas sobre o que pode influenciar o sucesso ou a dificuldade na disciplina:

A Lara gosta muito de estudar História e é a melhor da classe, porém ela não é boa em Matemática. (Fernando)

Lara não se sai tão bem em Matemática, mas uma coisa que ela gosta mesmo é Artes. (Denise)

Lara é uma menina inteligente, mas não em matemática. (Giovana)

Lara é uma menina muito rica que acha que pode fazer tudo, às vezes até mata aula para fazer compras com suas amigas. (Aline)

Lara nunca se preocupou com inteligência ou estudar, pois acha que sua vida só precisa de popularidade e beleza, já que queria ser modelo. Ela nunca repetiu porque seus pais eram ricos e subornavam o professor. (Eduardo)

As falas destacadas expõe como os estereótipos de gênero e raça moldam as percepções dos educandos sobre as dificuldades de dois personagens, Pedro e Lara, em matemática. Ao analisar essas narrativas, é possível observar como as identidades matemáticas dos indivíduos são, de fato, marcadas por relações de poder, conforme defendido por Silva e Esquincalha (2024).

Para Pedro, um menino negro, as explicações para seu baixo desempenho em matemática são frequentemente associadas a fatores externos, como problemas familiares e dificuldades financeiras. Essa percepção reflete um estereótipo racial que associa as dificuldades acadêmicas de estudantes negres a condições adversas que fogem ao seu controle, reforçando a ideia de que seu fracasso é quase inevitável. Esse processo está intrinsecamente ligado a uma estrutura social que impõe barreiras relacionadas ao racismo estrutural. Como observa Pinheiro (2023), tais dinâmicas afetam diretamente a forma como esses estudantes se percebem, o que, por sua vez, entendemos que influencia sua relação com a matemática e seu processo de aprendizagem na área.

Além disso, Pedro não é visto como naturalmente apto por nenhum dos estudantes, que afirmam que ele precisaria estudar muito para aprender, em contraste com Gabriel, descrito como naturalmente capaz, ou Lara, tida como boa em áreas do saber consideradas “humanas”. Essa diferença na percepção do potencial acadêmico reflete uma dinâmica que se alinha aos binarismos discutidos por Mendick (2006). Esses binarismos estabelecem uma distinção entre os que são considerados “naturalmente hábeis em matemática”, como Gabriel, e os que precisam “se esforçar”, como Pedro, ou

aquelus associades às áreas “de humanas”, como Lara, em oposição aes que são considerades bons em matemática, o que, nesse caso, não se aplica a Pedro.

Embora os binarismos propostos por Mendick (2006) se refiram, principalmente, ao gênero, é possível estender essa lógica ao contexto racial. No caso de Pedro, a necessidade de esforço e a percepção de inaptidão em matemática não estão relacionadas a questões de gênero, mas sim à cor de sua pele. Essa interpretação destaca como as identidades matemáticas e as expectativas acadêmicas são frequentemente moldadas por dinâmicas raciais, que impactam a forma como estudantes negres – sejam meninas ou meninos – são percebidos e avaliados em relação ao seu potencial matemático, apesar de essas experiências serem vivenciadas de maneira distinta, como ressaltado por Collins e Bilge (2021).

Em contraste, as explicações para as dificuldades de Lara, a menina branca e loira, concentram-se em estereótipos superficiais relacionados ao seu comportamento e à sua “alta” classe social. Ela é descrita de acordo com um lugar-comum que associa as mulheres, especialmente aquelas que atendem aos padrões de beleza e são “populares”, à inaptidão para a matemática. De acordo com esses estereótipos, elas seriam naturalmente mais inclinadas a áreas como as “humanas”.

Essa associação também reflete alguns dos binarismos presentes na construção de identidades matemáticas (Mendick, 2006). A matemática, sendo considerada uma área racional e lógica, é entendida como incompatível com “futilidades” e emoções, características frequentemente atribuídas ao feminino e ao subjetivo, reforçando a ideia de que as mulheres que se enquadram nesses estereótipos não possuem as qualidades necessárias para se destacar nessa disciplina.

Nesse contexto, es discentes acabam internalizando a ideia de que certos grupos, como meninas ou pessoas negras, por diferentes razões, estão predestinados a enfrentar dificuldades em áreas como a matemática. Essa visão contribui para a perpetuação de barreiras estruturais e sociais que limitam o acesso e o sucesso de indivíduos não conformes aos padrões hegemônicos (Giraldo; Fernandes, 2020).

Ressalta-se ainda que Lara é associada à riqueza e a uma certa falta de escrúpulos decorrente dessa condição. Podemos especular que essa associação está ligada ao seu tom de pele, considerando que Pedro foi relacionado à pobreza extrema, o que indica uma possível influência de estereótipos raciais na construção dessas percepções.

Pode-se inferir que as análises feitas pelos estudantes sobre as dificuldades de Pedro e Lara não são explicações meramente individuais. Elas refletem uma construção sociopolítica mais ampla, que contribui para a perpetuação de normas e discursos que dificultam a inclusão e a equidade no campo da matemática (Walkerdine, 1990).

Outra das etapas da pesquisa consistiu em investigar quais consequências os alunos acreditavam que poderiam ser desencadeadas pelos estereótipos discutidos na intervenção. A maioria das respostas destacou sentimentos como inferioridade, desmotivação, incapacidade de aprender ou realizar determinadas tarefas e, em alguns casos, até a sensação de abuso. Os participantes também mencionaram prejuízos à autoestima, comportamentos mais introspectivos ou até mesmo isolamento total, abalo na confiança, ansiedade em relação à opinião alheia, além da possibilidade de depressão ou mesmo o extremo ato do suicídio.

Algumas respostas, no entanto, se destacaram para além dessas percepções mais recorrentes:

“Você acaba parando de acreditar nos seus sonhos ou no que você quer ser. Por exemplo, eu quero ser jogador de futebol, mas falam que eu não vou conseguir. Isso me deixa mal e sem capacidade de querer tentar de novo.” (Breno)

“As pessoas dizem que todo preto é burro, mas, mesmo se ele for inteligente, essa frase fica martelando na cabeça e fazendo ele ir mal.” (Marcelo)

“As pessoas costumam dizer que nós, os autistas, não gostamos de abraços. Mas nem sempre isso é verdade. Nós julgamos como se fossemos todos iguais. Isso me magoa.” (Diego)

“Eu como menina negra já ouvi muitas coisas ruins. Algumas pessoas se afetam com o que falam delas, com o preconceito, mas eu sou forte, nada disso me abala.” (Catiane)

As respostas dos educandos evidenciam como as estruturas de poder e exclusão se manifestam no ensino de matemática e impactam as subjetividades de maneira significativa. Os estereótipos mobilizados exercem influência tanto na forma como os alunos são percebidos socialmente quanto na maneira como constroem suas próprias identidades e *foregrounds*⁶ (Skovsmose, 2014). A internalização desses julgamentos pode

⁶ Segundo Skovsmose (2014), o *foreground* de um indivíduo diz respeito às oportunidades que lhe são oferecidas em função das condições sociais, políticas, econômicas e culturais, moldando sua percepção sobre as suas possibilidades de futuro.

comprometer a autoestima, afetar o desempenho acadêmico e até mesmo impactar a permanência escolar, contribuindo para a reprodução de desigualdades estruturais.

A explicação de Breno, por exemplo, indica que seu *foreground* foi fragilizado, ou seja, parece destituído de possibilidades motivadoras (Skovsmose, 2014). Esse fenômeno é alimentado por uma estrutura social que segue excluindo meninos negros não apenas da possibilidade de se tornarem jogadores de futebol – frequentemente vista por eles como uma das poucas oportunidades de ascensão social –, mas também desviando o foco de suas qualidades individuais e os submetendo a políticas institucionais que controlam seus corpos e trajetórias (Collins; Bilge, 2021).

A fala de Marcelo evidencia a potência dos discursos racializados ao expressar que, mesmo quando um estudante negro é inteligente, a frase “todo preto é burro” continua reverberando em sua mente, prejudicando seu desempenho. Esse impacto pode ser compreendido à luz da análise de Giraldo e Fernandes (2020), que apontam como a noção de inteligência é moldada por racionalidades hegemônicas, associando a genialidade matemática predominantemente a homens brancos e excluindo outras formas de saber. Sua observação reflete a atuação de uma estrutura hierárquica que, na prática, afeta a autopercepção e a autoconfiança dos educandos negres, perpetuando um ciclo de deslegitimação e exclusão.

Assim como no comentário de Marcelo, Diego também aponta uma generalização, mas, nesse caso, de caráter capacitista. Sua fala evidencia como estereótipos sobre pessoas autistas são reproduzidos de maneira homogênea, desconsiderando a diversidade de experiências dentro do espectro. Essa homogeneização pode ser compreendida à luz da *colonialidade do ser*, que relega determinados grupos a posições sociais genéricas e subalternizadas (Giraldo; Fernandes, 2020), resultando na desqualificação e no apagamento de suas vivências em diversos espaços, incluindo a escola. Esse processo não apenas reforça barreiras à inclusão, mas também afeta a construção da identidade e a autoestima dessas pessoas.

Já a fala de Catiane, que afirma não se afetar pelo preconceito, pode ser interpretada como um indicativo de que a estudante tem certo receio em relação ao aprendizado de temas sensíveis. Pinheiro (2023) destaca que aprender pode ser um processo doloroso, especialmente para mulheres negras, pois, ao entrarem em contato com novos processos formativos pautados no acolhimento, respeito e reconhecimento,

tornam-se mais conscientes das tentativas de moldá-las a padrões sociais impostos para garantir aceitação.

Esse confronto com a realidade pode levar maiorias minorizadas, em especial meninas/mulheres a reconhecer um auto-ódio internalizado, incutido pela sociedade, que, de alguma forma, também reverbera em outras pessoas com características e vivências semelhantes (Pinheiro, 2023). No entanto, esse mesmo processo de tomada de consciência, embora desafiador, pode abrir caminhos para a ressignificação de suas experiências, promovendo a valorização de suas identidades e saberes.

Diversos outros tópicos foram levantados ao longo da intervenção, contudo, devido às limitações deste texto e com a intenção de manter o foco em análises que se complementam, encerramos esta seção aqui.

Considerações Finais

As discussões emergentes no bloco de aulas de matemática aqui descritas evidenciaram que romper com as práticas tradicionalmente estabelecidas e questionar a suposta neutralidade dessa disciplina não apenas é possível, mas também essencial. Ao trazer questões de gênero e raça para o centro do debate, foi possível expor como a matemática, historicamente concebida como um campo neutro e meritocrático, pode ser mobilizada tanto para reforçar desigualdades quanto para combatê-las. Assim, ao desafiar um discurso discriminatório e excludente, abrimos espaço para ampliar seu alcance, reafirmá-la como um conhecimento que deve ser acessível a todes e destacarmos sua legitimidade como uma área do conhecimento potencialmente crítica.

Em meio a tempos de escalada reacionária no país, foi significativo reconhecer o impacto da representatividade para meninas, especialmente meninas negras, no espaço da sala de aula de matemática. A possibilidade de identificação, mesmo a partir de uma simples ilustração, demonstrou o quanto a ausência de modelos/inspirações e a predominância de estereótipos que vinculam o sucesso na disciplina a homens brancos reforçam barreiras estruturais que afastam essas alunas da área.

Em contrapartida, o fenômeno da representatividade não foi observado entre os meninos negros, que não optaram por indicar o personagem semelhante a eles para ocupar a posição de “bom em matemática”. Essa ausência de identificação levanta reflexões sobre os impactos de construções sociais e educacionais que, ao longo do tempo, negam

a esses estudantes a possibilidade de se enxergarem como protagonistas no campo matemático.

Ficou evidente também a persistência de outros rótulos no campo da matemática, para além da associação do menino negro ao baixo desempenho escolar, refletindo estereótipos profundamente enraizados. Um exemplo recorrente foi a figura do menino branco, frequentemente percebido como naturalmente talentoso na disciplina, sem que seu sucesso seja atribuído ao esforço ou à dedicação, mas sim a uma habilidade inata. Sua família e professoras demonstram grande orgulho dele, uma valorização que não se estende igualmente aos outros personagens. Em contraste, a menina loira foi frequentemente enquadrada no discurso de inapta para a matemática, sendo reconhecida apenas em disciplinas tradicionalmente associadas às humanidades.

Apesar dos diversos estigmas mobilizados, essa experiência abriu espaço para um proveitoso debate interseccional, trazendo à tona a influência de outros marcadores, além de raça e gênero, como classe e deficiência, na construção das percepções sobre quem pertence – ou não – ao universo matemático, mas também à sociedade de modo geral. Os educandos foram incentivados a refletir sobre as consequências dos estereótipos, que, ao sustentar visões preconceituosas, reforçam desigualdades e restringem oportunidades. Ao problematizar essas questões, a discussão tornou-se profícua na desconstrução de narrativas excludentes, ampliando as possibilidades de pertencimento e promovendo um olhar mais sensível sobre as estruturas que moldam a educação e a sociedade.

Confirmamos, assim, a premissa de que a sala de aula de matemática, quando pensada como um espaço de práticas educativas críticas, inclusivas e acolhedoras, se configura como um ambiente de resistência e transformação, capaz de confrontar um cenário institucional e, mais ainda, político, frequentemente hostil. A intervenção realizada evidenciou que é possível criar contextos de aprendizagem matemática que desafiem rótulos, promovendo o reconhecimento das múltiplas potencialidades dos alunos e fortalecendo sua autoestima, para a construção de uma identidade acadêmica sólida e empoderada.

A partir dessa vivência, vislumbram-se perspectivas futuras voltadas à expansão dessas práticas e à implementação de metodologias que promovam, cada vez mais, a valorização da pluralidade. Além disso, destaca-se a importância da formação inicial e continuada de educadoras matemáticas, que se comprometam a refletir, revisar e transformar suas abordagens pedagógicas com a intenção de construir um ambiente de

aprendizagem mais justo, equânime e sensível às demandas sociais – um espaço de resistência.

Referências

BARBOSA, Lucas Alves Lima. Masculinidades, feminilidades e educação matemática: análise de gênero sob ótica discursiva de docentes matemáticos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 697-712, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knoop. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 5. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2007.

BRAGA, Eduardo dos Santos de Oliveira. No meio do caminho... uma Educação Matemática Crítica que possa formar cidadãos realmente! *Bolema*, São Paulo, v. 38, 2024.

BUTLER, Judith Pamela. *Quem tem medo do gênero?* 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan Landy. Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in the communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249-305, 1999.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

GIRALDO, Victor Augusto; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, Mato Grosso do Sul, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2020.

GOMES, Mike Ceriani de Oliveira. A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências. *Práxis Educativa*, Paraná, v. 17, p. 1-16, 2022.

GUTIERREZ, Rochelle. The Sociopolitical Turn in Mathematics Education. *Journal for Research in Mathematics Education*, [s.l.], v. 44, n. 1, p. 37-68, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do escola sem partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2017, p.17-34.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MENDICK, Heather. A beautiful myth? The gendering of being/doing ‘good at maths’. *Gender and Education*. [s.l.], v. 17, n. 2, p. 203-219, 2006.

PENTEADO, Heloisa Dupas. A relação da docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elsa (Orgs.). *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 22-31.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. 8. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SILVA, Glauber Carvalho da; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Estudos de gênero e sexualidades em Educação Matemática no Brasil: indícios da consolidação de um campo. *Revista Diversidade e Educação*, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 2, p. 645-665, 2024.

SKOVSMOSE, Ole. *Um convite à educação matemática crítica*. 1. ed. São Paulo: Papirus, 2014.

SKOVSMOSE, Ole. Concerns of Critical Mathematics Education and of ethnomathematics. *Revista Colombiana de Educación*, [s.l.], n. 86, p. 361-378, 2022.

SKOVSMOSE, Ole. *Critical Mathematics Education*. 1. ed. AG, Suíça: Springer Nature, 2023.

VALE, Kaio Trindade Mineiro; BATISTA, Cássia Beatriz. Relações de gênero, docência e Matemática. *Zetetiké*, São Paulo, v. 31, p. 1-16, 2023.

WALKERDINE, Valerie. *Schoolgirl fictions*. Londres: Verso, 1990.

Recebido em fevereiro de 2025.

Aprovado em maio de 2025.