Revista Diversidade e Educação

PROBLEMATIZAÇÕES PÓS-CRÍTICAS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

PROBLEMATIZACIONES POSCRÍTICAS SOBRE GÉNERO, SEXUALIDAD Y CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

POST-CRITICAL PROBLEMATIZATIONS OF GENDER, SEXUALITY, AND CURRICULUM IN MATHEMATICS EDUCATION

Kássio Ricardo Miranda do Nascimento[1]

Antonio Marcos de Jesus[2]

RESUMO

Este trabalho discute gênero, sexualidade e currículo na Educação Matemática, problematizando a concepção de neutralidade historicamente atribuída ao ensino da Matemática e evidenciando a presença de normas sociais e discursos culturais no contexto escolar. O objetivo foi compreender como o currículo de Matemática participa da construção de identidades e de que modo pode constituir-se como espaço de questionamento das normas de gênero e sexualidade. A pesquisa adota abordagem teórica fundamentada no pós-estruturalismo e nas teorias pós-críticas do currículo, compreendendo o conhecimento como produção social atravessada por relações de poder. A metodologia é bibliográfica, baseada na análise de produções acadêmicas que discutem poder, discurso, identidade e cultura no campo educacional. Os resultados indicaram que a Matemática carrega marcas históricas e sociais que impactam experiências educativas. As conclusões reconhecem potencialidades pedagógicas do ensino de Matemática para práticas críticas, inclusivas, comprometidas com a valorização das diferenças e com o reconhecimento da pluralidade escolar.

[1] Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Mestrando em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Participante do Grupo de Articulação, Investigação e Pesquisa em Educação Matemática (GAIPEM). E-mail: kassio.nascimento@enova.educacao.ba.gov.br

[2] Professor de Física da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Doutorando em Ciências da Educação. Mestre em Ensino de Astronomia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: socramdhp@gmail.com.

RESUMEN
Este trabajo discute género, sexualidad y currículo en la Educación Matemática, problematizando la concepción de neutralidad históricamente atribuida a la enseñanza de las matemáticas y evidenciando la presencia de normas sociales y discursos culturales en el contexto escolar. El objetivo fue comprender cómo el currículo de matemáticas participa en la construcción de identidades y de qué manera puede constituirse como un espacio de cuestionamiento de las normas de género y sexualidad. La investigación adopta un enfoque teórico fundamentado en el posestructuralismo y en las teorías poscríticas del currículo, entendiendo el conocimiento como una producción social atravesada por relaciones de poder. La metodología es de carácter bibliográfico, basada en el análisis de producciones académicas que abordan poder, discurso, identidad y cultura en el campo educativo. Los resultados indicaron que las matemáticas portan marcas históricas y sociales que impactan las experiencias educativas. Las conclusiones reconocen las potencialidades pedagógicas de la enseñanza de las matemáticas para prácticas críticas e inclusivas, comprometidas con la valorización de las diferencias y con el reconocimiento de la pluralidad escolar.
PALABRAS-CLAVE: Género. Sexualidad. Currículo. Educación Matemática.

ABSTRACT
This study discusses gender, sexuality, and curriculum in Mathematics Education, problematizing the notion of neutrality historically attributed to the teaching of Mathematics and highlighting the presence of social norms and cultural discourses within the school context. The objective was to understand how the mathematics curriculum participates in the construction of identities and how it may constitute a space for questioning gender and sexuality norms. The research adopts a theoretical approach grounded in post-structuralism and post-critical curriculum theories, understanding knowledge as a social production shaped by power relations. The methodology is bibliographic, based on the analysis of academic works that discuss power, discourse, identity, and culture in the educational field. The results indicate that Mathematics carries historical and social marks that impact educational experiences. The conclusions recognize the pedagogical potential of Mathematics teaching for critical and inclusive practices, committed to valuing differences and recognizing plurality in school contexts.
KEYWORDS: Gender. Sexuality. Curriculum. Mathematics Education.

* * *

Introdução

A discussão sobre gênero e sexualidade no contexto escolar tem se tornado cada vez mais presente, especialmente quando se reconhece que a escola é um espaço em que significados sociais são produzidos e reafirmados diariamente, como afirma Louro (2020). Nesta perspectiva Esquincalha; Mendes; Reis (2022) salienta que mesmo áreas consideradas mais técnicas, como a Matemática, acabam assumindo papéis importantes na construção de expectativas e comportamentos relacionados às identidades dos estudantes. Ao analisar esse cenário, percebe-se que não existe neutralidade absoluta no

processo educativo, pois os conhecimentos ensinados carregam marcas culturais e históricas que atravessam as relações em sala de aula. Nesse sentido, compreender como determinados discursos se mantêm e se naturalizam no cotidiano escolar ajuda a evidenciar os limites e as possibilidades da prática docente. Autores como Foucault (2017) já alertavam que todo conhecimento está imerso em jogos de poder e que as práticas educativas não escapam dessa dinâmica.

Além da influência dos discursos, as identidades construídas no ambiente escolar também passam por disputas simbólicas. Butler (2020) contribui para esse debate ao considerar que gênero não é uma essência fixa, mas algo produzido por reiteradas práticas sociais. Essa visão ajuda a questionar o modo como a escola, inclusive nas aulas de Matemática, pode reforçar normas e expectativas sobre como meninos e meninas devem se comportar ou aprender. Louro (2020) também sustenta que as instituições educativas atuam como espaços reguladores, capazes de manter ou desafiar padrões relacionados a gênero e sexualidade, o que torna necessário refletir sobre como esses elementos aparecem de forma velada no currículo.

Quando o debate se desloca para o campo da Educação Matemática, cresce a importância de analisar a ideia de "neutralidade" frequentemente atribuída a essa área. Silva (2017) destaca que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas um texto cultural que organiza modos de ver o mundo e de produzir identidades. Assim, quando a Matemática é ensinada como se estivesse fora das questões sociais, corre-se o risco de fortalecer desigualdades ao tornar invisíveis as experiências de grupos historicamente marginalizados. A própria escolha de exemplos, problemas e abordagens pedagógicas pode acabar reforçando estereótipos que afastam determinados estudantes, principalmente meninas e pessoas LGBTQIAPN+[3], da área de exatas.

Ao mesmo tempo, a perspectiva pós-crítica trazida por Macedo (2018) abre espaço para compreender o currículo como um campo de disputas, no qual se negociam sentidos e práticas. Essa abordagem evidencia que a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a produção de subjetividades e formas de pertencimento. Quando aplicada à Matemática, essa leitura permite examinar como a disciplina pode, muitas vezes, sustentar expectativas normativas, mas também possibilitar gestos de

[3] A sigla LGBTQIAPN+ é uma abreviação utilizada para representar a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero. Ela inclui lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, pessoas queer, intersexo, assexuais, pansexuais e não-binárias. Fonte <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/equidade-em-saude/populacao-lgbtqiapn> Acesso em abr. 2026.

resistência e reinterpretação das regras estabelecidas. Assim, considerar gênero e sexualidade como parte desse processo oferece caminhos para a construção de práticas mais democráticas e sensíveis à diversidade.

A relevância deste trabalho se justifica pela necessidade de enfrentar desigualdades historicamente reproduzidas no ambiente escolar. As normas de gênero e sexualidade atravessam silenciosamente as relações de ensino, influenciando comportamentos, interesses e até mesmo a autoconfiança dos estudantes diante da Matemática. Quando não são discutidos, esses elementos podem reforçar exclusões e limitar o acesso pleno ao conhecimento. Diante disso, surge uma problemática central: como o currículo de Matemática pode reproduzir, ou desafiar, normas de gênero e sexualidade no cotidiano escolar?

O objetivo geral deste artigo foi analisar de que modo o currículo da Matemática da educação básica se constitui como um espaço permeado por discursos de gênero e sexualidade, buscando compreender tanto os mecanismos que sustentam desigualdades quanto as possibilidades de transformação. Como objetivos específicos, busca-se explorar perspectivas pós-estruturalistas e pós-críticas do currículo, discutir a presença desses marcadores sociais nas práticas matemáticas e refletir sobre alternativas pedagógicas que favoreçam uma educação mais reflexiva e emancipatória.

A metodologia adotada segue uma abordagem bibliográfica, fundamentada em autores que discutem poder, discurso, identidade e currículo. Para a seleção do material analisado, foram utilizados descritores como “gênero”, “sexualidade”, “currículo”, “educação matemática” e “pós-estruturalismo”. Os critérios de inclusão contemplaram obras reconhecidas no campo, publicadas em língua portuguesa ou espanhola, bem como textos com abordagem teórica consolidada e relevância para o tema investigado. Foram excluídos materiais sem revisão editorial e estudos considerados desatualizados, de modo a assegurar maior rigor teórico e analítico. Essa escolha metodológica possibilita compreender o debate a partir de diferentes aportes teóricos, sem perder a conexão com o cotidiano escolar e suas implicações práticas.

A perspectiva pós-estruturalista

A perspectiva pós-estruturalista surge como uma forma de questionar a confiança excessiva depositada na ideia de verdades estáveis e universais. Ela convida a olhar o conhecimento como algo produzido em contextos específicos, permeado por disputas,

tensões e interesses. No campo educacional, essa abordagem provoca reflexões profundas sobre o modo como certos discursos ganham força e se tornam referências quase incontestáveis.

Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas por Guacira Lopes Louro, Judith Butler e Tomaz Tadeu da Silva têm sido fundamentais para consolidar, no campo educacional, o debate sobre gênero e sexualidade a partir de uma abordagem pós-crítica e pós-estruturalista. Louro contribui ao evidenciar como a escola participa ativamente da produção e normalização de identidades de gênero e sexualidade, compreendendo-as como construções discursivas e culturais, e não como expressões naturais ou fixas dos sujeitos. Suas análises revelam a escola como um espaço pedagógico que ensina, regula e hierarquiza corpos, comportamentos e desejos.

Butler, por sua vez, ao desenvolver o conceito de performatividade de gênero, oferece importantes subsídios teóricos para problematizar a ideia de identidades estáveis e binárias. Suas contribuições permitem compreender o gênero como um efeito reiterado de práticas discursivas e normativas, o que amplia as possibilidades de análise crítica das normas de gênero e sexualidade presentes nos currículos, nas políticas educacionais e nas interações escolares.

Já Silva, a partir das teorias pós-críticas do currículo, reforça a compreensão de que o currículo é um artefato cultural e político, implicado na produção de identidades, diferenças e desigualdades. Suas reflexões evidenciam que gênero e sexualidade não estão ausentes do currículo escolar; ao contrário, atravessam-no de maneira explícita ou silenciada, contribuindo para a naturalização de determinadas normas e para a marginalização de outras formas de viver e expressar identidades.

. Quando Foucault (2014) discute a relação entre saber e poder, ele demonstra que tais elementos não caminham separados, pois cada enunciado carregado como verdade participa da construção de modos particulares de subjetividade. Assim, as práticas escolares, mesmo as que aparentam neutralidade, atuam dentro dessa lógica de produção de sentidos, moldando comportamentos e classificando indivíduos.

O pós-estruturalismo, ao deslocar a noção de sujeito autônomo e soberano, evidencia que cada pessoa se constitui a partir de discursos que antecedem sua existência. Para Foucault (2017), ninguém fala fora das relações de poder; as palavras já vêm carregadas de significados que foram historicamente sedimentados. Quando essa compreensão é trazida para o contexto educacional, abre-se espaço para perceber como os discursos moldam o currículo, as expectativas docentes e a forma de avaliar os

estudantes. A matemática, com todo o prestígio que conquistou como ciência "pura", também opera dentro desses mecanismos. Esquincalha; Mendes; Reis (2022, p. 30) afirma que "a partir da suposta neutralidade da matemática, constrói um mecanismo que ampara o poder da Matemática de ser considerada como produtora de conhecimento definitivos e irrebatíveis". Entretanto, Skovsmose (2014) argumenta que a matemática não é apenas um instrumento técnico, mas também um meio de organização e controle social, capaz de influenciar decisões econômicas, tecnológicas e políticas. Deste modo, a disciplina não está isolada do mundo, nem se desenvolve em um universo neutro. É atravessada por discursos sociais que determinam quem é visto como apto, quem é encorajado e quem é silenciado.

Ao longo das últimas décadas, a noção de performatividade de gênero proposta por Butler (2020) contribuiu de forma decisiva para romper com a ideia de que masculinidade e feminilidade são características naturais. Essa perspectiva sugere que gênero se constrói por meio de práticas reiteradas, moldadas por normas sociais. Em um ambiente escolar, isso significa que meninos e meninas aprendem expectativas de comportamento que influenciam até mesmo o modo como se relacionam com diferentes áreas do conhecimento. Quando se considera a matemática, percebe-se que esse campo é frequentemente atrelado à racionalidade, firmeza, competitividade e objetividade, atributos historicamente associados ao masculino. Assim, estruturas discursivas acabam criando barreiras simbólicas que dificultam a participação de meninas, mesmo que não exista nenhuma impossibilidade real de aprendizagem.

Silva (2017) aponta que o currículo é um dos principais dispositivos culturais que organizam identidades, tornando visíveis alguns modos de existência e invisibilizando outros. Sob esse olhar, o pós-estruturalismo permite observar como a escola atua na produção de sujeitos, e não somente na transmissão de conteúdos. A matemática, enquanto prática institucionalizada, carrega consigo escolhas que parecem naturais, mas que são resultado de processos históricos e sociais.

Esse argumento de entender a matemática sobre processos históricos e sociais torna-se ainda mais consistente quando articulado às contribuições da Etnomatemática. Ao reconhecer a existência de múltiplas formas de produção de conhecimentos matemáticos, vinculadas às práticas culturais de diferentes grupos sociais, D'Ambrosio (2018) rompe com a concepção de uma Matemática única, universal e descontextualizada.

Tal abordagem amplia o campo da Educação Matemática ao valorizar saberes historicamente marginalizados e ao evidenciar as relações entre cultura, conhecimento e educação, contribuindo para uma compreensão mais plural, crítica e inclusiva do ensino de Matemática. A forma como determinado conteúdo é apresentado, os problemas selecionados, as narrativas sobre quem "tem talento" para a área, tudo isso participa de uma rede complexa de significados que afeta diretamente as subjetividades dos estudantes.

Pinar (2012) destaca que é importante notar que a perspectiva pós-estruturalista não se limita a criticar estruturas; ela abre espaço para pensar novas possibilidades de atuação. A crença em verdades absolutas cede lugar à valorização da multiplicidade e da incerteza. Butler (2006), ao discutir como normas de gênero podem ser desfeitas, chama atenção para a importância de práticas que desestabilizam padrões rígidos. Quando essa ideia é aproximada do ensino de matemática, surgem reflexões sobre como metodologias alternativas, problematizações culturais e leituras mais abertas da disciplina podem favorecer a participação de todos. A matemática deixa de ser apresentada como um território onde alguns são naturalmente competentes e outros não, passando a ser vista como um campo vivo, sujeito a disputas e reinterpretações.

A análise foucaultiana sobre discursos contribui para evidenciar como a escola constitui um ambiente de vigilância simbólica. O que é considerado um bom estudante, qual comportamento é valorizado, quem é visto como disciplinado ou disperso, tudo isso responde ao funcionamento de micropoderes que atravessam a rotina escolar. Foucault (2014) destaca que tais poderes não se exercem apenas por coerção, mas também por meio de sutilezas, gestos e normas aparentemente inofensivas.

Hall (2011), ao discutir a identidade na modernidade tardia, relembra que os sujeitos vivem em constante negociação, influenciados por discursos que se transformam ao longo do tempo. Essa noção aproxima-se do pós-estruturalismo ao reconhecer que a identidade nunca é fixa. Isso é particularmente relevante para compreender como estudantes desenvolvem, ou perdem, interesse pela matemática. Muitas vezes, essa relação com a disciplina não depende apenas de habilidades cognitivas, mas da forma como a pessoa é representada no contexto escolar. Assim, gênero e sexualidade se entrelaçam com a construção de trajetórias acadêmicas e influenciam diretamente o modo como estudantes se veem como capazes ou incapazes.

> A visão de que as aulas de Matemática não seriam locais para discutir essas questões baseiam-se em como a Matemática é percebida epistemologicamente pela sociedade. Uma das possíveis percepções entende que a Matemática é um objeto isolado da sociedade, ou seja, assume-se que a Matemática se desenvolve de acordo com seus próprios critérios, sem interferência humana (Esquincalha; Mendes; Reis, 2022, p. 30).

Essa concepção epistemológica posiciona a Matemática no campo da neutralidade, compreendendo-a como um saber rígido, objetivo e desprovido de implicações sociais e políticas. Nessa perspectiva, constrói-se a ideia de uma Matemática "pura", perfeita e infalível, capaz de funcionar como um juiz imparcial dos fenômenos do mundo. Conforme apontam Esquincalha *et al.* (2022), tal entendimento contribui para afastar do ensino da disciplina debates relacionados a questões sociais, reforçando a crença de que essas discussões não pertencem ao campo da Educação Matemática.

Ao problematizar essa dinâmica, o pós-estruturalismo convida a observar as rupturas, fissuras e brechas presentes nos discursos que circulam no espaço escolar. Em vez de compreender a matematização como um processo meramente técnico, torna-se possível reconhecê-la como um movimento vivo de produção de sentidos, no qual professores, estudantes e materiais didáticos participam continuamente. Louro (2020), ao discutir a presença de normas de gênero nas instituições educativas, ressalta que a escola não se limita à aprendizagem formal, mas constitui um espaço de regulação, disputa e negociação de significados. Nesse cenário, a Matemática também se insere, podendo tanto reproduzir padrões hegemônicos quanto abrir possibilidades de resistência e transformação.

Quando o pós-estruturalismo abre espaço para pensar a multiplicidade de sujeitos, amplia a compreensão sobre o impacto das práticas pedagógicas e dos discursos circulantes. Isso significa que, ao abordar gênero e sexualidade no contexto da Matemática, não se trata de acrescentar novos conteúdos ao currículo, mas de questionar como este é produzido, quem ele beneficia e quem ele historicamente silencia. Ao reconhecer que as identidades são formadas dentro de relações de poder, torna-se possível pensar práticas docentes mais sensíveis às experiências dos estudantes, valorizando as diferenças como partes fundamentais do processo educativo.

A perspectiva pós-crítica do currículo

A perspectiva pós-crítica surge como um desdobramento das discussões iniciadas pela teoria crítica, mas avança ao reconhecer que as relações de poder presentes no currículo são ainda mais complexas do que as primeiras análises sugeriam. Autores como Freire, Apple e Giroux foram fundamentais para denunciar como a escola reproduzia desigualdades estruturais, chamando atenção para as ideologias que atravessavam o cotidiano escolar. No entanto, autores vinculados à vertente pós-crítica, como Silva (2017), Macedo (2018) e Pinar (2012), ampliaram esse debate ao argumentar que o currículo não apenas transmite valores dominantes, mas produz identidades, subjetividades e formas específicas de existir. Esse deslocamento teórico transformou a compreensão do currículo, que deixou de ser visto como um conjunto de conteúdos e passou a ser entendido como uma construção cultural, permeada por disputas simbólicas e políticas.

A teoria crítica, embora tenha sido essencial para denunciar injustiças presentes na escola, mantinha uma confiança forte na possibilidade de revelar a "verdadeira ideologia" e conduzir o sujeito à consciência. A pós-crítica questiona justamente a ideia de que existe uma única verdade oculta, entendendo que toda leitura é atravessada por condições históricas e culturais. É nesse ponto que o diálogo com autores como Foucault (2017) e Butler (2020) se torna mais evidente, pois a ênfase deixa de estar na descoberta de uma consciência universal e passa para a análise dos discursos que organizam a vida social. Assim, a produção do currículo envolve mais do que escolhas didáticas; envolve disputas sobre o que deve ser considerado conhecimento válido e sobre quais corpos podem ocupar determinados lugares na escola.

Silva (2017) argumenta que o currículo age como um dispositivo cultural que organiza identidades. Essa compreensão rompe com a ideia tradicional de currículo como um simples repositório de conteúdos disciplinares. Em vez disso, entende-se que cada escolha curricular participa da construção do sujeito escolar: o modo como o estudante é avaliado, o tipo de linguagem utilizado, os exemplos selecionados e até o silêncio sobre determinadas temáticas definem o que é possível pensar e ser dentro da escola. Isso torna evidente que o currículo é, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico e um mecanismo de regulação social.

Macedo (2018) discute as tensões que atravessam o currículo ao ser disputado por diferentes grupos sociais. A autora ressalta que o conhecimento escolar não é fixo nem

neutro, mas permeado por conflitos e negociações. Essa perspectiva ajuda a compreender por que temas como gênero e sexualidade provocam resistências tão intensas quando aparecem no currículo. Não é apenas uma discussão moral ou pedagógica; é uma disputa por significados, por controle de discursos e pela legitimação de determinadas existências. Se a inserção de temas sensíveis mexe com estruturas consolidadas, é porque o currículo nunca foi um espaço tranquilo. Ele sempre foi campo de batalha.

Um aspecto central da teoria pós-crítica é o entendimento do currículo como texto cultural, essa metáfora, amplamente explorada por Silva (2017), sugere que o currículo pode ser lido, interpretado, contestado e reescrito, assim como qualquer texto. Isso implica que sua construção envolve escolhas discursivas que carregam marcas de quem o produz. Não existe currículo neutro. Ao contrário, todo currículo expressa visões de mundo, crenças, expectativas e hierarquias sociais. Por isso, analisá-lo significa olhar para as formas como identidades são construídas dentro da escola. O currículo, nesse sentido, é produtor de subjetividades.

Butler (2020) demonstra que as normas de gênero atuam como molduras sociais que regulam comportamentos. Quando essa reflexão é aplicada ao currículo, percebe-se que a escola participa ativamente da manutenção dessas molduras ao reforçar expectativas específicas sobre estudantes. Isso significa que o currículo não apenas organiza o conhecimento escolar, mas também molda corpos, regula gestos e produz significados sobre masculinidades, feminilidades e outras identidades. Assim, o currículo opera como tecnologia de poder, mesmo quando pretende apenas "ensinar conteúdos".

Pinar (2012) acrescenta a esse debate a noção de "currículo como autobiografia", que amplia ainda mais a compreensão do processo educativo. Para o autor, o currículo não se limita ao ensino estruturado, mas envolve a experiência vivida de cada sujeito. Nessa perspectiva, professores e estudantes não são meros receptores de normas, mas intérpretes que constroem sentidos a partir de suas histórias. Essa visão contribui para pensar a prática docente não apenas como aplicação de diretrizes, mas como interpretação crítica da realidade. Assim, a ação pedagógica passa a incorporar elementos subjetivos, afetivos e culturais, dando ao currículo um caráter vivo e dinâmico.

A partir desse conjunto de reflexões, torna-se possível compreender que o currículo opera muito além da organização formal dos conteúdos. Ele é um espaço em que certas vozes ganham legitimidade enquanto outras são silenciadas. Apple (2008), ao analisar o controle do conhecimento escolar, já mostrava como grupos dominantes influenciam o que é ensinado e o que é considerado verdade. A perspectiva pós-crítica

amplia essa leitura ao ver a disputa curricular não apenas como conflito entre classes sociais, mas como disputa entre discursos que moldam identidades. Isso permite analisar como temas relacionados à diversidade, como gênero e sexualidade, são frequentemente retirados ou marginalizados, pois desafiam os discursos hegemônicos que estruturam a escola.

Giroux (1997), ao discutir o papel do professor como intelectual, reforça a ideia de que a escola não pode ser vista apenas como transmissora de conteúdos. Para ele, o docente participa ativamente da construção do currículo e deve assumir postura reflexiva para compreender como discursos dominantes se infiltram nas práticas escolares. A perspectiva pós-crítica aprofunda essa noção ao considerar que o professor também é atravessado pelos discursos sociais e, portanto, precisa reconhecer as próprias posições para não reproduzir desigualdades de forma naturalizada. Isso é especialmente importante em discussões sobre gênero e sexualidade, já que essas temáticas estão cercadas por normas culturais que influenciam tanto o comportamento docente quanto o modo como estudantes são avaliados.

A teoria crítica muitas vezes buscava a superação das desigualdades por meio da construção de uma consciência comum. Já a teoria pós-crítica, influenciada por autores como Hall (2011), sustenta que identidades fragmentadas e múltiplas fazem parte da condição contemporânea. Isso significa que a educação não pode se limitar a buscar homogeneidade. Ela deve acolher a pluralidade de identidades, reconhecendo que a diferença não é obstáculo, mas componente essencial do processo educativo. Essa compreensão é fundamental para discutir gênero e sexualidade, pois permite enxergar tais dimensões como partes legítimas e necessárias do currículo.

Gênero e sexualidade na educação matemática.

A matemática costuma ser apresentada na escola como uma disciplina objetiva, marcada por regras precisas, procedimentos rígidos e respostas únicas. Essa imagem de neutralidade, porém, começa a se desfazer quando se observa como a disciplina é vivenciada no cotidiano escolar. A forma como estudantes são incentivados, reconhecidos ou mesmo desqualificados nas aulas revela marcas de gênero e sexualidade que atravessam silenciosamente o ambiente de aprendizagem. Esquincalha; Mendes; Reis (2022) Meninos e meninas, muitas vezes, não vivenciam a matemática da mesma maneira, não porque possuam capacidades distintas, mas porque enfrentam expectativas

sociais moldadas por normas culturais. Louro (2020) aponta que a escola funciona como espaço de produção de identidades, e isso inclui também a construção da relação que cada estudante estabelece com áreas consideradas mais "difíceis" ou "prestigiosas".

Luna (2022) afirma que se consolidou um imaginário de que meninos seriam naturalmente mais aptos para lidar com raciocínios lógicos e matemáticos, enquanto meninas teriam inclinações para áreas de linguagem e cuidado. Essa crença, presente não apenas no senso comum, mas também em diferentes práticas pedagógicas, reforça estereótipos que influenciam a relação dos estudantes com a disciplina.

> Ao pesquisar sobre a construção de discursos por professories de Matemática, Barbosa mapeia três porquês atribuídos à diferença de desempenho entre meninas e meninos no componente curricular Matemática. O primeiro porquê seria o comportamento feminino, o qual interferiria negativamente no aprendizado de matemática que, segundo les professories entrevistades, estaria relacionado à falta de atenção na aula, por conversarem mais, e ao maior interesse em questões de cunho amoroso do que no conteúdo da aula (Esquincalha; Mendes; Reis (2022, p. 37).

Em consonância com Esquincalha et al. (2022), Guse e Esquincalha (2022, p. 946) afirmam que "historicamente, o campo da Matemática tem sido dominado por homens brancos, cisgêneros e heterossexuais". Nessa perspectiva, a recorrente reprodução do discurso de que meninos aprendem Matemática com mais facilidade do que meninas está diretamente relacionada à própria constituição histórica desse campo, marcada por relações de poder, representações sociais e hierarquizações de gênero.

Tais discursos são atravessados por marcadores sociais e culturais que, ao longo do tempo, associaram a Matemática ao universo masculino, contribuindo para a consolidação de estereótipos de gênero e para a naturalização das desigualdades no acesso, na participação e no reconhecimento das mulheres nesse campo do conhecimento.

Butler (2020), ao discutir a performatividade de gênero, lembra que comportamentos considerados "naturais" são, na verdade, construídos por repetidas práticas sociais. Assim, quando a escola reforça expectativas diferenciadas de participação, está contribuindo para que certos estudantes se sintam mais pertencentes à matemática, enquanto outros são afastados sutilmente.

Silva (2017) lembra que o currículo opera como dispositivo que produz identidades, e essa produção ocorre tanto pelo que é ensinado quanto pelo que é silenciado. Esquincalha; Mendes; Reis (2022) salienta que a matemática, ao ser

apresentada como neutra, acaba escondendo os discursos que a atravessam. Isso faz com que desigualdades sejam naturalizadas, pois, ao não se reconhecer o caráter social da disciplina, ignora-se que ela também participa da construção de papéis de gênero.

O próprio corpo docente é atravessado por esses discursos. Moita Lopes (2002) observa que identidades são construídas nas interações cotidianas, o que significa que professores também reproduzem normas sociais aprendidas ao longo da vida. Em muitos casos, um professor pode acreditar que trata seus alunos de forma igualitária, mas ainda assim reforça padrões culturais sem perceber. Por exemplo, quando assume que um menino deve liderar uma atividade de resolução de problemas ou quando demonstra surpresa ao ver uma menina com desempenho excepcional em geometria, uma mensagem implícita é transmitida. Tais práticas, mesmo sutis, ajudam a consolidar a ideia de que certas habilidades pertencem a alguns grupos mais do que a outros.

Ao trazer a etnomatemática para o debate, D'Ambrosio (2018) amplia ainda mais essa compreensão ao mostrar que a matemática é um conhecimento profundamente ligado a contextos culturais. Essa perspectiva ajuda a romper com a ideia de que a disciplina é universal e indiferente às diferenças sociais. Se a matemática é culturalmente situada, isso significa que o modo como ela é ensinada também reflete valores e convenções históricas. Portanto, quando o ensino não reconhece a presença de identidades diversas, acaba reforçando uma visão estreita de quem está autorizado a participar ativamente da construção do conhecimento matemático. Isso torna a sala de aula menos acessível para estudantes que não se identificam com os modelos normativos frequentemente valorizados.

Embora muitas vezes tratada como irrelevante para o ensino da matemática, ela permeia o ambiente por meio de comentários, brincadeiras e situações que afetam a segurança emocional dos estudantes. Louro (2020) enfatiza que a escola regula corpos e comportamentos, e essa regulação inclui expectativas sobre afetos, gestos, roupas e expressões de gênero. Assim, cabe também à Matemática pensar-se sob uma ótica plural, contribuindo para que estudantes LGBTQIAPN+ se sintam reconhecidos, respeitados e pertencentes aos espaços educativos. Nesse sentido, a Matemática não se encontra isolada das demais áreas do conhecimento; ao contrário, ela é atravessada pelos modos como as identidades são acolhidas ou recusadas no contexto escolar. Conforme afirmam Silva e Esquincalha (2024, p. 661), "isso nos permite esperançar um novo horizonte em que a Educação Matemática não se esvazie de seu papel social, de modo a garantir pesquisas que respeitem a diversidade de gênero e sexual".

Macedo (2018) lembra que toda escolha curricular é política, e isso inclui a seleção de exemplos e atividades. Quando tais escolhas reforçam visões limitadas de gênero e sexualidade, a escola contribui para a manutenção de expectativas sociais restritivas, ainda que pretenda apenas "ensinar conteúdos".

Silva (2019) identifica que meninas frequentemente desenvolvem uma percepção negativa sobre suas habilidades matemáticas mesmo antes de apresentarem baixo desempenho. Isso demonstra que o afastamento não é apenas cognitivo, mas emocional e social. A matemática, ao se afirmar como campo "neutro", acaba deixando de reconhecer seus próprios mecanismos de exclusão. E quando a escola ignora esses efeitos, contribui para que eles se intensifiquem.

Ainda mais complexo é o modo como a sexualidade influencia essas dinâmicas. Estudantes que fogem às normas heteronormativas tendem a se sentir menos à vontade para participar de atividades coletivas, especialmente quando o ambiente escolar apresenta baixa tolerância à diversidade. Moita Lopes (2002), ao discutir a relação entre discurso e identidade, mostra como práticas cotidianas podem legitimar ou excluir sujeitos.

O currículo como espaço de disputa e resistência

Pensar o currículo como espaço de disputa e resistência significa abandonar a visão tradicional que o situava como documento neutro, destinado apenas a organizar conteúdos. Hoje, entende-se que ele é um território fértil, atravessado por tensões políticas, culturais e sociais. Silva (2017) afirma que o currículo produz identidades, e essa produção ocorre justamente porque ele é marcado por interesses que nem sempre aparecem de forma explícita. Assim, cada escolha — desde o que se ensina até a forma como um tema é abordado — revela relações de poder que atravessam a vida escolar. Esse entendimento é fundamental para compreender por que discussões sobre gênero e sexualidade costumam gerar reações intensas: não se trata apenas de conteúdo, mas de disputas sobre modelos de sociedade.

Louro (2020) reforça que a escola é um espaço regulador, no qual normas de gênero e sexualidade são constantemente reafirmadas. O currículo, nesse contexto, funciona como instrumento de legitimação de determinados modos de viver e de ser. Quando uma instituição decide silenciar determinados temas, essa escolha não é neutra.

Pelo contrário, fortalece discursos hegemônicos que restringem possibilidades de existência. Por isso, debates sobre diversidade tendem a provocar resistência: eles ameaçam a estabilidade de normas que por muito tempo foram naturalizadas. Assim, o currículo se torna palco de confrontos simbólicos que refletem disputas muito maiores do que o ambiente escolar.

A perspectiva pós-crítica amplia esse entendimento ao argumentar que o currículo não apenas reproduz desigualdades, mas também cria condições para contestá-las. Macedo (2018) explica que disputas curriculares envolvem tanto práticas institucionais quanto gestos cotidianos de professores e estudantes. Isso significa que, ao mesmo tempo em que a escola reafirma padrões, ela oferece brechas para resistências. Um professor que problematiza estereótipos de gênero em uma atividade matemática, mesmo sem alterar o documento oficial da escola, está realizando um gesto de resistência. Da mesma forma, estudantes que questionam representações limitadas em livros didáticos também contribuem para reescrever discursos.

Essa compreensão dialoga diretamente com Butler (2006), que destaca como normas sociais podem ser desestabilizadas por práticas reiteradas de contestação. Quando aplicada ao currículo, essa lógica sugere que mudanças significativas não dependem apenas de reformas estruturais, mas também de movimentos cotidianos que desconstroem expectativas normativas. Assim, o currículo deixa de ser visto como algo fixo e passa a ser percebido como texto em constante reescrita. Um texto que respira, se adapta e se transforma conforme as disputas que o atravessam.

Pinar (2012), ao discutir o currículo como experiência, reforça que professores e estudantes não são meros executores de normas. Eles interpretam, ressignificam e, muitas vezes, reinventam aquilo que lhes é proposto. Essa postura interpretativa faz com que o currículo se mova em direções inesperadas, permitindo o surgimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças. Isso é especialmente importante quando se trata de questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade, pois tais temas exigem abertura, escuta e disposição para enfrentar resistências institucionais. A partir dessa visão, a resistência se torna parte integrante da prática docente, e não apenas um ato extraordinário.

As disputas que atravessam o currículo ficam evidentes quando temas considerados “sensíveis” geram debates acalorados em contextos escolares. Questões como a presença de estudantes trans, a discussão de identidades LGBTQIAPN+ ou a problematização de estereótipos de gênero em exemplos matemáticos costumam ser

vistas como ameaças à suposta neutralidade da escola. Contudo, como mostra Foucault (2017), discursos hegemônicos se mantêm justamente porque parecem naturais. Ao expor esses discursos, o currículo desafia estruturas que se sustentam no silêncio e na repetição. Por isso, quando se coloca em pauta a influência de gênero e sexualidade no ensino da matemática, o que se questiona não é apenas o conteúdo da disciplina, mas todo um sistema de crenças sobre quem pertence ou não a esse espaço.

Essas pequenas rupturas acumuladas transformam o ambiente escolar, mesmo que não alterem imediatamente os documentos oficiais. É o que Louro (2020) descreve como "pedagogias da diferença", práticas que desestabilizam o que parecia estável e abrem caminhos para outras formas de existir dentro da escola.

Silva (2017) desmonta essa crença ao mostrar que a matemática ensinada nas escolas está imersa em discursos sociais e culturais. Ignorar isso significa reforçar desigualdades, pois a suposta neutralidade mascara escolhas que beneficiam alguns grupos e marginalizam outros. A resistência, então, depende do reconhecimento de que a disciplina não é isolada da vida social.

Ao pensar a matemática como território disputado, a perspectiva pós-crítica permite enxergar o currículo como espaço de criação, e não apenas de repetição. Isso significa que professores podem atuar como autores, e não apenas aplicadores de conteúdos. Giroux (1997) enfatiza que o docente deve ser visto como intelectual, capaz de interpretar e intervir na realidade. Essa visão é crucial para o enfrentamento de estereótipos de gênero e sexualidade, pois exige postura crítica e intencionalidade política. A resistência não se limita à contestação verbal, mas se concretiza em práticas pedagógicas que desafiam expectativas normativas e produzem novas possibilidades de participação.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram compreender que o currículo escolar, longe de constituir uma estrutura neutra, configura-se como um espaço no qual discursos, práticas e identidades se entrelaçam de maneira contínua. A Matemática, tradicionalmente concebida como um campo objetivo e distante das questões sociais, revela-se atravessada por normas culturais que influenciam os modos como os estudantes são percebidos, incentivados e avaliados. A presença de marcadores como gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e nas interações

cotidianas evidencia que a aprendizagem matemática não ocorre em um vazio social, mas em uma rede simbólica que incide diretamente sobre o pertencimento e as trajetórias acadêmicas dos sujeitos.

A partir das perspectivas pós-estruturalista e pós-crítica, tornou-se possível compreender que o currículo opera como mecanismo de produção de subjetividades. Ele define aquilo que é reconhecido como conhecimento válido, estabelece fronteiras para as identidades que podem ser legitimadas e organiza expectativas sobre quem ocupa determinados espaços. Essa compreensão permitiu ampliar o olhar sobre o ensino da Matemática, evidenciando que resistências e disputas atravessam seu cotidiano. Professores e estudantes, ao interpretar e ressignificar práticas e conteúdos, tornam-se agentes de transformação capazes de questionar estereótipos e propor novas formas de viver a disciplina.

Nesse sentido, reconhecer e problematizar a presença de normas de gênero e sexualidade no ensino da Matemática não significa desviar-se do conteúdo, mas torná-lo mais acessível, mais humano e mais coerente com a pluralidade presente nas escolas. A aproximação crítica com o currículo abre caminhos para práticas pedagógicas que acolhem diferenças, valorizam múltiplas experiências e fortalecem o sentimento de pertencimento. Assim, a Matemática pode deixar de funcionar como instrumento de exclusão e se tornar um espaço de ampliação de horizontes, no qual todos os estudantes, independentemente de suas identidades, possam desenvolver suas potencialidades e construir trajetórias mais autônomas. O desafio permanece aberto, mas a reflexão crítica apresentada aqui demonstra que existem caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente emancipatória.

Referências

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição; MENDES, Luísa Cardoso; REIS, Washington Santos dos. *Por que algumas pessoas se incomodam com a pesquisa sobre gêneros e sexualidades em Educação Matemática?* In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (org.). *Estudos de gênero e sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades*. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUSE, Hygor Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. *Por uma educação matemática desviante das (cis-hetero)normas: o que dizem as pesquisas envolvendo pessoas LGBTI+?* Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro (SP), v. 36, n. 74, p. 944–970, dez. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bolema/a/gpNsVNbCWFB9R5JWMMVHsvG/. Acesso em: 12 abr 2026.

ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição; SILVA, Glauber Carvalho da. *Estudos de gênero e sexualidades em Educação Matemática no Brasil: indícios da consolidação de um campo***.** Revista Diversidade e Educação, v. 12, n. 2, p. 645-665, 2024. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/18161. Acesso em 27 mar. 2026

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer na educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LUNA, Jéssica Maria Oliveira de. *O que revelam as pesquisas sobre mulheres e sua relação com o aprender e o ensinar Matemática?* In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (Org.). *Estudos de gênero e sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades* [livro eletrônico]. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022. p. 102–117. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/ebook/ebook28.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo e conhecimento: tensões e possibilidades*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PINAR, William. *What is curriculum theory?* 2. ed. New York: Routledge, 2012.

SILVA, Grev Corrêa. *Gênero e Educação Matemática: discursos, práticas e desigualdades*. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica: a questão da democracia.* Campinas: Papirus, 2014.

Recebido em dezembro de 2025.

Aprovado em abril de 2026.