

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**RAPHAEL RODRIGUES DA SILVA TEIXEIRA**

**INCLUSÃO DE GÊNERO EM MATEMÁTICA: uma  
proposta envolvendo futuras (os) professoras (es) de  
Matemática**

**OURO PRETO – MG**

**2022**

**RAPHAEL RODRIGUES DA SILVA TEIXEIRA**

**INCLUSÃO DE GÊNERO EM MATEMÁTICA: uma  
proposta envolvendo futuras (os) professoras (es) de  
Matemática**

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial à obtenção do grau de licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto, sob orientação do Prof. Dr. Edmilson Minoru Torisu.

**OURO PRETO – MG**

**2022**

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

T266i Teixeira, Raphael Rodrigues da Silva.

Inclusão de gênero em Matemática [manuscrito]: uma proposta envolvendo futuras (os) professoras (es) de Matemática. / Raphael Rodrigues da Silva Teixeira. - 2022.

68 f.: il.: color., tab..

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Minoru Torisu.

Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Graduação em Matemática .

1. Gênero. 2. Inclusão. 3. Matemática. 4. Formação de professores. I. Torisu, Edmilson Minoru. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 51:37

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Raphael Rodrigues da Silva Teixeira**

**Inclusão de gênero em Matemática: uma proposta envolvendo futuras (os) professoras (es) de Matemática**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Matemática

Aprovada em 23 de junho de 2022

### Membros da banca

Dr. Edmilson Minoru Torisu - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto  
Dr. Marco Antônio Melo Franco - Universidade Federal de Ouro Preto  
Dr.<sup>a</sup> Kerley dos Santos Alves - Universidade Federal de Ouro Preto

Edmilson Minoru Torisu, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 04/08/2022



Documento assinado eletronicamente por **Edmilson Minoru Torisu, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/08/2022, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0373544** e o código CRC **37F5629A**.

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço primeiramente ao Professor Dr. Edmilson Minoru Torisu, por aceitar me orientar neste trabalho que, para mim, foi transformador. Obrigado por tornar esse sonho possível.*

*À professora Dra. Kerley dos Santos Alves e ao professor Dr. Marco Antonio Melo Franco, membros da banca, por terem aceitado participar desse momento especial.*

*Agradeço à minha mãe, Maria Aparecida, Cida, Cidinha. Ela quem me apoiou durante todos estes anos de graduação. Sem ela, tudo teria sido mais difícil.*

*Aos meus irmãos, Grazi, Carol e Hayslan, que são as minhas maiores e melhores referências de dignidade, caráter, amor.*

*À minha tia Lila, por toda a motivação aos estudos.*

*Aos meus amigos e amigas que estiveram comigo durante todos esses anos: Danúbia, Valéria, Kamyla, Marina, Beatriz, Ana Twayene e Ludimilla. Também, aos colegas de curso dos quais me aproximei: Ana Flávia, Luana, Gabriel e Rosemir. Também, ao Fuleragi das Bunita.*

*Ao PIBID e ao Programa Residência Pedagógica e às professoras Sandra e Raiane, que estes programas me apresentaram.*

*À minha queridíssima professora de Ensino Médio, Luana.*

*Por fim, agradeço também a todos os professores e professoras do DEMAT e DEEMA, que fizeram parte da minha trajetória na graduação e, em especial, a professora Regina Carla.*

## RESUMO

A Matemática é, para muitos, “coisa” para homens. Essa representação social da Matemática alija, do contexto das ciências exatas, boa parte das mulheres que se atrevem a nele entrar. Parece, então, que uma pesquisa envolvendo gênero e Matemática, é bem-vinda. O objetivo do presente trabalho foi investigar contribuições que um conjunto de encontros, voltados à discussão sobre inclusão de gênero, trouxe para a formação de um grupo de estudantes de um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública de Minas Gerais. O grupo de estudantes foi composto por cinco pessoas, das quais um é homem e quatro são mulheres. O homem havia iniciado o mestrado em Educação Matemática. No total, foram seis encontros, do tipo grupo focal, nos quais, questões relacionadas à inclusão de gênero, foram levadas à discussão, com base em textos e vivências pessoais, com destaque, em vários momentos, para o contexto da Matemática. Algumas contribuições para os futuros professores e professoras, foram: compreender que a discussão de gênero pode ser inserida na pauta que discute inclusão; compreender que o conhecimento acerca de determinado tema nos empodera para a escrita de uma nova história; compreender que eles estão fazendo história em termos de avanços na formação do futuro professor de Matemática; compreender a importância das pesquisas; compreender que meninas nem sempre usam rosa e brincam de boneca, que meninos nem sempre usam azul e brincam de carrinho e que as mulheres podem ser, sim, da Matemática.

**Palavras-chave:** gênero; inclusão; Matemática; formação de professores de Matemática.

## ABSTRACT

Mathematics is, for many, a “thing” for men. This social representation of Mathematics excludes, from the context of exact sciences, a good part of the women who dare to enter it. It seems, then, that research involving gender and mathematics is welcome. The objective of the present work was to investigate contributions that a set of meetings, aimed at the discussion of gender inclusion, brought to the formation of a group of students of a degree course in Mathematics at a federal university in Minas Gerais. The group of students was composed of five people, of which one is a man and four are women. The man had started his master's degree in Mathematics Education. In total, there were six meetings considered by us a focus group, which issues related to gender inclusion were discussed, based on texts and personal experiences, with emphasis, at various times, on the context of Mathematics. Some contributions for future teachers were: understanding that the gender discussion can be included in the agenda that discusses inclusion; understand that knowledge about a certain topic empowers us to write a new story; understand that they are making history in terms of advances in training the future mathematics teacher; understand the importance of research; understand that girls don't always wear pink and play with dolls, that boys don't always wear blue and play with toy cars and that women can, yes, be from Mathematics.

**Keywords:** gender; inclusion; Math; Mathematics teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questão elaborada por Letícia .....	49
Figura 2: Questão elaborada por Sabrina parte 1.....	50
Figura 3: Questão elaborada por Sabrina parte 2.....	50

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1: INCLUSÃO E GÊNERO .....	1
1.1 INCLUSÃO .....	1
1.2 GÊNERO .....	6
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA .....	9
2.1 OBJETIVO GERAL, PARADIGMA DA PESQUISA E PARTICIPANTES	9
2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS .....	9
2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: O GRUPO FOCAL E O QUESTIONÁRIO .....	10
CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS E ANÁLISE DOS DADOS...	12
Encontro 1: Equidade, justiça, oportunidade, empatia .....	12
Encontro 2: <i>“Inclusão não envolve só a presença, mas também a participação e a     realização de todos os estudantes, não só das pessoas com deficiências”</i> .....	17
Encontro 3: <i>“Então é como se existissem várias caixinhas: orientação sexual,     gênero, expressão de gênero e o indivíduo fosse coletando cada item dessas     caixinhas”</i> .....	27
Encontro 4: <i>“O primeiro degrau a gente já está conquistando que é a consciência”</i> .....	37
Encontro 5: <i>“A visão que a gente tá tendo aqui vai ser um passo enorme no futuro     pra gente”</i> .....	43
Encontro 6: <i>“..Professor é único e dá pra reinventar”</i> .....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	52
REFERÊNCIAS.....	55

## INTRODUÇÃO

Durante toda a minha trajetória no ensino básico, que cursei em escolas públicas, tive professoras de matemática incríveis, que foram capazes de fazer com que eu construísse uma boa relação com a Matemática, além de terem despertado, em mim, o desejo de ser professor dessa disciplina. A forma como essas professoras lecionavam matemática despertava, em mim, interesse, desejo e curiosidade sobre como calcular, desenhar figuras geométricas ou “achar o x”. Dessa forma, sempre me senti muito habilidoso com os números e era muito estimulado, por elas, a me envolver com as coisas desse mundo.

Entretanto, houve um ano, no Ensino Fundamental, em que um professor de Matemática começou a lecionar para a minha turma. Esse foi um ano de fracasso para mim, em que a Matemática se tornou algo desagradável, como se eu tivesse perdido todas as habilidades adquiridas em anos anteriores. Comecei a ter rendimentos abaixo do esperado e só fui aprovado na matéria no final do ano letivo, após um período de recuperação. Foi um ano frustrante e de distanciamento da Matemática.

O Ensino Médio veio como um sopro de alívio. Estava mais maduro. Era o momento de pensar na carreira profissional. Contudo, dadas as minhas experiências com a Matemática no Ensino Fundamental, qualquer opção que envolvesse Matemática não seria escolhida. Com o passar do tempo, surgiu outra professora em minha vida, que resgatou em mim todas as minhas auto crenças positivas sobre minha capacidade em Matemática. Então, a área das exatas se tornou, novamente, uma opção de escolha para a minha carreira profissional.

Os anos no Ensino Médio foram intensos, no âmbito da Matemática, sobretudo pelo trabalho desenvolvido conosco pela professora Luana, que sempre estimulou seus alunos e alunas a aprender Matemática. Além disso, Luana sempre me aconselhava sobre carreira, ENEM, universidade... E eu sonhava em ser professor.

Ainda hoje, questiono o motivo pelo qual me relacionei bem com a Matemática quando tive professoras e, mal, quando tive um professor homem. Essa inquietação me acompanha até os dias de hoje.

Nas pesquisas acadêmicas parece haver uma lacuna a ser preenchida por pesquisas que relacionam gênero e educação. Crociari e Perez (2019), em uma pesquisa

bibliográfica acerca do estudo do gênero na educação infantil e a formação docente nesta temática, concluíram que

Por ser apresentado e enfatizado nos artigos selecionados, faz-se necessário o levantamento de algumas questões acerca da formação do profissional na área da sexualidade, do papel do professor no âmbito escolar de uma instituição infantil atrelado as suas contribuições para a desconstrução ou afirmação dos estereótipos de gênero. Dentre os 12 artigos selecionados, poucos fazem menção à importância da formação e da atuação docente. Porém, quase que em sua totalidade, apresentam exemplos enriquecedores das transformações positivas e negativas que este profissional acarreta na formação acadêmica de seus alunos e principalmente na contribuição que estes trazem para a construção das relações de gênero (CROCIARI; PEREZ, 2019, P.1563).

A pouca discussão acerca desse tema pode gerar abertura para ambientes em que a hierarquia de gênero prevaleça e, como consequência, intensificar as desigualdades entre homens e mulheres, pois elas são construídas socialmente.

Foi somente na graduação que tive contato com discussões sobre relações de gênero, no âmbito profissional, educacional e social. Todas essas discussões me despertavam o interesse por esse campo de estudo. Assim, me questionava se, de alguma forma, gênero e matemática se relacionam, pois, foi um espanto passar por uma trajetória na matemática lecionada por mulheres e, na graduação, estar em curso vinculado a um departamento em que o número de professores é muito maior que o número de professoras. Assim, vislumbrei a possibilidade de, no meu trabalho de conclusão de curso, pesquisar e compreender melhor a relação existente entre gênero e Matemática, juntamente com um grupo de futuros professores de Matemática. Dessa forma, o principal objetivo desta pesquisa foi investigar contribuições que um conjunto de encontros, voltados à discussão sobre inclusão de gênero, trouxe para a formação de um grupo de estudantes de um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública de Minas Gerais.

Foi, então, por meio de minhas vivências, que surgiu o desejo de compreender como gênero e Matemática se relacionam. Mulheres sofrem preconceito? Mulheres sofrem preconceito no âmbito da Matemática? A Matemática exclui? A Matemática exclui mulheres? Gênero e Matemática podem ser discutidos nas pautas que tratam de inclusão? Essas perguntas, que não serão respondidas, diretamente, nortearam os encontros que renderam os dados dessa pesquisa.

No início desse estudo, explorando materiais para leitura, percebi que esse tema é pouco discutido em Educação e em Educação Matemática. Sendo assim, penso que um

trabalho como esse pode trazer contribuições para a formação do professor ou professora de matemática, no que se refere à visão que eles e elas têm sobre o assunto.

Esse trabalho está assim dividido, a partir daqui: No capítulo 1, apresentamos discussões teóricas sobre inclusão e gênero. No capítulo 2, apresentamos aspectos da metodologia. Os dados e suas análises são trazidos no capítulo 3. Na sequência, tecemos algumas considerações finais e, por fim, apresentamos as referências.

## **CAPÍTULO 1: INCLUSÃO E GÊNERO**

Discussões sobre relações de gênero e inclusão de gênero em Educação Matemática têm sido foco de estudo de alguns pesquisadores (SOUZA; FONSECA, 2009; ASSIS, 2020; BARBOSA, 2016).

O presente trabalho pretende contribuir com essa discussão, lançando luz sobre o tema inclusão de gênero no contexto de um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública brasileira, particularmente junto aos licenciandos.

Dadas as diferentes perspectivas encontradas na literatura em relação aos conceitos de inclusão e gênero, é importante nos posicionarmos sobre como estamos compreendendo cada um desses conceitos. Antes disso, porém, faremos uma breve discussão em torno de cada um deles.

### **1.1 INCLUSÃO**

De acordo com Torisu e Silva (2016), quando pensamos a inclusão no âmbito da escola, estamos considerando ações que oportunizem o acesso e a permanência a todos, independentemente de sua condição. Mas nem sempre foi assim. O acesso irrestrito à educação escolar foi negligenciado pelo sistema educacional na maioria dos países do mundo até meados do século XX (MAZZOTTA, 2005). Nesse cenário, apenas aqueles considerados merecedores de passar pela escolarização tinham seus direitos à educação garantidos. Por muitos anos, a ideologia da exclusão de sujeitos quanto à sua etnia, identidade de gênero, orientação sexual, geracional, religiosa, de classe, influenciaram, de forma perniciososa, a inércia do governo e das pessoas para mudar esse quadro (PARO, 2001).

Em tempos mais recentes, a luta pelo direito à igualdade, que encontra defensores e militantes por todo o mundo, tem forçado os governos e as pessoas a voltarem suas atenções para questões que envolvem a inclusão. Ao redor do mundo, o tema tem sido a principal pauta em vários eventos que defendem a educação para todos. Alguns se tornaram marcos importantes da luta pela inclusão e contra a exclusão. Entre eles, podemos citar a conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, acesso e qualidade, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. O resultado desse evento foi a produção da Declaração de Salamanca, importante documento que, em linhas gerais,

defende o reconhecimento às diferenças para que a aprendizagem ocorra de forma justa e igualitária para todos. Outro evento importante nessa mesma linha foi a Convenção da Guatemala, realizada em 1999 (promulgada no Brasil em 2001), que defendeu os mesmos direitos e liberdades fundamentais a todos. Outros documentos internacionais importantes em defesa da educação inclusiva são a Declaração de Madri (2002), a Resolução 45 da ONU (1991) e a Declaração de Sapporo, no Japão (2002) (TORISU; SILVA, 2016).

No Brasil, algumas políticas públicas vêm sendo implementadas para que o país se adeque ao paradigma da inclusão (SILVA, 2016). Podemos citar, como exemplos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº. 9.394/96) de 1996, que garante educação para todos e aponta para a necessidade de investimentos na formação de professores para que sejam capazes de lidar com as diferenças em sala de aula. Nessa direção, o artigo 59, inciso III da quinta edição da LDB, informa o seguinte: “

[...] os sistemas de ensino garantirão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2010, p. 44).

Além desses documentos, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais -DCNs/05, os Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs/97 e 98, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/01 permeando o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de possibilitar uma educação de qualidade diante da diversidade (LAPLANE, 2007).

Contudo, será que um dos principais atores do processo educativo, o professor ou professora, estará mesmo tendo acesso a uma formação que lhe capacite a gerir suas turmas por meio de ações inclusivas?

Franco, Silva e Torisu (2019), baseados em Pietro (2006), acreditam que uma Pedagogia para a diversidade precisa se assentar na formação do professor ou professora, considerado como aquele que pode precarizar ou edificar práticas educacionais inclusivas. Para que esse profissional pautar sua prática em ações inclusivas, a sua formação deve contemplar disciplinas que ampliem os debates sobre a importância de respeitar a diversidade humana.

A escola, para ser inclusiva deve ir trabalhar rumo a uma educação plural, democrática e transgressora, que provoque uma crise de identidade

institucional, que consiga abalar a identidade dos professores e fazer com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva não é um sujeito que tem sua identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003).

Quando pensamos a inclusão, precisamos compreendê-la de modo mais amplo, para além do paradigma da integração,

Sem essa compreensão alargada do que vem a ser inclusão, corremos o risco de manter o paradigma da integração, cujo olhar se fixa naquilo que deve ser mudado e não no respeito às diferenças. Dessa forma, embora o estudante tenha acesso, a sua permanência na escola estará comprometida, uma vez que terá que se submeter a um processo de normalização, cujo objetivo final é enquadrá-lo em um modelo de educação que ignora suas diferenças (FRANCO, SILVA, TORISU, 2019, p. 701-702)

A inclusão, então, precisa ser pensada como um movimento necessário porque vivemos em uma sociedade com diversidade de etnias, classes sociais, religiões, gênero, tribos, etc. Devemos, portanto, promover ações que incluam o sujeito, independentemente do seu *status* social que, para Nam e Terrie (1982 apud OLLIVIER, 2009), pode ser conceituado a partir da combinação de dois elementos: 1) *status* se refere à estima ou desprezo, deferência ou depreciação concedida a indivíduos ou grupos percebidos como superiores ou inferiores; 2) *status* pode se referir também a posições na estrutura social, de um modo completamente independente de avaliações individuais de superioridade e inferioridade.

Ainscow (2009) apresenta cinco formas distintas de compreender inclusão. Essa variedade de perspectivas é importante para que tenhamos uma visão mais alargada do que, teoricamente, tem guiado as pesquisas com foco na inclusão e, de acordo com o autor, “estas cinco formas de pensar a inclusão indicam significados dados à inclusão por pessoas diferentes em contextos diferentes” (AINSCOW, 2009, p. 18). O autor define inclusão a partir de cinco tipologias: 1) Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial; 2) Inclusão como resposta a exclusões disciplinares; 3) Inclusão que diz respeito todos os grupos vulneráveis à exclusão; 4) Inclusão como forma de promover escola para todos; 5) Inclusão como educação para todos. Vejamos o que cada uma delas representa.

Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial, refere-se a uma abordagem da inclusão de forma mais específica, que contempla apenas aqueles que

são considerados portadores de necessidades educacionais especiais, centrando-se em determinados sujeitos. A inclusão como resposta a exclusões disciplinares se relaciona a ações que, de alguma forma, resgatem estudantes com comportamento considerados difíceis, comumente associados a alunos com necessidades especiais, mas não somente. Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão, é o título dado ao terceiro tipo de inclusão, que o autor amplia os grupos considerados vulneráveis a pressões excludentes. Podemos pensar em meninas que engravidam ou têm bebês enquanto estão na escola, ciganos, viajantes, etc. Contudo, esta forma de compreender a inclusão é fluida e parece englobar as outras, como a das crianças com necessidades especiais e com comportamentos difíceis.

A inclusão como forma de promover escola para todos, inclusão como educação para todos e inclusão como uma abordagem de princípios à educação, compactuam com uma mesma abordagem no processo inclusivo, qual seja, incorporam a sua ação à necessidade de incluir qualquer sujeito, seja ele deficiente físico, portador de necessidades educacionais especiais ou vulnerável socialmente. Essas tipologias sugerem que qualquer sociedade que é diversa exigirá processos inclusivos aos sujeitos, garantindo, assim, o respeito à diversidade.

Como alternativa adicional à cinco perspectivas anteriores, Ainscow (2009) toma como ponto de partida a ideia de inclusão que envolva articulação ampla de valores com os quais devemos nos identificar e nos comprometer e que poderão formar a base das ações relativas a práticas inclusivas a serem incorporadas pelas escolas. Nessa sexta tipologia, o foco não é mais naquilo que se configura como inclusão, mas em como ela deve ser desenvolvida. Assim, o autor afirma: [...] nossa ênfase deve se dar menos no modo que a inclusão aparenta ser – a sua cara – e mais no modo como ela deve ser desenvolvida em escolas (AINSCOW, 2009, p. 18).

Isso nos leva a pensar em ações que nortearão práticas inclusivas, mas sempre refletindo e compreendendo os valores que nos levaram a essas ações. Nessa perspectiva, desenvolver a inclusão nos impõe a tarefa de deixar explícitos os valores que servirão de base para nossas ações práticas e políticas (AINSCOW, 2009). Contudo, para que isso seja uma realidade, é importante que todos os envolvidos no processo educativo tenham clara uma ideia de inclusão como algo que envolve:

processos de aumentar a participação dos estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais; reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade

de estudantes em suas localidades; a presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais (AINSCOW, 2009, p. 20).

Sendo assim, nesse trabalho, consideraremos inclusão como um processo que pretende desenvolver e refletir sobre implementar ações, baseadas em valores inclusivos como igualdade, respeito, participação, liberdade, entre outros, junto a quaisquer grupos de pessoas que, de alguma forma, são vulneráveis a pressões exclusivas. Para Ainscow (2009), inclusão e exclusão andam juntas. A inclusão envolve o combate ativo à exclusão, em um processo contínuo, sem fim, em sistemas e estruturas que incorporem valores fundamentais.

Para que as ações inclusivas respondam à diversidade, é necessário que compreendamos a questão de fundo da inclusão: que as pessoas são todas diferentes. De acordo com Mantoan (entrevista, 2017), a diferença é

[...] um conceito muito importante e que traz o cerne da compreensão da inclusão, pois quando compreendemos que todos nós somos diferentes e que estamos constantemente nos diferenciando, percebemos que não faz sentido excluir alguém, pois somos todos diferentes (MANTOAN, 2017, p. 244).

Acredito, então, que devemos pensar a inclusão na perspectiva da diferença e não da homogeneização, conduzir a inclusão na perspectiva da homogeneização é considerar que existe um grupo de indivíduos já homogeneizados e todos aqueles que estão no entorno desse grupo são os diferentes, ou seja, os elementos que necessitam se homogeneizar nessa “mistura”, como na física. Entretanto, esse processo faz com que as diferenças não sejam reconhecidas e respeitadas em meio a padrões dominantes. O autor nos apresenta uma ideia

A diferença conceitual nos dá a diversidade. Mas o conceito de diferença nos permite pensar diferentemente no interior da identidade, no interior do conceito de mulher ou homem... pois tanto a mulher “contém” o outro quanto o homem “contém” o outro (BURBULES, 2012, p.193).

Assim, ao considerar que um indivíduo é diferente, estamos sempre partindo de um referencial para que o outro esteja no lugar do diferente, como, ele só é diferente quando comparado a ela. Dessa maneira, para classificar um sujeito como diferente devemos sempre ter um ponto de referência e quando reconhecido como diferente, efetivar a inclusão deste é fortificar a diversidade. Portanto, de acordo Burbules (2012), a diferença não é apenas um indicador de diversidade, mas uma qualidade inerente à própria relação social.

Quando pensamos nas relações de gênero, existe uma gama de diferenças, sejam elas sociais ou biológicas, que merecem a devida atenção quando mencionadas como diferenças, pois como revela Burbules (2012) usando o exemplo de raça (etnia)<sup>1</sup>

[...] O questionamento da raça reside numa reconceptualização fundamental de nossas categorias de análise de modo que as diferenças possam ser historicamente especificadas e compreendidas como parte dos processos e sistemas políticos mais amplos. A questão central não é, portanto, apenas reconhecer a diferença; a questão mais difícil diz respeito ao tipo de diferença que é reconhecido e incorporado.

Assim, ele também reconhece a diferença como variação benigna quando se tem diversidade, e não como conflito ou luta. Valorizar os processos históricos que fazem com que as diferenças hoje sejam lidas de forma benigna pois, muitas delas, vieram a partir de atritos sociais como o próprio movimento feminista. Portanto, não deixar de reconhecer na diferença que os atritos gerados por ela são provocações para a diversidade.

Pensando nisso, nesse trabalho discutiremos as relações de gênero no âmbito da Matemática, no qual, frequentemente, observamos maior presença de homens. A partir dessas inquietações e da ideia de que discutir gênero e inclusão em Educação Matemática, criam possibilidades para tornar a matemática inclusiva é que esse trabalho foi desenvolvido. Particularmente, darei destaque a discussões promovidas pelo pesquisador junto a estudantes do curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública brasileira, que criaram condições para reflexões coletivas sobre ações inclusivas no que se refere a gênero.

## 1.2 GÊNERO

Gênero pode ser compreendido como tudo aquilo que, socialmente e culturalmente, nos define como sendo homens ou mulheres. Assim, podemos estabelecer um raciocínio crítico que diferencia gênero e sexo. Identificar-se com um determinado gênero traz estereótipos já definidos no modo de agir, vestir, comunicar, trabalhar e divertir. O sexo está intimamente relacionado a uma determinação biológica. Quando se nasce com um pênis, a pessoa é automaticamente classificada como sendo do sexo masculino. Caso ela nasça com uma vagina, ela será do sexo feminino. Portanto, podemos compreender a distinção entre gênero e sexo, de forma simplificada, assim: sexo refere-

---

<sup>1</sup> Atualmente, o termo raça não seria adequado ao contexto no qual se inserem as escritas do autor. Para uma melhor adequação literária, utiliza-se etnia pois este termo está relacionado com as características socioculturais do sujeito, diferentemente de raça, que se refere às características fenotípicas (KABAD et al, 2012).

se ao órgão genital do indivíduo e, gênero, a forma como o indivíduo se identifica socialmente e culturalmente (BARBOSA, 2016).

O viés cultural da construção de gênero é ressaltado, também, por Scott (1995 apud ARAÚJO, 2005, p. 42-43), que considera o seguinte:

O termo “gênero” torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Para Barbosa (2016),

As identidades de gênero são socialmente produzidas pelos discursos com os quais nos deparamos ao longo de toda a vida. Vejamos, pois, um exemplo: ao contrário do que muitos pensam, mulheres não nascem propensas a cuidar melhor de crianças do que os homens, nem a cozinhar, nem a cuidar da casa.

Esse processo não deve ser encarado como natural e sim como códigos sociais impostos ao sujeito, a partir das exigências do que é ser homem e o que é ser mulher. Podemos nos apoiar em dois fenômenos para auxiliar melhor a compreensão sobre as imposições de gênero e comportamento: discursos e performatividade. Para Foucault (1995, p. 55-56),

[...] os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Assim, ele define discurso como o ato de delinear, a partir do enunciado dos signos, uma estrutura do pensamento do ouvinte com relação ao discurso. Porém, vale ressaltar que todo esse movimento acontece de forma inconsciente, como Barbosa afirma (2016, p. 700).

Além disso, Barbosa (2016, p. 700) traz à similaridade entre discurso e performatividade, em que afirma:

[...] para entender a performatividade, é necessário fazer uma distinção entre dois tipos de enunciados: os *descritivos* e os *performativos*. Os enunciados descritivos são aqueles que descrevem determinada situação, como, por exemplo: “O livro está sobre a mesa”. Os enunciados performativos, por outro lado, não se limitam a descrever um estado de coisas, mas contribuem para fazer com que algo realmente aconteça, como, por exemplo, “Eu vos declaro marido e mulher”. São proposições cuja enunciação em si é necessária para que aquilo que ela descreve se torne realidade, isto é, proposições que criam fatos.

A partir dos conceitos de discursos performativos e descritivos, podemos considerar que certos discursos descritivos atuam como discursos performativos, dada a repetição como são enunciados. Barbosa (2016, p. 700) exemplifica:

Um exemplo disso é a enunciação: “João é burro”. Essa sentença, mesmo parecendo ser puramente descritiva, funciona como performativa, pois, repetida uma série de vezes, acaba por criar um fato: a burrice de João se torna real, graças à incisiva reprodução da frase que o define como ser não dotado de inteligência.

Assim, para conceituar gênero precisamos considerar todas essas proposições descritas acima. Para Meyer; Ribeiro; Ribeiro (2004, p. 6) gênero foi, e continua sendo usado como um conceito que se opõe, ou complementa, a noção de sexo biológico e se refere aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que a cultura inscreve sobre os corpos sexuados.

Apropriar-se desses conceitos e aplicá-los à prática docente, pode fazer com que os impactos da desigualdade de gênero sejam minimizados, pois ao compreender que existe uma diferença entre os conceitos de gênero e sexo podemos estar no caminho da busca pela equidade de gênero. Ao distinguirmos gênero (construções sociais) de sexo (formações biológicas), é possível desconstruir a hierarquia de gênero que é pautada no sexo biológico. Dessa forma, progredimos para a equidade de gênero.

A equidade de gênero é, essencialmente, uma questão de direito humano. Mas não deixa de ser também uma questão de desenvolvimento do progresso civilizatório. Porém, por conta das tarefas reprodutivas da vida social (cuidado da casa, das crianças, dos idosos, incapacitados etc.) muitas mulheres não progredem verticalmente nas carreiras e, em geral, ficam fora das instâncias mais elevadas do poder (2016, ALVES, p. 636).

Alves (2016) afirma a importância de buscar a equidade de gênero e problematiza as limitações que são produzidas socialmente às mulheres. Portanto, pequenas ações incorporadas à sala de aula de um professor, podem trazer ganhos significativos no que diz respeito a progresso civilizatório.

## **CAPÍTULO 2: METODOLOGIA**

Nesse capítulo, apresentaremos aspectos da metodologia adotada no estudo.

### **2.1 OBJETIVO GERAL, PARADIGMA DA PESQUISA E PARTICIPANTES**

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar contribuições que um conjunto de encontros, voltados à discussão sobre inclusão de gênero, trouxe para a formação de um grupo de estudantes de um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade federal em Minas Gerais.

Sendo assim, investigamos algo que não é quantificável e que surge como resultado da participação dos estudantes nos encontros e dos significados atribuídos a eles. A nosso ver, esses significados podem ser resultado das reflexões dos estudantes sobre a realidade que os circundam, particularmente em relação à inclusão de gênero, como resposta às provocações do pesquisador ao longo dos encontros. Todas essas características nos levam a acreditar que o presente estudo pode ser inserido no paradigma qualitativo de pesquisa, pois, de acordo com Minayo (2009, 2009, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Os participantes desse estudo foram cinco estudantes do curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública em Minas Gerais, dos quais um era do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Em relação ao período de cada um (a), duas estão no oitavo período, duas estão no décimo período e um está no mestrado acadêmico em educação matemática.

### **2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS**

Como primeira ação para constituir um grupo de discussão acerca de inclusão de gênero em Matemática, no dia 11 de janeiro de 2022 enviamos e-mails a 8 graduandos do curso de licenciatura em Matemática, convidando-os para participar do estudo. Contudo, apenas 5 desses 8 participaram de todos os encontros. Agendamos um primeiro

encontro para o dia 17 de janeiro de 2022, com o objetivo de apresentar a pesquisa aos participantes.

A partir de então, os encontros para discussões foram planejados da seguinte forma: discussões sobre inclusão, discussões sobre gênero e discussões sobre inclusão de gênero (unificando os dois temas anteriores). Para cada um dos temas, realizamos dois encontros: um primeiro, sem qualquer leitura prévia e, um segundo, após a leitura de um texto que pudesse guiar as discussões. No início de cada encontro era disponibilizado um questionário, do tipo *Google Forms*, com uma questão voltada ao tema que seria discutido. Nossa hipótese era de que as respostas dadas ao questionário nos encontros com leitura prévia, seriam mais densas, baseadas nas leituras. Isso não significa que as respostas dadas no encontro sem leitura prévia seriam incoerentes, rasas. Contudo, as leituras poderiam problematizar os temas sob outra perspectiva, o que, provavelmente, levaria a novas reflexões acerca deles. Novas reflexões poderiam suscitar questionamentos, novas percepções, novos conhecimentos importantes para a formação pessoal e profissional de cada um.

No próximo capítulo os encontros serão descritos com maiores detalhes.

### **2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: O GRUPO FOCAL E O QUESTIONÁRIO**

Nesse trabalho realizamos encontros que promoveram discussões relacionadas a temas específicos, mas que de alguma forma, dizem respeito à vida e ao entorno de cada um dos participantes. Contudo, a maneira como percebemos o que acontece ao nosso redor é diferente para cada um. Esses acontecimentos podem nos afetar de modos e com intensidades distintas. Portanto, esperávamos que dos encontros emergissem diferentes pontos de vista sobre os temas, que refletissem as singularidades das percepções de cada participante. Nos nossos encontros, em um primeiro momento, os pontos de vista dos participantes acerca do tema emergiam após provocação do pesquisador, por meio de perguntas, por exemplo. Após esse primeiro momento, em que pelo menos um participante havia exposto seu ponto de vista, o grupo estabelecia uma dinâmica de interação em que todos tinham a oportunidade de complementar, concordar, criticar ou discordar da fala do outro, em uma discussão acalorada, mas de respeito entre todos e todas. Dessa forma, muitas trocas ocorriam e muito se aprendia.

Um grupo com essas características poderia ser classificado com o que, em pesquisa qualitativa, temos denominado de grupo focal, uma técnica muito utilizada em pesquisas na área das ciências sociais. De acordo com Ressel et al (2008, p. 780)

Os GFs são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados. Em uma vivência de aproximação, permite que o processo de interação grupal se desenvolva, favorecendo trocas, descobertas e participações comprometidas. Também proporciona descontração para os participantes responderem as questões em grupo, em vez de individualmente.

O grupo focal possibilitou um espaço para discussões. Em boa medida, parte delas teve origem nas formas como os participantes se posicionam em relação aos temas e refletidas em suas respostas dadas aos questionários. Os questionários continham uma única pergunta dissertativa com foco no tema da discussão. Em um dos encontros, por exemplo, a pergunta foi: Para você, o que é inclusão”? Embora pudéssemos fazer a pergunta diretamente aos participantes, estávamos interessados no registro escrito para acessarmos com facilidade, quando fosse necessário, particularmente quando fôssemos analisar, de forma comparativa, os encontros que não foram norteados por conteúdo de leitura prévia e aqueles para os quais foi sugerida a leitura de um texto sobre o tema. A comparação entre as respostas poderia nos dar pistas acerca de avanços na forma de compreender determinado conceito, por parte dos estudantes, entre um momento e outro.

## CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, descreveremos com bastantes detalhes os encontros, com destaque para as falas dos e das participantes. Essas falas serão problematizadas e analisadas, à luz de ideias das quais nos apropriamos em nossas leituras.

### **Encontro 1: Equidade, justiça, oportunidade, empatia**

Iniciei o primeiro encontro apresentando aos participantes o objetivo central da pesquisa. Além disso, expliquei como seria a dinâmica dos encontros, em relação a calendário, leituras, discussão, etc. Em seguida, para aclarar as razões pelas quais me interessei pelo tema desse estudo, contei uma história real sobre um período da minha vida que, acredito eu, justifique minha escolha:

*Raphael: “[...] na minha primeira experiência de estágio no ensino básico, optei em escolher uma escola que eu havia estudado por questões afetivas e, por consequência, acabei iniciando o estágio com um professor que havia me dado aula. Este professor foi o único professor homem que me deu aula em todo o ensino básico. Naquele ano em que fui aluno deste professor, foi o ano em que tive mais dificuldade para aprender matemática. Entretanto, ao retornar à escola como estagiário e adulto, pude notar o machismo presente nas falas e nas ações daquele professor. Nesses momentos revivi algumas memórias que não sabia que ainda existiam. Naquela época, eu, quanto aluno de ensino básico, não sabia o peso que aquelas palavras e ações carregavam e, ao retornar consciente disso, me trouxe desconforto. Necessitei interromper o estágio com esse professor e encontrar um outro professor na mesma escola”.*

Ao reviver essas memórias comecei a considerar que, talvez, o meu baixo desempenho naquele ano, com aquele professor, tenha sido consequência de seu posicionamento em sala de aula, repleto de ações machistas e homofóbicas. As experiências relacionadas ao preconceito de gênero na época da escola, muitas vezes protagonizadas por esse professor, me fez, no momento de escolher o tema para o trabalho de conclusão de curso, optar por algo que investigasse gênero e Matemática.

Em seguida, partimos para as respostas ao questionário. Algumas respostas me chamaram a atenção:

#### PARA VOCÊ, O QUE É INCLUSÃO?

1. Inclusão está relacionado com empatia. Entender, compreender e reconhecer o outro.

2. Inclusão é saber que cada um, em sua individualidade, tem os mesmos direitos das pessoas que estão consideradas dentro do padrão. É saber que existem, sim, diversos fatores que levam pessoas a precisarem mais de amparo no quesito de oportunidade de certas atividades. Inclusão é saber que a pessoa que nasceu na favela, que teve que trabalhar pra ajudar a mãe em casa não tem a mesma facilidade e acesso a ensino superior que uma pessoa que foi sempre motivada a estudar, fazer aulas extras (inglês, dança, esportes).

Podemos notar que há um aspecto comum entre as duas respostas: a compreensão de que as pessoas são diferentes e que essas diferenças precisam ser respeitadas. Uma consideração relevante que precisa ser feita sobre essas respostas é que, ambas, trazem uma compreensão da inclusão como um conceito mais amplo, que diz respeito à empatia, respeito, direitos iguais. Essa perspectiva de inclusão, que não reduz o conceito a ações voltadas a pessoas com deficiência, está em sintonia com a forma como a compreendemos no presente trabalho, a saber: **um processo que pretende desenvolver e implementar ações, baseadas em valores inclusivos, como igualdade, respeito, participação, liberdade, dentre outros, junto a quaisquer grupos de pessoas que, de alguma forma, são vulneráveis a pressões exclusivas.**

A resposta (2), por exemplo, exhibe uma forma de compreender inclusão para além das deficiências físicas ou cognitivas. Ela revela uma forma de compreender inclusão como algo que lida com as “deficiências sociais”, compreendidas como aquelas que obstaculizam a visão das pessoas para enxergar e respeitar as diferenças, demonstrando que a sociedade ‘necessita avançar muito em seu contínuo processo de integração social, revendo conceitos com vistas a depurar ainda mais a sua percepção a respeito da igualdade social’ (PEREIRA, s.d).

Além disso ressalto que, nesse encontro, por se tratar do primeiro com a temática de inclusão, ainda não havia solicitado ao grupo qualquer leitura prévia acerca do assunto. Isso demonstra que alguns participantes já possuíam compreensões interessantes sobre inclusão, evidenciadas em suas respostas. Ressalto, também, que em apenas uma das respostas ao questionário, inclusão foi compreendida com ênfase na deficiência física ou cognitiva, mas, ainda assim, expandindo a compreensão para além desse grupo. Uma das minhas interpretações acerca dessas primeiras respostas foi a seguinte: as ideias dos

alunos sobre inclusão estavam alinhadas com o que defende o texto sugerido para leitura e que seria discutido no encontro seguinte.

No próximo momento do encontro, solicitei aos integrantes que associassem uma única palavra ao que responderam no questionário e que justificassem a sua escolha. Assim, os integrantes listaram as seguintes palavras com as suas respectivas justificativas:

Equidade	Tentar atender as necessidades de cada um de modo que todos tenha as mesmas oportunidades.
Justiça	Porque é um direito de todo cidadão estar incluído em meio social.
Oportunidade	Porque falta oportunidade
Empatia	Se colocar no lugar do outro e compreender as diferenças

Vale ressaltar que, nesse momento, Sabrina, ao exibir sua palavra e justificativa, esclareceu que prefere escrever a falar, pois não se sente confortável nessa posição. O questionário, então, cumpriu um papel importante, pois conseguiu extrair dessa participante o que ela pensava sobre inclusão da melhor forma possível: a partir da escrita. Outra ressalva importante em relação a essa proposta é que, ao exporem as palavras representativas de suas definições, os participantes estavam, ainda que inconscientemente, colocando em destaque valores inclusivos, dos quais tratam Ainscow (2009) e que estão presentes na nossa forma de ampliar o conceito de inclusão. Equidade, justiça, oportunidade e empatia podem ser consideradas como exemplos desses valores.

Em seguida, Letícia conseguiu perceber isso, ainda que de forma enviesada, quando disse:

Letícia: *“as palavras se completam quando pensamos em inclusão”*.

As palavras revelam, como já discutimos, valores inclusivos que, por sua vez, guiarão ações inclusivas. Isso tem estreita relação com a forma como entendemos o processo de inclusão.

Em seguida, a mesma participante, complementa:

Letícia: *“...um exemplo claro para mim sobre inclusão são as cotas raciais”*.

As cotas estão associadas a um valor importante que é o de equidade, citado por um dos participantes. As palavras de Sabrina inauguraram uma nova etapa do encontro, na qual outros participantes se sentiram encorajados a falar.

Sabrina: *“...o fato de sermos diferentes, não é uma coisa ruim. É uma coisa boa e quando a gente pensa inclusão, para mim, inclusão é uma coisa ampla que está muito além de pessoas com deficiências. Por exemplo, pensando no contexto educacional, às vezes a gente fala muito na sala de aula de inclusão de alunos com deficiência, mas existem outros alunos com outras **diferenças** que precisam ser incluídos como os alunos que possuem dificuldades. Se a gente levar atividade para a sala de aula, a gente tem que pensar em diferentes alunos.*

Sabrina fala de diferenças. Ela explica a sua compreensão sobre ser diferente e como trazer isso à tona é necessário nas discussões sobre inclusão.

Questionei ao grupo se eles já haviam sido excluídos em razão do seu gênero (homem, mulher, etc), em algum momento da vida. Os primeiros integrantes a responder à pergunta foram os dois do sexo masculino que, ao se manifestarem, disseram nunca ter sofrido preconceito pelo fato de serem homens. Entretanto, as mulheres manifestaram algumas queixas, inclusive concordando que a fala de uma era válida para todas. Alguns relatos foram:

Letícia: *“...começando pela família, o meu irmão ia em vários lugares e eu queria ir, mas não podia porque o meu pai falava que lá não era lugar para mulher”.*

Clara: *“Eu gosto muito de dirigir. Sempre que viajo com o meu namorado, eu quem dirige porque nós dois preferimos eu no volante e toda vez que paramos em posto de gasolina ou algo do tipo, os frentistas sempre direcionam o atendimento ao meu namorado e não a mim. Inclusive, teve uma vez que eu estava dirigindo e o motor do carro esquentou. O homem que foi nos ajudar mencionou que se fosse o meu namorado que estivesse dirigindo, o motor não teria esquentado. E eu estou sempre dirigindo porque eu tenho mais habilidade que o meu namorado e as pessoas não acreditam”.*

Letícia: *“...parei para pensar aqui e percebi alguns detalhes de que talvez eu acabo me colocando nesse lugar. Por exemplo, esse final de semana meu namorado foi pintar o quarto dele com dois amigos e eu não sabia se ficava para ajudar na pintura ou fazia outra coisa. Então eu, por não me sentir integrada aquela tarefa, fui lavar uma vasilha”.*

É importante observar na fala dessas mulheres que todas enfrentam dificuldades nas relações quanto ao que se entende por ambiente masculino ou atividade masculina. Contudo, aqui me refiro aos ambientes e atividades do masculino a partir do que o “*senso comum*” determina. Por exemplo, pedreiro e motorista são profissões masculinas. É a partir desse “*senso comum*”, dos ambientes e profissões que as integrantes se sentem

excluídas. A partir das respostas, podemos notar uma variedade de ambientes nos quais as mulheres são alvo de ações que as excluem: na família, no relacionamento com amigos, nas relações com os parceiros, em situações cotidianas como ir ao posto de gasolina.

Diante da intensa discussão, provoquei os participantes com a seguinte questão: Se mais mulheres ocupassem esses espaços, o que seria diferente?

Clara: *“Eu acho que a inclusão de mais mulheres faria diferença sim, pensando no meu caso por exemplo, no frentista do posto, a gente vive em mundos completamente diferentes. Se ele visse mais mulheres dirigindo, acho que ia naturalizar a situação. Mas pode ser que não baste aumentar o número de mulheres no volante. A informação tem que chegar nele”*.

Sabrina: *“Eu acho que ter mais instrutoras femininas na autoescola também faria diferença. Um homem que aprendeu a dirigir com uma mulher, eu acho, que teria uma ideia diferente sobre isso. Já que ele aprendeu a dirigir com uma mulher, ele não teria essa noção equivocada de que mulheres dirigem mal”*.

Em seguida, Pedro se manifestou, relatando algo que já observou ao seu redor:

Pedro: *“Já notei que as mulheres ao meu redor, que tiram habilitação, tomam um certo medo de dirigir. Não sei se isso é uma constante das mulheres habilitadas”*.

As respostas dadas pelas mulheres à minha provocação parecem evidenciar que elas sentem a necessidade de serem incluídas em alguns ambientes considerados como masculinos simplesmente porque, historicamente, foram ambientes pouco frequentados por mulheres. Como acrescenta Pedro, em sua fala, embora as mulheres ao seu redor tenham habilitação para dirigir, não dirigem por medo, mas ele não sabe afirmar se isso tem, ou não, relação com o gênero feminino. Dessa forma, faço o seguinte questionamento ao grupo:

Raphael: *“Vocês conseguem relacionar as situações relatadas até aqui com a suas compreensões sobre o que vem a ser inclusão”?*

Pedro foi o primeiro a se manifestar, da seguinte forma:

Pedro: *“No quesito família, pensando inclusão como empatia, caberia. Nos outros exemplos, no quesito justiça, também cabe inclusão”*.

O integrante se orientou pelas “palavras chave” que constavam de respostas a uma questão feita em outro encontro. Ao relacionar inclusão a essas “palavras chave”, foi aberta a possibilidade de pensar inclusão em vários âmbitos, como o relato dele nos exhibe.

Letícia: *“Acredito que sim. Pensando sobre o que eu escrevi no questionário, eu penso em igualdade que está relacionada à luta feminista”*.

Letícia tem razão. As mulheres têm, ao longo da história, lutado por igualdade, sobretudo em relação aos homens. As feministas têm considerado o gênero como uma “categoria política para analisar a questão da igualdade e da diferença, apontando para uma nova perspectiva de interpretação e transformação da realidade social” (ARAÚJO, 2005, p. 44).

Nesse encontro, a partir das discussões e falas, sobretudo das mulheres do grupo, pudemos notar que elas se sentem à margem de uma sociedade majoritariamente masculina. As mulheres se sentem desconfortáveis em espaços e contextos considerados para homens. O fato de os homens terem se manifestado pouco nessa discussão talvez seja uma evidência de que não sofrem exclusões do mesmo tipo.

Embora os exemplos dados pelas participantes não tenham sido no ambiente de trabalho, esse é um “local” onde podemos perceber diferenças gritantes entre posições ocupadas por homens e mulheres.

De acordo com Cappelle, Melo e Souza (2013), baseadas nos dados do censo de 2010, a quantidade de mulheres, no total da população ativa, é de 43,91% e a de homens, 56,09%. Diferença pequena, não é? Contudo, olhando mais de perto, as mulheres trabalham em setores onde sua presença é mais aceitável socialmente, sempre com menores salários. Os melhores salários são para postos que não são para mulheres, ou seja, em espaços que somente homens habitam, pelo menos na opinião deles. Não parece ser muito diferente da situação descrita e que ocorreu no posto de gasolina.

**Encontro 2: *“Inclusão não envolve só a presença, mas também a participação e a realização de todos os estudantes, não só das pessoas com deficiências”***

De acordo com a nossa proposta metodológica, o segundo encontro também teve como foco o tema inclusão, mas dessa vez norteado pela leitura de um texto de Mel Ainscow (2009), intitulado “Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa pode ser conceituada?”, enviado aos participantes com antecedência. Logo no início, disponibilizamos o questionário para que os participantes respondessem à mesma questão do encontro anterior: para você, o que é inclusão? mas agora, após a leitura. A hipótese de que, após a leitura, as definições sofreriam mudanças, com a tendência de estarem mais avançadas, se confirmou. O quadro abaixo mostra as duas respostas à mesma pergunta, de uma mesmo participante, no primeiro e no segundo encontros.

1º ENCONTRO	2º ENCONTRO
Inclusão está relacionado com empatia. Entender, compreender e reconhecer o outro.	No encontro passado utilizei a palavra empatia para descrever inclusão e hoje, depois de ler o artigo que foi indicado, descrevo inclusão como reconhecer e valorizar a variedade de identidades, que todos participem e se envolvam em tomadas de decisões da sociedade e etc.

Acreditamos que o avanço tenha vindo a partir da leitura. Podemos notar que a segunda definição evoca novos elementos para a discussão. Se na primeira definição um valor como a empatia é colocado em relevo, além da defesa em favor de ações como compreender e reconhecer o outro, na segunda, esse reconhecimento e compreensão passam a ser direcionados às diferenças entre as pessoas. Em outras palavras, a segunda definição parece destacar a importância de definir a inclusão como respeito às diferenças. Ao mesmo tempo que cancela uma compreensão inicial de inclusão, o texto suscita reflexões que alargam a compreensão do conceito.

Coletadas as respostas ao formulário, seguimos para a discussão do texto. Perguntei aos participantes se, após a leitura, eles passaram a definir inclusão de outra forma. Além disso, solicitei que destacassem alguma parte do texto que mais tenha lhes chamado a atenção.

O primeiro integrante a se manifestar,

Pedro: *“Acho que mesmo depois da leitura do texto a minha ‘definição’ de inclusão continua a mesma de antes”*.

Pedro já havia pesquisado inclusão em sua monografia. Seu conhecimento acerca do assunto exibe uma compreensão de inclusão para além das deficiências físicas ou cognitivas, como está expresso em sua resposta ao formulário: *“Garantir a todos, independente de quaisquer aspectos que compõem algum indivíduo, e por sua vez possa levá-lo a ser marginalizado, condições de participar ativamente em uma comunidade de maneira positiva para todos”*.

Algum tempo depois, Letícia apresenta a parte que mais lhe chamou a atenção,

Letícia: *“Educação inclusiva é uma educação que está em constante evolução... (AINSCOW, 2009, p. 20). A gente não vai chegar num ápice de uma escola inclusiva. A gente tem que lutar para uma constante evolução”*.

Letícia comentou sobre o tratamento que a mulher trans, Linn da Quebrada, que estava na edição de 2022 do *reality show Big Brother Brasil (BBB22)*, tem recebido dos outros participantes. Letícia se indigna com a forma como os outros participantes estavam se referindo a Linn, usando pronome masculino.

Letícia: “...e a gente não se aprofunda nessas coisas, porque a gente vai criando bolhas e as pessoas que estão nessas bolhas saberão tratar e as que não estão não saberão. E aí a gente vai percebendo as infinitas bolhas que existem. Por exemplo, na separação entre mulheres e homens já é uma bolha extremamente grande... e a cada vez a gente vai taxando mais as pessoas ao invés de incluir elas de fato”.

Letícia acredita que a falta de contato com pessoas transgênero e transsexuais acaba criando uma “bolha”, dentro da qual as pessoas trans vão se relacionar socialmente apenas com pessoas trans, e pessoas cis apenas com pessoas cis. Nesse mundo particular, os habitantes usam os pronomes de forma correta, não sendo isso estendido a outros grupos, necessariamente. A fala da Letícia também expõe um desconforto entre a separação de gênero, homem-mulher, como se fossem duas bolhas disjuntas. Ela ressalta a necessidade de se incluir todas essas pessoas, independente do gênero.

As bolhas mencionadas por Letícia parecem realmente existir porque talvez não haja o respeito ao que o outro é, a como ele se sente ou quer ser. Os homens machistas atribuem às mulheres papéis e funções que não fazem parte do mundo dos homens. Mulheres devem ser subservientes. A defesa dessas ideias parecer espessar a o invólucro da bolha que separa homens e mulheres. Em relação à Linn da quebrada, uma mulher transgênero, o desejo de ser tratada pelo pronome feminino é legítimo porque faz parte do processo de construção de sua identidade, assim como faz parte desse processo o seu nome social. De acordo com Oliveira (2004), o nome social carrega a noção de que a pessoa tem prioridade de si, como alguém que tem direito à representação e à identificação.

A próxima a se manifestar sobre o texto foi disse:

Paloma: “A parte do texto, o que mais me chamou atenção foi a que ele diz: Não há uma definição única e consensual sobre inclusão (AINSCOW, 2009, p.21).

*Eu sinto mais a necessidade de incluir quando é um sentimento similar ao que eu já senti. Tem vários âmbitos da inclusão, mas tem alguns que eu me familiarizo mais e que eu tenho um olhar mais sensível para eles”.*

Paloma insere em seu discurso o significado do valor que a motiva a ações inclusivas, ao afirmar: *“Eu sinto mais a necessidade de incluir quando é um sentimento similar ao que eu já senti”*. Assim, complemento a fala dela da seguinte maneira:

Raphael: *“...porque se a gente pensar, no momento em que a gente percebe que necessita uma inclusão, é que a gente identificou a exclusão...”*.

Durante toda a fala de Paloma ficou claro que o movimento de inclusão para ela surge a partir da sensibilização que emerge de situações que ela viveu/vive, da mesma forma que, para mim, pensar inclusão de gênero partiu de uma observação de situações no estágio de regência. Dessa forma, é possível observar que a inclusão é muitas vezes regida por valores subjetivos. Dando continuidade à discussão, Paloma responde ao meu comentário:

Paloma: *“Exatamente isso, eu já ia mencionar isso, porque a gente acaba fazendo sem perceber o que é. Pondo um fim na exclusão ou tentando minimizar”*.

Em seguida, Sabrina também expõe a parte do texto que chamou mais a sua atenção:

Paloma: *“Eu gostei muito da parte em que o texto fala que a inclusão não envolve só a presença, mas também a participação e a realização de todos os estudantes, não só das pessoas com deficiências. Eu entendi que inclusão envolve o combate ativo contra a exclusão, mas não lembro bem se é assim que ele fala”*.

Em relação à parte do texto que mais tenha chamado a atenção, Sabrina foi a última a falar. Vale ressaltar que não houve coincidência nas escolhas dessas partes. Cada participante escolheu um trecho diferente, fato que enriqueceu muito as discussões, porque revela novos olhares sobre o mesmo tema e enriquece a compreensão de todos.

Em seguida, perguntei ao grupo sobre em qual momento da vida eles conseguiram compreender inclusão dessa forma mais ampla, visto que todos eles, desde o primeiro encontro, já possuíam uma visão similar com a defendida neste trabalho. Nesse momento, Sabrina pediu espaço para falar.

Paloma: *“Na hora que eu li o texto eu vi o exemplo de quando uma mulher estudante engravida e ela não pode permanecer na escola e esse também é um exemplo de inclusão. Eu achei muito bacana porque se a gente olhar a gente não fala”*.

Reconhecer uma gravidez precoce como uma situação de vulnerabilidade que necessita de ações inclusivas é digno de uma pessoa que reconhece inclusão além das deficiências físicas. A leitura do texto trouxe esse olhar para a Sabrina, como a própria fala revela *“...porque se a gente olhar a gente não fala”*, ou seja, se não dermos atenção a casos como esses, não iremos reconhecê-los como dignos de ações inclusivas.

Retornando a pergunta feita ao grupo, Pedro responde:

Pedro: *“comigo foi quando eu estava no segunda estágio de regência e era necessário pesquisar inclusão e eu trabalhei com alunos com TDA (Transtorno de Déficit de Atenção)”*.

Em seguida, comento qual foi, para mim, o momento em que pude compreender inclusão de outra forma. Assim como para Pedro, foi na graduação, em uma disciplina que discutia as relações étnico raciais e educação. O professor da disciplina sempre utilizava muito o termo *“como incluir aquele estudante negro na sala de aula”* e eu ficava questionando se utilizar a palavra incluir era a mais adequada. Entretanto, no decorrer do semestre letivo, e a partir das discussões orientadas pelo professor, pude compreender que inclusão cabe sim, ao contexto descrito por ele. Foi neste momento que passei a compreender inclusão para além de deficiências físicas.

Seguida da minha fala, Paloma se manifestou

Paloma: *“Comigo foi o seguinte. Eu acho fundamental essas leituras e discussões porque a gente consegue linkar o que a gente vivencia com uma coisa mais teórica com um debate mais profundo. Eu sempre procurei dar atenção pra esses alunos que são vistos como indisciplinados, que o professor acaba por congelar ou dar uma ignorada, ou pra aqueles alunos que são mais retraídos, que não são de conversar na sala de aula, que podem tirar uma nota excelente, mas sempre vão estar no cantinho deles, calados. Eu sempre voltei meu olhar bastante pra esse tipo de aluno porque, primeiro, eu não concordava com o professor ignorar a existência de um aluno indisciplinado e eu sempre fui muito quieta. Assim, de ter dúvida e não conseguir tirar. Até hoje, na sala de aula, na hora de tirar um A eu travo, gente. E depois do estágio que fiz notei que essas são, sim, questões de exclusão e principalmente depois da leitura do texto, a gente consegue notar a falta de inclusão por meio mesmo dessa exclusão. Assim que eu notei que eu era uma aluna excluída em vários sentidos.*

*Igual na educação física, eu era completamente excluída, anulada, ignorada, porque eu era péssima em todos os esportes, na escolha eu era a última, eles brigavam pra eu não estar no time. Até que por fim eu parei de participar das aulas e a professora passou a me ignorar, até que no final eu tomei recuperação. E aí no estágio que virou a minha chave que isso também é uma questão de inclusão e não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais”*.

As falas de Paloma revelam que as situações de exclusão por ela vividas deixaram marcas em sua vida. Alguns momentos da graduação a fizeram refletir e concluir que um caminho para promover a inclusão é acabar com a exclusão. A troca de histórias pessoais e perspectivas acerca do mesmo tema (no caso, inclusão) contribui para um alargamento da visão sobre ele. A falas dos participantes, que reproduzem momentos de vida de cada

um, nas quais podemos perceber ações inclusivas ou de exclusão nos fazem refletir sobre o caráter subjetivo da inclusão/exclusão. Como comentou Letícia após a fala da Paloma:

Letícia: *“Eu ainda não tive nenhuma chavinha que virou na minha cabeça, mas eu tive algumas experiências e a maior de todas foi quando eu fiz libras. A gente foi pra aula e a professora ficou calada a aula toda, apenas sinalizando em libras. E a gente não sabia se ela era surda mesmo ou não, ou muda também... Eu acredito que o grupo focal aqui é um ótimo exemplo disso, que tem que acontecer pra gente ir virando a chavinha”*.

Sabrina: *“Eu tive essa percepção quando eu estava no ensino médio, e a maior parte dos meus colegas era de subdistritos daqui, então dependiam muito de transporte, estrada de terra, tudo muito ruim. E aí teve uma época com longos períodos de chuvas e o transporte não vinha e os meus professores continuavam a dar a matéria normal, com provas e testes, sem encaminhar nada para eles ou quando eles voltassem, correr atrás do prejuízo. Lembro que eu e outros colegas ficávamos muito tristes com essa situação e aí foi quando uma vez a gente ficou muito bravo e bateu o pé e a professora de artes explicou para gente que a escola estava excluindo os meus amigos. A gente ia nos professores, no diretor e ninguém tomava uma atitude, foi essa professora de artes que sentou e conversou com a gente falando que a escola estava excluindo os meus amigos. E por muito tempo isso continuou acontecendo. Foi assim que percebi que ia muito além das deficiências”*.

De todos os relatos dos integrantes do grupo, a Sabrina foi a integrante que pôde compreender inclusão para além de deficiências físicas antes mesmo da graduação. Acredito que o mesmo também ocorreu com os seus colegas de classe quando a professora trouxe à tona essa discussão. Além disso, pelo posicionamento dessa professora, ela também deve compreender inclusão dessa forma.

Considerando que todos os participantes já haviam se apropriado de uma noção ampliada de inclusão, em outro momento do encontro, discutimos sobre pessoas que, recorrentemente, são excluídas.

Paloma cita o aluno “invisível”, aquele que ninguém percebe e dá atenção. Ela mesma se sentiu, em muitos momentos, como uma aluna invisível. Sabrina fala do aluno com dificuldade, muitas vezes discriminado em sala de aula. Ela diz:

Paloma: *“Eu falaria o aluno que tem dificuldade, sabe, porque eu fiz uma disciplina uma vez com um professor que não gosta de aluno que tem dificuldade e esses alunos são os que mais precisam da nossa atenção. No geral, o aluno que tem dificuldade no conteúdo, em estar em sala de aula, em socializar, para mim esses alunos também precisam ser incluídos”*.

Estudantes invisíveis e com dificuldades são comuns nas salas de aula de qualquer lugar. Paloma se preocupa em agir de modo que suas ações, de alguma forma, resgatem estudantes invisíveis. Ela comenta:

Paloma: “...no estágio, na hora do recreio, eu não ficava na sala dos professores. Eu ficava juntando aqueles alunos que ficam isolados cada um no seu canto e ficava levando jogos pra gente. Eu me reunia com eles, a gente jogava dama e tal”.

As suas ações inclusivas parecem ter como combustível as memórias que resgata de sua vida na escola.

Após essas discussões e elaborações, nas quais discutimos acerca do conceito de inclusão (e, conseqüentemente, o conceito de exclusão), enviei os questionamentos para incluir a Matemática.

Paloma: “Vocês conseguem imaginar situações na matemática que parecem excluir as pessoas”?

Paloma: “Eu acho que a própria matemática é bastante exclusiva. A pessoa se dar bem em matemática, ou não, já é uma peneira, já é uma seleção”.

Sabrina: “Não só a matemática (exclui). As pessoas excluem a matemática”.

Em um primeiro momento, as falas de Paloma e Sabrina parecem antagônicas. Para Paloma a Matemática exclui porque assume o papel de uma peneira, pela qual passam alguns e outros não. Em outras palavras, a Matemática não é para todos. Ela é somente para aqueles que passam pela peneira. De outra forma, Sabrina acredita que a Matemática é excluída. Parecem ideias contrárias. Contudo, acreditamos que uma seja conseqüência da outra. Ao excluir aqueles que não passam pela sua peneira, a Matemática fica sujeita à exclusão dessas mesmas pessoas. Elas excluem a Matemática porque não querem experimentar passar pela peneira.

Talvez seja por estes fatos que a Taxa de Desistência Acumulada (TDA), da Universidade Federal de Ouro Preto, nos anos de 2016 a 2020 tenha atingido o quantitativo de 66,4.

Pedro pede a fala e leva a discussão para outro lado, utilizando a etnomatemática para exemplificar exclusões dentro da própria matemática:

Pedro: “...a forma como fazemos divisão no Brasil é diferente da forma como é feita nos Estados Unidos, a forma de operar... Cada um no seu contexto específico e valor, então não é a matemática em si que é excludente, e sim a linguagem que utilizamos para ela, como por exemplo a superioridade existente na matemática acadêmica quando comparada a matemática do dia a dia, mas no final das contas, são a mesma matemática. Tudo isso atrapalha muito nesse sentido, pensando nessa exclusão”.

Sabrina continua a fala de Pedro relembrando uma situação que ela vivenciou durante uma palestra *online*.

Sabrina: “...*eu vejo muito que na matemática os homens são o centro. Eu sinto muita vontade de conhecer matemáticas mulheres. Em livros a gente só vê homens. Talvez muitas coisas foram produzidas por mulheres e só foram publicadas por homens. Então assim, eu vejo desde essas questões, que a matemática é muito centrada em homens, as exatas em geral, e tanto nessas outras questões como a palestras de negres na matemática discutiu sobre o protagonismo de negres nas exatas*”.

A interseção feita por Sabrina entre a situação presenciada na palestra sobre questões raciais com a discussão de gênero no campo da matemática é, de fato, um avanço no âmbito da discussão sobre inclusão pois, como o próprio texto discute, inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão (AINSCOW, 2009, p. 20). A partir do momento em que ela consegue relacionar duas pautas sociais como necessárias à inclusão, ela reconhece a exclusão e traz essa discussão para o grupo.

Mas há mesmo menos mulheres na Matemática? De acordo com Brecht (2017, p. 2) “em quase todos os recortes da comunidade matemática no mundo, a participação feminina fica abaixo de 50% e diminui nos estágios mais avançados da carreira”.

Em meu roteiro, pautas de gênero seriam articuladas no final do encontro, mas isso foi antecipado pelos próprios participantes. Por isso, pergunto ao grupo.

Raphael: “*Vocês acham necessário discutir inclusão e gênero*”?

A minha pergunta se refere apenas à inclusão e gênero, sem especificar o contexto. Contudo, Sabrina se manifesta e puxa a discussão para o contexto da Matemática:

Sabrina: “*Nossa, demais, no nosso próprio departamento aí, né, que os homens estão em um número maior*”.

De acordo com Brecht (2017), no Brasil, na pós-graduação, 27% dos concluintes de mestrado em Matemática são mulheres e, no doutorado, elas representam 24% dos egressos. Considerando que a maioria dos concursos para ingresso na universidade exige mestrado ou doutorado, o fato de ter mais homens no departamento de Matemática da universidade parece ser justificado e parece não ser exclusividade dessa universidade.

Letícia quer falar de representatividade. Ela cita uma professora o departamento de Matemática que, para ela, é uma inspiração.

Letícia: “...*Ela é como se fosse uma inspiração para mim, como admiração mesmo, porque eu sempre tive professores homens e na universidade mesmo só professores homens. Mas todo mundo a acha muito garrada, mas pra mim ela*

*representa tanto. Depois que eu fiz matéria com essa professora e eu sempre quis fazer de novo e aí vem muita representatividade”.*

A fala de Letícia denota uma carência na representatividade feminina nos espaços acadêmicos. Após a sua fala eu questiono,

Raphael: *“Por que estamos surpresos com isso? Por que é surpreendente ter uma professora mulher no nosso departamento”?*

Letícia: *“Ah, porque a gente não está acostumada a ter esses exemplos”.*

Raphael: *“Não devíamos nos surpreender com isso”.*

Pedro se manifesta, com descontentamento, ao dizer:

*“Será que eu estou errado por nunca ligar para isso? Eu sempre tive professor e professora de matemática. Então, no final das contas, nunca fez muita diferença. [...]no aspecto pessoal, não acho que é uma coisa que precisa ter discussão. [...]Talvez pelo fato de que, para mim, eu não preciso ter muita questão de representatividade porque sou homem”.*

O posicionamento de Pedro é oposto ao posicionamento das mulheres do grupo. Enquanto as mulheres sentem a necessidade de uma discussão sobre gênero, inclusão, matemática e representatividade, Pedro não sente o mesmo, pelo menos quando isso envolve Matemática.

De acordo com a discussão, pergunto ao grupo,

Raphael: *“De que forma vocês conseguem relacionar inclusão e gênero no ensino de matemática”?*

Letícia: *“Lembro de um texto que foi lido numa aula de estágio que tinha um diálogo que nos lemos. Era um texto sobre alunos da EJA e aí um deles fala: ‘você vai perguntar para Maria? Mulher não sabe matemática, mulher não sabe fazer conta’. O maior desafio da gente como professor vai ser desconstruir questões da própria família, coisas que os alunos carregam de casa. Por exemplo, não existe a mesma quantidade de professoras e professores no departamento de matemática. É muito difícil eu falar pra vocês me dizerem cinco professoras do departamento, mas é muito fácil se eu pedir dez professores”.*

Pergunto ao Pedro:

Raphael: *“Entende, Pedro, quando eu falo sobre mulheres verem outras mulheres em cargos que ‘não são de mulheres’”?*

Pedro: *“Sim, mas [...]porque determinado cargo não seria para mulher? É muito estranho falar: isso daí mulher não pode fazer e homem pode. É estranho para mim. Eu acho que quando as pessoas falam que mulher não pode fazer algo é sempre uma piada, porque se alguém fala isso sério não faz sentido”.*

Letícia: *“É esse o problema, Pedro. O que pra alguns é piada, pra outros não é. Só você sabe o que você pensa no seu interior. Tem gente que vai achar graça porque concorda. Por isso a gente tem que desconstruir isso”.*

Pedro: *“Por isso eu acho que o papel do professor não é justamente trazer à tona, mas deixar que a discussão ocorra. Pra [...] ajudar não somente na formação acadêmica do aluno como, também, na formação como cidadão”.*

Sabrina decide contar uma história real, que ocorreu na universidade, que revela quão preconceituoso pode ser o ambiente com muitos homens, sobretudo se forem machistas. Ela se direciona a Pedro e diz:

Sabrina: *“Pedro, você acredita que eu já ouvi um professor do nosso departamento falar mal de alunas que vão de short para a aula? Você imagina então o que eles falam, por exemplo, de uma pessoa trans, entende? Eu já ouvi isso de professor e depois desse dia eu fiquei com medo do que vestir para ir pra aula”.*

Raphael: *“Agora pensa, gente. Um professor, homem, do ensino superior, no curso de matemática, fala isso de mulheres, alunas da matemática. Isso pode gerar um trauma tão grande e acabar afastando a mulher do que ouviu, da matemática. Isso, de certa forma, te limitou de algo, porque agora você é insegura com o que vestir, Sabrina, como você mesma já disse”.*

Paloma: *“Nascer mulher traz muito mais responsabilidades do que nascer homem. Por exemplo, se uma mulher engravida, como ela vai continuar estudando? Engravida cedo, tem que cuidar da casa, do filho, trabalhar e conciliar isso tudo com o estudo é um motivo dela não conseguir chegar nesses ambientes. A falta de possibilidades, não tem tanta facilidade quanto o homem. Concordam? Esse é um fator muito importante, porque além de colocar a mulher em um patamar inferior, a mulher carrega muitas responsabilidades ainda hoje, mesmo tentando lutar contra isso. Eu mesma sou um exemplo disso”.*

Sabrina: *“Voltando nesse ponto, pensando na minha trajetória no curso, nos livros didáticos e afins, não me indicaram na matemática nenhum livro que foi escrito por uma mulher, não de matemática pura, e eu fico indignada”!*

Nessa sequência de falas há uma mistura de coisas, todas conectadas à presença (ou não) da mulher na Matemática. Sabrina fala do olhar sexista de alguns professores para alunas que vão de short. Eu complemento a fala de Sabrina, citando possíveis traumas a uma aluna que ouça algum comentário como o do professor. Paloma amplia o assunto problematizando as várias demandas extras das mulheres, que não são destinadas aos homens. Por fim, Sabrina retoma a discussão sobre a não presença da mulher na Matemática, com destaque para a não indicação de livros de Matemática do curso superior, que sejam escritos por mulheres.

O encontro termina por causa do prazo. Este encontro, para mim, foi extremamente enriquecedor. À medida que os integrantes participavam e expunham suas vivências e trajetórias, foi possível reconhecer que os valores são subjetivos, conforme

Ainscow (2009) afirma. A meu ver, nessa última discussão entre os integrantes, as mulheres sentem mais os impactos da exclusão de gênero, como revela uma fala emblemática de Paloma: “[...] *nascer mulher traz muito mais responsabilidades do que nascer homem...*”.

**Encontro 3: “*Então é como se existissem várias caixinhas: orientação sexual, gênero, expressão de gênero e o indivíduo fosse coletando cada item dessas caixinhas*”**

Após a recepção aos participantes, o encontro foi iniciado com a seguinte pergunta:

Raphael: “*O que vocês compreendem de gênero*”?

Pedro: “*Penso que é a maneira que a pessoa se identifica. Talvez a pessoa tem hábitos ou comportamentos mais específicos, mas não necessariamente seja destinada ao sexo ou a um gênero específico*”.

Letícia: “*Eu também coloquei isso, de como a pessoa se identifica, independentemente de como ela nasceu, porque quando a gente nasce a gente vem com um gênero predefinido pela sociedade e depois ela pode não se identificar com esse gênero. Então é isso que eu entendo. Uma coisa que eu sempre tenho dúvida é: orientação sexual, identificação de gênero. [...] é sempre uma coisa que me deixa na dúvida*”.

A participante parece concordar com Pedro e complementa a sua fala ao mencionar que, ao nascermos, a nós é atribuído um determinado gênero predefinido pela sociedade:

Pedro: “*O que eu entendo por gênero é que um homem e uma mulher cisgênero são aqueles que se identificam com o sexo que nasceu e transgênero é o indivíduo que não se identifica com o sexo que nasceu. E o não-binário é o que*”?

Raphael: “*Não-binário é, também, expressão de gênero*”.

As falas iniciais dos participantes demonstraram que eles tinham conhecimento acerca do assunto. Além disso, a rapidez das respostas me fez concluir que eles estavam sedentos pela continuação. Por se tratar de um assunto com muitas informações, talvez novas para alguns, selecionei alguns tópicos (cisgênero, transgênero, etc) que iriam nos nortear durante toda a discussão, mas os integrantes já estavam questionando, sem saber, os próprios tópicos. Em seguida, participo da discussão com os integrantes, me posicionando sobre a pergunta direcionada ao grupo:

Raphael: “*O que eu compreendo de gênero também é isso, até porque o termo que a gente usa pra gênero é identidade de gênero [...] É importante termos bem*

*definido esse conceito de identidade, porque, ao nascer, no nosso mundo, temos dois gêneros (homem e mulher) e sexo (feminino e masculino). Então, a identidade de gênero é a forma como sua mente pensa, independentemente do seu sexo, porque o sexo está sempre atrelado ao sexo biológico. O gênero, por se tratar de identidade, está sempre atrelado a suas identificações sociais. Então, se me identifico como mulher, me identifico com todos os signos femininos: esmalte, batom, maquiagem”.*

Essa forma de apresentar o que, para mim, são sexo e gênero, está de acordo com Money (1998 apud CARDOSO, 2008, p. 69), que considera o seguinte:

Segundo Money (1998), ser macho ou fêmea, ou ainda intersexo, são categorias que se estruturam a partir do critério da genitália com qual o indivíduo nasceu. Já o gênero seria algo singular e não-plural, a medida de masculinidade e feminilidade, com duas dimensões como os dois lados de uma mesma moeda que irão estruturar categorias como masculino, feminino ou andrógino. [...] o conceito de identidade de gênero/papel (IG/P) como um conceito englobante, que define o ser a partir de categorias como macho/fêmea ou intersexo, masculino/feminino ou andrógino, bissexual ou monossexual (heterossexual ou homossexual), abrangendo um conceito pessoal, social e legal. O autor também incluiu o critério orientação sexual ou o mapa amoroso em seu conceito de identidade de gênero /papel.

Na sequência do encontro, Sabrina manifesta uma dúvida imediatamente:

Sabrina: *“Então identidade é o gênero que a pessoa se identifica e sexualidade é o gênero que a pessoa sente atração”?*

Raphael: *“Não. Sexualidade e sexo biológico são coisas diferentes. Quando você nasceu e o médico olhou que você tem uma vagina, você nasceu com o sexo feminino, ou seja, você nasceu mulher. O sexo, normalmente, implica na sua identidade de gênero, porque a primeira constatação é a partir do sexo biológico e esse é o maior dos nossos problemas”.*

Pedro questiona: *“Então, sexualidade é sobre atração, né? Então, a pessoa homossexual é a pessoa que sente atração pela pessoa do mesmo sexo, né?”*

Raphael: *“Na verdade, a palavra sexualidade eu não sei mesmo o que significa, porque da forma que vocês estão falando eu entendo e conheço como orientação sexual e para mim orientação sexual é diferente de sexualidade”.*

Nestes primeiros 20 minutos de encontro eu pude notar o desejo dos integrantes em debater o tema e isso foi, para mim, muito incentivador, pois o grupo queria mesmo discutir o tema, a fim de conhecer para prosseguir. A curiosidade que surge em cada um faz com que o desejo por respostas torne as discussões mais acaloradas.

Ainda que uma das participantes já tivesse feito menção às palavras cisgênero e transgênero, eu perguntei ao grupo o que essas palavras significavam para cada um.

Pedro: *“cis eu descobri por causa da Clara. No caso, a pessoa que se identifica com o sexo que nasceu. Então, trans é a pessoa que tem identificação com o sexo oposto. Mas, até hoje tem uma coisa que eu não entendo, que é drag queen”*

Esclareço para Pedro que, para o momento, não seria adequado falar sobre *drag queen* pois, para mim, ainda não seria possível compreender estes termos sem construir os demais que programei para o encontro, mas que em outro momento poderíamos o assunto.

Letícia se confunde e manifesta sua confusão da seguinte forma:

Letícia: *“eu fiquei um pouco confusa depois que o Pedro falou. Se uma pessoa nasce no sexo feminino, mas se identifica como homem, ela é transgênero, e se interessa por mulher. Ela é cis ou trans”?*

Raphael: *“Então, toda vez que formos discutir essas questões, devemos ter em mente o ‘limite’ de cada assunto. Gênero, só diz sobre gênero. Orientação sexual, só diz sobre orientação sexual. Sexo biológico, só diz sobre sexo biológico. Uma coisa nunca vai estar relacionada com a outra de forma direta. Não é porque você nasceu mulher, que você é mulher e vai se relacionar com homens”.*

Letícia: *“Mas aí você falou sobre sexualidade. Então ela tem um nome específico”?*

Raphael: *“Sim, então essa pessoa é um homem trans heterossexual”.*

Letícia: *“Nossa! Isso para mim que não fazia sentido, mas agora fez”.*

A curiosidade de Letícia parece ter aflorado o interesse dos participantes. Trava-se um intenso debate, com muitas perguntas, dúvidas e respostas.

Paloma: *“Eu fiquei um pouco confusa, pode repetir”?*

Sabrina: *“Um homem trans que se relaciona com uma mulher, né”.*

Letícia: *“Então, ele é trans e hetero”.*

Paloma: *“Então, depois que é trans considera um relacionamento hetero”?*

Letícia: *“Não, ele pode ser trans e hetero e trans e homossexual”.*

Paloma: *“Não entendi não”.*

Pedro: *“Por exemplo, a identidade de gênero dele é ser homem e ele tem preferência pelo sexo oposto, então ele é um trans hetero”.*

Sabrina: *“Eu entendi que um homem trans se relaciona com mulheres e ele é hétero porque ele se relaciona com o gênero oposto ao que ele se identifica”.*

Paloma: *“Agora eu entendi, mas eu não sabia disso”.*

Raphael: *“Vejam que o sexo, gênero e orientação sexual, são coisas que, embora estejam se relacionando, elas não se relacionam? Porém, essas coisas não são determinantes. Não é porque o indivíduo é homem trans que ele deve necessariamente se relacionar com mulher. Ele pode ser um homem trans e se relacionar com homens”.*

Ao dizer “[...] embora estejam se relacionando, elas não se relacionam [...]”, me refiro ao fato de que, embora os termos ali debatidos estejam sendo relacionados entre si, eles não são dependentes uns dos outros, ou seja, a ocorrência de um não é determinante para que o outro ocorra. Ser um homem cisgênero não determina ser heterossexual.

Paloma: *“Um indivíduo só é trans quando ele passa por transição, por exemplo, se vestir do sexo oposto, essas coisas ou ele pode continuar com uma vestimenta idealizada pro sexo biológico e ainda ser trans”?*

Letícia: *“Necessita de cirurgia”?*

Raphael: *“Esse tipo de assunto, especificamente, eu tenho um pouco de receio em falar porque eu não sou trans, mas pelo que eu entendo das identidades, pelo fato de ser identidade de gênero, eu não preciso entrar no processo de transição, estético ou cirúrgico, porque a gente tá falando sobre identidade de gênero”.*

Paloma, confusa, abre espaço para melhorar a compreensão da discussão: *“Posso dar um exemplo para eu entender? Tipo o Gil do Vigor, todo mundo sabe, que usa camisa social, sapatênis e sapatinho social. Se ele com aquela vestimenta falar que é uma mulher trans. Ok”?*

Raphael: *“Sim, porque é a palavra dele contra dos outros”.*

Para responder à dúvida de Paloma em relação à necessidade, ou não, de cirurgia para uma pessoa ser considerada trans, eu fiz alguns esclarecimentos, que vão ao encontro do que disse a médica endocrinologista Luciana Barros Oliveira ao jornal baiano Correio, em janeiro de 2017. Segundo ela

Essa é uma área de estudos que tem muita mudança. Se você pegar as definições tradicionais, a transexualidade é uma questão de reconhecimento de identidade e, teoricamente, indicaria a obrigatoriedade de fazer cirurgias. Mas, nos entendimentos de hoje, uma pessoa que se identifique com o gênero oposto ao que foi identificada ao nascer é transexual, mesmo que não faça nenhuma cirurgia (CORREIO, 2017, s.p).

Podemos notar que o grupo consegue relacionar um encontro ao outro, sempre buscando, em discussões anteriores, conexões para o encontro do dia, como Sabrina, quando afirma:

Sabrina: *“É que essa dúvida da Paloma agora me fez ficar reflexiva sobre o que a gente conversou no último encontro. No caso da Linn, ela fez a mudança, mas mesmo assim as pessoas têm dificuldade de tratar ela como ELA. Imagine então as pessoas que não fazem essa mudança de visual”.*

Paloma: *“Isso, mudança visual é a palavra”!*

Trazer elementos de discussões travadas em encontros anteriores para se conectarem a elementos da discussão do dia, revela a continuidade das compreensões acerca do tema, que pode ser interpretada como um avanço para os participantes.

Prosseguimos, comigo perguntando,

Raphael: *“O que vocês compreendem como orientação sexual”?*

Letícia: *“Pelo sexo que a pessoa se sente atraída”.*

Paloma: *“Acredito também que seja isso”.*

Sabrina: *“Também concordo, é como se fosse o desejo sexual e que pode ser por uma pessoa de gênero diferente, gênero igual ou por mais de um gênero”.*

A fala de Sabrina contém a palavra DESEJO que, a meu ver, representa um elemento importante para compreensão do que seja orientação sexual. Além de se relacionar com o sexo oposto, igual ou ambos, a pessoa sente atração física por eles. Logo, sente desejo. Essas ideias parecem dialogar com o que Cardoso (2008, p. 73) afirma sobre orientação sexual. Embora admita que haja outras formas de compreender a orientação sexual, para o autor,

na maioria das vezes, esse conceito está relacionado ao sentido do desejo sexual: se para pessoas do sexo oposto, do mesmo sexo ou para ambos. Aqui se considera a natureza da fantasia sexual de cada indivíduo como um critério mais eficiente para detectar a orientação sexual (CARDOSO, 2008, p. 73).

Partindo para a próxima pergunta,

Raphael: *“O que vocês entendem por identidade e expressão de gênero? Em um a gente fala sobre identidade, o gênero com o qual a pessoa se identifica. Em outro, tratamos da forma como a gente se expressa”.*

Sabrina é a primeira a comentar e, novamente, mais um diálogo entre os próprios integrantes do grupo é iniciado:

Sabrina: *“Você falando isso agora, talvez tenha a ver com a dívida da Paloma também né, porque tem a ver com a questão da vestimenta, do visual e tal. A nossa sociedade atribui algumas características que vão ser femininas e masculinas. Talvez a expressão de gênero seja isso, a forma como a pessoa se veste, fala. Por exemplo, quando a gente é criança, eu sou menina e aí eu não posso brincar de carrinho porque aquilo é um brinquedo de homem e aí, não sei... é isso”?*

Paloma diz: *“Eu não sei, eu tinha imaginado que expressão seria”.*

Pedro: *“...se mostrar para o mundo, Paloma”?*

Paloma: *“Sim, isso! Se mostrar”.*

Raphael: *“mas para a pessoa se mostrar para o mundo ela precisa assumir algumas características, não é? Por exemplo, a identidade de gênero dela.”*

Paloma: *“Sim”!*

Raphael: *“Como se constrói uma identidade de gênero”?*

Paloma: *“É por meio da expressão de gênero então”?*

Raphael: *“Quais identidades de gêneros a gente tem”?*

Paloma: *“Cis e trans”.*

Pedro: *“[risos] dá um nó na cabeça”.*

Raphael: *“Homem e mulher. Como eu sei que uma pessoa é um homem”?*

Paloma: *“Pela forma que ela se comporta e se veste”.*

Pedro: *“Barba”.*

Clara: *“A voz”.*

Paloma: *“Os trejeitos, a forma do andado, postura, essas coisas”.*

Pedro: *“Homem anda diferente de mulher? Nunca reparei isso”.*

Paloma: *“Anda diferente sim”.*

Pedro: *“Vou começar a reparar isso”.*

Raphael: *“Ao ver uma pessoa qualquer na rua, nós vamos julgar a partir de todas essas características se é um homem ou uma mulher, mas pode ser que o sexo biológico dela nem seja esse, mas a sua expressão de gênero é definida por essas características. Isso foi construído, existe uma construção do que é ser homem e do que é ser mulher”.*

Paloma: *“Então é como se existissem várias caixinhas: orientação sexual, gênero, expressão de gênero e o indivíduo fosse coletando cada item dessas caixinhas. Então expressão de gênero é aquilo que é exteriorizado, como o que podemos captar”.*

Paloma conclui a pergunta feita anteriormente a partir de um exemplo que ela mesma constrói.

De acordo com Silva, Gama e Ferreira (2021), expressão de gênero é qualquer forma de expressão por meio da qual uma pessoa manifesta seu pertencimento a determinado gênero. Exemplos podem ser: a maneira de vestir, vocabulário, etc. Sendo assim, os exemplos dados pelos participantes são adequados para ilustrar expressões de gênero, de acordo a definição. Sabrina cita o modo de se vestir, Pedro cita o uso de barba, Paloma fala do modo de andar e da postura, Clara comenta da voz. Todos parecem ser bons exemplos daquilo que as pessoas usam para se expressar.

A expressão de gênero tem relação imediata com a identidade de gênero, mas não estamos falando da mesma coisa. A identidade de gênero diz respeito à forma como a pessoa se reconhece enquanto homem ou mulher. Podemos ainda pensar na possibilidade

de que não exista identificação com nenhuma categoria (SILVA; GAMA; FERREIRA, 2021).

Raphael: *“Como se constrói uma identidade de gênero”?*

Paloma: *“É por meio da expressão de gênero então”?*

Provoco o grupo fazendo um questionamento sobre os signos, visto que estes dão suporte à expressão de gênero.

Raphael: *“Qual signo (características) do gênero de vocês, vocês assumem?”*

Letícia: *“Eu acho mais fácil responder qual eu não me identifico. Não consigo pensar em coisas femininas que eu me identifico, mas consigo pensar em coisas femininas que eu não me identifico. Não gosto de usar saia, não gosto de passar esmalte, não gosto de passar maquiagem”.*

Paloma: *“É verdade..”.*

Raphael: *“Mas Letícia, você tem o cabelo comprido. Você gosta de ter o cabelo comprido”?*

Sabrina: *“Mas ter cabelo comprido é feminino? [risos]”*

Raphael: *“[risos] socialmente...”.*

Clara: *“Eu acho que eu me identifico e gosto de tudo do universo feminino. Até o meu cabelo, quando cortei curto, cortei num comprimento que não tirasse a característica feminina de mim”.*

Letícia: *“Isso é uma coisa que me incomoda também. Eu sou muito cobrada nesse sentido de vaidade. Eu não gosto de passar esmalte, eu não sou assim, eu gosto de me sentir confortável.”*

Enquanto uma assume os signos femininos, a outra os nega e se sente constantemente cobrada por não ser suficientemente feminina. A partir da fala de Letícia, Clara demonstra o mesmo sentimento de cobrança em outro contexto:

Clara: *“tem uma outra coisa também. Eu tenho muita preguiça de me depilar, mas quando não me depilo não consigo sair com as pernas de fora”.*

Paloma: *“sou bem parecida com a Letícia, mas a única coisa bem feminina que eu gosto é de maquiagem. Mas eu também não me acho muito feminina, mas isso não me atrapalha em nada e não é uma coisa que fico buscando ser”.*

Letícia volta a manifestar sua insatisfação com a cobrança sobre as pessoas para atenderem a padrões:

Letícia: *“Eu acho que o que a Clara falou faz muito sentido, mas por isso que é complicado. Você acabou de fazer a gente pensar num monte de coisa que a gente predefine para as pessoas e agora tá fazendo essa pergunta. Mas por exemplo,*

*depilação, ‘mulher gosta de se depilar’? Eu odeio me depilar, mas não me sinto confortável em sair com a perna cabeluda por exemplo, axila [...] Meu namorado, por exemplo, não gosta de pelos, comprou a maquininha, se depila e quando vai sair sente desconforto porque as pessoas falam, principalmente o avô dele, que fala que homem tem que ter pelos”.*

Paloma: *“Eu não me importo de sair sem me depilar, mas meus irmãos implicam comigo quando saio com a axila com pelos e eu não gosto de usar sutiã. Eles também implicam quando saio sem sutiã. Eles brigam mesmo, falam que é porcaria e me mandam colocar sutiã”.*

Sabrina: *“Eu não gosto de usar esmalte. Já tem uns 3 anos que não uso, igual a Letícia falou. É mais fácil falar sobre coisas do universo feminino que eu não gosto do que coisas que eu gosto”.*

Pedro: *“Eu agora estou em crise pensando sobre quais características do homem que eu gosto. Não gosto de futebol, não gosto de dirigir, não gosto de nada”.*

As falas dos participantes revelam uma curiosidade: a maioria parece estar insatisfeita com o valor atribuído aos signos para atestar se alguém é homem ou mulher. Ao final, esclareço que os signos até podem se relacionar com gênero, mas não são eles que determinam o gênero de um indivíduo porque foram construídos socialmente, como afirma Barbosa (2016),

As identidades de gênero são socialmente produzidas pelos discursos com os quais nos deparamos ao longo de toda a vida. Vejamos, pois, um exemplo: ao contrário do que muitos pensam, mulheres não nascem propensas a cuidar melhor de crianças do que os homens, nem a cozinhar, nem a cuidar da casa.

Em seguida, pergunto

Raphael: *“As características (signo) de gênero podem limitar a gente de certas ações”?*

Paloma: *“Eu acho que sim, mas não acontece comigo. Falando de mulheres, eu vejo que tem mulheres que para manter a feminilidade se privam de, por exemplo, molhar o cabelo na piscina para ele não mudar”.*

Clara: *“Me limita, me limita muito. Por mais que eu tente fazer com que esses padrões que a sociedade constrói não me afetem, me afetam sim. Eu tinha muita dificuldade de ir pra faculdade sem maquiagem, eu melhorei muito nisso”.*

Pedro: *“Para mim é difícil pensar em alguma coisa”.*

Para Pedro, a discussão sobre as características de gênero parece distante pois, para o homem, as exigências são menores ou porque, ele mesmo, não se incomode com isso. Contudo, para as mulheres a cobrança é maior. Estar dentro de padrões criados pela cultura é algo que a sociedade cobra, particularmente das mulheres. Dessa forma, de acordo com Guimarães (2015), a sociedade acaba por marginalizar as pessoas que não se

adequam a tais padrões que ela impôs. Para Rezende, Nascimento e Alves (2018, p. 61-62)

[...] é possível pensar que os padrões de beleza são utilizados como critérios de inclusão e exclusão social, também, no mercado de trabalho. Partindo da ideia de que estamos em uma sociedade patriarcal machista, pode-se afirmar que esse processo é muito mais intensificado nos corpos das mulheres.

Mudando um pouco foco, mas ainda mantendo o olhar nas mulheres, enviesado para a Matemática e pergunto ao grupo

Raphael: *“Vocês se lembram de quantas mulheres professoras de matemática tiveram? No ensino fundamental e médio”*.

Clara: *“No ensino fundamental e médio eu tive só professora mulher e no cursinho eu só tive professor homem”*.

Pedro: *“No fundamental eu só tive um professor de matemática, o restante eram todas mulheres”*.

Paloma: *“Eu tive só duas, eu tive uma na sexta série e tive uma no primeiro ano do ensino médio”*.

Letícia: *“No fundamental eu só tive professor de matemática homem e no médio, como eu fiz técnico, eu tinha algumas cadeiras voltadas para matemática e de 10 cadeiras uma era mulher”*.

Raphael: *“Eu tive, gente, só professora mulher, durante fundamental e médio eu tive apenas dois professores homens”*.

É curioso pensar que, embora haja uma representação social da Matemática como algo destinado a homens, a partir das respostas dos integrantes do grupo, as mulheres parecem ocupar boa parte dos cargos para docência. Contudo, essa ocupação parece ser mais evidente no ensino básico.

Isso não é de se estranhar. De acordo com o censo escolar de 2020, as mulheres são maioria dos docentes em todas as etapas da educação básica, correspondendo a 96,4% da docência na educação infantil, a 88,1% nos anos iniciais e a 66,8% anos finais do fundamental, respectivamente. No ensino médio, 57,8% do corpo docente é composto por mulheres (BRASIL, 2021), ainda maior que o de homens. No ensino superior isso se inverte. No curso de graduação em Matemática, o total de mulheres variou de 30% a 50% do corpo docente, considerando o período de 2009 a 2014. Na pós-graduação, em 2014, havia apenas 24% de mulheres (BRECHT, 2017). Embora os dados para o ensino básico não se refiram, especificamente à Matemática, como ocorreu para a graduação e a pós-graduação, esses números corroboram o que considerou Brecht (2017), já mencionada

nesse documento, que a participação feminina na docência em Matemática diminui nos estágios mais avançados da carreira”.

A menor presença feminina na graduação e na pós-graduação talvez crie uma cultura de que esse é um ambiente “mais” masculino, naturalizando comportamentos machistas, ou não, mas que afetam as mulheres. Isso traz, como resultado, o chamado viés de gênero inconsciente, ou seja, uma transmissão subliminar feita pelo cotidiano, que considera a Matemática como espaço masculino e nos condiciona a agir de acordo com certos padrões para obter reconhecimento dos nossos pares (BRECHT, 2017). Talvez, por isso, Letícia, sinta necessidade de maior representatividade das mulheres no Departamento de Matemática da universidade. Ela externa essa necessidade e chega a citar, em outro momento (já citado nesse texto), uma professora que, para ela, é figura emblemática dessa representatividade. Nesse encontro ela reitera suas ideias e diz:

*Letícia: [...] eu me sinto muito cercada por homem o tempo inteiro, pensando no DEMAT mesmo. [...] eu queria sentir mais aquela representatividade que foi discutida no encontro anterior a esse”.*

No rastro da fala de Letícia, outras falas ecoam:

*Clara: “Eu também me sinto assim, me sinto muito cercada de homens e isso me deixa abafada”.*

*Paloma: “Verdade. Eu também sinto isso e me dá a impressão de que homens são mais inteligentes porque a gente só vê homem por lá, é estranho”.*

*Clara: “Eu fico abafada no sentido que de eu já sou cismada com homem e aí eu não me sinto à vontade para ir na sala falar com os meus professores”.*

*Paloma: “Concordo plenamente, eu também sinto essa insegurança”.*

Letícia acredita que há muitos homens no departamento de Matemática da universidade em que estuda e deseja maior representatividade das mulheres. Clara se sente abafada por estar rodeada de homens e Paloma se sente insegura. A grande quantidade de homens no entorno dessas participantes parecem inibi-las, de alguma forma, fato que pode limitá-las em suas ações.

A menor presença de mulheres nos departamentos de Matemática, acaba por criar um ambiente hostil às mulheres, levando-nos ao dilema Tostines: O ambiente é masculino porque somos poucas, ou somos poucas porque o ambiente é masculino? Fato é que, tudo isso contribui para que a comunidade acadêmica aceite “piadas” machistas e maqueie tratamentos sexistas, às vezes de difícil identificação (BRECHT, 2017). Um exemplo é a

história real contada por Sabrina sobre comentários maldosos de professores do Departamento de Matemática sobre alunas que vão às aulas de short.

A última pergunta do encontro ainda tem relação com a temática voltada para a presença de mulheres na Matemática:

Raphael: “*Ao pensar matemática, qual cientista da matemática vem à sua mente*”?

Notemos que, em minha pergunta, optei por não deixar claro um gênero. Por isso, utilizei um substantivo de dois gêneros.

Letícia: “*Todos os nomes que eu pensei são famosos. Eu poderia ter pensado em nomes próximos, né, mas pensei em famosos. Quando você falou pra pensar eu pensei na Hipátia*”.

Paloma: “*Eu pensei em Gauss*”.

Clara: “*João Pedro*”.

Pedro: “*Especificamente na matemática, eu penso em Pitágoras, mas se for de ciências amplas a Marie Curie*”.

A maior parte das respostas contém nomes de homens. Isso não significa que não tenha havido (e haja) várias mulheres matemáticas de grande importância, na história das ciências. Os problemas estão na não divulgação disso. De acordo com Galvão e Dantas (2021, p. 19)

No campo da Matemática, a maioria dos estudantes que conclui o Ensino Médio, ou até mesmo um curso de graduação ou pós-graduação na área, teve pouco ou nenhum contato com a vida ou obra de alguma mulher que tenha contribuído para o desenvolvimento da Matemática. [...] A falta de contato de tais estudantes com a participação das mulheres nessa ciência acaba naturalizando a questão do gênero na Matemática e, conseqüentemente, silenciando-a.

Uma alternativa para amenizar essa situação é conscientizar as pessoas da importância de várias matemáticas ao longo da história. Isso pode ser explorado pelo professor de Matemática, em todos os níveis.

#### **Encontro 4: “*O primeiro degrau a gente já está conquistando que é a consciência*”**

Para esse encontro foi sugerida a leitura do texto intitulado Masculinidades, feminilidades e educação matemática: análise de gênero sob ótica discursiva de docentes matemáticos de 2016. Logo no início pergunto aos participantes suas impressões acerca do que haviam lido.

Letícia: *“Eu adorei! Gostei da parte da entrevista com os professores. Eu gostei porque eu gosto de trabalhos assim com entrevista. Mas ao mesmo tempo me veio um coisa ruim, por ser mulher, por já ter sentido aquelas coisas e pensar nisso”.*

Sabrina: *“Eu também senti um pouco de desconforto nessas partes das entrevistas, de ouvir dos professores, inclusive professoras mulheres, falando de meninos com uma empolgação maior do que com meninas e isso me gerou muito desconforto. Mas eu gostei muito do texto, uma leitura acessível e infelizmente é a verdade. Eu já ouvi relatos sobre isso, inclusive do nosso curso. Não sei se já comentei com vocês, mas em alguma palestra, em algum momento, eu já ouvi um professor relatando isso que quando ele iniciou a graduação na universidade que tinha muito disso, que o curso de exatas, além de o número de matrículas maior de homens e que exatas é lugar de homem. Aí fui lendo o texto e lembrando de coisas que passei e que fez muito sentido”.*

Ambas as integrantes, ao responderem à minha pergunta, relatam o desconforto causado pelo texto por se identificarem com algumas situações apresentadas pelo autor. Letícia se incomoda com os sentimentos ruins causados nas mulheres do texto. Sabrina relembra um episódio em que um professor, durante uma palestra, afirma que as ciências exatas são para homens. Em certa medida, esse assunto já havia sido problematizado no encontro anterior, ao apresentar e criticar o maior percentual de homens na graduação e pós-graduação. Naquele momento, contudo, os participantes não haviam lido o texto para o quarto encontro.

Refaço uma pergunta do encontro anterior para que o grupo responda, agora, após a leitura do texto.

Raphael: *“A partir da noção de signos que constitui o gênero, seja masculino ou feminino, você sabe citar algum do texto que foi atribuído ao seu gênero que você não se identifica”?*

Sabrina: *“Pensando no texto, um que eu não me identifico e que me causou desconforto ao ler, foi quando os professores relatam sobre a questão dos meninos prestarem mais atenção na aula e que as meninas são mais dispersas [...] é uma coisa com a qual eu não me identifico porque na escola eu era a que sentava na frente [...]isso não se enquadra a minha pessoa e o que me deixou desconfortável porque ela generalizou e eu fiquei meu deus”.*

Raphael: *“Gente, estou dando aula em 4 turmas e a do sexto ano é assim, pode ser porque a turma tem mais meninas que meninos, mas elas não param um segundo, se distraem com aquele estojo imenso e cheio de canetinhas. Enquanto isso os meninos não veem a hora de terminar a atividade. Mas não generalizo isso para todas as turmas porque não acontece. E ler o texto foi bom para mim porque fiquei questionando a minha prática, se direciono mais atenção a meninos do que a meninas. Mas outra coisa é que eu não sei se os meninos são assim só na aula de matemática”.*

Sabrina e Letícia se incomodam com a generalização feita pelo texto em relação ao comportamento das meninas, como aquelas que mais se distraem durante as aulas. Eu admito, ao participar da discussão, que percebo esse comportamento das meninas nas turmas em que trabalho. Em alguma medida, eu corroboro a generalização que o texto faz, mas reconheço que ele também me fez refletir acerca de como tenho conduzido minhas aulas. Em outras palavras, embora as meninas possam conversar mais que os meninos em minhas aulas, isso não me autoriza a concordar com a generalização feita pelo texto, até porque não sei se ocorre somente em todas as aulas de Matemática.

O estudo de Almeida (2015) contraria a ideia de que as meninas são mais dispersas, pelo menos na opinião dos professores participantes da pesquisa. Para elas, as meninas são mais organizadas, mais interessadas e mais dedicadas, se aproximando mais do comportamento de Letícia.

Podemos notar que, de alguma forma, a leitura do texto trouxe aos participantes outros exemplos de signos que remetem ao mundo feminino, além dos citados no encontro anterior, como maquiagem, depilação, cabelos compridos. É um avanço porque conversar muito, ser dispersa, são signos que não dizem respeito à aparência física. Diz respeito a comportamento. Os participantes, acredito eu, ampliaram o conceito de signo.

O texto também tratava do conceito de performatividade. Por isso, quis saber, das participantes, suas compreensões acerca desse construto.

*Letícia: “Eu lembro mais dos exemplos. [...] Inclusive ele usou aquela frase: uma mentira dita várias vezes se torna uma verdade. E essa parte mexeu comigo, a parte que ele citou João é burro porque antes dele falar essa parte eu já estava pensando na família que fala João é burro, João é burro, nossa, com que força de vontade que ele vai pra escola? Sendo que a família inteira chama ele de burro”.*

*Sabrina: “Eu acho que é isso mesmo. A Letícia falou dessa questão de quando ele fala dessa burrice de João, aí eu li e já foquei na parte da matemática mesmo, que a gente fala muito, por exemplo, que nós somos muito emotivas e que não fomos feitas para a matemática. Isso foi repetido tantas vezes que se tornou uma verdade”.*

O texto sugerido para leitura discute dois tipos de discursos: os descritivos e os performativos. Os enunciados descritivos descrevem algo. Por exemplo: João é burro, exemplo que Letícia retomou do texto do artigo. Os enunciados descrevem e contribuem para que algo aconteça. O exemplo dado no artigo é: Eu vos declaro marido e mulher. São proposições que criam fatos. Contudo, quando discursos descritivos são sistematicamente repetidos, podem ser tornar verdades. No caso da relação entre

mulher e Matemática, um discurso, aparentemente descritivo, como por exemplo, mulheres são emotivas e não foram feitas para a Matemática, contido na fala de Sabrina, ao serem exaustivamente repetidos, tornam-se verdades. De acordo com Barbosa (2016), os discursos que subestimam as mulheres em todos os campos sociais podem ser considerados como esforços para que o preconceito persista.

Considerando que o ambiente (grupos, classes, local de trabalho, família, outros contextos) contribui, sobremaneira, para a performatividade dos discursos preconceituosos contra mulheres, pergunto ao grupo se há ambientes em que isso ocorre com mais frequência.

Sabrina: *“Eu pensei muito no mercado de trabalho né, porque o mercado de trabalho ajuda muito a fundar essas coisas. Por exemplo, voltando para a matemática, uma mulher vai fazer engenharia e aqui na nossa região tem muita mineradora. Aí eles vão lá e contratam homens. É muito difícil contratar uma mulher. É muito difícil ver mulher trabalhando nesse tipo de empresa. Então os homens vão estar à frente de mim. A nossa casa também é um ambiente. Escola também, a gente não pode deixar escola de fora. É um conjunto de tudo, mas esses três: casa, trabalho e escola”.*

Letícia: *“Eu concordo completamente com o que a Sabrina falou, mas o que tem mais peso para mim é a família. De fato, é o ambiente em que a gente é criada né. Uma coisa que não entra na minha cabeça é que menina usa rosa, menino usa azul, menina brinca de boneca, menino brinca de carrinho e já é a base da base do bebê que acabou de nascer. Ele não tem escolha, não tem nada. E aí vai crescendo e sendo colocada na cultura dos pais”.*

Letícia se lembra de outro discurso que se tornou performativo por causa da excessiva repetição: mulher dirige mal. Ela relata uma situação, na qual o namorado de sua mãe acreditou que o seu irmão, mais que ela, teria mais habilidade para guardar o carro na garagem.

As falas de Sabrina e Letícia contêm ótimos exemplos de discursos e de ambientes nos quais eles emergem ou nos quais eles se proliferam.

Em encontros passados já havia sido trazido à tona o preconceito contra as mulheres ao volante. O julgamento, nesse caso, que considera a mulher menos capaz para ser uma boa motorista, quando comparada aos homens, parece ser o mesmo no caso das mulheres e a Matemática.

No encontro anterior, os participantes e as participantes disseram ter tido mais professoras no ensino básico. Então, eu pergunto,

Raphael: *“E na sua turma de graduação, tem mais homens ou mais mulheres”?*

Letícia: *“Acho que é meio a meio, né, Sabrina”?*

Sabrina: *“Não, no início eram mais homens, porém eles foram para engenharia e agora restaram mais mulheres. Então a evasão de homens foi maior porque eles foram pra engenharia. E isso é um ponto, né, um detalhe”*

Raphael: *“No meu período também foi assim, restaram mais mulheres. Mas o que é curioso, embora a matemática ‘não seja feita’ para mulher, na minha trajetória pelo ensino básico eu tive em maior número professoras de matemática. Aí na minha turma tem mais mulheres e quando chega na graduação, a maioria são dos professores são homens. Aí eu fico pensando, será que pelo fato de ser educação as mulheres persistem mais?”*

Sabrina: *“Isso, Rapha, isso que eu já ia falar [...] dessa questão de as mulheres serem mais emotivas pra cargos do ensino básico. E na graduação tinha mais professores homens, [...] que não fizeram licenciatura e dão aula na graduação”.*

Raphael: *“Eu acho que ultimamente na (graduação) matemática tem tido muitas mulheres”.*

Sabrina: *“Rapha, até entram muitos homens, mas eles saem. As meninas que continuam”.*

Raphael: *“Então talvez a peneira esteja aí, na pós-graduação. Talvez as mulheres não se sintam racionais suficiente para ir para pós”.*

Letícia: *“E até mais que isso, o fato de te filhos influencia muito nisso, porque a grande maioria tem que começar a trabalhar, cuidar dos filhos, ter dois empregos, fazer mestrado para que”?*

A minha pergunta provocou uma discussão acalorada no grupo. Muitas falas confirmaram resultados apresentados nas análises feitas no encontro anterior. Por exemplo: segundo os participantes e as participantes, no curso de licenciatura em Matemática, ingressam mais homens que mulheres. Contudo, muitos homens migram para a engenharia e, no final, formam-se mais mulheres. Essa talvez seja uma das razões para o dado apresentado no encontro 3, que mostra que a maior parte de professores do ensino básico é composta por mulheres.

Outra informação dos participantes e das participantes está relacionada à maior presença masculina no corpo docente do departamento de Matemática, que pode ter relação com o maior número de homens na pós-graduação (para assumir esse cargo é necessário ter diploma de pós-graduação), que assume o papel de uma peneira, que retém mulheres. Uma fala de Sabrina mostra, claramente, como a pós-graduação em Matemática, parece mesmo ser um ambiente masculino:

*Sabrina: “Você já viu o corpo discente do IMPA<sup>2</sup>? A grande maioria é homem, eu não sei se tem mudado isso, mas tem um professor nosso que estudou. Quando esse professor cita colegas do IMPA, ele só cita homens. Eu vejo [...] só homens, pensando na matemática pura, nesses mestrados assim [...] Eu sou uma pessoa assim, que quando penso em fazer mestrado, doutorado no IMPA, me dá um frio na barriga, mas eu não sei se sou eu me inferiorizando ou se é uma coisa enraizada, sabe. Será que o IMPA é ambiente para mim? Primeiro, estudei em escola pública, sou mulher e várias outras coisas”.*

Para mim, as mulheres podem se sentir menos capazes para ingressar na pós-graduação e isso está explícito na fala de Sabrina. Ela sente um “frio na barriga” ao se imaginar no IMPA, um ambiente que lhe parece hostil. Letícia, por seu turno, acredita que a menor representatividade das mulheres na pós-graduação tem a ver com a maternidade, por exemplo. Letícia toca em um ponto importante da vida da mulher que a afeta caso ela ingresse, ou não, na pós-graduação. Revela que, muitas mulheres que chegaram ao final do doutorado, mas que querem ter filhos, por vezes têm que abdicar da pesquisa para ser mãe, porque praticamente inexistem mecanismos para ajudar a mulher na retomada de sua carreira (BRECHT, 2017).

Ainda com foco no tratamento desigual entre homens e mulheres, comento com o grupo que é comum que professores e professora deem mais atenção aos meninos que às meninas, assunto discutido no texto lido. Para provocar o debate, conto uma história verdadeira que ocorreu comigo, quando estava em sala de aula.

*Raphael: “Na última aula que eu dei essa semana, meu comportamento foi muito influenciado pelo texto. Eu fiquei me atentando para não fazer nada de errado e Izabele é uma menina incrível. [...] você mal fecha a boca e ela já está com a mão levantada para responder. Ela não dá espaço para os outros. E tinha um outro menino se esforçando muito para participar e mesmo vendo Izabele com a mão levantada eu estava direcionando minha atenção toda para ele, porque ele é muito tímido. E teve um momento que chamei ele ao quadro e foi neste momento que eu lembrei do texto porque a Izabele queria ir ao quadro, mas eu chamei o Cauã e o texto ficou martelando na minha cabeça. Logo após essa atividade, eu chamei a Izabele no quadro também. Mas fiquei reflexivo porque dei mais atenção ao menino do que à menina”.*

No meu caso, dei prioridade à participação de Cauã por ele ser tímido. Minha intenção foi não o desencorajar, caso não o chamasse. Mesmo assim, o texto ficou “martelando na minha cabeça”. Penso que é necessário pensar ações que visem a dar, às meninas, a mesma atenção destinada aos meninos. Sendo assim, eu pergunto,

---

<sup>2</sup> Neste trecho, Sabrina cita o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA)

Raphael: *“Como vocês, como futuros professores, podem contribuir para que esse quadro se altere, com destaque para a Matemática”?*

Letícia: *“Eu acho que principalmente mudar o pensamento e tentar mudar ao máximo as pessoas ao redor dessa ideia de que meninos são mais racionais e que meninas tem mais fragilidade. Tentar fazer essa inserção maior dessas meninas na aula”.*

Sabrina: *“Eu pensando na minha prática eu acho que ter atenção, sabe, estimular tanto os meninos quanto as meninas e sempre ficar atenta à forma como eu estou conduzindo a minha aula. Se eu chamar um aluno, incentivar um menino, após eu vou lá e incentivo uma menina. Eu acho que é isso, estar sempre atento e perceber situações que podem ser melhoradas, evoluir...”.*

Raphael: *“Para mim, é a tomada de consciência, não só para gênero, para qualquer assunto e por isso eu parablenho vocês. Por estarem aqui se interessando pelo assunto e construindo essa tomada de consciência [...] Acho que não tem uma receitinha para responder a essa pergunta. O primeiro degrau a gente já está conquistando que é a consciência”.*

Para o grupo, a alteração desse cenário de desigualdades de gênero na matemática pode acontecer à medida que nós, enquanto sociedade, começarmos a questionar e desconstruir essas concepções arcaicas sobre padrões de gênero. Além disso, desenvolver atenção para poder estimular meninos e meninas de forma igualitária, ou seja, estimular a turma da mesma forma porque assim é possível melhorar, evoluir e ter a tomada de consciência de como essas questões de exclusão de gênero podem gerar graves consequências.

Embora no capítulo de metodologia tenha descrito que o formulário seria disponibilizado no início de cada encontro, neste encontro optei por disponibilizar o formulário no final do encontro porque acredito que a discussão poderia provocar reflexões interessantes que mudariam as respostas. Portanto, o encontro se finaliza neste momento em que os integrantes respondem ao formulário.

### **Encontro 5: “A visão que a gente tá tendo aqui vai ser um passo enorme no futuro pra gente”**

A proposta desse encontro foi conduzir a discussão de forma que costurasse todos os encontros anteriores, dando destaque à Matemática. Em outras palavras, arrematar a discussão em torno de inclusão, gênero e matemática. Minha primeira pergunta foi a seguinte: *“Gostaria de ouvir de vocês. Depois de tudo que discutimos, é possível relacionar gênero e inclusão, no âmbito da matemática”?*

Sabrina: *“Eu acho que super se relacionam, pensando no que a gente discutiu no encontro passado. Até da entrevista com os professores e eles relatando por*

*exemplo, que às vezes dão mais atenção para os meninos. Então, nesse contexto eu acho que está no momento desses professores repensarem e incluírem as meninas também na discussão”.*

Letícia: *“Eu concordo completamente com a Sabrina”.*

Pedro: *“Com base nisso tudo aí, não tem como discordar. Eu confesso que sim. Então se faz necessária uma metodologia mais inclusiva, mas eu não sei exatamente como seria feito, mas começa justamente evitando comentários machistas...”.*

Diante dessas respostas, podemos observar que os integrantes compreendem e concordam que é possível relacionar inclusão, gênero e matemática. Sabrina chega, inclusive, a argumentar a partir do texto explorado no encontro anterior.

Assim, o encontro segue com mais uma pergunta,

Raphael: *“Vocês acreditam ser possível discutir matemática e gênero dentro da sala de aula”? E um diálogo se inicia.*

Pedro: *“Acredito que sim, que seja possível. Poderia fazer uma correlação com determinado tema, para trabalhar tanto a matemática quanto a parte social. Então, acho que é possível sim”.*

Raphael: *“Então, você conseguiria um espaço para discutir, Pedro”?*

Pedro: *“Sim, só não sei se seria o espaço mais largo”.*

Sabrina: *“Eu acho que uma coisa muito importante é representatividade. Então, uma coisa que tenho pensado sobre minha prática é, por exemplo, quão importante é você entrar dentro de uma sala de aula e apresentar um livro escrito por um negro. Se eu quero trabalhar gênero e matemática, por que não chegar na sala de aula com um livro de uma matemática mulher. Enfim, incentivar. A gente vê lá nos livros Newton e tal, mas só homem. Então, vamos trazer uma história de uma mulher, vamos trabalhar o conteúdo, mas antes fazer uma discussão histórica e tal. Então eu acho que dá sim pra incluir isso na matemática, nos conteúdos, de tudo um pouquinho dá”.*

Letícia: *“Eu acredito muito nessa parte da representatividade, mas eu acredito principalmente que as mudanças vão acontecer pra cada um no dia a dia escolar. Por isso, eu acho que esse encontro que a gente tem aqui, a visão que a gente tá tendo aqui vai ser um passo enorme no futuro pra gente. O tempo todo tá ali se corrigindo e o tempo todo pensando se realmente tem alguma coisa por trás dessa decisão ou tem tal coisa”.*

Gostaria de chamar atenção para as seguintes falas: (1) *“Se eu quero trabalhar gênero e matemática, por que não chegar na sala de aula com um livro de uma matemática mulher...”*; (2) *“...a visão que a gente tá tendo aqui vai ser um passo enorme no futuro pra gente. O tempo todo tá ali se corrigindo e o tempo todo pensando se realmente tem alguma coisa por trás dessa decisão ou tem tal coisa”.* A fala de Sabrina

revela a possibilidade de se trabalhar gênero sensibilizando os estudantes. Leticia, em sua fala, de modo diferente, mas complementar à fala de Sabrina, percebe os encontros que discutiram gênero como algo que os sensibilizou, como futuros professores. Portanto, podemos considerar que a discussão de gênero no ensino de matemática traz implicações, tanto para os estudantes quanto para os professores.

Ao notar que o grupo concebia a possibilidade de trabalhar gênero na aula de matemática, fiquei curioso e questionei,

Raphael: *“Em qual competência ou habilidade do BNCC vocês acham que daria pra incluir isso? Qual conteúdo do ensino básico vocês acham que daria para abordar”?*

Sabrina: *“Bom, igual eu falei, eu não penso específico em um, eu acho que todos podem ser adaptados. Se você pegar e der uma aprofundada, uma pesquisada. E dá pra fazer essa junção. Só que isso é uma coisa que demanda pesquisa, ou seja, a gente mesmo teria que fazer”.*

Letícia: *“O que eu pensei aqui seria mais de gráficos e tal...”.*

Pedro: *“Grandezas e medidas. Porque tem nas unidades temáticas”.*

Sabrina: *“Rapha, temos o dia 12 de maio como dia internacional das mulheres na matemática. Então esse dia é um dia legal para trazer coisas relacionadas a isso.*

As falas dos participantes evidenciam seu interesse em explorar gênero na sala de aula de matemática, de várias formas. Eles se posicionam sugerindo possibilidades para a discussão de gênero a partir de conteúdos matemáticos.

Na sequência, perguntei ao grupo,

Raphael: *“Em algum momento da sua trajetória escolar você teve contato com essa discussão”?*

Sabrina: *“Não, no meu final do ensino médio que em algumas vezes a minha professora de biologia discutia essas pautas. E fora isso eu não tive contato com esse tipo de conversa na escola [...]. Quando eu era estudante da educação básica eu sentia que a direção era muito conservadora e a escola já vinha recebendo professores mais novos que vêm com um cabeça diferente de professores que estavam dando aula há 30 anos. E eu sentia que esses professores mais novos eram silenciados pela escola. Então, a gente que criava uma espécie de amizade com os professores. Então, geralmente esses assuntos eram abordados dentro da sala de aula, mas apenas ali, sem sair daquele espaço, justamente por essa questão escolar”.*

Raphael: *“E muitas vezes nem como conteúdo a ser estudado, mas mais como uma roda de conversa. Não que isso não seja estudo, mas não é a mesma coisa de pegar e escrever no quadro pra vocês estudarem”.*

Sabrina: “[...] eu sentia que muito professores têm receio. Por exemplo, uma professora de biologia ela levantou várias vezes isso. Mas ela era silenciada pela escola, - não pode fazer isso – “.

Letícia: “Eu também não tive contato na escola, basicamente o que a gente tinha de discussão de gênero era na semana da mulher”.

Pedro: “O máximo que eu lembro foi sobre feminismo, mas sobre gênero e essas coisas eu não lembro de nada”.

A fala de Sabrina é reveladora e gera incômodos e preocupações. Ainda que professores e professoras se interessem em promover discussões de gênero em sala de aula, a escola pode silenciá-los, talvez porque a comunidade escolar (pais, estudantes, diretores e até mesmo professores mais conservadores) ainda não estejam preparados para esse diálogo. Em relação aos professores, Casagrande e Carvalho (2012) concluíram que os (as) professores (as) não estão preparados (as) para minimizar as desigualdades de gênero em sala de aula e propiciar uma educação igualitária. Sendo assim, “há a necessidade de se preparar os/as professores/as para tratar as questões de gênero que ora são quase imperceptíveis aos seus olhos” (CASAGRANDE; CARVALHO, 2012, p. 113).

Como saber qual o momento certo para dialogar e como saber se a escola está aberta? A primeira pergunta pode não ter uma resposta definida e a resposta para a segunda pergunta pode ser articular a necessidade de discutir essas questões em sala de aula, a partir de dados como os levantados nesta pesquisa.

Considerando que, embora possa ser espinhoso, é importante abordar discussão de gênero na escola pergunto ao grupo,

Raphael: “Como você entende a necessidade de discutir essas questões no âmbito escolar, especificamente no ensino matemática”?

Pedro: “Na parte da pessoa, enquanto cidadã. Em teoria, a escola deveria formar cidadão”.

Sabrina: “Eu acho assim, essa necessidade para mim vem porque eu faço licenciatura e vou ser uma professora. Então, primeiro por eu ser (futuramente) professora e, segundo, porque assim que eu como mulher já me deparei com essas coisas no ensino básico e quando eu cheguei na graduação foi um choque de realidade porque além de viver isso eu estudei sobre isso. Não li muitos textos, mas li alguns, como o da semana passada que não só mostra como comprova essa necessidade, que a gente precisa fazer essa mudança, essa transformação”.

A fala de Pedro me chama a atenção porque, ao justificar a importância de se discutir gênero na aula de Matemática contribui para uma formação cidadã. Enquanto isso, Sabrina pensa a discussão de gênero na escola como resultado do tipo de formação

que o futuro professor tem, na graduação. Para ela, as experiências com esse tema na graduação, em termos de disciplinas, cursos, palestras, leituras, etc, contribuem para que o futuro professor compreenda a importância de levar o tema à discussão, quando ele estiver em sala de aula.

Em sintonia com aquilo que estava sendo discutido, pergunto ao grupo,

Raphael: *“Que tipo de contribuições você enxerga ao discutir inclusão de gênero na sala de aula de matemática”?*

Sabrina: *“É aquilo, né, principalmente no ensino básico, os alunos estão ali na escola não estão ali só pra aprender conteúdo eles estão se formando pro mundo. O que eles aprendem nessa idade eles vão levar pra vida, vão refletir na pessoa que eles vão ser, da forma que eles vão agir. Então, acho que essas pequenas coisas que a gente fizer na sala de aula eu acho que pode mudar completamente o rumo dessa história”.*

Letícia: *“Além da sala de aula a gente tá mudando uma base. Eu bato muito nessa tecla de família. Então, se a gente conseguir formar pessoas mais conscientizadas a gente vai tá formando famílias com, pelo menos, uma sementinha”.*

Sabrina: *“Pensando na matemática, a gente vê pequenas mudanças, mas a gente já vem de um histórico de transformação. Se a gente voltasse lá em vinte anos atrás a gente ia ver como a matemática era ensinada de forma mecanizada e fria. Hoje em dia não. Se você vai em uma aula de matemática você vê jogos e muitas possibilidades. O que a gente foi fazendo foi respingando e transformando. Então, agora a gente puxa gênero e daqui há vinte anos vamos ver como está. Então acho que é isso, a gente vai fazendo e as coisas vão surgindo”.*

Raphael: *“Mas pra mim é um pouco disso também. Ter o mínimo de consciência e pensando em geração acho que a nossa geração já é um avanço. E aí imagina, a gente passando tudo isso pra esses que estão vindo e eles chegam na graduação com uma discussão de gênero e matemática”?*

Letícia: *“O que eu acho mais chique de tudo você falando de avanço e isso que a gente tá fazendo aqui é um avanço. É muito louco pensar que não é todo mundo que vai ter a oportunidade de ler esse texto incrível na formação da faculdade se não fosse você fazendo tcc sobre esse tema provavelmente eu não leria esse texto e não ficaria pensando: essa menina poderia ser uma astronauta e eu não dei a atenção devida a ela. Então, acho que a gente já tá fazendo a mudança e eu acho que isso é o mais incrível de tudo de ser professor e gostar dessa mudança”.*

Todos os participantes concordam que as discussões travadas nos encontros terão reflexo sobre as formas de pensar de cada um deles. Ao se apropriarem de novos conceitos ou novas formas de compreender esse conceito, suas práticas podem mudar. Ao mudar suas práticas eles mudam, também, a forma como formarão seus alunos, em termos de cidadania. Como disse uma das participantes, tudo pode funcionar como resultado do efeito dominó. Uma participante vislumbra um futuro no qual essas discussões sejam sem

traumas ou nem existam, por serem coisa do passado. Tal visão defendida pelo grupo é própria de professores que compreendem a educação para além de planos de ensino e decisões governamentais, ou seja, reconhecendo que a trajetória formativa de um estudante deve também tangenciar questões de uma sociedade contemporânea, porque é dessa forma que podemos minimizar os efeitos do “senso comum”.

Após essa discussão, fomos nos encaminhando para a conclusão do encontro. Antes, porém, de finalizar, solicitei que realizassem uma tarefa

Raphael: *“Elaborar uma questão de Matemática que possibilite discutir gênero. Além disso, registrem a habilidade da BNCC desenvolvida”*.

A atividade proposta por mim busca trazer as discussões feitas acerca de gênero, inclusão e matemática para dentro da sala de aula.

Vale ressaltar que, nesse e no último encontro, não enviamos questionário aos participantes.

#### **Encontro 6: “Professor é único e dá pra reinventar”**

Iniciado o encontro, expliquei ao grupo o planejamento de como iríamos caminhar. As questões elaboradas pelos integrantes foram encaminhadas a mim via *e-mail* e seriam discutidas em conjunto para que o grupo pudesse conhecer e discutir, em conjunto, todas as questões. Ao todo foram enviadas três questões. Dessa forma, antes das apresentações se iniciarem, pergunto

Raphael: *“Como foi esse processo de criação da questão? Por que você escolheu esse conteúdo”?*

A primeira participante a se manifestar foi Letícia,

Letícia: *“Então, eu estava com muita dúvida. Aí pra eu decidir o que eu ia fazer eu fiquei pesquisando na BNCC. Aí eu tentei na área de gráfico mesmo, mas não sabia pensar na pergunta e o gráfico tinha dados em porcentagem. Então pensei, é ótimo para trabalhar com porcentagem. Se fosse na minha aula de porcentagem eu explicaria a matéria e na hora de dar exercício eu passaria esse”*.

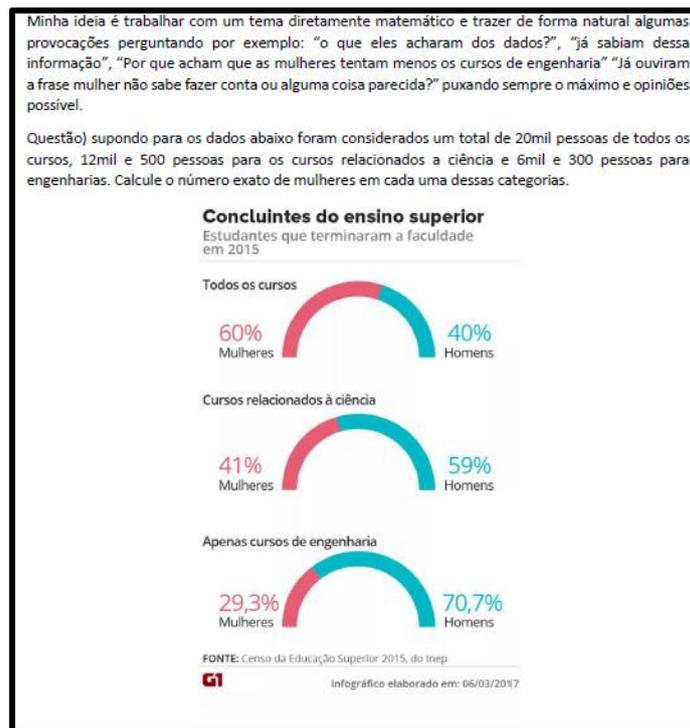


Figura 1: Questão elaborada por Letícia

Letícia comenta, durante a apresentação da sua questão, como seriam suas ações ao longo da proposta em sala de aula:

Letícia: *“Durante o processo de resolução das atividades eu iria puxando algumas perguntas: 1) vocês já sabiam das informações contidas nesses gráficos? Concordam? 2) por que vocês acham que há menos mulheres no curso de engenharia?”*

*Esperaria uma resposta como aquela do texto do Barbosa (2016) e, se não acontecesse, eu iria perguntar se eles já ouviram a frase “mulher não sabe fazer conta” ou alguma parecida. E sempre puxando o máximo de opiniões e a discussão entre eles. Isso já daria pano pra manga. A gente pode adicionar um tema polêmico. Pelo menos em uma questão por aula e ainda sim ser matemática”.*

Raphael: *“Exatamente, Letícia, mas o mais importante aqui é não deixar a matemática de fora”.*

Seguindo as apresentações, é a vez de Sabrina,

Sabrina: *“O tema matemático trabalhado aqui é mais voltado para o sistema de numeração e, entre eles, há os números romanos. Aí quando eu estava pensando sobre o que eu faria, eu me recordei de uma situação que eu vivi onde os alunos não sabiam ler séculos e a gente tava trabalhando com história e eles não sabia ler o século. Então pensei que uma coisa muito interessante ir discutindo com os*

alunos, fazendo a linha do tempo das mulheres na matemática e através dessas discussões aproveitar os séculos com algumas perguntas: 1) Quem saberia ler esse século; 2) Quem sabe em que ano esse século começa e em que ano esse século termina?

**Justificativa:** Enquanto me inspirava para pensar em atividades que pudesse trabalhar em sala de aula que discutisse gênero e Matemática lembrei de uma experiência que vivenciei em um projeto que desenvolvi. Como trabalhei história juntamente com a Matemática, as atividades e discussões dos encontros exigia algumas habilidades dos alunos, como ler datas históricas. Me deparei com alunos, em grande maioria, que não sabiam ler séculos, escrever em numeração romana, não sabiam em que ano um século começa e termina e se nos referimos ao final do século XVII, por exemplo, de que época, mais ou menos, estamos nos referindo. Separei, então, um momento do encontro para ensinar e discutir com os alunos essas questões.

Após me recordar desse episódio, pensei que uma possibilidade é ensinar essas questões discutindo gênero e Matemática. Inspirada em um post do Instagram criado por uma das professoras do "Matemática por elas", pensei em na seguinte atividade:

**"Mulheres na Matemática: Uma linha do tempo da Antiguidade até hoje"**

Objetivo: Construir uma linha do tempo das Mulheres na Matemática e usar as datas históricas e séculos para aprender a ler séculos, escrever em numeração romana, saber em que época, mais ou menos, estamos nos referindo quando pensamos em um século etc.

Em cada século, após discutir com os discentes quem foi cada mulher, explorar os números romanos com perguntas semelhantes a: "Quem saberia ler esse século? Quem saberia me dizer em que ano esse século começa? E em que ano ele termina? Se nos referimos ao final do século XVIII, de que época, mais ou menos, estamos falando?"

Figura 2: Questão elaborada por Sabrina parte 1

**Século IV:**

1. Hipatia de Alexandria: Primeira mulher que teve um registro escrito em Matemática.

**Do século V ao Século XVIII:**

Há um vazio de 12 séculos em que nenhuma mulher teve seu nome registrado na História da Matemática.

**Século XVIII:**

2. Maria Gaetana Agnesi: Professora talentosa e uma pensadora original nas ciências matemáticas.

Figura 3: Questão elaborada por Sabrina parte 2

Sabrina: "As partes sublinhadas são coisas que achei muito chocante que daria pra debater muito bem".

O outro integrante não pode comparecer ao encontro, mas encaminhou sua questão que estará como anexo a esse texto.

Seguindo o encontro, Sabrina faz mais um comentário:

Sabrina: "Pensa na cabeça dos alunos. A gente tá ali fazendo uma linha do tempo e eles têm que pular do século cinco para o século dezoito porque não tem

*nenhuma mulher, porque não tem registro das mulheres na história da matemática”.*

Após a conclusão de Sabrina, eu apenas exponho para o grupo a questão do integrante que faltou para podermos efetuar, de fato, a troca entre as questões elaboradas. Em seguida, caminhando para a finalização do encontro, abro espaço para comentários gerais sobre as questões e sobre o encontro.

*Letícia: “Então, eu estou chocada de como que cada um pensou em algo diferente e isso mostra pra gente como professor é único e como dá pra reinventar sem perder a personalidade de cada um. Aproveito para agradecer novamente foi muito incrível a participação nesse grupo porque com certeza eu vou, pra sempre, me lembrar do texto e das nossas conversas. E lembrar que sempre dá pra levar um pouquinho do que o povo fala que ‘não é matemática’ pras aulas de matemática e fazer um pouco de diferença”.*

*Sabrina: “Foi muito bom mesmo, Rapha. Aprendemos muito”!*

*Clara: “Eu achei muito legal a questão das meninas e do Pedro também, principalmente porque foi uma completamente diferente da outra. E mais massa mesmo é estar aqui, por mais que eu não tenha participado de todos os encontros, eu adorei todos”.*

*Raphael: “[...] Olha que curioso, gente, todo mundo lia o mesmo texto e comentava coisas diferentes, todo mundo veio com um conhecimento e cada um, nos encontros sem texto, comentavam coisas diferentes, coisas que afetavam Sabrina não eram as mesmas coisas que afetavam Letícia. E isso produziu aqui no final essa diferença nas questões e se a gente junta tudo é um ganho muito forte, por exemplo, se continuássemos a produzir questões assim, a gente teria muitas questões pra trabalhar em sala de aula, ou fora, ou na faculdade.”*

*Sabrina: “Fala sério, é muito bom discutir coisas assim da nossa profissão, não só quanto matemática, quanto professor mesmo. Eu adoro”!*

Depois, me despedi do grupo e finalizamos o encontro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da humanidade, as mulheres sempre sofreram preconceitos, somente por serem mulheres. São frágeis demais, sensíveis demais e menos aptas a algumas funções. Mulheres são subservientes. Mulheres são menos inteligentes que os homens. Mulheres não “dão para exatas”. Mulheres são limitadas para aprender Matemática.

Pensando em todas as representações sociais da mulher, citadas no parágrafo anterior, o objetivo desse trabalho foi desvelar contribuições que um conjunto de encontros, voltados à discussão sobre inclusão de gênero, trouxe para a formação de um grupo de estudantes de um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública de Minas Gerais.

Ao longo de alguns encontros, eu e um grupo de estudantes do curso de licenciatura em Matemática, mais um estudante do mestrado em educação matemática, nos dispusemos a discutir sobre gênero e matemática. Todos foram unânimes em considerar que essa discussão é de extrema importância, sobretudo para futuros professores dessa disciplina. Não nos limitamos a discutir sobre os preconceitos contra a mulher na Matemática. Em vários momentos, problematizamos situações nas quais a mulher se sente discriminada. Em outros, trouxemos a mulher para o âmbito da Matemática e percebemos que, nele, também, ela é pouco representada.

Quando, em nossas reminiscências, nos lembramos das pessoas que nos ensinaram Matemática quando crianças, é comum que nos venham à mente figuras femininas. Mas isso muda, à medida que os anos escolares avançam. As mulheres são maioria no ensino básico. Na graduação elas são em número menor que os homens. No mestrado e no doutorado em Matemática (pura), há menos de 30% de mulheres. Isso explica porque, nos departamentos de Matemática das universidades, sempre há mais homens. Esses ambientes tornam-se territórios masculinos e, por isso, passam a ser regidos por leis criadas por homens. Um ambiente hostil para as mulheres, incluindo as alunas, sobre as quais respingam comportamentos machistas.

Ao longo dos nossos encontros, aprendemos muito, juntos. A meu ver, houve várias contribuições para nossa formação. Isso não torna mais fácil a tarefa de responder ao objetivo da pesquisa. Pode ser que, a partir da leitura de outra pessoa, emergjam outras contribuições. Na nossa perspectiva, a maior contribuição foi um olhar mais crítico para as questões de gênero. Mas essa contribuição admite desdobramentos. Sendo assim, o

olhar mais crítico para as discussões de gênero possibilitou, aos participantes e às participantes:

**1 - Compreender que a discussão de gênero pode ser inserida na pauta que discute inclusão.** Em alguma medida, os encontros promoveram debates em que muitos valores como empatia, respeito às diferenças, solidariedade, cidadania, entre outros, foram trazidos à tona como elementos norteadores de ações inclusivas nas questões relativas a gênero. Tais ações podem ser colocadas em prática em todos contextos de nossa vida, incluindo o profissional. Sendo assim, acreditamos que a apropriação de valores inclusivos por parte dos participantes e das participantes desse estudo, terá reflexos em sua futura vida profissional, como professores e professoras de Matemática, no sentido de lutar contra processos de exclusão.

**2 – Compreender que o conhecimento acerca de determinado tema nos empodera para a escrita de uma nova história.** No início dos encontros havia dúvidas dos participantes e das participantes acerca de alguns conceitos importantes: sexo, gênero, signos, inclusão, expressão de gênero, trans, cis, etc. Ao longo dos encontros e em alguns, com mais ênfase, essas dúvidas foram sendo esclarecidas. A meu ver, esse processo de aprender mais sobre um tema e dele se apropriar, tem relação com o conceito kantiano de esclarecimento. Para esse autor, o esclarecimento leva o homem a sair de seu estado menoridade. Na minha interpretação, ao se tornarem esclarecidas acerca de gênero e tudo que isso envolve, os participantes e as participantes, de alguma forma, se muniram de conhecimentos para lutar contra uma situação a de menoridade, sobretudo as mulheres. Também podemos pensar que elas, ao se tornarem esclarecidas, poderão sair de uma situação de opressão, no sentido freiriano do termo. Ao aprender sobre gênero, as mulheres aprendem a ler o mundo. Ao agir sobre ele, por meio de ações inclusivas, na aula de Matemática e fora dela, elas estarão escrevendo o mundo.

**3 – Compreender que eles estão fazendo história em termos de avanços na formação do futuro professor de Matemática.** Os cursos de licenciatura em Matemática tendem a se preocupar pouco com a formação transversal do futuro professor. Embora as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores apontem para a necessidade de uma formação cuidadosa quanto aos temas transversais, dos quais um exemplo são as relações de gênero, isso nem sempre tem sido feito a contento. Esses encontros, que naturalmente não estavam previstos na grade curricular do curso,

sinalizaram que esta é uma possibilidade interessante para a licenciatura. Pode ser um avanço. Uma fala de Letícia, no quinto encontro, é emblemática para mostrar isso. Ela disse:

*Letícia: “O que eu acho mais chique de tudo você falando de avanço e isso que a gente tá fazendo aqui é um avanço. É muito louco pensar que não é todo mundo que vai ter a oportunidade de ler esse texto incrível na formação da faculdade se não fosse você fazendo tcc sobre esse tema provavelmente eu não leria esse texto e não ficaria pensando: essa menina poderia ser uma astronauta e eu não dei a atenção devida a ela. Então, acho que a gente já tá fazendo a mudança e eu acho que isso é o mais incrível de tudo de ser professor e gostar dessa mudança”.*

4 – **Compreender a importância das pesquisas.** Embora essa não tenha sido uma discussão explícita, acredito que os textos propostos alargaram os conhecimentos de todos e, por isso, alçados a um patamar que atribui a eles a importância devida, sobretudo para pensar na prática do professor de Matemática.

5 – **Compreender que meninas nem sempre usam rosa e brincam de boneca, que meninos nem sempre usam azul e brincam de carrinho e que as mulheres podem ser, sim, da Matemática.** Nessa contribuição consigo enxergar, principalmente, o rechaço aos estereótipos de gênero, que muitas vezes contribui para engessar comportamentos, tornar infelizes as pessoas e criar situações que excluem. Penso que as participantes concluíram os encontros se sentindo um pouco mais confortáveis, como alguém que ocupa lugar importante na Matemática.

6 – **Compreender que nem sempre eu sei tudo do que acho que sei.** Aqui, falo de mim. Ensinei e aprendi. Ensinei o que sabia, de leituras e das minhas vivências. Por outro lado, aprendi com os textos, com os outros e outras participantes e, principalmente, refletindo sobre algumas de minhas ações, que se contrapunham ao meu discurso. Foi bom ter que repensar se, em minhas aulas, eu tenho dado mais chances aos meninos de participar. Será que faço isso? Acho que já fiz. Saio desses encontros com a clara sensação de que a vida é uma aprendizagem eterna. Que, como Ainscow (2009) considera, a inclusão é um processo que nunca termina. E a luta por igualdade, também.

Espero que essa pesquisa inaugure um novo período no curso de licenciatura em Matemática dessa universidade, em que trabalhos de conclusão de curso que tragam à discussão outros temas transversais, sejam comuns. Mais que isso, que seja reconhecida a importância da formação transversal para o professor que estará na lida diária em classes de alunos em que todos, sem absolutamente nenhuma exceção, sejam respeitados.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. S. Representação sobre gênero de professoras alfabetizadoras: "normal" e o "anormal". In: Encontro de educação, transgressões e narcisismo, n. 6, 2015. **Anais**, 2015. p. 1-10.
- ALVES, J. E. D. Desafios da equidade de gênero no século XXI. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 24, n. 2, p. 629-638, 2016
- ARAÚJO, M. F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p.41 – 52, 2005.
- ASSIS, E. S. As relações de gênero na licenciatura em matemática. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, v.9, n. 1, p. 54 – 80, 2020.
- BARBOSA, L. A. L. Masculinidades, feminilidades e educação matemática: análise de gênero sob ótica discursiva de docentes matemáticos. **Educ. Pesqui.**, v. 42, n. 3, p. 697 – 712, 2016.
- BRASIL. **Conheça o perfil dos professores brasileiros**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>.
- BRASIL. **Indicadores de fluxo da educação superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>.
- BRECHT, C. O dilema tostines das mulheres na Matemática. **Revista Matemática Universitária**, p. 1-7, 2017.
- CARDOSO, F. L. O Conceito de Orientação Sexual na Encruzilhada entre Sexo, Gênero e Motricidade. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 42, n. 1, p. 69-79, 2008.
- CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, M. G. DE. Por que silenciadas e invisibilizadas? Relações de gênero nas aulas de matemática. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 8, n. 15, p. 103-114, 2012.
- CORREIO. **Para ser uma pessoa trans ou travesti precisa fazer cirurgia?** 2017. Disponível em: <https://blogs.correio24horas.com.br/mesalte/para-ser-uma-pessoa-trans-ou-travesti-precisa-fazer-cirurgia/>
- CROCIARI, A; PEREZ, M. C. A. O que estamos estudando sobre gênero na educação infantil: as lacunas na formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 14, n. esp. 2, p. 1556-1568, jul., 2019.
- FRANCO, M.A. M.; SILVA, M.M.da.; TORISU, E.M. Inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica no contexto do Ensino Superior: o que dizem os gestores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 698-715, 2019.

GALVÃO, M. S.; DANTAS, L. B. História de Mulheres na Matemática: uma proposta para sala de aula. **Hipátia**, V. 6, n. 1, p. 18-39, 2021.

GUIMARÃES, S. B. Algumas práticas do biopoder sobre os corpos dos indivíduos contemporâneos. **Clínica & Cultura**, v. 3, n. 2, p. 18-27, 2015.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 5-20.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEYER, D. E. E.; RIBEIRO, C.; RIBEIRO, P. R. M. Gênero, sexualidade e educação. ‘olhares’ sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G.E. In: Reunião da ANPED, n. 27, 2004. Anais, 2004, p. 1-16.

OLIVEIRA, S. de. Nome civil: patrimônio pessoal e o “exercício” deste “direito de propriedade”. *Jus Navigandi*, n. 219, 2004.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, N. A. F. **A deficiência social é a principal barreira para as pessoas com necessidades especiais**. Seat Mobile do Brasil, s.d. Disponível em: <http://www.seatmobile.com.br/noticias/a-deficiencia-social-e-a-principal-barreira-para-as-pessoas-com-necessidades-especiais.html>

RESSEL, L. B. et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008.

REZENDE, Y. A. E.; NASCIMENTO, S. C. do.; ALVES, K. S. “Você não tem o perfil dessa vaga”: padrões de beleza, gênero e relações de trabalho. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 27, p. 59-75, 2018.

SILVA, M. J.; GAMA, A.; FERREIRA, E. Desafios na formação de docentes em identidade, expressão e igualdade de gênero: um estudo de caso. **Investigar em Educação**, IIª Série, n. 13, p. 35-47, 2021.

SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. Conceito de gênero e Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 22, n. 32, 2009, p. 29 – 45. p. 23.

TORISU, E. M.; SILVA, M. M. A formação do professor de Matemática para a educação inclusiva: um relato de experiência no curso de Matemática de uma universidade federal brasileira. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, n. 9, 2016, p. 270 – 285.