

Diretrizes Curriculares para licenciatura em Matemática e as questões de Gênero e Sexualidade no Brasil

Flavio Augusto Leite Taveira¹

Deise Aparecida Peralta²

Resumo: Objetivamos, neste artigo, analisar os atos de fala presentes em um documento curricular que, atualmente, vigora como diretriz para (re)formulações de cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil. O referencial teórico-metodológico adotado assenta-se na perspectiva habermasiana de Ética Discursiva e, em termos estruturais, apresentamos discussões sobre a importância das temáticas de Gênero e Sexualidade estarem no bojo do debate contemporâneo em/sobre Educação Matemática. Em termos de resultados, afirmamos que a racionalidade pela qual as diretrizes para os cursos de Licenciatura em Matemática se orientam caracteriza-se como instrumental quando voltamos atenções para experiências, reflexões e práticas formativas que permeiam as questões de Gênero e Sexualidade

Palavras-chave: Ética Discursiva. Habermas. Licenciatura em Matemática. Diretrizes Curriculares. Gênero e Sexualidade.

Curriculum Guidelines for Mathematics degree and Gender and Sexuality issues in Brazil

Abstract: In this article, we aim to analyze the speech acts present in a curriculum document that is currently in force as a guideline for the (re)formulation of undergraduate courses in Mathematics in Brazil. The theoretical and methodological framework adopted is based on the Habermasian perspective of Discourse Ethics and, in structural terms, we present discussions about the importance of the themes of Gender and Sexuality being in the core of the contemporary debate in/about Mathematics Education. In terms of results, we affirm that the rationality by which the guidelines for undergraduate mathematics courses are oriented is characterized as instrumental when we turn our attention to experiences, reflections, and formative practices that permeate the issues of Gender and Sexuality.

Keywords: Discursive Ethics. Habermas. Graduation in Mathematics. Curricular Guidelines. Gender and Sexuality.

Directrices Curriculares para la licenciatura en Matemáticas y las cuestiones de Género y Sexualidad en Brasil

Resumen: En este artículo, nos proponemos analizar los actos de habla presentes en un documento curricular actualmente vigente como directriz para la (re)formulación de cursos de grado en Matemáticas en Brasil. El marco teórico y metodológico adoptado se basa en la perspectiva habermasiana de la Ética del Discurso y, en términos estructurales, presentamos discusiones sobre la importancia de que los temas de Género y Sexualidad estén en el centro del debate contemporáneo en/sobre la Educación Matemática. En cuanto a los resultados, afirmamos que la racionalidad por

¹ Mestrando em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). São Paulo, Brasil. ✉ flavio.taveira@unesp.br  <https://orcid.org/0000-0002-3980-4650>.

² Doutora em Educação para a Ciência. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista (Unesp). São Paulo, Brasil. ✉ deise.peralta@unesp.br  <https://orcid.org/0000-0002-5146-058X>.

la que se orientan los lineamientos de los cursos de pregrado en matemáticas se caracteriza por ser instrumental cuando dirigimos nuestra atención a las experiencias, reflexiones y prácticas formativas que permean los temas de Género y Sexualidad.

Palabras clave: Ética Discursiva. Habermas. Grado en Matemáticas. Directrices Curriculares. Género y Sexualidad.

1 Introdução

As discussões sobre a relação entre Currículo e Educação Matemática têm ganhado escopo nos debates educacionais (ALMOULOU; MANRIQUE e SILVA, 2017; GROENWALD, 2020; OLGIN; GROENWALD e PALANCH, 2019, 2022; PALANCH e PIRES, 2017; PALANCH e FREITAS, 2019), sendo que tal afirmativa pode encontrar sustentação, por exemplo, nas diversas edições de dossiês temáticos sobre o referido binômio nos últimos dez anos (TAVEIRA, 2022).

O fomento às discussões sobre Currículo e Educação Matemática se faz importante e necessário, principalmente, em tempos de agravamento de injustiças e desigualdades que, impulsionadas por políticas governamentais autoritárias próprias de regimes conservadores ditatoriais (PERALTA *et al.*, 2020), têm feito dos currículos instrumentos de efetivação de ideologias neoliberais com intenções de formatação da realidade social.

Discutir Currículo e Educação Matemática envolve, dentre tantas coisas, captar as contradições entre os aspectos normativos próprios de processos formativos institucionalizados, como um curso de formação de professores que ensinam Matemática e a atuação das pessoas que a eles se relacionam. Com efeito, os cursos de licenciatura agregam diversas dimensões, implicando princípios, orientações e normas organizacionais. De modo efetivo, moldando-se às dinâmicas específicas de cada contexto local, definem um perfil formativo abissal que, diante da justificativa de compromissos com o direito a uma formação “adequada”, ancoram-se na necessidade de existência de “garantias institucionais e legais da realização desse direito que somente o Estado pode assegurar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 41).

Entretanto, dispositivos legais, diretrizes e normas estão sujeitas a decisões políticas. Muitas vezes, assumindo o caráter político (partidário) governamental forjam-se no embate de forças em movimento na sociedade, favorecendo grupos detentores de poderes a direcionarem decisões curriculares.

De fato, não se pode ignorar a existência de dispositivos legislativos e

organizacionais da educação escolar, nem a necessidade de questionamentos dos interesses mobilizados por esses instrumentos legais e normativos. A orientação adotada neste artigo é reconhecer que políticas educacionais e formativas fazem uso de normas legais para se instituírem, e as normas se expressam por discursos, cujas racionalidades são passíveis de análises, dando indícios dos interesses envolvidos.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012),

As políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, que incentiva um processo de reestruturação global de economia regido pela doutrina neoliberal (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 42).

Atualmente, além de termos/estarmos passando por uma situação delicada devido a uma pandemia³, também nos encontramos num momento crucial em termos de políticas educacionais, especialmente aquelas relacionadas à formação de professoras(es) de Matemática da Educação Básica, a partir da publicação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019).

Com a publicação da BNC-Formação, fortemente contestada pela mobilização de sociedades científicas, grupos e pesquisadoras/es em Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu que a readequação dos cursos de licenciatura no país tivesse o prazo prorrogado até dezembro de 2022⁴, ao contrário da previsão inicial, que era de dezembro de 2021.

Assim, tendo como pano de fundo tais questões e nossas preocupações com o processo formativo inicial de professoras e professores de Matemática⁵, que compartilhamos com diversas outras pessoas participantes do movimento da Educação Matemática, nossa casa (FERNANDES e GARNICA, 2021), e neste artigo,

³ A pandemia de Covid-19 no Brasil iniciou, oficialmente, ao final do mês de fevereiro de 2020, após a primeira pessoa testar positivo em território nacional. Desde então, até a escrita deste artigo, infelizmente, mais de seiscentas e oitenta mil pessoas foram vítimas desse vírus no país.

⁴ Disponível em <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/2021/08/licenciaturas-terao-mais-um-ano-para-atualizar-os-curriculos.html>; acesso em 11 fev. 2022.

⁵ A nomenclatura *professoras e professores de Matemática* faz alusão ao livro de Peralta (2019).

objetivamos analisar os atos de fala presentes em um documento curricular que, atualmente, vigora como diretriz curricular nas reformulações dos cursos de Licenciatura em Matemática. Para tanto, em termos teórico-metodológicos, tomaremos os elementos pontuados em Taveira e Peralta (2020) para análise de atos de fala em documentos curriculares de Matemática, inspirados no conceito de Ética Discursiva empreendido por Jürgen Habermas.

2 Licenciatura em Matemática e Gênero e Sexualidade no Brasil⁶

As lutas de grupos sociais historicamente marginalizados têm ganhado forças no cenário atual — principalmente no brasileiro — fomentadas, sobretudo, como respostas às investidas neoliberais e (neo)conservadoras do atual Governo Federal nas políticas públicas nacionais, principalmente em Educação. Em contrapartida aos discursos LGBTTFóbicos, racistas, androcêntricos, capacitistas, dentre outros perversos e desumanos, mobilizados e difundidos pelo (des)Presidente da República, numa eleição marcada pela propagação de discursos de ódio com base em notícias falsas — as chamadas *fake news* —, podemos observar um crescente movimento de resistência nos mais diferentes setores da sociedade civil.

Desse modo, diversos setores que compõem a sociedade brasileira, de uma forma ou outra, têm reconhecido e debatido a necessidade de fomentar ações e espaços que abarquem a diversidade de culturas e pessoas. E a Educação Matemática não foge a isso, assim como sinalizam Fernandes e Garnica (2021, p. 15) ao afirmarem a inevitabilidade de “um novo contexto político que se aproxima da Educação Matemática”.

Frente a essa demanda, a comunidade da Educação Matemática tem sido chamada a refletir e atuar em favor daquelas pessoas cujos corpos e identidades, historicamente e intencionalmente, foram silenciadas e/ou apagadas por não se enquadrarem às normas socialmente impostas⁷. A título de ilustração, Gonçalves (2020) reúne uma coletânea de textos que discutem e conclamam a urgência de uma pauta sobre questões de Gênero e Sexualidade pelas(os) educadoras(es) matemáticas(os).

⁶ Parte das discussões mobilizadas nesta seção foram iniciadas durante o VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPeM), junto à plenária do Grupo de Trabalho 03 — Currículo e Educação Matemática.

⁷ Por normas socialmente impostas, fazemos alusão ao que Judith Butler denominou matriz (ou grade) de inteligibilidade cultural (BUTLER, 2021).

Historicamente, no Brasil, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi responsável por desenvolver uma política federal de atendimento à diversidade humana em articulação com os sistemas públicos de ensino. Nesse sentido, ampliou os debates sobre áreas definidas pela Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (BRASIL, 1996), e elaborou orientações nacionais a fim de que o princípio e a valorização da diversidade se fizessem presente nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas.

A extinção da supracitada secretaria — que compunha o Ministério da Educação — reforça ainda mais a necessidade de formação de professoras(es) para as questões de Gênero e Sexualidade. O silenciamento que políticas conservadoras, na maioria das vezes com características neoliberais⁸, tentam impor na educação nacional corrobora, sobremaneira, o cenário caótico de disseminação e legitimação de discursos que empregam práticas de preconceito, intolerância e até mesmo violência com a diversidade de ser, estar e atuar na sociedade, impedindo pessoas de participarem como pares na vida social (FRASER, 2001, 2007).

Diversas autoras e autores (EVANGELISTA, 2020; MONTEIRO e RIBEIRO, 2020; SILVA, 2020) têm se posicionado frente ao apagamento e silenciamento das temáticas em documentos normativos que legislam sobre todo o território nacional, como no caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento que balizou a proposta da BNC-Formação — quando a pauta diz respeito à formação relativa às questões que envolvem discussões políticas e práticas sobre temáticas que permeiam Gênero e Sexualidade.

Refletir e atuar em contextos que requerem valorização, respeito e reconhecimento à(s) diversidade(s) e diferenças de pessoas e culturas, mobilizando debates, reflexões e problematizações torna-se, então, uma necessidade formativa de professoras(es) da Educação Básica de todas as disciplinas escolares, principalmente a Matemática.

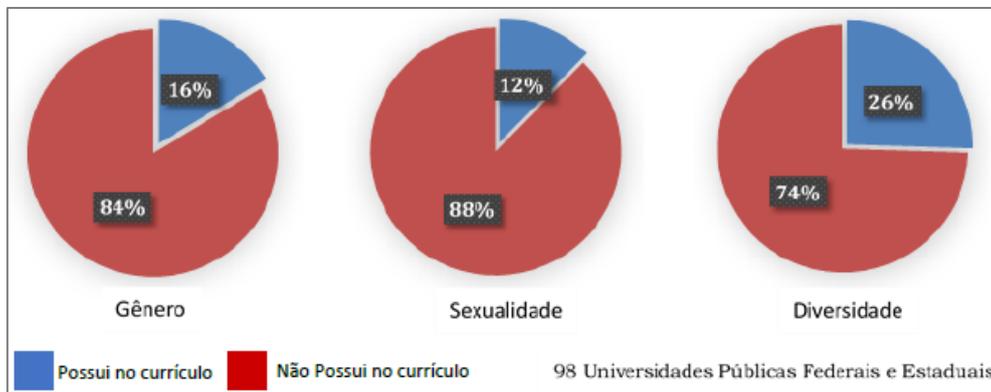
O mesmo fenômeno — de apagamento das temáticas que permeiam as questões de Gênero e Sexualidade — também pode ser observado em pesquisas relevantes para as discussões sobre o processo formativo inicial de professoras(es)

⁸ Como muito bem discorre o Professor Luiz Carlos de Freitas, aposentado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

de Matemática. Tanto por uma abordagem de reformas curriculares, como em Junqueira e Manrique (2015), ou até mesmo em um amplo mapeamento de pesquisas sobre formação de professores que ensinam Matemática, como em Fiorentini, Passos e Lima (2016).

Lima (2021) corrobora o debate, destacando, em seu artigo, a presença e/ou ausência dos termos *Gênero*, *Sexualidade* e *Diversidade* em currículos de cursos de Licenciatura em Matemática em 98 universidades públicas, estaduais e federais, chegando ao seguinte resultado:

Imagem 1: Gênero, Sexualidade e Diversidade em currículos de cursos de Licenciatura em Matemática



Fonte: Lima (2021, p. 18).

Pessoas que atuam no exercício da profissão de ensinar Matemática na Educação Básica têm sido chamadas à responsabilidade da discussão dessas temáticas, principalmente frente ao cenário desigual e violento que é a sociedade brasileira e os esforços jurídicos⁹ de combate aos crimes e à violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais (LGBTQTQIA+).

É nesse cenário que esta investigação defende a necessidade formativa de professoras(es) de Matemática para as questões de Gênero e Sexualidade como uma exigência da sociedade atual, podendo até se configurar como um problema de justiça social (FRASER, 1997). Considerando, por exemplo, o teor dos relatórios produzidos pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), importante organização que monitora há mais de dez anos as mortes por violência contra a comunidade LGBTTQIA+ no Brasil (GGB, 2017, 2018, 2019).

⁹ Nos referimos à histórica decisão do Supremo Tribunal Federal, que em 13 de junho de 2019, criminalizou a homotransfobia com a aplicação da Lei do Racismo (Lei nº 7.716/1989) até que o Congresso Nacional Brasileiro crie uma lei que legisle especificamente sobre o tema.

Isso posto, tendo em vista a considerável existência de publicações que hoje buscam fomentar e oxigenar discussões contemporâneas sobre temáticas que perpassam as questões de Gênero e Sexualidade no campo da Educação Matemática (ESQUINCALHA, 2022; GONÇALVES, 2020; GUSE; ESQUINCALHA e MOURA, 2021; GUSE; WAISE e ESQUINCALHA, 2020; LIMA, 2021; NETO e VALERO, 2020; NETO, 2021; PERALTA, 2022; ROSA e SACHET, 2021; SACHET e ROSA, 2021; SILVA; NETO e SOUZA, 2020; SOUZA e SILVA, 2017, 2018; SUAREZ; RUIDIAZ e MIARKA, 2020; USHA *et al.*, 2020), neste artigo, intentamos fazer coro a esse debate, com foco em diretrizes nacionais para formação inicial de professoras(es) de Matemática para a Educação Básica, visto que entendemos tal formação como uma necessidade contemporânea.

3 Aspectos teórico-metodológicos

Em Taveira e Peralta (2020), são descritos elementos presentes na Ética Discursiva, conceito fundante da Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012a, 2012b), que permitem caracterizar e analisar o pragmatismo empregado na racionalidade dos usos de atos de fala em documentos curriculares de Matemática.

Nesse sentido, tendo em vista que tais elementos são oriundos da principal contribuição de Jürgen Habermas com os debates em Ciências Humanas (HABERMAS, 2012a, 2012b), tomaremos o dispositivo de análise de atos de fala descrito em Taveira e Peralta (2020) como referencial teórico-metodológico, estando embasados nas asserções defendidas por Habermas em seu projeto de racionalidade comunicativa, mais especificamente no que tange aos tipos de atos de fala (HABERMAS, 2012a).

Como foco de análise, tomaremos o contraste de dois documentos normativos do Conselho Nacional de Educação, entendendo que tais resoluções comportam-se atualmente no sistema educativo brasileiro como Diretrizes Curriculares na reelaboração dos cursos de Licenciatura em Matemática do país. São eles: (i) o Parecer nº 1.302/2001, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, de 6 de novembro de 2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura; e (ii) a Resolução nº 2/2019, do Conselho Nacional de Educação, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação.

Em termos de movimento de análise, tomaremos como foco atos de fala que discursam sobre o processo formativo inicial de professoras(es) de Matemática e o provimento da formação para/sobre/em temáticas que permeiam as questões de Gênero e Sexualidade.

Vale destacar que, ao propor um tipo de racionalidade que se opõe ao tipo que predomina na sociedade capitalista, denunciada por Adorno e Horkheimer (1985), a saber, a racionalidade instrumental, Habermas (2012a, 2012b) dá um novo estatuto para a Ética Discursiva.

Para Habermas (2012a, 2012b), no processo de comunicação¹⁰ intersubjetiva, o/a falante, ao exercer a comunicação, apresenta as pretensões de validade aos quais se baseia no exercício comunicativo. Nesse sentido, as pretensões de validade são empregadas por meio de atos de fala: aquelas palavras, expressões, frases ou orações que, ao comunicar, também carregam alguma ação e intencionalidade em direção à/ao ouvinte.

Desse modo, os conceitos de atos de fala e discurso (FOCAS, 2009) empreendidos pela teoria habermasiana, ganham destaque. No processo comunicativo, os atos de fala podem ser classificados de acordo com o tipo de ação e a intencionalidade que exercem na/o ouvinte, e são eles: Locucionários, Ilocucionários e Perlocucionários¹¹.

Ao exercer a comunicação, a/o falante revela suas intencionalidades à medida em que os atos de fala possam ser caracterizados. Para Habermas (2012a, 2012b), podemos caracterizar uma racionalidade instrumental conforme detectamos o uso excessivo de atos de fala Perlocucionários, que buscam unicamente causar efeito no/a ouvinte a fim de atingir o que se almeja.

Até aqui, tomamos uma relação unidirecional de falante para ouvinte. Contudo, cabe destacar que a teoria habermasiana assenta-se na relação intersubjetiva entre falante e ouvinte, que podem e devem trocar de papéis no processo comunicativo.

¹⁰ Vale destacar que, de acordo com Habermas (2002, p. 22, grifos nossos), “o intérprete que compreende o significado passa pelas suas experiências fundamentalmente enquanto participante na comunicação, numa relação intersubjetiva estabelecida através de símbolos com outros indivíduos, mesmo que na realidade se encontre só, lendo um livro ou um *documento*, ou contemplando uma obra de arte”.

¹¹ Segundo Neves da Silva (2017, p. 117), os atos de fala Locucionários “são aqueles em que o falante se vale de expressões para apontar o estado das coisas, por exemplo, quando exprime uma informação sobre um fato”; Já os atos de fala Ilocucionários “são expressões que carregam um ato para além da fala cuja intenção está explícita”, ou seja, quando a pessoa falante deseja exercer uma ação com a sua fala. Por fim, os atos de fala Perlocucionários são “aquelas expressões linguísticas nas quais o falante pretende causar um efeito no ouvinte e esse efeito está ligado a uma intenção estratégica de conseguir o que se pretende”.

Essa troca é possibilitada por meio do conceito habermasiano de discurso ou de Ética Discursiva, pois, segundo Habermas (2012a, 2012b), Freitag (1989), Andrews (2002) e Taveira e Peralta (2020), o discurso habermasiano é o que possibilita à/ao ouvinte o questionamento das pretensões de validade e, por consequência dos atos de fala, erguidas pela/o falante no processo de comunicação. Ou seja, discurso para Habermas se constitui nesse “questionamento das aspirações de validade embutidas na comunicação cotidiana” (FREITAG, 1989, p. 35-36).

Destarte, o exercício aqui será de caracterizar os atos de fala expressos pelos documentos, a fim de compreender se a racionalidade que está no bojo da constituição e normatização aproxima-se mais de uma racionalidade comunicativa ou instrumental.

4 Resultados: descrição e análises

4.1 Um panorama histórico das diretrizes de formação para a docência em Matemática

Desde que se admitiu pela primeira vez preocupação com a formação de professores, na Reforma de 1827 (SAVIANI, 2009), a História da Educação Brasileira registra diversos movimentos de reformas curriculares (ROMANELLI, 1978), principalmente no que diz respeito à formação de professores para a docência em Matemática (BRITO; MIORIM e FERREIRA, 2018).

Nesse movimento, é possível observar que, em diferentes reformas, variadas normativas cumpriram o papel de diretrizes na formação inicial profissional para a docência em Matemática. Em estudos anteriores, focalizamos tais diretrizes nas seguintes reformas curriculares¹²: a Lei de Primeiras Letras e as Escolas Normais; a Reforma Francisco Campos; a Reforma Gustavo Capanema; a Portaria Ministerial de 1951; a LDB de 1961; a LDB de 1971 e, finalmente, a LDB de 1996, que, recentemente, culminou na BNC-Formação (BRASIL, 2019) e BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020). E é unanimidade entre essas diretrizes o mesmo fenômeno que se passa em outros documentos importantes do sistema educativo —

¹² Para observar discussões interessantes e pertinentes sobre cada movimento de reforma, Cf.: para a Lei de Primeiras Letras e as Escolas Normais, Santos (2011) e Peralta (2022); para a Reforma Francisco Campos, Romanelli (1978), Aranha (2002) e Ribeiro (2003); para a Reforma Gustavo Capanema, Dallabrida (2014) e Queiroz e Housome (2018); para a Portaria Ministerial de 1951, Marques (2005) e Peralta (2019); para a LDB de 61, Valente (2008), Montalvão (2010) e Machado e Melo (2012); e para a LDB de 1971, Rodrigues (2012) e Queiróz (2013).

como a BNCC (EVANGELISTA e GONÇALVES, 2020; MONTEIRO e RIBEIRO, 2020; SILVA, 2020) — o silenciamento e o apagamento de temáticas relacionadas às questões de Gênero e Sexualidade.

Isso posto, é possível aceitar que tal fenômeno é histórico e tem contribuído efetivamente para cenários de injustiças sociais (FRASER, 1997; Sara Wagner YORK; Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA; Bruna BENEVIDES, 2020¹³) como aqueles presentes nos mais recentes levantamentos e relatórios de violências com pessoas participantes da comunidade LGBTTTQIA+ (GGB, 2017, 2018, 2019; Bruna BENEVIDES; Sayonara NOGUEIRA, 2020, 2021; Bruna BENEVIDES, 2022; Tathiane ARAÚJO e Sayonara NOGUEIRA, 2022).

4.2 O provimento da formação para as questões de Gênero e Sexualidade nas atuais diretrizes curriculares para formação de professoras(es) de Matemática

Ao tomarmos as normativas em conjunto — BNC-Formação e Parecer CNE/CES 1.302/2001 — como um documento curricular de Matemática, é possível aceitar que ambos, atualmente, vigoram como diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil.

O Parecer 1.302/2001, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Matemática, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura, organiza-se internamente sob os seguintes aspectos: (i) o perfil de pessoa formada em cada modalidade do curso; (ii) as competências e habilidades comuns a ambas as modalidades, com atenção especial para o curso de Licenciatura e a formação do educador/a matemático/a (BRASIL, 2001); (iii) a estrutura dos cursos, nas diferentes modalidades; (iv) os conteúdos curriculares dos cursos de Matemática, destacando conteúdos básicos comuns a todos os cursos de Bacharelado — “Cálculo Diferencial e Integral; Álgebra Linear; Topologia; Análise Matemática; Álgebra; Análise Complexa; Geometria Diferencial” (BRASIL, 2001, p. 5) — e Licenciatura — “Cálculo Diferencial e Integral; Álgebra Linear; Fundamentos de Análise; Fundamentos de Álgebra; Fundamentos de Geometria; Geometria Analítica” (BRASIL, 2001, p. 6), em todo território nacional; e, por fim, (v) as prescrições sobre estágios e atividades

¹³ A referência está feita tomando o primeiro nome das autoras por extenso tendo em vista que se trata de uma indicação das autoras como forma de dar visibilidade a mulheres trans e travestis que ficam invisibilizadas por trás de sobrenomes.

complementares.

Como anexo do Parecer, encontra-se o projeto de resolução que mais tarde foi aprovado e que é responsável pelo estabelecimento das diretrizes curriculares para os cursos de Matemática, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, tendo que, em seu terceiro artigo, estabelece os elementos mínimos e principais que devem ser tomados para a formulação dos cursos de Matemática (BRASIL, 2003).

Com relação à BNC-Formação, organizada em nove capítulos, estabelece as dez competências gerais docentes e compreende aquelas específicas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (BRASIL, 2019), descrevendo cada dimensão e as habilidades correspondentes.

Como conteúdos principais, a BNC-Formação prevê questões relacionadas aos fundamentos e políticas da formação docente; à organização curricular dos cursos superiores; aos cursos de licenciatura; da formação em segunda licenciatura; da formação pedagógica para graduados/as; da formação para atividades pedagógicas e de gestão e do processo avaliativo interno e externo das/os licenciandas/os (BRASIL, 2019).

Inspirados por Lima (2021), buscamos pelas expressões: (a) *Sexualidade*, (b) *Gênero* e (c) *Diversidade* nos documentos curriculares analisados¹⁴. Quanto ao termo (a) *Sexualidade*, não foi encontrado em nenhum dos documentos curriculares, o que *a priori* denota um silenciamento intencional sobre questões ligadas a essa expressão no processo formativo inicial de professoras(es) ter começado já no apagamento de uma das expressões-chave da discussão pautada neste artigo.

Quanto ao termo (b) *Gênero*, figura uma vez na BNC-Formação para se referir a gêneros textuais. Por fim, o termo (c) *Diversidade* aparece cinco vezes: uma no Parecer CNE/CES 1.302/2001, para se referir à diversidade de formas de se estruturar a organização dos cursos de Matemática; na BNC-Formação, figura no Art. 13º, item VIII, como premissa nos recursos enriquecedores de aprendizagens relacionados à formação em cursos de licenciatura. Em outro momento, vigora como fundamento pedagógico na organização curricular dos cursos superiores para a formação docente (BRASIL, 2019). No restante das vezes em que aparece nos documentos curriculares analisados, o termo (c) *Diversidade* pode ser encontrado em duas competências

¹⁴ Por mais que autoras como Judith Butler (2021) entendam que não é possível separar as questões de Gênero das de Sexualidade, o faremos, neste artigo, com propósitos puramente heurísticos.

gerais. A primeira delas orienta que “8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na *diversidade humana*, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 13, grifos nossos).

Por mais que o ato de fala anterior suponha uma compreensão e valorização da diversidade humana, escritos do início do século têm nos alertado para que já não basta a defesa de um “vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2000, p. 73).

Ao não se referir especificamente aos termos *Gênero* e *Sexualidade* no âmbito da diversidade humana, o documento curricular oculta, desestimula e deslegitima a abordagem de temáticas, reflexões e experiências relacionadas a esses termos na formação inicial de professoras/es, especialmente de Matemática.

Já a segunda competência geral docente em que o termo *Diversidade* figura, afirma a necessidade de:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com *acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais*, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 13, grifos nossos).

Contudo, sabendo que diversos marcadores sociais de exclusão corroboram o não acolhimento e a não valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, não há menção, apontamento ou citação que se refira a nenhuma das diversas temáticas que permeiam as questões de Gênero e Sexualidade e que poderiam fazer parte do rol de reflexões e experiências formativas na Licenciatura em Matemática. Dessa forma, parece que as diretrizes aproximam-se, sobremaneira, de uma racionalidade orientada à instrumentalização discursiva, pois, por mais que *a priori* reconheçam nominalmente a necessidade, validade e pertinência da valorização da diversidade humana, não exemplificam fatores ou temáticas que a compõem.

E não faltam informações nesse sentido, tendo em vista que, nos tempos atuais, as temáticas que perpassam as questões de Gênero e Sexualidade, bem como as de raça e etnia, e aquelas relacionadas à inclusão, não faltam nos debates da opinião pública brasileira e, recentemente, não têm faltado na literatura da Educação

Matemática, como referenciado no último parágrafo da segunda seção deste artigo. Para nós, há, contudo, uma falta de reconhecimento da importância, necessidade e validade das diretrizes curriculares nacionais de conjugar discussões com o processo formativo inicial da Licenciatura em Matemática, manobrando em favor do silenciamento/apagamento/abafamento de tais temáticas, caracterizando a perlocucionaridade do(s) ato(s) de fala expresso(s) pelo documento.

O fenômeno de apagamento, que pode ser observado em diversos documentos curriculares presentes no sistema educativo brasileiro a partir da literatura que discorre sobre o assunto, deve chamar a atenção das pessoas interessadas e preocupadas com as discussões sobre o Currículo em Educação Matemática — ou Currículo de Matemática, se assim preferirem — e, mais especificamente, com o currículo de formação inicial de professoras(es) de Matemática. Nesse cenário, é possível afirmar que a racionalidade com que as normativas/diretrizes/orientações para o processo formativo inicial de professoras/es de Matemática foram propostas e implementadas aproximam-se de uma forma instrumental.

Aceitando o currículo de formação inicial de professoras(es) de Matemática como uma arena discursiva na qual estão em disputas (ARROYO, 2013) temáticas diversas, podemos traçar um paralelo entre as disciplinas históricas da Licenciatura em Matemática e tais temáticas. Discussões recorrentes da literatura (MANRIQUE, 2009) denunciam que, nesses embates, no âmbito das reformas curriculares da nossa história, as disciplinas ditas específicas admitiam amplo predomínio sobre as de outra natureza — como as de cunho didático-pedagógico —, principalmente devido ao percurso histórico do processo formativo inicial de professoras/es da Educação Básica no Brasil, com o modelo “3+1”¹⁵ (MOREIRA, 2012), o que pode ter corroborado, sobremaneira, esse apagamento — além das influências sociais, culturais, capitais e históricas das sociedades em que as diferentes reformas curriculares se consolidaram.

Isso posto, ao tomarmos os documentos curriculares para análise, ficou inteligível que nessa disputa política, temáticas relacionadas às questões de Gênero e Sexualidade nunca admitiram representação e nem espaço, o que contribuiu, demasiadamente, para o seu apagamento. Esse movimento de não reconhecimento

¹⁵ O “3+1” corresponde a três anos de formação na área específica do conhecimento da docência e um ano de formação (didático) pedagógica.

histórico das temáticas na formação de professoras(es) de Matemática pode ser chamado de falso reconhecimento¹⁶, nas palavras de Fraser (1997, 2017).

Ao apontar o silenciamento de temáticas que permeiam as questões de Gênero e Sexualidade em favor de temáticas que, historicamente, o dominaram e o têm dominado, o currículo de formação de professoras(es) de Matemática denuncia “formas de dominação sustentadas pelos públicos institucionalmente legitimados” (COUTO e GONZAGA, 2019, p. 26).

Nesse sentido, defendemos que as discussões sobre o currículo de formação de professoras(es) de Matemática, em face de seu papel normativo, busquem expandir seu entendimento de universalidade e de necessidade (BENHABIB, 1986, 1992; COUTO e GONZAGA, 2019) de consideração de outros aspectos importantes para o processo de formação inicial de professoras(es) de Matemática, como as temáticas que permeiam as questões de Gênero e Sexualidade.

5 Considerações finais

Fruto de nosso quadro histórico de perpetuação de práticas androcêntricas e de violência contra a comunidade LGBTQIA+, da supervalorização das disciplinas específicas em detrimento de outras temáticas importantes e necessárias no processo formativo inicial de professoras(es) de Matemática, dos interesses nas políticas públicas de Educação nacionais — em especial, da formação de professoras(es) para a Educação Básica — por parte de organismos internacionais, e do conservadorismo que ressona pelas décadas a fio no senso comum brasileiro, expresso por representações políticas existentes no país, as diretrizes curriculares atuais para a formação inicial de professoras(es) de Matemática, instrumentalmente racionalizadas pelo predomínio de atos de fala perlocucionários, parecem não contemplar e oferecer, efetivamente, possibilidades de aspectos formativos para as temáticas que permeiam as questões de Gênero e Sexualidade, tão importantes para esse processo formativo, principalmente em tempos hodiernos.

Frente ao recente aumento de publicações que reclamam a necessidade de trazermos para o centro das discussões realizadas no âmbito da Educação

¹⁶ Para Fraser (2007, p. 107), falso reconhecimento significa “subordinação social no sentido de ser privado de participar como um igual na vida social”. Em termos formativos, isso pode ser compreendido como a privação da formação para determinadas temáticas que fazem parte do cotidiano profissional, como as temáticas que permeiam as questões de Gênero e Sexualidade.

Matemática brasileira temáticas que permeiam as questões de Gênero e Sexualidade, buscamos aqui contribuir para o debate, discutindo o efeito perlocucionário de apagamento discursivo nas diretrizes curriculares atuais para os cursos de Licenciatura em Matemática.

Finalmente, reafirmamos que não existe luta contra as injustiças sociais em Educação Matemática sem perpassarmos pela necessidade, pertinência e urgência do provimento da formação (inicial e continuada) de professoras(es) de Matemática para as temáticas que permeiam as questões de Gênero e Sexualidade.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMOULOU, S. A.; MANRIQUE, A. L.; SILVA, M. A. Editorial Currículo e Educação Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1-15, 2017.

ANDREWS, C. W. A Ética do Discurso e o Modelo dos Consensos Democráticos: Uma Réplica a J. Eisenberg. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 577-597, 2002.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, T. A.; NOGUEIRA, S. N. B.. **A Espacialização da Transfobia no Brasil**: assassinatos e violações de direitos humanos em 2021. Série Publicações Rede Trans Brasil, 6. ed. Aracaju: Rede Trans Brasil, Uberlândia: IBTE, 2022.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENEVIDES, B. G. (Org.). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. (Org.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. (Org.). **Dossier of murders and violence against Brazilian transvestites and transsexuals in 2019**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020.

BENHABIB, S. **Situating the Self**: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics. Cambridge: Polity Press, 1992.

BENHABIB, S. **Critique, norm and utopia**: A Study of the Foundations of Critical

Theory. New York, Columbia University Press, 1986.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 9 abr. 1932.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 10 abr. 1942.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. 1827.

BRASIL. **Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e as Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 18 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Ministério da Educação. **Formação Superior para a Docência na Educação Básica.** Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CEB, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CEB, 2020.

BRITO, A. J; MIORIM, M. A.; FERREIRA, A. C. (Org.). **História de formação de professores:** a docência da matemática no Brasil. 2. ed. Salvador. EDUFBA, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero:** feminismos e subversão da identidade. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

COUTO, D. R. T.; GONZAGA, A. C. M. A teoria crítica feminista: o projeto teórico de Fraser e Benhabib. In: SARDINHA, A. C.; SOARES; A. C. P. M; OLIVEIRA; F. P. (Org.). **Pesquisa em gênero e sexualidade:** perspectivas e experiências a partir da Amazônia. Macapá: UNIFAP, 2019, p. 21-36.

DALLABRIDA, N. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 407-427, maio/ago., 2014.

ESQUINCALHA, A. C. **Estudos de gênero e sexualidades em educação matemática**: tensionamentos e possibilidades. Brasília: SBEM Nacional, 2022.

EVANGELISTA, A. P.; GONÇALVES, R. M. Gênero e diversidade sexual na base nacional comum curricular: descritores ausentes que tornam abjetos os corpos transgressores da norma. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 1-26, 2020.

FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática**: período 2001 – 2012. Campinas: FE/Unicamp, 2016.

FOCAS, J. D. Os atos de fala e a ética do discurso. **Língua e Literatura**, São Paulo, v. 29, p. 153-175, 2009.

FRASER, N. Heterosexism, Misrecognition, and Capitalism: A response to Judith Butler. **Social Text**, v. 15, n. 3-4, p. 279-289, 1997.

FRASER, N. Recognition without Ethics? **Theory, Culture & Society**, v. 18, n. 2-3, p. 21-42, 2001.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRASER, N. Heterossexismo, falso reconhecimento e capitalismo: uma resposta a Judith Butler. **Idéias**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 277-294, 2017.

FREITAG, B. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Tempo Brasileiro**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7- 44, 1989.

GONÇALVES, H. J. L. **Educação Matemática e Diversidade(s)**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

GROENWALD, C. L. O. Editorial - Edição Especial Educação Matemática e Currículo. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 15, p. 1-5, 2020.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil - 2019**. 2019. Available in: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/04/relatc3b3rio-ggbmortes-violentas-de-lgbt-2019-1.doc>; acesso em: 3 maio 2021.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Pessoas LGBT morta no Brasil: relatório 2017**. 2017. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/03/relatorio2017.pdf>; acesso em: 3 maio 2021.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **População LGBT morta no Brasil: relatório 2018**. 2018. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/03/relatorio2018.pdf>; acesso em: 3 maio 2021.

GUSE, H. B.; ESQUINCALHA, A. C.; MOURA, J. F. Que relações podem ser estabelecidas entre matemática e pessoas LGBTI+? Narrativas de um professor desviante das cis-heteronormas que ensina matemática. In: SILVA, S. M. P.; MACHADO, R. N. S.; SALES, T. S. (Org.). **Gêneros e sexualidades: tensões e desafios na Educação**. São Luís, MA: EDUFMA, 2021, p. 223-246.

GUSE, H. B.; WAISE, T. S.; ESQUINCALHA, A. C. O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula? **Revista Baiana de Educação Matemática**, Juazeiro, v. 1, p.1-25, 2020.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo 1**: racionalidade da ação e racionalidade social. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

JUNQUEIRA, S. M. S.; MANRIQUE, A. L. Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 623-635, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. F. (Des)Invisibilização: reflexões sobre diversidade sexual na formação de professores de matemática. **Zetetike**, Campinas, v. 29, p. 1-21, 2021.

MACHADO, M. C. G.; MELO, C. S. O debate acerca do ensino público nas discussões sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional (1961). **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 2, n. 4, p. 62-79, jan./abr. 2012.

MANRIQUE, A. L. Licenciatura em matemática: formação para a docência x formação específica. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 515-534, 2009.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v. 1, p. 1-24, 2020.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, 2012.

NETO, V. F. Onde aprendemos a viver o gênero? Nas aulas de matemática! **Hipátia**, São Paulo, v. 6, p. 52-63, 2021.

NETO, V. F.; VALERO, P. A (in)equidade de gênero em educação matemática: pesquisando as pesquisas. In: GONÇALVES, H. L. J. (Org.). **Educação Matemática & Diversidade(s)**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 195-213.

NEVES DA SILVA, J. R. **Interações entre docentes da licenciatura em física em**

grupos de planejamento conjunto: uma análise a partir da teoria do agir comunicativo. 2014. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) — Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista. Bauru.

OLGIN, C. A.; GROENWALD, C. L. O.; PALANCH, W. B. L. (Org.). Dossiê Currículo e Educação Matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 8, n. 17, p. 1-7, 2019.

OLGIN, C. A.; GROENWALD, C. L. O.; PALANCH, W. B. L. Currículo, Educação Matemática e Políticas Públicas: desafios da atualidade. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 12, n.1, p. 1-8, 2022.

PALANCH, W. B. L.; FREITAS, A. V. Pesquisas em Educação Matemática: um Estado da Arte sobre Questões Curriculares. **Educação Matemática em Revista-RS**, Rio Grande, v. 1, p. 30-35, 2019.

PALANCH, W. B. L.; PIRES, C. M. C. An Overview of Research Centered on Implementation and Curriculum Organizations in the period 1987-2012. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, p. 105-130, 2017.

PERALTA, D. A.; RODRIGUES, A. F. B.; BARBOSA, R. O.; TAVEIRA, F. A. L. A. A necessidade de (re)politização da esfera pública em meio ao caos da democracia: assembleias estudantis como possibilidade. In: VERSUTI, F. M. *et al.* (Org.). **Perspectivas de atuação no caos:** textos e contextos. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 161-182.

PERALTA, D. A. **Habermas e as professoras e professores de Matemática:** vislumbrando oásis. Curitiba: Appris, 2019.

PERALTA, D. A. Mulheres, matemática e a proposta curricular das 'escolas de primeiras letras': uma perspectiva da ética discursiva habermasiana. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, p. 1-18, 2022.

QUEIRÓS, V. Lei nº 5692/71 e o ensino de 1º grau: concepções e representações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11 **Anais...** Curitiba, 2013.

QUEIROZ, M. N. A.; HOUSOME, Y. As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-25, 2018.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira.** A Organização Escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, S. O. A lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964-1985). **Ensino de Sociologia em Debate**, Londrina, n. 2, v. 1, p. 1-20, jul./dez. 2012.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil 1930-73.** Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, M.; SACHET, B. Movimento de Decolonialidade de Gênero nas Aulas de Matemática: o trabalho com Tecnologias Digitais (TD). **Bolema**, Rio Claro, v. 35, p.

1246-1274, 2021.

SACHET, B.; ROSA, M. A Concepção de Gênero por Meio de Memes em uma Aula de Matemática: uma análise sob as lentes da decolonialidade. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 105-124, 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, E. L. dos S. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, Brasília, v. 8, n. 16, p. 143-169, 2020.

SILVA, M. A.; NETO, V. F.; SOUZA, D. M. X. B. Governo dos corpos: aprendendo a ser menina e a ser menino em livros didáticos de matemática. In: GONÇALVES, H. L. J. (Org.). **Educação Matemática & Diversidade(s)**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 214-233.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-102.

SOUZA, D. M. X. B.; SILVA, M. A. O dispositivo pedagógico do currículo-brinquedo de matemática, marcado pela dimensão de gênero, na produção de subjetividades. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, p. 149-164, 2018.

SOUZA, D. M. X. B.; SILVA, M. A. Gender Issues in the Mathematics Curriculum: Didactic Book Activities. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, p. 374-392, 2017.

SUAREZ, J. M. C.; RUIDIAZ, P. J. A.; MIARKA, R. Género y raza y sexo y educación matemática: políticas de visibilidad de cuerpos disidentes. In: GONÇALVES, H. L. J. (Org.). **Educação Matemática e Diversidade(s)**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 183-194.

TAVEIRA, F. A. L. Os Referenciais do Campo do Currículo presentes nas Produções de Dossiês Temáticos em Periódicos de Educação Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 236-256, 26 jan. 2022.

TAVEIRA, F. A. L.; PERALTA, D. A. Análise de documentos curriculares de Matemática inspirada na ética discursiva de Jürgen Habermas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 512-537, 2020.

USHA, F. D.; et. al. Gênero na matemática escolar: um ato de resistência política. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 3, p. 979-1004, 2020.

VALENTE, W. R. Osvaldo Sangiorgi e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 583-613, 2008.

YORK, S. W.; OLIVEIRA, M. R. G.; BENEVIDES, B. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, p. 1-12, 2020.