

QUANDO A MATEMÁTICA NÃO É NEUTRA: NARRATIVAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

WHEN MATHEMATICS IS NOT NEUTRAL: NARRATIVES OF GENDER,
SEXUALITY, AND RACE IN INCLUSIVE MATHEMATICS EDUCATION

Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas • 13/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783477869](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783477869)

Laudineia Maria Neves Dias

RESUMO

O artigo analisa como a diversidade cultural e identitária, a partir dos marcadores de gênero, sexualidade e raça, atravessa as experiências de estudantes do Ensino Médio em aulas de Matemática em uma escola pública. Ancorada em uma abordagem qualitativa, a pesquisa adota a perspectiva narrativa como dispositivo teórico-metodológico, compreendendo as narrativas dos estudantes como produtoras de sentidos sobre o aprender Matemática. Os dados foram produzidos por meio de narrativas escritas, rodas de conversa e observações de aulas, e analisados à luz de referenciais da Educação Matemática crítica e da decolonialidade. Os resultados evidenciam que a Matemática escolar opera como um espaço de produção de pertencimentos e exclusões, no qual discursos de neutralidade, mérito e desempenho se articulam a expectativas de gênero, normatividades sexuais e hierarquizações raciais. Ao mesmo tempo, as narrativas revelam possibilidades de resistência e ressignificação do conhecimento matemático quando práticas pedagógicas mais dialógicas e inclusivas são mobilizadas. Conclui-se que discutir diversidade cultural e identitária na Educação Matemática implica questionar seus fundamentos epistemológicos e curriculares, reconhecendo a diferença não como déficit, mas como potência formativa e política.

Palavras-chave: Educação Matemática; Diferença; Gênero; Sexualidade; Raça; Narrativas.

ABSTRACT

This article analyzes how cultural and identity diversity—particularly markers of gender, sexuality, and race — shapes the experiences of high school students in mathematics classes in a public school context. Grounded in a qualitative approach, the study adopts a narrative perspective as a theoretical and methodological

framework, understanding students' narratives as producers of meaning regarding learning mathematics. Data were generated through written narratives, group discussions, and classroom observations, and analyzed based on critical and decolonial perspectives in Mathematics Education. The findings indicate that school mathematics functions as a space for producing both belonging and exclusion, where discourses of neutrality, merit, and performance intersect with gender expectations, sexual normativity, and racial hierarchies. At the same time, the narratives reveal possibilities of resistance and resignification of mathematical knowledge when more dialogical and inclusive pedagogical practices are fostered. The study concludes that addressing cultural and identity diversity in Mathematics Education requires questioning its epistemological and curricular foundations, recognizing difference not as a deficit but as a formative and political potential.

Keywords: Mathematics Education; Difference; Gender; Sexuality; Race; Narratives.

1. INTRODUÇÃO

A Matemática escolar tem sido historicamente concebida como um campo do conhecimento marcado pela neutralidade, universalidade e objetividade. Essa concepção, amplamente difundida nos discursos educacionais, contribui para a naturalização da ideia de que o ensino e a aprendizagem da Matemática se dão à margem de questões sociais, culturais e identitárias. No entanto, pesquisas contemporâneas em Educação Matemática vêm problematizando tal entendimento, evidenciando que o acesso, a permanência e o sucesso nesse campo do saber são atravessados por relações de poder, marcadores sociais da diferença e contextos históricos

específicos (Skovsmose, 2001; Valero, 2016). No âmbito da Educação Matemática Inclusiva, esse debate tem ganhado centralidade ao deslocar o foco das supostas limitações individuais dos sujeitos para as barreiras pedagógicas, curriculares e simbólicas produzidas nos espaços escolares (Thiengo, 2019; Mantoan, 2015). Tal perspectiva amplia o conceito de inclusão para além das discussões restritas às deficiências, incorporando dimensões relacionadas à diversidade cultural e identitária, como gênero, sexualidade e raça, que historicamente têm produzido processos de exclusão, silenciamento e desigualdade no contexto educacional.

Estudos no campo da Educação Matemática Crítica indicam que a Matemática, enquanto prática social, não apenas reflete, mas também contribui para a manutenção de hierarquias sociais, ao legitimar determinados modos de pensar, agir e existir como universais e superiores (Skovsmose, 2001). Nesse sentido, a colonialidade do saber matemático, conforme discutida por Quijano (2005), ajuda a compreender como determinados grupos sociais foram historicamente associados à racionalidade, ao rigor e à competência matemática, enquanto outros foram posicionados à margem desse campo do conhecimento.

A colonialidade do gênero, conforme elaborada por Lugones (2014), permite aprofundar essa análise ao evidenciar que as categorias de gênero e sexualidade não são neutras ou naturais, mas construídas a partir de lógicas coloniais que definem quais corpos são legitimados como produtores de conhecimento. Quando articuladas às discussões raciais, essas categorias revelam que a Matemática escolar pode operar como um espaço de validação ou negação identitária, influenciando trajetórias acadêmicas, sentimentos de pertencimento e experiências de aprendizagem.

No contexto brasileiro, pesquisas têm mostrado que estudantes que não se enquadram nos padrões hegemônicos — brancos, masculinos, heteronormativos e pertencentes às classes médias — frequentemente vivenciam a Matemática como um território de estranhamento, medo e exclusão simbólica. Essas experiências não se manifestam apenas por meio de dificuldades cognitivas, mas também através de expectativas reduzidas de desempenho, práticas avaliativas excludentes e interações pedagógicas marcadas por estereótipos de gênero, raça e sexualidade (Gutiérrez, 2013; Valero, 2016).

É nesse cenário que a Educação Matemática Inclusiva, conforme defendida por Thiengo (2019, 2020), propõe a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Para o autor, pensar a inclusão na Educação Matemática implica considerar as singularidades dos sujeitos, suas histórias, identidades e formas de produzir sentidos para a Matemática, deslocando o olhar de modelos normativos e homogeneizantes de ensino.

As narrativas de professores/as e estudantes emergem, nesse contexto, como dispositivos potentes para compreender como a diversidade cultural e identitária se materializa no cotidiano escolar. A pesquisa narrativa, ao valorizar as vozes dos sujeitos e suas experiências vividas, permite acessar dimensões frequentemente invisibilizadas nos estudos quantitativos ou excessivamente técnicos da Educação Matemática. Conforme argumenta Thiengo (2019), as narrativas possibilitam compreender como as práticas pedagógicas são significadas pelos sujeitos e como essas significações influenciam processos de inclusão e exclusão.

Além disso, autores como hooks (2013) e Nilma Lino Gomes (2012) destacam que a escuta das narrativas de sujeitos historicamente subalternizados constitui uma prática ética e política fundamental para a construção de uma educação comprometida com a justiça social. No campo da Educação Matemática, essa escuta permite tensionar a ideia de neutralidade do conhecimento matemático e evidenciar como gênero, sexualidade e raça atravessam as experiências de ensinar e aprender Matemática.

Diante desse contexto, este artigo parte da seguinte questão de pesquisa: *como as narrativas de professores/as e estudantes evidenciam atravessamentos de gênero, sexualidade e raça no ensino e na aprendizagem da Matemática, e quais implicações essas narrativas apresentam para a construção de uma Educação Matemática inclusiva?* O objetivo é compreender de que modo a diversidade cultural e identitária se manifesta nas experiências narradas pelos sujeitos e como essas experiências podem contribuir para repensar práticas pedagógicas em Matemática à luz da inclusão e da justiça social.

Ao dialogar com a Educação Matemática Inclusiva, a Educação Matemática Crítica e aportes da decolonialidade, este estudo se insere nas discussões do GT13 – Diferença, Inclusão e Educação Matemática, contribuindo para o aprofundamento das reflexões sobre identidade, diversidade e práticas educativas. Defende-se que reconhecer a Matemática como um campo atravessado por dimensões culturais e identitárias não fragiliza seu estatuto científico, mas amplia suas possibilidades pedagógicas e formativas, aproximando-a das realidades vividas pelos sujeitos que a experienciam cotidianamente.

2. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, DIFERENÇA E INCLUSÃO

A discussão sobre diferença e inclusão tem ocupado lugar central no campo da Educação Matemática nas últimas décadas, especialmente a partir de perspectivas críticas que problematizam a ideia de neutralidade do conhecimento matemático. Pesquisas nesse campo têm evidenciado que a Matemática escolar, longe de ser apenas um conjunto de conceitos abstratos e universais, constitui-se como uma prática social atravessada por valores, normas e relações de poder que impactam diretamente as experiências dos sujeitos (Skovsmose, 2001; Valero, 2016).

No contexto da Educação Matemática Inclusiva, o conceito de inclusão desloca-se de uma compreensão restrita, frequentemente associada apenas às deficiências, para uma abordagem ampliada, que considera as múltiplas formas de diferença presentes nos espaços educativos. Thiengo (2019) argumenta que a inclusão, nesse campo, exige repensar as práticas pedagógicas, os currículos e os processos avaliativos, de modo a reconhecer as singularidades dos sujeitos e suas diferentes formas de produzir sentidos para a Matemática. Essa perspectiva aproxima-se das concepções defendidas por Mantoan (2015), para quem a inclusão implica a superação de modelos educacionais homogeneizantes e classificatórios, que tendem a responsabilizar os estudantes por seus insucessos. Na Educação Matemática, tais modelos se manifestam por meio de práticas que privilegiam determinados modos de raciocínio, linguagens e performances, frequentemente alinhados a padrões culturais hegemônicos.

Ao discutir a Educação Matemática Inclusiva, Thiengo (2020) enfatiza que a diferença não deve ser tratada como exceção ou

desvio, mas como elemento constitutivo do processo educativo. Para o autor, compreender como os sujeitos experienciam a Matemática a partir de suas identidades culturais, sociais e históricas é condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e socialmente justas. Nessa direção, a inclusão deixa de ser um conjunto de adaptações pontuais e passa a configurar-se como um princípio orientador da ação pedagógica.

As discussões sobre diferença na Educação Matemática também dialogam com os estudos que abordam identidade, poder e agência. Valero (2016) destaca que as experiências matemáticas dos sujeitos são moldadas por discursos sociais que definem quem é considerado “bom” ou “capaz” em Matemática. Tais discursos, ao se articularem com marcadores como gênero, raça e classe social, contribuem para a produção de desigualdades persistentes no acesso e na participação nesse campo do conhecimento. Nesse sentido, Thiengo (2019) chama atenção para a importância de compreender como práticas aparentemente neutras podem produzir exclusões simbólicas no cotidiano escolar.

Ao analisar contextos de ensino de Matemática, o autor evidencia que expectativas docentes, formas de interação em sala de aula e modelos avaliativos podem reforçar processos de marginalização de determinados grupos, mesmo quando não há uma intenção explícita de exclusão. Em uma de suas reflexões, o autor afirma que a Educação Matemática Inclusiva demanda “um olhar atento às experiências vividas pelos sujeitos e às condições que favorecem ou dificultam sua participação efetiva nos processos de aprendizagem” (Thiengo, 2019).

A incorporação das discussões sobre diversidade cultural e identitária amplia ainda mais esse debate. Gênero, sexualidade e raça operam como marcadores sociais que atravessam as experiências escolares e influenciam as formas como os sujeitos se relacionam com o conhecimento matemático. Estudos têm indicado que estereótipos de gênero, por exemplo, continuam associados à ideia de que a Matemática é um campo predominantemente masculino, o que impacta as trajetórias de estudantes que não se reconhecem nesses padrões (Gutiérrez, 2013).

Ao articular a Educação Matemática Inclusiva com perspectivas decoloniais, torna-se possível problematizar as bases históricas e epistemológicas que sustentam tais estereótipos. A colonialidade do saber, conforme discutida por Quijano (2005), evidencia como determinados modos de conhecimento foram legitimados em detrimento de outros, contribuindo para a hierarquização de sujeitos e saberes. No campo da Matemática escolar, essa lógica se expressa na valorização de um modelo eurocêntrico de racionalidade, frequentemente apresentado como universal.

Thiengo (2020) aproxima-se dessa discussão ao defender que a Educação Matemática Inclusiva deve reconhecer a pluralidade de formas de pensar e fazer Matemática, valorizando saberes e experiências que historicamente foram marginalizados. Essa abordagem de descentramento epistemológico dialoga com a Etnomatemática (D'Ambrosio, 2001), com a proposta de releitura social da disciplina por meio da matemática radical (Frankenstein, 1989) e com as análises didáticas de Pais (2011), ao reconhecer que diferentes grupos culturais produzem conhecimentos matemáticos situados, relacionados às suas práticas sociais e modos de vida.

No âmbito do GT13 – Diferença, Inclusão e Educação Matemática, tais discussões têm contribuído para a ampliação do escopo das pesquisas, incorporando análises que consideram não apenas as deficiências, mas também questões de gênero, sexualidade, raça e outras dimensões da diversidade humana. A centralidade atribuída às investigações baseadas na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000) reforça a importância de compreender as narrativas estruturadas no cotidiano como fonte legítima de conhecimento. Afinal, as marcas deixadas pela experiência escolar geram aquilo que Larrosa (2002) define como o saber da experiência — aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca, transformando-nos profundamente.

Assim, ao articular Educação Matemática, diferença e inclusão, este estudo compreende a Matemática como um campo de disputas simbólicas, no qual identidades são produzidas, reconhecidas ou negadas. Inspirado nas contribuições de Thiengo e de outros autores do campo, defende-se que uma Educação Matemática comprometida com a inclusão e a justiça social precisa reconhecer as múltiplas dimensões da diferença e criar espaços para que as narrativas dos sujeitos possam emergir como fonte legítima de conhecimento e transformação pedagógica.

2.1. Diversidade Cultural e Identitária: Gênero, Sexualidade e Raça na Educação Matemática

A Educação Matemática, historicamente constituída sob a égide da racionalidade moderna, tem sido marcada por discursos de neutralidade, universalidade e abstração, que frequentemente desconsideram os contextos socioculturais, identitários e políticos nos quais os sujeitos se constituem e produzem sentidos para o

conhecimento matemático. Nesse cenário, discutir diversidade cultural e identitária, especialmente a partir dos marcadores de gênero, sexualidade e raça, implica tensionar as bases epistemológicas que sustentam o ensino e a aprendizagem da Matemática escolar.

Autores da Educação Matemática crítica têm apontado que a Matemática, longe de ser um saber neutro, é atravessada por relações de poder que produzem inclusões e exclusões simbólicas (Skovsmose, 2001; Valero, 2016). Essas relações se manifestam tanto no currículo prescrito quanto nas práticas pedagógicas e avaliativas, criando hierarquizações entre sujeitos considerados “aptos” ou “inaptos” para aprender Matemática. Tais processos incidem de modo desigual sobre estudantes que ocupam posições sociais historicamente subalternizadas.

Nesse sentido, a diversidade cultural e identitária não pode ser compreendida apenas como um aspecto periférico ou complementar ao ensino da Matemática, mas como elemento constitutivo das experiências de aprendizagem. As identidades de gênero, sexualidade e raça atravessam o modo como os estudantes se relacionam com o saber matemático, participam das aulas, interpretam avaliações e constroem narrativas sobre si mesmos como aprendizes.

2.2. Gênero, Sexualidade e a Normatividade na Matemática Escolar

As discussões sobre gênero na Educação Matemática evidenciam como a Matemática escolar tem sido associada a valores como racionalidade, objetividade e rigor, frequentemente vinculados a

uma masculinidade hegemônica. Tal associação contribui para a produção de discursos que naturalizam desigualdades de gênero, reforçando estereótipos sobre quem “leva jeito” para a Matemática. Estudos fundamentados em teorias que tensionam a subversão da identidade e o gênero como performance (Butler, 2019) demonstram que meninas, pessoas trans e estudantes que não se conformam às normas tradicionais enfrentam processos de silenciamento, deslegitimação de suas falas e menor reconhecimento de suas capacidades matemáticas. Esses processos operam por meio de práticas sutis, como expectativas diferenciadas, distribuição desigual de atenção docente e formas de avaliação que privilegiam determinados modos de participação.

A sexualidade, por sua vez, permanece amplamente silenciada no contexto da Educação Matemática, como se o espaço da sala de aula fosse neutro em relação às vivências afetivas e corporais dos estudantes. No entanto, pesquisas no campo educacional indicam que estudantes LGBTQIA+ frequentemente experienciam situações de constrangimento, invisibilização ou violência simbólica, que impactam diretamente sua relação com a escola e com o conhecimento matemático. Ao invisibilizar essas experiências, a Matemática escolar contribui para a manutenção de um ambiente normativo, no qual apenas certos corpos e identidades são reconhecidos como legítimos produtores de conhecimento.

2.3. Raça, colonialidade e produção do fracasso escolar em Matemática

A dimensão racial ocupa lugar central nas discussões decoloniais sobre educação e currículo. A colonialidade do saber, conforme apontado por Quijano (2005) e aprofundado pelas lentes da

desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), produziu uma hierarquização dos conhecimentos, legitimando epistemologias eurocentradas e desqualificando saberes outros. No campo da Educação Matemática, esse processo se expressa na valorização exclusiva de uma Matemática abstrata, desvinculada das práticas culturais e históricas de diferentes povos.

Estudantes negros e racializados, especialmente em contextos de escola pública, são frequentemente associados a discursos de déficit, dificuldade ou fracasso em Matemática. Esses discursos, longe de refletirem capacidades individuais, revelam mecanismos estruturais de exclusão que articulam raça, classe social e acesso desigual a condições de aprendizagem. A ausência de referências culturais diversas no currículo matemático e a desconsideração das experiências socioculturais dos estudantes contribuem para o distanciamento entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana, reforçando sentimentos de não pertencimento e desvalorização identitária.

2.4. Narrativas, identidade e resistência na Educação Matemática

As narrativas dos estudantes emergem como um potente dispositivo para compreender como gênero, sexualidade e raça atravessam as experiências de aprendizagem em Matemática. Ao narrar suas trajetórias escolares, os estudantes revelam não apenas dificuldades conceituais, mas também vivências de exclusão, resistência, superação e resignificação do saber matemático. A pesquisa narrativa, nesse contexto, possibilita deslocar o foco da análise do desempenho para as experiências vividas, reconhecendo os estudantes como sujeitos que produzem sentidos sobre a Matemática e sobre si mesmos.

As narrativas evidenciam como a Matemática escolar pode operar simultaneamente como espaço de opressão e de possibilidade, dependendo das condições pedagógicas e das relações estabelecidas. Ao valorizar essas narrativas, a Educação Matemática se aproxima de uma perspectiva decolonial, que questiona os regimes de verdade que naturalizam desigualdades e abre espaço para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente comprometidas.

2.5. Implicações para a Educação Matemática

Compreender a diversidade cultural e identitária no contexto da Educação Matemática implica reconhecer que ensinar Matemática é também lidar com corpos, histórias, afetos e relações de poder. Gênero, sexualidade e raça não são elementos externos ao processo de ensino e aprendizagem, mas atravessam profundamente as experiências escolares. Assumir essa perspectiva desafia professores, pesquisadores e formadores a repensarem currículos, práticas avaliativas e processos formativos, deslocando a Matemática de um lugar de neutralidade para um campo de disputas simbólicas e políticas. Tal movimento não enfraquece o ensino da Matemática, mas o fortalece, ao torná-lo mais significativo, democrático e socialmente referenciado.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. Abordagem da Pesquisa

A pesquisa insere-se no campo da Educação Matemática, ancorada em uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e crítica, orientada por pressupostos da pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2000) e da análise discursiva em perspectiva decolonial.

Opta-se por essa abordagem por compreender que os processos de ensinar e aprender Matemática não se reduzem a dimensões cognitivas ou técnicas, mas são atravessados por relações de poder, marcadores sociais da diferença e disputas simbólicas, tais como gênero, sexualidade e raça, que se manifestam nas práticas escolares, nos discursos e nas experiências vividas pelos sujeitos. A pesquisa dialoga com produções da Educação Matemática que problematizam a suposta neutralidade do conhecimento matemático e do currículo, reconhecendo-o como um campo culturalmente situado, historicamente constituído e socialmente regulado.

3.2. Contexto da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede estadual, localizada em contexto urbano, que atende estudantes do Ensino Médio em regime regular. A escolha da escola pública justifica-se por sua centralidade na democratização do acesso ao conhecimento matemático e, simultaneamente, por se configurar como um espaço onde as desigualdades sociais, raciais, de gênero e sexualidade se tornam mais visíveis e tensionadas no cotidiano escolar. O componente curricular investigado foi Matemática, em turmas do Ensino Médio, considerando atividades regulares de sala de aula e momentos de interação pedagógica nos quais emergem discursos, práticas avaliativas, relações entre pares e entre estudantes e docentes.

3.3. Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram estudantes do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos, regularmente matriculados em

turmas da escola investigada. A seleção dos participantes ocorreu a partir dos seguintes critérios: matrícula ativa no Ensino Médio da escola pública investigada; participação em aulas regulares de Matemática; e disponibilidade e consentimento para participar da pesquisa.

Buscou-se contemplar a diversidade do grupo discente, considerando estudantes que se autodeclaram pertencentes a diferentes identidades de gênero, orientações sexuais e grupos raciais, entendendo esses marcadores não como categorias fixas, mas como posições sociais narradas e experienciadas no contexto escolar. Os estudantes participantes são compreendidos como sujeitos de saber, cujas narrativas — interpretadas sob a ótica do saber da experiência de Larrosa (2002) — possibilitam compreender como a Matemática escolar se articula com experiências de pertencimento, exclusão, silenciamento ou resistência.

3.4. Produção dos Dados Empíricos

A produção dos dados empíricos ocorreu por meio de múltiplos dispositivos, coerentes com a perspectiva narrativa adotada:

a) Narrativas escritas dos estudantes:

Os estudantes foram convidados a produzir narrativas escritas a partir de questões disparadoras, tais como: *“Como você se sente nas aulas de Matemática?”*; *“Você já se sentiu incluído(a) ou excluído(a) nas aulas de Matemática? Em que situações?”*; e *“Você acredita que quem você é (gênero, raça, jeito de ser) influencia sua relação com a Matemática? Por quê?”*. Essas narrativas permitiram acessar percepções, memórias e sentidos atribuídos à experiência escolar em Matemática.

b) Rodas de conversa:

Foram realizadas rodas de conversa com pequenos grupos de estudantes, mediadas pelo pesquisador, com foco em discutir experiências relacionadas à aprendizagem matemática, à participação em sala de aula e às relações interpessoais. As rodas foram compreendidas como espaços de escuta coletiva, nos quais emergem discursos, concordâncias, tensões e silenciamentos.

c) Observação de aulas

Complementarmente, foram realizadas observações de aulas de Matemática, com registros em diário de campo, buscando identificar formas de participação dos estudantes; interações discursivas; situações de valorização ou deslegitimação de falas; e práticas avaliativas e pedagógicas que atravessam marcadores identitários.

3.5. Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados foram analisados a partir de uma análise interpretativa e discursiva, inspirada em referenciais da Educação Matemática crítica e da decolonialidade. As narrativas e registros foram organizados em eixos analíticos, tais como: Matemática, pertencimento e exclusão; Gênero, raça e sexualidade nas experiências de aprendizagem; Discursos de neutralidade, mérito e fracasso escolar; e Estratégias de resistência e ressignificação da Matemática. A análise buscou compreender não apenas *o que é dito*, mas *como é dito*, em que contextos e sob quais regimes de verdade, evidenciando a Matemática escolar como um espaço de produção de subjetividades (Thiengo & Valero, 2019).

3.6. Considerações Éticas

A pesquisa seguiu os princípios éticos previstos para estudos com seres humanos. Os participantes e seus responsáveis legais foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram os Termos de Consentimento e Assentimento. Os nomes dos estudantes foram substituídos por pseudônimos, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: MATEMÁTICA, IDENTIDADE E DIFERENÇA NO COTIDIANO ESCOLAR

A análise dos dados produzidos por meio das narrativas escritas, das rodas de conversa e das observações de aula evidencia que as experiências de aprendizagem em Matemática são profundamente atravessadas por marcadores identitários, como gênero, sexualidade e raça. Longe de se restringirem a aspectos cognitivos, tais experiências revelam como a Matemática escolar opera como um espaço de produção de pertencimentos, silenciamentos e resistências. A partir do diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico, emergiram quatro eixos analíticos, discutidos a seguir. A partir do diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico, emergiram quatro eixos analíticos, discutidos a seguir.

4.1. “A Matemática Não é para Todo Mundo”: Discursos de Exclusão e Não Pertencimento

As narrativas dos estudantes evidenciam a recorrência de discursos que associam a Matemática a um saber reservado a poucos, produzindo sentimentos de inadequação e distanciamento. Expressões sintomáticas aparecem de forma reiterada, especialmente entre estudantes negros e aqueles que não se

enquadram nas normas de gênero hegemônicas. Mariana, uma das participantes, sintetizou esse sentimento em sua narrativa escrita: *"Eu sempre achei que Matemática não era para mim. Parece que tem gente que já nasce com uma cabeça virada para isso, sabe? Eu entro na sala e sinto que aquele lugar não me pertence, como se eu estivesse ocupando a cadeira de alguém que realmente deveria estar ali."* (Mariana, narrativa escrita).

Esses discursos dialogam com o que a literatura da Educação Matemática crítica identifica como naturalização do fracasso escolar, sustentada por uma lógica meritocrática que desconsidera desigualdades estruturais (Skovsmose, 2001). Ao serem reiterados no cotidiano escolar, tais discursos produzem identidades matemáticas fragilizadas, marcadas pela dúvida e pela autodesvalorização. Do ponto de vista decolonial, esses processos são efeitos diretos da colonialidade do saber matemático (Quijano, 2005), que legitima determinados modos eurocêntricos de aprender e expressar conhecimentos, enquanto desqualifica as demais vivências, atuando como um dispositivo de classificação social que reforça hierarquias preexistentes.

4.2. Gênero, Participação e Silenciamento nas Aulas de Matemática

A análise das observações de aula e das narrativas revela diferenças significativas na participação dos estudantes, fortemente atravessadas por questões de gênero. Em diversas situações registradas no diário de campo, estudantes do sexo masculino tendem a ocupar mais frequentemente os espaços de fala, responder de prontidão às perguntas do professor e assumir posições de liderança nas atividades coletivas.

Por outro lado, alunas e estudantes que não se conformam às normas tradicionais de gênero relatam sentimentos de profunda insegurança ao se exporem publicamente, especialmente em situações de resolução de problemas no quadro ou em avaliações orais. Uma estudante relatou na roda de conversa: *“Quando erro na frente da turma, parece que confirmo que menina não é boa em Matemática. Os meninos erram e todo mundo brinca, mas se a gente erra, parece que justifica o porquê de estarmos atrás.”*

Essas narrativas evidenciam como a Matemática escolar se articula a expectativas de gênero, reforçando estereótipos historicamente construídos (Gutiérrez, 2013). A participação em aula, nesse contexto, não depende apenas do domínio conceitual, mas da possibilidade política de ocupar legitimamente o espaço de fala, o que nem sempre é garantido a todos os corpos. Tais achados dialogam com os estudos que apontam a sala de aula de Matemática como um espaço normativo e performático (Butler, 2019), no qual certas masculinidades são associadas ao sucesso lógico, enquanto performances femininas são invisibilizadas ou deslegítimas.

4.3. Sexualidade, Invisibilidade e Estratégias de Sobrevivência Escolar

A sexualidade emerge nos dados principalmente por meio do silêncio. Estudantes LGBTQIA+ relatam que evitam se expor nas aulas de Matemática, não por desinteresse pelo conteúdo, mas como uma estratégia deliberada de proteção diante de possíveis constrangimentos ou violências simbólicas. Carlos externou essa postura de retração: *“Prefiro ficar quieto para não chamar atenção. Se erro, já olham diferente, o cochicho começa. Na aula de*

Matemática a cobrança é tão fria que qualquer deslize vira motivo para piada sobre o meu jeito."

Essa fala evidencia como a experiência de aprender Matemática está atravessada por dinâmicas de vigilância e controle dos corpos, que produzem autocensura e retraimento. A invisibilidade da sexualidade no currículo e nas práticas pedagógicas não elimina seus efeitos; ao contrário, reforça a normatividade heterocisgênera como padrão implícito. A Matemática escolar, ao se travestir de neutra, acaba por legitimar um ambiente em que apenas certos corpos são reconhecidos como legítimos produtores de saber. Do ponto de vista da Educação Matemática crítica, esse silêncio compulsório constitui uma forma severa de exclusão simbólica, que impacta diretamente o engajamento e a relação afetiva dos estudantes com o conhecimento matemático (Valero, 2016).

4.4. Raça, Mérito e a Produção do “Aluno Fraco” em Matemática

As narrativas dos estudantes negros revelam experiências recorrentes de uma nefasta associação entre raça e baixo desempenho em Matemática. Durante as rodas de conversa, falas coletivas ganharam contornos explícitos: *"Os professores já esperam menos da gente. Parece que quando um aluno negro vai mal, todo mundo acha normal, já estava no roteiro. Mas se um menino branco tira nota baixa, o professor vai na carteira perguntar o que aconteceu."* (Lucas, roda de conversa).

Essas percepções são materializadas por práticas avaliativas tradicionais que privilegiam rapidez, padronização e respostas únicas, ignorando as construções socioculturais e os diferentes tempos de raciocínio. Nesse contexto, estudantes negros são

empurrados para a classificação compulsória de “fracos” ou “desinteressados”. A análise desses dados dialoga estreitamente com a crítica decolonial ao currículo, evidenciando como a escola reproduz lógicas coloniais ao hierarquizar sujeitos e saberes (Quijano, 2005). A Matemática escolar, ao se afastar categoricamente das experiências culturais e históricas dos estudantes de periferia, engendra um fracasso estrutural disfarçado de incapacidade individual.

4.5. Narrativas Como Resistência e Possibilidade de Ressignificação da Matemática

Apesar dos processos de exclusão evidenciados, os dados também revelam potentes narrativas de resistência e ressignificação da Matemática. Alguns estudantes pontuaram que, quando desafiados por práticas pedagógicas contextualizadas ou quando encontram docentes que subvertem a rigidez tradicional, passam a se perceber como agentes ativos da própria aprendizagem. Tamires registrou essa virada em seu diário formativo: *"A dinâmica que fizemos ligando a nossa comunidade com os gráficos mudou tudo. Pela primeira vez a minha realidade entrou na conta. Eu percebi que sei pensar matematicamente, que meu conhecimento tem valor. A Matemática deixou de ser um muro."* (Tamires, narrativa escrita).

Essas narrativas indicam que práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e etnomatemáticas (D'Ambrosio, 2001) conseguem tensionar a colonialidade do saber matemático, abrindo fraturas para novas relações com o conhecimento. A escuta das experiências dos estudantes, nesse sentido, transcende o mero recurso metodológico; constitui-se como um gesto político e pedagógico de desobediência epistêmica (Mignolo, 2008). Ao reconhecer as

narrativas como produtoras legítimas de conhecimento, a Educação Matemática desafia as hierarquias históricas e acolhe os saberes outrora silenciados.

5. SÍNTESE ANALÍTICA

A análise dos dados evidencia de forma contundente que gênero, sexualidade e raça não são dimensões externas ou incidentais ao ensino da Matemática, mas sim elementos constitutivos fundamentais das experiências escolares. A Matemática, longe de ser um campo neutro e asséptico, participa ativamente da produção de identidades, desigualdades e resistências cotidianas. Esses achados ratificam as premissas de Thiengo (2019, 2020) sobre a necessidade de uma Educação Matemática radicalmente comprometida com a diversidade cultural e identitária, capaz de implodir seus próprios fundamentos homogeneizantes e construir caminhos democráticos de aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar como a diversidade cultural e identitária — especialmente os marcadores de gênero, sexualidade e raça — atravessa as experiências de estudantes do Ensino Médio em aulas de Matemática em uma escola pública. A partir de uma abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa narrativa e em referenciais da Educação Matemática crítica e decolonial, foi possível evidenciar que a relação com a Matemática escolar é produzida em meio a disputas simbólicas, relações de poder e processos de inclusão e exclusão.

As narrativas analisadas revelam que a Matemática, longe de se configurar como um saber neutro e universal, opera como um espaço de produção de identidades matemáticas, no qual

determinados corpos e modos de participação são legitimados, enquanto outros são silenciados ou desvalorizados. Discursos meritocráticos, expectativas de gênero, normatividades sexuais e hierarquizações raciais emergem como elementos constitutivos do cotidiano escolar, impactando diretamente o engajamento, o pertencimento e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Ao discutir gênero, evidenciou-se que a participação em Matemática é socialmente regulada, produzindo silêncios que não indicam ausência de conhecimento, mas estratégias de autopreservação diante de ambientes marcados pela penalização desigual do erro. No que se refere à sexualidade, a invisibilidade das experiências LGBTQIA+ mostrou-se como uma forma potente de exclusão simbólica, reforçando a normatividade heterocisgênera sob o manto da neutralidade curricular. Já em relação à raça, as narrativas evidenciaram como expectativas racializadas contribuem para a fabricação do fracasso escolar em Matemática, revelando a permanência da colonialidade do saber no contexto educacional.

Ao mesmo tempo, as narrativas também apontaram possibilidades de resistência e resignificação. Quando os estudantes têm suas experiências reconhecidas e encontram espaços pedagógicos mais dialógicos, a Matemática deixa de ser percebida apenas como um território de exclusão e passa a ser vivenciada como possibilidade. Nesse sentido, as narrativas não apenas descrevem experiências, mas produzem conhecimento, tensionando discursos hegemônicos e abrindo brechas para práticas pedagógicas mais inclusivas.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para o campo da Educação Matemática ao reafirmar a centralidade da diversidade cultural e identitária como dimensão constitutiva dos processos de

ensinar e aprender Matemática. Ao articular empiria e teoria em perspectiva decolonial, a pesquisa evidencia a necessidade de deslocar o foco do desempenho individual para a compreensão das condições sociais, históricas e políticas que produzem desigualdades educacionais. Metodologicamente, a pesquisa narrativa mostrou-se potente para acessar experiências silenciadas e para reconhecer os estudantes como sujeitos de saber. Tal abordagem amplia as possibilidades de investigação em Educação Matemática, especialmente no âmbito do GT13, ao valorizar vozes que historicamente têm sido marginalizadas nos debates sobre currículo e aprendizagem matemática.

Por fim, os resultados deste estudo apontam para a urgência de aprofundar investigações que articulem Educação Matemática, decolonialidade e diversidade cultural e identitária, especialmente no contexto da escola pública. Ampliar esse debate implica não apenas produzir novos conhecimentos, mas repensar a formação de professores, os currículos e as práticas avaliativas, de modo a construir uma Educação Matemática socialmente comprometida, epistemologicamente plural e politicamente consciente. Nesse sentido, esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas se configura como um ponto de partida para investigações mais amplas, capazes de aprofundar a compreensão das relações entre Matemática, poder e identidade, contribuindo para a consolidação de uma Educação Matemática que reconheça a diferença não como problema, mas como potência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRANKENSTEIN, Marilyn. **Relearning mathematics: a different third R — radical maths**. London: Free Association Books, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Movimentos sociais, saberes e a pedagogia da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-704, 2012.

GUTIÉRREZ, Rochelle. The sociopolitical turn in mathematics education. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 44, n. 1, p. 37–68, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, 2002.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Buenos Aires: Del Signo, 2008.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da matemática: uma análise da influência francesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracy**. Campinas: Papirus, 2001.

THIENGO, Edmar Reis; VALERO, Paola. Educação Matemática, inclusão e produção de subjetividades. **Zetetiké**, Campinas, v. 27, e019014, 2019.

THIENGO, Edmar Reis. Diferença não é déficit: Educação Matemática e políticas de inclusão. In: KNIJNIK, Gelsa et al. (org.). **Educação Matemática, diferença e desigualdade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 85–104.

THIENGO, Edmar Reis. Diferença, inclusão e Educação Matemática: problematizações a partir do cotidiano escolar. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1–22, 2017.

THIENGO, Edmar Reis. Educação Matemática, discursos e práticas de inclusão: tensões e desafios contemporâneos. **Bolema**, Rio Claro, v. 32, n. 61, p. 742–760, 2018.

VALERO, Paola. Mathematics for all, economic growth, and the making of the citizen-worker. In: ERNEST, Paul (org.). **Critical mathematics education**. Charlotte: Information Age Publishing, 2016. p. 117–132.

