



EBRAPEM027

Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática



A INVISIBILIDADE DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE QUEM ENSINA MATEMÁTICA: UMA APROXIMAÇÃO

Maria Ester Duarte Pedrosa Rechi¹

GD n° 18 - Didática da Matemática

A escola é um espaço de múltiplas relações e é a partir de cada uma delas que se dá o processo de construção do saber. Gerir as práticas em sala de aula envolve muitas variáveis e este trabalho procura compreender o que se realiza dentro de uma sala de aula, onde o processo de ensino e aprendizagem acontece, onde se estreitam as relações entre o saber e o conhecimento, a professora e o aluno e onde as desigualdades sociais ficam mais evidentes. Iniciou-se apresentando uma discussão inicial sobre a questão da invisibilidade das desigualdades de gênero na formação das mulheres-professoras que ensinam Matemática, a partir do conceito de gênero. Em seguida, procurou-se estabelecer uma relação da Didática da Matemática, com um foco especial na expansão do conceito do Triângulo Didático de Guy BROUSSEAU, uma estrutura conceitual que descreve os elementos que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem em Matemática. Especificamente, procurou-se evidenciar a necessidade de seguir expandindo o Triângulo Didático, permitindo assim uma abordagem mais abrangente das desigualdades interseccionais de gênero, classe e raça que podem surgir nas salas de aula de matemática e, consequentemente impactar nas mulheres-professoras que virão a ensinar Matemática nos anos iniciais da Educação Básica.

Palavras-chave: Triângulo Didático. Didática da Matemática. Desigualdade de gênero. Interseccionalidade. Formação de Professores.

O TERRITÓRIO DA PESQUISA

Mulheres-professoras que ensinam Matemática: o que a pesquisa tem a ver esses corpos?

As lutas por respeito às diversidades atravessam a sociedade brasileira há algum tempo e, recentemente, têm ganhado destaque. Se considerarmos que o país tem conquistado resultados positivos na ampliação do acesso à educação e também do exercício de direitos, é de igual importância considerar que ainda há muitos desafios a serem superados quando se trata da questão da igualdade de gênero, em especial para as mulheres.

Historicamente, as mulheres vêm buscando a igualdade de direitos e o rompimento com as diferenças imputadas a elas por uma categoria biológica, estabelecida pelo sexo, que ainda impõe diferenciações e vantagens sociais aos homens. Para TILLY, importante historiadora americana, as mulheres transcendem o conceito biológico imputado a elas e para

¹Universidade de São Paulo - USP; Pós-graduação em Educação; Doutorado em Educação Científica, Matemática e Tecnológica; esterduarte@usp.br; orientador: Vinício de Macedo Santos.

compreender seu lugar de fala no mundo, é preciso considerar as múltiplas dimensões que atravessam o corpo do “ser mulher”. Segundo TILLY (1994, p. 31)

Ainda que definidas pelo sexo, as mulheres são algo mais do que uma categoria biológica; elas existem socialmente e compreendem pessoas do sexo feminino de diferentes idades, de diferentes situações familiares, pertencentes a diferentes classes sociais, nações e comunidades; suas vidas são modeladas por diferentes regras sociais e costumes, em um meio no qual se configuram crenças e opiniões decorrentes de estruturas de poder.

No âmbito da atuação profissional é preciso também considerar as especificidades do gênero em que, homens e mulheres historicamente desempenham papéis distintos e desiguais. Ainda perpetua a sobreposição do masculino sobre o feminino, instaurando uma divisão hierárquica, antagônica e imutável, onde: o homem é um ser público, produtor, dominador e a mulher é uma pessoa privada, reprodutora e submissa (LOURO, 2020).

E é partindo dessa premissa dicotômica e assimétrica que procuraremos compreender a ação docente de quem ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda buscaremos interrelacionar com a importância de se compreender a condição da mulher no seu mais amplo sentido.

Para LOURO (2020, p. 21), tornar visível àquelas que foram ocultadas era o grande objetivo das estudiosas. Segundo ela,

É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também os escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passava agora a ser observadas. Mais ainda, as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes.

É num cenário de preocupações com as relações de poder, tentando dar visibilidade ao silenciamento, dominação e opressão que os “estudos feministas” deram lugar a estudos que contemplam o conceito de gênero (ou de “relações de gênero”). Para LOURO (2020, p. 25)

É através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de *sex*. Visando “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso dos termos como sexo ou diferença sexual”, elas desejam acentuar, através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). O



conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política.

Dentro de um contexto de pluralidade e de desentendimento teórico e político, características dos estudos feministas desde sua gênese, o termo gênero foi incorporado (e quiçá continua sendo!) e utilizado de maneiras diferentes e conflitantes. É importante destacar duas perspectivas neste sentido. Segundo SCOTT (2019, p. 63), essas perspectivas definem gênero em

(...) duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional.

Nesse sentido, a primeira em oposição, ou complementação, a noção de sexo biológico, ou seja, refere-se as atitudes, comportamentos, tipos de personalidade que a(s) cultura(s) marcam nos corpos sexuados. Derivado da perspectiva anterior, essa contemporânea e amplamente difundida, a ênfase na construção sociocultural do feminino e do masculino não problematizou, substancialmente, o pressuposto da existência de uma “natureza” biológica universalizável do corpo e do sexo. Ou seja, as duas perspectivas operam no pressuposto de que a cultura e o social atuam sobre a biologia humana que os antecede. Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 2020, p. 25-26). Ao reconhecer o gênero em uma perspectiva sociocultural, é preciso ter a compreensão que as identidades de gênero são sempre construídas. Portanto, não são dadas, pré-definidas ou acabadas em um determinado momento da vida. O conceito de gênero rompe com a perspectiva biológica, como sinônimo de sexo e passa a ser produzido nas relações que se estabelecem entre homens e mulheres num contexto reconhecidamente desigual.

No Brasil, foi no final dos anos 1980 que o termo gênero passou a ganhar espaço nos meios acadêmicos, disputando espaço com os “estudos da mulher” e propondo outra(s) perspectiva(s) teórica(s), problematizando abordagens que ignoravam as relações de gênero para compreensão das desigualdades sociais. O campo educacional emerge com um espaço



generificado potente, professores/as, educadores/as, pesquisadores/as, passando a reconhecer as práticas educativas como práticas sociais e isso ficaria impossível de compreender as desigualdades. Segundo SOUZA e FONSECA (2009, p. 24),

A adoção do conceito de gênero como categoria de análise no campo da Educação passa, então, a problematizar desde a feminilização do magistério às complexas e sutis engenharias escolares que legitimam determinados modos de viver a sexualidade, estabelecem hierarquias entre os sexos, naturalizam as práticas dos processos pedagógicos como masculinos e femininos instituindo desigualdades de gênero.

Traçando um pequeno panorama histórico sobre o direito das mulheres ao acesso à educação no Brasil, percebe-se que foi completamente desigual se relacionado ao acesso dos homens, desde o período da ocupação pelos Portugueses e se desdobra até os tempos atuais. Foi somente na primeira metade do século XIX que as mulheres passaram a ter acesso formal à educação e, segundo BELTRÃO; ALVES (2009, p. 128)

começaram a aparecer as primeiras instituições destinadas a educar mulheres, embora em um quadro de ensino dual, com claras especializações de gênero. Ao sexo feminino cabia, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX.

Nessa perspectiva os estudos secundários eram essencialmente masculinos e a situação era ainda mais dramática quando se considera o acesso à educação superior. Conhecimentos de exatas, em especial Física, Geometria e Álgebra, eram considerados saberes “excessivos” às mulheres, logo, elas só recebiam autorização para estudar Artes, Literatura e Música, conhecimentos mais delicados e compatíveis a suposta natureza da mulher, a partir do imaginário do homem.

Foi somente no início do século XX, no ensino secundário e superior, que as mulheres brasileiras passaram a ter um aumento, embora ainda insignificante, da representatividade no número de matrículas. Portanto, em 1961, com a promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 4024/191) –, é que foi garantida a equivalência de todos os cursos de grau médio, possibilitando às mulheres que faziam magistério concorrer nos vestibulares. Foi somente a partir dos anos 1960 que as mulheres brasileiras tiveram a possibilidade de ingressar na universidade. Não é mera coincidência que, até hoje, a representatividade das mulheres nos cursos superiores ainda é pouco expressiva se



considerarmos, por exemplo, os cursos de Ciências Exatas – STEM (acrônimo em língua inglesa que indica Science, Technology, Engeneering and Mathematics). Neles, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2021, as mulheres representam 72,5% das matrículas em cursos de licenciatura, enquanto 27,5% são de homens. É preciso considerar que as Ciências Exatas, em especial a Matemática, no “imaginário coletivo” é considerada como difícil, complexa e por exigir abstração, objetividade e racionalidade, atributos historicamente atribuídos aos homens, é uma área que não pode ser acessada pelas mulheres, tornando inclusive por muito tempo a área avessa ao sexo feminino.

Refletir sobre gênero na Educação Matemática é compreender que, como afirma um dos pressupostos da Educação Matemática Crítica, a Educação Matemática não é neutra. De acordo com SKOVSMOSE (2014, p. 25)

A Educação Matemática não tem uma essência. Isso não quer dizer, contudo, que ela seja neutra. Em certas situações, seus efeitos podem ser desastrosos, em outras, maravilhosos. (...) A educação matemática pode cumprir diversas funções, que são difíceis de classificar em um esquema simplista de bom ou ruim. A educação matemática pode potencializar de diversas formas. Pode ser potencializadora para uns e despotencializadora para outros. Potencializadora para aqueles que buscam adquirir competências valorizadas pelo mercado de trabalho. E despotencializadora na medida em que reforça um comportamento de adequação e obediência a regras.

Portanto, é partindo do pressuposto da não neutralidade, que o conceito de gênero é considerado como ferramenta útil para o campo da Educação Matemática. Para SOUZA e FONSECA (2009, p. 40)

A proposição de adotar o conceito de gênero como ferramenta útil para o campo da Educação Matemática (na pesquisa e nas práticas pedagógicas) considera sua fertilidade para analisar fenômenos e questionar posições e procedimentos, mas também se forja no reconhecimento de que nossas práticas, pessoais e profissionais, são sempre produtoras de “identidades de gênero”.

Até aqui, é possível perceber que o simples fato de ser mulher, em toda a sua pluralidade, já é uma sobrevivência histórica e transgressora. Como mulheres, em especial professoras, assimila-se as barreiras impostas por um modelo de sociedade (e de educação!) onde o silenciamento e a invisibilidade foi e ainda são estruturantes. À mulher-professora impõe-se o desafio de ser (e de se mostrar como tal) competente nos espaços de trabalho, mesmo muitas vezes sendo julgada por comportamentos e posturas que, “só cabem”, em



corpos de homens, nunca em corpos das mulheres e isso gera dúvida sobre sua capacidade intelectual e produtiva.

Por mais que se construa no imaginário das mulheres que elas estão libertas desses significados, eles parecem atravessar seus corpos, que foram se configurando como símbolo de resistência, principalmente num contexto social e de interseccionalidade em que vivemos, que, para MELO (2008, p. 553), atravessam a categoria mulher: raça/etnia, geração, orientação sexual, classe para compreender a realidade em que se vive.

Portanto, historicamente a mulher ocupa o espaço doméstico, de cuidado (e de maternagem) ou de trabalhos de assistência, muito distante da construção dos conhecimentos científicos, principalmente nas Ciências Exatas, é inegável que existe um processo (histórico e contínuo) de resistência e de mudança em curso, que explicitam as desigualdades de gênero na formação inicial e continuada de professores e dão indícios que a Educação Matemática pode ser um caminho potente para romper com o que está posto. Isso significa atuar fortemente na construção de um novo modelo de sociedade: acessível, justa e democrática, onde todos os corpos cabem, com suas históricas, suas marcas e suas utopias.

A expansão do Triângulo Didático de Guy BROUSSEAU e a sua interseção com as desigualdades de gênero, classe e raça nas aulas de Matemática

A Didática da Matemática, de acordo com BROUSSEAU (1996), investiga atividades didáticas, cujo objetivo é o ensino da parte específica dos saberes matemáticos, possibilitando explicações, conceitos e teorias, além dos meios de previsão e análise; englobando resultados relativos ao comportamento cognitivos dos alunos², além dos tipos de situações utilizadas e os fenômenos de comunicação do saber. Ela se transformou, segundo BROUSSEAU (2008, p. 53). “na ciência das condições de transmissão e apropriação dos conhecimentos matemáticos úteis aos homens e suas instituições.”

Nesse campo, os resultados são referentes aos comportamentos cognitivos dos alunos, os tipos de situações usadas para ensiná-las e aos fenômenos que se revelam com a comunicação do saber. Ou seja, BROUSSEAU define a didática como uma relação específica

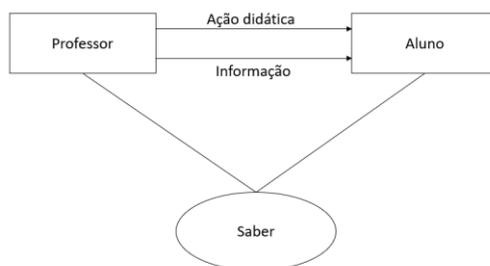
² Para este trabalho, há um ensaio de minha parte para usar a linguagem não binária, em respeito àquelas pessoas que não se sentem representadas por ele/dele/-o ou ela/dela/-a.



entre conteúdo de ensino, a maneira como les alunes adquirem conhecimentos e métodos de ensino.

Para seguir investigando e considerando o conceito de didática estabelecido, BROUSSEAU (2008, p. 54) procurou experimentar e analisar situações em sala de aula a partir das relações entre les alunes, a professora e o saber. Para isso BROUSSEAU lançou mão do Triângulo Pedagógico, antes sugerido por HOUSSAYE, adaptando-o ao contexto da Didática da Matemática, conforme figura 1

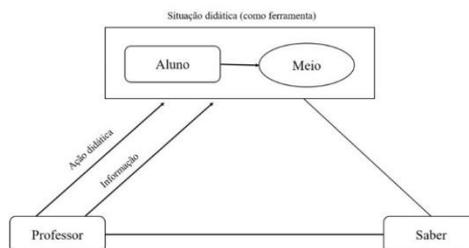
Figura 1: Triângulo pedagógico adaptado pela autora.



Fonte: BROUSSEAU, 2008, p. 54

Esse processo investigativo em sala de aula ficou conhecido como a Teoria das Situações Didáticas, em que docentes e discentes são sujeitos indispensáveis na relação de ensino e aprendizagem. Em seu processo de investigação, BROUSSEAU (1986) identifica a necessidade de se contemplar a noção de *milieu*, onde a Situação Didática se faz presente, passando a representar os processos de ensino e de aprendizagem a partir de “quadrilátero didático”, como mostra a figura 2.

Figura 2: Quadrilátero Didático adaptado pela autora.



Curso de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática

Impactos Sociais das Pesquisas em Educação Matemática.

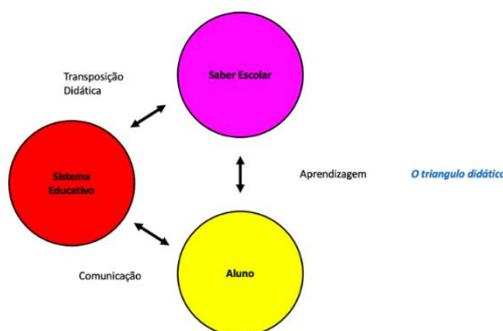
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES-Vitória-ES
de 2023 – presencial.

Também neste novo triângulo, agora incorporado o meio – *milieu*, na perspectiva de D'Amore (2008), revela a sua insuficiência, já que não evidencia a diferença entre os saberes escolarizados (a ensinar ou ensinados) e os conhecimentos pessoais dos estudantes, nem as diferentes características entre quem estuda. BROUSSEAU (2000), portanto, avança numa perspectiva de reformular o quadrilátero didático, propondo então, dois triângulos:

a) Um didático, que representa o processo de ensino (figura 3). Essa proposta é idealizada segundo uma concepção empirista de construção do conhecimento e acontece através de um processo de comunicação entre o sistema educativo, mediado pelo professor e o estudante. Ou seja, a construção do conhecimento baseia-se na transferência de conhecimento do professor para o aluno.

b) Um outro psicogenético, que representa o processo de aprendizagem (figura 4). Neste triângulo, BROUSSEAU (2000) pauta-se nos fundamentos da psicogenética, em especial na tendência natural dos indivíduos (que neste caso são les alunes) de adaptarem-se ao meio, ao *milieu*. Considerando esta perspectiva, ensinar torna-se uma atividade que precisa conciliar dois processos: um de aculturação e outro de adaptação independente.

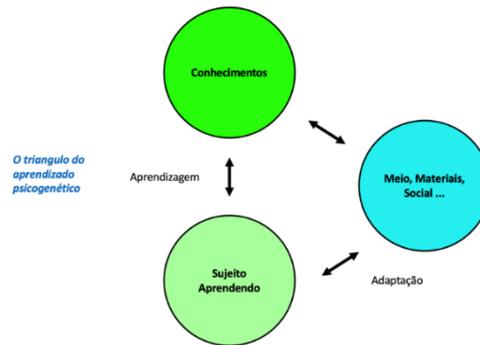
Figura 3: Triângulo didático adaptado pela autora.



Fonte: BROUSSEAU, 2000, p. 2



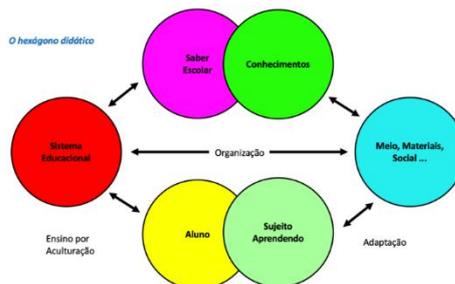
Figura 4: Triângulo do aprendizado psicogenético adaptado pela autora.



Fonte: BROUSSEAU, 2000, p. 3

Foi a partir da identificação do conhecimento construído pelo aluno em contato com o meio - *milieu*; com os saberes escolarizados (a ensinar ou ensinados); da identificação do aluno com o aluno em situação de aprendizagem, ou seja, reconhecendo que há características específicas em cada estudante que devem ser consideradas no jogo da relação didática é que BROUSSEAU obtém diagrama de quatro polos para representar os processos de ensino e de aprendizagem de Matemática, figura 4. BROUSSEAU (2000, p. 3) retoma neste esquema os conceitos fundamentais de Piaget e ressalta no hexágono didático que o ensino e a aprendizagem de Matemática precisam conciliar dois processos: um de aculturação, em que o aluno se adapta ao sistema educativo, e outro de adaptação independente, em que o aluno se adapta ao *milieu* que se demonstra como fator de dificuldades, como um sistema autónomo e antagonista do sujeito.

Figura 5: Hexágono didático adaptado pela autora.



Para BROUSSEAU (2008, p. 53), “uma interação torna-se didática se, e somente se, um dos sujeitos demonstra a intenção de modificar o sistema de conhecimentos do outro (os meios de decisão, o vocabulário, as formas de argumentação, as referências culturais).” Neste sentido, é importante considerar que nas práticas de ensino para modificar o que o outro já sabe ou para ampliar um conjunto de saberes e valores precisam estar pautadas em ações reflexivas. Portanto, é desde o primeiro dia de aula, que a relação entre a professora e o aluno é estabelecida em torno de muitos interesses e expectativas. O aluno com desejo de conviver com seus pares e, supostamente se espera, de apropriar-se de novos saberes, busca no adulto – a professora - uma mediação entre ele e seus pares (aluno - aluno) e entre ele e o próprio saber (aluno - saber). À professora cabe a tarefa de garantir um ambiente de aprendizagem , harmônico em que as relações interpessoais tenham uma experiência saudável, garantindo assim que, para além do espaço escolar, a escola seja um espaço de convivência, afeto e de construção de valores que formem les estudantes na sua integralidade.

Nesse sentido, o que acontece dentro de uma sala de aula, no hexágono didático (Figura 5), está sujeito a interferências internas e externas. Interna, quando se estabelece dentro do próprio hexágono e externa quando se consideram as influências que ele pode sofrer, por exemplo, com as desigualdades sociais que acometem a localidade onde a Situação Didática acontece, especialmente as desigualdades de gênero, raça e classe. DAVIS (xxxx, p.) ressalta que a intersecção de gênero, raça e classe é inevitável em uma sociedade organizada como a que se vive na atualidade. Para ela,

É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mutuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

Ao analisar os conceitos de desigualdade de gênero, o afastamento das meninas e das mulheres da Matemática e a expansão do Triângulo Didático de Guy BROUSSEAU, chegando ao Hexágono Didático, fica evidente que as questões de gênero desempenham um papel significativo em todos os aspectos do processo de ensino e de aprendizagem. As desigualdades de gênero, frequentemente refletidas em estereótipos, expectativas



diferenciadas e práticas discriminatórias, perpetuam o afastamento das meninas, das adolescentes e das mulheres durante a escolarização básica, graduação e pós-graduação da área da Matemática. No entanto, essa exclusão não é uniforme, ela se intersecciona intrinsecamente com desigualdades de classe e raça. O acesso à Educação Matemática de qualidade é desigual para estudantes de diferentes origens socioeconômicas e raciais, exacerbando ainda mais as disparidades existentes. A breve análise que fizemos do Hexágono Didático mostra que essa estrutura, essencial para compreender o ensino e a aprendizagem da Matemática, não pode ser considerada completa ou eficaz sem uma compreensão mais profunda das desigualdades.

Este texto buscou iniciar uma discussão sobre a problemática da invisibilidade das desigualdades de gênero na formação de mulheres-professoras que ensinam Matemática, destacando a necessidade urgente de uma formação crítica, consciente, inclusiva e que considere as questões de gênero no contexto da Educação Matemática. Além disso, ainda de forma preliminar, buscou-se por luz na complexa interseção entre desigualdades de gênero, classe e raça na formação de quem ensina Matemática e conseqüentemente no seu desdobramento em sala de aula. É inegável que a desigualdade de gênero desempenha um papel crítico em afastar as meninas e mulheres da matemática, mas essa não é uma questão isolada. A exclusão sistêmica que afeta grupos de diferentes identidades sociais deve ser abordada de forma integrada e consciente.

Portanto, é urgente que a formação de quem ensina Matemática seja uma formação integral, que considere não apenas as questões de gênero, mas também a sua interseção com as dimensões de classe e raça. Somente assim poderemos criar um ambiente educacional onde todes, independentemente de seu gênero, classe ou raça, tenham igualdade de oportunidades para explorar todo o seu potencial na Matemática. A invisibilidade das desigualdades de gênero nos processos de ensino, aprendizagem e na formação de quem ensina Matemática precisa ser ressignificado e substituído por um projeto de formação de professoras mais crítico, inclusivo, igualitário, equitativo e diverso. Só assim é que, de fato, se formará uma nova geração de mulheres que se relacionam com a Matemática a partir de uma nova referência e de um novo lugar.



REFERÊNCIAS

- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do Hiato de Gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.
- BROUSSEAU, G. Fondaments et méthodes de la didactique de la mathématiques. **Recherches en didactiques de mathematiques**, v. 7, n. 2, p.33-115, 1986.
- _____. **Fundamentos e métodos da Didáctica da Matemática**. In: BRUN, Jean. Didáctica das Matemáticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, Tradução de Maria José Figueiredo.
- _____. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo, Ática, 2008.
- _____. Education et Didactique des mathématiques. In: **Educacion matematica**. Vol 12 nº1, México, p 5-39, 2000.
- DAVIS, A. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia** Título. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/> . Acesso em: 09 set. 2023
- D'AMORE, B. Epistemology, didactics of mathematics and teaching practices. **Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education**. v.7, p. 1-22, 2008. <http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/636%20%20Epistemology.pdf>. Acesso em: 09 set. 2023
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- MELO, Érica. Feminismo: velhos e novos dilemas uma contribuição de Joan SCOTT. **Cadernos Pagu**, n.31, p. 553-564, 2008. <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n31/n31a24.pdf>. Acesso em: 09 set. 2023
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 49-80. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/855115/mod_resource/content/2/Pensamento%20Feminista%20Conceitos%20fundamentais%20%28Heloisa%20Buarque%20de%20Hollanda%29%20%28z-lib.org%29%20%281%29.pdf. Acesso em: 09 set. 2023
- SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2014.
- SOUZA, M. C. R. F; FONSECA, M. C. F. R. **Conceito de gênero e educação matemática**. Bolema, Rio Claro, v. 22, n. 32, p. 29-45, 2009.
- TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, n.3, p.29-62, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722/1706>. Acesso em: 09 set. 2023

