

EDUCADORAS MATEMÁTICAS PARANAENSES: TRAJETÓRIA, PROFISSÃO E MEMÓRIAS

Tailine Audilia de Santi¹

GDn° 5 – História da Matemática e da Educação Matemática

Resumo: O presente texto versa sobre uma pesquisa em andamento cujo objeto de investigação é a trajetória de educadoras matemáticas do estado do Paraná. Objetivamos construir uma história por meio de suas memórias acerca da trajetória pessoal e profissional de educadoras matemáticas que contribuem/contribuíram para a construção do Movimento da Educação Matemática paranaense. Apesar de professoras terem sido agentes promotoras e propulsoras do ensino da matemática, observamos que suas histórias de vida e suas contribuições para o ensino da matemática não foram ainda pesquisadas. Com as suas histórias de vida, objetivamos tecer compreensões sobre o Movimento da Educação Matemática no estado do Paraná. Pretendemos contribuir com a produção e sistematização de fontes e registros que poderão ser utilizados não somente nesta pesquisa, mas também por outras com interesses distintos. Para tanto, empreenderemos uma pesquisa de caráter qualitativo, optando pela História Oral como metodologia de pesquisa.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educadoras matemáticas. História Oral. Paraná.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Este texto apresenta uma proposta de pesquisa que tende a se aproximar dos esforços empreendidos por uma das linhas de pesquisa/projeto do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem)², intitulada “Projeto – Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil”. Trata-se de uma linha de pesquisa cujo início foi um único projeto de pesquisa, mas que, atualmente, incorpora inúmeros trabalhos voltados ao estudo de como são/eram formados e como atuam/atuarão professores de Matemática no Brasil em diferentes instituições e níveis escolares, em distintos tempos e espaços. Os projetos que hoje compõem esse projeto/linha de pesquisa, além desse tema central, são desenvolvidos segundo a metodologia da História Oral e se inscrevem no campo da História da Educação Matemática Brasileira, entrelaçando, portanto, outras linhas de pesquisa do Ghoem.

Neste trabalho em desenvolvimento, o nosso objeto de pesquisa é a trajetória de vida de educadoras matemáticas do estado do Paraná e temos o principal objetivo de construir uma história acerca da trajetória pessoal e profissional de educadoras

¹ Universidade Estadual Paulista “Julho Mesquita Filho” - UNESP; Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - IGCE; e-mail: tailine1998@gmail.com; orientadora: Profa. Dra. Heloisa da Silva.

² Liderado por Antônio Vicente Marafioti Garnica (Unesp, Bauru). Maiores informações disponíveis no site (www.ghoem.org) ou diretório (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0018479156055834>).

matemáticas que contribuem/contribuíram³ para a construção do Movimento da Educação Matemática no estado do Paraná. A partir das narrativas produzidas por meio de suas memórias, desejamos tecer compreensões sobre o Movimento da Educação Matemática Paranaense. Intentamos ainda tecer compreensões sobre os significados que suas narrativas produzem para os enfrentamentos⁴ que vivenciaram em relação às questões de gênero, em suas vidas e carreiras docentes, e sobre as relações entre esses enfrentamentos e o processo de *feminização* do magistério. Desejamos ouvir aqui o ponto de vista daquelas que, em suas trajetórias, sentiram e vivenciaram esse fenômeno.

Compreendemos o Movimento da Educação Matemática caracterizado pela heterogeneidade de formação, concepção política e prática pedagógica distinta⁵. Consideramos aqui esse movimento desde as discussões que procederam a partir do Movimento da Matemática Moderna no início da década de 70 até a institucionalização da Educação Matemática enquanto campo em 1988, com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM – na cidade de Maringá/PR, durante o II Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Na produção e tratamento dos dados consideraremos ainda que esses poderão ser utilizados como fontes de pesquisas e consultados para a produção de novos trabalhos dessa ou de outras categorias.

Como destacou Ristoff (2006, p. 1), a presença da mulher na história da educação brasileira é no mínimo extraordinária:

De uma educação no lar e para o lar, no período colonial, para uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século 19; depois, uma presença significativa na docência do ensino primário, seguida de uma presença hoje majoritária em todos os níveis de escolaridade, bem como de uma expressiva participação na docência da educação superior (p. 1).

Entendemos que essa trajetória não pode ser ignorada pelos pesquisadores da área da História da Educação (Matemática). As educadoras matemáticas brasileiras não são poucas e aumentaram em número, gradualmente, trabalhando em instituições de todo o

³ Entendemos aqui como contribuições qualquer envolvimento com a institucionalização e/ou constituição da Educação Matemática enquanto campo de estudos e/ou área.

⁴ Entendemos nessa pesquisa, conforme Silva (2013), os enfrentamentos como sendo situações cotidianas de ambientes em transformação contínua, abarcando aspectos familiares, pessoais, profissionais, políticos, culturais etc. Essas situações são subjetivas e, por essa razão, diferentes para cada indivíduo. Silva (2013) nos diz que essas situações de enfrentamento “se traduzem em um movimento dinâmico, havendo uma reorganização das situações vividas por conta das escolhas cotidianamente apresentadas a esses enfrentamentos, que se faz e refaz na vida cotidiana, e que se reconstrói a cada dia, a cada momento na vida de determinado indivíduo” (p. 11).

⁵ Práticas que foram despontadas pelo movimento da Educação Matemática Moderna.

país em todos os níveis de ensino. Elas estão exercendo a sua profissão de educar pela matemática e construindo e consolidando a Educação Matemática no Brasil. Inúmeras educadoras contribuíram/contribuem em discussões, muitas foram pioneiras em trabalhos e projetos nacionais e internacionais sobre a Educação Matemática e outras contribuem no cotidiano das salas de aula impulsionando e instituindo novos projetos de ensino e novas possibilidades para o ensino e aprendizagem de matemática (VALENTE, 2013). É mister o reconhecimento desses trabalhos realizados na Educação Matemática, em especial, pelo compromisso, profissionalismo e pela luta constante em suas trajetórias pessoais, vencendo e quebrando obstáculos sociais impostos culturalmente à mulher.

Quando se almeja um entendimento mais amplo do Movimento da Educação Matemática, torna-se indispensável trabalhos que relatem e problematizem os itinerários e produções de profissionais dessa área (VALENTE, 2013). Sobre as educadoras matemáticas, em especial, conhecemos pouco. Pretendemos, dessa forma, reunir narrativas sobre o percurso de Educadoras Matemáticas que tem contribuições para a constituição da Educação Matemática no estado do Paraná.

Historicamente, as professoras têm sido vistas como mulheres que possuem “vocação” para o ensino e um dom especial para essa função (DEMARTINI; ANTUNES, 1996). Entendemos a necessidade de desmistificar essa visão cultural que remete à “natureza materna” da mulher que justifica equivocadamente o “dom” que as mulheres supostamente possuem por apresentarem “mais cuidado” com as relações humanas. Apresentar as trajetórias profissionais e pessoais dessas educadoras manifesta e confirma o profissionalismo da mulher na educação, incisiva vontade de transformação do ensino de matemática e ainda nos encaminha para a ruptura de preconceitos e arquétipos visando alcançar a equidade profissional entre homens e mulheres. Essa visão entra em oposição à representação construída sobre professoras, como missionárias, abnegadas e vocacionadas para o ensino.

A pesquisadora Vianna (2001/02) ainda desconstrói essa representação construída afirmando que “nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa “natureza”” (p. 90). Para a autora, trata-se de dizer que tanto as feminilidades quanto as masculinidades são histórica e socialmente construídas. É dessa forma que este estudo – respaldado em

questões históricas e em narrativas de trajetórias de educadoras – nos remete ao conceito de “gênero”: essa temática desponta questões da vida privada essenciais para a compreensão de domínios importantes da vida pública. Assim, pretendemos nos aprofundar no estudo desse conceito de modo que possamos compreender historicamente como foi/está sendo construído socialmente bem como a maneira com a qual as relações de gênero se interpõem no campo da Educação Matemática.

Justificamos ainda a importância deste trabalho pela ausência de estudos nessa categoria. Identificamos apenas uma obra desse gênero no Brasil, organizada por Wagner Rodrigues Valente (2013): *Educadoras Matemática: Memórias, Docência e Profissão*, a qual apresenta trajetórias pessoais e profissionais de educadoras matemáticas brasileiras relatando o percurso de mulheres que fizeram e fazem muito pela Educação Matemática brasileira.

GÊNERO: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

O conceito de “gênero” que perdurou durante o século XIX foi um elemento adotado para explicitar a questão da diferença entre os “sexos” (NICHOLSON, 2000; ALMEIDA, 2002). Conforme Almeida (2002), detrás dessa perspectiva essencialista⁶ da diferença sexual está a “crença em identidades fixas e padrões de comportamento e interações sociais com base em qualidades supostamente inatas” (ALMEIDA, 2002, p. 90). A partir do século XX, em contrapartida, estudiosos de gênero enfatizaram as conotações sociais ao invés das biológicas (NICHOLSON, 2000).

Enquanto o sexo biológico é determinado antes no nascimento, gênero é a “[...] construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”” (NICHOLSON, 2000, p. 9). A partir daí, por meio de críticas feministas, o conceito de gênero passou a ser teorizado para que esse pudesse ser entendido e interpretado, de modo que as relações de gênero pudessem ser compreendidas (NICHOLSON, 2000; ALMEIDA, 2002). Em outras palavras, as diferenças sexuais seriam naturais – determinadas pela natureza e função biológica dos indivíduos –, enquanto que as diferenças de gênero seriam sociais e

⁶ Embora essa postura assuma a construção social do gênero, enfatiza em demasia as constâncias e permanências, não sendo suscetível a nenhum tipo de variação (CARVALHO, 2011).

culturalmente construídas, sendo uma organização social constituída sob a percepção das diferenças sexuais imbricadas a relações desiguais de poder.

Scott (1988) fornece uma descrição clara desse sentido de "gênero"⁷, no qual fica evidente a maneira como ele abrange o sentido de "sexo":

Gênero é a organização social da diferença sexual. Mas isso não significa que o gênero reflita ou produza diferenças físicas fixas e naturais entre mulheres e homens; mais propriamente, o gênero é o conhecimento que estabelece significados para diferenças corporais. [...] Não podemos ver as diferenças sexuais a não ser como uma função de nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é puro, não pode ser isolado de sua implicação num amplo espectro de contextos discursivos. (SCOTT, 1988, p. 2)

Podemos dizer, portanto que a “masculinidade e feminilidade passariam a ser encaradas como posições de sujeitos, não necessariamente restritas a machos e fêmeas biológicos” (SCOTT, 1995, p. 89).

Nesse sentido, surgiu a incorporação do conceito de “gênero” enquanto categoria analítica proposta por Scott (1990) em sua obra: *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Scott (1990) evidenciou que não se pode compreender o corpo sem o contexto da cultura, visto que nenhuma experiência corporal se constitui exteriormente a processos sociais e históricos de construção de significados. Diversos domínios da vida social têm sido associados à natureza e retirados da ação humana como se fossem singulares (SCOTT, 1990). O esforço de Scott e de outras teóricas – como Bila Sorj (1992), Guaciara Louro (1995, 1996, 1997) e Dgmar Meyer (2003) – tem sido justamente de tomar o sentido oposto: desnaturalizar esses domínios, que ora são classificados dentre uma postura naturalizante⁸ ora uma postura essencializante. Conforme Scott (1990):

A palavra [gênero] indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O “gênero” sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. (SCOTT, 1990, p. 10)

A autora retoma ainda as ideias de Michel Foucault e afirma que “gênero é a organização social da diferença sexual percebida” (SCOTT, 1994, p. 13), o que não implica que gênero reflita diferenças físicas e naturais entre homens e mulheres, mas sim

⁷ Referimo-nos ao sentido de gênero que é caracterizado pela construção social e cultural.

⁸ Assentadas em explicações biológicas (dentre o determinismo biológico) (CARVALHO, 2011).

que gênero é o “saber” que estabelece significados para as diferenças corporais (SCOTT, 1994).

EDUCADORAS MATEMÁTICAS: UMA NOVA HISTÓRIA

Pensando gênero como categoria de análise histórica, consideramos a importância de trabalhos que tematizem a história das mulheres em nossa área (SCOTT, 1990). Reiteramos a necessidade de registrar uma “nova história” (GORDON; BUHLE; DYE, 1976), realçando a mulher como sujeito histórico. Grande parte da História escrita até os dias atuais reflete o ponto de vista do homem branco (ocidental) e essa história, por sua vez, reflete as suas abstrações e percepções da realidade⁹. Gordon, Buhle, e Dye (1976) escreveram:

Aprendemos que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é exagerado dizer que, por mais hesitantes que sejam os princípios reais de hoje, tal metodologia implica não só em uma nova história das mulheres, mas em uma nova história (GORDON, BUHLE, DYE, 1976, p. 89).

Desse modo, surgiu a “História das Mulheres” como campo de estudos que objetivava integrar a mulher à história com o propósito de conhecer essa trajetória com um novo ponto de vista e perspectiva.

Quando nos referimos à presença das mulheres no campo da Educação Matemática brasileira, não encontramos mais – como em tempos atrás – um ambiente que exclui as mulheres. Pelo contrário: percebemos um ambiente construído e reafirmado pela presença das educadoras. Podemos ainda dizer que a profissão docente é composta majoritariamente por mulheres, mas temos registros de mudanças nessa estruturação. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, em 1990, 90% dos estudantes concluintes na área da Educação eram mulheres. Duas décadas mais tarde, em 2009, presenciamos uma queda desse percentual para 73,8% de mulheres concluintes (BRASIL, MEC/INEP, 2009). O mesmo acontece para os sujeitos que ocupam a função docente. Percebemos, entretanto, algumas diferenças de percentuais de acordo com o nível de ensino em que se está atuando. O forte caráter feminino da docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas). O Ensino Fundamental ainda indica a presença

⁹ A história construída e relatada por esses sujeitos resultou no esquecimento de importantes personagens históricas, especialmente mulheres, visto que esses retrataram o seu ponto de vista, contando *uma* história.

majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). O Ensino Médio registra 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres, incorporadas em diferentes proporções, com alterações importantes da presença feminina tanto na graduação quanto na pós-graduação e também para as áreas disciplinares distintas (BRASIL, MEC/INEP, 2009).

Conforme Demartini e Antunes (1996), a *feminização* do magistério deve-se ao fato de que a docência – no decorrer do século passado – passou a assumir uma posição feminina, sendo hoje uma profissão majoritariamente de mulheres. Conforme as autoras citadas, no Ensino Fundamental, o processo de *feminização* do magistério passou a ser visto como um aspecto referente às relações de gênero presentes nas ações coletivas, organizadas ou não por mulheres (DEMARTINI; ANTUNES, 1996).

Demartini e Antunes (1996) apontam que eram os baixos salários existentes que afastavam os homens dessa profissão, uma vez que, para eles, havia outras oportunidades e melhores perspectivas de trabalho. Uma dessas implicações diz respeito ao fato de que encontramos mais homens exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem maior remuneração e usufruem mais prestígio. Nesse sentido, é possível dizer que a presença feminina reforçou a imagem da docência enquanto uma profissão “secundária”.

Entre as explicações para a *feminização* do magistério, existem também as concepções conservadoras alicerçadas pela ideia de “vocação” e “dom divino”. As mulheres seriam levadas à profissão docente por conta da sua “natureza”, propensa à manutenção das relações humanas e as práticas do cuidado. A profissão seria, dessa forma, destinada às mulheres, visto que os homens, ao assumirem essa profissão, não seriam propriamente o “profissional ideal”. Ao abordarmos essa dimensão social, devemos entender que a *feminização* da docência não se refere única e exclusivamente à presença majoritária de mulheres na profissão docente como uma predeterminação, mas também à associação das práticas, atividades e significados dessa profissão à feminilidade, independente de quem os corporifica, conforme nos aponta Carvalho (1999).

A trajetória de educadoras no campo da Educação Matemática coloca em evidência um profissionalismo, acentuada intenção de transformação e constituição do ensino de matemática almejando seu desenvolvimento em melhorias e por um ensino transformador, que se distancia de qualquer concepção naturalizadora da adequação das mulheres a essa

profissão. Nesse sentido, colocando em foco esses percursos constituídos por superação de obstáculos impostos à condição feminina na vida social, as trajetórias de educadoras matemáticas nos proporcionam um rico acervo que ressalta a constituição do campo da Educação (Matemática) enquanto uma construção – também – das mulheres e nos acentua a forte e importante presença dessas profissionais no campo da Educação Matemática.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Como referencial teórico metodológico, utilizaremos a História Oral para a investigação da problemática aqui instituída. Essa é uma metodologia de pesquisa qualitativa que vincula oralidade e memória, permitindo gerar fontes por meio da oralidade, concebendo essas narrativas orais firmadas pela escrita como documentos históricos intencionalmente constituídos (FERNANDES, 2011). A história Oral, conforme mencionado, é tomada como uma metodologia de pesquisa. Conforme Garnica (2015), no entanto,

[...] sempre entendemos metodologia não apenas como um mero conjunto de procedimentos, mas como um complexo que exige também a fundamentação desses procedimentos. Nunca se buscou apenas *como* fazer, mas *por que* fazer de determinado modo. Além disso, entendeu-se, desde o princípio, que uma metodologia não é algo estático, mas um arsenal de possibilidades sempre em construção (GARNICA, 2015, p. 38).

Uma das defesas do uso da História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa é que essa possibilita a escuta daqueles que – na escrita tradicional da história – são normalmente silenciados, visto que muitas perspectivas lineares tendem a suprimir o olhar de sujeitos importantes no processo de construção de um fenômeno. Possibilita também uma escrita da história com perspectivas e versões diferentes (GARNICA, 2005; 2015). As fontes orais permitem que as subjetividades participem do domínio científico e não a utilização dessas somente em caso de inexistência de outras fontes (GARNICA, 2015). Garnica (2005) ainda nos diz que:

Quando utilizando a História Oral como fundante teórico-metodológico para pesquisas de teor historiográfico, os estudos têm em comum a tendência a não “coisificar”, “factualizar” – e, decididamente, a não heroificar – os indivíduos-depoentes, mas preservá-los em sua integridade de sujeitos, registrando uma rica pluralidade de pontos de vista: distintas versões da História (GARNICA, 2005, p. 5).

É nessa perspectiva que a História Oral pode ser vista como um caminho metodológico capaz de perceber certas minúcias que tenham sido negligenciadas ou

esquecidas, além de poder revelar situações relevantes, mas que por algum motivo – intencional ou não – tenham sido suprimidas em outros contextos de escrita. Dessa maneira, a perspectiva metodológica da História Oral implica abranger uma concepção sobre história que inclui a subjetividade e a singularidade inerente aos sujeitos historicamente situados, legitimando a importância dessas nesse processo de pesquisa (GARNICA, 2015).

Como pontuado por Garnica (2007), ainda que a História Oral não seja uma metodologia somente utilizada em pesquisas que tenham o caráter historiográfico, ao usar a História Oral, o pesquisador se aproxima de questões historiográficas, uma vez que reconhecemos que uma das funções da História Oral é, intencionalmente, constituir fontes históricas, inclusive, por essa razão que as pesquisas que exercitam a metodologia da História Oral se propõem em tornar públicos, na íntegra, os documentos que foram constituídos. Por essa razão, utilizaremos a História Oral como principal metodologia de pesquisa, constituindo fontes históricas a partir das memórias de professoras de Matemática do estado do Paraná no intuito de construir uma história da trajetória de educadoras matemáticas.

A partir de um estudo bibliográfico e em consultas no currículo *lattes*¹⁰, obtivemos alguns nomes de educadoras que contribuíram/contribuem para a construção do Movimento da Educação Matemática no Paraná. Essa busca foi realizada em trabalhos que citavam nomes de educadores/educadoras que tem contribuições diretas para a construção do Movimento da Educação Matemática Paranaense. Em seguida, apresentamos uma lista com esses nomes para os professores pesquisadores do GHOM desse estado, Emerson Rolkouski e Carlos Roberto Vianna, para que pudessem nos informar mais nomes ou consubstanciar os que já estavam presentes na lista. A partir disso, três nomes foram reforçados: Clélia Maria Ignatius Nogueira, Maria Tereza Carneira Soares e Regina Luzia Cório de Buriasco. Emerson Rolkouski e Carlos Vianna nos indicaram iniciar a entrevista a partir dessas três educadoras que tiveram inúmeras contribuições diretas para a constituição do Movimento da Educação Matemática no Paraná. A partir dessas, as demais

¹⁰ O *lattes* é uma plataforma virtual elaborada e gerenciada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, que agrupa informações sobre pesquisadores (currículo), grupos de pesquisa e instituições

a serem entrevistadas serão selecionadas por meio do critério de rede¹¹ e delimitaremos em dez colaboradoras, visto que é um projeto de mestrado e um número maior de entrevistas poderia inviabilizar o desenvolvimento da pesquisa. Depois disso, realizamos o convite para que essas participem da entrevista.

Como os convites para participar da pesquisa foram aceitos, o roteiro de entrevistas foi elaborado. Esse roteiro foi pensado com cautela de modo que as intervenções não atrapalhem/influenciem na fluência da interlocução (GARNICA; SOUZA, 2012). Por essa razão, utilizaremos durante as entrevistas alguns cartões com eixos temáticos – inspirados na tese de Vianna (2010) e Rolkouski (2006) – que são pertinentes para atingirmos o objetivo da pesquisa. Esses cartões não são constituídos por perguntas, mas sim por temas que apresentam um direcionamento. Deixamos claro que, embora apresentemos as fichas temáticas às colaboradoras com o intuito de direcionar a entrevista, entendemos que poderão surgir assuntos que não estão presentes nas fichas, haja vista que, com os cartões, não temos o intuito de cercear as suas falas. Para a realização das entrevistas no segundo semestre do ano de 2019, utilizaremos gravadores para registrar a fala das docentes. Entendemos aqui as entrevistas não somente como uma construção de registros, mas também pretendemos ultrapassar esse aspecto: os depoimentos tem possibilidade de produzir realidades para uma análise (GARNICA; SOUZA, 2012).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com este texto apresentamos um pouco da pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Estadual Paulista. Com este trabalho, construiremos intencionalmente fontes históricas sobre a trajetória da vida e profissional de Educadoras Matemáticas do Estado do Paraná. Acreditamos que, a partir dessas fontes orais, podemos tecer compreensões sobre a construção do Movimento da Educação Matemática no estado do Paraná, desde suas primeiras discussões até a sua institucionalização enquanto campo. Acreditamos ainda que essa trajetória de educadoras evidencia seu profissionalismo, acentuada intenção de transformação e constituição do ensino de matemática, o que ressalta a constituição do campo da Educação (Matemática) enquanto uma construção – também – das mulheres e

¹¹ O critério de rede é movimento de indicações de nomes em que, ao conversar com um colaborador, o pesquisador pode perceber em seu relato outros possíveis colaboradores ou ainda, o próprio depoente indica nomes que, para ele, podem ajudar o pesquisador com seu tema de trabalho.

nos acentua a forte e importante presença dessas profissionais no campo da Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. R. G. Gênero, Identidade, Diferença. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S.l.], v. 9, p. 90-97, dez. 2002. ISSN 2317-2096.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**, 2009.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, M. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.46, 2011.

DEMARTINI, Z. B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 5-14, 1996.

FERNANDES, D. N. **Sobre a formação do professor de matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível**. Rio Claro, 2011. 388f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

GARNICA, A. V. M. **A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro**. In: Congresso Ibero-Americano de Educação Matemática. Anais do V CIBEM. Porto: AMP – Associação de Professores de Matemática de Portugal, 2005.

GARNICA, A. V. M. Um Ensaio Sobre História Oral: considerações teórico metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. **Revista Quadrante**, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 27-49, 2007.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. de. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GARNICA, A. V. M. **História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa**. *História Oral*, v. 18, n. 2, p. 35-53, 2015.

GORDON, A.D.; BUHLE, M. J.; DYE, N. S. The Problem of Women's History. In CAROLL, Berenice (Ed.). **Liberating Women's History**. Urbanna Ill., 1976, p. 89.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero. In: MEYER, D. (Org.) et. al. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, F. J.; GOELLNER, S. V. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

NICHOLSON, L. **Interpretando o gênero**. Estudos Feministas 11.2, p. 9-41, 2000.

RISTOFF, D. **A trajetória da mulher na educação brasileira**. Portal MEC, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868>>. Acesso: 20 out. 2018.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática**: (im)possibilidades de leitura. 2006. 288 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2006.

SORJ, B. O feminismo na encruzilhada da modernidade e da pós-modernidade. In: BRUSCHINI, C.; COSTA, A. (Org.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 15-23.

SILVA, A. A. **Narrativas de professores de matemática sobre seus enfrentamentos cotidianos**. 2013. 227 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2013.

SCOTT, J. **Gender and the Politics of History**. New York: ColumbiaUniversity Press, 1988.

SCOTT, J. W. “**Gender**: A Useful Category of Historical Analysis”. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press. 1989. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 1990.

SCOTT, J. W. **Preface a gender and politics of history**. Cadernos Pagu, nº. 3, Campinas/SP 1994.

SCOTT, J.W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 1995.

VALENTE, W. R. (org.). **Educadoras Matemáticas**: Memórias, Docência e Profissão. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

VIANNA, C. R. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. 2000. 572 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VIANNA, C. **O sexo e o gênero na docência**. *Cadernos Pagu* (17/18), p. 81-103, 2001/02.