



## Interseccionalidade e Educação Matemática: disputas em torno da formação professores de Matemática da UFSJ

### Intersectionality and Mathematics Education: disputes surrounding the education of mathematics teachers at UFSJ

Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva<sup>1</sup>  
Agnaldo da Conceição Esquinalha<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo explora a interface entre gênero e Educação Matemática na formação de professores na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), cobrindo o período de 2001 a 2019. Utilizando os recursos da História Oral, a pesquisa analisa como as normas de gênero influenciam as práticas pedagógicas e as experiências de educadoras matemáticas sobretudo. A análise interseccional revela como gênero, disciplina acadêmica e política educacional se entrelaçam, impactando a dinâmica do departamento de matemática e as experiências de professores. Este trabalho oferece uma visão das barreiras enfrentadas pelas mulheres no campo e sugere estratégias para uma Educação Matemática mais inclusiva e equitativa, destacando a importância de políticas educacionais sensíveis ao gênero na UFSJ.

**Palavras-chave:** Interseccionalidade e Educação Matemática. Relações de Gênero. Formação de Professores de Matemática. História Oral. Disputas.

**Abstract:** This study explores the intersection between gender and Mathematics Education in teacher training at the Federal University of São João del-Rei (UFSJ), covering the period from 2001 to 2019. Utilizing the tools of Oral History, the research examines how gender norms influence pedagogical practices and primarily the experiences of female mathematics educators. The intersectional analysis reveals how gender, academic discipline, and educational policy intertwine, impacting the dynamics of the department of mathematics and the experiences of the teachers. This work provides an insight into the barriers faced by women in the field and suggests strategies for more inclusive and equitable mathematics education, highlighting the importance of gender-sensitive educational policies at UFSJ.

**Keywords:** Intersectionality and Mathematics Education. Gender Relations. Mathematics Teacher Training. Oral History. Disputes.

## 1 Introdução

A interconexão entre gênero e Educação Matemática pode ser um campo fértil para a investigação acadêmica, revelando como essas dimensões moldam as práticas pedagógicas e as experiências de aprendizagem dentro das instituições de ensino. Este estudo foca especificamente nas dinâmicas de gênero na formação de professores de Matemática na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), explorando como essas interações influenciam tanto os educadores quanto os processos educativos, tomando como base a investigação conduzida por Paulo H. Apipe A. de Paiva (Paiva, 2023). O autor conduziu uma pesquisa de cunho histórico e estudou a formação de professores de Matemática da Licenciatura em Matemática da UFSJ entre os anos de 2001 a 2019.

Para investigar essas dinâmicas, adotamos a metodologia da História Oral, que se revela particularmente adequada para capturar as nuances das experiências pessoais e coletivas dos

<sup>1</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca • Petrópolis, RJ — Brasil • ✉ [paulo.avelar@cefet-rj.br](mailto:paulo.avelar@cefet-rj.br) • ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3349-0416>

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro • Rio de Janeiro, RJ — Brasil • ✉ [agnaldo@im.ufrrj.br](mailto:agnaldo@im.ufrrj.br) • ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5543-6627>



professores envolvidos. Conforme descrito por Antonio Vicente Marafioti Garnica e Ivete Maria Baraldi, a História Oral permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados ao valorizar a oralidade e as memórias dos entrevistados, integrando-as com outras fontes documentais para construir uma narrativa histórica rica e polifônica (Garnica & Baraldi, 2021). José Carlos Sebe Bom Meihy reforça a relevância da História Oral ao apontar que este método fortalece o direito de participação social, ao proporcionar um espaço para que vozes historicamente marginalizadas sejam ouvidas e valorizadas. Meihy enfatiza que a História Oral não apenas registra eventos, mas também os interpreta, oferecendo insights sobre a construção de identidades e a narrativa dos processos históricos (Meihy, 2002).

Este trabalho está embasado na análise de entrevistas detalhadas com professores de Matemática da UFSJ, buscando entender como eles percebem e negociam as questões de gênero em seu trabalho docente e como essas percepções influenciam suas práticas pedagógicas. As entrevistas foram conduzidas seguindo os princípios éticos da pesquisa qualitativa, referendados pelo comitê de ética da instituição onde a investigação foi desenvolvida, garantindo anuência e o concorde dos entrevistados e em participar, enquanto procuravam captar as complexidades de suas experiências e pontos de vista.

Estudos anteriores indicam que certos tópicos matemáticos são frequentemente considerados mais "masculinos", o que pode influenciar a confiança e o engajamento dos estudantes, particularmente das estudantes, com a disciplina (Leder, 1992). Além disso, a forma como os professores interagem com os alunos em sala de aula pode reforçar ou desafiar essas normas de gênero, impactando o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Uma das principais áreas de interesse deste estudo é como as normas de gênero afetam a seleção e o tratamento de conteúdos matemáticos. Por isso, cabe-nos enfatizar que adotamos a perspectiva de gênero proposta por Guacira Lopes Louro, que argumenta que o gênero é uma categoria que vai além da mera diferenciação baseada em características sexuais biológicas. Ante, pois, é uma construção social que permeia as relações de poder e influencia profundamente a organização curricular e as interações em sala de aula (Louro, 1997). A pesquisadora destaca que as normas de gênero são frequentemente reproduzidas através de práticas pedagógicas e conteúdos curriculares que reforçam dicotomias de gênero e perpetuam desigualdades. Neste contexto, a sala de aula se configura como um espaço onde tais normas podem ser contestadas ou reafirmadas, dependendo das abordagens dos educadores e das políticas institucionais. Ademais, a literatura sugere que as barreiras de gênero no campo Matemática ainda são significativas, com mulheres frequentemente enfrentando maiores desafios para avançar em suas carreiras e serem reconhecidas por suas contribuições acadêmicas. Ao examinar as narrativas dos professores, procuramos entender como essas barreiras se manifestam na UFSJ e quais estratégias os educadores adotam para negociar ou confrontar tais desafios.

Este artigo também discute as implicações das dinâmicas de gênero para as políticas educacionais e práticas pedagógicas na UFSJ. A partir das histórias compartilhadas pelos professores, analisamos como a instituição pode melhor apoiar uma Educação Matemática que seja mais inclusiva e equitativa, reconhecendo e valorizando a diversidade de gênero entre estudantes e educadores. Isso inclui recomendações para o desenvolvimento de currículos que não apenas integrem uma perspectiva de gênero, mas também promovam um ambiente de aprendizado onde todas as identidades possam prosperar.

Após esta introdução, apresentaremos o referencial teórico-metodológico que pautou nossa investigação. Em seguida, será realizada uma breve contextualização histórica do cenário na UFSJ durante os anos investigados, descrevendo as mudanças e os desafios do departamento



de matemática com foco nas dinâmicas de gênero. Aprofundando-se nas complexidades dessas interações, a seção Interseccionalidades presentes no caso da UFSJ analisa como gênero, disciplina acadêmica e política se entrelaçam, utilizando a interseccionalidade para explorar suas influências mútuas. Concluímos com considerações finais, que refletem sobre os impactos das descobertas para as práticas e políticas educacionais, apontando para a necessidade de um ensino de matemática mais inclusivo e equitativo. Este percurso promete insights profundos sobre as possibilidades de transformação no campo da Educação Matemática.

## 2 Referencial teórico-metodológico

As contribuições dos colaboradores para este estudo vieram, sobretudo, por meio de entrevistas, conduzidas segundo a metodologia da História Oral. Antonio Vicente Marafioti Garnica e Ivete Maria Baraldi (2021, p. 10) descrevem a História Oral como uma "trama metodológica impulsionada pela oralidade em entrevistas, embora não se limite a ela, dialogando com diversas fontes."

Segundo José Carlos Sebe Bom Meihy,

a necessidade da história oral se fundamenta no direito de participação social, e nesse sentido, está ligada ao direito de cidadania. Com uma vocação para tudo e para todos, a história oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica da vida coletiva (Meihy, 2002, p. 20-210).

É essencial estar atento a certas nuances que a História Oral revela. Ana Maria Galvão e Eliana Lopes salientam a importância de prever situações imprevisíveis, que exigem do pesquisador uma habilidade especial para ouvir (Galvão & Lopes, 2010). Também destacam a necessidade de fragmentar a voz do entrevistado para análise historiográfica, ao mesmo tempo em que se deve preservar a integridade do depoimento. Eles ainda enfatizam a importância do cruzamento de fontes para evitar a supervalorização das entrevistas como a única "voz" dos não representados.

Janaína Amado e Marieta Ferreira (2006) apontam que a história está sempre em construção, e a História Oral permite explorar tanto a memória individual quanto coletiva, buscando eventos que não foram registrados em documentos escritos. Coadunando com isso, Vicente Garnica e Luzia Souza (2012) ressaltam que essa metodologia visa a compor "versões" que apresentem cenários possíveis e levem em consideração vozes frequentemente marginalizadas.

Tendo em mente que operaremos com as memórias dos entrevistados com vistas a compor versões, adotar a História Oral é escolher um paradigma de História e reconhecer as limitações e vantagens inerentes a esse método (Garnica, 2006). Isso envolve uma reconfiguração das práticas de pesquisa para superar obstáculos e maximizar os benefícios. Optar pela História Oral significa, portanto, valorizar a diversidade de memórias e fontes, sem desconsiderar os registros oficiais.

De modo geral, a História Oral nos proporcionou acesso a testemunhos que lançam luz sobre aspectos antes não evidenciados por documentos escritos. Tratamos estas narrativas com o mesmo rigor que as fontes escritas, buscando compreender e interpretar para tecer nossa narrativa histórica sobre a formação dos professores de Matemática da UFSJ. Como Maria Laura Magalhães Gomes destaca, "nenhum tipo de documento retrata o que verdadeiramente se passou" (Gomes, 2012, p. 128) e, tampouco, os depoimentos orais são donos de tal



veracidade. Assim sendo, procuramos não dar mais valor a um tipo de fonte do que a outro, pois

Entende-se que a História Oral gera fontes historiográficas e que o pesquisador, ao analisar essas fontes, pode estabelecer uma versão acerca do contexto abordado pelas fontes (criando, portanto, outra fonte). Num trabalho analítico dessa natureza, uma grande variedade de recursos/fontes (e, conseqüentemente, de pontos de vista) é mobilizada além dos depoimentos orais. Os pontos de vista (as verdades do sujeito e das outras fontes disponíveis) são postos em diálogo, sem que uma fonte seja valorada de modo diferenciado, posto que cada um desses recursos abre a possibilidade de conhecer perspectivas alternativas, ainda que, não poucas vezes, conflitantes. (Garnica, Fernandes & Silva, 2011, p. 237).

Dada a importância de integrar múltiplos tipos de fontes, incluímos no estudo documentos variados, como projetos pedagógicos, programas das disciplinas de Matemática, legislação educacional, atas de colegiado e materiais produzidos por professores e alunos. Segundo Cellard (2010, p. 295),

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. [...] graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias.

Assim sendo, a análise documental foi enriquecida considerando as condições em que cada documento foi produzido e suas intenções, seguindo a abordagem proposta por Le Goff (2013). Com isso, procuramos equilibrar a valorização de todas as fontes, sem privilegiar uma em detrimento das outras.

Por outro lado, outro conceito que julgamos ser fulcral para este trabalho é o da interseccionalidade. Essa perspectiva acerca da realidade foi inicialmente introduzida por Kimberlé Crenshaw e serve como um quadro crítico para entender como identidades sociais sobrepostas e sistemas de opressão interagem para criar experiências únicas para grupos marginalizados. Uma análise interseccional busca tornar visíveis as consequências da interação entre dois ou mais eixos de subordinação – como raça, gênero, classe, território, etnia, sexualidade, entre outros. Nas palavras da autora,

trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classe entre outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Assim como Crenshaw utilizou o conceito visando apresentar a ideia de que diferentes formas de discriminação e opressão se combinam e afetam grupos sociais específicos simultaneamente, Doyin Atewologun destaca a importância da interseccionalidade ao examinar interconexões entre categorias sociais, enfatizando sua utilidade para abordar justiça social e desigualdade dentro de grupos e organizações. Nessa direção, "como teoria crítica, a interseccionalidade conceitualiza o conhecimento como situado, contextual, relacional e reflexo do poder político e econômico" (Atewologun, 2018, p. 1, tradução nossa).



Patricia Hill Collins é outro nome conhecido que mobiliza o conceito. Collins desenvolveu a teoria interseccional a partir de suas pesquisas sobre a experiência das mulheres afro-americanas e outros grupos marginalizados. Em seus trabalhos, ela explora como diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo, classismo e outras desigualdades sociais, se interconectam e criam sistemas complexos de discriminação e privilégio.

A autora argumenta que a interseccionalidade é crucial para entender a multiplicidade de experiências das pessoas que vivem na interseção de várias identidades sociais. Em seu livro "Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment," ela descreve a importância de considerar interseções para compreender as experiências de vida das mulheres negras (Collins, 2000). Além disso, em "Intersectionality as Critical Social Theory," Collins amplia sua discussão sobre o tema, destacando como a abordagem a partir de um olhar interseccional pode ser aplicada para analisar estruturas sociais complexas e desigualdades em várias dimensões da vida social (Collins, 2019). Ela enfatiza a necessidade de uma análise interseccional para desenvolver uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder e para promover justiça social.

Assim, a interseccionalidade atua como ferramenta metodológica e teórica que não apenas ilumina as experiências dos indivíduos em múltiplas identidades, mas também desafia as estruturas de conhecimento que muitas vezes marginalizam essas experiências. Numa perspectiva freireana, a interseccionalidade pode nos ajudar a tentar enxergar opressões e resistências sociais com as lentes do oprimido. Nas palavras de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge,

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são interrelacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins & Bilge, 2021, p. 15-16, grifos nossos)

Para além da interseccionalidade somente como teoria crítica, mobilizá-la precisa pressupor uma práxis crítica – entendida aqui como reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2023, p. 52). Nesse sentido, a interseccionalidade como forma de investigação e práxis crítica nos leva a pensá-la não como o resultado de uma soma de opressões ocasionadas a determinados grupos devido aos marcadores sociais desses coletivos. Antes, pois, coadunando com Bruna Cristina Jaquetto Pereira (Pereira, 2021), entendemos que a interseccionalidade se apresenta como um modelo de análise que visa radicalizar a perspectiva interseccional, superando a visão dessa soma de opressões e evitando a ênfase em apenas um sistema de subordinação. A autora propõe uma abordagem que capture as complexidades das relações sociais, utilizando a interseccionalidade como ferramenta heurística para análises mais profundas.

No campo da Educação, a interseccionalidade pode ajudar a entender como as já ditas diferentes identidades sociais interagem e influenciam as experiências educacionais dos alunos e educadores. A teoria e a práxis críticas contribuem para analisarmos como a sobreposição de opressões afetam o acesso, a inclusão e a permanência no ambiente educacional. Dentre outras formas, é possível mobilizarmos a interseccionalidade no âmbito educacional nas seguintes situações: informar o desenvolvimento curricular, garantindo que o conteúdo seja inclusivo e representativo das diversas experiências dos alunos; abordar desigualdades estruturais para



analisar políticas educacionais que consideram a interseccionalidade; refletir e apresentar propostas de programas de formação de professores que incorporem a interseccionalidade, levando em conta as complexidades de práticas de ensino mais sensíveis e inclusivas e das identidades de seus alunos; e questionar ambientes escolares para que sejam, cada vez mais, inclusivos e equitativos.

Levando em consideração o contexto escolar, Gloria Ladson-Billings introduz o conceito de "Culturally Relevant Pedagogy," que enfatiza a importância de práticas de ensino que reconheçam e valorizem as identidades culturais dos alunos, promovendo uma educação mais justa e equitativa (Ladson-Billings, 1995) e o ensino e a aprendizagem são atos de resistência e empoderamento.

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2013, p. 63).

Ao questionar se a visão interseccional ter perpassado as pesquisas em Educação Matemática, Hygor Batista Guse, Agnaldo da Conceição Esquinca e Glauber Carvalho da Silva (2023), examinam a interseccionalidade como uma ferramenta analítica essencial para abordar as complexidades na formação de professores de Matemática. Argumentam que a consideração de múltiplas identidades, é crucial para entender como esses fatores se interconectam e influenciam as práticas pedagógicas e experiências educacionais dos professores. Isso é particularmente pertinente no contexto brasileiro, onde desigualdades estruturais impactam o ambiente educacional.

A partir desse reconhecimento, pensa-se na interseccionalidade como uma categoria analítica, ou seja, passa-se a refletir sobre como uma dimensão de raça/etnia, por exemplo, perpassa determinado fenômeno de constituição de uma singularidade em articulação com outros marcadores (Guse, Esquinca & Silva, 2023, p.275).

A análise interseccional propicia uma compreensão profunda das barreiras e desafios enfrentados pelos educadores matemáticos, destacando a necessidade de políticas educacionais que respondam de forma mais eficaz à diversidade dentro das salas de aula. Os autores defendem o reconhecimento da diversidade cultural e identitária dos alunos, formando professores para lidar com a pluralidade de experiências e expectativas.

Ademais, a utilização da interseccionalidade como categoria analítica é vital para promover uma Educação Matemática que seja, de fato, inclusiva e equitativa, desafiando as normas conhecidas como tradicionais, as quais, muitas vezes, marginalizam minorias. Este enfoque não só problematiza mais o campo da Educação Matemática, mas também tensiona e prepara os futuros professores para serem agentes de mudança social, equipados para criar ambientes de aprendizagem que respeitem e celebrem a diversidade entre os estudantes.

A seguir, passamos a um relato do caso ocorrido com as professoras da UFSJ, pesquisado por Paiva (2023). Essas docentes têm suas pesquisas associadas à Educação Matemática e o relato dá conta de discriminações devido a área de filiação, assim como devido ao gênero.

### 3 Contextualização histórica



A maior parte dos professores do curso de Licenciatura em Matemática da UFSJ está alocada em uma unidade acadêmica criada no fim da década de 1980, juntamente com a Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei), que, posteriormente, seria convertida em UFSJ. Inicialmente, essa unidade era o Departamento de Matemática, Estatística e Ciência da Computação (DMATE), que agrupava professores dessas três áreas (Paiva, 2023). Em 2010, com a criação do Departamento de Ciência da Computação, o DMATE foi renomeado para Departamento de Matemática e Estatística (Demat), que hoje abriga a maioria dos docentes do curso.

*(...) o DMATE contava com professores mais antigos. Alguns professores que foram incorporados por causa da federalização em 1987. (...) Muitos professores foram incorporados automaticamente sem concurso, que era mais uma dificuldade. Professores de várias áreas distintas compunham o DMATE. (...) Era um departamento bem misturado no início, mas depois foi ficando mais matemático, com a cara do matemático puro que acabou de fazer mestrado em Matemática. Isso começou a ficar muito forte de 1992 em diante (José do Carmo Toledo) (Paiva, 2023, p. 250)*

O professor José do Carmo Toledo<sup>3</sup> enfatizou que, a partir do início dos anos 1990, houve uma mudança significativa no perfil dos docentes do DMATE, com um aumento expressivo de professores com formação acadêmica em Matemática. Esses novos docentes ingressaram na Funrei por meio de vagas concedidas pelo governo federal. Durante o período da Funrei, os professores do DMATE basicamente lecionavam disciplinas de suas áreas nos cursos da instituição, com atividades além do ensino e da administração sendo incomuns, fazendo do DMATE, assim, um departamento de apoio até 2002 (Paiva, 2023). Quando a criação de um curso de Matemática foi cogitada, os professores, além de ministrar disciplinas e realizar tarefas administrativas, buscavam formação afastando-se do departamento para cursar mestrados e doutorados conforme um cronograma interno.

Na fase inicial da Licenciatura em Matemática, caracterizada por Paiva (2023) entre 2001 e 2006, muitos docentes, sobretudo que atuavam na graduação, estavam cursando doutorado, o que sobrecarregava os professores efetivos e resultava na contratação de substitutos. Com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) vem a segunda fase do curso, entre 2007 e 2013, quando o Demat cresceu rapidamente e novos professores, com visões diferentes sobre a formação de professores em relação ao grupo inicial, passaram a atuar no curso. A necessidade de substitutos diminuiu, e aqueles que existiam geralmente vinham de outros departamentos da UFSJ, como Letras, Educação ou Psicologia. A chegada de novos doutores aprovados nos concursos do Reuni ou que retornaram de licenças de afastamento, provocou um aumento nas atividades de pesquisa no Demat e um maior número de projetos de Iniciação Científica para os estudantes do curso de Matemática. O período de consolidação, a terceira fase, de 2013 a 2019, marca a entrada de ex-alunos da própria UFSJ como professores permanentes do Demat.

O perfil dos professores foi lentamente modificado entre a segunda e a terceira fases da Licenciatura em Matemática. Inicialmente, o corpo docente tinha poucos professores, a maioria associada à Matemática. Após o Reuni, o Demat passou a contar com mais docentes comprometidos diretamente na formação de professores. Alguns tinham títulos de mestrado e doutorado em Educação Matemática obtidos antes do início da Licenciatura, como a professora Romélia e o professor Toledo. Professores como Viviane em 2003, Flávia em 2009 e Fabíola

<sup>3</sup> Seguindo os procedimentos que têm sido utilizados por pesquisadores da Educação Matemática que mobilizam a História Oral em seus trabalhos, manteremos os nomes reais dos entrevistados após os devidos cuidados éticos com a pesquisa, o que inclui a aceitação dessa condição por parte dos sujeitos participantes. Desta forma, acreditamos que os estaremos preservando sua integridade de sujeitos (Garnica, 2006)



em 2015 foram contratados posteriormente. Toledo e Romélia participaram ativamente da criação da Licenciatura em Matemática. Toledo concluiu o mestrado em Matemática na Universidade de Brasília (UnB) em 1990 e assumiu o cargo na Funrei em 1989. Ele relatou que, em 2002, quando a primeira turma ingressou no curso, seu trabalho passou a ser de formador de professores. Ele optou por cursar doutorado a partir de 2004, sentindo a necessidade de se qualificar mais na área de Educação Matemática. Romélia, por sua vez, concluiu o mestrado em Educação Matemática em 1997, antes de ingressar na Funrei. Assim, desde o início, a Licenciatura em Matemática da UFSJ contava com professores qualificados formalmente como educadores matemáticos.

Francinildo, que ingressou na mesma época que Toledo e também fez mestrado em Matemática na UnB, optou por realizar seu doutorado em Matemática. Apesar de sua formação formal como matemático, sua atuação na coordenação de olimpíadas de Matemática e em outros projetos com alunos e professores da Educação Básica, além de sua participação na criação da Licenciatura, mostram que ele também contribuiu para atividades de formação de futuros docentes. Durante a primeira fase, Romélia era a única professora com formação acadêmica em Educação Matemática na Licenciatura. Ela se afastou para o doutorado em 2003, e, para cobrir sua ausência, Viviane foi contratada em 2003. Romélia comentou sobre a situação do curso quando se afastou, destacando a necessidade de contratar substitutos e a sobrecarga de Viviane, que coordenava o curso e orientava quase oitenta alunos de estágio sozinha.

Na segunda fase do curso, Viviane se afastou para o doutorado, em 2007, após o retorno de Romélia. Até 2009, o Departamento contava com Romélia como a única docente com formação em Educação Matemática, até a contratação de Flávia Coura. Toledo retornou com doutorado em Educação Matemática em 2009, mas lecionou na Licenciatura apenas até o ano seguinte. Em 2010, Marco Escher foi contratado por concurso para a área de Educação Matemática, mas permaneceu na UFSJ por apenas três anos. Em 2014, durante a terceira fase, Flávia se afastou para o doutorado, concluído em 2018. Durante seu afastamento, Fabíola Miranda foi contratada em 2015, e desde o retorno de Flávia, a área conta com quatro professoras com qualificação formal.

Apenas um docente com pós-graduação em Matemática ingressou na primeira fase do curso. Na segunda fase, doze docentes com mestrado e/ou doutorado em Matemática ou áreas afins passaram a integrar o Demat. Na terceira, cerca de outros doze docentes com titulação em Matemática ingressaram. Embora a maioria dos professores no início do curso não tivesse interesse no modelo de formação implantado na UFSJ, alguns ingressantes na segunda fase representaram exceções por sua atuação na Licenciatura, como Ivana e Zulu.

Dois temas principais marcaram as disputas na Licenciatura em Matemática da UFSJ: as vagas docentes e a distribuição de disciplinas.

Antes da existência do curso, o DMATE tinha um número reduzido de docentes da área de Matemática. Romélia mencionou a presença de apenas nove professores na época, enquanto em 2021 o Demat contava com 37 docentes. A criação da Licenciatura em Matemática contribuiu significativamente para o crescimento do número de professores efetivos.

Segundo o professor Toledo,

*(...) a gente consegue, a duras penas, fazer concurso exigindo formação em Educação Matemática. Hoje, pelo menos, fica mais fácil, porque as pessoas têm formação, fazem concurso e elas próprias começam a se responsabilizar pela área de Educação Matemática. Mas sempre a duras penas mesmo, porque há muita resistência ainda à área de Educação Matemática enquanto campo independente de pesquisa. Há uma resistência muito grande. (José do Carmo Toledo) (Paiva, 2023, p. 246).*



Francinildo explicou as necessidades do curso em seus primeiros tempos, mencionando a falta de professores na área de Educação Matemática, o que levou à contratação de Viviane em 2003 para suprir essa demanda.

*Um fato que eu acho importante contar, relativo ao início do curso, foi uma dificuldade inicial com as disciplinas que não eram de Matemática. Para criar o curso, explicitamos a necessidade de criação de vagas na área de Educação Matemática, pois faltavam professores – Viviane mesmo entrou numa vaga de Educação Matemática, exatamente para atuar nessas disciplinas mais específicas de formação de professores (Francinildo Nobre Ferreira) (Paiva, 2023, p. 282).*

As entrevistas revelaram embates para definir o perfil de contratação de novos professores. Após o ingresso de Flávia Coura, foi autorizada a contratação de dois docentes para o curso. Houve propostas para contratar dois professores de Matemática ou dois de Educação Matemática, além de uma terceira proposta conciliadora que recomendava uma vaga para cada área. A proposta conciliadora foi escolhida, resultando na contratação de Marco Antônio Escher para ocupar a vaga da Educação Matemática. No entanto, o docente transferiu-se para outra universidade em 2013 e houve uma situação conflituosa para definir o perfil da vaga resultante de sua saída. A documentação foi analisada detalhadamente, e a vaga foi mantida para a área de Educação Matemática após intensa mobilização dos professores.

*Foi criado um mal-estar, além do já existente pelas disputas de vagas para concursos. Eu não participei da discussão com relação ao concurso que houve quando da entrada da Flávia, nem do Marco Escher, mas tivemos uma situação complicada na época em que o Marco Escher foi redistribuído para a Universidade Federal Juiz de Fora. Houve a necessidade de fazer a substituição dele e, como ele tinha sido contratado como alguém da área de Educação Matemática, entendemos que o concurso dele, automaticamente, seria para a mesma área do novo concurso. Porém, uma proposta foi que houvesse uma rediscussão da vaga e a professora relatora do processo foi de parecer que a área do concurso não fosse mais Educação Matemática e, sim, Matemática. Na época, Flávia e eu tivemos que nos mobilizar em função disso e baixamos em diligência o processo para poder fazer uma leitura atenta dos documentos que constavam nele. Descobrimos que a vaga de um outro professor que havia sido redistribuído não foi rediscutida. Somente a vaga da Educação Matemática. No fim das contas, foi preciso muita luta para que a vaga se mantivesse como originalmente era. Isso gerou uma situação muito complicada e tinha a ver com a distribuição de encargos docentes (Viviane Cristina Almada de Oliveira) (Paiva, 2023, p. 313-314).*

Nos relatos de Romélia, Viviane e Flávia, nota-se que as discussões sobre vagas representaram um desequilíbrio grande, porque a Educação Matemática era área minoritária entre os docentes, e tem trajetória mais recente do que a de Matemática. Esse desequilíbrio ficou evidente quando o grupo precisou lutar por uma vaga que havia sido da Educação Matemática. Situação é caracterizada por Costa Neto e Giraldo (2021), tratando da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Essas negociações ocorrem, mesmo em períodos distintos, em um cenário caracterizado pelo desequilíbrio entre as áreas envolvidas: de um lado, atores de uma área de pesquisa consolidada e reconhecida no campo das Ciências Exatas, e hegemônica dentro da instituição; de outro, protagonistas de um processo, ainda incipiente, de consolidação de uma nova área de pesquisa que se relaciona com a formação de professores para a educação básica, dialogando com o campo das Ciências Humanas (Costa Neto & Giraldo, 2021, p.162).

A distribuição dos encargos docentes também foi tema de disputas. Com o aumento do número de professores, adotou-se uma matriz de distribuição de disciplinas. Docentes elegiam suas primeiras opções, e as demais disciplinas eram ocupadas conforme a prioridade. Contudo,



a frequência de conflitos aumentou, levando ao estabelecimento de critérios para distribuição de disciplinas.

*Muitas dessas dificuldades no Demat existiam porque, por parte do grupo dos matemáticos, havia um entendimento do que eram as nossas disciplinas, que eles, por sua vez, não queriam dar. Dentre essas disciplinas, estavam Estágio Supervisionado, Didática, Projetos de Ensino, História da Matemática, entre outras. A proposta era que essas disciplinas ficariam conosco e, somente caso sobrasse alguma disciplina tida como de matemática – Cálculo, Geometria Analítica, Álgebra Linear – é que podíamos lecionar (Viviane Cristina Almada de Oliveira) (Paiva, 2023, p. 312).*

Professores da área de Matemática começaram a demonstrar interesse por disciplinas anteriormente atribuídas às professoras da Educação Matemática, gerando preocupações sobre o acompanhamento dos estagiários. Restrições foram estabelecidas para que o proponente a acompanhar o Estágio fosse licenciado e tivesse formação em Educação ou Educação Matemática. A mudança na distribuição dos encargos didáticos motivou discussões sobre a criação de uma área de Educação Matemática no Demat. Viviane, preocupada com a delimitação das disciplinas, buscou esclarecimentos quanto à legalidade do tema e a proposta perdeu força.

As disputas em torno das disciplinas se tornaram uma constante na micropolítica do corpo docente do Demat, que sempre representou a maioria dos professores da Licenciatura. Analisar a complexidade dessas disputas, que impactam a formação de professores do curso de Matemática da UFSJ, permite entender como uma disputa inicialmente local sobre quais disciplinas cada docente poderia lecionar evoluiu para uma questão mais ampla envolvendo a delimitação, preservação e continuidade de áreas de estudo e práticas profissionais (Costa Neto & Giraldo, 2021; Lopes, 2013; Gabriel, 2013).

A ideia de segregar matemáticos e educadores matemáticos não ganhou força desde então, mas pudemos identificar, ao menos, mais um episódio de discriminação, desta vez tendo o gênero como motivador para a situação. O que aconteceu foi o emprego pejorativo do termo "tias" para se referir às professoras da Educação Matemática.

*Há algum tempo, um professor do Demat começou a nos chamar de “tias” entre os alunos – ele sempre se referia a nós como “As tias da Educação Matemática”. Acontece que os alunos não têm ideia do porquê de ele nos chamar de “tia”, do tom pejorativo que esse apelido carrega (Viviane Cristina Almada de Oliveira) (Paiva, 2023, p. 316).*

Em um aplicativo de mensagens, foi criado um espaço para discutir a Especialização em Ensino de Geometria, no qual as professoras da Educação Matemática também participavam. Em uma dessas conversas, surgiu a frase: "Alguém já perguntou para as tias?". A resposta foi: "Eu já perguntei para a Romélia, que não quis. As outras tias também não podem". Naquele momento, as professoras registraram imagens do aplicativo, onde seus colegas de departamento se referiam a elas como "tias". Romélia lembrou o episódio e a reação das docentes, que se sentiram tratadas como profissionais de categoria inferior aos seus colegas.

*(...) a gente teve uma briga homérica no Departamento - a área de Educação contra todo o resto. Nos bastidores, entre comissões formadas por eles ou com os alunos, se referiam a nós, da área de Educação, como “tias”. “As tias fizeram não sei o quê. As tias aquilo outro”. Sentindo-nos incomodadas com aquilo, resolvemos levar a coisa adiante. Nós escrevemos um documento e, nesse documento, a gente contava a história de como as professoras começaram a ser chamadas de tias e o porquê disso. Explicamos por que a gente não queria ser tratada daquela forma, exigindo o devido respeito. Isso tudo cria um clima. Tem aqueles que compreendem e apoiam. Teve professores que, a partir daí, passaram a entender, pediram*



*desculpa e falaram que não iam agir dessa forma mais. Mas tem aqueles que ficam com raiva e levam para o lado pessoal, aí vira mais inimigo ainda* (Romélia Mara Alves Souto) (Paiva, 2023, p. 266)

As professoras exigiram respeito e retratação, destacando a naturalização da discriminação de gênero na linguagem usada por alguns professores do Demat. De acordo com Viviane, o termo já estava tão arraigado na referência de alguns professores a elas que docentes recém-chegados à instituição o usavam com naturalidade.

*É algo que acontece vez aqui, vez ali, com alguém fomentando, mas que, depois, acaba fazendo parte das estruturas a ponto de uma professora que não tem nem dois anos de casa – e não fazer a menor ideia do contexto em que aquilo surgiu – já estar nos chamando assim* (Viviane Cristina Almada de Oliveira) (Paiva, p. 316)

A linguagem depreciativa usada por alguns professores do Demat, que se referiam às professoras da Educação Matemática como "tias", gerou um clima de discriminação. Souza e Fonseca (2010) discutem a relação de gênero na Educação Matemática, destacando a associação de homens à razão e de mulheres à "desrazão", afetando a percepção da competência das mulheres na matemática. A discriminação contra as professoras da Educação Matemática na UFSJ evidencia essa concepção de inferioridade. É notável que, de acordo com as professoras da UFSJ, pelo menos uma colega reproduziu o discurso de inferiorização sem qualquer questionamento. Essa postura demonstra a naturalização da discriminação contra as mulheres até mesmo entre as próprias colegas do Demat. "A ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos" (Freire, 2023, p.10).

A análise das disputas no Demat revela a desqualificação da área de Educação Matemática, muitas vezes reforçada por questões de gênero, afetando a formação dos professores e a dinâmica do departamento. A linguagem discriminatória também era difundida entre os alunos, refletindo a visão dos professores de que um bom professor de Matemática deve ser rígido e impessoal. A prática de ensinar com uma abordagem crítica e dialogada é essencial para a formação de bons profissionais, conforme Paulo Freire,

(...) a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. (...) É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 1997, p. 8-9).

#### 4 Análises interseccionais no caso da UFSJ

A Licenciatura em Matemática da UFSJ apresenta um cenário oportuno para análise sob a perspectiva da interseccionalidade, sendo esta uma teoria que explora como diferentes marcadores sociais como raça, classe e gênero, que costumam ser usados como qualificadores para subjugar pessoas, se cruzam e se influenciam mutuamente. Assim, podemos compreender as dinâmicas de poder e exclusão que podem emergir daquele ambiente coletivo, como



Crenshaw (2002) destacou a necessidade de compreender as sobreposições entre diversas formas de opressão.

Na UFSJ, a transformação do perfil docente reflete uma tendência crescente em direção à especialização em Matemática, potencialmente em detrimento de uma abordagem mais interdisciplinar que caracterizava os estágios iniciais do curso. Essa mudança sinaliza disputas internas de poder e conhecimento dentro do campo da Matemática, que, conforme discutido por autores como Marcio Antonio da Silva (2023), é europeia, masculina e branca. Esta percepção é desafiada pela realidade de que a matemática é, de fato, profundamente enraizada em questões de identidade e poder. A própria emergência da Educação Matemática como um campo distinto é uma evidência de que essa área não é neutra e apolítica, demonstrando uma luta contínua por legitimidade e reconhecimento dentro da academia.

Além disso, a questão de gênero dentro do departamento de matemática da UFSJ é particularmente ilustrativa da interface entre gênero e profissão. Heather Mendick (2006), discute como a Matemática é frequentemente construída socialmente como uma disciplina "masculina". Nesse contexto, mulheres que entram nesse campo podem se sentir marginalizadas ou compelidas a provar sua competência de maneira desproporcional em relação a seus colegas masculinos. Esse fenômeno é evidente na UFSJ, onde as docentes da Educação Matemática são frequentemente subvalorizadas em comparação com seus pares masculinos ou mesmo femininos dentro de áreas mais tradicionais da Matemática.

A transição para uma maior formalização acadêmica na Educação Matemática na UFSJ também é significativa. Professores estão cada vez mais buscando doutorados e se especializando, um movimento que reflete uma tendência em direção à valorização de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas. Nessa direção, uma Educação Matemática Crítica deve envolver o questionamento das relações de poder na sociedade e como elas são reproduzidas ou desafiadas no ensino da Matemática (Skovsmose, 2007). Essa perspectiva busca problematizar como as desigualdades são perpetuadas por meio da educação e como podem ser combatidas a partir de uma pedagogia que reconheça e desafie essas dinâmicas de poder.

A análise da Licenciatura em Matemática na UFSJ revela como a interseccionalidade de gênero e área de atuação pode influenciar profundamente as experiências dos educadores e a estrutura dos programas educacionais. Aqui, poder e privilégio são sustentados por uma matriz de dominação, a qual cria diferentes níveis de experiência e poder (Collins, 2019). Esse conceito é particularmente relevante no contexto do Demat da UFSJ, um departamento com poucas mulheres, foco na chamada Matemática Pura e uma área de Educação Matemática conduzida por professoras – apenas contando com o apoio de outros profissionais. Carla Akotirene (2018) argumenta que a interseccionalidade não é apenas uma maneira de entender a realidade, mas também um instrumento de luta para mulheres negras. Embora seu trabalho se concentre mais especificamente em questões de raça, o conceito é aplicável no cenário da UFSJ, onde as mulheres enfrentam desafios adicionais devido ao seu gênero e ao campo de especialização.

Essas mulheres, frequentemente marginalizadas e subestimadas, enfrentam não apenas barreiras ideológicas, mas também práticas, como a desvalorização de suas competências e autoridade. A linguagem utilizada para descrever as professoras de Educação Matemática, muitas vezes pejorativamente chamadas de "tias", serve como um exemplo claro de como a linguagem pode ser usada para perpetuar a desvalorização e a marginalização. Para dirimir essa situação, Paulo Freire defende uma prática educativa que valoriza todas as dimensões do ser humano – cognitivas, emocionais e sociais – e desafia as estruturas de poder tradicionais (Freire, 1997). A situação no Demat da UFSJ ilustra a necessidade de abordagens mais críticas e inclusivas no ensino, que valorizem diferentes formas de conhecimento e pedagogia.



Portanto, ao examinar a situação na UFSJ através de uma lente interseccional, fica evidente que as professoras enfrentam desafios significativos não apenas devido à sua especialização em Educação Matemática, mas também devido ao seu gênero. Isso sublinha a necessidade de vigilância contínua e esforços para promover a equidade, o respeito e o reconhecimento dentro de campos acadêmicos que tradicionalmente favorecem certas disciplinas e demografias em detrimento de outras.

## 5 Considerações finais

Este estudo destacou como a metodologia da História Oral, em conjunto com uma abordagem interseccional, proporcionou uma visão complexa dos processos educacionais e de formação de professores de Matemática na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). A História Oral, ao capturar tanto narrativas pessoais quanto coletivas, revela não apenas experiências individuais, mas também as dinâmicas de poder subjacentes que moldam essas experiências. Esta metodologia nos permitiu acessar e dar visibilidade a relatos frequentemente esquecidos ou marginalizados, oferecendo uma nova perspectiva sobre as lutas e resistências dentro do ambiente acadêmico.

A interseccionalidade pode ser mobilizada como ferramenta analítica, iluminando como diferentes categorias de discriminação e privilégio – gênero, disciplina acadêmica, e outros marcadores sociais – se entrecruzam e impactam a dinâmica educacional e profissional. Por meio desta abordagem, foi possível discernir as formas complexas pelas quais essas interseções influenciam não apenas a composição do corpo docente, mas também as práticas pedagógicas adotadas na UFSJ. A análise interseccional ajudou a identificar desafios específicos enfrentados por professoras de Educação Matemática, que frequentemente confrontam obstáculos adicionais em um campo dominado por normas e expectativas historicamente masculinas.

Neste contexto, as análises interseccionais empreendidas neste estudo permitiram uma intervenção crítica na forma como as políticas e práticas educacionais são concebidas e implementadas. Essas análises não só destacaram as desigualdades existentes, mas também propuseram formas de intervenção para promover uma maior equidade. Por exemplo, ao identificar a marginalização das vozes femininas no Departamento de Matemática e Estatística da UFSJ, o estudo sugere a implementação de políticas que incentivem e apoiem a participação de mulheres em todos os níveis acadêmicos e administrativos. Adicionalmente, a conscientização sobre a importância de abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e inclusão pode ser vista como uma diretriz para o desenvolvimento de currículos e métodos de ensino mais abrangentes e justos.

O caso aqui relatado ilustra desafios e transformações relevantes que são emblemáticos para o cenário da Educação Matemática em todo o Brasil. A expansão e transformação curricular observadas na UFSJ, impulsionadas por políticas como o Reuni, refletem um movimento nacional para integrar de forma mais eficaz a Educação Matemática na formação de professores de Matemática. Este movimento responde à demanda por um ensino que combine rigor matemático com competências pedagógicas inclusivas e eficazes.

Para finalizar, o caso da UFSJ destaca a persistente questão de gênero dentro dos campos STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), onde as mulheres enfrentam barreiras significativas, uma realidade que se estende por todo o sistema educacional brasileiro. Este desafio é discutido no contexto da necessidade de políticas educacionais e práticas inclusivas mais amplas, conforme explorado por autores como Dario Fiorentini (2003) e Plínio Moreira e Maria Manuela David (2005), que discutem a resistência à mudança nas práticas educativas e



a importância de incorporar uma pedagogia mais crítica e socialmente responsável na Educação Matemática. A experiência da UFSJ, com suas estratégias para enfrentar desafios locais, pode oferecer lições para outras instituições brasileiras ao enfatizar a importância de promover uma Educação Matemática que seja transformadora e que reconheça e valorize a diversidade de seus estudantes. Nessa direção, este trabalho defende uma educação que não apenas reconhece, mas celebra a diversidade de gênero e cultural. Tais práticas não só promovem uma aprendizagem mais equitativa, mas também contribuem para formar professores para serem agentes de mudança social, capazes de criar ambientes educacionais que fomentem o respeito mútuo e o reconhecimento da pluralidade de experiências e perspectivas.

## Referências

- Akotirene, C. (2018). *Interseccionalidade*. Pólen Livros.
- Amado, J., & Ferreira, M. de M. (2006). *Usos e Abusos da História Oral*. Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Atewologun, D. (2018). Intersectionality Theory and Practice. In *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*.  
<https://doi.org/10.1093/ACREFORE/9780190224851.013.48>. Acesso em 25/06/24.
- Cellard, A. (2010). A Análise Documental. In Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, Á. (Orgs.), *A Pesquisa Qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade* (R. Souza, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Collins, P. H. (2019). *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento* (J. P. Dias, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Costa Neto, C. D., & Giraldo, V. (2021). Disputas em um curso de formação inicial de professores de matemática: uma narrativa (im)possível. *Acta Scientiae*, 23(8), 139-167.
- Crenshaw, K. W. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, (2), 171-188.
- Fiorentini, D. (1995). Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Zetetike*, 3(1), 1-38.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, P. (2023). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galvão, A. M. de O., & Lopes, E. M. T. (2010). *Território Plural: a pesquisa em história da educação* (1ª ed.). São Paulo: Ática.
- Garnica, A. V. M., & Baraldi, I. M. (2021). *Cartografias contemporâneas: novos estudos (historiográficos) para um mapeamento da formação e atuação do professor que ensina/ensinava matemática no Brasil* (1ª ed.). Curitiba: Appris.



- Garnica, A. V. M., Fernandes, D. N., & Silva, H. da. (2011). Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. *Bolema*, 25(41), 213-250.
- Garnica, A. V. M., & Souza, L. A. de. (2012). *Elementos de História da Educação Matemática*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Garnica, A. V. M. (2006). História Oral e Educação Matemática. In Borba, M. C., & Araújo, J. L. (Orgs.), *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gomes, M. L. M. (2012). Escrita Autobiográfica e História da Educação Matemática. *Bolema*, 26(42A), 105-137.
- Guse, H. B., Esquincalha, A. C., & Silva, G. C. (2023). Marcadores sociais da diferença, interseccionalidade e a necessária articulação com formação de professorias que ensinam matemática. *Boletim GEPEM*, (83), 265–286.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Le Goff, J. (2013). *História e Memória*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Leder, G. (1992). Mathematics and gender: Changing perspectives. In Grouws, D. A. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 597-622). New York: Macmillan.
- Meihy, J. C. S. B. (2002). *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola.
- Mendick, H. (2006). *Masculinities in mathematics*. Open University Press.
- Moreira, P. C., & David, M. M. M. S. (2005). *A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar* (1. ed., Vol. 1). Belo Horizonte: Autêntica.
- Paiva, P. H. A. A. (2023). Uma história da formação de professores no curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei (2001-2019). Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Pereira, B. C. J. (2021). Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. *Civitas: Revista De Ciências Sociais*, 21(3), 445–454.
- Silva, M. A. (2023). Os ventos do norte não movem os moinhos? Racismo epistêmico. *Educ. Matem. Pesq.*, 25(2), 238-257.
- Skovsmose, O. (2007). *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. Cortez Editora.
- Souza, M. C. R. F., & Fonseca, M. C. F. R. (2010). Relações de gênero, Educação Matemática e discurso - Enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora.