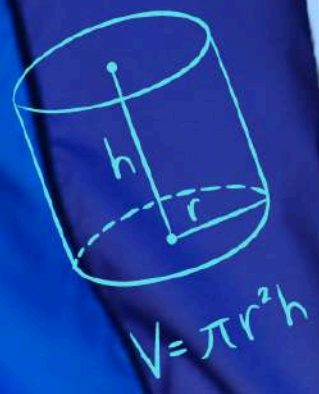




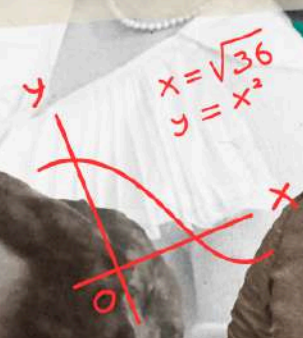
$$\frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

$$\cos^2 \theta = \frac{1 + \cos \theta}{2}$$



# GÊNERO, CINEMA E AÇÃO!

PROBLEMATIZANDO AULAS DE **MATEMÁTICA** POR MEIO DA **CYBERFORMAÇÃO**, COM PROFESSORIES DE **MATEMÁTICA**



*Bruna Sachet*  
2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE MATEMÁTICA**

**CINEMA, GÊNERO E AÇÃO! PROBLEMATIZANDO AULAS DE MATEMÁTICA  
POR MEIO DA CYBERFORMAÇÃO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

**BRUNA SACHET**

Porto Alegre  
2024

**BRUNA SACHET**

**CINEMA, GÊNERO E AÇÃO! PROBLEMATIZANDO AULAS DE MATEMÁTICA  
POR MEIO DA CYBERFORMAÇÃO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em  
Ensino de Matemática da UFRGS em  
Tecnologias Digitais da Informação e  
Comunicação da Educação Matemática

Orientador  
Dr. Maurício Rosa

Porto Alegre  
2024

**Instituto de Matemática e Estatística  
Departamento de Matemática Pura e Aplicada**

**Cinema, gênero e ação! Problematizando aulas de matemática por meio da  
Cyberformação com professorias de matemática**

Bruna Sachet

**Banca examinadora**

---

**Profa. A Dra. Vanessa Franco Neto**  
**Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS**

---

**Profa. Dra. Andréia Dalcin**  
**Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS**

---

**Profa. Dra. Cláudia Glavam Duarte**  
**Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS**

**Porto Alegre  
2024  
DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todas as mulheres corajosas e determinadas que vieram antes de mim, que enfrentaram desafios e lutaram incansavelmente para que as gerações futuras de mulheres pudessem desfrutar das suas conquistas.

Às mulheres que desafiaram normas sociais e culturais, que ousaram sonhar e se levantar contra a opressão, eu lhes presto minha mais profunda admiração. Vocês abriram caminhos, quebraram barreiras e nos mostraram que somos capazes de conquistar tudo o que desejamos.

Às sufragistas e ativistas que lutaram pelo direito ao voto, à igualdade de direitos e à justiça social, eu expressei minha gratidão. Vocês enfrentaram discriminação, perseguição e resistência, mas perseveraram em sua luta por um mundo mais justo e igualitário.

Às mulheres pioneiras em campos profissionais tradicionalmente dominados por homens, que abriram as portas para que as mulheres pudessem ocupar posições de destaque.

Às mulheres que defendem os direitos das outras, que oferecem suporte e solidariedade, eu agradeço por sua empatia e compaixão. Vocês são luzes guias e defensoras incansáveis da igualdade de gênero.

Às mulheres que tiveram suas vozes silenciadas, que foram oprimidas e marginalizadas ao longo da história, eu presto minha homenagem e prometo continuar lutando por um mundo mais inclusivo e equitativo.

Que possamos honrar o legado de todas as mulheres que vieram antes de nós, mantendo a chama da igualdade e da liberdade acesa. Que continuemos a lutar pelos direitos das mulheres, a promover a diversidade e a garantir que todas as mulheres tenham a oportunidade de serem livres, realizadas e empoderadas.



## AGRADECIMENTO

Início agradecendo minha psicóloga, que durante quase todo processo de desenvolvimento desta pesquisa esteve ao meu lado ouvindo meu desabafo, minha insegurança, meu sofrimento e, também, minhas vitórias. Com ela, iniciei minha jornada de autoconhecimento, de autocompaixão e amor próprio. Muito obrigada por cada encontro, cada palavra, por me proporcionar um espaço seguro, acolhedor, aconchegante e de aprendizado. Obrigada, Bru!!

Agradeço ao meu companheiro, por sempre estar ao meu lado me mostrando constantemente como levar a vida de forma mais leve. Obrigada por ser a pessoa que me ajuda a voltar para a realidade quando meus pensamentos e emoções me tomam por completo. Obrigada por todo teu amor, paciência, delicadeza, respeito e companheirismo. Obrigada por me escolher para construir a vida ao teu lado. Te amo, hoje e sempre!

Meu agradecimento, também, a minha família amada por todo amor, sacrifícios, orientações e aconchego. Acima de tudo, agradeço por serem minha família. A ligação que compartilhamos é única e especial, e sou grata por ter pessoas tão incríveis ao meu redor. Sei que posso contar com vocês em todos os momentos e isso me traz conforto e felicidade. Que possamos continuar a construir memórias preciosas juntos e a enfrentar os desafios da vida como uma família unida. Saibam que meu amor por vocês é infinito e que sempre estarei aqui para apoiar e amar cada um de vocês.

Não posso deixar de agradecer meu querido orientador Maurício que compartilhou toda esta jornada comigo. Agradeço por toda a sua orientação e dedicação com esse trabalho. Agradeço também pela sua capacidade de me desafiar e me incentivar a ir além. Por fim, gostaria de expressar minha profunda admiração e respeito por você como professor, mentor e amigo. Que juntos possamos alcançar nossos horizontes!

Deixo, também, minha admiração e gratidão às professoras doutoras Andréa Dalcin, Cláudia Glavam Duarte e Vanessa Franco Neto por cederem seu tempo para acompanhar e contribuir com essa pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, quero deixar registrado meu agradecimento mais profundo: a mim mesma!!! Obrigada, querida Bruna do passado por ter se permitido vivenciar toda essa caminhada com seus altos e baixos (e foram muitos). Finalmente chegamos ao fim, e foi lindo!! Mas só é possível ver que foi lindo porque nos permitimos não desistir, quanta coisa nós aprendemos ao longo desses dois anos de mestrado. Obrigada por tudo!

*“Eu não sou livre enquanto alguma mulher não o for, mesmo quando as correntes dela forem muito diferentes das minhas.” – Audre Lord<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Mulher negra, escritora, feminista, lésbica e filha de imigrantes caribenhos que moravam nos Estados Unidos. Ela participou das lutas pelos direitos civis nos EUA e se destacou na formulação do conceito de feminismo interseccional e autocuidado das mulheres, principalmente mulheres negras.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que modo e quais problematizações matemáticas e não-matemáticas a respeito da concepção de gênero emergem da forma/ação com professoras/professorias/professores de matemática, que toma a análise de produtos cinematográficos (filmes e séries) e o desenvolvimento de planos de aula como premissa. Essa Cyberformação, que entende as Tecnologias Digitais (no caso o Cinema via streaming) como meios de revelação, assume cenas de filmes e de séries como fontes de problematização e discussão da dimensão gênero na educação pela(s) matemática(s). Assim, a nosso ver, evidenciar essas problematizações pode servir de base para aulas de matemática(s) críticas e com base decolonial de gênero. Durante a forma/ação ocorrida por meio de um curso de 60h, totalmente a distância, as/es/os professoras/professorias/professores participantes assistiram e analisaram filmes e episódios de séries que tratavam da temática gênero, leram artigos científicos relacionados à cada temática específica sobre gênero, planejada para cada encontro, e desenvolveram seus planos de aula de matemática(s) relativos à temática. Sob o viés teórico da Cyberformação com professorias; do Cinema como meio de revelação e como tecnologia pedagógica, cultural e política; da educação matemática como problematizadora de gênero e da decolonialidade como base ideológica; analisamos as transcrições dos encontros síncronos e planos de aula desenvolvidos como meio de cumprimento do nosso objetivo. Nossos dados convergiram em três temáticas fluidas de problematização, consonantemente nomeadas como episódios. Cada episódio foi identificado conforme a temática destacada pelas cenas, sendo: *1º Episódio - Elvises e Madonas: não somos homens e mulheres fáceis*, no qual os resultados apontam que as problematizações matemáticas a respeito da concepção de gênero emergem como semelhanças e diferenças entre homens e mulheres no contexto de gênero, de forma a se estabelecer uma compreensão matemática sobre a temática binária; *2º Episódio - Desobediência: ela é uma mulher que não é uma mulher, mas é uma mulher*, as problematizações matemáticas e não-matemáticas nos revelam que a imposição de normas rígidas e estereótipos refletem uma sociedade que categoriza as pessoas com base em concepções simplificadas de gênero, limitando a compreensão da diversidade de experiências. Há, então, um tipo de padronização que contribui para a reprodução de desigualdades e discriminação de gênero ao longo da vida. Logo, as experiências compartilhadas pelas/pele/pelos participantes nesse episódio e suas estratégias pedagógicas incitam a necessidade de questionar e desconstruir normas rígidas de gênero, estereótipos e preconceitos arraigados em nossa sociedade; e o *3º Episódio - A mãe diz que os homossexuais são pessoas ruins... mas não são eles que me estupram, não são eles que me maltratam*, nos revela a urgência em decolonizar as questões de gênero e raça no contexto educacional, especialmente na formação de professores, professorias e professoras de matemática, destacando a importância da inserção de narrativas diversas e da promoção de espaços que oportunizem a construção de pensamentos matemáticos para compreender as dinâmicas sociais. Ao desafiar as normas e estruturas coloniais, as/es/os participantes evidenciam a necessidade de uma educação crítica da ordem da estrutura, livre e respeitosa da diversidade humana. A pesquisa, então, revela que as/es/os participantes em Cyberformação percebem que as aulas de matemática podem dar sentido e provocar o respeito à dignidade humana, em especial à mulher.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Formação de professores. Problematização. Filmes. Tecnologias Digitais.



## ABSTRACT

This research aims to investigate how and what mathematical and non-mathematical problematizations regarding the conception of gender emerge from the engagement with mathematics educators, considering the analysis of cinematic products (films and series) and the development of lesson plans as a premise. This Cyberformation, viewing Digital Technologies (in this case, Streaming Cinema) as means of revelation, embraces scenes from films and series as sources for problematization and discussion of the gender dimension in mathematics education. In our perspective, highlighting these problematizations can serve as a foundation for critical and gender-decolonial mathematics teaching. During the 60-hour online course, participating educators watched and analyzed films and series episodes addressing gender issues, read scientific articles related to each specific gender theme planned for each session, and developed their mathematics lesson plans related to the topic. Drawing on the theoretical perspectives of Cyberformation with educators; Cinema as a means of revelation and pedagogical, cultural, and political technology; mathematics education as a gender-problematizing force; and decoloniality as an ideological basis; we analyzed transcripts of synchronous meetings and lesson plans as a means to fulfill our objective. Our data converged on three fluid themes of problematization, aptly named episodes. Each episode was identified based on the theme highlighted by the scenes: 1st Episode - Elvises and Madonnas: We are not easy men and women, where results indicate that mathematical problematizations regarding gender conception emerge as similarities and differences between men and women in the gender context, establishing a mathematical understanding of the binary theme; 2nd Episode - Disobedience: she is a woman who is not a woman, but is a woman, mathematical and non-mathematical problematizations reveal that the imposition of rigid norms and stereotypes reflects a society that categorizes people based on simplified gender concepts, limiting the understanding of diversity of experiences. There is, then, a kind of standardization that contributes to the reproduction of gender inequalities and discrimination throughout life. Therefore, experiences shared by participants in this episode and their pedagogical strategies incite the need to question and deconstruct rigid gender norms, stereotypes, and prejudices ingrained in our society; and the 3rd Episode - The mother says that homosexuals are bad people... but they are not the ones who rape me, they are not the ones who mistreat me, reveals the urgency to decolonize gender and race issues in the educational context, especially in the training of mathematics teachers, highlighting the importance of incorporating diverse narratives and promoting spaces that facilitate the construction of mathematical thinking to understand social dynamics. By challenging colonial norms and structures, participants emphasize the need for a critical education that is structurally free and respectful of human diversity. The research thus reveals that participants in Cyberformation perceive that mathematics classes can give meaning and provoke respect for human dignity, especially for women.

**Keywords:** Mathematics Education. Teacher Education. Problematization. Films. Digital Technologies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Acesso a plataforma.....	93
Figura 02 - Estrutura em Blocos Moodle.....	94
Figura 03 - Área do curso.....	95
Figura 04 - Orientações para o encontro síncrono.....	96
Figura 05 - Interface do Aplicativo WhatsApp para Smartphone.....	97
Figura 06 - Tela Inicial Microsoft Teams.....	98
Figura 07 - Funções do Teams.....	98
Figura 08 - Aba de videoconferência e chat.....	99
Figura 09 - Função Transcrição de áudio.....	100
Figura 10 - Filme e texto do Encontro 1.....	102
Figura 11 - Filme e texto do Encontro 2.....	103
Figura 12 - Filme e texto do Encontro 3.....	104
Figura 13 - Filme e texto do Encontro 4.....	105
Figura 14 - Filme e texto do Encontro 5.....	106
Figura 15 - Filme e texto do Encontro 6.....	107
Figura 16 - Filme e texto do Encontro 7.....	108
Figura 17 - Fechamento do curso.....	109
Figura 18 - Cenas da série <i>The Chair</i> : O antiprofissionalismo de Bill.....	113
Figura 19 - Planejamento do grupo G1.....	114
Figura 20 - Cenas da série <i>The Chair</i> : Jantar na casa do reitor.....	115
Figura 21 - Filme Joy.....	135
Figura 22 - Série Dandara.....	138
Figura 23 - Planejamento do grupo G2.....	139
Figura 24 - Continuação do planejamento do grupo G2.....	139
Figura 25 - Filme Elvis e Madona.....	141
Figura 26 - Plano de aula Grupo 6.....	153
Figura 27 - Plano de aula Grupo 6.....	155
Figura 28 - Atividade 1 e 2 - Grupo G6.....	156
Figura 29 - Atividade 3 - Grupo G6.....	157
Figura 30 - Atividade 4 - Grupo G6.....	158
Figura 31 - Atividade 5 - Grupo G6.....	159
Figura 32 - Atividade 6 - Grupo 6.....	160
Figura 33 - Atividade 7 - Grupo G6.....	161
Figura 34 - Atividade 8 - Grupo G6.....	163
Figura 35 - Atividade 9 - Grupo G6.....	164
Figura 36 - Momento 3 - Grupo G6.....	166
Figura 37 - Cenas do filme <i>Preciosa</i> .....	168
Figura 38 - Que tipo de negra você é?.....	174

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados para a revisão de literatura.....	18
Quadro 2 - Cronograma do curso de extensão.....	87
Quadro 3 - Apresentação dos grupos.....	92

## Sumário

<b>1. MAKING OF</b>	<b>14</b>
1.1. APRESENTANDO O ROTEIRO	38
<b>2. ENTRE TELAS, FORMAÇÕES E MODELOS: DESCONSTRUINDO FRONTEIRAS</b>	<b>42</b>
2.1. CINEMA: TEORIZANDO AS POSSIBILIDADES NO CAMPO CULTURAL, SOCIAL, POLÍTICO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	42
2.2. CYBERFORMAÇÃO, UM MOVIMENTO PROBLEMATIZADOR: ARTICULANDO CINEMA, GÊNERO E MATEMÁTICA(S)	53
2.3. GÊNERO EM CENA	60
2.4. DECOLONIZANDO A LENTE: AS COLONIALIDADES EM CENA – CENA FINAL, A DECOLONIALIDADE DE GÊNERO	63
<b>3. MISE-EN-SCÈNE: DO ROTEIRO À AÇÃO</b>	<b>84</b>
3.1. Entre Reflexões e Revelações: a Pesquisa Qualitativa como janela para a visão de mundo	84
3.2. DA CÂMERA À PESQUISA: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM CENA	86
3.3. ELENCO	89
3.4. RECURSOS	93
3.5. ENCONTROS	100
<b>4. EDIÇÃO, MOVIMENTO E INTERPRETAÇÃO</b>	<b>111</b>
4.1. 1º EPISÓDIO - ELVISES E MADONAS: NÃO SOMOS HOMENS E MULHERES FÁCEIS	112
4.2. 2º EPISÓDIO - Desobediência: ela é uma mulher que não é uma mulher, mas é uma mulher	135
4.3. 3º EPISÓDIO - A MÃE DIZ QUE OS HOMOSSEXUAIS SÃO PESSOAS RUINS... MAS, NÃO SÃO ELES QUE ME ESTUPRAM, NÃO SÃO ELES QUE ME MALTRATAM	149
<b>5. SAIR DE CENA....</b>	<b>182</b>
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	<b>187</b>
<b>7. APÊNDICES</b>	<b>195</b>
7.1. APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	195
7.2. APÊNDICE B - SÚMULA DO CURSO DE EXTENSÃO	197

# Making of...



## 1. MAKING OF<sup>2</sup>

*A fêmea é um macho mutilado.*  
ARISTÓTELES

*Há um princípio bom que criou a ordem, a luz e o homem, e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher.*  
PITÁGORAS

*Fraqueza, teu nome é mulher.*  
SHAKESPEARE, em Hamlet

Frases iniciais de discursos que se entrelaçam para compor e decompor traços, para mobilizar o meu, quem sabe o seu, pensar. Discursos que se misturam a cenas do meu cotidiano, da minha vida. Uma vida...de todas e de ninguém. Desapego-me das certezas e verdades que me tornam prisioneira a cada discurso. Transito a vida, feita de acontecimentos e singularidades, reagindo a pensamentos, imposições e discursos pré-definidos.

Busco<sup>3</sup> com esta escrita o movimento da reflexão, um ensaio, um rascunho com rasuras, riscos, rabiscos... que não é estático, querendo ir além do papel, na tentativa de problematizar gênero, educação, educação matemática e as coisas no entre...experimentando a insurgência com outras/outres/outros<sup>4</sup> pensadoras/pensadores/pensadores. De que modo essas experiências constroem outras possibilidades de se pensar gênero? Como provocar meu olhar para ver de outros modos? Será que possibilitam brechas, fissuras, suspensões? Seria o Cinema um meio para se discutir gênero? Será que um filme do Cinema tem potência para instalar novas subjetividades, romper com os clichês, subverter essas mesmas normas? É a partir desses e outros tantos questionamentos que inicio minha pesquisa.

Mas antes, gostaria de escrever um pouco sobre os caminhos que me levaram até aqui... desde a minha infância alguns discursos me causavam estranhamento e revolta, principalmente aqueles que estavam relacionados ao fato de ser mulher. Assim, quando iniciei minha graduação em Licenciatura em Matemática e, também, ouvi, por parte de alguns professores, os mesmos discursos, esse meu estranhamento e revolta transformou-se em uma vontade de mudança. Uma mudança em mim e que também pudesse, talvez, mudar outras

<sup>2</sup> A ilustração destacada na capa desta dissertação, assim como as imagens que iniciam cada capítulo, foram elaboradas e criadas pela pesquisadora por meio da plataforma Canva (Disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_br/free/](https://www.canva.com/pt_br/free/)).

<sup>3</sup> Utilizamos o verbo na primeira pessoa do singular por se tratar da trajetória pessoal da pesquisadora-mediadora.

<sup>4</sup> Esse texto trata de um posicionamento político que enfrenta a discriminação de gênero e a “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2020). Assim, o texto também traz em sua escrita o gênero neutro, conforme Cassiano (2019), em conformidade com o que defendemos. Não é uma tarefa fácil escrever com gênero neutro, mas estamos com vontade de começar.



pessoas. Será que eu poderia, enquanto futura professora de matemática, falar sobre as assimetrias nas relações entre homens e mulheres? Como seria se pudéssemos refletir gênero nas aulas de matemática? Como, a partir das aulas de matemática, poderíamos lutar e resistir aos múltiplos sistemas opressivos?

A partir dessas questões, iniciei meus estudos sobre gênero, de modo a indagar como poderia trazer essas discussões para a sala de aula. Para isso, busquei conselhos e orientações do meu professor e orientador no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Maurício Rosa, e juntos iniciamos uma jornada de muito estudo, reflexão, aprendizagem e estranhamentos que nos levaram a investigar essa temática aliada às Tecnologias Digitais e à(s) matemática(s). Dessa forma, em meu TCC, objetivei investigar como podemos contribuir para que as diferenças possam conviver pacificamente; ainda, investiguei como a(s) matemática(s) e as Tecnologias Digitais (TD), como fontes de potencialização da constituição do conhecimento matemático (ROSA, 2018, 2022), podem contribuir para a ressignificação da concepção de gênero e respeito à/ae/ao próxima/próxima/próximo em relação a essa concepção. Entendi que é possível educar matematicamente e, principalmente, educar pela(s) matemática(s) (ROSA, 2008) nossas/nossas/nossos estudantes sob uma perspectiva crítica e coerente com valores humanos, referentes à paz, à honestidade e à justiça, prezando pelo respeito mútuo e convivência com as diferenças.

Entretanto, percebi que era possível ir além. Para isso, busquei me aprofundar nas leituras e continuar meus estudos. Assim, a convite do meu professor, cursei a disciplina *Macro/micro Exclusões/inclusões na Educação Matemática com Tecnologias Digitais* como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática da UFRGS. Nesta disciplina, fomos convidadas/convidadas/convidados a discutir macro/micro exclusões/inclusões na Educação Matemática; refletir por meio de Tecnologias Digitais (produtos cinematográficos<sup>5</sup>, softwares, aplicativos) *héxis* política e responsabilidade social frente à exclusão/inclusão; analisar produtos cinematográficos sob um viés teórico de base sócio-política; e por fim, produzir videoaulas de matemática que abordassem a temática de exclusão/inclusão na perspectiva sócio-política em diferentes frentes (pessoas com deficiência /Lei nº13.146, gênero, sexualidade, etnia, longevidade...). Essa disciplina foi muito significativa, pois trouxe muitas aprendizagens e reflexões, me permitindo abrir um horizonte de possibilidades. Dessa forma, inspirada nesta disciplina, e por ser uma apaixonada por

---

<sup>5</sup> O termo cinematografia vem de “Cinematógrafo”, aparelho desenvolvido pelos irmãos Auguste e Louis Lumière na França, para projeção de imagens em movimento, e que coincidentemente ficou conhecido como Cinema. A Cinematografia é a técnica para projetar imagens estáticas sequenciais (fotogramas) sobre uma tela através de uma velocidade suficiente para que as mesmas entrem em movimento. (SALLES, 2008).



filmes e séries, vi a possibilidade de levar esses produtos cinematográficos para dentro da sala de aula para discutir gênero e aprender matemática(s).

Para nós<sup>6</sup>, ir ao Cinema, assistir a um filme na *sessão da tarde*<sup>7</sup>, comentar filmes, ou, simplesmente, admirar atrizes e atores são hábitos comuns para grande parte da população urbana. A tal “sétima arte” é, efetivamente, muito popular. Tão popular que com os avanços tecnológicos, atualmente, expressar-se por meio de imagens e sons é uma prática recorrente e de alcance a quase todas as camadas da população do Brasil e do mundo; por meio de câmeras de celulares, por exemplo, produzem-se mecanismos de percepção e representação de mundo. Nesse sentido, para Holleben e Saveli (2007) a expansão da cultura Cinematográfica, a popularização da televisão e a multiplicidade de informações e possibilidades de acesso aos saberes proporcionados pela internet e pelos meios digitais recriam os modos de identificação individual e coletiva. Formam-se redes globais de interatividade, nas quais o audiovisual passa de mero veículo de informações e entretenimento, para elemento participativo na constituição das identidades individuais e coletivas (HOLLEBEN; SAVELI, 2007).

Neste sentido, pensar no Cinema implica refletir e reconhecer seus impactos sociais e sua capacidade de evidenciar ou mesmo criar padrões de conduta. Para Kamita (2017, p. 1394), podemos destacar algumas questões pertinentes que se referem ao Cinema, como por exemplo “[...] as que se referem aos protagonistas dos filmes, à identificação do espectador, às imagens Cinematográficas da figura feminina, às emoções despertadas pelo Cinema [...]”. Dessa forma, entendemos que a diferença sexual expressada culturalmente por meio do Cinema evidencia as relações de gênero e como a mulher é vista, assim como nos mostra Kamita (2017, p. 1394) ao afirmar que “[...] na maior parte das vezes, [a mulher] apresenta-se presente como objeto a partir de um olhar masculino e como imagem esmaecida quando se trata de responsável pela criação de sentido [...]”.

Nesta perspectiva, nos últimos quatro anos no Brasil, a política dicotomizada reforçou ainda mais os estereótipos de gênero. Basta analisar revelações da Ex-ministra da “Mulher, Família e Direitos Humanos” quando afirmou que “Menino veste azul e menina veste rosa”, revelando ser uma metáfora contra a suposta e errônea ideologia de gênero (MARTINS, 2019). Ou seja, há uma invenção designada/nomeada como ideologia de gênero que sugere um sentido pejorativo ao que se entende por identidade de gênero — conceito estudado, por exemplo, por Butler (2020) — e, mais que isso, busca por meio de ataques a movimento

---

<sup>6</sup> A partir de agora utilizamos o verbo na primeira pessoa do plural por considerarmos que esse trabalho foi elaborado de forma coletiva com experiências e debates da pesquisadora-mediadora, orientador e grupo de pesquisa (P3RmiTA-SE<sup>2</sup>– Pesquisas em Resistência, Responsabilidade e Respeito, matematicamente incluindo as Tecnologias e a Aprendizagem-Situada em Espaços-Educativos).

<sup>7</sup> É um programa da TV Globo que exhibe filmes de segunda a sexta-feira à tarde de forma gratuita.

feministas, LGBTQIA+<sup>8</sup>, reforçar a dicotomia, a binaridade de gênero e a exclusão de tantas pessoas. Logo, devemos nos questionar como podemos marcar posição para que as diferenças sejam reconhecidas, assumidas e que não sirvam como forma de subjugar, menosprezar, desvalorizar e explorar a/ê/o outra/outre/outro.

Com isso, entendemos que precisamos assumir uma postura insurgente e resistir permanentemente a posturas machistas, racistas, homofóbicas, transfóbicas, ageístas, entre outras que possuem caráter preconceituoso e de subalternização. Precisamos nos colocar em atenção constante aos problemas historicamente vivenciados por minorias, assim como, aqueles que se revelam dia a dia. Neste sentido, também assumimos que possuímos problemas cotidianos em termos de ensino e de aprendizagem de matemática, os quais estão correlacionados, muitas vezes, com uma educação presa/condicionada a posturas radicais de visão de mundo, sustentadas pela colonialidade. Isto é,

[...] a colonialidade não está limitada a uma relação formal de poder entre povos ou nações, mas se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, estando presente na forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se manifestam e se articulam entre si. [...] a colonialidade, portanto, sobrevive ao colonialismo (PINTO, 2019, p.26).

Assim, esse padrão de poder intersubjetivo faz com que ainda estejamos “presos a gaiolas” (D’AMBROSIO, 2014). Nossa sociedade, muitas vezes, permanece engaiolada e reforça posturas preconceituosas em relação à(s) matemática(s), ao “ser”, ao pensar e ao saber-fazer (ROSA; SACHET, 2021), que lhes é garantida por uma repetição de atos de uma comunidade, de um grupo cultural, sem que haja entendimento dos valores e dos direitos humanos. Muitas vezes, repete estereótipos sem sair da “gaiola”, muitas vezes, sem pensar, pois, é instruída a isso, é incentivada a ver somente o que foi adestrada a ver, e só sente e percebe sua “bolha”, ou seja, seu espaço limitado, aquilo que as “grades” permitem. Logo,

---

<sup>8</sup> “LGBTQIA+ é o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para a comunidade. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade. Entenda o significado de cada letra da sigla LGBTQIA+. L = Lésbicas - São mulheres que sentem atração afetiva/sexual pelo mesmo gênero, ou seja, outras mulheres. G = Gays - São homens que sentem atração afetiva/sexual pelo mesmo gênero, ou seja, outros homens. B = Bissexuais - Diz respeito aos homens e mulheres que sentem atração afetivo/sexual pelos gêneros masculino e feminino. T = Transexuais - A transexualidade não se relaciona com a orientação sexual, mas se refere à identidade de gênero. Dessa forma, corresponde às pessoas que não se identificam com o gênero atribuído em seu nascimento. As travestis também são incluídas neste grupo. Porém, apesar de se identificarem com a identidade feminina constituem um terceiro gênero. Q = Queer -Pessoas com o gênero 'Queer' são aquelas que transitam entre as noções de gênero, como é o caso das drag queens. A teoria queer defende que a orientação sexual e identidade de gênero não são resultado da funcionalidade biológica, mas de uma construção social. I = Intersexo - A pessoa intersexo está entre o feminino e o masculino. As suas combinações biológicas e desenvolvimento corporal - cromossomos, genitais, hormônios, etc - não se enquadram na norma binária (masculino ou feminino). Assexual- Assexuais não sentem atração sexual por outras pessoas, independente do gênero. Existem diferentes níveis de assexualidade e é comum que estas pessoas não veem as relações sexuais humanas como prioridade. +, O + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero. Aqui são incluídos os pansexuais, por exemplo, que sentem atração por outras pessoas, independente do gênero” (SILVA, 2020).

entendemos que cabe propor práticas pedagógicas insurgentes de debate e conscientização de direitos humanos também nas aulas de matemática(s), de forma a evidenciar possíveis problematizações e investigar de que modo elas ocorrem, quanto à concepção de gênero, por exemplo. Pois, cabe também buscar realizar reflexões sobre perspectivas dicotomizadas, binárias e de diferença de poder no próprio binarismo, tentando problematizar essas questões.

Diante disso, compreendemos a importância de olhar para os resultados e abordagens de pesquisas e experiências de outras/outres/outros pesquisadoras/pesquisadores/pesquisadores a respeito de conceitos como *Gênero*, *Cinema* e *Cyberformação*. Por esse motivo, inicialmente, foi necessária uma revisão de literatura, por meio de leituras de textos que apresentassem abordagens diversas, que iriam ao encontro do que pretendemos investigar nesta pesquisa. Para isso, realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Google Acadêmico, na plataforma Lume - UFRGS, e no Google, partindo dos termos “Gênero”, “Matemática”, “Cinema” e “Cyberformação” e suas possíveis intersecções. A seleção de trabalhos lidos e trazidos foram aqueles que contemplaram, de maneira mais próxima a temática de nossa pesquisa que intersecciona os termos aqui apresentados. Desse modo, alguns trabalhos foram selecionados de acordo com a aderência a nossa temática de pesquisa (Cinema com formação com professoras/professorias/professores de matemática) e com a atualidade apresentada. Logo, para a presente revisão de literatura, se interseccionaram os seguintes termos: *gênero e matemática*, *gênero e Cinema*, *Cinema e matemática*, e *Cyberformação e matemática*. Como forma de esboçar um recorte acerca do assunto, destacamos as/es/os pesquisadoras/pesquisadores/pesquisadores no Quadro 1, no qual consta o ano de publicação em ordem cronológica e sua posição de acordo com o eixo temático, os nomes das/des/dos autoras/autorias/autores e o tipo de publicação. Na sequência ao Quadro 1, iniciamos a apresentação dos trabalhos correlatos.

**Quadro 1 - Trabalhos selecionados para a revisão de literatura**

<b>Ano de publicação</b>	<b>Autores(as)</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Eixos</b>
2008	SOUZA, Celeste Reis Fernandes de	Tese	Gênero e Matemática
2016	MENEZES, Leopoldina	Dissertação	Gênero e Matemática
2020	SOUZA, Juliana Boanova	Dissertação	Gênero e Matemática
2003	SABAT, Ruth Francini Ramos	Tese	Gênero e Cinema
2015	FRIEDERICHS, Marta Cristina	Tese	Gênero e Cinema
2017	KAMITA, Rosana Cássia	Artigo	Gênero e Cinema
2020	SOARES, Waléria de Jesus Barbosa	Artigo	Cinema e Matemática

2020	BONA, Juliano; BONA, Camila Thaisa Alves; ZOBOLI, Fábio	Artigo	Cinema e Matemática
2021	SILVA, José Fernandes; MORAIS, Bruna Mara Moura; SANTOS, Guilherme Henrique Dias	Artigo	Cinema e Matemática
2020	PINHEIRO, Rosana Piovesan	Dissertação	Cyberformação e Matemática
2020	SCHUSTER, Paula Etiele Sarmiento	Dissertação	Cyberformação e Matemática
2020	FRISK, Andréia	Dissertação	Cyberformação e Matemática

Fonte: a pesquisa

A pesquisa intitulada “*Gênero e Matemática(s) – Jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*” de Souza (2008) apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou as configurações das relações de gênero nas práticas de numeramento de alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com idades entre 18 e 76 anos, que são trabalhadoras e trabalhadores pertencentes a uma associação de catadoras e catadores de materiais recicláveis. O estudo envolveu oficinas coordenadas pela pesquisadora, observação de aulas, registros de episódios e entrevistas. Ao adotar uma abordagem baseada nos estudos de Gênero alinhados ao pós-estruturalismo, Souza (2008) utilizou contribuições teóricas de Michel Foucault, com ênfase nos conceitos de discurso, poder, saber e sujeito como ferramentas analíticas. O objetivo da pesquisa consistiu em mostrar que homens e mulheres constroem e utilizam práticas de numeramento de acordo com os discursos que permeiam essas práticas, que foram identificadas como desencadeadoras de batalhas discursivas e constituídas por elas (SOUZA, 2008). Segundo Souza (2008), essas batalhas discursivas envolvem enunciados que descrevem a supremacia masculina na matemática, a hegemonia da matemática escrita sobre as práticas matemáticas orais, a associação do cuidado à natureza feminina e o discurso dos direitos das mulheres.

Um dos argumentos centrais da pesquisa é que persiste na contemporaneidade uma produção discursiva que associa a razão à posse masculina, habilmente articulada às formas como as masculinidades e feminilidades são significadas (SOUZA, 2008). Dessa forma, as relações de gênero nas práticas de numeramento configuram práticas matemáticas femininas e masculinas, que são constitutivas dos modos de ser homem e ser mulher considerados como verdadeiros. Ao analisar essa produção discursiva, foram identificadas tensões entre a razão cartesiana e as razões de vida, entre as práticas vivenciadas no ambiente doméstico e no ambiente de trabalho, e entre uma matemática escrita e uma matemática oral. Essas tensões permeiam e são permeadas por uma naturalização das práticas de numeramento, que são produzidas como masculinas ou femininas, quando são afirmadas como práticas verdadeiras da mulher ou do homem. Isso resulta na criação de uma matemática do feminino e uma

matemática do masculino, juntamente com a marcação de faltas, normalizações, distinções e desigualdades. Ao ler os estudos de Souza (2008) foi possível perceber intersecções com a nossa pesquisa quanto ao gênero e à(s) matemática(s). Vamos ao encontro das perspectivas de gênero como categoria de análise defendidas por Souza (2008), entretanto, queremos ir além, pensamos no gênero pelas lentes decoloniais. Isto é, nossa intenção é problematizar ainda mais essa concepção de gênero. Assim, “[...] problematizar a posição da mulher na sociedade ou, mais que isso, problematizar o ‘ser mulher’” (GOMES, 2018, p. 65). Assim, assumimos nossa posição de não reduzir o gênero ao sexo biológico, para isso, em termos decoloniais, implica romper com a binaridade (ROSA, 2021). Além disso, nossa pesquisa se diferencia no sentido de buscarmos investigar problematizações sobre gênero por meio da produção de atividades-matemáticas-com-produtos-cinematográficos.

Também, na pesquisa de doutorado intitulada “*Genêro, ensino e pesquisa em matemática: Um estudo de caso*”, Menezes (2016) tem como objetivo investigar, sob uma perspectiva feminista e uma abordagem teórica interdisciplinar, a redução gradual do número de mulheres no corpo docente do Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da UFBA e os possíveis impactos dessa mudança no perfil acadêmico do Departamento. Além disso, a pesquisadora buscou analisar esse fenômeno no contexto da evolução do modelo universitário no Brasil. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: levantar a presença de homens e mulheres no quadro docente do Departamento de Matemática da UFBA desde a sua fundação em 1970 até 2012; traçar o perfil acadêmico dos docentes mulheres e homens desse Departamento ao longo das décadas, considerando as atividades de ensino e pesquisa, bem como as mudanças conjunturais da universidade brasileira nesse período; analisar o processo de redução do número de mulheres nos cursos relacionados às áreas de exatas; caracterizar as atividades de ensino e pesquisa das professoras e professores do Departamento, com base nas categorias de análise selecionadas ao longo do estudo, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa (MENEZES, 2016).

Menezes (2016) assume como base teórica dessa pesquisa, inserida no campo epistemológico feminista perspectivista ou Teoria do Ponto de Vista (Harding, 2004), as contribuições de Londa Schiebinger, Carla Giovana Cabral, Ângela Freire de Lima e Souza, Lindamir Salete Casagrande, Silvana Maria Bitencourt, Cristina Bruschini, Maria Rosa Lombardi, Jaqueline Leta, Hildete Pereira de Melo, entre outras. A pesquisa, de natureza exploratória, utilizou questionários e entrevistas, cujos resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. O universo da pesquisa inclui todas/todos as/os docentes, homens e mulheres, do Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da UFBA no período

de 1970, ano da consolidação da Reforma Universitária, até 2012, ano em que o estudo teve início. As/Os participantes definidos para a análise qualitativa consistiam em 44 docentes que atuavam no Departamento de Matemática. Segundo a pesquisadora, a leitura das entrevistas revelou as categorias de análise que guiaram a discussão sobre a percepção das professoras e professores do Departamento de Matemática da UFBA em relação ao objetivo principal da pesquisa (MENEZES, 2016). Ao final da análise, a pesquisadora pôde constatar que, a partir de 2002, houve uma redução do número de mulheres no Departamento e isso pode ter sido resultado não apenas da demora na implementação do doutorado em Matemática, mas também dos “obstáculos” (família, filhos, casamento etc.) enfrentados pelas mulheres docentes na obtenção desse título em outras instituições ou fora do Estado. Também, aponta Menezes (2016), foi possível evidenciar uma mudança significativa no perfil acadêmico do Departamento, levando em consideração as atividades de ensino e pesquisa. A pesquisa apresentada por Menezes (2016) traz resultados muito relevantes para o campo do gênero e da Matemática, pois mostra as diferenças nas oportunidades no meio profissional e acadêmico entre homens e mulheres. Entretanto, durante o texto foi possível perceber que a autora não compreende o gênero como entendemos em nossa pesquisa. Para essa autora, o gênero tem um viés binário e biológico que vai contra nossa concepção de que o gênero é construído social, histórico e culturalmente. Além disso, nossa pesquisa tem como foco as problematizações sobre gênero com professorias em um ambiente de Cyberformação, ou seja, queremos ir além, queremos levantar e, possivelmente, levar essas problematizações, acerca do gênero, para as salas de aula de matemática, de modo que a(s) matemática(s) também possa(m) vir a ser um espaço para se discutir e refletir nossa sociedade e os problemas que a permeiam. Nesse ínterim, assumimos matemática(s), com letra minúscula e no plural (como possibilidades), conforme Rosa e Giraldo (2023), de forma a não conceber a “Matemática” (com letra maiúscula), disciplinar, dominante, branca, europeia, masculina, com base na ordem da estrutura, como única e soberana.

Souza (2020) em sua dissertação de mestrado “*A invisibilidade do gênero nas discussões das mulheres professoras de Matemática*” teve como objetivo investigar e problematizar como o processo de generificação da Matemática está sendo produzido nos discursos das professoras de Matemática de uma Universidade do Rio Grande do Sul. Para isso, a autora percorreu quatro caminhos em sua pesquisa: primeiramente Souza (2020) mostrou como foi dada, historicamente, a construção da inferioridade feminina, e como essa inferioridade está imbricada com questões biológicas; o segundo caminho baseou-se em uma análise de periódicos em que a autora constatou a inexistência de trabalhos que abordassem

juntamente a Matemática e o gênero; terceiro, foi a análise das falas de um grupo focal, pela qual Souza (2020) relatou a invisibilidade de questões de gênero nos discursos das docentes; e, por fim, a autora trouxe uma análise documental de um documento da UNESCO intitulado “Decifrar o código”, que relata como está sendo a inserção das mulheres nas áreas de Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática ao redor do mundo.

A pesquisa produzida por Souza (2020) é de cunho pós crítico, e utilizou o gênero como categoria de análise, conceito estudado por Joan Scott, abordando questões que surgiram do grupo focal como a “verdade da Matemática”, o erro na Matemática e o perfil dos estudantes ingressantes em Licenciatura em Matemática no Brasil. Aqui destacamos o diferencial da nossa pesquisa, pois buscamos discutir gênero para além da perspectiva binária homem-mulher, além disso, trazer essas discussões com base na sala de aula mostrando que a(s) matemática(s) pode(m) ser caminho(s) para refletir os problemas sociais. Na análise dos discursos das licenciadas, a autora pôde perceber a invisibilidade do gênero presente nas questões abordadas, o que, segundo Souza (2020), legitima que a inserção das mulheres na Matemática pode ser vista como uma migração do privado para o público. Souza (2020) considera que há um processo histórico de produção de discursos sobre a inferioridade feminina que de diferentes formas, em diferentes tempos, com diferentes práticas impossibilitou a presença das mulheres em lugares de saber poder e, assim, a impossibilidade destas, mostrarem o quão inconcebível é a diferenciação das capacidades intelectuais baseadas no sexo, ou no gênero.

Sabat (2003) em “*Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*”, performa um estudo analítico, alinhando-se aos Estudos Culturais na vertente pós-estruturalista recorrendo aos Estudos Feministas e da Teoria Queer. Nesse processo Sabat (2003) defende que a heterossexualidade não é natural, mas, uma condição culturalmente construída e que, portanto, necessita ser constantemente reforçada de modo a “normatizar” os sujeitos. Na tese, a autora analisa os mecanismos postos em ação pelos filmes infantis de animação, em específico, da Disney, tais como: *A Pequena Sereia*, *A Bela e a Fera*, *Mulan* e *O Rei Leão*. Para a autora, esses filmes são artefatos culturais de grande impacto, quer seja no cotidiano das crianças ou na economia global, isto é, os “[...] filmes infantis têm cumprido a função de ensinar modos de ser masculino e feminino, de reiterar a heterossexualidade como a norma e, desse modo, tornar anormal o que não se enquadra nesse campo” (SABAT, 2003, p.14). Assim, Sabat (2003), assume a importância do Cinema como recurso pedagógico contemporâneo.



A autora interessou-se especialmente pelos enunciados performativos que são repetidos nos filmes infantis, de modo a produzir identidades de gênero e sexuais e garantir a heterossexualidade como norma. Para desenvolver esta análise, Sabat (2003) utilizou como ferramentas analíticas fundamentalmente os conceitos de identidade, performatividade, abjeção e normalização, definindo assim, suas quatro categorias. Ainda, Sabat (2003), estabelece que a identidade hegemônica não é perseguida apenas e tão somente através da constante apresentação desta, mas, também (e, talvez, principalmente), é reafirmada através da produção do estranho, do monstro, do abjeto, que funcionam, nesse contexto, como parâmetros de normalidade, como modos de garantir o cumprimento das normas regulatórias.

Assim, nos aproximamos da pesquisa de Sabat (2003) em termos de referencial teórico e por ser um estudo que acredita nas potencialidades e possibilidades que o Cinema pode oportunizar em uma sala de aula. Em sua tese, a autora, esteve interessada em analisar quatro produções Cinematográficas, o que propomos em nossa pesquisa é analisar quais e como problematizações sobre gênero emergem quando professores se propõem a analisar filmes/séries e desenvolver planos-de-aula-matemáticos articulando a(s) matemática(s), gênero e filmes/série, ou seja, os filmes/séries em si não são nosso foco de análise, mas, as problematizações e as produções das/des/dos professoras/professorias/professores com eles.

Em sua tese de doutorado intitulada “*Quanto Mais Quente Melhor: corpos femininos nas telas do Cinema*”, Friederichs (2015) tem como tema o corpo feminino tensionado a partir de cenas recortadas de quatro filmes do Cinema, são eles: *Quanto Mais Quente Melhor*, filme americano de 1959, dirigido por Billy Wilder; *Transamérica*, filme americano de 2005 dirigido por Duncan Tucker; *Elvis & Madona*, filme brasileiro de 2010 dirigido por Marcelo Laffitte e *A Pele que Habito*, filme espanhol de 2011 dirigido por Pedro Almodóvar. A pesquisa de Friederichs (2015) traz como questão diretriz: *como se tem deslocado, através de algumas cenas de filmes do Cinema, as relações entre feminilidade, corpo, biopoder e verdade?* Para tanto, essa pesquisa foi inserida no campo de análise pós-estruturalista. Como referências teóricas a autora adota os estudos de gênero e a Teoria Queer, principalmente, as vertentes que se aproximam com as teorizações de Judith Butler e Michel Foucault. Com isso, foram realizadas sustentações no campo dos Estudos Culturais.

Como estratégia metodológica a autora propõe uma etnocartografia de cenas, ou seja, uma compilação entre a ‘etnografia de tela’ e a cartografia. É a partir da etnografia de tela, que a autora articula a cartografia, na qual ela chama de ‘etnocartografia de cenas’. Isto é, a autora teve por objetivo etnocartografar nas cenas as “intensidades e densidades que se localizam nas brechas do corpo, das normas, dos atos e desejos que fabricam feminilidades”

(FRIEDERICHS, 2015, p. 37). Sendo assim, diante do referencial teórico adotado, da perspectiva analítica proposta e das cenas dos filmes recortadas, Friederichs (2015) estabelece quatro eixos de análises. Assim, a partir da análise das cenas e do referencial adotado, a autora pôde afirmar que não é a verdade, a origem, a essência do feminino, a questão, uma vez que se o feminino e o masculino podem ser pensados como fantasias, como efeitos da história, como ficção, em que práticas são inventadas e partilhadas, não há uma única verdade, uma origem, uma essência. A questão, então, está no efeito de verdade dos discursos que vigoram em determinada época e dizem do feminino. Discursos que operam como práticas e quando assumidos fabricam o feminino em um corpo. Logo, o que está, pois, em jogo, é a efetividade e a eficácia das fabricações. A partir dos estudos de Friederichs (2015), conseguimos estabelecer algumas relações com a nossa pesquisa no que se refere aos Estudos Culturais de gênero e Cinema, em especial suas referências teóricas. Entretanto, ao contrário do que a autora traz, estamos interessados nas produções de planos de aula sobre gênero a partir da análise de filmes, ou seja, nosso interesse não está apenas em analisar os produtos cinematográficos, mas, também, como esses filmes e séries podem possibilitar discussões sobre gênero e o pensar sustentado pela(s) matemática(s) sobre este tema em sala de aula. Nesse sentido, buscamos em nossa pesquisa refletir de que modo podemos nos posicionar para que as diferenças sejam reconhecidas, assumidas, acolhidas e que não sirvam como forma de subjugar, menosprezar, desvalorizar e explorar a/ê/o outra/outra/outro.

Kamita (2017), também, traz o estudo “*Relações de Gênero no Cinema: contestação e resistência*”, que objetiva investigar “[...] o papel da mulher por meio de uma expressão artística com grande poder de influência na sociedade: o Cinema” (KAMITA, 2017, p. 1393). Isto é, a autora buscou evidenciar as principais questões que se referem às relações de gênero no Cinema, apresentando uma análise sobre a participação das mulheres em diferentes papéis no âmbito cinematográfico, também, buscou destacar a relação entre as mulheres e o Cinema no Brasil nas décadas de 60, 70 e 80.

Para tanto, Kamita (2017) recorreu as contribuições feministas para analisar essas questões, mostrando que o movimento feminista no Cinema tem proposto um novo olhar que busca questionar os valores atribuídos à figura feminina, reagindo ao poder centralizador masculino (KAMITA, 2017). Ao percorrer a história do Cinema brasileiro, Kamita (2017), pôde perceber que um dos desafios para as cineastas, dessas e de outras épocas, seria o de superar a “[...] posição limítrofe entre a utopia e o pragmatismo” (KAMITA, 2017, p.1402). A autora ainda aponta que a atuação de mulheres cineastas é muito pequena e ainda mais reduzida é a participação das cineastas que levam em conta aspectos que são questionados e

debatidos pela teoria feminista do Cinema. Segundo Kamita (2017), a teoria feminista do Cinema tem como preocupações questões ligadas ao discurso cinematográfico, à representação da imagem da mulher, à recepção aos filmes, itens pertinentes aos processos de construção social. Dessa forma, nas últimas décadas, a tomada de consciência de que as relações de gênero são integrantes da estrutura cinematográfica permitiu “[...] uma revisão de vários filmes, gêneros cinematográficos, condições de exibição, recepção pela crítica, dentre outros aspectos” (KAMITA, 2017, p.1402). Por fim, a autora propõe um outro olhar em direção ao discurso cinematográfico, cujo objetivo é garantir e marcar a valorização da mulher no Cinema e nos filmes, para que não se perpetuem as representações estereotipadas da imagem feminina, e assim, contribuam para as “(re)construções sociais dos gêneros” (KAMITA, 2017, p.1402). Apesar de não abordarmos em nossa pesquisa os aspectos apresentados por Kamita (2017), como o papel da mulher no Cinema, entendemos a importância de sua pesquisa na luta pela equidade de gênero no Cinema, no mundo do trabalho, e oportunidades igualitárias. Assim, destacamos que nossa pesquisa também abordará as temáticas gênero e Cinema, porém queremos trazer uma aproximação com a(s) matemática(s) e a formação com professoras/professorias/professores, para que estas/estus/estes possam oportunizar debates e reflexões, como os de Kamita (2017), futuramente, às/aes/aos estudantes, envolvendo inclusive a questão de gênero no mundo do trabalho.

No estudo “*A matemática e o Cinema: Articulações e possibilidades no campo das práticas pedagógicas*” de Bona, Bona e Zoboli (2020), é apresentada uma aproximação entre o Cinema, enquanto prática pedagógica, e a matemática. Para isso, o artigo evidencia articulações entre a filosofia, a matemática e o Cinema com o objetivo de: fazer uma crítica a visão soberana, racional, única e engessada da Matemática; pensar em outras formas de perceber a matemática, outros afetos, não apenas aqueles relacionados ao saber matemático; buscar pensar nos “ [...] *perceptos e afectos*”<sup>9</sup> que estes discursos provocam ao se difundir no meio social, em particular, no campo da educação e práticas pedagógicas que têm lugar na experiência que acontece nas aulas de matemática” (BONA; BONA; ZOBOLI, 2020, p. 58, grifo dos autores).

Neste trabalho, Bona, Bona e Zoboli (2020) orientam-se a partir das ideias estabelecidas por Deleuze e Guattari (2010) no livro “*O que é filosofia?*” para sustentar suas perspectivas sobre arte, filosofia e ciência. Como forma de articulação, Bona, Bona e Zoboli

<sup>9</sup> “Os *perceptos* não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os *afectos* não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193-194, grifo dos autores).

(2020) propõem três filmes que podem ser trabalhados em sala de aula são eles: “*O jogo da imitação*”, “*O homem que viu o Infinito*”, “*Estrelas além do tempo*”. A partir desses três filmes destacados, Bona, Bona e Zoboli (2020), concluem que essas produções cinematográficas permitem a inserção da arte nas aulas de matemática, e mais que isso, a arte do Cinema diante do engessamento pedagógico que caracteriza a maiorias das aulas matemáticas, “[...] provoca rachaduras nos muros axiomáticos que prometem isolar a matemática dominante do mundo da vida” (BONA; BONA; ZOBOLI, 2020, p. 69). Para nós essa é uma premissa que também trazemos em nossa pesquisa, pois acreditamos que o Cinema é uma potência para se discutir, para se pensar e fazer matemática(s) que se dedica(m) a educar para a cidadania e democracia, e assim, provavelmente teremos uma sociedade mais humanitária. Ainda, segundo a percepção destacada no estudo, o Cinema torna-se “[...] catalizador de transformações das práticas pedagógicas e dos sujeitos, alunos e professores de matemática” (BONA; BONA; ZOBOLI, 2020, p. 69), isto é, neste espaço não há fragmentação, todas/todes/todos pertencemos a mesma geografia. Neste estudo, também é evidenciada a possibilidade de se explorar questões de gênero, porém, a nosso ver, de forma um tanto superficial, ou seja, sem o foco em si e sem aprofundamento da temática. Em nossa pesquisa, por outro lado, buscaremos discutir a temática gênero com professoras/professorias/professores de modo mais aprofundado, por exemplo, por meio da problematização de planos de aula matemáticos, desejamos discutir e refletir com propriedade teórica a perspectiva binária de gênero que nos é (im)posta.

Já o estudo “*A utilização do Cinema nas aulas de Matemática na perspectiva da Resolução de Problemas*” de Silva, Morais e Santos (2021) traz um recorte de uma pesquisa que estava em andamento cujo objetivo era investigar as possibilidades de utilização do Cinema articulado à leitura, elaboração e resolução de problemas no ensino de Matemática. Nesta perspectiva, Silva, Morais e Santos (2011) buscam, em seu referencial teórico, discussões sobre o uso do Cinema em sala de aula e a Resolução de Problemas enquanto metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática. A pesquisa é de cunho qualitativo, valendo-se de estudos bibliográficos e levantamento de filmes com referências matemáticas. Desse modo, Silva, Morais e Santos (2011) trazem o filme *O menino que Descobriu o Vento* para abordar a unidade temática “Grandezas e Medidas” da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Para tal, foram elaborados planos de aula pautados na elaboração de problemas, a fim de serem utilizados por professoras/professorias/professores futuramente. O planejamento elaborado no estudo não foi executado em virtude das restrições impostas pela pandemia de Covid-19, portanto, o estudo apresenta possibilidades de se aliar Cinema e

Matemática, mas não traz dados empíricos. Uma dessas possibilidades apresentadas foi um problema denominado “Problema do Tambor de Água” inspirado no filme selecionado. O problema apresentava uma situação de transporte de água e comparação de tambores cilíndricos e, a partir disso, questionamentos que podem ser levantados, referentes à comparação desses objetos. A atividade tem como objetivo que estudantes resolvam o problema proposto, o qual envolve medidas de volume de cilindros retos na situação apresentada na cena do filme e possam construir, de modo conjunto, a fórmula do cálculo do volume de um cilindro qualquer (SILVA; MORAIS; SANTOS, 2021).

Para Silva, Morais e Santos (2021), os resultados apontam que a utilização de filmes associado à Resolução de Problemas é uma importante estratégia para a aprendizagem da Matemática, pois uma abordagem interdisciplinar propicia a construção de problemas, a criatividade, a autonomia, o pensamento matemático e o uso de tecnologias. Acreditamos que essa proposta apresentada por Silva, Morais e Santos (2021) poderia trazer outras perspectivas de discussões com o Cinema, discussões que promovam a reflexão sobre os aspectos sociais presentes no filme, isto é, pensar o filme por meio da(s) matemática(s) além de uma visão conteudista e pouco liga-se ao filme em si. Além disso, o estudo entende o Cinema como uma ferramenta no ensino de Matemática e essa ideia não condiz com as nossas lentes, pois, para nós, o Cinema não é um apoio, uma muleta, que nos permite chegar em um determinado lugar, mas um partícipe no processo de constituição de conhecimento.

Em sua pesquisa de mestrado chamada “*No escurinho do Cinema! ERES e produções cinematográficas em aulas de matemática no Ensino Médio*”, Oliveira (2021) disserta sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERES no ensino de Matemática por meio de produções cinematográficas. A pesquisa tem o objetivo geral de analisar quais as possibilidades do uso de produções cinematográficas favorecerem a implementação da ERES e a aprendizagem de conteúdos matemáticos em turmas de Ensino Médio. Inicialmente, Oliveira (2021), planejava desenvolver suas práticas com alunas/alunes/alunos do 1º ano do Ensino Médio, porém, em virtude da pandemia de Covid-19 e a suspensão das aulas nas redes públicas de Sergipe e Bahia (na qual a autora é professora), foi necessário desenvolver suas práticas com bolsistas do PIBID e RP do Departamento de Matemática da Universidade Federal do Sergipe - Campus São Cristóvão. O estudo desenvolvido por Oliveira (2021) teve abordagem qualitativa, abrangendo procedimentos metodológicos de natureza bibliográfica, documental e exploratória. Para isso, Oliveira (2021) realizou uma busca bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, referentes ao período 2004 - 2019, por trabalhos

que se aproximassem de seu tema. Além disso, o procedimento exploratório referiu-se ao levantamento de filmes que abordassem questões étnico-raciais e conteúdos matemáticos cuja classificação etária fosse indicada para alunas/alunes/alunos do 1º ano do Ensino Médio. Com essa busca a autora conseguiu selecionar duas produções cinematográficas: *Histórias Cruzadas* (2011), cujo objetivo era de auxiliar nas discussões relacionadas à EREER; e *Estrelas Além do Tempo* (2016) sendo o filme principal, pois, segundo Oliveira (2021), abordava as temáticas da pesquisa (Funções Quadráticas e EREER). Já no âmbito documental, Oliveira (2021), realizou um levantamento das legislações vigentes referentes a EREER e legislações curriculares para o ensino de Matemática no Ensino Médio. A proposta de Oliveira (2021) foi dividida em quatro momentos denominados Cenários. Cabe ressaltar que as atividades foram implementadas de modo *on-line* por meio do *Google Meet*<sup>10</sup>.

Ao finalizar a prática com suas/suas/seus participantes, Oliveira (2021), observa que os resultados apontaram que a utilização do filme escolhido, tem como possibilidades desenvolver a implementação da EREER no ensino de Matemática e possibilitar, nas/nos adolescentes e jovens do Ensino Médio o desenvolvimento de um olhar para além dos números, ao redor deles e através deles. Oliveira (2021) trouxe em sua pesquisa temas muito importantes de serem debatidos em sala de aula, por exemplo, as relações Etnico-Raciais nas ciências, em particular na Matemática, para trabalhar com alunos do Ensino Médio fazendo relação com o conteúdo de Função Quadrática. Em nossa pesquisa queremos ampliar as possibilidades de discussões em sala de aula, dessa forma, buscamos explorar com professoras/professorias/professores para que possam, por meio do processo contínuo de forma/ação (BICUDO, 2003), oportunizar às/aes/aos estudantes novos olhares para a(s) matemática(s) e para o mundo. Nesse sentido, corroboramos a pesquisadora, pois, também acreditamos que as aulas de matemática, aliadas a filmes e séries, podem ser potência na luta contra os mais diversos preconceitos, no entanto, nosso objetivo não é conteudista, ou ensinar o conteúdo em primeiro plano, mas investigar como problematizar gênero com suporte na(s) matemática(s).

Em relação a pesquisas que debatem a Cyberformação, iniciamos com a de Pinheiro (2020), intitulada “*Professores/Professoras que Ensinam Matemática Conectados/Conectadas à Realidade Virtual: como se mostra a Cyberformação?*” que teve como objetivo investigar como se mostra a Cyberformação com professoras/professores de um curso de extensão que explorou a Realidade Virtual (RV) de alta imersão em relação às dimensões matemática, pedagógica e tecnológica dessa forma/ação. Para a produção de dados a autora, juntamente

com seu orientador, organizaram um curso de extensão para professoras/professorias/professores e futuras/futuras/futuros professoras/professorias/professores que ensinam matemática, com carga horária de 60 horas intitulado como “*CyberImersão: Construindo Atividades-Matemáticas-com-Realidade-Virtual*”, com objetivo de desenvolver e construir atividades-matemáticas-com-RV.

O curso foi dividido em momentos presenciais, momentos à distância com estudos orientados e leitura de artigos, momentos de desdobramento das atividades propostas e o desenvolvimento dessas atividades nas escolas das/des/dos respectivas/respectives/respectivos participantes. A partir da produção de dados, a análise foi dividida em três categorias. A primeira categoria é a “Cyberformação Situada em RV”, a qual, segundo a autora, expõe que matematicamente a Cyberformação se mostra por meio da situação que o contexto específico de RV revela. Ou seja, a matemática é pensada com a RV, é articulada, desenvolvida com esse contexto e com o que a RV possibilita; a segunda, se refere à “Cyberformação em *Agency*”, é a categoria estabelecida pela autora em que a Cyberformação se mostra pedagogicamente quando as/es/os professoras/professorias/professores participantes estão em ato produtivo das suas atividades-matemáticas-com-RV para trabalhá-las na escola com suas/sues/seus estudantes, isto é, elas/elus/eles intencionalmente se lançam em uma ação com vontade de produzir àquelas atividades, se colocando no lugar de suas/sues/seus estudantes e, posteriormente, realizando-as com elas/elus/eles. A terceira categoria se refere à “Cyberformação em Ato Imersivo”, a qual é apresentada pela autora como aquela que tecnologicamente se mostra em um ato imersivo de ser-com, pensar-com e saber-fazer-com-TD-de-RV. Ou seja, são ações desempenhadas no/com o ambiente cibernético, onde a/ê/o participante está envolto por um ambiente que a/ê/o possibilita plugar-se, identificar-se, transformar-se, imergir, emergir e agir.

Sendo assim, a pesquisa de Pinheiro (2020) entende que a Cyberformação com as/es/os professoras/professorias/professores se mostrou matematicamente situada em RV, pedagogicamente em *agency* e tecnologicamente em ato imersivo. Corroboramos as concepções trazidas por Pinheiro (2020) com relação às Tecnologias Digitais e com a Cyberformação, pois também entendemos as TD como recursos que podem potencializar a constituição do conhecimento. Além disso, nossa pesquisa também está interessada no desenvolvimento de atividades-matemáticas com professoras/professorias/professores, especificamente, em seus planos de aula, porém, nosso foco está voltado para o Cinema e para as problematizações de gênero, de forma a investigar como essas problematizações podem emergir da produção de um ambiente de Cyberformação com o Cinema.



Schuster (2020), por sua vez, em sua pesquisa intitulada "*Uma professora em Cyberformação com tecnologias digitais de realidade aumentada: como se dá a constituição do conhecimento matemático?*", investigou como uma professora constitui conhecimento matemático quando está em Cyberformação com Tecnologias Digitais (TD) de Realidade Aumentada (RA). A pesquisa desenvolvida pela pesquisadora é de teor qualitativo e visou investigar como se dá essa constituição do conhecimento matemático vinculando às TD, em específico, às de RA. Além disso, a pesquisadora buscou questionar essa constituição de conhecimento matemático por meio da formação, sob o viés da dimensão matemática dessa formação.

Schuster (2020) vai ao encontro de Pinheiro (2020) em relação a suas concepções acerca de TD, RA, RV, Aprendizagem Situada e Cyberformação, ainda, a autora traz seu entendimento de como se apresenta a constituição do conhecimento, uma vez que a pergunta de pesquisa se refere à constituição do conhecimento matemático explicitamente. Dessa forma, a produção dos dados se deu mediante a participação da pesquisadora em um curso de extensão intitulado "*Cyberformação com professores de matemática: o uso de Tecnologias de Realidade Aumentada*" e o registro de sua participação por meio de gravações de áudio e vídeo, em diferentes momentos: estudos individuais da professora/pesquisadora com TD, no planejamento em dupla da atividade matemática desenvolvida durante o curso de extensão e, nas reuniões com o seu professor-orientador. Com essa produção de dados, Schuster (2020) analisou-os visando responder à pergunta diretriz "*Como se dá a constituição do conhecimento matemático de uma professora em Cyberformação com TD de RA?*". Com isso, a autora divide a análise de seus dados em três categorias: a primeira categoria refere-se aos excertos em que foi evidenciado o ato de ser-com-TD de RA, nos quais a professora/pesquisadora ao estar no contexto criado pela RA, se pluga com essa tecnologia pela materialidade que a expressa, possibilitando assim uma mudança de perspectiva e alteração da performance da professora/pesquisadora. Na segunda categoria, foram destacados os diferentes sentidos que a expressão oral assume no contexto de RA, e suas implicações na forma de participação nesse contexto, evidenciando o ato de pensar-com-TD de RA. A última categoria refere-se aos atos de saber-fazer-com-TD de RA, os quais são evidenciados por meio do movimento corpóreo da professora/pesquisadora, pelos quais foi possível identificar a intencionalidade da professora/pesquisadora, pois, ela se percebe fazendo, reflete sobre isso e sente-se satisfeita com o que produz.

Nesse sentido, a autora entende que essa constituição se deu: pela maneira que a professora/pesquisadora se transforma ao estar no contexto de RA, se materializando com os

holográficos; ao conversar consigo mesma e com a TD de RA, explorando e pensando com a TD de RA maneiras para resolver problemas que foram acontecendo naquele contexto específico, criado pela RA, propiciando assim uma aprendizagem situada; e por meio do seu movimento corpóreo ao estar nesse ambiente, intencionalmente se movimentando para resolver as questões que surgiam naquele contexto, logo, evidenciando o ato de saber-fazer-com-TD de RA. A pesquisa desenvolvida por Schuster (2020), então, traz aproximações com a pesquisa de Pinheiro (2020) em termos de referencial teórico, mas elas se diferenciam, pois, enquanto Pinheiro (2020) estava interessada em como se mostrava a Cyberformação com professoras/professores que experienciam a Realidade Virtual (RV) em relação às dimensões matemática, pedagógica e tecnológica dessa forma/ação, Schuster (2020) buscou investigar como se dava a constituição do conhecimento matemático na Cyberformação com TD de RA, sendo ela própria a professora em análise. Assim, como já trazido anteriormente, também estaremos imersos no campo da tecnologia e da Cyberformação, contudo, buscamos discutir os modos como a(s) matemática(s) pode(m) oportunizar olhares e reflexões diferenciados sobre a temática gênero, e como as TD, em específico o Cinema, podem potencializar essas discussões.

Não obstante, Friske (2020), em sua pesquisa intitulada “*Memes<sup>11</sup> e matemática: a formação com professoras/as na perspectiva da Cyberformação*” apresenta seu estudo articulando memes e matemática(s). Assim, Friske (2020) propõe que o meme pode ser experienciado por professoras/professoras/professores que ensinam matemática em suas aulas e, desse modo, tem como objetivo de pesquisa investigar a forma/ação da/de/do professora/professora/professor nos processos de desenvolvimento de atividades envolvendo memes matemáticos. Para investigar esses processos, Friske (2020) ofertou um curso de extensão (60 horas) “*A fim de memetizar? Construindo atividades-matemáticas-com-memes*”, com 18 professoras/professoras/professores que ensinam matemática, em sua maioria, da região metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. Este curso contou com sete encontros presenciais, que ocorreram na Faculdade de Educação, no campus central da UFRGS, em Porto Alegre e, também, contou com momentos a distância destinados a se efetuar leituras, discussões no grupo de WhatsApp, desenvolvimento das atividades propostas no curso e orientações. O curso teve como proposta principal desenvolver atividades-matemáticas-com-memes e desenvolvê-las em sala de aula. No que se refere às bases teóricas, Friske (2020) traz suas perspectivas em relação aos memes e à Cyberformação,

---

<sup>11</sup> A partir de suas referências teóricas, Friske (2020) entende o meme como um grupo de itens digitais (imagem, vídeo, texto..) que se reproduzem pelo compartilhamento em redes sociais (e-mail, chat, fórum, etc), os quais podem ou não ser modificados.

neste último tópico, indo ao encontro de Pinheiro (2020) e Schuster (2020), isto é, para essas pesquisadoras a Cyberformação é o ato de forma/ação contínua que envolve as TD como partícipes no processo de constituição do conhecimento, potencializando essa constituição.

Um ponto que nos chamou atenção no estudo desenvolvido por Friske (2020), em relação ao seu referencial teórico, é que após a produção de dados e de uma pré-análise, emergiram novas perspectivas teóricas tais como: democracia e perspectiva sociopolítica da(s) matemática(s); concepção de *habitus*, campo e violência simbólica em práticas pedagógicas; e a concepção de experiência estética, bem como suas relações com a Cyberformação. No âmbito da democracia e perspectivas sociopolíticas da matemática, Friske (2020) traz as concepções sobre educação matemática e democracia de Valero (1999) e Skovsmose e Valero (2001), que defendem que a(s) matemática(s) tem um papel central no desenvolvimento social das/des/dos estudantes. Também, entendemos juntamente com Friske (2020) que a(s) matemática tem/têm esse papel, além disso, compreendemos que os processos de ensino e de aprendizagem são processos dialógicos entre professora/professorie/professor e estudantes. Além disso, Friske (2020) aborda as concepções de *habitus*, campo e violência simbólica (BOURDIEU, 1983) por entender que essas concepções podem retratar práticas que ocorrem ao se experienciar as TD em aulas de matemática e na formação com professoras/professorias/professores.

A partir dos dados do curso de extensão, Friske (2020), estabeleceu três eixos de análise sendo eles: “Em uma perspectiva sociopolítica da matemática”; “Sob a concepção de *habitus*, campo e violência simbólica em práticas pedagógicas”; e “Tecnologicamente plugada à estética dos memes”. Desse modo, a pesquisadora conclui que a constituição do conhecimento matemático das/des/dos professoras/professorias/professores se mostrou como sócio-político e democrático. Além disso, segundo Friske (2020), as práticas dessas/dessus/desses professoras/professorias/professores mostraram-se enraizadas em determinados *habitus* que quando confrontados com a concepção de Cyberformação, sofreram certa violência simbólica de forma a evidenciar uma possível transformação de suas próprias práticas. Ainda, os memes e as atividades-matemáticas-com-memes evidenciaram experiências estéticas em que as/es/os participantes identificaram-se, podendo ser-com e, com outras análises, pensar-com e saber-fazer-com-memes (FRISKE, 2020).

Por meio dessa revisão de literatura, salientamos a importância e o diferencial da nossa pesquisa, pois acreditamos que a(s) matemática(s), mais especificamente a sala de aula de matemática, tem potencialidades e possibilidades de ser um espaço de discussão e reflexão da nossa sociedade, sobretudo em relação às problematizações sobre gênero. É importante

pontuarmos que iremos focar, principalmente, nas questões femininas de gênero, sobretudo na perspectiva da mulher como minoria. Entretanto, não nos fixaremos nesse ponto, pois questões como raça/etnia, classe, identidades e sexualidades, entre outras, atravessam as questões de gênero.

Desse modo, temos dois eixos centrais nesta pesquisa: a cultura cinematográfica (e seus produtos) além da discussão sobre gênero. Assim, nossa pesquisa investiga em termos de pergunta diretriz: **“Quais e como problematizações podem emergir do desenvolvimento de planos de aula matemáticos sobre gênero em um ambiente de Cyberformação com análise de produtos cinematográficos?”**

Logo, temos como objetivo de pesquisa: investigar de que modos e quais problematizações matemáticas e não-matemáticas a respeito da concepção de gênero emergem da forma/ação com professoras/professorias/professores de matemática, que toma a análise de produtos cinematográficos (filmes e séries) e o desenvolvimento de planos de aula matemáticos como premissa.

Nesse sentido, para respondermos essa questão e alcançarmos nosso objetivo, é necessário, previamente, revelarmos o que entendemos por problematização.

Desse modo, buscamos nos apoiar, entre outros teóricos, em Foucault, para contextualizarmos nosso entendimento pelo termo problematização. O termo “problematização” pensado por Foucault emerge a partir do termo “problema”. Segundo Gros (2014), aparece de forma mais discreta em suas obras antes dos anos de 1980 e, a partir desse momento, ele passa a ser empregado com maior regularidade. Para Gros (2014), o termo é adotado por Foucault em ao menos três momentos. Sendo o primeiro, quando retoma o trabalho do pensamento crítico, ou seja, o pensamento não é compreendido como um instrumento rigoroso, mas “obra de problematização, no sentido em que se trata de inquietar as certezas e de adotar uma atitude de recuo crítico relativamente às evidências sociais (GROS, 2014, p. 1). Ainda, ressalta o autor, a problematização se evidencia na historicização, como, por exemplo, a loucura nem sempre foi entendida como uma doença mental, bem como, a punição por um crime ser passível de encarceramento.

Desse modo, a problematização consiste em um meio de se questionar o presente a partir de uma ação crítica que leva em consideração as experiências do ser humano como historicamente construídas (CHEVALLIER, 2013). Entretanto, o termo designa também aquilo que se precisa investigar. Gros (2014, p.1), nos mostra que

No sentido mais geral, este termo permite a Foucault distinguir seu próprio projeto intelectual igualmente bem da história das mentalidades, representações, ideias, e daquela dos comportamentos e das práticas. Não se trata de descrever o que as pessoas puderam fazer ou pensar, mas de formas históricas de problematização a

partir das quais se desdobram práticas e discursos igualmente como soluções diversificadas. Trata-se finalmente de encontrar, por trás dos atos e dos pensamentos, matrizes de problematização. Os aphrodisia antigos, a carne cristã, a ciência sexual moderna, representam, por exemplo, na relação de cada um com os prazeres do corpo, formas históricas de problematização.

Uma outra perspectiva se considera caracterizar o trabalho de Foucault sobre o pensamento crítico como a descrição do momento histórico de algo, como o prazer, o crime a loucura, que são “problematizados”, isto é, em torno desse termo articula-se modos de veridicção (científico, literário...) e de juridicção (aparelhos legislativos, códigos sociais...), fazendo com que entre no campo do pensamento e o implementado como elemento de uma relação consigo a partir da qual o sujeito constrói a experiência de si mesmo (FOUCAULT, 2001, *apud* GROS, 2014).

Em uma última formulação, aponta Gros (2014), Foucault se permitiu dar um sentido mais restrito a esse termo, especialmente em sua obra *História da Sexualidade*, alguns comportamentos como a homossexualidade, a libertinagem sexual, a infidelidade conjugal etc. constituem, sem ser vedado, “problema”. Assim, a descrição de pontos de problematização permite, então, ir além da alternativa de interdito maior ou tolerância indiferente (FOUCAULT, 1984). Em *As Palavras e as Coisas*, Foucault (2010, p. 242 grifos do autor) nos mostra que

A noção que unifica os estudos que realizei desde a *História da Loucura* é a da *problematização*, embora eu não a tivesse ainda isolado suficientemente. Mas sempre se chega ao essencial retrocedendo: as coisas mais gerais são as que aparecem em último lugar. É o preço e a recompensa de qualquer trabalho em que as articulações teóricas são elaboradas a partir de um certo campo empírico. Em *História da loucura*, tratava-se de saber como e porque a loucura, em dado momento, fora problematizada através de uma certa prática institucional e de um certo aparato de conhecimento. Da mesma forma, em *Vigiar e Punir* tratava-se de analisar as mudanças na problematização das relações entre delinquência e castigo através das práticas penais e das instituições penitenciárias no final do século XVIII e início do XIX.

Com isso, podemos perceber que a visão de Foucault sobre o termo problematização engloba uma análise que possibilita a reavaliação. Foucault revela que por “problematização”, ele não entende a representação de um objeto que já existe, nem a criação, por meio do discurso, de um objeto que não existe, porém, compreende como o “[...] conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2004, p.242) que pode estar sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.

Foucault recorre à noção de problematização para diferenciar radicalmente a história do pensamento e a história das ideias quanto à história das mentalidades. Para esse autor, enquanto a história das ideias tem seu interesse pela análise dos sistemas de representação que

estão intrínsecos aos discursos e comportamentos, a história das mentalidades tem seu olhar direcionado para as análises das atitudes e estruturas do comportamento. Foucault (2004), compreende que poderia caracterizar a história do pensamento com problemas ou, mais especificamente, como problematizações. Para ele, o que difere o pensamento de ideias é que ele é integralmente distinto do conjunto das representações implicadas em um comportamento, assim, também, é completamente diferente do campo das atitudes que podem determiná-lo. Portanto, para Foucault (2004), o pensamento não é algo que se presentifica em uma conduta e que se confere um sentido, é, essencialmente, aquilo que possibilita tomar uma distância em relação a essa maneira de reagir ou fazer, e arrebatá-la como objeto de pensamento e questioná-la sobre suas condições, seus sentidos e seus fins. Então, o pensamento é “[...] liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema” (FOUCAULT, 2004, p. 232).

Contudo, destaca Foucault (2004), dizer que o estudo do pensamento é a análise de uma liberdade, não necessariamente significa que se trate de um sistema formal restrito apenas a ele mesmo. De forma efetiva, para que o comportamento pertença ao campo do pensamento é preciso que alguns fatores tenham o tornado incerto, o tenham feito perder sua familiaridade, ou tenham permitido, ao seu entorno, um número considerável de dificuldades. Foucault (2004) ainda acredita que esses elementos resultam dos processos econômicos, sociais ou políticos, porém se limitam ao papel de incitadores, podendo “[...] existir e exercer uma ação por muito tempo, antes que haja uma efetiva problematização pelo pensamento” (FOUCAULT, 2004, p. 232). Este pensamento, quando age, não possui uma forma única, que seria o efeito direto ou expressão necessária dessas dificuldades, isto é, para Foucault (2014), ele é uma resposta primária ou particular frequentemente multiforme, por vezes, contraditória em seus inúmeros aspectos, para essas dificuldades, que são entendidas por meio de um contexto ou situação e que valem como uma questão possível. Ainda, para Foucault (2014, p. 232),

Várias respostas podem ser dadas para um mesmo conjunto de dificuldades. Na maior parte do tempo, diversas respostas são efetivamente propostas. Ora, o que é preciso compreender é aquilo que as torna simultaneamente possíveis; é o ponto no qual se origina sua simultaneidade; é solo que pode nutrir umas e outras, em sua diversidade e, talvez, a despeito de suas contradições.

Portanto, a história do pensamento tem seu interesse por objetos, regras de ação ou modos de relação de si, na medida em que os problematiza: ela se questiona sobre sua forma historicamente singular e sobre a maneira pela qual esses interesses apresentaram em uma dada época um certo tipo de resposta a um certo tipo de problema. Neste sentido, o trabalho

de Foucault é repensado sob a perspectiva da problematização, isto é, o estudo dos modos de problematização é o meio de analisar as questões de alcance geral em sua forma historicamente singular.

Nesta perspectiva, Foucault (2014), compreende o trabalho de uma história do pensamento como sendo um encontrar na gênese dessas múltiplas soluções a forma geral de problematização que as tornam possíveis, ou ainda, o que “[...] tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas” (FOUCAULT, 2004, p. 233). É, então, a problematização que corresponde a essas dificuldades, porém permitindo fazer delas algo totalmente diferente do que apenas traduzi-las ou manifestá-las, ela dispõe para suas propostas “[...] as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder” (FOUCAULT, 2004, p. 233). Com isso, a formulação de um certo dado, a transformação de um conjunto de dificuldades e complicações em problemas, para os quais muitas soluções tentaram oferecer uma resposta, é o que “[...] constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento” (FOUCAULT, 2004, p. 233).

Foucault evidencia que ainda estamos distantes de uma análise em termos de desconstrução, pois, refere-se a um movimento de análise crítica no qual se busca ver como se puderam ser construídas as múltiplas respostas para um problema, mas também como essas múltiplas respostas acontecem de uma forma particular de problematização. Fica, então, em destaque que qualquer que seja a nova solução, ela também decorreria da problematização atual, alterando apenas alguns princípios sobre os quais se fundamentam as respostas dadas. Para isso, Foucault (2004), defende que o papel de reflexão filosófica e histórica é revisto no campo do pensamento com a “[...] condição de que se compreenda a problematização não como um ajustamento de representações, mas como um trabalho do pensamento” (FOUCAULT, 2004, p. 233).

Ademais, também precisamos esclarecer, diante da pergunta diretriz, o que significa ambiente de Cyberformação. Nesse ínterim, cabe, de fato, revelarmos que a Cyberformação, conforme Rosa (2015), se situa em duas ideias centrais, sendo o prefixo “Cyber” um indicativo da inclusão das Tecnologias Digitais (TD) na própria “formação”, a qual é desvelada por Bicudo (2003) como um movimento contínuo, ou seja, a/ê/o professora/professorie/professor estará em constante forma/ação. Ainda, segundo Rosa (2022, p. 218),



Cyberformação com professorias de matemática ou com professorias que ensinam matemática configura-se como a formação vista sob a fluidez de diferentes dimensões, entre elas, a específica (matemática), a pedagógica, a social, a política, a cultural, a estética, [...], e a tecnológica, que assume o trabalho com TD, particularmente, recursos e ambientes digitais, sob a perspectiva do ser-com-TD, pensar-com-TD e saber-fazer-com-TD, de modo a evidenciar a responsabilidade social e a *héxis* política des professorias e essus promovam estranhamentos em suas aulas para sues alunes.

O verbo "ser", empregado ao termo ser-com-TD, trata daquilo que se põe em movimento de identificação, afeto, sensação, atenção, percepção quando estou com as tecnologias. Isto é, ser-com, pois estamos no/com o mundo cibernético, com os recursos computacionais e com os movimentos, as narrativas, as ações, as intencionalidades que nos materializam. Sendo assim, também pensamos-com-as-TD e podemos saber-fazer-com-TD, pois nos encontramos imersos nesse ambiente e executamos ações nele. O ser-com-TD "[...] além de estar no mundo, cria um novo mundo" (ROSA, 2008), em que se encontra plugado. O pensar-com-TD pode permitir a constituição de conhecimento matemático na relação com o mundo e com os outros, abrangendo a transformação de ideias matemáticas possíveis com o meio tecnológico. O saber-fazer-com-TD "[...] é manifestado pelas ações intencionais efetuadas com o mundo, comigo mesmo e com os outros. Nesse sentido, ações desempenhadas na atividade, na construção de um produto, na prática [...]" (ROSA, 2008, p. 136). Assim como defende Rosa (2022), ao assumirmos e experiência com TD buscamos evidenciar a responsabilidade social e a *héxis* política de professoras/professorias/professores e alunes. A *héxis* política é aqui entendida como a "[...] disposição a, é a postura que assume como premissa o pluralismo político, a igualdade em termos de participação política e, conseqüentemente, a liberdade e o respeito às diferenças" (ROSA, 2021, p.75). Isto é, partindo do princípio democrático, essa perspectiva desafia a ideia de uma sociedade moldada por um único grupo ou indivíduo (como em uma ditadura e totalitarismo), portanto, ela manifesta uma predisposição ao novo, ao diferente, àquilo que está ausente e às minorias (ROSA, 2021). Nesse viés, o potencial da educação matemática também está em contribuir para o desenvolvimento de forças democráticas na sociedade, uma vez que, para nós, a educação matemática, como um campo que promove a reflexão, a discussão e a problematização, evidencia a importância de educar(-se) matematicamente e, principalmente, educar(-se) pela(s) matemática(s) (ROSA, 2008, 2018, 2021, 2022), sem suprimir ou deslocar os sujeitos envolvidos nesses atos/processos para as margens.

Logo, para realização desta pesquisa, propomos um ambiente de Cyberformação, configurado como um curso de extensão de 60 horas, intitulado "*Gênero, Cinema e Matemática: como articular?*" com professoras/professorias/professores de matemática, com

o intuito de provocar diálogos e debates sobre gênero e incentivar que esses diálogos e debates fossem carregados para as aulas de matemática, por meio do desenvolvimento de planos de aula matemáticos sobre gênero. Esses planos, no decorrer do curso, estavam condicionados à análise de produtos cinematográficos que versavam sobre gênero. Filmes, episódios de séries e textos foram previamente selecionados para que a análise de cenas escolhidas pelas/peles/pelos participantes ocorresse. O curso de extensão, então, foi realizado na modalidade online entre os dias 26 de março e 2 de julho de 2022 e foi dividido em momentos síncronos, assíncronos e de orientação. Foram sete encontros assíncronos, que incluíram estudo, leitura de textos, assistir filmes, séries e desenvolver planos de aulas que abordassem possíveis atividades-matemáticas-com-produtos-cinematográficos. Para os sete encontros síncronos houve momentos de reflexão sobre as leituras dos textos e filmes/séries assistidos, ainda, momentos de apresentações dos planos de aulas elaborados pelas/peles/pelos participantes e a discussão desses. Também, foi proposta orientação com as/es/os participantes sobre o desenvolvimento dos planos de aula que eram agendadas previamente. O curso fez uso da plataforma Microsoft Teams<sup>12</sup> para os encontros síncronos e da plataforma Moodle<sup>13</sup> para os encontros assíncronos. Além disso, teve como proposta, principalmente, assistir filmes e séries que estavam disponíveis no YouTube<sup>14</sup> e na plataforma de streaming Netflix<sup>15</sup> (usuário e senha próprios), além de textos disponíveis em revistas científicas e anais de eventos.

Passamos agora para a apresentação da organização do presente estudo, a fim de orientar a leitura desse.

### 1.1. Apresentando o Roteiro

Essa pesquisa está dividida em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, “*Making Off*”, relatamos um pouco da trajetória da pesquisadora-mediadora, estudos decorrentes de pesquisas que abordam as temáticas gênero, Cinema e matemática, justificando sua realização, bem como a pergunta orientadora da investigação e seus objetivos, a proposta para a produção de dados e a organização da dissertação.

---

<sup>12</sup> Teams é uma plataforma da Microsoft de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos no local de trabalho.

<sup>13</sup> Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - é uma plataforma de aprendizagem projetada para fornecer a educadores, administradores e alunos um único sistema robusto, seguro e integrado para criar ambientes de aprendizagem personalizados (MOODLE, 2021).

<sup>14</sup> YouTube é uma plataforma que permite aos seus usuários compartilhar seus próprios vídeos na rede, sendo visualizados por qualquer pessoa no mundo.

<sup>15</sup> Netflix é uma plataforma de streaming de filmes e séries.

No segundo capítulo, “*Entre Telas e Equações: desconstruindo fronteiras no ensino de matemática(s)*” diz respeito ao referencial teórico que embasa nosso entendimento sobre Cinema, Educação, Educação Matemática, Cyberformação, Colonialidade, Gênero e Decolonialidade. Iniciamos com a discussão sobre Cinema, abordando seus aspectos históricos, seu entrelaçamento com a educação matemática e nossa visão do Cinema como Tecnologia social e política (GIROUX, 2011), assim como, meio de revelação (ROSA, 2023a, 2023b). Em seguida, nos referimos à Cyberformação que é a concepção de formação com professoras/professorias/professores que defendemos. Na seção seguinte, discutimos a concepção de gênero adotada nesta pesquisa, que está ligada aos movimentos feministas, destacando-se a construção social e cultural das diferenças de gênero, rejeitando o determinismo biológico. E por fim, abordamos as perspectivas decoloniais de gênero e teoria *queer* como pressuposto da superação da binaridade de gênero e como a educação matemática tem seu papel social e formativo na luta e resistência ao sistema opressor.

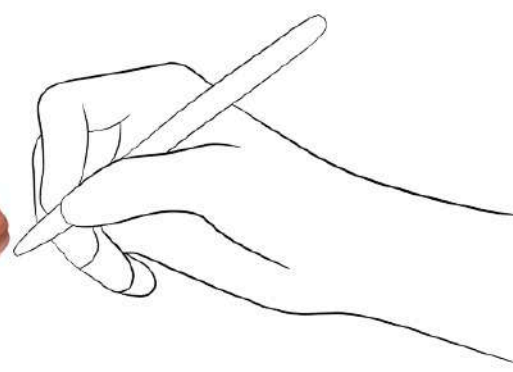
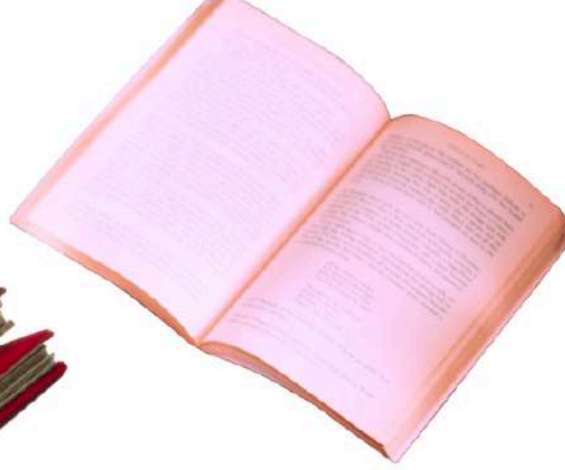
No terceiro capítulo “*MISE-EN-SCÈNE: do roteiro a ação*”, destacamos o processo metodológico da pesquisa. Apresentamos nesse capítulo nossa visão de mundo e conhecimento entrelaçadas aos processos metodológicos de pesquisa e, assim, como foi organizada e desenvolvida a produção de dados por meio do curso de extensão “*Gênero, Cinema e Matemática: como articular?*”. Em seguida, apresentamos as/es/os participantes da pesquisa e algumas de suas características. Também, apresentamos uma descrição dos encontros presenciais do curso e suas/suas/seus participantes, além disso, apresentamos os recursos utilizados na pesquisa, tanto os recursos para a produção dos dados quanto aqueles para o registro e transcrição desses.

Em seguida, no capítulo 4, “*Edição, movimento e interpretação*” traremos a apresentação e a análise de dados que foram produzidos no curso de extensão, já mencionado. Ressaltamos que os dados produzidos foram: (1) transcrições das discussões e debates realizados ao longo dos encontros síncronos; (2) planos de aula produzidos e debatidos. Assim, a análise de dados foi dividida em três eixos fluidos nomeados de “Episódios”. Os episódios foram nomeados como: **1º Episódio - Elvises e Madonas: não somos homens e mulheres fáceis**, no qual abordaremos as semelhanças e diferenças entre homens e mulheres no contexto de gênero; **2º Episódio - Desobediência: ela é uma mulher que não é uma mulher, mas é uma mulher**, onde exploramos a quebra da binaridade e a binaridade como oposição; **3º Episódio - A mãe diz que os homossexuais são pessoas ruins... mas não são eles que me estupram, não são eles que me maltratam**, no qual trataremos das questões

raciais e *queer*, da interseccionalidade, da posição colonial e da decolonialidade de gênero *queer*.

Por fim, no quinto e último capítulo intitulado “*Sair de Cena*”, relatamos os principais resultados encontrados com a análise de dados em busca de responder a nossa pergunta diretriz e indicaremos possibilidades de pesquisas que emergiram deste estudo.

Após nos situarmos sobre cada capítulo desta pesquisa, passamos para o capítulo de referencial teórico, o qual abrange os principais pilares da pesquisa: Cinema, Cyberformação e gênero com suas intersecções com a educação matemática.



# ENTRE TELAS, FORMAÇÕES E MODELÓS:

DESCONSTRUINDO  
FRONTEIRAS





## 2. ENTRE TELAS, FORMAÇÕES E MODELOS: DESCONSTRUINDO FRONTEIRAS

Neste capítulo, apresentamos as referências teóricas que sustentam nossa pesquisa, isto é, a concepção de Cinema como tecnologia cultural e pedagógica e como meio de revelação. Também, a concepção de Cyberformação, bem como suas distintas dimensões e seu entendimento sobre Tecnologias Digitais (TD), por meio da ideia do ser-com, pensar-com e saber-fazer-com-TD e, nesse sentido, discutimos como a educação matemática e o Cinema podem contribuir para as reflexões de interesse social, como o gênero no processo de forma/ação. Buscamos, então, revelar nossa concepção de gênero como uma construção social e cultural, desvinculada das características físicas ou biológicas. Ainda, apontamos para a necessidade de uma virada decolonial na abordagem de gênero, reconhecendo as múltiplas subjetividades, identidades e construções sociais, em diálogo com a teoria *queer*. A decolonialidade de gênero também é colocada como uma *práxis* propositiva, questionando a universalidade imposta pelo olhar colonial.

### 2.1. Cinema: teorizando as possibilidades no campo cultural, social, político e das práticas pedagógicas

Transformações constantes. Essa talvez seja a expressão que melhor descreve os primeiros anos do Cinema. A história do Cinema faz parte de uma história mais ampla, pois engloba não apenas a história das práticas de projeções de imagens, mas também a do entretenimento da população, dos equipamentos ópticos e das pesquisas com fotografia (COSTA, 2006). A falta de movimento nas fotografias foi o gatilho que impulsionou cientistas a tentarem criar imagens em movimento.

Segundo Costa (2006), os filmes são a continuação da tradição das projeções de lanternas mágicas. A lanterna mágica foi um aparelho de projeção de imagens, no qual, um apresentador mostrava ao público imagens coloridas através do foco de luz que era gerado pela chama de querosene. Inicialmente, as lanternas mágicas eram capazes de projetar imagens pintadas, coladas ou quimicamente impressas em placas de vidro, as quais eram muito coloridas e até apresentaram efeitos de dissolução e movimento, simples e repetitivos. Ainda para Costa (2006, p.16), o Cinema tem origem também nas práticas de “representação visual pictórica, tais como os panoramas e dos dioramas, bem como nos ‘brinquedos ópticos’

do século XIX, como o taumatrópio<sup>16</sup> (1825), o fenaquistiscópio<sup>17</sup> (1832) e o zootrópio<sup>18</sup> (1833)”.

Neste sentido, para Costa (2006), o Cinema não tem um único descobridor nem um único lugar de origem, pois, para ela, foi a combinação de circunstâncias técnicas que ocorreram no final do século XIX no qual vários inventores compartilharam os resultados de suas pesquisas na busca da projeção de imagens em movimento. Em quase todos os países europeus e nos Estados Unidos, no fim do século XIX, foram-se acentuando as pesquisas para a produção de imagens em movimento. Segundo Bernardet (1980), essa é a grande época da burguesia triunfante que estava transformando as relações de trabalho, as produções e a sociedade com a Revolução Industrial, isto é, ela estava impondo seu domínio sobre o mundo ocidental colonizando uma grande parcela do mundo. Ainda, para Bernardet (1980, p.7)

[...] No bojo de sua euforia dominadora, a burguesia desenvolve mil e uma máquinas e técnicas que não só facilitarão seu processo de dominação, a acumulação de capital, como criarão um universo cultural à sua imagem. Um universo cultural que expressará o seu triunfo e que ela imporá às sociedades, num processo de dominação cultural, ideológico, estético[...].

Assim, em meio ao desenvolvimento tecnológico entre o século XIX e XXI, o Cinema foi um dos maiores trunfos no universo cultural (BERNARDET, 1980). As primeiras exibições de filmes a partir de um mecanismo intermitente ocorreram em 1893, quando Thomas A. Edison registrou nos Estados Unidos da América a patente do quinetoscópio<sup>19</sup>, e em 1895 quando os irmãos Luis e Auguste Lumière no Grand Café, em Paris, realizaram a famosa exibição pública (e paga) do Cinematógrafo.

Conforme Costa (2006), a invenção do Cinema está conectada a Thomas A. Edson, que trabalhava com uma equipe de técnicos, liderada por William K. L Dickson, em seus laboratórios em West Orange, New Jersey. Em 1891, os aparelhos quinetógrafos<sup>20</sup> e o quinetoscópio estavam prontos para o patenteamento. Então, Edson produzia seus filmes para o quinetoscópio num estúdio improvisado nos fundos de seu laboratório, este estúdio havia

<sup>16</sup> **John Ayrton** (1785 - 1856) criou o Taumatrópio em 1825 com o objetivo de justificar um fenômeno de ilusão óptica denominado persistência retiniana. Dessa forma, esse objeto cria uma composição entre duas imagens por meio da alternância delas ao ser girado provocando a ilusão de movimento dessas imagens.

<sup>17</sup> **Joseph Antoine Ferdinand Plateau** (1801 - 1883) desenvolveu o fenaquistiscópio em 1832. Para construir o aparelho, o cientista usou dois discos, um dos discos com pequenas janelas radiais equidistantes que possibilitam ao usuário observar, o outro disco continha uma sequência de imagens. Ao girar esses discos na posição e velocidade corretas as janelas sincronizavam-se e a sequência de imagens criava o efeito de animação.

<sup>18</sup> O zootrópio ou roda-da-vida foi criado em torno de 1834 pelo relojoeiro inglês William Horner. Trata-se de um tambor giratório com frestas em toda a sua circunferência. Em seu interior, montavam-se sequências de imagens produzidas em tiras de papel, de modo que cada imagem estivesse posicionada do lado oposto a uma fresta. Ao girar o tambor, olhando através das aberturas, assiste-se ao movimento.

<sup>19</sup> “O quinetoscópio possuía um visor individual através do qual se podia assistir, mediante a inserção de uma moeda, à exibição de uma pequena tira de filme em looping, na qual apareciam imagens em movimento de números cômicos, animais amestrados e bailarinas” (COSTA, 2006, p. 18).

<sup>20</sup> “O quinetógrafo era a câmera que fazia esses filmetes” (COSTA, 2006, p. 19).

sido totalmente pintado de preto e possuía um teto retrátil para a entrada da luz solar. Em função de suas características, o primeiro estúdio de Cinema do mundo ficou conhecido como Black Maria, pois era assim que se chamavam os camburões da polícia na época. Naquela sala, ainda segundo Costa (2006, p. 19), “[...] dançarinas, acrobatas de vaudeville, atletas, animais e até mesmo as palhaçadas dos técnicos de Edison eram filmados contra um fundo preto, iluminados pela luz do sol [...]. Dessa forma, Auguste e Louis Lumière não foram os primeiros a fazer uma exibição de filmes pública e paga. Em primeiro de novembro de 1895, dois meses antes da apresentação do Cinematógrafo Lumière no Grand Café, outros dois irmãos, Max e Emil Skladanowsky, exibiram um filme de 15 minutos com seu bioscópio num grande teatro de vaudeville em Berlim (COSTA, 2006).

Apesar dos irmãos Lumière não terem sido os primeiros nessa disputa, são os mais famosos. A família Lumière dirigia uma importante fábrica de produtos fotográficos em Lião, na França, o que tornava os irmãos experientes no ramo. Desse modo, souberam transformar seu invento (o Cinematógrafo) conhecido pelo mundo fazendo do Cinema uma atividade lucrativa, vendendo câmeras e filmes (COSTA, 2006). Nessa perspectiva, conforme Sadoul (1963, p.14), dezenas de cinegrafistas, formados por Louis Lumière “[...] difundiram o seu aparelho pelo mundo inteiro, impondo em toda parte a palavra Cinematógrafo (ou os seus derivados Cinema, Cine, Kino etc.) para designar um novo espetáculo [...]”.

Bernardet (1980) revela ainda que outro fator muito importante possibilitou a implantação do Cinema como arte, o fato de poder tirar cópias. Para ele, o sistema de cópias permitiu a rápida e brutal expansão do mercado mundial de Cinema e a dominação da quase totalidade do mercado internacional para o mercado. Assim, o Cinema difundido pelos irmãos Lumière, tornou-se, rapidamente como argumenta Bernardet (1980), uma das grandes manifestações lúdico-artísticas da contemporaneidade, tornando-se popular pelo mundo todo, encantando pessoas de todas as classes sociais, inaugurando novos modos de sensibilidades, tornando-se um componente central da cultura. Entretanto, sabemos que esses avanços não estavam e continuam não estando acessíveis a todos de maneira igual, e que estão circundados de incertezas e desafios sobre onde chegaremos. Logo, é preciso reconhecer que as tecnologias, em especial o Cinema, revolucionaram a comunicação, difundindo a informação, modificando os processos de trabalho, imprimindo novas formas de pensar e, também, de fazer educação.

Neste sentido, vamos ao encontro de Giroux (2011), quando este assume que a tecnologia não é apenas um conjunto de recursos, mas também uma força cultural que molda a forma como vemos o mundo e como interagimos com ele. Em relação ao Cinema, Giroux



(2011) argumenta que essa tecnologia tem um papel fundamental na produção de significados e na construção de identidades culturais. Ele acredita que o Cinema é uma tecnologia que possibilita a criação de imagens e narrativas que influenciam a forma como pensamos sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor. Dessa forma, o Cinema é uma tecnologia que tem o poder de moldar a nossa cultura e a nossa percepção da realidade, e por isso deve ser objeto de reflexão crítica (GIROUX, 2011).

Além disso, os autores Bordwell e Thompson (2013) argumentam que os filmes fazem tanto parte das nossas vidas que seria difícil imaginarmos nosso mundo sem eles, sendo possível desfrutarmos deles nas salas de Cinema, em nossas casas, no carro, no ônibus, no escritório, aviões, em nossos laptops e celulares. Ainda para esses autores os filmes nos comunicam informações e ideias, nos mostrando modos de vida e lugares diferentes com os quais, de outra forma, talvez, não teríamos possibilidades de conhecer (BORDWELL; THOMPSON, 2013). Neste sentido, Giroux (2011), também nos mostra que o Cinema não é apenas uma tecnologia de entretenimento, mas uma tecnologia de produção cultural e pedagógica que deve ser analisada em suas dimensões políticas e ideológicas.

Neste ínterim, percebemos que embora a popularização dos meios de comunicação e a democratização da informação representem mudanças e significativos avanços no campo da comunicação e do audiovisual, no cenário escolar a experiência com essas tecnologias se apresenta como um desafio, pois é possível perceber uma relutância por parte das/des/dos professoras/professorias/professores e, quando não, sua adoção marginal. Assim, entendemos com Louro (2000, p. 423) que “[...] muitos espaços e processos sociais, além da escola, constituem-se em instâncias educativas [...]”, isto é, o Cinema[/filmes/séries] podem ser entendidos como espaços de processos sociais e educativos. Nesse sentido, as ideias de Louro (2008) e de Bordwell e Thompson (2013) convergem, porque ambos defendem que os filmes nos oferecem diferentes maneiras de sentir e ver coisas, nos levando em uma viagem e nos permitindo experiências diversas. Por exemplo, conforme Rosa (2023a), ao assistirmos um/a filme/série que nos toca, logo pensamos e dizemos que o “filme é bom”, isso acontece porque o filme pode nos despertar sentimentos de alegria ao nos fazer rir, ou ainda, nos entristecer ao nos fazer chorar. De todo o modo, o filme nos faz sentir, pensar e refletir. Isto é, o filme/série nos “[...] movimenta, nos mobiliza, nos coloca em posição de questionamento, de problematização, e isso também nos toca, nos atravessa de alguma forma” (ROSA, 2023a, p.4). Ainda conforme esse autor,

[...] o filme nos toca, mexe com nossos sentimentos, nos insere em um movimento de identificação, seja ele de forma visual e racional para com o/a personagem; seja de forma a sentir o que o/a personagem sente, isto é, se colocando no lugar desse/a; ou mesmo um movimento de sentir por si mesmo, se deslocando do que o/a

personagem vivencia, mas, colocando-se na situação dele/a e evidenciando as próprias ações e reações que cada um teria. Esses movimentos acontecem, mexendo em questões que nos são extremamente importantes e que muitas vezes nunca nos direcionaríamos a elas (ROSA, 2023a, p.4).

Isto é, os filmes e séries nos permitem experienciar. Neste mesmo sentido, Bordwell e Thompson (2013) apontam que essas experiências são, muitas vezes, conduzidas pelas histórias dos personagens com as quais nos identificamos ou nos preocupamos. Indo além, um filme ou uma série também podem desenvolver a ideia de exploração das qualidades visuais, das imagens, do som, das texturas sonoras, das formas de vislumbrar a luz, nos conduzindo em uma viagem que envolve nossas mentes e emoções (BORDWELL; THOMPSON, 2013).

Diversas/diverses/diversos autoras/autorias/autores argumentam em favor da inserção do Cinema no ensino e inúmeras experiências em diferentes contextos socioculturais demonstram a importância da relação Cinema e educação (conforme Louro (2000), Fantin (2006), Rosa (2022; 2023a, 2023b), Giroux (2011). Destarte, para Giroux (2011), o Cinema como forma de ensino evidencia questões urgentes e importantes em nossa sociedade, a nosso ver, retratadas em filmes que abordam questões raciais, que questionam a homofobia ou fornecem representações provocativas sobre temas como guerra, violência, masculinidade, sexismo e pobreza. Além disso, segundo Giroux (2011), o Cinema “[...] oferece um espaço pedagógico para abordar como a sociedade se vê e vê o mundo público do poder, eventos, política e instituições” (GIROUX, 2011, p.691, tradução nossa)<sup>21</sup>.

Também, para Fantin (2006), a educação pode abordar o Cinema como instrumento, objeto do conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos. Dessa forma, para essa autora, quando consideramos o Cinema como um meio, isso significa que a ação de contar histórias com sons, imagem e movimentos “[...] pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição” (FANTIN, 2006, p. 140). Corroboramos a autora quando ela nos sinaliza que ao considerarmos o Cinema como meio, não necessariamente significa reduzir seu potencial de objeto sociocultural a uma ferramenta didático-pedagógico destituída de significação social, mas como pontua Giroux (2011) o Cinema atua como uma força poderosa para “[...] moldar a memória pública, a esperança, a consciência popular e a agência e, como tal, convida as pessoas para uma conversa pública mais ampla” (GIROUX, 2011, p.693, tradução nossa)<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> “[...] offer a pedagogical space for addressing how a society views itself and the public world of power, events, politics and institutions. ”

<sup>22</sup> “[...] constitutes a powerful force for shaping public memory, hope, popular consciousness and social agency and as such invites people into a broader public conversation”.

Isto é, o Cinema, além de promover experiências sensoriais, é um espaço em que o diálogo crítico, a interação compartilhada e a participação pública se revelam.

Para Reia-Baptista (1995), ao estudarmos as dimensões pedagógicas dos fenômenos filmicos e cinematográficos, estamos constituindo conhecimentos e reflexões críticas sobre uma parte da nossa história cultural recente, desde que “[...] a humanidade tem deixado as suas marcas narrativas e multiculturais em imagens e sons interligados de formas várias” (REIA-BAPTISTA, 1995, p. 1). Neste sentido, essa visão se encaixa na incorporação dos estudos de mídia que são essenciais para a formação completa do cidadão nas sociedades contemporâneas e pelos quais o fenômeno global de comunicação assume uma importância cada vez maior (FANTIN, 2007). Ainda Giroux (2011), compreende que os filmes vão além do mero entretenimento, pois eles oferecem perspectivas subjetivas, despertam desejos, exercem influência inconsciente e ajudam a moldar a paisagem cultural. Profundamente envolvidos nas relações de poder, tanto materiais quanto simbólicas, os filmes geram e incorporam ideologias que resultam de conflitos históricos de poder e ansiedades profundas de cada época. Além disso, eles também exercem poder ao entrelaçar a produção de prazer e significado com os mecanismos e práticas de poderosas máquinas de ensino. Em suma, os filmes têm o papel tanto de entreter quanto de educar (GIROUX, 2011).

Nesta mesma perspectiva, Fantin (2007, p.3) mostra que “[...] o Cinema é um agente de socialização que possibilita encontros das mais diferentes naturezas [...]”, sejam eles, encontros entre pessoas, consigo mesmo, ou com as narrativas, “[...] das pessoas com as culturas nas diversas representações filmicas e das pessoas com imaginários múltiplos [...], também pode ser entendido como lugar de reconhecimento local” (FANTIN, 2007, p. 3). Além disso, Fantin (2007, p. 3) destaca o Cinema como um espaço de “[...] possibilidade de compartilhar significados sociais, na medida em que os filmes contribuem para transmitir a cultura, isso já os configura como fato cultural por si mesmo”. Defende ainda que,

[...] o Cinema é capaz de restituir o visível da realidade sócio-cultural no momento em que é produzido, e isso o constitui como extraordinário documento para o estudo dos momentos relevantes da história recente, ressalta Rivoltella. Ele destaca a relevância educativa do Cinema a partir da validade alfabética ou instrumental (compreender a aprendizagem da gramática e sintaxe da linguagem da imagem audiovisual ou cinematográfica, tanto no sentido do consumo quanto no da produção); cultural (reconhecer o Cinema como expressão cultural própria do nosso tempo, junto com a arte e a literatura e seus juízos estéticos e críticos); e cognitiva (descobrir o Cinema como espaço de pesquisa histórica voltada para a realidade política e social contemporânea) (FANTIN, 2007, p. 4).

Nesse ínterim, mesmo que essas validades (dimensões) sejam constituidoras umas das outras, Fantin (2007) acrescenta a *validade psicológica, estética e social*, enfatizando a importância de um olhar específico sobre cada uma, sendo: *psicológica* uma análise da

identificação e projeção de sentimentos por meio da relação com as narrativas cinematográficas e seus movimentos de significação; *estética* “compreende momentos de prazer e desprazer nos contextos de fruição do Cinema que provocam emoção e estranhamento na construção de outras formas de ver e representar o mundo” (FANTIN, 2007, p. 4); *social* estabelece espaços que fazem do Cinema um fenômeno coletivo, possibilitando um encontro consigo mesmo e com o outro, além de oportunizar diálogos e interações diversas, podendo permitir “[...] a constituição da experiência narrativa como constituidora do sujeito”(FANTIN, 2007, p. 4).

Em continuidade, Duarte (2002, p.17) aponta que o ato de assistir filmes é uma “[...] prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. A autora ainda defende que “[...] determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais” (DUARTE, 2002, p. 19). Além disso, ela defende que o Cinema é uma forma de conhecimento e, como tal, possui o mesmo peso cultural e formativo que os livros. Nesse sentido, Giroux (2011) ainda vai além e revela que os filmes/Cinema são meios que desafiam a cultura impressa como única fonte viável de conhecimento, pois possibilita aos alunos visões alternativas do mundo, além disso, o autor entende que os filmes têm o poder de mobilizar as/es/os estudantes, pois, “[...] não estão contaminadas/es/os pela lógica do ensino formal” (GIROUX, 2011, p.687, tradução nossa)<sup>23</sup>. Isto é, o Cinema/filme atua como uma forma de desafiar as restrições impostas pela rigidez do currículo.

Assim, concordamos com Henry Giroux (2011) em sua abordagem crítica sobre o papel do Cinema na educação. Ele baseia-se na pedagogia crítica de Paulo Freire e enfatiza que a educação transcende a escolarização, devendo englobar os espaços, as práticas, os discursos, os mapas de significado e afeto produzidos pelas tecnologias culturais e pedagógicas presentes em nossa cultura, incluindo a cultura de massa. Essas tecnologias exercem uma grande influência na produção de subjetividades, desejos e modos de identificação, como a forma como nos identificamos com algo ou alguém, e os modos pelos quais nos sentimos como a/e/o outra/outra/outro que, naquele momento, somos nós mesmos (ROSA, 2008, 2022, 2023a). Nesta mesma linha, Rosa (2023a, 2023b) nos mostra que a educação matemática aliada ao Cinema, filmes, séries nos revelam um movimento de educar(-se) pela(s) matemática(s), oportunizando-nos movimentos e sensações de prazer, de

---

<sup>23</sup> “[...] not entirely contaminated by the logic of formal schooling.”

aversão social e política mediante a preconceitos, injustiças, discriminações...educar(-se) pela(s) matemática(s) significa colaborar com a vivência individual e coletiva. Assim, a educação matemática, segundo Rosa (2023a, 2023b), é um campo que é construído também com os aspectos afetivos, com componentes linguísticos, socioculturais e que se direciona ao bem comum, pessoal e coletivo (de sociedades, civilizações, tribos grupos culturais, famílias...) “[...] tendo a necessidade de sobrevivência e, mais que isso, de transcendência” (ROSA, 2023a, p. 9).

Para Giroux (2011), a pedagogia é um tema central na discussão das subjetividades e na criação de maneiras específicas de *agency*, ou seja, ação política, intencional e que para Rosa (2002) além disso, assume formas de agir com vontade e senso de realização. Assim, a pedagogia pública surge como uma nova política cultural em *agency* que tem o filme como um meio, isto é, a pedagogia é considerada pública porque assistir a um filme está, a princípio, ao alcance do público em geral e, assim, frequentemente com muito humor e nuances de comédia fomenta vieses de pensar na/ne/no outra/outre/outro e em si, de modo comum, e agir em prol disso. Ainda, segundo Giroux (2011), os filmes não são apenas um espaço pedagógico que permite a interpretação como intervenção, mas também evidenciam a necessidade de formas de letramento que abordem questões profundamente políticas e pedagógicas, nas quais o conhecimento, a prática, o discurso, as imagens e os valores possam ser construídos e incorporados às nossas vidas. Por vezes, é por meio de filmes que questões relevantes de nossa sociedade se tornam perceptíveis.

O filme contém um roteiro e uma produção cinematográfica que, muitas vezes, abordam mensagens subliminares que devemos reconhecer, refletir e discutir ou, pelo menos, questionar. Para Giroux (2011), o filme possibilita conversas que conectam política, experiências pessoais e vida pública, tratando-se, assim, de questões sociais mais amplas. Nesse sentido, o filme oferece maneiras de repensar tanto a importância da cultura política quanto da pedagogia pública, ambas sendo centrais para a compreensão de como tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político.

Nesta mesma perspectiva Elizabeth Ellsworth (2001), nos revela a noção de “modos de endereçamento”, termo descendente dos estudos do Cinema. O termo se refere à forma como um filme se dirige ao espectador e o posiciona em relação a questões de poder, conhecimento e desejo. Inicialmente, nos anos 70, os teóricos do Cinema, segundo Ellsworth, formularam a ideia do endereçamento em termos do posicionamento do espectador, ao perguntar: "como o modo de endereçamento de um filme posiciona seus espectadores no interior de relações de poder, conhecimento e desejo?" (ELLSWORTH, 2001, p. 41). Com o

tempo, os teóricos do cinema começaram a ver o modo de endereçamento menos como algo que está no filme e mais como um evento que ocorre em algum lugar entre o social e o individual. Como posto por Ellsworth (2001), para algumas escolas de estudo do cinema, um filme é composto, pois, não apenas de um sistema de imagens e do desenvolvimento de uma história, mas também de uma estrutura de endereçamento que está voltada para um público determinado e imaginado. Assim, o modo de endereçamento, delineia uma estrutura não visível, “[...] uma estruturação – que se desenvolve ao longo do tempo – das relações entre o filme e seus espectadores. (ELLSWORTH, 2001, p. 17). O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a maneira como ele se comunica com o público, direcionando sua atenção e envolvendo-o em sua narrativa. Esse processo envolve a necessidade de criar uma conexão com o espectador, atraindo-o para uma posição particular de compreensão do filme.

Masterman (1985, p. 229), por sua vez, propõe a ideia de ‘posicionamento de público’, isto é, quando nos propomos em assistir a um filme somos compelidos pela câmera a assumir uma posição física que, quando reconhecida, revela o convite implícito para ocupar um espaço social. Esse convite se materializa por meio da forma como o texto é abordado, configurado e formatado. Neste sentido, Masterman (1985), entende que essa conexão entre o espaço físico e social está intimamente relacionada a perspectivas ideológicas que moldam nossa compreensão da experiência de forma "natural". O que Masterman (1985) está sugerindo é que, para que compreendamos os filmes em seus próprios termos, enquanto espectadores, é necessário adotarmos, nem que temporariamente ou de forma imaginária, os interesses políticos, sociais e econômicos que são as condições para o conhecimento que o filme constrói. Nesta mesma direção, Ellsworth (2001, p. 19), nos revela que o endereço de um filme dirigido a estudantes, convida-as/es/os não apenas à “[...] atividade da construção do conhecimento, mas também à construção do conhecimento a partir de um ponto de vista social e político particular”. Isto é, a experiência de assistirmos a um filme e os sentidos que damos a eles não sejam simplesmente idiossincráticos e voluntários, mas, também, relacionais.

Louro (2000), também, defende que, “[...] o Cinema transformou-se numa instância formativa poderosa, na qual representações de gênero, sexuais, étnicas e de classe eram (e são) reiteradas, legitimadas ou marginalizadas [...]” (LOURO, 2000, p. 423). Em um de seus trabalhos, Rosa (2023b), também defende as potencialidades do Cinema no campo educacional, pois “[...] experienciar os produtos cinematográficos é um ato que se atrela ao seu uso pedagógico, no qual esses produtos se tornam meios de revelação, invenção, imaginação”. Assim, quando tomamos o Cinema como meio de revelação, vamos ao encontro

das reflexões de Heidegger (1997) sobre a tecnologia. Ao discuti-la, esse autor enfatiza a importância da revelação de enquadramentos que a tecnologia propaga. Por meio da revelação, a tecnologia nos mostra o mundo em que somos, vivemos, experienciamos. Nesse contexto, o Cinema pode ser compreendido como um meio de revelação (ROSA, 2020, 2023a, 2023b) pois por meio dele são reveladas ações, situações, utopias, encantamentos, imagens, histórias e perspectivas que podem desvelar aspectos profundos da existência humana. Aqui, o revelar abarca a ideia de revelação fotográfica. Ela se assemelha a uma dança visual que não apenas revela a imagem congelada, mas desvela um mundo de memórias, sensações e desejos, trazendo à tona não apenas a figura capturada, mas um cenário rico em lembranças olfativas e emoções efervescentes. A revelação aqui não é simplesmente a exposição do que já existe, mas uma imersão no passado, uma jornada através do tempo vivido. É também a criação de um terreno fértil para possibilidades imaginativas, um convite àqueles que vivenciam o momento a se perderem nas potencialidades do que pode ser, oferecendo um vislumbre do inexplorado e uma oportunidade de reinventar a própria experiência (Rosa, 2020; Rosa; Souto, 2023). Ao assistir a um filme, somos imersos em um mundo fictício ou material que nos convida a refletir sobre nossa própria existência e a nos conectar com diferentes perspectivas e realidades. Através da narrativa cinematográfica, somos apresentadas/apresentades/apresentados a personagens complexos e suas jornadas, muitas vezes, espelham as lutas e anseios que enfrentamos em nossas próprias vidas. As imagens cinematográficas, combinadas com o poder da música, do som e da edição, criam uma atmosfera sensorial que envolve a/ê/o espectadora/espectadore/espectador, despertando emoções, questionamentos e problematizações.

Pires e Silva (2014), nesse sentido, discutem o porquê do Cinema ser um meio que desempenha um papel importante na produção dos saberes revelados. Para esses autores o Cinema é tomado como campo de experimentação, pelo qual o conhecimento é vivenciado. A afirmação de que o campo de experimentação é o lugar onde o conhecimento é vivenciado se baseia na possibilidade de cada indivíduo se transportar intencionalmente para dentro do próprio filme, experimentando conscientemente aquilo que é percebido (ROSA, 2023b). Assim, em vez de simplesmente assistir ao filme como uma mera reprodução da vida social, Pires e Silva (2014) sugerem uma desorganização escolar das imagens produzidas pelo Cinema. Esse processo envolve ir além da simples reprodução das imagens, questionando, problematizando e expondo os estereótipos e as ideias que são apresentadas, especialmente aquelas que reforçam ideias de virilidade, poder ou supremacia de determinados indivíduos ou nações. Desse modo, em um mundo onde há uma crescente inflação de imagens, é essencial

retomar o pensamento crítico como uma ação educacional fundamental para o Cinema (ROSA, 2023a). Nesta mesma perspectiva, Rosa (2023b) busca chamar a atenção para os sentidos culturais produzidos pelo Cinema/filmes/séries, as relações de poder que ecoam em cada obra e as práticas sociais presentes em cada uma delas. Assim, o ato de assistir filmes pode ser um marco para despertar uma aula de matemática que nos permita repensar nossa responsabilidade social e propiciar isso às/aes/aos nossas/nossas/nossos estudantes (ROSA, 2023b).

Com isso, assumimos o Cinema como *práxis* educativa, que é a posição na qual compreende o Cinema como tecnologia cultural, pedagógica e pública (GIROUX, 2011). Atualmente, essa tecnologia cultural e pública parece estar se expandindo, já que há uma interconexão cada vez maior na distribuição cultural, graças à internet e ao formato digital dos filmes e séries que são distribuídos através das plataformas de *streaming*. Hoje, com os serviços de *streaming*, temos acesso ao Cinema produzido por diferentes culturas e em diferentes lugares, sendo possível assisti-los em nossas casas, em nossos *laptops*, *tablets* ou *smartphones* (ROSA, 2023a), isto é, hoje, a sala de Cinema pode ser onde queiramos que seja bastando estarmos conectados à internet. Ainda Rosa (2023a, p.8) argumenta que:

É evidente, porém, que a experiência de estar na sala de Cinema em si, como *lócus* de reprodução cinematográfica, é diferente qualitativamente da experiência de nosso lar, devido ao tamanho da tela, à intensidade sonora, inclusive, ao tipo e à quantidade de pipoca que consumimos. Devido a isso, não é por termos atualmente a sala de Cinema em casa que devemos abrir mão da experiência da sala de Cinema oficial, uma vez que o aparato tecnológico da sala de Cinema permite que a intensidade da experiência estética vivida se amplie e, principalmente, seja outra, se modifique. É uma experiência prazerosa e única. Assim, não é uma questão de substituição, mas de popularização de oportunidades e vivências.

Esse argumento defendido pelo autor tornou-se mais palpável com a pandemia de Covid-19, quando não era possível frequentarmos as salas de Cinema devido à aglomeração de pessoas. Entretanto, o acesso a filmes e séries em nossas próprias casas foi uma vivência factível e necessária. Um exemplo que podemos citar é o filme *Soul* (2020), da Pixar, que inicialmente iria ser lançado nos cinemas; após, estaria disponível nas plataformas de *streaming*, porém, com a pandemia, o filme foi imediatamente disponibilizado nas plataformas digitais<sup>24</sup>.

Também na pandemia, questões sociais foram evidenciadas por meio da internet e o Cinema via *streaming* possibilitou a experiência com as mesmas questões sociais que eram vividas, porém, com a reflexão provocada por meio da tela. Filmes sobre pandemia, sobre racismo e outras questões foram evidenciados nesse período. Diante disso, Rosa (2023a) nos

<sup>24</sup> “Soul - Novo filme da Pixar será lançado diretamente no Disney +” (VACCARI, 2020). Disponível em: <https://canaltech.com.br/Cinema/soul-novo-filme-da-pixar-sera-lancado-diretamente-no-disney-172817/>



propõe que o Cinema, além de ser uma tecnologia cultural e pedagógica, é uma *tecnologia política*, pois o contexto social pandêmico evidenciou a necessidade de uma “[...] ação prática em prol da liberdade cultural, da liberdade e reflexão crítica à situação que se vivenciava” (ROSA, 2023a, p. 9). Nessa perspectiva, conforme Arendt (2002 *apud* ROSA, 2023a), o meio tecnológico pode ser considerado "político", uma vez que busca refletir sobre a liberdade por meio da pluralidade das pessoas. Assim, a política está presente no espaço entre indivíduos, proporcionando oportunidades para a liberdade. Destarte, o Cinema pode ser visto como um movimento prático e reflexivo que, baseado na teoria, pode conscientizar coletivos sobre suas liberdades por meio de afetos experimentados durante a vivência de cenas e atos performáticos. Essa liberdade pode ser alcançada por meio de ações e iniciativas que possibilitem um "novo começo", ou seja, um agir reflexivo que prime pelo bem comum.

Desse modo, discutimos como teoricamente compreendemos a concepção de Cinema, também via *streaming*, enquanto Tecnologia Digital (TD) cultural, pedagógica e política. Assim, percebemos que é preciso entender articular o Cinema com a escola, com espaços educativos, sendo um recurso por meio do qual se faz educação e, dessa forma, como meio de revelação e intervenção educativa à leitura, à interpretação, à análise do mundo. Para isso, devemos olhar para a formação com professoras/professorias/professores, também, vislumbrando possíveis conexões com o Cinema, justamente para agir nesse processo cultural, pedagógico e político. Logo, vamos discutir nossa concepção de forma/ação com TD, evidenciando o Cinema via *streaming*. Discutiremos, então, a Cyberformação.

## **2.2. Cyberformação, um movimento problematizador: articulando Cinema, gênero e matemática(s)**

A rápida evolução tecnológica permite que novas possibilidades, perspectivas e potencialidades se revelem constantemente, modificando o cotidiano vivencial de cada uma/ume/um. A comunicação, a pesquisa e o compartilhamento de dados se dão de maneira quase instantânea, bastando nos conectar à internet. Assim, Rosa (2008, p. 43) compreende que “[...] estar conectado à rede significa, então, me plugar quando eu desejar e como desejar” constituindo possibilidades cognitivas diversas.

Neste contexto, nos propomos a pensar a formação com professoras/professorias/professores em relação às suas práticas pedagógicas com Tecnologias Digitais (TD). Com isso, buscamos uma formação com professoras/professorias/professores e

não “de” e nem “para” professoras/professorias/professores (NACARATO, 2005), pois acreditamos que são elas/elus/eles que carregam suas experiências tecnológicas, matemáticas e pedagógicas, assim como, de tantos outros tipos, de modo que com essa forma/ação “com”, podemos experienciar todo o processo em “*com-junto*” (ROSA, 2008), “com” todo o aparato tecnológico e juntas/juntas/juntos umas/umes/uns das/des/dos outras/outres/outros.

Portanto, aqui, entendemos a formação com professoras/professorias/professores como um processo de forma/ação (BICUDO, 2003). Isso implica que a formação abrange a constituição do ser em movimento com sua intencionalidade (*devir*), a qual não se limita aos processos formais educativos, mas, está vinculada às experiências, às práticas e as suas concepções. Nesse sentido, o ato de formar-se não acontece em um estalar de dedos, mas acontece por meio de um “[...] movimento contínuo, no qual a ação de dar forma persegue a constituição do ‘ser’ [com sua intencionalidade, e] [...] que compreende as dimensões profissional, social, emocional e todas que subsidiam esse ‘ser’, no decorrer de suas ações, formam o professor [...]” (CALDEIRA, 2016, p.27).

Para Caldeira (2016), a perspectiva de forma/ação com professoras/professorias/professores manifesta algumas singularidades quando aliadas às TD, pois conforme nos mostra Rosa e Seidel (2013), e na qual acreditamos, a formação com TD não se apresenta como um facilitador ou um catalisador dos processos de ensino e de aprendizagem, pois, essa formação-com-as-TD se apresenta no movimento de constituição do conhecimento, [...] de forma a se perceber com elas” (ROSA, BICUDO, 2019. p. 27). O que queremos dizer é que compreendemos a formação com TD como um processo que não estabelece fronteiras, que vai se modificando com o tempo, que permite reconstituir o ser professora/professora/professor, ou seja, não como uma metodologia a ser seguida ou reproduzida.

Essa concepção de formação, assumida por nós, traz características específicas do que entende ser a(s) matemática(s), do que compreende por ensino e por aprendizagem, e do porquê inserir Tecnologias Digitais (TD) nas aulas de matemática. Essas especificidades compreendem o que chamamos de Cyberformação, a qual é um constructo teórico que se sustenta em uma abordagem que experiencia os recursos tecnológicos, indo contra o uso pelo uso desses recursos, no sentido de reproduzir atividades já feitas com outros materiais, como os livros didáticos, sequências didáticas ou objetos manipuláveis. Neste viés, a Cyberformação compreende o aparato tecnológico como materialidade expressa e com a qual se desenvolve o processo cognitivo, trazendo características específicas da tecnologia, que podem colaborar para potencializar esse processo. Desse modo, como já mencionamos no

primeiro capítulo deste estudo, o termo Cyberformação compõe duas ideias centrais, Cyber e formação. O termo formação tem como sentido o ato contínuo, a ação (em si) de uma forma em ação (BICUDO, 2003), a ação de formar. Isto é, a formação designa o

[...] processo do devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo, se realiza. Mas é mais que isso. Esse processo, porém, não se efetua de modo a entender a uma finalidade técnica a ele externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamento (BICUDO, 2003, p.28).

Portanto, a forma é aqui entendida pela compreensão das múltiplas dimensões do ser professora/professore/professor, assim, a forma/ação, ou ação de dar forma, é plástica, estética, ética, crítica e estabelece que essa ação, esse processo não é definitivo, mas faz parte de um fluxo contínuo. Já o prefixo “Cyber” (em inglês cyber-, redução de *cybernetics*, cibernética) é um indicativo da inclusão das TD na própria “formação”. Assim, de acordo com Rosa (2015) a/ê/o professora/professore/professor que está em um processo de Cyberformação, também, está condicionada/condicionade/condicionado à impossibilidade de finalização, ou seja, de ser uma/ume/um professora/professore/professor cyberformada/cyberformade/cyberformado. Porém, o que Rosa (2015) nos propõe é que neste processo de Cyberformação esses sujeitos sejam estimulados de forma constante e continuamente a buscar essa formação. Ainda, nesse sentido, a “[...] Cyberformação se constitui em uma complexidade de dimensões que perpassam o ser professor/professora/professore” (SOUZA; ROSA, 2021, p. 78). Ou seja, para Souza e Rosa (2021) as dimensões filosófica, social, temporal, cultural, pedagógica, matemática, tecnológica, social, política, entre outras, compõem a ideia da/de/do professora/professore/professor que ensina matemática encontrar-se conectada/conectade/conectado e em movimento, unindo-se às/aes/aos outras/outes/outros (SOUZA; ROSA, 2021). Desse modo, temos a formação em fluxo contínuo e dinâmico.

A dimensão matemática, então, é situada e possibilitada pelas reflexões sobre as múltiplas relações da prática, seja ela mundana ou digital. Quando ocorrem discussões sobre a(s) matemática(s) produzida(s) a partir dos recursos tecnológicos no processo de ensino, essa dimensão se evidencia (SOUZA; ROSA, 2021). Isso acontece quando são criados ambientes digitais que favorecem a compreensão matemática. Já a dimensão pedagógica, busca promover reflexões e discussões sobre as transformações que os processos de ensino sofrem com a incorporação de tecnologias. Um dos pontos importantes é proporcionar às/aes/aos professoras/professories/professores situações para que elas/elus/eles possam elaborar atividades ou outros materiais de ensino que utilizem as tecnologias como meio de potencialização da constituição do conhecimento matemático (SOUZA; ROSA, 2021). A

dimensão tecnológica, por sua vez, se compromete com a “[...] compreensão de que os recursos tecnológicos podem potencializar e transformar o processo cognitivo e é evidenciada pelos atos de *ser-com-TD*, *pensar-com-TD* e *saber-fazer-com-TD*” (SOUZA; ROSA, 2021, p. 79).

Assim, Souza e Rosa (2021) nos mostram que a ação de *ser-com-TD*, concebe esse “ser” como movimento, o qual se manifesta com o mundo, com o que está à sua volta, com as TD que estão no mundo e, também, são mundo. Isto é, “[...] está na vivência com o ambiente digital ou com outros recursos tecnológicos, identificando-se com eles, plugando-se a eles, sendo estes o meio para a constituição do conhecimento matemático” (SOUZA; ROSA, 2021, p. 78). Além disso, Rosa (2008) defende que *somos-com-TD* quando nos “[...] tornamos materialmente tão formados por *bits* quanto o *lócus* no qual nos encontramos [...], manifestamos nossos desejos, sentimentos, valores, por meio da rede, assim como, nossos modos de pensar” (ROSA, 2008, p. 102 - grifos do autor). Com isso, vamos ao encontro do autor, pois acreditamos que as atividades-matemáticas-com-TD podem possibilitar um espaço em que se pode *ser-com-TD*.

Ainda, ressalta o autor, as TD, em especial o computador, é um meio que permite que sejamos online (plugados, conectados) e, assim, nos provoca a pensarmos outros aspectos do ‘ser’ que “[...] se encontra com este tempo/espço diferenciado” (ROSA, 2008, p. 102). Também, podemos destacar com Rosa (2008), que o computador pode ser entendido como um portal, uma janela para a reflexão, um espelho que possibilita reflexões de diferentes percepções de mundo e, portanto, “também do ‘eu’, permitindo então evidenciar as relações entre esses elementos: ‘ser’, o mundo cibernético e a construção do conhecimento” (ROSA, 2008, p. 103).

Além disso, Rosa e Caldeira (2018) concebem também o *pensar-com-TD* pela imersão. Essa imersão (MURRAY, 2003) remete à experiência de ser transportado para outro lugar, metaforicamente, é como estarmos imersos em água. Rosa (2015) relaciona essa imersão ao ato de *pensar-com-TD*, pois quando estamos conectados aos meios digitais manifestamos nosso modo de pensar, porque “[...] somos textos, imagens, sons digitalizados e expressos via a tela e auto-falantes da máquina. Manifestamos nossos desejos, sentimentos, valores [...]” (ROSA, 2015, p.73), ou seja, o pensamento é moldado pelos meios tecnológicos. Nesse sentido o autor compreende que “[...] o ser humano em frente ao computador se torna imerso no ciberespaço, de modo que ele enquanto ser humano online, realmente, está envolvido na simbiose promovida pela mídia ciberespaço” (ROSA, 2008, p. 112). Assim, quando a pessoa atua com as TD e se percebe no mundo com elas, conectado aos aparatos

tecnológicos, ela “[...] poderá refletir sobre o seu próprio modo de pensar, condicionando e moldando o pensamento, promovendo então um *pensar-com-TD*” (SOUZA; ROSA, 2022, p. 78). Alinhado a Rosa (2008), Caldeira (2016) estabelece o *pensar-com-TD* e *ser-com-TD* como um movimento de transformação das relações com o mundo, com o outro, consigo mesmo e com o conhecimento matemático, na medida em que permite a construção de hipóteses que provavelmente não se manifestariam sem as TD, a partir disso, esse movimento nos leva a ação de *saber-fazer-com-TD*. Assim sendo,

[...] ao se plugar/conectar às TD, sendo-com, pensando-com-TD, abre-se a possibilidade de agir com tecnologias, de forma que, ao fazer, cada uma/ume/um se perceba fazendo e reflita sobre como está fazendo. Essa reflexão é uma ação com vontade e senso de realização, a qual acarreta a ação de *saber-fazer-com-TD*. Essa ação vincula-se ao ato de *agency*, o qual emerge com nosso corpo intencional que se lança ao fazer, realizar, executar com as TD (ROSA, 2023b, p. 11, grifo do autor).

O que o autor nos mostra é que as TD podem vir a possibilitar essa *agency* desde que se deseje, promova e entenda o desenvolvimento de ações com elas, as quais tenham como foco essa abordagem de experienciar com TD e que essas sejam meio de revelação (ROSA, 2020). Ainda, *saber-fazer-com-TD* é pensado por Rosa (2008) como o ato de agir, na perspectiva do projetar, construir, produzir... e, portanto, *saber-fazer* “[...] é algo que, se pensado no campo educacional, vincula-se ao Construcionismo, pois provém do realizar uma tarefa, construir um produto cujo objetivo maior é a aprendizagem” (ROSA, 2008, p.123). Nesse sentido,

[...] *saber-fazer-com* é a expressão cunhada para identificar o ato de agir com o ciberespaço de forma que ao fazer, me perceba fazendo e reflita sobre isso, de forma a construir conhecimento ao mesmo tempo em que construo minha identidade *online*. Assim, agir com vontade e senso de realização na construção de um produto, em um micromundo específico, me faz estar-com e ser-com esse mundo particular, possibilitado pelo computador a partir de um *pensar-com*. [...] Esse estilo de dá na ação, na prática, a partir da performance de cada identidade *online*, no fazer de cada uma, ou seja, no agir. (ROSA, 2008, p. 123 - grifos do autor).

Dessa forma, *saber-fazer-com-TD* torna evidente a ação intencional de se perceber no e com o mundo digital. Assim, vamos ao encontro de Rosa (2008) ao afirmar que as TD, na constituição de conhecimento, não são entendidas como ferramentas, visto que as TD não ocupam um papel de suplementação para o ser humano. Assim, “[...] compreendemos as TD como presentes no movimento de produzir conhecimento, [...] de forma a se perceber com elas” (ROSA, BICUDO, 2018. p. 27). Ademais, Rosa (2020) avança nesse entendimento sobre TD, pois vê a tecnologia como meio de revelação, ou meio de criação de ideias. Em Rosa (2023b), o autor ainda revela que a TD,

Não é um meio para um fim, não é somente uma atividade humana, mas um recurso conectado ao “ser”, de modo a se constituir como corpo (*cyborg*) (ROSA; CALDEIRA, 2018) que se manifesta e sugere fluxos cognitivos, os quais se revelam

e evidenciam novos pensamentos, novas formas de agir, criar, formar imagens, imaginar. Não só não é mais um vocábulo, mas adentra em uma concepção filosófica de formação, a qual sempre está em movimento, e assume, assim, uma característica essencialmente fluida, contínua e nunca acabada (ROSA, 2023b, p. 9, grifo do autor)

Nesse sentido, para Rosa (2023b), a Cyberformação traz consigo o mundo, compreendendo esse mundo como não isolado do sujeito, isto é, não se pensa em um sujeito descolado do mundo e dos objetos que nele se encontram, mas, pensa-se em um sujeito intencional que está com o mundo e sendo mundo com ele. Assim, o sujeito assume o recurso tecnológico existente nesse mundo, se fazendo/sendo mundo com ele, de forma a ser-aí-com. Dessa forma, estamos, somos, agimos, nos movimentamos, pensamos, imaginamos e produzimos com o mundo, pois não estamos separados dele (ROSA, 2023b). A forma/ação, a qual defendemos, aborda o esforço conjunto e contínuo para a concretização do projeto pelo qual nos tornamos humanos, destacando-se a importância da compreensão e do exercício da empatia, do respeito e da postura de aprendizagem nas relações interpessoais que nos envolvem, principalmente, aquelas que ocorrem no ambiente educacional, onde se apresentam oportunidades para ampliar nossa compreensão e evoluir como indivíduos e como coletivo (ROSA, 2023b).

Diante disso, vale ressaltarmos, também, as dimensões social e política da Cyberformação levando em consideração que nesta pesquisa buscamos discutir esses aspectos, mais especificamente, o gênero. A dimensão social da Cyberformação toma como base a Educação Matemática Crítica na qual sustenta que há um empecilho ideológico, no que tange às mudanças de consciência massificada em consciência crítica. A consciência massificada acredita que em nossa sociedade todos os grupos têm os mesmos interesses, e assim, a política e instituições são formadas por consensos (FRANKESTEIN, 2005). Dessa forma a dimensão social da Cyberformação tem como objetivo o debate, a análise crítica, a investigação, o compreender e estabelecer valores democráticos e de direito visando a valorização da diversidade (SOUZA; ROSA, 2021). Assim, a Cyberformação compreende as pluralidades e diferenças e que o respeito às diferenças e a “[...] percepção de que a exclusão faz parte do discurso e de práticas dominantes são princípios fundamentais para o convívio em sociedade e para a transformação” (SOUZA; ROSA, 2021, p. 79).

A dimensão política sustenta, por sua vez, que as identidades (professora/professora/professor ou estudante) são “[...] moldada[s] pelos corpos os quais são condicionados por artefatos, acessórios, gestos e atitudes que podem transgredir espaços e evidenciar fortemente a liberdade, isto é, o sentido da própria política” (ARENDRT, 2002 *apud* SOUZA; ROSA, 2021). Assim sendo, o princípio primordial desta dimensão é a luta pela liberdade de manifestação a partir do respeito e da fundamentação na democracia e no bem

comum, isto é, quando tomamos essa postura política de luta por liberdades e respeito mútuo, essa dimensão se materializa na Cyberformação com professorias de matemática (SOUZA; ROSA, 2021). Além disso, em sua dimensão social, a Cyberformação segue Freire (2001, p. 44), que nos mostra que seria:

[...] ingênua ou astuta a dicotomia entre educação para a libertação e educação para a responsabilidade. Desta forma, a educação para a responsabilidade seria a negação da educação para a libertação, vista então como prática irresponsável. Esta é uma apreciação incorreta. Não há educação para a libertação, cujos sujeitos atuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade. O antagonismo não se dá entre a prática educativa para a libertação e a prática educativa para a responsabilidade. O antagonismo se verifica entre a prática educativa, libertadora, rigorosamente responsável e a autoritária, antidemocrática, domesticadora.

Diante disso, é importante evidenciarmos o movimento contínuo e fluido da própria Cyberformação que, no decorrer de sua evolução teórica, trouxe alterações no vocabulário adotando o gênero neutro na grafia do termo professores, passando para professoras/professoras e assumindo em Souza e Rosa (2021), Rosa (2022) o título de “Cyberformação com professorias de matemática”. Dessa forma, também, assume um posicionamento político de enfrentamento à discriminação de gênero e à “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2020). Logo, em nossa pesquisa também adotamos esse vocabulário para juntos enfrentarmos “[...] à concepção social de que a heterossexualidade pode ser adotada de maneira independente das possíveis orientações sexuais de cada pessoa e *aquelus* que diferem desta adoção são *considerades, desviades e depravades*” (SOUZA; ROSA, 2021, p. 77, grifo dos autores).

Nesse ínterim, buscamos em nossa pesquisa que as experiências, as necessidades, as vontades, os desejos e as vivências dessas/dessus/desses professoras/professorias/ professores emergjam nas discussões, nos debates e na construção dos planos de aula matemáticos. Além disso, buscamos discutir e compreender a nossa responsabilidade social, por meio das TD com as quais convivemos, em particular, evidenciamos, nesta pesquisa, o Cinema (principalmente via *streaming*) que é entendido por nós a partir de Giroux (2011) como tecnologia pedagógica e cultural e com Rosa (2023a; 2023b), também, como tecnologia política, de modo a evidenciarmos as possíveis problematizações que podem emergir com essa tecnologia em relação às discussões sobre gênero no desenvolvimento de planos de aula matemáticos.

A partir disso, assumimos essas concepções, a fim de debater a ação de formar, de nos movimentarmos a formar uma/ume/um professora/professore/professor fluido e em movimento que nunca estará acabada/acabade/acabado. Ou seja, um movimento fluido de docência em ação, de forma/ação, focando, principalmente, a experiência com Tecnologias

Digitais (TD) e, no caso desta pesquisa, com o Cinema (também por meio do *streaming*) como meio de revelação, articulador(a) das dimensões que se atravessam na concepção que chamamos de Cyberformação. Por isso, cabe agora, passarmos a discutir gênero em nossa pesquisa e como se constituiu esse conceito e como decolonialmente podemos encontrar brechas de reflexão e problematização a serem debatidas com o Cinema.

### 2.3. Gênero em Cena

Estamos interessados nesta seção em discutir e defender a concepção de gênero que iremos adotar nesta pesquisa. Com isso, optamos, inicialmente, em fazer uma retomada histórica sobre a emergência desse conceito que está fundamentalmente atrelado aos movimentos feministas contemporâneos. Para Louro (1997), existem diversos estudos sobre a constituição do conceito de gênero que apresentam diferentes olhares sobre o tema, entretanto, há um consenso entre as historiadoras de que essa constituição está atrelada ao movimento feminista.

Um primeiro momento histórico concentra-se em torno do movimento sufragista ocorrido na virada do século XIX para o século XX, com o qual se reivindicava o direito ao voto feminino. Louro (1997) aponta que essa reivindicação, a princípio, teve seu início com o movimento das mulheres da Europa e Estados Unidos que lutavam pelo direito de voto e por melhorias nas condições de trabalho nas fábricas. No Brasil, o movimento pelo voto feminino remonta à Proclamação da República em 1890 e “arrefeceu quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de quarenta anos depois” (MEYER, 2004, p. 14).

Um segundo momento histórico teve início nos países ocidentais, em um contexto pós-segunda guerra, ganhando força nos anos 1960 e 1970 com as primeiras construções teóricas. Essas construções tinham como objetivo “[...] não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política que as mulheres vinham sendo historicamente submetidas” (MEYER, 2004, p. 14). No Brasil, segundo a autora, esse movimento se associa àqueles que se opunham aos governos militares e ao movimento de redemocratização do país no início dos anos 1980. Diante disso, esse momento histórico marcou o ressurgimento do movimento feminista e o começo de produções acadêmicas sobre “estudos da mulher”. Para Meyer (2004), o caminho percorrido na produção científica e acadêmica feminista questionou e abalou os fundamentos básicos do paradigma de Ciência hegemônico, como a neutralidade, a racionalidade, a objetividade, a ideia de uma verdade absoluta que atua sobre qualquer outra forma de conhecimento que não compactuasse



com esses princípios e o pressuposto de uma essência humana (masculina, branca e eurocêntrica) centrada na razão. Segundo Meyer, esses processos causaram resistência tanto com aqueles que utilizavam as características biológicas ou teológicas para reforçar as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens, “[...] quanto com aqueles que, desde perspectivas marxistas, defendiam e defendem a centralidade da categoria de classe social para a compreensão das diferenças e desigualdades sociais” (MEYER, 2004, p. 14).

É a partir desse cenário de luta que debates demonstraram que as características biológicas e físicas não instituem as diferenças entre homens e mulheres, mais que isso, não são quaisquer atributos físicos ou biológicos que definem qualquer gênero. Quer dizer, as discussões acerca do gênero percorrem questões mais profundas que uma posição/imposição hegemônica, masculina e branca. O que Meyer (2004) compõe é que a partir dessas discussões um grupo de feminista anglo-saxã viria a utilizar, então, o termo *Gender* (gênero na tradução para língua portuguesa) no início dos anos de 1970, sendo incorporado de forma gradativa às “[...] correntes feministas, nos planos acadêmicos e políticos, sendo necessário frisar que essas incorporações implicaram, também, em definições múltiplas e nem sempre convergentes para o termo” (MEYER, 2004, p. 14). Segundo a autora, ainda que a concepção deste termo pudesse divergir, todas apresentavam aspectos comuns: que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres eram construídas social e culturalmente e não por características físico-biológicas. Além disso, com os estudos de Butler (2020, p.190) podemos dizer que,

A tarefa de distinguir sexo de gênero torna-se difícil uma vez que compreendamos que os significados com marca de gênero estruturam a hipótese e o raciocínio das pesquisas biomédicas que buscam estabelecer o “sexo” para nós como se fosse anterior aos significados culturais que adquire. Isto deve ser uma luta constante e aberta para que admitamos que “A partir de uma análise política da heterossexualidade compulsória, tornou-se necessário questionar a construção do sexo como binário, como um binário hierárquico” (BUTLER, 2020, p.254).

Scott (1990), anteriormente a Meyer (2004), já trazia em seus estudos de gênero uma abordagem na forma do uso da palavra gênero como uma “[...] maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 72). Ou seja, o uso da palavra gênero reforça o sentido de “construção social” seres humanos, e assim, dando ênfase ao “[...] caráter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre o sexo” (SCOTT, 1990, p. 72), além disso, busca rejeitar o determinismo biológico, destacando o “aspecto relacional das definições da feminidade” (SCOTT, 1990, p. 72). Portanto, segundo Scott (1990), o termo tem como objetivo introduzir um ponto de vista relacional ao vocabulário de análise, em vista que os estudos feministas estavam centrados apenas nas mulheres. Contudo, a autora destaca que não se pode pensar de maneira isolada qualquer um dos sexos, uma vez que o homem e a

mulher eram definidos reciprocamente (SCOTT, 1990). Avançando nessa perceptiva, Butler (2020, p.234) nos revela:

Essa produção disciplinar de gênero leva a efeito uma falsa estabilização do gênero, no interesse da construção e regulação heterossexuais da sexualidade no domínio do reprodutor. A construção da coerência oculta as descontinuidades do gênero, que grassam nos contextos heterossexuais, bissexuais, gays e lésbicos, nos quais o gênero não decorre necessariamente do sexo, e o desejo, ou a sexualidade em geral, não aparece decorrer do gênero – nos quais, a rigor, nenhuma dessas dimensões da corporeidade significante expressa ou reflete outra. Significa que já são vistos avanços teóricos relativos à superação da binaridade de gênero, embora haja críticas e reconhecimentos ao movimento feminista. As críticas se instalam na reprodução e reforço da binaridade por esse movimento, assim como, os reconhecimentos se configuram nas lutas contrárias e denúncias em relação à demarcação de poder por parte dos homens frente a essa binaridade.

Anteriormente, Scott (1990) ainda propunha que o termo gênero poderia se desenvolver como uma categoria de análise, escrevendo não somente uma nova história das mulheres, mas também dos homens. Scott (1990), ainda, ressaltava que o gênero é produzido nas relações sociais entre mulheres e homens, que em sua maioria são desiguais, e isso nos leva a refletir sobre o “[...] fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino” (SCOTT, 1990, p. 75). Para além disso, devemos destacar que o termo gênero, nesse período histórico, além de ser um substituto para o termo mulheres, já avançava e precisava avançar ainda mais em termos de concepção, pois, segundo Louro (2008, p.21):

No terreno dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver.

Entretanto, os estudos de Scott (1990) ainda nos fazem refletir mais de 30 anos após sua publicação. Produções posteriores, entretanto, nos contam outra história e nos permitem outro modo de olhar e refletir, como nos mostra Gomes (2018) em seu estudo. Gomes (2018), então, propõe repensar o gênero como categoria de análise, pois para ela, os estudos feministas têm diferentes formas de definir o seu sujeito dependendo de como organizam suas lutas e teorizações. Segundo a autora, essa forma de pensamento que depende de um sujeito vem sendo questionada, pois, não somente, a universalização em torno de termos como mulher e mulheres “[...] excluem determinados grupos de mulheres, e suas realidades, demandas e formas de produzir conhecimento” (GOMES, 2018, p. 65), mas também porque o sujeito mulher não é mais percebido como imutável.

Gomes (2018) nos revela, assim como Scott (1990), que o uso da categoria gênero como substituto da categoria sexo tem a intenção de rejeitar o determinismo biológico imposto, e o intuito de destacar o caráter social e construído do gênero. Mas, além disso, a intenção para a autora é “problematizar a posição da mulher na sociedade ou, mais que isso, problematizar o ‘ser mulher’” (GOMES, 2018, p. 65), pois, quando o gênero é adotado como categoria, ele nos permite repensar o sujeito como social, cultural, histórico, político e de direito. Entretanto, esse pensamento ainda não nos exclui de criar sujeitos universais, e assim, “[...] esse uso do gênero como categoria de análise é aqui submetido a uma virada decolonial” (GOMES, 2018, p. 65), a qual, atualmente, perpassa por diversas e diferentes construções sociais, por subjetividades, por identidades (no plural) que teoricamente, também, encontram aporte na teoria *queer*, a qual, segundo Taques, Neumann e Takaoka (2020, p. 9) “[...] se revela como uma manifestação de múltiplas subjetividades que promulga questionamentos à universalidade do ser ordinário”. Esse “ser” é visto historicamente por uma única lente, a colonial. Logo, passamos a discutir decolonialidade e, especificamente, discutiremos, em termos de *práxis* propositiva, a decolonialidade de gênero.

#### **2.4. Decolonizando a Lente: as colonialidades em cena – cena final, a decolonialidade de gênero**

Nos propomos, nesta seção, discutir e refletir a colonialidade como um movimento de dominação. Dominação que, nos dias atuais, ainda se faz presente nas relações sociais, entretanto, com uma nova faceta. A colonialidade, segundo Quijano (2005), tem sua origem e caráter colonial, ou seja, foi estabelecida no colonialismo. No entanto, a colonialidade mostrou-se mais duradoura e estável que o colonialismo. Neste sentido, entendemos o colonialismo como “[...] uma forma de imposição de autoridade de uma cultura sobre a outra. Ele pode acontecer de forma forçada, com a utilização de poderio militar ou por outros meios como a linguagem e a arte” (ARAÚJO, 2019), ou seja, é uma relação política e econômica na qual a soberania de um povo está em poder de outro povo. Nesta perspectiva, a colonialidade vai além e se mostra entranhada nos discursos, práticas e atitudes que oprimem os povos que já foram colonizados, perpetuando a hegemonia da nação colonizadora (QUIJANO, 2005).

Para Maldonado-Torres (2007), é importante que se destaque a diferença entre colonialismo e colonialidade. A colonialidade é uma consequência do colonialismo, de modo que a colonialidade está enraizada na forma como “[...] o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se manifestam e se articulam entre si” (PINTO, 2019, p. 26). Nesse sentido, Quijano (2005) alerta que a colonialidade se refere a um padrão de

poder mundial que não se restringe a uma relação formal ou institucional de poder, pois se refere à forma como trabalho, conhecimento, autoridade e intersubjetividade articulam-se através do mercado, do capital e da ideia de raça. Padrão de poder que está presente em livros didáticos, na sala de aula, nos critérios dos trabalhos acadêmicos, na cultura, na autoimagem dos povos, nos desejos humanos, nas relações entre mulheres e homens, entre mulheres brancas e mulheres negras e em tantas outras hierarquias de gênero, raça, condição social etc. da vida moderna.

A partir das teorizações de Quijano, Walsh (2008) estabelece uma estrutura em quatro eixos que se interseccionam para compreender a colonialidade e sua concentração de poder. Sendo eles: *colonialidade do poder*, *colonialidade do saber*, *colonialidade do ser* e *colonialidade da vida em si*. Contudo, a colonialidade não se limita a esses eixos, pois, hoje, outros eixos e manifestações da colonialidade vem sendo estudados e discutidos como, por exemplo, a *colonialidade do gênero* investigada por Lugones (2008) e que será discutida nesta pesquisa. Para Quijano (2000), que já discutia a *colonialidade do poder*, essa se mostra por meio da dominação e exploração que se constituem no sistema de poder mundial. Dessa forma, a *colonialidade do poder*, para Quijano (2000), é um sistema classificatório em relação à raça, ou seja, se refere à racialização das relações entre *colonizados* e *colonizadores*. Diante disso, a racialização estabelece uma relação de hierarquias que se configura como um novo sistema de exploração. Mas, o que mais chama a atenção de Quijano (2000) não é o simples fato de que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos como superiores ao restante da humanidade, mas que foram capazes de difundir essa perspectiva histórica como “[...] hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder [...]” (QUIJANO, 2000, p. 122).

Assim, “[...] a *colonialidade do poder* manifesta-se a serviço da criação de novos mapas do mundo, sob o ponto de vista dos colonizadores, configurando uma geografia esboçada à luz de uma lógica capitalista-global” (PINTO, 2019, p.27) e, nesse sentido, para Mignolo (2003), a expansão ocidental após o século XVI não se deu apenas por meio do poder ditado pela economia e pela religião legitimando a ideia de raça, mas, também, pelas formas de conhecimento, de uma ideia de representação do saber que se impõem como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, e com isso, estabelecendo a *colonialidade do saber* (MIGNOLO, 2003).

Por conseguinte, segundo Castro-Gómez (2000), a colonialidade do poder e a colonialidade do saber estavam localizadas na mesma matriz genética. Dessa forma, podemos entender que foi por meio da colonialidade do poder que se impôs a colonialidade do saber

sobre os não-europeus, revelando-se também uma geopolítica do conhecimento, isto é, o poder, o saber e todas as dimensões culturais constituíram-se a partir dessa lógica do pensamento eurocêntrico. Ainda, segundo Mignolo (2003), esses processos foram marcados por uma violência epistêmica que os conduziu a uma geopolítica linguística, tendo em vista que as línguas coloniais estabeleceram o monopólio linguístico ao desprezarem as línguas nativas e, conseqüentemente, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa (MIGNOLO, 2003). Nesse sentido, Walsh (2008, p.137, tradução nossa) vai ao encontro de Mignolo quando entende a colonialidade do saber como sendo um posicionamento do eurocentrismo “[...] que toma como perspectiva um conhecimento branco e europeu, que desconsidera a existência de outras formas de conhecimento e racionalidade epistêmicas diferentes dessa”<sup>25</sup>. Isto é, a colonialidade do saber sustenta a invisibilização e a inferiorização de uma multiplicidade de conhecimentos que não se encaixam nos modelos de produção de conhecimento ocidental. Além da invisibilização, a *colonialidade do saber* pode ser identificada na forma de apropriação cultural, mediante a estereotipação dos conhecimentos e da cultura do colonizado, ou seja, estereótipos usados para reproduzir um discurso de que o que se produz como civilizado é superior, reforçando também a colonialidade de poder, baseada na dominação racial (QUIJANO, 2000). Nesse sentido, Grosfoguel (2007) nos mostra que a “[...] epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35).

Contudo, é na concepção de *colonialidade do ser* que mais se evidencia o conceito de colonialidade. Podemos observar nas ideias de Frantz Fanon, a relação entre o colonialismo e a não-existência:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quintessência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 2003, p. 35-36).

Ou seja, a colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação e rejeição de outras formas de racionalidade e história. Walsh afirma ainda que a colonialidade do ser refere-se à “[...] inferiorização, subalternização e desumanização”<sup>26</sup> (WALSH, 2008, p.138,

<sup>25</sup> “[...] el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados”.

<sup>26</sup> “[...] inferiorización, subordinación y deshumanización”.

tradução nossa) do sujeito e de suas capacidades cognitivas, isto é, é aquela pela qual os efeitos da colonização são sentidos diretamente nos colonizados. Assim, a *colonialidade do ser* é uma manifestação da *colonialidade do poder* e envolve as experiências ontológicas vividas pelos sujeitos da colonialidade, por conta de sua cor ou suas raízes. Isso significa que se desenvolveram modos de desumanizar baseados na ideia de raça. Portanto, a colonialidade *do ser* remete-nos à perspectiva ontológica da colonialidade, principalmente, quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão. Maldonado-Torres (2007), recorre às concepções de racismo de Fanon (2008) como um recurso para contextualizar uma das formas de expressão da colonialidade do ser, a qual é vivida pela pessoa por ser negra e condenada à inferioridade pela modernidade.

Segundo Fanon (2008), a busca incansável pela pele branca é oriunda da alienação gerada pelo colonialismo, que subalterniza a/ê/o negra/negre/negro em sua subjetividade tornando-a/ê/o sub-humana/sub-humane/sub-humano, de modo a convencê-las/les/los de que seus saberes e sua cultura são inferiores e tomando os valores brancos/europeus como ideais.

Como declara Fanon (2008, p.28): “[...] eu começo a sofrer por não ser branco no mesmo grau que o homem branco impõe a discriminação em mim, faz de mim um nativo colonizado, rouba-me todo valor, toda individualidade, diz-me que sou um parasita no mundo[...]”. Desse modo, reforça Fanon (2008), que a perseguição ao embranquecimento expressa a dimensão ontológica da colonialidade. Assim, a colonialidade do ser, defende Maldonado-Torres, estabelece relações raciais permeadas pela existência de diferentes níveis de humanidade

Já a *colonialidade da natureza e da vida em si* é entendida por Walsh (2008) como a “[...] divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, incluindo a dos ancestrais, a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e a humanidade mesma”<sup>27</sup> (WALSH, 2008, p.138, tradução nossa). Assim, entendemos essa colonialidade como a restrição da expressão do fenômeno do sagrado, que incide de maneira perversa, conforme a autora, em comunidades e movimentos ancestrais, cuja forma de pensar-agir, de conviver com o mundo é desqualificada. Com isso, percebemos que a colonialidade da natureza e da vida em si, vista de forma interligada às demais, refere-se à consolidação do antropocentrismo reinante na vida em sociedade, na ciência e nos modos de produção. Ela parte da separação entre o mundo,

---

<sup>27</sup> “[...] la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma.”

natureza e cultura, empenhando-se em universalizar uma experiência específica (europeia moderna), negando a relação milenar e espiritual ao exaltar a ciência moderna.

Neste ínterim, a teoria de Lugones (2014) parte desse entendimento e estruturação da colonialidade, sinalizando a centralidade da classificação racial da população na sociedade capitalista. Lugones (2014) avança e critica a limitação da discussão de Quijano acerca do conceito eurocêntrico e heteronormativo de gênero e abraça a interseccionalidade das feministas negras e o debate sobre a colonialidade do poder desse mesmo autor (Aníbal Quijano), elaborando, então, o conceito de *colonialidade de gênero* a partir de três pontos principais: o conceito de colonialidade/modernidade europeia; eurocentrismo e a interseccionalidade raça/gênero, buscando construir uma episteme feminista decolonial. Com isso, passa a considerar a intersecção entre gênero, raça e sexualidade, e não apenas realçar a perspectiva eurocêntrica branca de gênero de modo binário. Para essa autora, pensar apenas na *colonialidade do poder* como central nas lutas e filosofias de resistência é ocultar e ignorar necessidades específicas de mulheres que têm seus próprios anseios (LUGONES, 2008; 2014).

Nesse ínterim, Lugones (2008), então, se apropria das reflexões de Quijano sobre a colonialidade do poder quando este explora a ideia de padrão de poder capitalista eurocêntrico, por meio da raça e do gênero. Para a autora, Quijano torna evidente que o poder está instituído em relações de exploração, dominação e conflitos entres os sujeitos sociais que disputam por instâncias básicas da existência humana como sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e produtos (LUGONES, 2008). Dessa forma, as disputas pelo controle do acesso sexual, de seus recursos e produtos constituem o sexo/gênero, e estão organizadas por eixos da colonialidade e modernidade. Entretanto, Lugones (2008), afirma que esta visão da construção moderna/colonial de gênero é limitada, pois a composição de gênero de Quijano configura-se apenas em uma perspectiva biológica. Sendo assim, a autora demonstra que a análise de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heteronormativa das disputas de poder pelo controle do sexo, seus produtos e recursos, que aceita a compreensão capitalista, eurocêntrica e global de gênero.

É a partir de uma lógica moderno-colonial de gênero que Lugones (2008; 2014) revela que existe um processo de imposição da normatividade patriarcal, branca, heterossexual e masculina, em que a mulheres brancas europeias não são vistas como complemento, mas como subordinadas dentro da dimensão doméstica e reprodutiva. Com essa perspectiva conceitual imposta de gênero, considerava-se o homem branco europeu burguês como civilizado, ou como a autora denomina, “plenamente humano”. A dicotomia hierárquica

apresentada como marca do humano tornou-se, segundo a autora, uma ferramenta normatizadora que condenava as/es/os colonizadas/colonizadas/colonizados.

Assim, de acordo com a maneira como as/es/os colonizadas/colonizadas/colonizados se comportavam, suas personalidades eram julgadas como “bestiais e, portanto, não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas” (LUGONES, 2014, p. 937), mesmo que nessa época o entendimento do sexo não fosse de modo dimórfico, pois, considerava-se também entre os animais, o macho e a fêmea, sendo o macho a perfeição da natureza; em contraposição, a fêmea era tida como a deformação do macho<sup>28</sup>, a imperfeição, o oposto e, assim, qualquer indivíduo tido como diferente à perfeição masculina, - hermafroditas, homossexuais, e os/as colonizados/as - eram entendidos como aberrações (LUGONES, 2014).

A missão civilizatória dos colonizadores incluía a conversão ao cristianismo; entretanto, afirma a autora, a ‘missão civilizatória’ era na verdade um eufemismo para o “[...] acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático” (LUGONES, 2014, p. 378). Portanto, a missão civilizatória justificava a colonização, transformando as noções de si das pessoas, da sua relação com o espiritual, com a natureza, com a concepção de realidade, de identidade e de se organizar social, ecológica e cosmologicamente (LUGONES, 2014).

À medida que o cristianismo se tornou o meio mais poderoso de transformação civilizatória, a normatividade, que conectava gênero e civilização, “[...] concentrou-se no apagamento das práticas comunitárias ecológicas, saberes de cultivo, de tecelagem, do cosmos, e não somente na mudança e no controle de práticas reprodutivas e sexuais.” (LUGONES, 2014, p. 938). Assim, Lugones (2014) dimensiona que o termo colonialidade não se restringe à nomeação do processo de classificação de povos em termos de colonialidade do poder, mas também reconhece, com a imposição do sistema moderno colonial de gênero, a desumanização constitutiva da colonialidade do ser, ou seja, “[...] o processo de redução ativa das pessoas, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos” (LUGONES, 2014, p. 939).

---

<sup>28</sup> “Para Thomas Laqueur, historicamente, as diferenciações de gênero precedem as diferenciações de sexo. Ele rastreia o que chama de “modelo do sexo único” através da antiguidade grega até o final do século XVII (e além): um mundo onde pelo menos dois gêneros correspondem a nada além de um sexo, onde as fronteiras entre macho e fêmea são de grau e não de tipo. A longevidade do modelo do sexo único deve-se ao seu vínculo com o poder. “Em um mundo que era tão esmagadoramente masculino, o modelo do sexo único demonstrava o que já era massivamente evidente na cultura: ‘homem’ é a medida de todas as coisas, e mulher não existe como uma categoria ontologicamente distinta” (p. 62). Laqueur resume a questão da perfeição dizendo que para Aristóteles e para “a extensa tradição fundada em seu pensamento, as substâncias generativas são elementos interconversíveis na economia de um corpo de sexo único cuja forma superior é masculina” (p. 42)”. (LUGONES, 2014, p. 937, nota de rodapé)



Como consequência do processo de colonização, então, há a continuidade da colonialidade do gênero, uma vez que esta permanece na intersecção de raça, classe e gênero como constructos centrais do sistema de poder capitalista mundial (LUGONES, 2014). Diante disso, a autora estabelece a não existência da mulher colonizada enquanto ser, uma vez que “[...] nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher” (LUGONES, 2014, p.939), com isso, Lugones (2014) sugere o enfoque nos seres que resistem à colonialidade do gênero a partir da “diferença colonial”. A busca por uma construção não colonizada de gênero, por exemplo nas organizações indígenas, não existe, isto é, “[...] gênero não viaja para fora da modernidade colonial” (LUGONES, 2014, p. 939). Desse modo, Lugones (2014, p.940) entende que a política de resistência reside na subjetividade/intersubjetividade a partir dos agenciamentos individuais e coletivos, assim,

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas “pela situação”. Deve incluir “aprender” sobre povos (LUGONES, 2014a, p. 940).

A autora nos fornece uma maneira de compreender, inicialmente, a opressão vivida por mulheres subalternizadas por meio de “[...] processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista, e heterossexualismo” (LUGONES, 2014, p. 941). A intenção da autora é focar na subjetividade/intersubjetividade para que, fragmentando opressões, fragmente-se “[...] as fontes subjetivas/intersubjetivas de agenciamento das mulheres colonizadas” (LUGONES, 2014, p. 941). Dessa forma, Lugones passa a denominar a “[...] análise da opressão de gênero racializada capitalista de ‘colonialidade do gênero’” e “[...] a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de ‘feminismo decolonial’” (LUGONES, 2014, p. 941).

Lugones (2014) entende o sistema de gênero como hierárquico e racionalmente diferenciado, pois, a “[...] diferenciação racial nega humanidade e, portanto, gênero às colonizadas” (LUGONES, 2014, p. 942), isto é, o gênero é tido como uma imposição colonial. Indo ao encontro dessa autora, entendemos que Gomes (2008) também identifica que na articulação entre raça-sexo-gênero mulheres, homens negros e indígenas são concebidos como corpos hipersexualizados. Ou seja, na colonialidade de gênero há mais do que um estereótipo sobre os corpos colonizados, há um sistema que nega esses corpos, e os entende apenas como “[...] corpos, dotados não de gênero, desejo e sexualidade, mas de sexo, instinto, impulso [...]” (GOMES, 2018, p. 75). Gomes (2018), destaca, ainda, que essas mulheres e homens, hipersexualizados, são focos de concepções racistas que fazem uso do

sexo/gênero para criar outras e novas hierarquizações, não somente por meio do dualismo masculino/feminino, mas também transformando pessoas negras e indígenas em padrões de negatividade. Desse modo, “[...] imagens, discriminações e estereótipos de gênero utilizados também contra mulheres brancas são imagens racializadas, mas no sentido inverso” (GOMES, 2018, p. 75), sendo a raça um “[...] instrumento para construção de um modelo não desejado, do não-ser” (GOMES, 2018, p. 75). Porém, cabe salientar que Gomes (2018) não se refere a imagens racializadas contra mulheres brancas, pois, o caminho é outro, a ideia de mulher branca, frágil, materna, doméstica e emotiva é construída em oposição ao modelo de mulheres e homens negros/indígenas. Assim, o “gênero feminino” constituiu-se a partir de um ideal branco, que se opõe ao de mulheres negras e indígenas que são dotadas apenas de sexo e, assim, concebidas como o que “não se quer ser” (GOMES, 2018, p.76). Com isso, o estereótipo da mulher branca frágil, vulnerável e indefesa sem um paralelo racial, colapsaria o próprio ideal de uma matriz heteronormativa, ou seja, se indefesa perante o homem, o homem branco é uma ameaça à mulher indefesa.

Concordamos com a autora, quando nos mostra que a caracterização do gênero na colonialidade “[...] guarda esse externo destituído de gênero: o homem negro que ameaça a mulher branca e justifica a caracterização ‘protetora’ do homem branco” (GOMES, 2018, p. 76). Um exemplo disso pode ser observado na famosa cena do homem negro (predador, representado de forma selvagem e com instintos animais) perseguindo a dócil e frágil mulher branca, no filme *Nascimento de uma nação*<sup>29</sup> e, também, explorado nos estudos de Anchieta (2014). Neste estudo, Anchieta (2014), aponta para as técnicas cinematográficas para representar pessoas negras e pessoas brancas. Segundo a autora a intenção da técnica é de que “[...] o espectador estabeleça a proximidade e a simpatia pretendidas com a imagem aurática da jovem branca e delicada” (ANCHIETA, 2014, p.377) e, em contrapartida, os personagens negros são retratados em posições de servidão ou de violência.

O estereótipo de masculinidade negra nos “[...] revela a atribuição de sexo sem gênero, de corpo sem mente, de desejo sem controle, na atribuição de uma sexualidade violenta e que faz deles também vítimas de violência física e sexual” (GOMES, 2018, p. 76). Nesse sentido, também estamos de acordo com Gomes (2018), quando consideramos as análises feministas que não concebem a raça em suas pautas, por exemplo. Elas fazem com que o estupro seja visto como uma violência que acontece contra mulheres brancas e, em contrapartida, o que acontece com mulheres negras é simplesmente algo natural da vida. Isso também se dá com

---

<sup>29</sup> *The Birth of a Nation* (1915), é um filme mudo estadunidense dirigido por D. W. Griffith, com roteiro de Frank E. Woods e do próprio Griffith, baseado no romance *"The Clansman: An Historical Romance of the Ku Klux Klan"*, de Thomas Dixon, Jr., publicado em 1905.

homens negros. Nesse sentido, mulheres e homens negros não são compreendidos como vítimas de violência física, psicológica e sexual, pois não são vistos como seres humanos, porém, são entendidos apenas como corpos sem gênero e “[...] destituídos de subjetividade” (GOMES, 2018, p.76).

Lugones (2014) nos mostra, então, que a modernidade objetiva o controle, ao negar a existência de outros mundos com diferentes pressupostos ontológicos, ou seja, a modernidade “[...] nega essa existência ao roubar-lhes a validade e a coexistência no tempo, esta negação é a colonialidade, ela emerge como constitutiva da modernidade [...]” (LUGONES, 2014, p. 943). A autora entende que a diferença entre o que é moderno e não moderno, torna-se uma diferença colonial, estabelecendo uma relação hierárquica na qual o não moderno está subordinado ao moderno, ou seja, o colonizado é subordinado ao colonizador, o humano é superior ao não-humano. Assim, a autora propõe que se faça uma releitura de gênero no social, uma releitura decolonial. Essa mudança de perspectiva pode nos permitir compreender “[...] a organização social em termos que desvendam a profunda ruptura da imposição do gênero no ente relacional” (LUGONES, 2014, p. 944). Assim, a diferença colonial, entendida por Lugones não é definida, mas uma ideia explorada a partir da compreensão de Mignolo sobre resistência à colonialidade de gênero na diferença colonial, ou seja,

[...] a diferença colonial é o espaço onde a colonialidade do poder é exercida. [...] Uma vez que a colonialidade do poder é introduzida na análise, a ‘diferença colonial’ se torna visível e as fraturas epistemológicas entre a crítica eurocêntrica ao eurocentrismo se distinguem da crítica ao eurocentrismo ancorada na diferença colonial [...]. [A diferença colonial] é o espaço onde as histórias ‘locais’ inventando e implementando os desígnios globais encontram histórias ‘locais’, o espaço onde os desígnios globais têm que ser adaptados, adotados, rejeitados, integrados ou ignorados. [A diferença colonial] é, finalmente, a localização tanto física como imaginária onde a colonialidade do poder opera na confrontação entre dois tipos e tempos ao redor do planeta. [...] A diferença colonial cria as condições para situações dialógicas nas quais uma enunciação fraturada é mobilizada pela perspectiva subalterna como resposta ao discurso e perspectiva hegemônica. A transcendência da diferença colonial só pode ser feita a partir de uma perspectiva de subalternidade, de descolonização e, portanto, a partir de um novo terreno epistemológico onde o pensamento de fronteira é exercido (MIGNOLO, 2000, p. IX, X, 45 *apud* LUGONES, 2014 p. 945, 946).

O que a autora quer dizer, é que não é apenas uma discussão do passado, mas, também, uma questão de geopolítica do conhecimento, visto que a colonialidade tem influência no presente. Portanto, perceber a colonialidade é também ver a “[...] poderosa redução de seres humanos a animais, a inferiores por natureza, em uma compreensão esquizóide de realidade que dicotomiza humano de natureza, humano de não-humano [...]” (LUGONES, 2014, p. 946), é ver tanto o ser que está em um mundo de significado sem dicotomia, quanto o animal, ambos reais, lutando pela sobrevivência. Desse modo, segundo a autora, o diálogo é possível na diferença colonial e, também, necessário para todos/todas que

“[...] resistem à desumanização em localidades diferentes e entremescladas” (LUGONES, 2014, p. 947). A autora propõe, então, que a transcendência pode ser feita a partir de uma perspectiva de pensamento de fronteira, sendo este uma consequência da diferença colonial e, portanto, um espaço, uma fenda.

Nesse sentido, Lugones (2014) sugere como uma forma de superar a colonialidade de gênero, trabalhar rumo a um feminismo decolonial, como sujeitos que “[...] resistem à colonialidade do gênero na diferença colonial, aprendendo umas sobre as outras sem necessariamente termos acesso privilegiado aos mundos de sentidos dos quais surge a resistência à colonialidade” (LUGONES, 2014, p. 948). Com isso, para Miñoso (2016) o feminismo decolonial é derivado de correntes críticas anteriores tais como o feminismo negro, de cor, pós-colonial, mas, também, o materialista francês e o feminismo pós-estruturalista. Ainda, segundo Miñoso (2016), o feminismo decolonial avança no sentido de colocar em dúvida a universalização das “mulheres” de uma forma inédita e radical, pois parte de um ponto de inflexão em conexão com o “giro decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2005) que tem como objetivo a reinterpretação da história a partir da crítica à modernidade, não apenas por “[...] seu androcentrismo e misoginia, como fez a epistemologia feminista clássica, mas por seu caráter intrinsecamente racista e eurocêntrico [...]”<sup>30</sup> (MIÑOSO, 2016, p. 144, tradução nossa).

Desse modo, Miñoso (2016) propõe a construção de um feminismo que tenha como base aportes teóricos da análise da colonialidade e do racismo, não como um fenômeno, mas como episteme inerente à modernidade e seus projetos libertadores. Na mesma perspectiva de Lugones, Miñoso (2016) compreende o feminismo decolonial como um movimento que dialoga, revisita e reconhece as produções e pensamentos que vêm sendo desenvolvidos por estudiosas, intelectuais, ativistas feministas ou não, negras, também, como as acadêmicas brancas que estão comprometidas com a subalternidade (MIÑOSO, 2016). Para Machado (2020), os feminismos decoloniais possibilitam evidenciar os modos como o sistema moderno colonial de gênero tem relação com o regime heterossexual, o racismo e com o capitalismo no marco dos processos históricos da colonização, ao incorporarem em suas reflexões a matriz de subordinação e opressão, os conceitos de colonialidade do poder, subalternidade e violência epistêmica (MACHADO, 2020). Ainda, para Machado (2020, p. 45),

As propostas dos feminismos decoloniais consideram, assim a necessidade de elaboração de conhecimentos situados em uma geopolítica do conhecimento a partir das margens do Sul global, dos saberes produzidos por mulheres em seus contextos tradicionais ou em novas comunidades constituídas, das memórias das lutas de mulheres indígenas e quilombolas, mulheres negras e mestiças, mulheres

<sup>30</sup> “[...] su androcentrismo y misoginia, como lo ha hecho la epistemología feminista clásica, sino dado su carácter intrínsecamente racista y eurocéntrico[...].”

trabalhadoras urbanas, camponesas, “sem terra”, enfim mulheres que erguem suas vozes frente às relações patriarcais, ao modelo de conhecimento imposto e à colonialidade do gênero.

Para tanto, a autora propõe se construir um feminismo que consiga ir contra a violência de gênero e que desafie toda a sociedade resistindo à colonialidade. Alinhada às ideias tratadas em Lugones (2014) e futuramente em Machado (2020), Costa (2014) afirma que resistir à colonialidade significa colocar os paradigmas de representação eurocêntricos, que se fundamentam na lógica dicotômica, sob rasura. É a partir dessa rasura que podemos repensar as fronteiras coloniais entre humanos e não humanos e “[...] os discursos que estruturam a colonialidade do gênero e a colonialidade do poder” (COSTA p. 933) ao nos juntarmos às feministas latino-americanas. É diante desta perspectiva que podemos entender que não se resiste sozinha à colonialidade de gênero, mas em conjunto, em comunidade, pois em comunidade é possível o fazer, uma vez que alguém faz com alguém e não isoladamente. Assim, o “[...] passar de boca em boca, de mão em mão, práticas, valores, crenças, ontologias, tempo-espacos e cosmologias vividas constituem uma pessoa” (LUGONES, 2014, p. 949). Ou seja, os modos que constituem o indivíduo não são apenas diferentes, mas, também, incluem “[...] a afirmação da vida ao invés do lucro, o comunalismo ao invés do individualismo, o ‘estar’ ao invés do empreender, seres em relação em vez de seres em constantes divisões dicotômicas” (LUGONES, 2014, p. 949). É nestes modos de ser, valorar e acreditar que se persiste na oposição à colonialidade.

Neste sentido, Lugones (2014) aponta que gênero e raça são categorias que devem ser analisadas juntas, pois, são produzidas em conjunto. Diante disso, quando usamos gênero como categoria de análise decolonial, significa, então, refletir as possibilidades de se olhar para o que hoje se entende por sexo/gênero e, além disso, compreender que esse entendimento é constituído na colonialidade, tendo a raça como fundamento dessa construção, ou seja, “[...] raça, sexo e gênero não surgem como conceitos separados, mas são forjados numa mesma matriz que tem como estrutura binária central aquela de humanos/não-humanos” (GOMES, 2018, p. 77).

O que buscamos mostrar a partir das teorizações de Lugones (2008, 2014), é que a colonialidade faz uso da raça e do gênero em seu processo de desumanização, isto é, não é somente o gênero, nem tão pouco a raça que produzem um sistema de hierarquizações, modelos ou relações de dominação, mas “[...] a raça e o racismo, junto à ideia de que alguns sujeitos possuiriam sexo e outros gêneros, como quem opõe natureza e cultura, que criam a ideia de não humanos racializados [...]” (GOMES, 2018, p. 78). Portanto, estamos propondo que ao fazermos pesquisas que tomam o gênero como categoria de análise, se faz necessário

percebermos que ele sozinho, sem considerar a raça e a classe, nos oferece apenas um único olhar da história. Além disso, ao percorrermos as composições teóricas dos feminismos decoloniais chegamos a algumas conclusões. Primeiramente, por um lado, desvelamos a complexidade das opressões que são constituídas na colonialidade, “[...] este sistema de organização, conhecimento e produção do mundo, fundamentado na classificação dos seres humanos a partir das categorias dominantes de opressão: raça, classe e gênero” (MACHADO, 2020, p.44). Por outro lado, isso nos permitiu compor as resistências no interior da colonialidade do gênero imposta aos corpos indígenas, negros e pobres a partir de práticas e constituição de “[...] epistemologias que estabelecem o diálogo com as epistemologias do Sul global e as epistemologias feministas dissidentes” (MACHADO, 2020, p.45).

Porém, entendemos que precisamos avançar ainda mais em termos da concepção de gênero. Aqui, assumimos nossa posição de não reduzir o gênero ao sexo biológico, para isso, em termos decoloniais, implica romper com a binaridade (ROSA, 2021). No entanto, sabemos que a trajetória para essa posição não é simples e que não acontece em um estalar de dedos. Logo, compreendemos que o caminho para a desconstrução de estereótipos está na reflexão sobre as relações de poder, para que se possa problematizar essas relações.

Para Butler (2018), a nomeação impositiva homem ou mulher e consequentemente seus atributos de gênero, expectativas e o exercício das sexualidades dado antes mesmo de nascermos, pode estabelecer uma fronteira e a permanência de uma norma. Porém, segundo PocaHy (2011), isso também pode estabelecer um convite à mobilização política que nos encaminha às possibilidades de posições e questionamentos sobre as normas de gênero e do exercício da sexualidade, “[...] como possibilidades heterogêneas, não naturais e tampouco culturalmente universais” (POCAHY, 2011, p.27). Butler, ainda, nos revela que “[...] a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino se diferencia do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio de práticas de desejo heterossexual” (BUTLER, 2018, p.41).

Ainda, a autora sustenta que “[...] o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada” (BUTLER, 2018, p. 33) e, portanto, sem um *telos* normativo e definidor. Butler, então, sinaliza para o fato de que, juntamente aos gêneros inteligíveis (que têm relação de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo), há aqueles que atuam nas falhas, como é o caso dos transgêneros e intergêneros. Para isso, a autora tem como proposta criar e

disseminar “[...] matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero” (BUTLER, 2018, p. 35) para confrontar o falocentrismo que sustenta a heterossexualidade compulsória.

As teorias de Lugones e Butler apresentam perspectivas distintas sobre as concepções de gênero e sexo, embora compartilhem certas semelhanças. Lugones enfoca as interseções complexas entre raça, gênero, sexualidade e classe, desafiando a visão binária e ocidentalizada do gênero. Para Lugones, o gênero é moldado por sistemas de poder e opressão, e sua teoria de sistema colonial de gênero ressalta a importância de compreender as experiências de diferentes grupos sociais dentro desses sistemas. Por outro lado, Butler propõe a teoria da performatividade de gênero, argumentando que o gênero é uma construção social e discursiva que se manifesta por meio de práticas e performances repetidas. Butler desafia a ideia de que o sexo é uma categoria biologicamente determinada e enfatiza a dimensão performativa na construção das identidades de gênero.

Uma divergência significativa entre as teorias de Lugones e Butler é o foco em diferentes aspectos do gênero. Lugones amplia a análise, considerando a influência de sistemas opressivos em diferentes contextos culturais e históricos, enquanto Butler destaca a forma como as práticas sociais reiteradas sustentam e reproduzem as normas de gênero. No entanto, apesar dessas diferenças, as teorias de Lugones e Butler também possuem semelhanças. Ambas questionam a ideia de que o gênero é uma categoria fixa e natural, desafiando as normas de gênero dominantes. Tanto Lugones quanto Butler buscam desconstruir as estruturas de poder opressivas associadas ao gênero e abrir caminho para uma compreensão mais inclusiva e emancipatória das identidades de gênero e orientações sexuais. Ambas as perspectivas destacam a importância de considerar as diferentes vivências e experiências das pessoas, especialmente aquelas que são marginalizadas dentro dos sistemas de gênero dominantes.

Nesse sentido, buscamos nos apoiar, também, no movimento *queer* que faz crítica ao binaridade masculino/feminino e à heterossexualidade compulsória. Segundo Louro (2001, p.546):

*Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler (1999), a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido.

O termo, para a autora, discute a discriminação, a abjeção desta população LGBTQIA+, além disso, o termo passa a ser usado na perspectiva de ir contra a heteronormatividade compulsória. Ainda, “[...] *queer* representa claramente a diferença que

não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (LOURO, 2001, p. 546). Na mesma direção de Louro, PocaHy (2011) nos sinaliza as inquietações intelectuais acerca dos estudos de gênero proposta pelos movimentos *queer*, quando estes “[...] reposicionam e interrogam as bases epistemológicas para o conceito de gênero e sexualidade, suspeitando de sua naturalidade evidente, produzindo impacto expressivo nas problematizações sobre a interseccionalidade” (POCAHY, 2011, p.26). Ainda, segundo esse autor, “[...] não se trata mais de interiorizar as normas de gênero, nem de se conformar a elas para sobreviver; os desafios agora são aqueles de encontrar as chaves para a desconstrução [...]” (POCAHY, 2011, p.26).

Louro (2017, p.37) salienta que o termo *queer* teve seu significado ampliado nos anos 1990, passando a ser usado “[...] no âmbito teórico e político para indicar uma posição ou disposição de contestação e de não conformidade em relação às normas, processos de normalização ou cânones de qualquer ordem”. Dessa forma, nos faz pensar que *queer* tem, pelo menos, duas vertentes: primeiramente é uma atitude existencial que se reflete no comportamento transgressivo que não se subjeta à heteronormatividade e, em segundo, é uma teoria que busca estabelecer princípios e criar dispositivos que levem a uma ruptura de valores impostos pela *doxa*<sup>31</sup>.

Conforme o termo *queer* aponta para o estranho, para o que está fora da norma, do modelo, Louro (2001) entende que seria contraditório supor que a teoria se reduziria a apenas uma aplicação ou uma continuidade de ideias fundamentais. Para Louro (2001) os estudiosos e estudiosas *queer* “[...] fazem um uso próprio e transgressivo das proposições das quais se utilizam, geralmente para desarranjar e subverter noções e expectativas” (LOURO, 2001, p.548). Desse modo, a autora destaca a filósofa Judith Butler que marca e reafirma o caráter discursivo da sexualidade, produzindo novos entendimentos em relação a gênero, sexo e sexualidade. Para Butler (2018), as sociedades estabelecem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos e essas normas passam a ser continuamente repetidas para que tal materialização se concretize. Contudo, ela destaca que “[...] os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 1999, p.152) e, portanto, essas normativas necessitam de constante reconhecimento para que possam exercer seus efeitos. Para Butler (1999), então, as normas regulatórias do sexo têm um caráter *performativo*, ou seja, tem o poder de produzir, de forma contínua e repetida, aquilo que nomeiam e de repetir e reafirmar as normas dos gêneros sob as

---

<sup>31</sup> “doxa - Na teorização crítica de Bourdieu, o conjunto de crenças que constituem o senso comum, isto é, que são tomadas como dadas e assentadas — sem questionamento” (SILVA, 2000, p. 45).



lentes heterossexuais. Assim, segundo Louro (2001), Butler toma emprestado da linguística o conceito de performatividade, com o intuito de reiterar que a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma descrição ou constatação desses corpos, mas, produz os corpos e sujeitos. Ainda, ressalta, Louro (2001, p. 548-549),

Esse é um processo constringido e limitado desde seu início, pois o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa. Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. Esses serão constituídos como sujeitos “abjetos” – aqueles que escapam da norma. Mas, precisamente por isso, esses sujeitos são socialmente indispensáveis, já que fornecem o limite e a fronteira, isto é, fornecem “o exterior” para os corpos que “materializam a norma”, os corpos que efetivamente “importam”.

Assim, Butler demonstra que o gênero é “[...] performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero” (BUTLER, 2018, p. 44), ou seja, as identidades de gênero são performativamente constituídas. Além da ideia de performativo, Butler (2018) usa também o conceito de performance, especialmente aplicado às *drags queens* que performam o gênero, com efeito paródico de qualquer gênero. Para ela, a performance é individual enquanto o performativo é uma noção coletiva que constrói os gêneros. Butler (2018) identifica que nem toda paródia é subversiva, isto é, é preciso entender que tipo de relação se estabelece entre *performer* e público, no sentido de perceber se a paródia tem ação disruptiva ou é totalmente domesticada. Para tanto, Butler (2018, p.184) destaca que

A noção de paródia de gênero aqui defendida não presume a existência de um original que essas identidades parodísticas imitem. Aliás, a paródia que se faz é da própria ideia de um original; assim como a noção psicanalítica da identificação com o gênero é constituída pela fantasia de uma fantasia, pela transfiguração de um Outro que é desde sempre uma “imagem” nesse duplo sentido, a paródia do gênero revela que a identidade original sobre a qual se molda o gênero é uma imitação sem origem. Para ser mais precisa, trata-se de uma produção que, com efeito — isto é, em seu efeito, coloca-se como imitação. Esse deslocamento perpétuo constitui uma fluidez de identidades que sugere uma abertura à resignificação e à recontextualização; a proliferação parodística priva a cultura hegemônica e seus críticos da reivindicação de identidades de gênero naturalizadas ou essencializadas.

Nesse ínterim, as identidades de gênero podem ser entendidas como histórias pessoais e culturais, sujeitas a um conjunto de práticas imitativas que se referem paralelamente a outras imitações e que, em conjunto, “[...] constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção” (BUTLER, 2018, p. 184). Portanto, a performance se faz performatividade *queer*.

Butler também assume a materialidade dos corpos, pois ela afirma que o gênero se constitui como um ato, um estilo corporal, já que não há um modelo “original”, assim, o gênero é uma performance, uma “[...] construção que oculta normalmente sua gênese” (BUTLER, 2018, p. 186). Em vista disso, o gênero se constrói ao longo do tempo “[...] por

meio de uma repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2018, p. 187), ou seja, não é algo fixo, estável, não há falso nem verdadeiro, original ou imitativo, logo,

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante *performances* sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade e feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter *performativo* do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2010, p. 188, grifos da autora).

Butler, e tantas/tantes/tantos outras/outres/outros estudiosas/estudioses/estudiosos *queer*, enfatizam suas críticas e argumentações no sentido de romper com a binaridade heterossexual/homossexual. Louro (2001) argumenta que a oposição binária se faz presente não apenas em discursos preconceituosos, mas também nos discursos favoráveis aos LGBTQIA+, seja considerando a “[...] sexualidade como originariamente ‘natural’ ou para considerá-la como socialmente construída, esses discursos não escapam da referência à heterossexualidade como norma” (LOURO, 2001, p. 549). Desse modo, segundo Seidman (1995, p. 156 *apud* LOURO, 2001), “[...] permanece intocado o binarismo heterossexual/homossexual como referência mestra para a construção do eu, do conhecimento sexual e das instituições sociais”. Assim, Louro (2001), entende juntamente com outras pessoas que estudam o tema, que é fundamentalmente necessário promover uma mudança epistemológica que rompa de forma efetiva com a binaridade e suas consequências: “[...] a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão” (LOURO, 2001, p. 549). Para isso, o alvo desses movimentos teóricos *queer*, não são necessariamente as vidas/destinos de mulheres e homens LGBTQIA +, mas a crítica à oposição binária, estabelecida como central às práticas sociais, ao conhecimento e às relações entre sujeitos. Portanto, é uma mudança nas estratégias e no foco de análise, “[...] trata-se de uma outra perspectiva epistemológica que está voltada, como diz Seidman, para a cultura, para as ‘estruturas linguísticas ou discursivas’ e para seus ‘contextos institucionais’” (LOURO, 2001, p. 549), por fim,

A teoria queer constitui-se menos numa questão de explicar a repressão ou a expressão de uma minoria homossexual do que numa análise da figura hetero/homossexual como um regime de poder/saber que molda a ordenação dos desejos, dos comportamentos e das instituições sociais, das relações sociais – numa palavra, a constituição do self e da sociedade (SEIDMAN, 1995, p.128 *apud* LOURO, 2001, p. 549).

Louro (2001) ainda sustenta que essa teoria nos dá a possibilidade de pensarmos a ambiguidade, a multiplicidade e fluidez das identidades de gênero e orientações sexuais, além disso, também nos sugere novas formas de pensar o poder, o conhecimento, a cultura e a educação. Ainda, essa autora discute a discriminação, a invisibilização da população LGBTQIA+ entrelaçada à área da educação, refletindo como é possível irmos ao encontro de

uma perspectiva, de um olhar, de “estranhamento”. Isto é, de um olhar *queer*, pelo qual o que é comum e o que é considerado habitual, usual, “normal” do pensamento crítico-pedagógico, também, precisa ser urgentemente analisado. Esta autora não tem por objetivo definir uma resposta ou uma verdade que seja fiel ou coerente aos paradigmas (im)postos, no entanto, Louro (2021), tem interesse em transgredir, desestabilizar e desafiar qualquer tipo de designação imposta. Neste aspecto, vamos ao encontro de Rosa (2021) quando propõe que precisamos educar e nos educar pela(s) matemática(s) em termos políticos e sociais, ou seja, precisamos nos sentir incomodados com imposições, com as discriminações, com a fobia, com os insultos, com a crueldade, com o descaso, com o racismo, com a LGBTQIA+fobia, de modo a provocar a reflexão do porquê a/ê/o outra/outra/outro é considerada/considerade/considerado “estranha/estranhe/estranho”, de modo a lutar e resistir aos padrões que nos são (im)postos sobre o que é ou não “estranho”.

Não obstante, para nós, na atual conjuntura de nosso país, a matemática, a cultura cinematográfica e a concepção de gênero devem ser problematizadas, trabalhadas e esclarecidas como meio de se respeitar os valores e os direitos humanos. Nessa perspectiva, seguimos Rosa (2021, p. 74), que defende que,

[...] é imprescindível que a matemática a ser ensinada também preveja as diferenças, que se situe em relação à geração que cresce com celulares, *tablets* e computadores a sua volta, e que, da mesma forma, eduque matematicamente as/es/os estudantes em um contexto democrático de acolhimento, escuta e de voz dada a todos/todas/todes.”

Isto é, que a(s) matemática(s)<sup>32</sup> ensinada(s) seja(m) antimisógena(s), anti-homofóbica(s), anti-transfóbica(s), que lute(m) contra qualquer forma de discriminação, pois educar(-se) pela(s) matemática(s) significa colaborar com a vivência coletiva e também pessoal. Que a(s) matemática(s) “[...] se torne[m] *queer*, que estranhe[m], que faça[m] pensar e se desgrude[m] da equivocada imagem de neutralidade e de preocupação exclusiva com números e fórmulas” (ROSA, 2021, p. 75).

Nesse sentido, Rosa (2021) nos mostra que é necessário repensar criticamente o modelo de “Matemática” e de racionalidade que preside a ciência moderna e, que se tornou, ao longo da história, um modelo global. Nesta mesma vertente, Tamayo-Osorio (2017),

---

<sup>32</sup> “A matemática, ou melhor, as matemáticas com letra minúscula (Fiorentini & Oliveira, 2013; Rosa & Giraldo, 2023) vem para transgredir, estranhar a Matemática (com letra maiúscula). Essa Matemática (com letra maiúscula) é aquela vista como disciplinar, poderosa, única e acabada. Ela é sinônimo de dificuldade, de ser para poucos, ou seja, somente para os que têm o “dom”. Assim, essa “Matemática” precisa ser transgredida, ultrapassada, não com o intuito de ser abandonada, desprezada, mas com a intenção de situá-la em um movimento maior. Ela é importante, pois colabora com diferentes e importantes ferramentas que fazem parte do educar(-se) matematicamente. Mas, precisa ser transgredida porque o educar(-se) pela matemática não se resume nessa matemática mecânica, estruturada, disciplinar. Assim, entre outras formas de estranhar a Matemática com letra maiúscula é pensá-la com conexões, com articulações, é transformá-la em uma matemática que faça sentido, situada, ou seja, que atue para a leitura e escrita crítica do mundo, atuando para a sobrevivência e transcendência coletiva.” (ROSA, 2023a, p. 10).

problematiza a imagem naturalizada sobre a Matemática que se processa como efeito da *colonialidade do saber* mediante usos da escolarização. Isto é, essa autora tem interesse em questionar essa naturalização e neutralidade da Matemática que tem se perpetuado com a *colonialidade do saber*, “[...] provocando uma fragmentação dos conhecimentos, ao mesmo tempo, que se legitima uma dominação epistêmica, que, se organiza na base da hegemonia da concepção do conhecimento Matemático eurocêntrico” (TAMAYO-OSORIO, 2017, p. 41).

Essa concepção de conhecimento matemático não somente se perpetua como efeito da escolarização, como também influencia a organização curricular e a própria escola (TAMAYO-OSORIO, 2017). A autora nos provoca a refletirmos e problematizarmos essa imagem de uma única Matemática que se apresenta como exata, precisa, verdadeira que tem se fixado e naturalizado sendo um efeito de uma *dieta unilateral*, oriunda de uma perspectiva eurocêntrica. Isso significa, conforme Vilela (2010, p. 445), questionarmos essa dieta unilateral na qual,

alimentamos uma imagem de matemática que possui para cada cálculo um único resultado e processos inequívocos, o caráter necessário das conclusões conduzidas pelos processos dedutivos. É como se houvesse uma dieta unilateral de uma imagem mais próxima da matemática acadêmica. Não alimentamos imagens da Matemática que calcula por aproximações, que considera muitas variáveis frequentemente não envolvidas nos processos de cálculos rigorosos tais como gostos e preferências (Leva, 2002), o sol e vento (Costa, 1998), o esforço físico (Knijnik, 1996), ou ainda, a sazonalidade (Monteiro, 1998).

É importante ressaltarmos, neste ponto, que vemos a escola como um espaço de resistência e de luta, mas também é um espaço que produz e reproduz normas mantendo-nos presas/preses/presos, é espaço que alimenta dietas unilaterais, modelos. Escola que é local de encontro entre as/es/os diferentes, estranhas/estranhes/estranhos entre si. Espaço de intercâmbio e fusão entre diversas formas de vida. Escola que entrelaça diferenças e semelhanças, onde a/ê/o estranha/estranhe/estranho é aquela/aquelu/aquele que fica à margem, precisamente por ser diferente. Processos de escolarização carregados de ideias colonizadoras que se tornaram naturalizadas com os anseios da modernidade e seus princípios, juntamente com a aceitação inquestionável do que Vilela (2010) chama de uma dieta unilateral de uma imagem mais próxima da prática matemática acadêmica e não de outras (TAMAYO-OSORIO, 2017), ou seja, ideias baseadas na ordem da estrutura e não nas (des)ordens da reinvenção, de forma a transpor problemas, problematizando os próprios problemas que aparecem *a priori* (ROSA; GIRALDO, 2023).

Neto *et al.* (2021), vão ao encontro de Tamayo-Osorio (2017), Rosa (2021), Rosa (2023a) e Rosa e Giraldo (2023), ao pensar o ensino de matemática como política, pois, o currículo de matemática escolar opera não só para além dos processos de ensino e de aprendizagem de seus conteúdos, mas também como um “[...] conjunto de práticas inseridas

em uma racionalidade que, assume-se, não é neutra, e carrega em si, além de replicar, racionalidades estereotipadas de gênero, embora não só” (NETO *et al.*, 2021, p. 176). A Matemática tem sido frequentemente apontada como uma disciplina que reproduz estereótipos de gênero como nos aponta Neto *et al.* (2021), através de práticas e representações históricas, ela foi construída e disseminada como uma área de conhecimento predominantemente, branca, europeia, cisheterossexual e masculina, deixando de fora vozes e perspectivas femininas, por exemplo. Essa exclusão sistemática contribuiu para a formação de estereótipos que associam a Matemática à masculinidade, reforçando a ideia de que as mulheres são menos capazes ou menos inclinadas a se envolverem com a disciplina (NETO; BATISTA, 2020). Além disso, Neto (2021), em seu estudo “*Onde aprendemos a viver o gênero?*”, nos mostra que o currículo e os materiais didáticos, muitas vezes, apresentam exemplos, problemas e contextos que refletem estereótipos de gênero, reforçando papéis tradicionais e limitando as possibilidades de identificação e participação das/des/dos alunas/alunes/alunos.

Para nós, a relação entre gênero e matemática(s) vai além da inclusão e da representatividade. Também, envolve uma crítica às formas como os saberes matemáticos foram oficialmente construídos e transmitidos ao longo da história, destacando-se a necessidade de se reconhecer outras formas de conhecimento e abordagens não hegemônicas de matemática(s). Isso implica em valorizar a diversidade de perspectivas e incentivar a transdisciplinaridade, promovendo diálogos entre as matemáticas e outras áreas do conhecimento, como as ciências humanas e sociais. A nosso ver, a escola desempenha um papel crucial nesse processo, pois, muitas vezes, reproduz estereótipos de gênero e perpetua a exclusão de grupos marginalizados. Portanto, é essencial que a educação matemática não seja excludente e ofereça oportunidades para que todas/todes/todos as/es/os estudantes, independentemente de seu gênero, se sintam acolhidas/acolhides/acolhidos e representadas/representades/representados. Isso implica em abordar a diversidade de experiências e perspectivas, ampliando os contextos em que a(s) matemática(s) é(são) apresentada(s) e problematizada(s), como, por exemplo, por meio do Cinema, de forma a torná-la(s) transformadora(s) e significativa(s) para todas/todes/todos. Assim, é necessário reconhecer que a(s) matemática(s) é(são) uma(várias) construção(ões) social(is) e cultural(is), e que sua(s) prática(s) e ensino(s) podem e devem refletir os valores de equidade, justiça e respeito aos direitos humanos.

Nos movimentamos, então, em termos de pesquisar como educar(-se) pela(s) matemática(s) de forma a não-excluir. Nesse sentido, por meio do Cinema como tecnologia

cultural, pedagógica e política, nos mobilizamos a experiênciá-lo de modo a buscar conexões das vivências com o Cinema, por meio, do desenvolvimento de planos de aulas de matemática de professoras/professoras/professores, em um curso de extensão. Evidenciamos, assim, nossos movimentos metodológicos performáticos para que as possíveis conexões entre Cinema, educação matemática e questões de gênero emergjam e sejam problematizadas.



# MISE- EN- SCENE:

DO ROTEIRO À AÇÃO





### 3. MISE-EN-SCÈNE: do roteiro à ação

Neste capítulo abordaremos o processo metodológico da pesquisa, isto é, nossa visão de mundo e de conhecimento entrelaçadas aos procedimentos metodológicos adotados na investigação que é de cunho qualitativo. Assim, apresentamos como foi organizada e desenvolvida a produção de dados por meio do curso de extensão, bem como os encontros síncronos e assíncronos do curso e suas/suas/seus participantes, bem como, os recursos utilizados para a produção de dados.

#### 3.1. Entre Reflexões e Revelações: a Pesquisa Qualitativa como janela para a visão de mundo

Em termos metodológicos, interrogar *“Quais e como problematizações sobre gênero podem emergir do desenvolvimento de planos-de-aula-matemáticos em um espaço de Cyberformação com análise de produtos cinematográficos?”* envolve o paradigma de pesquisa qualitativo. Nesse sentido, investigar *“quais e como”* já nos remete ao qualitativo, à descoberta, à forma de se mostrar, de acontecer as possíveis problematizações e como essas problematizações, de modo descritivo, se apresentam. Em consonância ao modo que possíveis problematizações podem ocorrer, nossa postura política, como pessoas que pesquisam e que atuam em prol de uma posição teórica que venha a estabelecer respostas à posição política de extermínio de marginalizadas/marginalizados/marginalizados, nos faz revelar nossa intencionalidade em investigar gênero e educação matemática por meio do Cinema.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), a *“investigação qualitativa é descritiva”* e *“os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens”*. Esse tipo de pesquisa se diferencia, também, pelo fato de considerar, na análise de dados, cada detalhe percebido e registrado, evitando a redução dos dados a simples números e símbolos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Essa metodologia busca não ignorar as pistas e sinais que os participantes irão mostrar ao longo das práticas, pois cada um desses sinais representa alguma coisa na forma/ação, fazendo parte do processo. Além disso, *“[...] os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”* (GOLDENBERG, 2004, p.58), ou seja, buscamos compreender e interpretar determinados comportamentos das/des/dos participantes, não tendo a necessidade de obter números como resultados, concordando com Goldenberg (2004, p.14) que expressa que *“[...] a preocupação do[a] pesquisador[a] [é] [...] com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição”*, fazendo com que tenhamos uma análise qualitativa. A



dimensão qualitativa da pesquisa implica em procedimentos metodológicos diversos, devido à visão de mundo, à visão de conhecimento e as vivências da pesquisadora, podendo analisar o fenômeno por diferentes meios como vídeos e áudios via Microsoft Teams<sup>33</sup>, atividades escritas disponibilizadas no Moodle<sup>34</sup> e conversas via WhatsApp<sup>35</sup>.

Assim, em termos qualitativos, temos como visão de mundo e conhecimento uma constante evolução tecnológica potencializada pela expansão da internet. Essa expansão tem transformado a comunicação e os modos de socialização entre pessoas, atravessado fronteiras, que, segundo Recuero (2009), pode ser mediada pelo uso acentuado de dispositivos móveis que permitem a amplificação da capacidade de conexão entre as pessoas. A partir disso, percebemos que, com esse avanço tecnológico, se faz necessária a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem com TD. Nesse sentido, vamos ao encontro de Maltempí (2008, p. 60) quando nos revela que não há “[...] dúvidas de que as tecnologias ampliam as possibilidades de se ensinar e aprender, oferecendo novas e variadas formas para que esses processos ocorram [...]”, ou seja, há possibilidade de transformarmos a própria educação e a formação com professoras/professorias/professores por meio das TD.

Diante disso, pensamos em uma formação com professoras/professorias/professores, de modo que o movimento de imaginar, criar e produzir está intimamente relacionado ao que entendemos por Cyberformação com professorias de matemática. Rosa (2015) nos mostra que essa concepção teórica não busca o conforto das/des/dos professoras/professorias/professores ao experienciarem as TD, mas, a percepção de que o desconforto que a experiência com TD provoca, no nosso caso, os produtos cinematográficos, pode e deve ser considerado como um dos agentes que possibilita e oportuniza a constituição do conhecimento. Assim, esse desconforto pode promover ainda mais a criatividade, a imaginação e a criação ao lidarmos com o desconhecido e o não planejado ao se experienciar as TD.

Desse modo, buscamos problematizar questões de gênero em um ambiente de Cyberformação a partir da análise de produtos cinematográficos. Logo, colocamos a figura da/de/do professora/professora/professor como protagonista nos processos e nos indagamos no que a experiência com produtos cinematográficos pode favorecer ou não a própria formação da/de/do professora/professora/professor, por nós pensada, quando esta/estu/este produz planos de aula matemáticos, que buscam discutir o sistema sexo-gênero sob um viés

---

<sup>33</sup> **Microsoft Teams** é uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências e armazenamento de arquivos (incluindo colaboração em arquivos).

<sup>34</sup> **Moodle** (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual em trabalho colaborativo.

<sup>35</sup> **WhatsApp** é um aplicativo de mensagens instantâneas que permite que os usuários realizem ligação de áudio, chamada de vídeo e ainda troquem mensagens de texto e áudio de forma gratuita, bastando estar conectado à internet.

crítico. Nesse sentido, nossa visão de mundo e de conhecimento se entrelaçam com nossos procedimentos metodológicos e nosso referencial teórico, pois, o curso de extensão proposto foi pensado e construído de modo a inquietar, provocar estranheza, mobilizar o pensamento e a criatividade de cada participante envolvido. Assim, a seguir, vamos detalhar o cenário da pesquisa de forma a situar a/ê/o leitora/leitore/leitor quanto ao contexto da pesquisa. Iniciamos mostrando os procedimentos adotados ao longo da produção dos dados.

### 3.2. Da Câmera à Pesquisa: os procedimentos metodológicos em cena

Em termos das escolhas dos processos de pesquisa, já destacado em Rosa (2017, p.168) “[...] não são escolhas simples, não são quaisquer escolhas, mas àquelas que dependem das vivências, crenças e conhecimentos dos sujeitos envolvidos”. Logo, anunciamos que as práticas da pesquisa foram realizadas com professoras/professorias/professores de matemática em um curso de extensão de 60h, de modo síncrono online pela plataforma Microsoft Teams e aplicativo WhatsApp, bem como assíncrono pelo Moodle.

Para isso, inicialmente, realizamos a divulgação do curso de extensão intitulado “*Gênero, Matemática e Cinema: como articular?*”<sup>36</sup> por meio das redes sociais e, também, por meio do programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da UFRGS e Núcleo de Eventos e Comunicação (NEC) da Faculdade de Educação. O curso registrado via Extensão da Universidade teve como público-alvo professoras/professorias/professores de matemática, pedagogas/pedagogues/pedagogos, estudantes de Pós-graduação em Educação, em Educação Matemática, em Ensino de Matemática, em Ensino de Ciências e Matemática e graduandas/graduandes/graduandos em Licenciatura em Matemática, porém apenas professoras/professorias/professores de matemática concluíram a inscrição e participaram do curso. As inscrições no curso, se deram mediante o preenchimento de um questionário<sup>37</sup> e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em conformidade com aspectos éticos em pesquisa (Apêndice A).

Neste curso, que ocorreu do dia 26/03/2022 a 02/07/2022, optamos pela modalidade a distância por meio online, pois ainda nos encontrávamos em meio à pandemia de Covid-19. Desse modo, o curso foi construído inicialmente com sete encontros síncronos (21h), sete encontros assíncronos sob projeção de execução de atividades (também 21h), ambas as formas de encontro ocorrendo de maneira quinzenal e intercalados, além de momentos de orientação (18h previstas) com as/es/os participantes. A seguir podemos observar no Quadro

<sup>36</sup> Acesse a divulgação clicando no link: <https://drive.google.com/file/d/1dTHqUhTZU-U01VLiEP-pDnpAaDDnW1-A/view?usp=sharing>.

<sup>37</sup> Link de acesso para o formulário de inscrição: <https://forms.gle/irK98YbdL7fu45AY9>.

2 o cronograma apresentado às/aes/aos participantes com todos os encontros previstos, bem como as temáticas e a plataforma de acesso.

**Quadro 2 - Cronograma do curso de extensão**

<b>Cronograma</b>		
<b>Data do Encontro</b>	<b>Temática</b>	<b>Local</b>
26/03/22 – Assíncrono	T1: Mulher X Homem: Binaridade de gênero e história	e-mail
02/04/22 – Síncrono	T1: Mulher X Homem: Binaridade de gênero e história	Teams
09/04/22 – Assíncrono	T2: Gênero e trabalho: Uma relação de poder	Moodle
16/04/22 – Síncrono	T2: Gênero e trabalho: Uma relação de poder	Teams
23/04/22 – Assíncrono	T3: Gênero e Família: Desconstruindo a norma	Moodle
30/04/22 – Síncrono	T3: Gênero e Família: Desconstruindo a norma	Teams
07/05/22 – Assíncrono	T4: Gênero e Corpo: Uma marcação identitária?	Moodle
14/05/22 – Síncrono	T4: Gênero e Corpo: Uma marcação identitária?	Teams
21/05/22 – Assíncrono	T5: Gênero e Sexualidade: Desobedecendo a binaridade?	Moodle
28/05/22 – Síncrono	T5: Gênero e Sexualidade: Desobedecendo a binaridade?	Teams
04/06/22 – Assíncrono	T6: Gênero: Uma questão performática	Moodle
11/06/22 – Síncrono	T6: Gênero: Uma questão performática	Teams
18/06/22 - Assíncrono	T7: Gênero, Raça/Etnia: Debatendo a interseccionalidade	Moodle
25/06/22 – Síncrono	T7: Gênero, Raça/Etnia: Debatendo a interseccionalidade	Teams

**Fonte:** a pesquisa.

O objetivo deste curso foi desenvolver discutir gênero com base na(s) matemática(s) sob um viés crítico. Nessas práticas, as/es/os professoras/professorias/professores foram convidadas/convidades/convidados a assistir filmes e episódios de séries que abordam temáticas como: Binaridade, LGBTQIA+fobia; Violência; Carreira profissional; Mulheres Negras; e Corpo feminino como produto. É fundamental ressaltar que demos ênfase às questões de gênero feminino, principalmente, sob a perspectiva da mulher como minoria, sem deixarmos de lado aspectos como raça/etnia, classe, identidades e sexualidade, entre outras,

que também permeiam as questões de gênero. Além disso, a leitura dos textos sobre gênero, sobre educação e Cinema, sobre Cyberformação, sobre trabalho com Tecnologias Digitais, entre outros; analisar cenas escolhidas; refletir matematicamente sobre a situação apresentada nas cenas; conhecer softwares de captura de tela e de edição de vídeos (para que inserissem, caso necessário, os fragmentos capturados dos filmes e séries em suas aulas – com as devidas citações – de modo a pensar atividades para discutir gênero e matemática); desenvolver planos de aula matemáticos; além de ter momentos de estudo e debates sobre o assunto utilizando esses mesmos produtos cinematográficos, foram ações fundamentais para todo o processo formativo.

Destacamos que os critérios para as escolhas dos filmes/séries se deram mediante as temáticas que abordamos em nossos encontros; além disso, buscamos filmes e séries que estivessem disponíveis nas plataformas de *streaming* Netflix, Prime Vídeo ou no YouTube, pois, a pesquisadora poderia disponibilizar o seu próprio acesso a esses serviços às/aes/aos participantes que não tivessem acesso aos filmes e séries, se necessário. Por sua vez, as temáticas foram escolhidas mediante questões que tanto permeiam e atravessam as discussões teóricas sobre gênero quanto revelam preocupações da pesquisadora-mediadora enquanto mulher/professora/pesquisadora.... Na nossa perspectiva, forma temáticas necessárias para serem problematizadas e debatidas durante uma forma/ação com professorias de matemática.

As/Es/Os participantes foram convidadas/convidades/convidados, a cada encontro (com exceção do primeiro), a construir um plano de aula matemático em grupo (organizados a partir do primeiro encontro síncrono), propondo uma ou mais atividades-matemáticas sobre a temática do encontro no plano. Para isso, foi disponibilizado um modelo-base de plano de aula, de modo que este continha os objetivos da proposta, os assuntos matemáticos a serem discutidos, indagações sobre os textos, os filmes/séries e sobre a(s) matemática(s). Também, continha espaço para alocar a proposta de atividade(s)-matemática(s) sobre gênero, os recursos a serem adotados, assim como, a explicação de como ocorreria a avaliação do plano. A cada encontro um dos grupos foi responsável por apresentar seu plano de aula e suas articulações com o texto e o filme/série daquela quinzena, discutindo a(s) cena(s) que mais chamaram a atenção. Os demais grupos também deveriam entregar seus planos de aula e suas contribuições sobre suas percepções acerca do filme e do texto por meio da plataforma Moodle, bem como debater suas propostas e a do grupo responsável no encontro síncrono destinado à temática em questão.

Todo o trabalho realizado e construído pelas/peles/pelos participantes fez parte dos dados produzidos. Também, notas de campo da pesquisadora foram realizadas a cada final de

prática. Além disso, foram feitas gravações de cada encontro síncrono a fim de captar os diálogos durante os debates e a apresentação do processo de produção de atividades-matemáticas, conseqüentemente, dos planos de aula, pois, diversos modos de pensar e problematizações foram expressos de modo oral. Foi solicitada a apresentação do plano e a escrita reflexiva final (uma autoavaliação) para cada participante sobre as práticas e sobre o curso em geral. Suas impressões a respeito, bem como o que aprenderam, o que acharam de interessante ou não servem como referente para que novas formações como essa venham a ocorrer e que considerem os afetos das/des/dos participantes como forma de formar(-se) como formadora/formadore/formador.

Com isso, passamos a apresentar o nosso elenco, ou seja, como em um filme o grupo participante, atuante, de forma a contextualizar suas experiências e territorialidades.

### **3.3. Elenco**

As/Es/Os participantes que fizeram parte da pesquisa foram professoras/professorias/professores de matemática. Inicialmente, recebemos 21 inscrições de todo o Brasil, com 17 iniciando o curso, mas, foram sete as/es/os que permaneceram até o final. As razões para isso, embora não tenhamos questionado, inclusive porque não era o foco do estudo, acreditamos, podem ser diversas: formação aos sábados, problemas familiares, pandemia, aulas remotas, condições de trabalho etc. A vida das/de/do professora/professora/professor não é fácil, principalmente, em relação a condições de sustentação à formação continuada.

Contudo, apresentamos 12 participantes, mesmo que 5 delas/delus/deles não tenham chegado ao final do curso, pois, entendemos que suas participações trouxeram contribuições significativas para podermos responder nossa pergunta de pesquisa. Todas/todes/todos as/es/os 12, no momento da inscrição para o curso, preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para uso dos dados produzidos na pesquisa, como imagens, atividades desenvolvidas, inclusive seus nomes iniciais para fins de apresentações e publicações acadêmicas. Além disso, foram avisadas/avisades/avisados da possibilidade de retirada da pesquisa a qualquer momento sem qualquer ônus. Também, foi solicitado que respondessem a um questionário relatando suas formações e atuações profissionais e no primeiro encontro síncrono, realizado no dia 26/03/2022, foram feitas as apresentações, as quais tiveram como foco o relato de vivências e os porquês de participarem do curso de extensão.

Dentre os sete participantes que finalizaram o curso, havia cinco professoras e dois professores formadas/formades/formados em Licenciatura em Matemática, sendo que duas das professoras não atuavam em sala de aula e uma terceira que atuava no ensino superior. Entre elas/elus/eles, um professor do Rio de Janeiro, uma professora da Bahia, uma professora de São Paulo e uma professora brasileira que estava residindo no Chile. É importante destacarmos que o encontro síncrono dessas pessoas só foi possível pois o curso se deu na modalidade a distância, de forma online.

Também, entre as/es/os 5 participantes que não terminaram o curso, mas que possuem contribuições, a nosso ver significativas, contamos com 4 formadas/formades/formados em Licenciatura em Matemática e uma em Pedagogia, mas, com mestrado em Ensino de Ciências e Matemática em curso. Lembramos que nosso corpo de análise fundamentalmente são as/es/os 7 docentes que chegaram ao final da formação, mas, os diálogos com as/es/os demais não poderiam ser desconsiderados, pois, são significativos e com importantes contribuições e, por isso, as/es/os demais 5 são consideradas/considerades/considerados.

Passamos agora a descrever cada uma/ume/um das/des/dos sete participantes que finalizaram o curso, em ordem alfabética.

**Alayde:** Licenciada em Matemática e Mestre em Educação. Atua como professora em uma instituição de Ensino Superior do Nordeste. Ela é formadora de professoras/professorias/professores e afirma que em seu processo docente, procura trabalhar a matemática no contexto da educação matemática cujo papel, segundo ela, é estruturar o cidadão a fim de que desenvolva capacidades para a reflexão, a crítica e o discernimento diante de tudo que está a sua volta. A sua forma de ensinar matemática, sempre foi calcada na busca por atender, sempre que possível, tais pensamentos. Seu objetivo, na realização do curso, visa expandir seus conhecimentos sobre a questão de gênero e matemática.

**Camila:** Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal e atualmente é mestranda em Ensino de Matemática de um Programa de Pós-Graduação da região Sul. Camila não atua como professora regente de classe, porém atua com aulas particulares. Em sua experiência profissional e pessoal, a temática gênero é recorrente. Dessa forma, ela acredita que o curso é um espaço de aprendizagem e aprofundamento para poder levar o que aprender a suas/sues/seus estudantes.

**Erika:** Tem Licenciatura plena em Matemática e atua na rede estadual de São Paulo, em uma escola de tempo integral para estudantes do Ensino Médio. Assim como a participante Camila, Erika trouxe a necessidade pessoal e profissional em aprender sobre a

temática gênero, dessa forma, com a proposta do curso ela viu uma oportunidade de aprofundamento.

**Felipe:** Licenciado em Matemática, Especialista no Ensino de Matemática e Mestre no Ensino de Matemática por instituições do Rio de Janeiro. Atua na rede estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro com estudantes da EJA. Sua motivação para estar no curso foi a formação acadêmica, de forma a buscar novas leituras, novas experiências na área de educação matemática. Ele busca fazer conexões com seus conhecimentos sobre decolonialidade e ensino de matemática.

**Kaoni:** Licenciada em Matemática, já atuou como professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Sua experiência foi com estudantes menores de idade privados de liberdade. No momento do curso, ela estava atuando como professora autônoma, trabalhando com aulas particulares online para estudantes do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior enquanto viaja pela América Latina.

**Tainá:** Licenciada em Matemática, atua como professora na rede privada de ensino de Porto Alegre. Fez pesquisa para o seu trabalho de conclusão de graduação sobre gênero e matemática e, por esse motivo, inscreveu-se no curso.

**Thalis:** Licenciado em Matemática e mestre em Ensino de Matemática por uma instituição da região Sul. Já foi professor da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, e no momento atua na rede privada com estudantes do ensino fundamental e médio. Sua motivação com o curso foi aprender mais sobre a temática gênero e como articular essa temática com as suas aulas de matemática. Além disso, busca conhecimento para poder acolher as/es/os estudantes de modo a respeitar suas individualidades.

As próximas cinco pessoas descritas não participaram integralmente do curso, porém nos momentos de participação, contribuíram para as discussões, são elas:

**Bruno:** é formado em Licenciatura em Matemática e atua na rede particular de ensino e em um projeto de reforço para a população LGBTQIA+, em especial para população de transgêneros e travestis da periferia, do Rio de Janeiro, com foco no Encejeja. Além disso, tem formação na área de Cinema atuando em produções de filmes e séries brasileiras.

**Gabriela:** Licencianda em Matemática e já atua em sala de aula no seu município de origem, Camaçari, Bahia. Gabriela vê o curso como uma possibilidade de se atualizar nas questões de gênero de modo que o curso possa contribuir para a sua prática docente.

**Isadora:** é formada em Licenciatura em Matemática por uma instituição pública do Rio Grande do Sul e é mestranda em uma instituição privada desse Estado. Atua na rede pública e privada de ensino.

**Sônia:** é Pedagoga e advogada e já atua há 21 anos na educação. Também, é mestranda em um Programa de Pós-Graduação do Estado do Mato Grosso em Ensino de Ciências e Matemática. No momento do curso, estava de licença do seu trabalho como professora e estava se dedicando para a advocacia.

**Renata:** Licenciada em Matemática, atua na rede pública de ensino de Porto Alegre.

Além disso, no primeiro encontro, solicitamos que as/es/os participantes, que inicialmente eram 17, se dividissem em 6 grupos conforme as temáticas dos encontros que foram apresentadas, isto é, os grupos foram formados a partir dos interesses de cada integrante em relação à temática.

Logo, inicialmente, havia 17 participantes que foram separados em seis grupos/duplas e, também, alguns fizeram suas apresentações de modo individual, já que nem todas/todes/todos participantes puderam concluir o curso. Algumas/algumes/alguns compareceram somente ao primeiro encontro ou ao primeiro e ao encontro em que foram responsáveis por conduzir a aula. Renata e Sônia foram dois exemplos de participantes que não puderam concluir o curso em função das suas demandas de estudo e trabalho, porém, conduziram os encontros em que cada uma havia se disponibilizado inicialmente com sua dupla ou trio. Os grupos foram nomeados como G1, G2, G3, G4, G5 e G6, e cada um deles foi composto por diferentes participantes ao chegar à data de discussão/debate. A seguir apresentamos o Quadro 3 com a formação dos grupos em questão.

**Quadro 3 - Apresentação dos grupos**

<b>Grupo</b>	<b>Integrantes</b>
<b>G1</b>	Isadora e Thalís
<b>G2</b>	Alayde, Érica e Tainá
<b>G3</b>	Sônia
<b>G4</b>	Renata
<b>G5</b>	Kaoni
<b>G6</b>	Camila e Felipe

**Fonte:** a pesquisa.

Cada um dos seis grupos ficou responsável pela condução de um encontro, sendo que o primeiro momento de cada encontro era destinado à discussão do filme/série e do texto e no segundo momento a discussão dos planos de aula. Desse modo, passamos para a descrição dos recursos adotados ao longo do curso de extensão.



### 3.4. Recursos

É importante sinalizar os recursos adotados e disponíveis ao longo do curso de extensão, os quais foram necessários para a produção de dados ou para registros e transcrição desses. Optamos, então, pelas plataformas Microsoft Teams e Moodle, pois a UFRGS disponibiliza tais domínios para ensino, pesquisa e extensão e o aplicativo WhatsApp por facilitar a comunicação entre as/es/os participantes do curso (criamos um grupo nesse dispositivo). Além disso, a plataforma Microsoft Teams permite que as videoconferências sejam gravadas e transcritas; o aplicativo WhatsApp permite sua utilização, principalmente, como meio de interlocução entre a pesquisadora-mediadora e as/es/os participantes do curso; e o Moodle permite a disponibilização de cronograma, textos a serem lidos, filmes e episódios de séries a serem assistidos, e postagens dos planos de aula.

Iniciamos pela plataforma Moodle UFRGS, definida como aquela em que os participantes realizariam a entrega dos planos de aula, com datas previamente definidas. Não só isso, mas nela constava a súmula do curso (contendo cronograma com as temáticas de cada encontro e critérios de avaliação - Apêndice B); também constavam os textos (disponibilizados através de hyperlinks) e filmes/séries para cada encontro. Para que as/es/os participantes do curso tivessem acesso à plataforma foi necessário o cadastro de um e-mail (fornecido pela/pele/pelo participante durante a inscrição), e uma senha de escolha própria no primeiro ingresso à plataforma. Definidos e-mail e senha de acesso bastou que cada usuária/usuárie/usuário inserisse esses dados nos campos adequados, como observado na figura 01 a seguir:

**Figura 01** - Acesso a plataforma



**Fonte:** Moodle UFRGS.

O Moodle é um software livre que foi desenvolvido por uma comunidade virtual colaborativa. Pode ser copiado, modificado e redistribuído de modo gratuito pelos usuários, tornando-se utilizado e acessível a diferentes instituições de ensino pelo mundo. Além disso, cada instituição pode configurá-lo de diferentes modos, porém com o layout em blocos permanecendo o mesmo. Observamos na figura 02 um bloco individual (1), um bloco de configurações (2) e a área do curso (3), além da barra de navegação (4) (LÚMINA UFRGS, 2018).

**Figura 02 - Estrutura em Blocos Moodle**



**Fonte:** a pesquisa.

A barra de navegação permite à/ae/ao usuária/usuária/usuário voltar à página inicial do curso ou até mesmo à página inicial do ambiente, já o bloco de configurações permite que o usuário acesse as mensagens do curso, a relação de participantes, alunas/alunas/alunos e professoras/professorias/professores. Ao lado do bloco de configurações temos a área do curso com os conteúdos que podem estar disponíveis a cada participante como, por exemplo, em nosso curso, o acesso aos textos (1), filmes/séries (2), campo de postagem das atividades (3). A figura 03 representa a maneira com que as aulas assíncronas ficaram expostas.

Figura 03 - Área do curso

Encontro 3: Mulher e trabalho: Uma relação de poder

**1**


**Aula Assíncrona - 09/04/2022**

**Texto 1:** CAPPELE, M.C.A.; MELO, M.C.O.L.; BRITO, M.J.M.; BRITO, M.J. Uma análise da dinâmica do poder e das relações de gênero no espaço organizacional. RAE-eletrônica, São Paulo, v. 3, n. 2, Art. 22, Jul./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/raeel/a/nsLHqmgg5fscTb56XmNZwpH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de Jan. 2022.

**Texto 2:** SACHET, B.; ROSA, M. Movimento de Decolonialidade de gênero nas aulas de matemática: o trabalho com Tecnologias Digitais (TD). Bolema, Rio Claro, v. 35, n. 71, p. 1246-1274, set./Dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/JmTSSWhCnzvXHNmK9MKcdNR/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

**Filme/Série:** The Chair (2020) - Episódio: 1, 2 e 3.

**2**



**Direção:** Amanda Peet e Annie Julia Wyman

**Disponível em:** Netflix

**Síntese:** Depois de ser nomeada chefe do Departamento de Inglês da prestigiosa Pembroke University, a Dra. Kim Ji-Yoon precisa enfrentar um conjunto de pressões por ser a primeira pessoa não branca a ocupar o cargo (NETFLIX, 2020).

- Todos os grupos devem ler o texto e assistir o filme proposto da quinzena.
- O Grupo 1 será responsável pela produção e entrega do plano de aula que proponha uma atividade-matemática-sobre-gênero-com-produto-cinematográfico.
- Os Demais grupos serão responsáveis pela entrega do plano de aula e suas contribuições prévias a respeito do texto e filme na aula síncrona seguinte.

**3**

- Plano de Aula - Grupo 1 (todos os integrantes do grupo devem enviar uma cópia)
- Planejamento dos demais grupos (todos os integrantes, de cada grupo, devem enviar uma cópia)

Fonte: a pesquisa.

Já na figura 04 é possível identificar o local (4) em que os links dos encontros síncronos ficavam disponíveis.

**Figura 04** - Orientações para o encontro síncrono

**Encontro 2: Mulher X Homem: Binariedade de gênero e história**

**Aula Síncrona 02/04/2022 das 9h às 12h.**

Nesta aula iremos:

- 1° Momento de nos conhecermos;
- 2° apresentar a proposta do curso de extensão;
- 3° Debatermos o texto e o filme apresentados no Encontro 1;
- 4° Encaminhamentos e dinamica para os próximos encontros.

**Link para a aula online:** <https://teams.microsoft.com/l/meetup-join/19%3anOEeKY8cp-yHBcIXCU6VGQjOSvWxvQ-5xW7rsL-M7mk1%40thread.tacv2/1648677753457?context=%7b%22Tid%22%3a%22b34c1d55-a43e-4a20-9218-a1a42eab149a%22%2c%22Oid%22%3a%22b1e91ebo-22ca-4b4e-8171-66f8a028c9fd%22%7d>

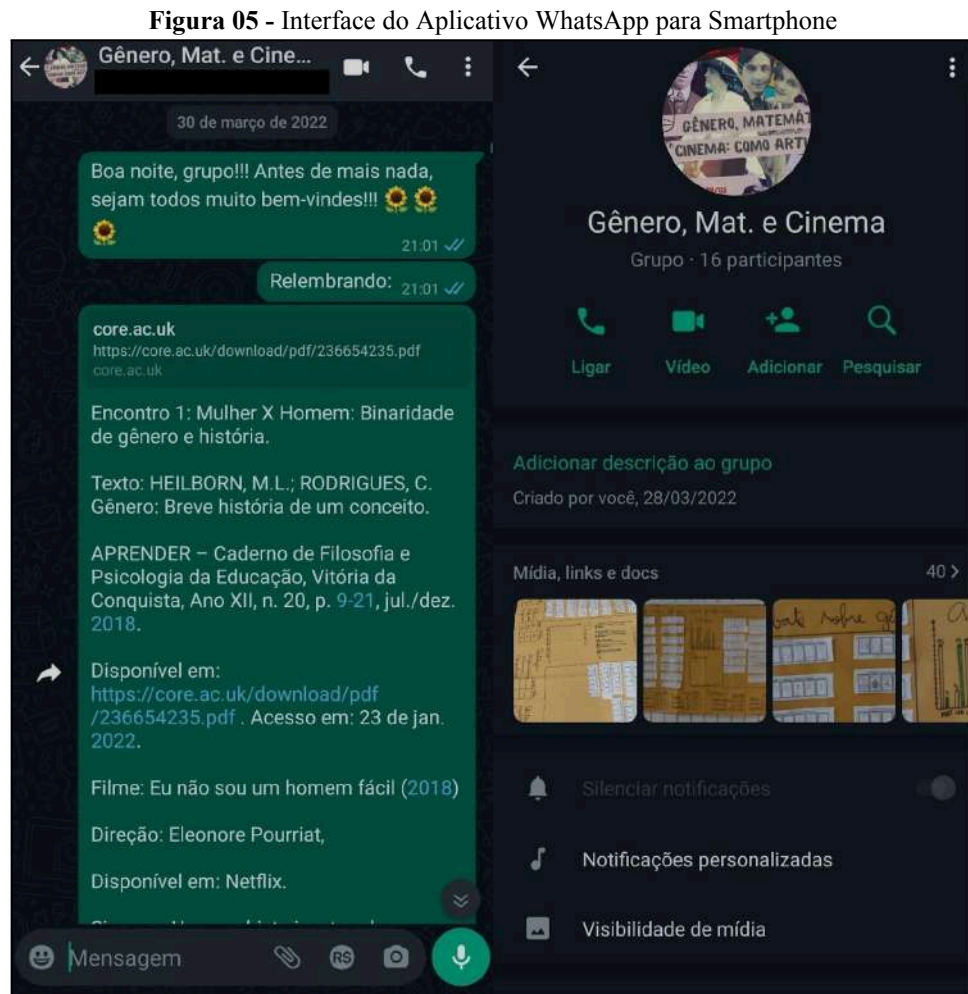
4

**Fonte:** a pesquisa.

A plataforma Moodle estabelece um sistema de hierarquias entre participantes, que se dá da seguinte maneira: de um lado temos professora/professore/professor que insere conteúdos, atividades e realiza avaliações, cabendo a essa pessoa fazer as configurações do espaço geral do curso e o monitoramento do progresso de cada participante; por outro lado, temos as/es/os participantes que acessam o que foi fornecido e realizam as atividades propostas. Desse modo, é possível propor, por meio do Moodle, atividades colaborativas e interativas, exercícios de revisão e provas, produção de textos coletivos, avaliações e até mesmo fóruns de discussão entre as/es/os participantes (LÚMINA UFRGS, 2018; ROSA, 2011). Algumas atividades que podem ser propostas nesta plataforma, como a base de dados, o glossário, o texto colaborativo e o fórum possibilitam a visibilidade dessas produções por todas/todes/todos participantes, “promovendo a construção coletiva de conhecimento” (LÚMINA UFRGS, 2018). Além disso, possibilita que as/es/os participantes tenham flexibilidade de tempo e espaço, pois, é possível acessar o ambiente fora da instituição de ensino e a qualquer momento. Em nosso curso optamos por não utilizar nenhum recurso de fórum de discussão do Moodle; pois, preferimos criar esse fórum por meio de um grupo no aplicativo WhatsApp.

O aplicativo WhatsApp permite enviar mensagens de modo instantâneo, ao contrário da plataforma Moodle que tem um tempo de 15 minutos após a publicação da mensagem para estar visível às/aes/aos demais participantes. Logo, no início do curso, criamos esse grupo no WhatsApp, o qual tinha como finalidade, além da abertura de um espaço onde os participantes

pudessem interagir, servir de meio para lembrar as informações sobre as aulas assíncronas (como o texto e filme da quinzena) e link para acesso às aulas síncronas na plataforma Microsoft Teams. Como o WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz ou vídeo com *smartphones*; além de mensagens de texto, também foi possível enviar imagens, vídeos, documentos e áudios por meio da conexão com a internet (ver figura 05).



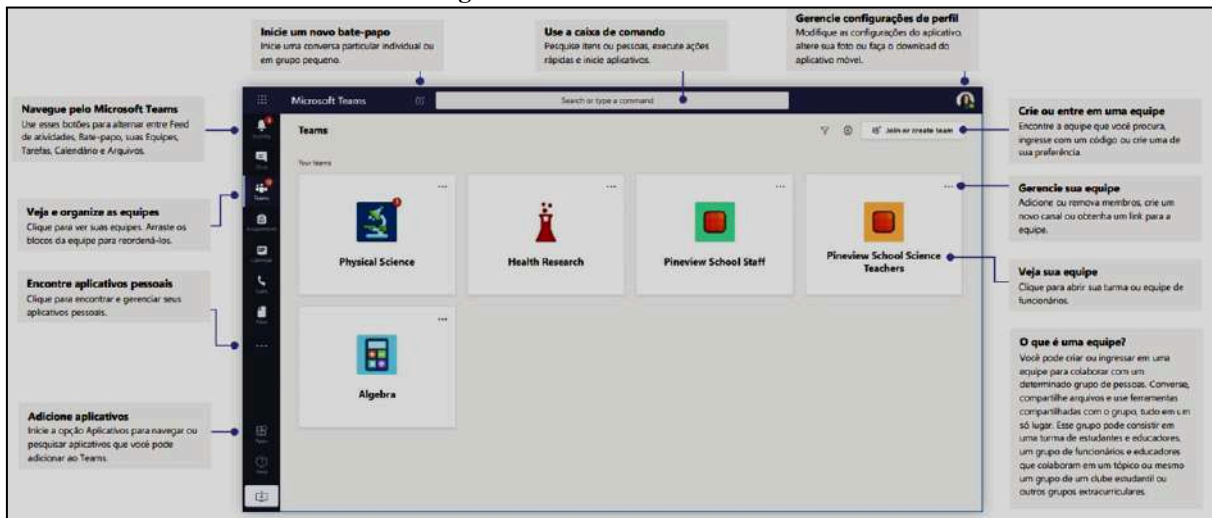
**Fonte:** a pesquisa.

Este, então, é um aplicativo gratuito e está disponível para sistemas operacionais como *android* e *iOS*, também sendo possível acessá-lo via web (figura 06).

A plataforma Microsoft Teams, por outro lado, teve a finalidade de realizar as videoconferências para as aulas síncronas. A proposta desse espaço foi servir como um ambiente centralizado e integrado de compartilhamento de informações, debate e discussões (ver figura 06).



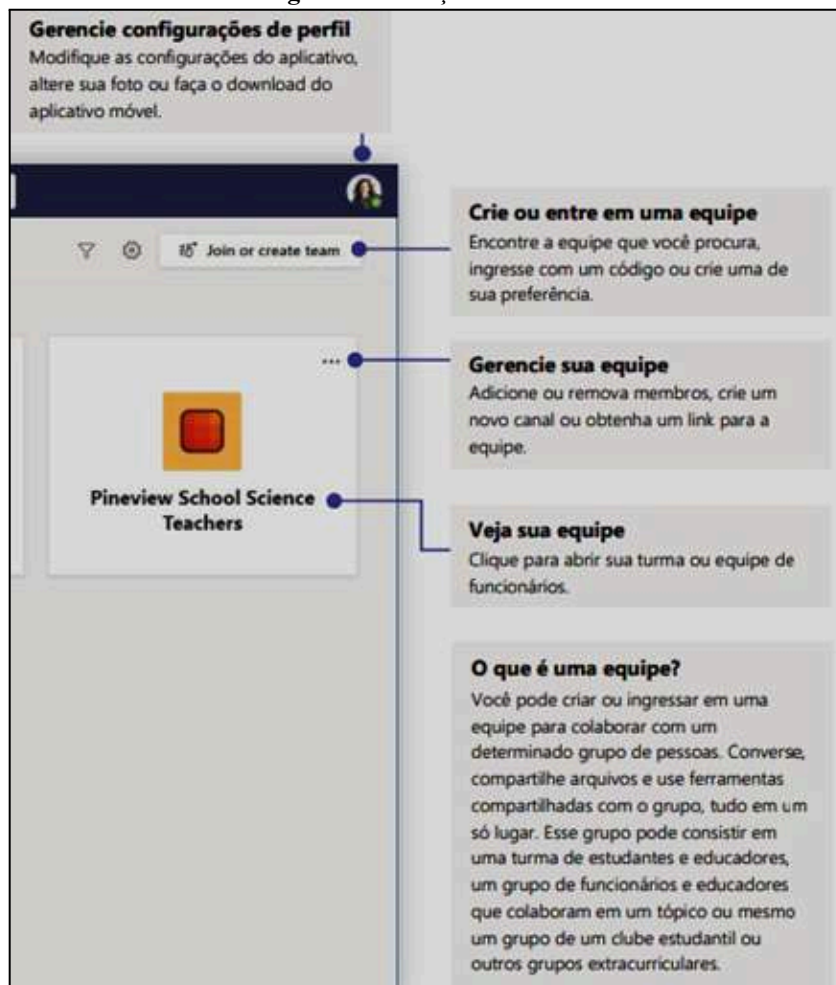
Figura 06 - Tela Inicial Microsoft Teams



Fonte: Microsoft Teams.

Como o próprio nome diz, é possível criar times, equipes (figura 07), processos de organização e fluxo de trabalho de maneira rápida e efetiva (LAFUENTE, 2020).

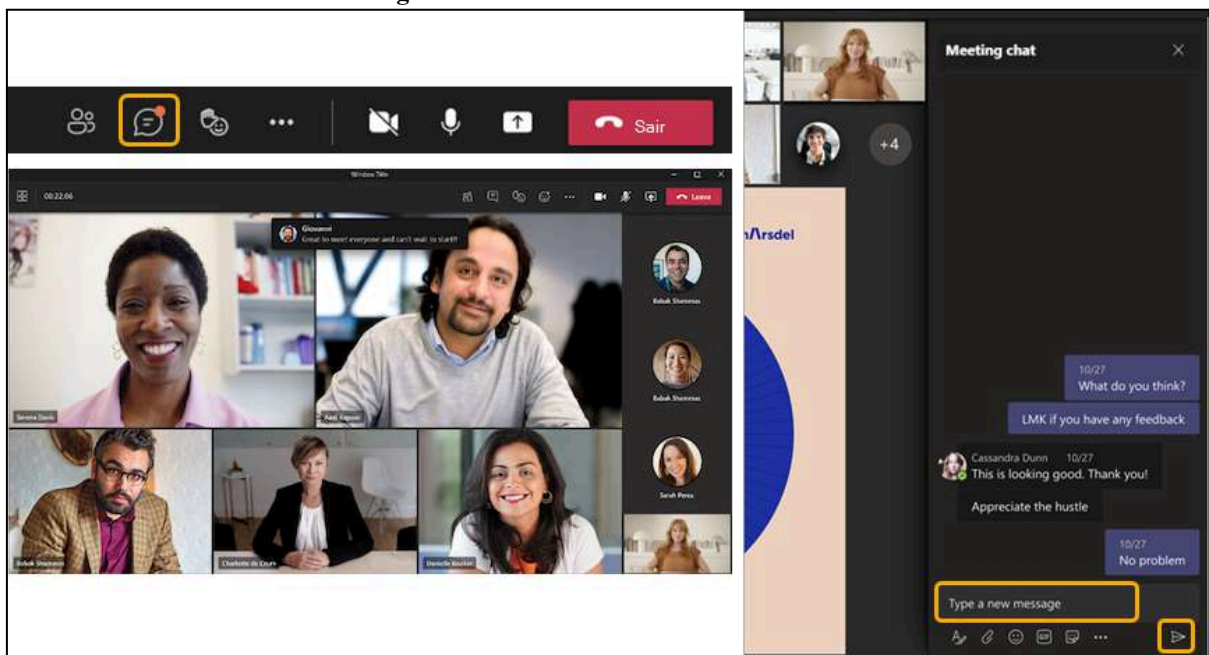
Figura 07 - Funções do Teams



Fonte: Microsoft Teams.

O Microsoft Teams faz parte do Microsoft 365, portanto, é preciso de uma licença do Microsoft 365 Apps para Pequenos e Médios Negócios ou Enterprise para usá-lo. Segundo Lafuente (2020), apesar dessa plataforma ser recente no mercado, no ano de 2020 a Microsoft Teams foi liberada para uso gratuito devido à pandemia de Covid-19, porém, com algumas limitações de uso. A plataforma conta com todas as funções mais comuns dentro das grandes empresas: reuniões por voz e vídeo (figura 08) e chats enquanto realiza a videoconferência (KOVACS, 2020). Também, é possível gravar as reuniões e transcrevê-las de forma automática pela plataforma (o que ajuda muito no processo de pesquisa). Além disso, a plataforma conta com uma versão para o campo da educação (sendo necessário, também, uma licença), pela qual é possível, por meio da função de equipes, criar um espaço de sala de aula digital compartilhando arquivos, propondo atividades interativas e colaborativas por meio de todos os recursos integrados do pacote Office 365.

**Figura 08** - Aba de videoconferência e chat



**Fonte:** Microsoft Teams.

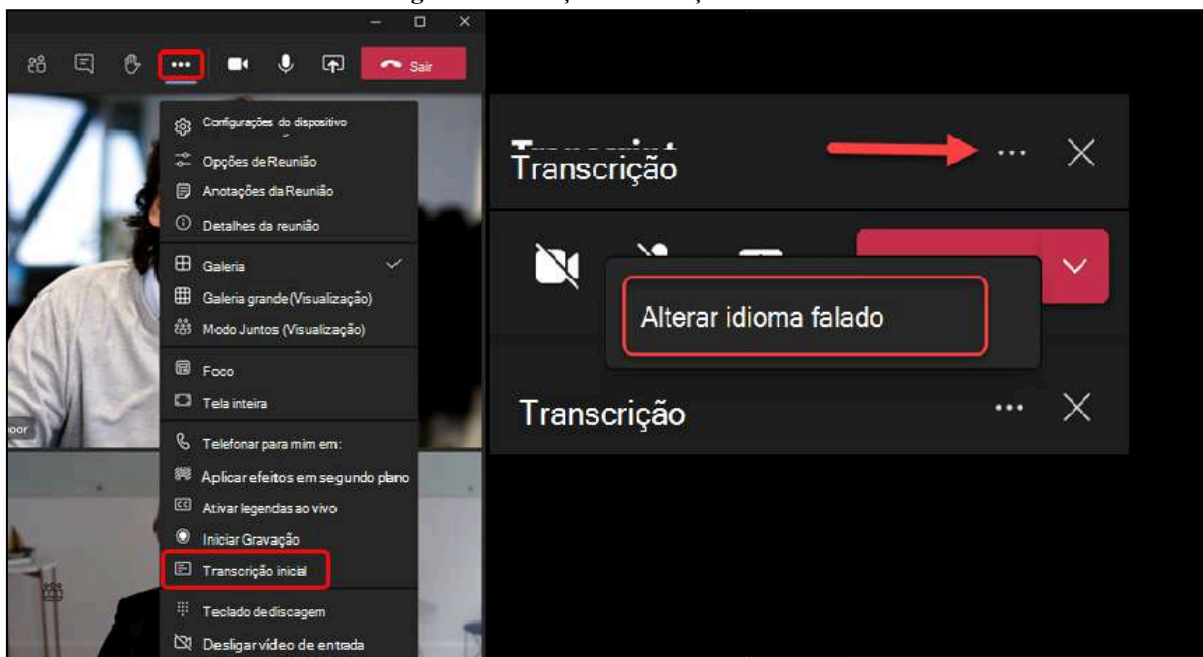
Outra função é a otimização e compartilhamento de agenda. No Calendário (1) você poderá agendar (2), ou iniciar de imediato reuniões (3) com outras/outros/outras usuárias/usuárias/usuários, podendo utilizar os recursos de videoconferência, chat, compartilhamento de arquivos e quadro de anotações.

Como já mencionado, dentre todas as funções do Microsoft Teams, aquelas que foram utilizadas no curso foram: videoconferência, chat (durante a videoconferência), gravação das reuniões e transcrição de áudio. A escolha por utilizarmos essa plataforma se deu

principalmente pela possibilidade de gravação das videoconferências e da transcrição automática do áudio (bastando habilitar essa função - figura 09).

Outro ponto importante a ser destacado sobre a escolha desse recurso foi o fato de que a UFRGS conta com a licença necessária para sua utilização e, também, porque os arquivos de gravação das videoconferências podem ficar armazenados.

**Figura 09** - Função Transcrição de áudio



Fonte: Microsoft Teams.

Esse recurso conta com uma versão para *smartphones*, sendo possível baixá-lo de forma gratuita para sistemas operacionais como *android* e *iOS*, também sendo possível acessá-lo via web.

Diante disso, passamos a tratar dos encontros realizados no decorrer do curso.

### 3.5. Encontros

Ao todo, foram quinze encontros, divididos em sete momentos assíncronos (projeção de 21h, com cada um sendo de 3h), sete síncronos (21h, com cada uma sendo de 3h) e um síncrono extra para avaliação, além de reuniões de orientação quinzenais (18h). Dessa forma, contamos com um oitavo encontro (2h) extra, que não estava no cronograma inicial, pois tornou-se necessário devido à falta de tempo hábil para a realização do momento de conclusão/avaliação do curso no sétimo encontro. Isso fez com que a carga horária total do curso ultrapassasse as 60h iniciais, embora essa carga horária extra foi em comum acordo com o grupo, sem ônus ou qualquer alteração na certificação.



Neste sentido, estabelecemos uma ordem de encontros com sete diferentes temáticas, sendo que cada temática apresenta um ou mais textos e um filme/série para serem lidos e assistidos, respectivamente, antes de cada encontro síncrono. Inicialmente definimos as temáticas, já discutidas no capítulo teórico, a fim de propor reflexões que pudessem evidenciar problematizações sobre gênero. É importante evidenciarmos que todas as temáticas estão relacionadas entre si e estabelecem uma ordem. Esta ordem busca debater conceitos centrais dos estudos de gênero, perpassando as relações sociais, econômicas, históricas e culturais, progressivamente. Partimos da questão da binaridade de gênero e fomos avançando até a interseccionalidade.

Buscamos filmes/séries que se correlacionam com as temáticas e que fossem acessíveis às/aes/aos participantes, ou seja, que estivessem em plataformas de *streaming* que a pesquisadora-mediadora tivesse acesso, neste caso, a Netflix e Amazon Prime Video, ou ainda no YouTube. Além disso, tínhamos como intuito diversificar as produções cinematográficas quanto a sua nacionalidade, alcançando pelo menos cinco nacionalidades diferentes (brasileira, norte-americana, francesa, austríaca, inglesa). Na busca pelos filmes não houve restrição quanto à classificação etária, pois, a nosso ver, caso necessário, as/es/os participantes poderiam fazer recortes de cenas dos filmes para seus planejamentos e propostas de atividades.

Alguns filmes e séries que foram pensados, tais como: Estrelas Além do Tempo (2016); Não olhe para Cima (2021); The Forty-Year-Old Version (2020); Valentina (2020); O que as mulheres querem (2014); A pele que eu habito (2011); Transamérica (2004); The Handmaid's Tale (2017), foram desconsiderados por diferentes motivos: (1) não estarem disponíveis nas plataformas que a pesquisadora-mediadora poderia disponibilizar o acesso; (2) não estar em conformidade com alguma das temáticas; ou, no caso de série, (3) que precisariam ser assistidos mais do que três episódios para se compreender a narrativa. Nesta mesma perspectiva selecionamos textos que contribuíssem para os estudos e discussões de cada temática.

Possivelmente existem outros filmes/séries e textos que cumpririam com os objetivos de cada temática e encontro, entretanto, dentro das perspectivas pretendidas e dos filtros utilizados, acabaram não sendo os escolhidos para compor o curso.

Apresentamos, agora, a proposta para cada encontro síncrono e assíncrono bem como seus objetivos, os textos e filmes apresentados às/aes/aos participantes ao longo do curso em ordem cronológica.

### **Encontro 1 - Mulher X Homem: binaridade de gênero e história**

No **Encontro 1**, os objetivos do momento **assíncrono** foram os de: **(1)** enviar e-mail aos participantes, apresentando a plataforma Moodle, em que estariam os textos, filmes/séries e locais para a postagem dos planos de aula, bem como, a plataforma Microsoft Teams onde ocorreriam as videoconferências; **(2)** criar e adicionar as/es/os participantes ao grupo no aplicativo WhatsApp e reenviar as informações de data e horário do e-mail nesta plataforma; **(3)** ler o texto “*Gênero: breve história de um conceito*” de Heilborn e Rodrigues (2018) e assistir o filme “*Eu não sou um homem fácil*” (2018) (figura 10).

**Figura 10** - Filme e texto do Encontro 1

Data	Descrição	Duração
26/03/22 - (3h) Assíncrono <b>E-mail</b>	<p style="text-align: center;"><b>Encontro 1</b> Mulher X Homem: Binaridade de gênero e história</p> <hr/> <p><b>Texto:</b> HEILBORN, M.L.; RODRIGUES, C. <i>Gênero: Breve história de um conceito</i>. <b>APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação</b>, Vitória da Conquista, Ano XII, n. 20, p. 9-21, jul./dez.2018. Disponível em: <a href="https://core.ac.uk/download/pdf/236654235.pdf">https://core.ac.uk/download/pdf/236654235.pdf</a> . Acesso em: 23 de jan. 2022.</p> <hr/> <p><b>Filme:</b> <i>Eu não sou um homem fácil</i> (2018)</p>	6h
02/04/22- (3h) Síncrono <b>Teams</b>	<div style="text-align: center;">  <p><b>Fonte:</b> Netflix (2018).</p> <p><b>Direção:</b> Eleonore Pourriat <b>Disponível em:</b> Netflix. <b>Sinopse:</b> “Um machista inveterado prova de seu próprio veneno ao acordar em um mundo dominado por mulheres, onde entra em conflito com uma poderosa escritora” (NETFLIX, 2018).</p> </div>	

**Fonte:** a pesquisa.

Já os objetivos do momento **síncrono** do **Encontro 1** foram os de: **(1)** realizar as apresentações das/des/dos participantes bem como a apresentação do curso; **(2)**; explicar a dinâmica e cronograma dos próximos encontros; **(3)** propor que as/es/os participantes (no grupo de WhatsApp) se organizassem em seis grupos a partir das temáticas dos encontros do cronograma, para que, em grupos, produzissem planos de aula matemáticos sobre gênero baseando-se nos filmes/séries e nos textos; **(4)** realizar a discussão do texto e filme propostos

no momento assíncrono de modo que as/es/os participantes pudessem relacioná-los com as suas vivências, suas práticas pedagógicas e suas expectativas com o curso; **(5)** debater, de modo inicial, a ideia de gênero como importante operador para a crítica de situações sociais, ou seja, mobilizar um debate político necessário e atual sobre como as diferenças de gênero e sexuais podem culturalmente se materializar em corpos biológicos e como a(s) matemática(s) podem sustentar esse debate.

### Encontro 2 - Mulher e trabalho: uma relação de poder

No **Encontro 2**, os objetivos do momento **assíncrono** foram os de: **(1)** ler o texto “Uma análise da dinâmica do poder e das relações de gênero no espaço organizacional” de Cappelle *et al.* (2004) e assistir os três primeiros episódios da série *The Chair* (2020) (figura 11); **(2)** produzir, em grupo, o plano de aula matemático sobre gênero articulando o filme e o texto proposto; **(3)** planejar (grupo 1) a condução do encontro síncrono.

Figura 11 - Filme e texto do Encontro 2

Data	Descrição	Duração
09/04/22 Assíncrono - (3h) Moodle <hr/> 16/04/22 Síncrono - (3h) Teams	<p style="text-align: center;"><b>Encontro 2</b> Mulher e trabalho: Uma relação de poder</p> <hr/> <p><b>Texto:</b> CAPPELLE, M.C.A.; MELO, M.C.O.L.; BRITO, M.J.M.; BRITO, M.J. Uma análise da dinâmica do poder e das relações de gênero no espaço organizacional. <i>RAE-eletrônica</i>, São Paulo, v. 3, n. 2, Art. 22, Jul./Dez. 2004. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/raeel/a/nsLHqmge5fscTb56XmNZwpH/?format=pdf&amp;lang=pt">https://www.scielo.br/j/raeel/a/nsLHqmge5fscTb56XmNZwpH/?format=pdf&amp;lang=pt</a>. Acesso em: 23 de Jan. 2022.</p> <hr/> <p><b>Filme/Série:</b> The Chair (2020)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><b>Fonte:</b> Netflix (2020).</p> <p><b>Direção:</b> Amanda Peet e Annie Julia Wyman  <b>Disponível em:</b> Netflix  <b>Sinopse:</b> “Depois de ser nomeada chefe do Departamento de Inglês da prestigiosa Pembroke University, a Dra. Kim Ji-Yoon precisa enfrentar um conjunto de pressões por ser a primeira pessoa não branca a ocupar o cargo” (NETFLIX, 2020).</p>	6h

Fonte: a pesquisa.

Para o momento **síncrono** do **Encontro 2** os objetivos foram os de: **(1)** debater as assimetrias de gênero no âmbito do trabalho, bem como a centralidade do poder, e observar

seus efeitos nas relações e interações entre indivíduos, nas práticas e discursos organizacionais que promovem e reforçam as desigualdades; **(2)** conduzir (grupo 1) à discussão sobre a temática “*Mulher e trabalho: uma relação de poder*”; **(3)** discutir e refletir os planos de aula matemáticos sobre gênero construídos pelas/peles/pelos participantes.

### Encontro 3 - Mulher e Família: desconstruindo a norma

Para o **Encontro 3**, os objetivos do momento **assíncrono** foram os de: **(1)** ler o texto “*As construções da maternidade do período colonial à atualidade*” de Resende *et al.* (2017) e assistir o primeiro episódio da série *Maid* (2020) (figura 12); **(2)** produzir, em grupo, o plano de aula matemático sobre gênero articulando o filme e o texto proposto; **(3)** planejar (grupo 2) a condução do encontro síncrono.

Figura 12 - Filme e texto do Encontro 3

Data	Descrição	Duração
<p>23/04/22 Assíncrono - (3h) <b>Moodle</b></p> <hr/> <p>30/04/22 Síncrono - (3h) <b>Teams</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Encontro 3</b> Mulher e Família: Desconstruindo a norma</p> <hr/> <p><b>Texto:</b> RESENDE, D.K.; BEDRAN, P.M. As construções da maternidade do período colonial à atualidade: Uma breve revisão bibliográfica. <b>Revista Três Pontos</b>, Minas Gerais, Ano 14, n.1, p. 52-59, Jan./Jun. 2017. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/15232">https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/15232</a>. Acesso em: 23 de Jan. 2021.</p> <hr/> <p><b>Filme/Série:</b> Maid (2020)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><b>Fonte:</b> Netflix (2020).</p> <hr/> <p><b>Direção:</b> Maggie Betts <b>Disponível em:</b> Netflix <b>Sinopse:</b> Maid conta a história de Alex, uma mãe jovem que consegue um emprego como faxineira para escapar de um relacionamento abusivo. Após sofrer diversas violências nas mãos do ex-namorado, Sean, Alex decide fugir com sua filha para qualquer outro lugar na esperança de construir um futuro melhor para as duas. (ADOROCINEMA, 2021).</p>	<p>6h</p>

**Fonte:** a pesquisa.

Assim, no momento **síncrono** do **Encontro 3** os objetivos foram os de: **(1)** debater a maternidade compulsória e o mito do amor materno; **(2)** discutir sobre a ideia de família; **(3)** refletir como, em determinados contextos, a mobilização do conceito de gênero pode ser

estratégica no enfrentamento das discriminações sexuais e sociais no que diz respeito às mulheres e ao enfrentamento das diferentes formas de violência – física e simbólica – que ainda nos desafiam; **(4)** conduzir (grupo 2) à discussão sobre a temática “*Mulher e família: desconstruindo a norma*”; **(5)** apresentar os planos de aula matemáticos sobre gênero construídos pelos grupos.

#### Encontro 4 - Mulher e Corpo: uma marcação identitária?

No **Encontro 4**, os objetivos do momento **assíncrono** foram os de: **(1)** ler o texto “*O corpo feminino: ficções para ser e estar nas telas do Cinema*” de Friederichs *et al.* (2016) e assistir ao filme *Joy* (2020) (figura 13); **(2)** produzir, em grupo, o plano de aula matemático sobre gênero articulando o filme e o texto proposto; **(3)** planejar (grupo 3) a condução do encontro síncrono.

Figura 13 - Filme e texto do Encontro 4

Data	Descrição	Duração
07/05/22 Assíncrono - (3h) Moodle	<p align="center"><b>Encontro 4</b> Mulher e Corpo: Uma marcação identitária?</p> <hr/> <p><b>Texto:</b> FRIEDERICHS, J.; SOUZA, J.F. O corpo feminino: ficções para ser e estar nas telas do cinema. <i>Textura, Canoas</i>, v.18, n. 38, p. 195 - 214, set./dez.2016. Disponível em: <a href="https://docplayer.com.br/48178715-O-corpo-feminino-ficcoes-para-ser-e-estar-nas-telas-do-cinema-marta-friederichs-1-jane-felipe-de-souza-2.html">https://docplayer.com.br/48178715-O-corpo-feminino-ficcoes-para-ser-e-estar-nas-telas-do-cinema-marta-friederichs-1-jane-felipe-de-souza-2.html</a> Acesso em: 23 jan. 2021.</p> <hr/> <p><b>Filme/Série:</b> Joy (2018)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p><b>Fonte:</b> AdoroCinema (2020).</p> <p><b>Direção:</b> Sudabeh Mortezaei <b>Disponível em:</b> Netflix</p> <p><b>Sinopse:</b> Joy é uma jovem mulher nigeriana que luta para conseguir sustento financeiro, e como última alternativa acaba em um ciclo vicioso no mundo do tráfico sexual. Para dar uma vida melhor a sua família, ela trabalha diariamente nas ruas, até que é obrigada por sua chefe a tomar conta de uma jovem, e assim, vai percebendo como as coisas funcionam no sistema hierárquico de prostituição (ADOROCINEMA, 2020).</p>	6h
14/05/22 - (3h) Síncrono Teams		

Fonte: a pesquisa.

No momento **síncrono** do **Encontro 4**, os objetivos foram os de: **(1)** discutir as diferentes concepções de corpo e de que maneira essa ideia pode interferir na sua construção e na subjetividade da mulher; **(2)** refletir a respeito das diferentes violências sofridas pelos



corpos femininos e LGBTQIA+; **(3)** conduzir (grupo 3) à discussão sobre a temática “*Mulher e Corpo: Uma marcação identitária?*”; **(4)** apresentar e debater os planos de aula de matemática sobre gênero articulando o filme e o texto da quinzena.

### Encontro 5 - Mulher e Sexualidade: desobedecendo a binaridade?

Para o **Encontro 5**, os objetivos do momento **assíncrono** foram os de: **(1)** Ler o texto “*Gênero, sexualidade e decolonialidade: reflexões a partir de uma perspectiva Lésbica*” de Tolentino *et al.* (2016) e assistir ao filme *Desobediência* (2017) (figura 14); **(2)** produzir, em grupo, o plano de aula matemático sobre gênero articulando o filme e o texto proposto; **(3)** planejar (grupo 4) a condução do encontro síncrono.

Figura 14 - Filme e texto do Encontro 5

Data	Descrição	Duração
<p>21/05/22 Assíncrono - (3h) <b>Moodle</b></p> <hr/> <p>28/05/22 Síncrono - (3h) <b>Teams</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Encontro 5</b> Mulher e Sexualidade: Desobedecendo a binaridade?</p> <hr/> <p><b>Texto:</b> TOLENTINO, J.G; BATISTA, N.F. Gênero, sexualidade e decolonialidade: Reflexões a partir de uma perspectiva lésbica. <b>Revista Três Pontos</b>, Minas Gerais, Ano 14, n.1, p. 46-51, Jan./Jun. 2017. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/15229">https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/15229</a> . Acesso em: 23 de Jan. 2021.</p> <hr/> <p><b>Filme/Série:</b> Desobediência (2017)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><b>Fonte:</b> Netflix (2017).</p> <p><b>Disponível em:</b> Netflix</p> <p><b>Sinopse:</b> Após a morte de seu pai, Ronit precisa voltar para sua cidade natal. Ao estar de volta, ela recorda a paixão pela melhor amiga de infância, atualmente casada com seu primo, e as duas exploram os limites da fé e sexualidade (NETFLIX, 2017).</p>	6h

Fonte: a pesquisa.


Assim, no momento **síncrono** do **Encontro 5**, os objetivos foram os de: **(1)** debater a colonialidade destacando o gênero nas relações de colonialidade do poder, frisando o lugar da heterossexualidade como um pilar fundamental nessas relações; **(2)** pensar as sexualidades e arranjos afetivos dissidentes como formas dinâmicas e ativas de resistência à heteronormatividade como regime político; **(3)** conduzir (grupo 4) à discussão sobre a

temática “*Mulher e Sexualidade: desobedecendo a binaridade?*”; (4) apresentar e debater os planos de aula de matemática sobre gênero articulando o filme e o texto da quinzena.

### Encontro 6 - Mulher e gênero: uma questão performática

No **Encontro 6**, os objetivos do momento **assíncrono** foram os de: (1) ler os textos “*Polimorfia na produção do binarismo de gênero em brincadeiras da primeira infância*” de Santos *et al.* (2010) , “*Teoria Queer, números binários e Educação Matemática: Estranhando a matemática em prol de um héxis política*” de Rosa (2022) e assistir ao filme *Elvis e Madona* (2010) (figura 15); (2) produzir, em grupo, o plano de aula matemático sobre gênero articulando o filme e o texto proposto; (3) planejar (grupo 4) a condução do encontro síncrono.

Figura 15 - Filme e texto do Encontro 6

Data	Descrição	Duração
04/06/22 Assíncrono- (3h) Moodle	<p style="text-align: center;"><b>Encontro 6</b></p> <p style="text-align: center;">Mulher e Gênero: Uma questão performática</p> <hr/> <p><b>Texto:</b> SANTOS, A.P.; BARBATO, S.B.; DELMONDEZ, P. Polifonia na produção do Binarismo de Gênero em Brincadeiras na Primeira Infância. <i>Psicologia: Ciência e Profissão</i>, Brasília, v.38, n. 4, p. 758-772, Out./Dez. 2018. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/pcp/a/xnwdJSSc_TV3YDDrWkF9kbFB/abstract/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/pcp/a/xnwdJSSc_TV3YDDrWkF9kbFB/abstract/?lang=pt</a> - Acesso em: 23 de Jan. 2022.</p> <p>ROSA, M. Teoria Queer, números binários e Educação Matemática: Estranhando a matemática em prol de um héxis política. <i>Educação matemática em revista, Lajeado</i>, v. 2, n. 2, p. 70-87, set. 2021. Disponível em: <a href="https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/235155">https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/235155</a>. Acesso em: 23 jan. 2022.</p> <hr/> <p><b>Filme:</b> <i>Elvis e Madona</i> (2010)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Fonte: AdoroCinema (2011).</p> <p><b>Direção:</b> Marcelo Laffitte. <b>Disponível em:</b> YouTube. <b>Sinopse:</b> Elvis tem o sonho de ser fotógrafa, porém a necessidade de se sustentar faz com que trabalhe como entregadora de pizza. Madona é uma travesti que trabalha como cabeleireira e sonha em produzir um show de teatro. Logo após conhecer Elvis, eles se tornam grandes amigos e, pouco a pouco, desperta neles um sentimento mais forte que a mera amizade (ADOROCINEMA, 2011).</p>	6h

Fonte: a pesquisa.


Já no momento **síncrono** do **Encontro 6**, os objetivos foram os de: (1) discutir o sistema sexo-gênero sob um viés crítico; (2) discutir de que modo a educação matemática pode contribuir para a luta da população LGBTQIA+ em termos de resistência frente ao preconceito; (3) refletir e problematizar o sistema binário de gênero; (4) conduzir (grupo 5) à

discussão sobre a temática “*Mulher e gênero: uma questão performática*”; **(5)** apresentar e debater os planos de aula de matemática sobre gênero articulando o filme e o texto da quinzena.

### Encontro 7 - Mulher e raça/etnia: debatendo a interseccionalidade

Para o **Encontro 7**, os objetivos do momento **assíncrono** foram os de: **(1)** ler o texto “*Interseccionalidade e Educação: cartografia de uma prática-conceito feminista*” de Pocahy (2011) e assistir ao filme *Preciosa* (2009) (figura 16); **(2)** produzir, em grupo, o plano de aula matemático sobre gênero articulando o filme e o texto proposto; **(3)** planejar (grupo 6) a condução do encontro síncrono.

Figura 16 - Filme e texto do Encontro 7

Data	Descrição	Duração
18/06/22 Assíncrono - (3h) Moodle	<p style="text-align: center;"><b>Encontro 7</b></p> <p style="text-align: center;">Mulher, Raça/Etnia: Debatendo a interseccionalidade</p> <hr/> <p><b>Texto:</b> POCAHY, F.A. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. <i>Textura</i>, Canoas, n. 23, p. 18-30, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <a href="https://www.academia.edu/33368645/Interseccionalidade_e_educacao%3%A7%3%A3o_cartografias_de_uma_pr%C3%A1tica-conceito_feminista">https://www.academia.edu/33368645/Interseccionalidade_e_educacao%3%A7%3%A3o_cartografias_de_uma_pr%C3%A1tica-conceito_feminista</a>. Acesso em: 23 de Jan. de 2021.</p> <hr/> <p><b>Filme:</b> Preciosa – Uma história de esperança (2009)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><b>Fonte:</b> AdoroCinema (2010).</p> <p><b>Direção:</b> Lee Daniels. <b>Disponível em:</b> Amazon Prime. <b>Sinopse:</b> Claireece "Preciosa" Jones é uma adolescente de 16 anos que sofre abusos do seu pai e da sua mãe. Além disto, Preciosa tem um filho apelidado de "Mongó", por ser portador de síndrome de Down, que está sob os cuidados da avó. Porém, quando engravida pela segunda vez, Preciosa é suspensa da escola e diretora, a sra. Lichtenstein, busca para ela uma escola alternativa, que possa ajudá-la a melhor lidar com sua vida. Nesta escola Preciosa encontra um meio de lidar com sua existência traumática, se refugiando em sua imaginação (ADOROCINEMA, 2010).</p>	6h

Fonte: a pesquisa.

Dessa forma, no momento **síncrono** do **Encontro 7**, os objetivos foram os de: **(1)** questionar e debater a multiplicidade de sistemas de opressão que operam a partir de categorias como gênero, classe, raça/etnia, idade, deficiência e sexualidade; **(2)** pensar a interseccionalidade da/na produção e reprodução da realidade social, cultural, econômica e



política de mulheres e homens, homens-mulheres, mulheres-homens e aqueles que não são e não se sentem nem homens nem mulheres; **(3)** questionar de que modo podemos educar matematicamente para o enfrentamento desses múltiplos sistemas de opressão; **(4)** conduzir (grupo 6) a discussão sobre a temática “*Mulher e raça/etnia: debatendo a interseccionalidade*”; **(5)** apresentar e debater os planos de aula de matemática sobre gênero articulando o filme e o texto da quinzena.

### **Encontro 8 - Percepções do curso e autoavaliação**

Já o Encontro 8 (figura 17), como já comentado, surgiu como um encontro extra, cujo objetivo foi realizar o fechamento do curso e entender, a partir da avaliação das/des/dos participantes, quais foram as contribuições do curso, de que maneira essas/esses/esses professoras/professoras/professores se perceberam durante e após o curso.

**Figura 17** - Fechamento do curso

<b>Data</b>	<b>Descrição</b>	<b>Duração</b>
02/07/22 Síncrono - (2h) <b>Teams</b>	<b>Encontro 8</b> Percepções do curso e auto-avaliação	2h

**Fonte:** a pesquisa.

Apresentados os procedimentos metodológicos, sujeitos, recursos adotados e a descrição de cada encontro, seguimos para o capítulo em que serão trazidos os dados produzidos e análise desses, a fim de responder à pergunta de pesquisa.

EDIÇÃO

MOVIMENTO

E INTERPRETAÇÃO





#### 4. EDIÇÃO, MOVIMENTO E INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados produzidos ao longo da realização do curso de extensão “*Gênero, Matemática e Cinema: como articular?*” já apresentado no capítulo anterior. Ressaltamos que os dados produzidos foram: (1) transcrições das discussões e debates realizados ao longo dos encontros síncronos<sup>38</sup>; (2) planos de aula produzidos e debatidos. Em uma primeira leitura das transcrições dos encontros síncronos e dos planos de aula produzidos, destacamos aquilo que nos chamava a atenção como resposta a nossa questão de pesquisa, colorindo problematizações que emergiam. Em seguida, agrupamos esses excertos que se apresentavam em um movimento fluído, por meio de eixos temáticos que sintetizavam nossa interpretação. Assim, condicionantes teóricos debatidos no nosso referencial e no curso sustentaram essas problematizações nesses eixos.

Assim, observamos indícios de respostas à nossa pergunta de pesquisa e nomeamos os excertos destacados como **cen**as, as quais convergem, a nosso ver, em três temáticas fluidas de problematização, consonantemente nomeadas como **episódios**. Cada episódio, então, foi identificado conforme a temática destacada pelas cenas, sendo: **1º Episódio - Elvises e Madonas: não somos homens e mulheres fáceis**<sup>39</sup>, no qual abordaremos as problematizações que emergiram e que se referem a semelhanças e diferenças entre homens e mulheres, no contexto de gênero; **2º Episódio - Desobediência: ela é uma mulher que não é uma mulher, mas é uma mulher**<sup>40</sup>, pelo qual exploramos problematizações referentes à quebra da binaridade e a binaridade como oposição; e **3º Episódio - A mãe diz que os homossexuais são pessoas ruins... mas não são eles que me estupram, não são eles que me maltratam**<sup>41</sup>, no qual trataremos as problematizações emergentes relacionadas às questões raciais e *queer*, assim como, à interseccionalidade sobre posição colonial, de modo a revelar o que chamamos de decolonialidade de gênero *queer*.

Assim, o foco da primeira seção será analisar as problematizações que emergiram dos dados sobre diferenças e semelhanças de gênero. Isso implica compreender como as questões de gênero se manifestaram nas discussões e nos planos de aula produzidos pelas/peles/pelos participantes do curso. É importante destacar que a discussão de gênero é fundamental para a educação, especialmente no que se refere à forma/ação com

<sup>38</sup> É importante destacarmos que os excertos com as falas das/des/dos participantes serão trazidos na íntegra e sem alterações para preservar a fidelidade e autenticidade das informações fornecidas por elas/elus/eles, garantindo a precisão dos dados e permitindo uma análise mais completa dos discursos e pontos de vista expressos durante a pesquisa.

<sup>39</sup> Paráfrases e mistura dos títulos dos filmes “*Elvis e Madona*” (2010) e “*Eu não sou um homem fácil*” (2018).

<sup>40</sup> Fala do personagem Elvis no filme *Elvis e Madona*.

<sup>41</sup> Fala da personagem Preciosa protagonista do filme *Preciosa: uma história de esperança*.

professoras/professorias/professores e à promoção de práticas educacionais não exclusivas e equânimes. Nesse sentido, analisamos como as noções de gênero foram abordadas pelas/peles/pelos participantes do curso, identificando as principais ideias, perspectivas e desafios enfrentados. Além disso, é importante refletir sobre as possibilidades e limitações da abordagem de gênero na educação, bem como sobre as estratégias e recursos que podem ser mobilizados para tornar o ensino mais sensível e aberto às questões de gênero.

Para realizar a análise dos dados produzidos durante o curso de extensão, optamos por não seguir uma abordagem cronológica, mas, destacar eixos fluidos de problematização. Assim, vamos retratar algumas cenas (excertos) com falas das/des/dos participantes que foram retiradas das transcrições/gravações dos encontros síncronos. Como forma de organizar os excertos, então, os nomeamos como **Cenas** fazendo uma analogia com o Cinema, visto que o Cinema é um dos pilares da nossa pesquisa. Assim, cada Cena receberá um título que expressa a ideia principal dos dados apresentados nela, que por sua vez, serão identificados por transcrições feitas de arquivos armazenados em gravações em vídeo, de modo a apresentar o contexto pelo qual elas emergiram. Assim, cada Cena será nomeada da seguinte maneira: **Episódio 1/Cena 1: Eu não sou um homem fácil? (02/04/2022; E1; V1; 01:14:00 - 01:25:06)**, que significa que a primeira cena do primeiro episódio foi nomeada de “Eu não sou um homem fácil?”, o qual ocorreu no dia 2 de abril de 2022, no primeiro encontro síncrono (E1) e é uma transcrição do primeiro vídeo gravado (V1). Também, mostramos que a Cena transcrita é pertencente ao intervalo de tempo que inicia a 1 hora e 14 minutos da gravação e termina a 1 hora 25 minutos e 6 segundos.

#### **4.1. 1º Episódio - Elvises e Madonas: não somos homens e mulheres fáceis**

Nesse capítulo, a começar nesta seção, serão exploradas as contribuições e reflexões trazidas pelas/peles/pelos participantes, a partir de suas experiências e percepções ao desenvolverem planos de aula matemáticos que discutem gênero a partir da análise de produtos cinematográficos. Por meio das falas dos participantes, buscamos identificar as problematizações suscitadas, compreender como essas questões foram abordadas e examinar o potencial pedagógico dessas abordagens para a promoção de uma educação matemática crítica e inclusiva.

A proposta do curso de extensão era que os participantes construíssem planos de aula matemáticos para discutir gênero por meio dos produtos cinematográficos. Dessa forma, nessa seção identificamos as problematizações que emergiram e que se referem a semelhanças

e diferenças entre homens e mulheres, no contexto de gênero e que foram sustentadas ou mais problematizadas por meio da(s) matemática(s) e outros atravessamentos sociais, políticos e culturais.

Assim, apresentamos o planejamento realizado pelo participante Thalís e pela participante Isadora do grupo **G1** que vai ao encontro das discussões realizadas na **Cena 1**, que discute a série *The Chair* (2020). Essa produção retrata a história de Ji-Yoon Kim que é a recém-designada diretora do Departamento de Inglês na Pembroke University. Sendo a primeira mulher não-branca a ocupar essa posição, ela enfrenta o desafio de assegurar a estabilidade de uma jovem colega negra, enquanto também desempenha o papel de mãe de

sua filha adotiva obstinada, buscando conciliar suas responsabilidades pessoais e profissionais. Além disso, a faculdade está enfrentando uma significativa queda no número de matrículas, o que intensifica as provações e dificuldades que Kim precisa enfrentar (figura 18). Bem como, o não reconhecimento dela como chefe do departamento.

Assim, a proposta de Isadora e Thalís tem assumido uma cena da série *The Chair* (2020) e trouxe como objetivos: **(1)** Identificar as diferenças de poder que há entre os gêneros no mercado de trabalho; **(2)** Investigar diferentes maneiras possíveis para mudança da realidade; **(3)** Utilizar proporção para comparar e analisar as mudanças do mercado de trabalho entre homens e mulheres. Para isso, debateram razão, proporção, regra de três, análise de gráficos e tabelas a serem desenvolvidos em 6 horas-aula, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Desse modo, apresentamos um recorte (**Figura 19**) do planejamento elaborado pelos participantes, no qual consta o desenvolvimento das atividades que são divididas em: **(1) Problematização Inicial**; **(2) Momento 1 -**

**Figura 18:** Cenas da série *The Chair*. O antiprofissionalismo de Bill



**Fonte:** A pesquisa - produção da pesquisadora com imagens da internet.

Investigação; (3) **Momento 2** - Debate; e (4) **Momento 3** - Atividade Final, descritos com mais detalhes.

**Figura 19** - Planejamento do grupo G1

Desenvolvimento das atividades
<p><b>Problematização Inicial</b> - Trazer a seguinte cena, da série <i>The Chair</i> (Netflix).</p> <p><b>EPISÓDIO 3 (2min40s-3min40):</b>  <u>Descrição da cena</u> “É chamada a atenção de Bill sobre a piada nazista que ele fez, tendo sido sugerido um pedido de desculpas dele para o público. Bill age de maneira escrota, rindo da situação, por achar um absurdo. Ji-Yoon, que participou dessa reunião, se encontra com Bill na rua e ele comenta que ela está agindo como se ela fosse a chefe dele, e ela diz: mas eu sou, pô. Ele finge que a compreende, chamando-a para sair logo depois. Logo depois Ji-Yoon comenta sobre o fato dele ser um homem que acha que pode se livrar das responsabilidades da vida, e pode fugir, sem assumir nenhuma consequência.”</p> <p>A partir dessa cena, iniciar debate sobre mulheres terem de validar um cargo importante que tenham assumido. De serem comumente questionadas sobre como estão conduzindo o seu trabalho, além de precisarem se responsabilizar muito mais que homens.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Por que as mulheres passam por isso?</li> <li>● O que essa discussão tem a ver com proporção entre mulheres e homens no mercado de trabalho?</li> </ul> <p>Após debate, a turma se divide em grupos para o Momento 1.</p> <p><b>MOMENTO 1 (INVESTIGAÇÃO):</b> Em grupos, os estudantes abrem a plataforma Google Trends e pesquisam atividades como médico/médica, professor/professora, secretário/secretária, faxineiro/faxineira, dono de casa/dona de casa para perceberem as diferenças entre a quantidade de pesquisas dessas palavras.</p> <p><b>MOMENTO 2 (DEBATES):</b> Trabalhar com dados estatísticos sobre as mulheres no mercado de trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Qual a porcentagem em relação aos homens?</li> <li>● Por que há essa diferença nessa porcentagem?</li> <li>● Será que as relações de poder são diferentes com homens ocupando esses cargos? Por quê?</li> </ul> <p>De acordo com a pesquisadora Janaina Feijó, “Estamos em uma situação um pouco inferior à de dez anos atrás. Todos foram afetados com o isolamento social da pandemia, mas as mulheres foram muito mais”, explica.</p> <p><b>MOMENTO 3 (ATIVIDADE FINAL):</b> Pesquisar proporção de uma profissão no início da faculdade, final da faculdade, enquanto exerce a profissão, e ocupando um cargo de chefia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Será que a proporção se mantém? Se altera? Por quê?</li> <li>● A proporção entre mulheres e homens nessa profissão mudou nos últimos anos? Em que sentido? Por quê?</li> </ul>

**Fonte:** a pesquisa.

A participante Isadora e o participante Thalís iniciam seu planejamento com uma problematização inicial trazendo uma cena do terceiro episódio da série *The Chair*, na qual mostra o personagem Bill e a protagonista da série Ji-Yoon. Neste momento da série Ji-Yoon, que é chefe, solicita a Bill que faça uma retratação pública após ter feito uma saudação nazista durante uma aula. Porém, Bill age como se a situação fosse uma brincadeira e não leva a sério o pedido de sua chefe, achando que o pedido de desculpas era exagero e sem sentido. É a partir dessa cena da série que Isadora e Thalís propõem uma discussão com estudantes questionando o fato de mulheres terem que, constantemente, validarem seu trabalho, além disso, questionam as/es/os estudantes do porquê das mulheres passarem por isso e qual a relação da discussão com proporção entre homens e mulheres no mercado de trabalho.

Ao analisar essa situação e conectá-la à teoria sobre Cinema de Giroux (2011), podemos refletir sobre o papel do Cinema como uma forma de fomentar problematizações



em termos de crítica social. Giroux (2011) argumenta que o Cinema pode ser um meio poderoso para revelar as desigualdades e injustiças presentes na sociedade. Logo, a cena em questão, da série *The Chair*, escolhida por Isadora e Thalís, expõe a falta de reconhecimento e validação do trabalho das mulheres, evidenciando a necessidade constante de justificar e provar sua competência profissional.

A discussão de Giroux (2011) ressalta a importância de analisar as produções culturais, como séries de televisão, sob uma perspectiva crítica, questionando as representações e os discursos presentes. Ao fazer isso, podemos desvelar as estruturas de poder subjacentes e promover problematizações que buscam a igualdade de gênero em termos de oportunidades e condições, além de suscitar a valorização do trabalho das mulheres. A cena da série *The Chair* apresentada pela e pelo participante, para o momento inicial da sua aula, se torna um ponto de partida para essas reflexões e abre espaço para

uma análise mais ampla sobre as dinâmicas sociais e de gênero presentes em nossa sociedade. Nesse contexto, a discussão proposta por Isadora e Thalís possibilita às/aes/aos estudantes refletirem e problematizarem sobre a representação das mulheres no mercado de trabalho e como isso influencia as relações de poder e a igualdade de oportunidades.

Após a problematização inicial, a partir da série *The Chair*, Isadora e Thalís convidam as/es/os alunas/alunes/alunos a se dividirem em grupos. No primeiro momento, cada grupo, na plataforma *Google Trends*<sup>42</sup>, deve buscar e comparar termos como médico/médica,

**Figura 20:** Cenas da série *The Chair*. Jantar na casa do reitor



**Fonte:** A pesquisa - produção da pesquisadora com imagens da internet.

<sup>42</sup> O **Google Trends** é uma ferramenta fornecida pelo Google que permite analisar e explorar a popularidade e o interesse de palavras-chave e tópicos ao longo do tempo. Ele oferece informações sobre as tendências de

secretário/secretária, professor/professora, faxineiro/faxineira, dono de casa/dona de casa, cujo objetivo é entender as diferenças entre os termos pesquisados, comparando as quantidades de busca. Após os dados coletados na plataforma, Isadora e Thalís convidam as/es/os alunas/alunes/alunos a um debate sobre as mulheres no mercado de trabalho a partir de algumas problematizações iniciais: “Qual a porcentagem em relação aos homens?”, “Por que há essa diferença nessa porcentagem?”, “Será que as relações de poder são diferentes com homens ocupando esses cargos? Por quê?”, além disso, trazem uma reflexão sobre a pandemia e como ela afetou homens e mulheres, de diferentes maneiras, em nossa sociedade. Como atividade final, propõem que os/as/es estudantes façam uma pesquisa sobre as proporções de uma profissão, comparando homens e mulheres no início da faculdade, final da faculdade, enquanto exercem a profissão e ocupando cargos de chefia. O objetivo é investigar e discutir se a proporção de homens e mulheres, nessas situações, se mantém ou se alteram e quais seriam os motivos para isso.

Essa proposta, então, pensada por Isadora e Thalís, oportuniza e possibilita que as/es/os estudantes explorem a plataforma *Google Trends* para analisar a popularidade e o interesse por diferentes termos. É importante ressaltarmos que a plataforma *Google Trends* utiliza big data, isto é, a plataforma usa dados coletados do buscador Google, assim, oferece à/ae/ao sua/sue/seu usuária/usuárie/usuário uma escala muito grande de dados, o que permite diferentes análises e inferências. Ao comparar os termos, as/es/os alunas/alunes/alunos podem observar possíveis disparidades na quantidade de buscas entre as variações das profissões e papéis sociais, além disso, podem aprofundar a compreensão sobre as questões de poder e opressão que estão envolvidas nas construções de gênero. Isto é, essas possíveis compreensões só são alavancadas por meio das problematizações matemáticas sugeridas: A porcentagem de uma categoria e de outra (homens x mulheres) em comparação a determinadas profissões ditas de homens ou ditas de mulheres, a diferença entre as porcentagens checadas, a proporção em cada profissão, são problematizações matemáticas que se destacam e que podem ser transpostas (ROSA: GIRALDO, 2023) e enlaçadas à problematização da cena do subjugamento da chefe na série, apresentada em um primeiro momento.

Nesse sentido, a existência de diferença entre mulheres e homens em relação ao mercado de trabalho, por exemplo, entra em jogo do verdadeiro e do falso e se constitui como “objeto” para o pensamento” (FOUCAULT, 2004) de forma a podermos destacá-la como problematização e, assim, debatê-la com suporte em Lugones (2014). Essa autora argumenta



que as sociedades ocidentais são dominadas por uma lógica de gênero binária, na qual as identidades masculinas são valorizadas e privilegiadas em detrimento das identidades femininas. Essa lógica binária influencia a maneira como as profissões e papéis sociais são percebidos e representados. Ou seja, a análise dos resultados da pesquisa no *Google Trends* pode ajudar as/es/os alunas/alunes/alunos a identificar padrões e refletir sobre como as normas de gênero influenciam as percepções e as oportunidades profissionais. Os dados coletados pelas/peles/pelos estudantes podem evidenciar diferenças significativas nas buscas relacionadas a termos masculinos e femininos, destacando a reflexão sobre a desigualdade de gênero existente na sociedade como problematização necessária.

Assim, a utilização de dados estatísticos e análise de proporção permite que as/es/os estudantes investiguem e compreendam as disparidades entre mulheres e homens em determinadas profissões. Ainda, ao discutir a validação de cargos importantes assumidos por mulheres, questionando a pressão adicional que enfrentam em relação aos homens, as/es/os alunas/alunes/alunos são encorajadas/encorajades/encorajados a refletir sobre os motivos por trás dessa situação. Ao investigar as diferenças de poder entre os gêneros no mercado de trabalho, elas/elus/eles podem explorar as causas subjacentes dessa desigualdade, também, sendo possível problematizar as mudanças na proporção de mulheres em diferentes estágios da carreira e ocupando cargos de liderança.

Nesse movimento, a **Cena 1**, apresentada a seguir, nos mostra as problematizações trazidas por Isadora e Thalís em seu planejamento de grupo, que aborda as questões de gênero no mercado de trabalho, utilizando conceitos matemáticos como razão, proporção, regra de três e análise de gráficos e tabelas, e embasando as reflexões e debates do encontro.

**Episódio1/Cena 1: O Beijo da Desobediência: uma cadeira, dois mundos (02/04/2023; E2; V2; (02:16:56 - 02:30:09)**

**Isadora** - *Então, primeiro a gente colocou ali [nos objetivos do planejamento] de identificar as diferenças de poder que há entre os gêneros. Então, dentro do mercado de trabalho e depois a gente vai mostrar algumas questões que a gente colocou dessa diferença que a gente tem. Depois de investigar as diferentes maneiras possíveis para a mudança dessa realidade. Então, o que eles [as/es/os alunas/alunes/alunos] podem trazer, né? Pesquisar, investigar e trazer para gente assim, quais ações poderiam ser feitas para que se mudasse essa realidade e depois utilizar a proporção para comparar e analisar as mudanças no mercado de trabalho entre homens e mulheres. E aí já entra numa parte desse conteúdo que a gente trabalharia.*

**Thalís** - *Também a questão das palavras na língua, no caso: identificar, investigar e analisar, né? Seria um pouco esse processo, é pensando assim, em níveis, né? De aprofundamento da coisa, né? Que nem, por exemplo, Ponte, fala de explorar e investigar são coisas bem diferentes, né? Então é mais se atentando a esses níveis, né?*

**Isadora** - *Como processo, né? Tipo etapas. Hã, e daí eu, os conteúdos, então, que a gente trabalharia seria razão, proporção, regra de 3 e análise de gráficos e tabelas. Então, também dentro dessas etapas, né? Que a gente faria.*

**Thalis** - *É um conteúdo que aparece em quase todos os anos, né? Eu acho que do sexto em diante já aparece. Faz tempo que eu não dou aula para o sexto ano. Mas aí pensando mais assim, num público, Ham, um pouco mais maduro também para o tipo de discussão que vai ser feito, né? Então, é até para atingir aqueles objetivos que a gente está querendo, né? Então vamos utilizar, a gente vai tentar utilizar plataformas aqui, a gente vai trazer agora, né? A descrição da atividade, mas trazer as plataformas, as discussões que eles têm que fazer, né? Acaba sendo exigido de um público um pouco mais, um pouco maior, né? Então seria isso mesmo, né? Como a Isa falou, razão e proporção. A regra de 3 que vem dessa ideia e análise de gráficos e tabelas, né? Tinha uma seção aqui no plano que era problematizações sobre o texto e filme, a gente acabou pensando primeiro lá no plano, né? Desenvolvimento das atividades aí depois a gente preencheu isso aqui. Mas seria então, assim, é como trazer o filme a série, né? Enfim, o texto para discussão, né? Então. Daria para trazer mais de uma cena, né? Então, a cena que foi escolhida foi aquela do episódio 3, tá? A cena é a cena logo depois do Bill, né? Que é esse professor ali que ele está tendo aquelas atitudes. Enfim, né? Chamando a atenção dele lá no conselho, né? Num grupo, inclusive um comunicador lá da situação, chama atenção dele. E aí ele participa da reunião de uma maneira muito é... é descompromissado, assim, né? Tipo, não estava muito preocupado com as consequências, né? Das atitudes dele e aí ao final ali, né? Ele sai, ele e a Ji-Yoon também sai e aí ela comenta sobre isso. Que o fato dele ser um homem que acha que pode se livrar das responsabilidades da vida, que pode fugir sem assumir nenhuma consequência, né? Então, ela fala sobre isso ainda. Ele inclusive, fala assim: “pô, você está agindo como se tu fosse minha chefe, né?” E ela é, mas eu sou a chefe, do tipo, né? Então, ele estava esperando um comportamento dela, né? Que não fazia sentido com a posição que ela tem. E aí ele acha, assim, muito exagerado. As atitudes dela em relação ao que ele está fazendo, não é? E aí, enfim, ela só está cumprindo o que deveria cumprir, né? Então, ela chamou atenção sobre isso. Então, era trazer essa cena, e aí, a partir dessa cena, iniciar debate. Sobre mulheres terem de validar um cargo importante que têm assumido, e de serem comumente questionadas sobre como estão conduzindo o seu trabalho, além de precisarem socializar muito mais que homens. E aí lançar alguns questionamentos, né? Então, a respeito dessa cena, o que seria, por que as mulheres passam por isso? O que essa discussão tem a ver com proporção entre mulheres e homens no mercado de trabalho?*

**Isadora** - *Ou seja, nossa aula inicia a partir da problematização.*

**Thalis** - *Isso aí. Então nesse momento inicial, né? Para começar a discussão com uma cena da série, e aí ao final dessa primeira discussão a turma se dividiria em grupos para o momento 1 que foi nomeado de investigação. Em grupo eles vão utilizar a plataforma Google Trends. Essa plataforma, basicamente, mostra o que as pessoas estão buscando, o que as pessoas estão pesquisando e aí a discussão levaria um pouco para isso. Será que é uma coisa em comum, né? Será que tem profissões que são mais comuns ser voltadas para homens? E por que acontece isso, é porque é uma profissão que exige um homem lá ou porque a maioria é homem, né? Que trabalha nessa profissão e por que tem profissões que a maioria mulher, né? Então eles devem pesquisar em algumas profissões. Sempre diferenciando. Então, como é que as pessoas pesquisam a palavra médico ou médica? Professora ou professora, secretário ou secretária. E ver as tendências, né? De pesquisa? Então, será que tem profissões, né? Que as pessoas não te remetem a mulheres, né? Ham e profissões que remetem mais a homens, entender essa diferença, né? Por que ocorre essa diferença? Então, fazer esse primeiro momento de investigação e aí a partir disso, né? É, é, seria a questão ali a do momento, 2 que vem para os debates. Então, no momento dois, nomeado de debates, é trabalhar com dados estatísticos sobre as mulheres no mercado de trabalho. Qual a porcentagem em relação aos homens? Por que existem essas diferenças nessa porcentagem? Será que as relações de poder são diferentes com homens ocupando esses cargos? Então, o objetivo é entender um*

*pouco da dinâmica que acontece hoje, né? Se isso muda, se está mudando, se está tendendo para uma outra coisa, né? Então, a partir da investigação, né? É eles pesquisarem um pouco mais a fundo dados estatísticos sobre essas diferenciações. Por que que mais homens ocupam tal profissão, né? É, eu lembrei aqui agora de uma de uma atividade, né? O que eu fiz com o oitavo ano sobre trabalhos informais. E aí, Ham? Um dos pontos que eu trouxe é uma notícia sobre trabalhadores, entregadores do iFood, e aí eu trouxe que 90% dos trabalhadores no iFood são homens, e aí eu lancei o questionamento, né? Por que os homens são a grande maioria? Há, vocês não acham que tem mulheres que gostariam de estar trabalhando, no trabalho informal, porque falta emprego, né? No Brasil, né? As taxas de desempregos cresceram bastante na questão do trabalho informal, então seria uma forma rápida de conseguir, mas por que as mulheres não podem, não estão ocupando esse espaço, né? E aí, então, trazer um pouco isso, né?*

**Isadora** - *E aí a gente trouxe ali a questão de uma pesquisa que a gente viu, e aí tem essa pesquisadora Janaina Feijó. E aí, comparando agora com a situação que a gente está, a partir da pandemia. Então, ela diz ali que estamos numa situação um pouco inferior à de 10 anos atrás. Então, todos foram afetados com isolamento da pandemia, mas as mulheres foram muito mais. Então, ainda assim a gente tem essa questão com esses trabalhos informais, né? Então, com essa questão de entrega e delivery. E nessa pesquisa [da Janaina Feijó], nessa comparação que colocamos nesse segundo momento [do planejamento] de que a porcentagem em relação a homens e mulheres é diferente, a gente pegou alguns dados também dessa pesquisa. Nessa pesquisa eles fizeram um ranking de algumas profissões, né? E aí, em segundo lugar, só para destacar alguns pontos, tinham os diretores e gerentes gerais, e aí apenas 23% são mulheres. Depois a gente tem ali os oficiais das forças armadas que 18,3% são do sexo feminino. E aí alguns cargos, como os técnicos e controladores de navegação marítima e aeronáutica, que está em décimo lugar do, décimo lugar no ranking que tem 1,2% de mulheres. Então a gente coloca assim essas profissões que são vistas ou caracterizadas, muitas vezes, por profissões para homens. Enquanto a gente discutiu algumas outras profissões que era uma questão de profissionais que trabalham com essa questão afetiva, que seriam mais para as mulheres, né? Então, a gente tem essa relação aí. Essa diferença de proporção.*

**Thalis** - *É, eu gostaria de trazer uma situação que eu li no Twitter, que é sobre Editoras de livros. Algum tempo atrás algumas editoras lançaram campanhas antirracistas na época da consciência negra, assim como, campanhas em prol das mulheres no dia da mulher, né? E aí, algumas pessoas foram investigar essas editoras. Aí eles foram lá e pegaram cada empresa assim que lançava uma nota como essa e destacavam quem trabalha, né? A proporção entre mulheres e homens. Dentro da categoria de mulheres, quantas são negras ou brancas. Então, foi bem legal assim perceber, né? Que essas empresas estavam só no discurso, né? No Dia Internacional da Mulher, né? Que daí o pessoal trouxe a questão da proporção relacionado mais às mulheres e homens, mas eu lembro da questão da cor, né? Então, Ham é homens negros, mulheres negras, normalmente não ocupam esses espaços, né? Não lhes é permitido, né? Também ocupar espaço? Não é dada a oportunidade. Também, era voltado muito para a questão de publicação, né? Empresas, no caso editoras, as principais editoras que tem no Brasil, né? E aí lançaram essa nota assim, né? E as pessoas foram questionar, “tá, mas, e quantos autores e autoras negras vocês estão aceitando publicar, né?” Então, olhar a proporção entre homens, mulheres, negros e brancos nas empresas também é muito interessante. E como essa questão de proporção é um gatilho pra gente trabalhar esse tema, né? Então, a gente não pode confrontar diretamente o sistema, mas é sempre nas entrelinhas, sabe, a gente consegue inserir isso em aula, é sempre de forma muito segura, né? O que está fazendo? A gente tá trabalhando matemática, está trabalhando proporção, né? É algo extremamente válido.*

A partir de uma perspectiva decolonial, podemos destacar como o planejamento de aula da e do participante busca problematizar a visão eurocêntrica e patriarcal que historicamente marginalizou(a) as mulheres e as impediu(e) de acessar igualmente as

oportunidades no mercado de trabalho, como pontuado por Isadora ao trazer a discussão sobre “[...] primeiro a gente colocou ali [nos objetivos do planejamento] de identificar as diferenças de poder que há entre os gêneros. Então, dentro do mercado de trabalho e depois a gente vai mostrar algumas questões que a gente colocou dessa diferença que a gente tem”.

Além disso, ao trazer a discussão sobre gênero e desigualdades para a sala de aula a partir de uma problematização inicial de uma cena da série e articular isso com conceitos matemáticos, o plano de aula busca potencializar as discussões sobre a realidade das mulheres no mercado de trabalho e como as desigualdades de gênero se manifestam nas proporções de ocupação de cargos. Isso pode ser observado na fala de Thalís: “Então, era trazer essa cena, e aí, a partir dessa cena, iniciar debate. Sobre mulheres terem de validar um cargo importante que têm assumido, e de serem comumente questionada sobre como estão conduzindo o seu trabalho, além de precisarem socializar muito mais que homens. E aí lançar alguns questionamentos, né? Então, a respeito dessa cena, o que seria, por que as mulheres passam por isso? O que essa discussão tem a ver com proporção entre mulheres e homens no mercado de trabalho?”.

A abordagem decolonial tecida por Lugones (2014) procura dismantelar as estruturas de poder e pensamento eurocêntricas que sustentam a desigualdade de gênero e a marginalização de grupos sociais, incluindo as mulheres. Neste sentido, a proposta de utilizar o pensamento matemático como meio para analisar e refletir sobre as desigualdades de gênero é interessante, pois mostra como a educação matemática pode ser uma aliada na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao inserir a perspectiva de gênero nas aulas matemáticas, assim como pensado pelos participantes do G1, é possível também questionar as estatísticas e dados que são usados na investigação proposta na aula. Afinal, as estatísticas refletem a realidade das mulheres de maneira precisa? Será que as pesquisas consideram todas as variáveis e nuances que envolvem a questão de gênero e trabalho? Nesse sentido, a atividade desenvolvida por Isadora e Thalís visa que as/es/os estudantes questionem por que existem diferenças na representação de homens e mulheres em determinadas profissões e no mercado de trabalho informal.

A partir da análise de dados estatísticos e reflexões sobre as relações de poder, as/es/os estudantes são convidadas/convidade/convidados a compreender e problematizar as dinâmicas que moldam essas desigualdades, como observamos na fala de Thalís “Será que é uma coisa em comum, né? Será que tem profissões que são mais comuns ser voltadas para homens? E por que acontece isso, é porque é uma profissão que exige um homem lá ou porque a maioria é homem, né? Que trabalha nessa profissão e por que tem profissões que a maioria mulher,

*né? Então, eles devem pesquisar em algumas profissões. Sempre diferenciando. Então, como é que as pessoas pesquisam a palavra médico ou médica? Professor ou professora, secretário ou secretária. E ver as tendências, né? De pesquisa? Então, será que tem profissões, né? Que as pessoas não te remetem a mulheres, né? Ham e profissões que remetem mais a homens, entender essa diferença, né? Por que ocorre essa diferença? Então, fazer esse primeiro momento de investigação, e aí, a partir disso, né?”*, isto é, a proposta possibilita que as/es/os estudantes analisem os dados coletados sobre a distribuição de gênero em diferentes profissões na plataforma *Google Trends* e discutam padrões, tendências e discrepâncias, permitindo que os estudantes formulem hipóteses e desenvolvam argumentos baseados em evidências quantitativas e qualitativas promovendo discussões construtivas e a própria problematização da diferença.

Isadora e Thalís também abordam em seu planejamento uma pesquisa desenvolvida pela economista Janaina Feijó<sup>43</sup> sobre as diferenças de gênero no mercado de trabalho e a pandemia de Covid-19. Nesta pesquisa, são apontados diversos dados estatísticos sobre a população brasileira a partir da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), que podem ser utilizados pelas/peles/pelos estudantes e docentes para problematizar gênero e trabalhar a(s) matemática(s). Isso foi evidenciado por Isadora quando ela afirma: *“Nessa pesquisa eles fizeram um ranking de algumas profissões, né? E aí, em segundo lugar, só para destacar alguns pontos, tinham os diretores e gerentes gerais, e aí apenas 23% são mulheres. Depois a gente tem ali os oficiais das forças armadas que 18,3% são do sexo feminino. E aí alguns cargos, como os técnicos e controladores de navegação marítima e aeronáutica, que está em décimo lugar do, décimo lugar no ranking que tem 1,2% de mulheres. Então, a gente coloca assim essas profissões que são vistas ou caracterizadas muitas vezes por profissões para homens. Enquanto a gente discutiu algumas outras profissões que era[m] uma questão de profissionais que trabalham com essa questão afetiva, que seriam mais para as mulheres, né? Então, a gente tem essa relação aí. Essa diferença de proporção”*. Um ponto a ser evidenciado na fala de Isadora, é o fato de que algumas determinadas profissões *“seriam mais para as mulheres”* por *“questões afetivas”*, isto é, profissões que exijam o cuidado com a/e/o outra/outra/outro são predominantemente preenchidas por mulheres, em contrapartida, os homens predominam em profissões de gerenciamento.

A perspectiva decolonial convida a uma análise crítica sobre os dados apresentados e a busca por outras formas de compreender e representar as experiências das mulheres no

---

<sup>43</sup> Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/participacao-de-mulheres-no-mercado-de-trabalho-e-20-inferior-a-dos-homens/> e <https://revistalide.com.br/janaina-feijo-fgv-diferencas-de-genero-no-mercado-de-trabalho>.

mercado de trabalho e fora dele. Além disso, a abordagem decolonial sugere também a importância de incluir vozes e perspectivas diversas na discussão, especialmente de mulheres que vivenciam diferentes realidades e experiências. É fundamental que a aula dê espaço para essas vozes, reconhecendo a interseccionalidade das identidades das mulheres, como raça, classe, orientação sexual, entre outros aspectos que também influenciam nas desigualdades que enfrentam.

Por fim, é importante ressaltar que a educação matemática, quando utilizada de maneira decolonial e crítica, pode se tornar uma fonte de problematização e de empoderamento, incentivando as pessoas a serem agentes de mudança em suas comunidades e a lutarem pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todas/todes/todos, independentemente do gênero. Neste sentido, a(s) matemática(s) pode(m) ajudar os estudantes a explorar causas e correlações subjacentes às desigualdades de gênero.

A seguir, a Cena a ser analisada (**Cena 2**) também emana o debate sobre a série *The Chair* (2020) ocorrendo no segundo encontro síncrono, no qual as/es/os participantes foram convidadas/convidade/convidados a assistir aos três primeiros episódios desta série, sendo possível, por livre escolha, assistir a série completa.

O debate foi protagonizado por Thalís, Alayde e Isadora que discutiam a visão geral sobre a série. A reflexão partiu, inicialmente, com a fala de Thalís quando este descreve um acontecimento da série em que a protagonista (Ji-Yoon Kim), diretora do departamento de Inglês, releva algumas atitudes antiprofissionais de seu colega e amigo professor Bill. A problematização refere-se às expectativas de ser uma mulher e transformar o posto de poder.

**Episódio 1/Cena 2 - *The Chair*: quem se senta na cadeira, afinal? (16/04/22; E2; V2, 00:28:23 ~ 00:42:50)**

*Thalís - Eu assisti toda a série e aí eu saí assim pensando, Tá!! Mas, parece que ficou muito, muito, na coisa da...Aaah, é assim mesmo, né? Ou uma passada de pano, né? A gente vê isso um pouco também em como o público reage. É, eu utilizo um aplicativo ali para me organizar em séries que, a cada episódio consigo ver comentários sobre aquele episódio, né? E assim, é um monte de gente amando, né? A figura daquele professor ou o que não queria se responsabilizar por nada, né? Tipo é, estava numa posição muito boa, né? Porque uma amiga muito próxima dele agora era a chefe de Departamento, ali, daquela seção, então, parecia que ele não tinha que se responsabilizar por nada, porque ela ia dar um jeito nas coisas, né? Iam ser resolvidas de qualquer maneira, não é? Então, eu vi uma passada de pano muito grande na questão desse personagem e a série, finaliza, tipo, é isso? Sabe, tipo, é parecer assim que precisava mais embates, mais confrontos. Eu estava esperando isso. Essa questão da expectativa que a Tainá falou, né? Então, eu estava também com essa expectativa de que é preciso mais confrontos, né? Mas, ao mesmo tempo, depois de ler aquele primeiro texto que eu esqueci o nome das autoras, ele fala muito sobre essa coisa de se autorregular no sentido de que ela tem que entrar na regra do jogo, né? Talvez a personagem principal, né? Que era agora a chefe de departamento, ali. Talvez, ela não poderia se impor totalmente, né? Ela não poderia exercer a função assim, da maneira que ela gostaria de ser. Ela tinha que manter*

*um polimento, que talvez, era exigido só para mulheres, né? Então, eu senti um pouco disso, assim, não sei se vocês querem falar um pouquinho, né? Mas a gente vai, consegue relacionar bastante com alguns aspectos ali do texto, né? E pegando cenas essas específicas, tá? Ham... é isso.*

[...]

**Alayde** - *Sim, então, conforme os colegas vem colocando, eu também percebi isso, né? Eu esperava bem mais e aquela coisa de início, eu já imaginava, ela chegando como a chefe que iria revolucionar, né? Que iria tentar modificar historicamente aquilo que vinha sendo perpetuado na instituição, mas que na verdade ela tentou fazer de uma maneira, colocando panos quentes, vamos dizer assim. Mas, é a realidade, é a própria dificuldade que a mulher enfrenta no momento em que ela assume um posto. É como se fosse assim, ela está assumindo. Mas, talvez até sem ela perceber, não, não vou dizer na série, mas eu estou colocando na questão da realidade mesmo. Mesmo sem perceber, ela acaba assumindo ainda os papéis machistas. O próprio homem, então, assumiu uma posição de poder, mas eu não posso ir de frente com tudo, né? É tentar modificar de uma forma radical. Eu tenho que tentar manter a instituição no formato que ela se encontra, tentando arrumar da melhor forma possível, mas, sim, está batendo de frente, sem estar realmente causando uma coisa de maneira que venha a mudar completamente. Então, assim, ela se omitiu, vamos dizer assim, no momento que o que ela escolhe a palestrante que era colega que estava tendo destaque naquele momento e o reitor chega e diz que não, vai ser um ator e tal, e ela se omite. Ela aceita naquele momento, talvez, por perceber que mesmo que ela não aceitasse, sem querer que fosse a pessoa, mas ela não tem poderes para isso. Assim, ela nem reuniu o colegiado para conversar, para discutir, para ver o que eles achavam, apesar de que a maioria sendo homens, né? E aqueles senhores não estavam interessados no que ela queria, mas, assim, é no sentido de que a mulher pode assumir esse posto, mas, no entanto, ainda não consegue colocar em prática o que realmente ela pensa, né? É mais ou menos nesse sentido que eu percebi, mas, eu me decepcionei nesse sentido, né? Apesar de eu assistir toda a série, mas é ver a dificuldade que a mulher ainda enfrenta no sentido de que ao assumir aquele posto ainda não consegue tomar as decisões, tomar a rédea para si, como a própria colega dela disse, eu não achava que ela iria tomar tais atitudes e, no entanto, ela permaneceu exatamente como eles queriam. E essa é a dificuldade que a gente percebe.*

**Thalis** - *Não é? Eu fiquei pensando isso agora, né? Agora que tu falou, de como os outros personagens não comentavam sobre o ocorrido, toda a questão que esse professor provocou, né? E a maneira como ele estava lidando, né? E, principalmente, a maneira que ele estava lidando, né? Era basicamente só a personagem principal ali, né? Da Sandra Oh, que tentava conduzir a situação e, também, aquele outro professor lá que eu esqueci qual era a função dele. É aquele cara do Titanic lá, eu não lembro agora o nome do personagem dele, mas os outros professores tinham outros problemas, né? Outras situações que eles estavam enfrentando ali e eles estavam preocupados com a vida deles, né? Mas aí, se fosse, né? No caso de uma professora mulher que estivesse nessa situação, né? Aí já é outra história, né? É ali aquele texto que tu falou, né? Tem um termo que, eu destaquei esse termo, eu lembrei direto do comportamento da personagem principal, né? Porque ela tem que se adaptar. Ela cria uma nova identidade, daí é o fenômeno do teto de vidro. Para quem estava, assim como eu, lendo o texto, tem o fenômeno do teto de vidro, né? Seria essa questão de se adaptar e criar uma nova identidade para, talvez, ser vista, talvez ser reconhecida e talvez ser respeitada um pouquinho, né? Então, achei interessante essa relação ali com a série, né? Mas, cara, a gente está falando de coisas muito gerais por enquanto, depois eu quero trazer cenas específicas, né? E falas específicas.*

**Isadora** - *Eu ia falar de uma questão que Alayde falou também, que a gente precisa lembrar dessa parte burocrática também, né? Que existe. Então, de não conseguir chegar e mudar tudo. E eu acho que uma das expectativas também, que gera, assim, na gente, é a questão de que, quando a gente vê filme ou série, alguma coisa, acho que tem muito a romantização de que vai acontecer aquilo que a gente está esperando. Então, eu acho que quando a gente começa a assistir tipo essa série, a*

*gente acha que vai acontecer dela chegar e revolucionar tudo, e vai dar tudo certo e vai ter aquele final que a gente esperava que é o final feliz. Enfim, alguma coisa assim... Que esse seria o propósito da série, e acho que nessa série o propósito não era esse, né? O propósito é mostrar o que acontece. Até foi a Tainá que falou do dia a dia, e mostrar o que acontece e de como isso é levado com naturalidade por outras pessoas, que daí seria caso dos outros professores, do que o Thalís disse agora... De não questionarem nada, não falarem sobre o assunto, né? Então, eu acho que também vem dessa questão nossa de sempre esperar, tá? Agora vai acontecer isso. Agora ela vai mudar. E não é assim, né? Na vida real, a gente sabe que não é assim, então, ou é, mas não é tão rápido, né? Leva um tempo para que isso aconteça, então, acho que tem essa questão também que a gente precisa falar*

Ao analisarmos as falas trazidas pelas/peles/pelos participantes à luz das teorizações, nos voltamos para Lugones (2014) que, a partir do conceito de colonialidade de gênero, nos revela algumas reflexões interessantes. Com base nas problematizações que emergiram da reflexão sobre a série, podemos identificar elementos que apontam para a perpetuação das desigualdades, a manutenção de um sistema de poder que está instituído nas relações de exploração, dominação e conflitos entre os sujeitos sociais que disputam instâncias básicas da existência humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e produtos (LUGONES, 2008). Nesse ínterim, partimos da fala de Thalís em referência ao personagem Bill, que é um dos professores da série e amigo íntimo de sua chefe, que se envolve em um escândalo ao fazer uma saudação nazista durante uma aula, com isso, a protagonista é pressionada a resolver a situação. Thalís em sua fala: *“a figura daquele professor que não queria se responsabilizar por nada, né?”*, questiona as atitudes daquele professor ao não se responsabilizar pela situação, pois *“[...] estava numa posição muito boa, né? Porque uma amiga muito próxima dele agora era a chefe”*. Esse aspecto nos mostra a existência de relações de poder desiguais, em que um homem se beneficia do *status* e dos privilégios concedidos pela hierarquia institucional, enquanto as mulheres precisam lidar com as consequências e resolver os problemas. Essa dinâmica pode ser compreendida dentro do contexto da colonialidade de gênero, em que a estrutura social perpetua a subalternização das mulheres em benefício dos homens.

Além disso, a menção a uma *"passada de pano"* em relação ao personagem do professor indica a existência de uma justificativa ou minimização de comportamentos inadequados daquele sujeito, na qual entendemos como uma forma de manter a ordem estabelecida e que preserva os privilégios masculinos, impedindo confrontos e mudanças significativas nas relações de poder como apontado por Alayde em *“ao assumir aquele posto ainda não consegue tomar as decisões, tomar a rédea para si, [...] ela permaneceu exatamente como eles queriam”*. A *"passada de pano"* identificada por Thalís, a nosso ver, é um condicionante para exercer a posição de chefe, contribuindo para a manutenção das estruturas de poder e opressão evidenciadas por Lugones (2008;2014), naturalizando e



legitimando comportamentos coloniais e dificultando a resistência e superação dessas estruturas de dominação.

Também na fala “*ela tem que entrar na regra do jogo, né? Talvez a personagem principal, né? Que era agora a chefe de departamento ali. Talvez, ela não poderia se impor totalmente, né? Ela não poderia exercer a função assim, da maneira que ela gostaria de ser*” de Thalís, mostra necessidade da personagem de “*se autorregular*” e “*manter um polimento*” ao assumir a posição de chefe de departamento, sendo obrigada a seguir regras que talvez sejam exigidas apenas às mulheres. Essa situação ilustra a problematização referente às restrições impostas às mulheres que ocupam posições de poder, revelando a persistência da colonialidade de gênero ao reforçar normas e expectativas de comportamento que limitam a liberdade e a autodeterminação das mulheres.

Alayde também destaca na fala “*ela se omitiu, vamos dizer assim, no momento que o que ela escolhe a palestrante que era colega que estava tendo destaque naquele momento e o reitor chega e diz que não, vai ser um ator e tal, e ela se omite. Ela aceita naquele momento, talvez por perceber que mesmo que ela não aceitasse, sem querer que fosse a pessoa, mas ela não tem poderes para isso*” a dificuldade enfrentada pela personagem, que se vê limitada e sem autonomia para tomar decisões significativas, evidenciando a subalternização feminina. Como posto pela participante, mesmo quando mulheres são capazes de chegar a essas posições, ainda encontram barreiras para exercer plenamente seu poder e implementar mudanças, essas barreiras são evidenciadas por Thalís como “*o fenômeno do teto de vidro*”. Isto é, amarras invisíveis de um sistema que impões uma normatividade patriarcal, branca, heterossexual e masculina, assim, quando mulheres assumem altos cargos precisam estar constantemente em alerta ao mesmo tempo em que necessitam provar suas habilidades.

A expectativa de mais embates e confrontos por parte de Alydes em “*Eu esperava bem mais e aquela coisa de início eu já imaginava, ela chegando como a chefe que iria revolucionar, né? Que iria tentar modificar historicamente aquilo que vinha sendo perpetuado na instituição, mas que na verdade ela tentou fazer de uma maneira, colocando panos quentes, vamos dizer assim*” também é interessante, pois demonstra a necessidade de romper com as estruturas opressivas e desafiar as normas e papéis de gênero estabelecidos, problematizando a aceitação e a passividade como performance que se enquadra, ou seja, é como Lugones (2014) compreende decolonialidade de gênero. Isto é, a decolonialidade de gênero propõe uma abordagem crítica que desafia as estruturas de poder e opressão que permeiam a sociedade oferecendo uma perspectiva interseccional e transformativa enfatizando a importância de valorizar e respeitar as diversas vozes dentro dos movimentos de

luta e resistência. Ao mesmo tempo revela os modos de endereçamento, no sentido que a teoria do Cinema nos apresenta, uma vez que a série, neste caso, posicionou suas/suas/seus espectadoras/ espectadoras/ espectadores no interior de relações de poder, conhecimento e desejo de atitudes diferentes por parte da protagonista (ELLSWORTH, 2001).

Em contrapartida, a esse desejo, Isadora revela em sua fala “*a gente precisa lembrar dessa parte burocrática também, né? [...] de não conseguir chegar e mudar tudo. E eu acho que uma das expectativas também, que gera, assim, na gente, é a questão de que quando a gente vê filme ou série, alguma coisa, acho que tem muito a romantização de que vai acontecer, aquilo que a gente está esperando*” que a romantização presente em filmes e séries, muitas vezes, cria expectativas irreais de mudança e finais felizes. Essa expectativa pode influenciar a percepção da série em questão, uma vez que a proposta, segundo Isadora, não era necessariamente de revolucionar tudo, mas, retratar o cotidiano e evidenciar como certas situações são naturalizadas e normatizadas pelas pessoas. Isso destaca a importância de compreender que a transformação não acontece de forma imediata na realidade mundana, mas, demanda tempo e muita luta. Ou seja, conforme Masterman (1985), a ideia de ‘posicionamento de público’, nos remete ao posicionamento de Isadora, uma vez que, quando ela se propôs a assistir a série certamente foi compelida a assumir uma posição, inclusive física, em que houve uma conexão entre o espaço físico e social que ela evidencia como mulher. Nesse sentido, sua postura está intimamente relacionada a perspectivas ideológicas que moldam sua compreensão da experiência que retrata o cotidiano de forma “natural”.

A próxima cena (**Cena 3**) a ser analisada ocorreu no primeiro encontro síncrono. Neste encontro foi proposto que as/es/os professoras/professorias/professores envolvidos no curso assistissem ao filme *Eu não sou um homem fácil* que apresenta a história de Damien que após sofrer um acidente, acorda em um mundo onde as mulheres comandam a sociedade. Nesse novo ambiente, Damien se depara com a realidade de como as mulheres são tratadas, entendendo como sua chefe, sua mãe e as esposas de seus amigos sofriam discriminações apenas por serem mulheres. O filme apresenta críticas sociais importantes sobre a desigualdade de gênero e o tratamento dispensado às mulheres. Também, foi proposto a leitura do texto *Gênero: breve história de um conceito* (HEILBORN; RODRIGUES, 2018), que aborda a construção do conceito de gênero em várias áreas de estudo. A trajetória argumentativa deste artigo visa defender o conceito de gênero como um operador crucial para a análise crítica de situações sociais específicas em que as mulheres continuam sendo subjugadas. O mercado de trabalho e o ambiente familiar são apresentados como exemplos, enfatizando a importância do conceito de gênero no contexto educacional.

Nesse sentido, a **Cena 3**, a seguir, foi protagonizada pelas participantes Alayde e Tainá em relação ao texto. Nesta cena, Alayde comenta sobre um processo judicial movido pela Comissão de Oportunidades Iguais de Emprego (EEOC, sigla em inglês) contra a Sears, maior empresa varejista do EUA, em 1979, e maior empregadora de mulheres no âmbito privado, por discriminação sexual na contratação de mão de obra para as áreas mais bem remuneradas, como a venda por comissão, em que a maioria das/des/dos funcionárias/funções/funções eram identificadas/identificadas/identificados como homens. Em seguida, Tainá traz um comentário complementando a fala de Alayde em outro contexto.

**Episódio 1/Cena 3 - Eu não sou um homem fácil? (02/04/2022; E1; V1, 01:14:00 - 01:25:06)**

***Alayde:** Algo que me chamou atenção no texto é exatamente onde fala sobre a questão do trabalho, da mulher no trabalho, onde tem a comissão de oportunidades iguais de emprego lá nos Estados Unidos, onde a defesa da empresa consegue provar que são as mulheres que não querem assumir postos mais altos para serem melhor gratificadas, sendo que isso não é verdade, pois, a gente vê, que as mulheres sempre buscaram espaço de se afirmar no posto de trabalho para ver se conseguem uma melhoria, e tem uma dificuldade muito grande, enfrentam grandes desafios em relação a isso, mas em um júri se conseguiu provar que é a mulher que não quer. Isso me chocou bastante porque eu fiquei assim pensando... como isso pode ser possível? E era uma empresa nos Estados Unidos que empregava o maior número de mulheres... mas que tinha essa questão de discriminação sexual na contratação de mão de obra para cargos que fossem mais interessantes, então, foi uma coisa que me chamou bastante atenção... poxa até na justiça a mulher perde e é colocado, provado como se as mulheres que não quissem se sobressair, ou ter um cargo melhor ou ganhar mais.*

***Bruna -** Muito legal Alayde, é bem nesse sentido essa parte aí do texto que traz o caso da empresa Americana. Eu fiquei muito chocada porque apesar de estar lendo a um tempo sobre gênero foi um choque ter conhecimento dessa informação, essa desculpa de que o interesse em cargos bem mais remunerados e mais bem vistos é falta de interesse da mulher não faz sentido, pois sabemos que não é bem por aí, além da desculpa de que a mulher não teria o interesse nesses cargos em função da sua vida privada, por exemplo, por ser mãe... Enfim, sabemos que não é assim que funciona, pois normalmente este papel do cuidado é atribuído, condicionado à mulher e eu falo isso, do meu ponto de vista, das minhas experiências, das minhas leituras e do que eu sinto, como já foi comentado pelo professor Maurício, dessa jornada dupla, e, às vezes, tripla nos causando exaustão, pois vamos lá e trabalhamos fora e quando volta tem que cuidar da casa, dos filhos e do marido, e com isso estamos sempre em um nível de exaustão emocional e física muito grande, mas estamos sempre em busca de sermos reconhecidas e muitas vezes temos que mostrar produtividade muito maior do que aquele homem que está na mesma condição do que a gente e mesmo assim a gente não vai ser reconhecida e vai ser taxada de “não estamos inclinadas/propensas àquela promoção, aquele cargo”, então, eu fiquei muito chocada com isso e apavorada com essa situação, que coisa mais lamentável!*

***Tainá -** Então, eu acho que sobre o tema sobre o texto fica mais esse convite de como é pensar sobre o tema. E aí, agora, o pessoal falou da questão profissional, a Márcia Barbosa, professora do instituto de física da UFRGS, ela já fala um pouco sobre isso desses beliscões que a gente leva, como por exemplo, “mulher não tem ambição profissional”. Como assim não tem ambição profissional? Eu acho que*

*com a Márcia eu já tinha começado a pensar nisso, ela fala um pouco sobre essa ideia do efeito tesoura que é quando a gente começa lá na graduação, homens e mulheres são mais ou menos o mesmo número, mas conforme os títulos vão aumentando, chega em pesquisa de mestrado, doutorado e pós-doutorado o número em proporção de homens cresce, é muito maior do que o número de mulheres e um dos argumentos é esse do porquê a mulher não tem ambição. Então, eu acredito que quando a gente está inserindo dentro da universidade a gente acaba não pensando que a mulher, quando ela chega em casa ela tem outras demandas e, às vezes, ela tem as próprias pessoas que dela gostam puxando ela para baixo, mas é que ela tem que dar conta dos filhos, mas é que ela tem que dar conta da casa. Como que tu não dá conta? Ué, mas o fulaninho dá conta, mas é que o fulaninho não tem toda essa outra carga, exigência que as mulheres em geral tem, né? A gente sabe que a gente tem alguns pontos que são exceções, mas que não podem nos servir de exemplo ou como regra, mas, enfim, eu acho que eu me perdi um pouco no que eu iria concluir, mas, eu queria trazer isso que foi a partir do curso que eu comecei a pensar nesta questão não-binária nós precisamos discutir a não-binaridade, então, foge um pouquinho do que eu discuti um tempo atrás e pensava academicamente. Era isso.*

Podemos observar na fala de Alayde “*Isso me chocou bastante porque eu fiquei assim pensando... como isso pode ser possível?*”, sua indignação com a situação apresentada no texto apresenta uma forte problematização, ou seja, a participante aponta que durante o julgamento, dois argumentos opostos foram apresentados: (1) a defesa da Sears argumentou que não havia igualdade de interesses entre homens e mulheres em relação aos cargos de trabalho, o que justificava a maior presença masculina nos cargos mais altos; (2) enquanto a acusação tentou evidenciar que os empregadores não estavam oferecendo oportunidades iguais, o que configurava discriminação. Então, como pode isso? Como podem argumentar com esse tipo de argumento desconsiderando todo o contexto social da mulher?

Além disso, a acusação sustentou que, caso houvesse igualdade de oportunidades, as mulheres seriam capazes de assumir funções que tradicionalmente são vistas como masculinas. Porém, como posto por Alayde na fala “[...] *a defesa da empresa consegue provar que são as mulheres que não querem assumir postos mais altos para serem melhor gratificadas*”, isto é, a empresa processada ganhou a causa a partir do argumento de que as mulheres não estão interessadas em ocupar cargos de chefia ou mais bem remunerados, justificando que essa é uma característica comum das identidades femininas. Ainda, a participante argumenta como, para ela, essa situação é injusta dizendo “*isso não é verdade, pois, a gente vê, que as mulheres sempre buscaram espaço de se afirmar no posto de trabalho para ver se conseguem uma melhoria*”, isto é, esse resultado não reflete a realidade de que mulheres querem sim ocupar cargos mais altos e serem melhor remuneradas. Alayde levanta uma importante problematização: o mundo do trabalho revela uma segmentação ainda mais clara, muitas vezes hierárquica, em torno do gênero.

É evidente que persiste uma divisão sexual do trabalho, na qual homens e mulheres não se encontram em igualdade de condições como trabalhadoras/trabalhadores/

trabalhadores, mesmo que as mulheres sejam frequentemente mais bem qualificadas. Pelo contrário, as desigualdades que desvalorizam o trabalho feminino são ainda evidentes em várias esferas do mundo do trabalho, incluindo nas instituições das classes trabalhadoras e suas lutas sindicais. A partir das lentes de Lugones (2014), é possível compreender que a divisão sexual do trabalho é uma forma de opressão que perpetua hierarquias de gênero como mostrado na fala “ *poxa até na justiça a mulher perde e é colocado, provado como se as mulheres que não quisessem se sobressair, ou ter um cargo melhor ou ganhar mais.*”, ou seja, existem assimetrias nas relações de trabalho masculinas e femininas que se manifestam não apenas nas divisões de tarefas, mas nos critérios que definem a qualificação das tarefas, os salários e a disciplina de trabalho.

Lugones (2008; 2014) aponta, então, que essa divisão não é meramente baseada em diferenças biológicas, mas é construída e mantida por estruturas sociais, políticas e culturais. Lugones (2014) ressalta que as mulheres são frequentemente relegadas a trabalhos considerados femininos, de menor valorização e prestígio, enquanto os homens ocupam posições de poder e autoridade. Ela destaca a importância de compreender a divisão sexual do trabalho como parte de um sistema colonial de opressão, que subordina e explora as mulheres.

Indo ao encontro das ideias trazidas por Alayde, Tainá aborda o cenário das formações profissionais acadêmicas evidenciando a diferença da proporção de homens e mulheres em níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado como evidenciado na fala “*quando a gente começa lá na graduação, homens e mulheres são mais ou menos o mesmo número, mas, conforme os títulos vão aumentando, chega em pesquisa de mestrado, doutorado e pós-doutorado o número em proporção de homens cresce, é muito maior do que o número de mulheres e um dos argumentos é esse, do porquê a mulher não tem ambição*”. Tainá aponta de forma irônica de que um dos argumentos para que o número de mulheres em pesquisas de pós-graduação seja menor, no caso, em áreas específicas, em relação ao dos homens, é a falta de ambição das mulheres, porém, como pode ser observado na fala dela: “[...] *então, eu acredito que quando a gente está inserindo dentro da universidade a gente acaba não pensando que a mulher quando ela chega em casa ela tem outras demandas e às vezes ela tem as próprias pessoas que dela gostam puxando ela para baixo, mas é que ela tem que dar conta dos filhos, mas é que ela tem que dar conta da casa [...]*”, há uma discordância desse discurso, pois esses argumentos não levam em consideração outros fatores como, por exemplo, as duplas e triplas jornadas de trabalho que as mulheres enfrentam, ou seja, homens e mulheres não partem de um mesmo lugar, assim como defende Scott (1990) quando estabelece que as relações sociais entre homens e mulheres são desiguais. Mesmo assim,

mesmo que há mulher tenha ambição, a quem interessa essa ambição? Ter ambição significa cumprir a cartilha masculina? Com os mesmos posicionamentos? Como as mesmas ações de homens? Só o fato que problematizar o próprio problema que se apresenta em um primeiro momento (a mulher não tem ambição), já é um movimento importante na educação matemática, ou seja, transpor o próprio problema (ROSA; GIRALDO, 2023), ou seja, ir além da ordem da estrutura imposta, questionar, estranhar.

Nesse ínterim, estamos inseridas/inserides/inseridos em um mundo que foi pensado e criado para homens e por homens (SCOTT, 1990). Isto é, estamos inseridas/inserides/inseridos em um sistema em que a mulher ainda é vista como subordinada em dimensão doméstica e reprodutiva e, portanto, que não serve para posições de poder pois “mulher não tem ambição profissional”, como se esse fosse o modelo, a regra, a lei: ter ambição. Quem disse isso? Quem definiu esse critério? Com base me que? Com qual intenção?

Problematizações são sempre necessárias e por isso, ainda, podemos observar na **Cena 4** uma fala trazida pelo participante Bruno que se entrelaça com as falas das participantes Alayde e Tainá. Nesta cena o participante retrata uma experiência vivida em um de seus trabalhos na área de produção de filmes e séries.

**Episódio 1/Cena 4 - Eu acordei esta manhã em um mundo doido. Um mundo paralelo onde as mulheres me dizem o que fazer. (02/04/22; E1; V1; 00:00:00 ~ 00:00:00)**

*Bruno - Agora mesmo estava gravando a série Dom<sup>44</sup> da Amazon Prime, não sei se vocês conhecem, até uma série super top, assim, requisitada da Amazon e eu estava como segundo assistente de direção e aí em determinado momento um dos diretores falou assim para mim: "Ah, o caminhão das coisas pesadas chegou". Entende? Ele leu o meu corpo ali e falou: é isso! Sendo que eu não sou dessa área, entende? Eu já vi ele fazendo isso com mulheres também, achando que as mulheres são apenas da parte de arte, de alguma forma, no Cinema, tem essa coisa né?! Da arte, a mulher fica na arte no departamento de arte e a diretora que tinha lá a pessoa a que ele se referiu era a diretora de fotografia que é um espaço no Cinema que tem sido ocupado por homens majoritariamente.*

Bruno descreve que ao trabalhar nos bastidores de uma série brasileira vivenciou uma situação em que um dos diretores da série o viu como um sujeito que estava ali para descarregar um caminhão com equipamentos pesados e não como um segundo assistente de direção, como é mostrado na fala “[...] eu estava como segundo assistente de direção e aí em determinado momento um dos diretores falou assim para mim: ‘Ah, o caminhão das coisas pesadas chegou’”, ou seja, o diretor não o viu como “qualificado” suficiente para aquela

<sup>44</sup> Dom é uma série brasileira original Amazon Prime que conta a história de um rapaz pertencente à classe média que se tornou usuário de drogas bem cedo e acabou virando o líder de uma quadrilha dedicada a assaltar edifícios de luxo no Rio de Janeiro

posição e, então, o considerou como um(a) ajudante de serviços gerais. Essa mesma experiência, como apontado por Bruno na fala *“Eu já vi ele fazendo isso com mulheres também, achando que as mulheres são apenas da parte de arte, [...] de alguma forma, no Cinema, tem essa coisa né?! Da arte, a mulher fica na arte no departamento de arte e a diretora que tinha lá a pessoa a que ele se referiu era a diretora de fotografia que é um espaço no Cinema que tem sido ocupado por homens majoritariamente”*, também foi vivida por suas colegas mulheres.

Nesta cena, Bruno destaca o fato de um dos diretores da série ler a colega diretora de fotografia como hierarquicamente “inferior” ao interpretá-la como pertencente ao setor de arte, já que o posto de diretor de fotografia, como apontado por Bruno, é um posto *“ocupado por homens majoritariamente”*. Neste sentido, é possível observar uma hierarquia social quando pensamos na divisão de gênero no trabalho também dentro das esferas do meio cinematográfico. Essa percepção, de assimetrias de gênero, também é levantada pelo participante Thalís na cena 4, que ocorreu no segundo encontro síncrono. Nesse caso, a problematização na leitura de corpos perpassa a questão de gênero, como discutido por Friederichs (2015) que investiga o corpo feminino tensionado a partir de cenas recortadas de quatro filmes do Cinema, ou mesmo quando Gros (2014) afirma que o corpo é forma histórica de problematização. Contudo, o “[...] acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, [...] e terror sistemático” é apresentado por Lugones (2014, p. 378), ao tensionar exatamente a colonialidade de gênero. Assim, o que problematiza Bruno, revela uma situação dada como “natural” na realidade mundana e colonial, ou seja, problematização cultural que pode e precisa ser estranhada, tensionada e transposta também nas aulas de matemática.

A **Cena 5**, por sua vez, ocorreu em um momento em que o participante Thalís retoma a problematização trazida pelo participante Bruno no primeiro encontro síncrono em relação à indústria do Cinema. Thalís traz um recorte de um acontecimento do Oscar 2018 (The Academy Awards ou The Oscar), que é a maior e principal premiação anual da produção cinematográfica mundial, quando a atriz Frances McDormand faz um discurso<sup>45</sup> em referência ao trabalho feminino na indústria cinematográfica.

**Episódio 1/Cena 5 - Preciosa: você estaria me perguntando isso se eu fosse um homem? (16/04/2022, E2, V2, 00:13:48 - 00:21:19)**

*Thalís: No caso, Oscar, né? É, representa, um grupo muito específico de Hollywood, né? Que pensa de um jeito, premia as coisas pensando de um jeito, né? Mas tem um discurso assim, que o que eu queria trazer para vocês aqui é bem curtinho, da atriz*

<sup>45</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=EzKUKnVH5t0&ab\\_channel=TURN%3AOMundoNerd](https://www.youtube.com/watch?v=EzKUKnVH5t0&ab_channel=TURN%3AOMundoNerd).

*Frances McDormand, ela ganhou o Oscar em 2018 pela atuação dela no filme Três anúncios para um crime. [...] Enfim, né? Então, a história se desenvolve nesse ponto, né? E ela ganhou o Oscar pela atuação, né? E aí ela levantou algumas frases bem pertinentes, né? Talvez tenha acordado um pouco, Hollywood, principalmente.*

*[Neste momento o participante Thalís compartilha com os colegas o vídeo do discurso da atriz Frances McDormand] (nota de rodapé 44)*

*Thalís: Eu gostaria também de falar um pouco dos aspectos técnicos da série, mas, basicamente essa atriz, ela fez parte do movimento #METOO<sup>46</sup>, né? A do, da questão dos abusos e da indústria. E aí, ela chamou atenção contra isso também, né? Que é as mulheres ali na indústria, no caso, elas são mais do que atuação, né? Acho que também tem que fazer parte da produção, né? Da criação das coisas. Então, tem que dar oportunidade, não é só ficar num discurso bonito ou só convidar atrizes, para fazer parte dos filmes ali, e aí, isso aí, pronto, não é? Então, só mascara o problema, né? Isso nunca vai ser a solução. Então, ela chama atenção mais na questão dos aspectos técnicos de filmes, né?! De produção de roteiro e edição. Então, até hoje tinha falado na última reunião nossa, mas, até hoje, assim, a gente vê recordes, né? E coisas assim: “pela primeira vez acontece”, “é, a primeira vez, uma mulher editora que ganhou uma premiação” né? Lá da academia, né? Então, eu estou utilizando aqui a academia como exemplo, mas, não no caso Oscar que tem essa, essa questão, né?*

Na cena, o participante Thalís pontua a importância de abordar não apenas as questões relacionadas à atuação das mulheres na indústria do entretenimento, mas, também os aspectos técnicos e de produção como posto na fala “[...] *as mulheres ali na indústria [cinematográfica] no caso, elas são mais do que atuação, né? Acho que também tem que fazer parte da produção, né? Da criação das coisas. Então, tem que dar oportunidade, não é só ficar num discurso bonito ou só convidar atrizes, para fazer parte dos filmes ali, e aí é isso e pronto.*”. Bruno na **Cena 4**, traz na fala “[...] *de alguma forma, no Cinema, tem essa coisa né?! Da arte, a mulher fica na arte no departamento de arte*”, o fato de que na indústria do Cinema a parte artística e de dramatização são vistas como o lugar da mulher e não a parte do trabalho de criação, produção e direção, visto que são postos “*ocupado[s] por homens majoritariamente*”. Esse fato também foi sinalizado pelo participante Thalís que chama atenção para o fato de que as mulheres não devem ser apenas convidadas a atuar, mas, também, devem ter oportunidades na criação e produção de conteúdo. Thalís, ainda, reforça que apenas convidar atrizes para participar de filmes não é suficiente e apenas mascara o problema subjacente.

Também é evidenciada a falta de representatividade feminina em premiações quando o participante evidencia os recordes na indústria cinematográfica, “[...] *‘pela primeira vez acontece’, ‘é a primeira vez, uma mulher editora, que ganhou uma premiação’*”. A referência à academia e ao Oscar serve como exemplo, mas, Thalís ressalta que essa disparidade de gênero não se limita apenas a essa premiação específica, e isso foi mostrado na **Cena 1** com

<sup>46</sup> É um movimento que luta contra o assédio e agressão sexual, e foi impulsionado por atrizes de Hollywood em meados de 2015. Para mais informações acessar: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-44164417>



as falas das participantes Tainá e Alayde e, também, sendo teorizado pelas estudiosas Scott (1990) e Lugones (2008; 2014). A invisibilização, subalternização, inferiorização feminina, pontuado pelas/peles/pelos participantes, está fundamentada por Lugones (2008;2014) no que a autora chama de *colonialidade de gênero*, ou seja, a autora nos mostra que existe um processo de imposição da normatividade patriarcal, branca, heterossexual e masculina, em que a mulheres não são vistas como complemento, mas como subordinadas dentro da dimensão doméstica, reprodutiva e no âmbito do trabalho.

A partir das reflexões presentes nas falas das/des/dos participantes Alayde, Tainá, Bruno, Thalís e Isadora, conseguimos observar diversas situações em que as mulheres são desvalorizadas, subalternizadas e invisibilizadas como, por exemplo, no trabalho, na academia, na indústria cinematográfica e no setor educacional. A divisão sexual do trabalho, baseada em estruturas sociais, políticas e culturais, reforça hierarquias de gênero que subordinam e exploram as mulheres. As falas das/des/dos participantes revelam problematizações que escancaram que as mulheres são frequentemente relegadas a trabalhos considerados femininos, de menor valorização e prestígio, enquanto os homens ocupam posições de poder e autoridade. Mesmo quando mulheres ocupam essas posições, elas precisam constantemente reforçar suas qualificações como demonstrado na série *The Chair*.

A falta de representatividade feminina em cargos de liderança e na criação e produção de conteúdo cinematográfico é um reflexo dessa divisão. Além disso, as mulheres enfrentam duplas e triplas jornadas de trabalho, dificultando sua ascensão profissional. A invisibilização, subalternização e inferiorização feminina são fundamentadas pela colonialidade de gênero, impondo normas patriarcais e excluindo as mulheres do espaço público. É necessário romper com essas estruturas opressivas, garantindo igualdade de oportunidades, valorização do trabalho feminino e ampliação da representatividade em todas as esferas profissionais. Somente assim poderemos construir um mundo do trabalho mais justo e equitativo, onde homens e mulheres sejam reconhecidos e valorizados igualmente.

A problematização que emerge aqui, então, refere-se, principalmente, à questão da binaridade, pois nos mostra que essa inferiorização é parte de um processo cultural de predeterminação do que são os atributos das mulheres e dos homens. Isto é, a binaridade de gênero constituída entre homem e mulher interfere na subjetividade do sujeito, limita os corpos em uma característica engessada. Os papéis sociais ganham essa dimensão e produzem subjetividades escravizadas pelos próprios meios que as conduzem. Lugones (2014), justifica essa diferença como uma consequência da colonialidade, pois a mulher ainda é vista como subordinada dentro da dimensão doméstica e reprodutiva, isto é, não é apta para a vida

profissional, para estar em uma posição de chefia e para tomar decisões importantes. Em contrapartida o homem é tido como civilizado, ou como a autora denomina, “plenamente humano”, adequado à “[...] vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão” (LUGONES, 2014, p. 936). Essa dicotomia não apenas marginaliza as mulheres, mas também confere ao homem uma posição privilegiada e normativa na sociedade.

Dessa forma, a reflexão sobre a problematização exposta revela a complexidade intrínseca à construção cultural das identidades de gênero. O cerne da questão reside na percepção binária que permeia as definições de masculino e feminino, evidenciando uma inferiorização que se enraíza em preconceitos historicamente arraigados. Essa dinâmica não apenas reflete, mas também contribui para um processo cultural de pré-determinação dos atributos associados às mulheres e aos homens. Ao analisar a binaridade de gênero, torna-se evidente que ela exerce influência direta na subjetividade individual, restringindo a expressão e a experiência dos sujeitos dentro de parâmetros culturalmente impostos. A rigidez dessas categorias limita os corpos a uma caracterização inflexível, perpetuando estereótipos que moldam os papéis sociais de maneira coercitiva. A perspectiva de Lugones (2014) evidencia essa dinâmica no âmbito da colonialidade, a visão da mulher como subordinada, relegada aos domínios domésticos e reprodutivos, é apresentada como uma consequência desse legado colonial. Assim, a reflexão sobre a binaridade de gênero não pode ser desvinculada de suas raízes históricas e culturais, que moldam e reforçam sistemas de opressão. A desconstrução desses padrões exige uma análise crítica e um questionamento profundo das estruturas sociais que perpetuam essas normas, visando uma transformação que promova a igualdade e a liberdade individual para todos, independentemente do gênero.

Nesse sentido, em nossa perspectiva, para que essa desconstrução possa acontecer é necessário começarmos por algum ponto. A nosso ver, esse ponto de partida é a educação, especialmente a educação matemática, ao construirmos espaços que promovam a problematização de questões sociais. Nesta seção, evidenciamos um exemplo possível de como começarmos essa mudança por meio do desenvolvimento de um plano de aula dos participantes Isadora e Thalís. No contexto do planejamento da e do participante, ao trazer a discussão sobre gênero e desigualdades para a sala de aula a partir de uma problematização inicial de uma cena da série *The Chair* e articular isso com conceitos matemáticos, o plano de aula busca potencializar as discussões sobre a realidade das mulheres no mercado de trabalho e como as desigualdades de gênero se manifestam nas proporções de ocupação de cargos.

Neste sentido, a proposta de utilizar a(s) matemática(s) como recurso para analisar e problematizar sobre as desigualdades de gênero é importante, pois mostra como a educação matemática pode ser fundamental na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Ao inserir a perspectiva de gênero nas aulas matemáticas, a proposta desenvolvida por Isadora e Thalys visa que as/es/os estudantes questionem por que existem diferenças na representação de homens e mulheres em determinadas profissões e no mercado de trabalho, formal e informal. A partir da análise de dados estatísticos e reflexões sobre as relações de poder,

Figura 21: Filme Joy



Fonte: A pesquisa - produção da pesquisadora com imagens da internet.

as/es/os estudantes são convidadas/convidades/convidados a compreender e problematizar as dinâmicas que moldam essas desigualdades. Portanto, é crucial enfatizar que a educação matemática, quando abordada de maneira decolonial e crítica, pode se transformar em um recurso de empoderamento, possibilitando que as pessoas sejam agentes de transformação em suas comunidades e que lutem pela construção de uma sociedade mais justa, livre e igualitária para todas/todes/todos, independentemente do gênero. Nesse contexto, a educação pela(s) matemática(s) pode apoiar as/es/os estudantes a investigar as causas e correlações subjacentes às disparidades de gênero.

#### 4.2. 2º Episódio - Desobediência: ela é uma mulher que não é uma mulher, mas é uma mulher

A seção de análise que se inicia tem como objetivo aprofundar a discussão em torno das problematizações relativas à quebra da binaridade e sua relação com a binaridade como oposição, um tema que emergiu a partir das contribuições das/des/dos participantes do curso

de extensão destinado a professoras/professoras/professores. Durante as discussões ao longo do curso, as/es/os participantes trouxeram à tona perspectivas únicas que conectam o universo matemático à construção de gênero e à linguagem cinematográfica, revelando interações entre esses domínios. Neste contexto, a quebra da binaridade, como a desestruturação de conceitos tradicionais e padrões rígidos, e a binaridade enquanto construção social e intelectual de oposições, emergem como temas cruciais para análise crítica e problematizadora. Neste espaço, exploraremos as nuances dessas questões, reconhecendo a interseccionalidade entre a(s) matemática(s), gênero e Cinema, e como elas desafiam as fronteiras tradicionais e nos convidam a reavaliar nossa compreensão da complexidade que envolve esses conceitos.

Neste sentido, na **Cena 1, do Episódio 2**, que será analisada a seguir, lançaremos luz sobre as falas das participantes, Erika e Alayde, enquanto compartilharam seu planejamento de grupo (G2) em relação ao tema do **Encontro 4**, intitulado "Gênero e Corpo: Uma marcação identitária?". Neste encontro as/es/os participantes foram convidadas/convidade/convidados a assistir ao filme *Joy* (2018), figura 21, que traz como trama principal a prostituição e a objetificação dos corpos de imigrantes ilegais nigerianas.

Durante a discussão, Erika e Alayde delinearam suas abordagens pedagógicas, nas quais exploram a integração do conteúdo de análise combinatória no currículo do ensino fundamental, com o intuito de abordar questões de gênero. Especificamente, enfocam as concepções de "*o que é ser menina*" e "*o que é ser menino*", utilizando a(s) matemática(s) como um recurso para analisar e problematizar a construção social e identitária do corpo. Nesse contexto, suas contribuições objetivaram abrir caminhos para uma discussão mais aprofundada sobre a relação entre educação matemática, questões de gênero e identidade, desafiando as percepções tradicionais e enriquecendo o diálogo sobre esses temas no contexto educacional.

### **Episódio 2/Cena 1- Sinto que me deram uma bomba-relógio para que explodisse nas mãos de uma mulher<sup>47</sup> (14/05/2022; E4; V4, 01:55:21 - 02:03:42)**

*Erika - Então, como é um tema muito polêmico, a gente também achou muito difícil trabalhar em sala de aula, o que a gente fez, nós nos atentamos mais ao texto e sugerimos um plano de aula mais voltado para o ensino fundamental. E aí pegamos uma animação infantil. Talvez até para se proteger, porque a gente não conseguiu se ver passando esse filme para os alunos que temos hoje. Mesmo sendo do Ensino Médio. Então, a gente procurou totalmente fugir. A gente não trabalhou nada sobre a exploração, sobre prostituição no nosso plano, a gente trabalhou, o filme: "Que corpo é esse?" pensado no ensino fundamental.*

*Bruna - Se quiser trazer mais detalhes sobre esse planejamento, também, Erika e grupo da Erika, né? Esse é um espaço também para a gente trocar essas ideias, né? Uma coisa importante, gente, talvez eu não tenha deixado tão claro. Não*

<sup>47</sup> Fala da personagem Ji-Yoon Kim, protagonista da série *The Chair*.

*necessariamente a gente precisa, especificamente, trabalhar com esse filme do encontro. Os filmes que foram propostos aqui foram selecionados para provocar vocês a pensar, mas vocês podem trazer o tema prostituição numa outra situação, um outro filme que, de repente, com uma versão um pouco mais light, né? Enfim, ou o que a gente pode fazer, também, é um recorde de uma cena. Porque realmente ele é um filme pesado, né? Dito isso, Érika, podes continuar trazendo o planejamento do grupo.*

**Erika** - *O nosso conteúdo seria o princípio multiplicativo. É, porque a gente tentou fugir, como a gente tava pensando só no ensino médio, um pouquinho de estatística, porque tudo a gente queria estar fazendo pesquisa, sabe? Ai falamos assim, vamos pensar um pouquinho diferente e nós começamos, sem ideia nenhuma. Na segunda-feira, que é quando a gente sempre se reúne. Ai ficamos pensando: E agora? Então, a ideia foi o princípio multiplicativo. Ai, o que é o que a gente colocou de problematização foi: “O que é ser natural?”, “O que é ser de menino?”, “O que é ser de menina?”, “Existe uma forma natural de ser menino ou de ser menina?”. A gente pensou nessas problematizações. Ai, no primeiro momento, a gente já retoma, um pouquinho que queira, análise combinatória. No segundo momento, pensamos em separar a turma em grupos e distribuir algumas situações, problemas. E a gente pensou em nomes de nossas situações problemas que fossem neutros, que descem para usar tanto para quem nasce menina, quanto para quem nasce menino. Então, foi mais ou menos assim a situação que a gente pensou: “Joana, tem 4 netos, Marta, Manuel, Ariel e Harlley. Ela deseja comprar um conjunto de uniforme escolar para cada, sabendo que a loja dispõe de 3 camisetas nas cores rosa, azul, verde, amarelo, calça do tipo moletom e jeans e saias brancas e pretas. Quais e quantas são as possibilidades para montar uniforme para? Letra a para Marta, letra b para o Manuel, letra c, o Ariel e letra d para o Harlley ou para a Harlley”. Não colocamos pronomes em nenhum desses daí, então a gente queria ver se eles iam dar possibilidades diferentes para a escolha de cada um deles. E aí, depois disso, daí a gente tinha que ver o que eles vão apresentar. Mas, a gente espera que seria uma resposta diferente, mas pode ser também que a gente fosse surpreendida, né? Já que essa geração está um pouco a frente da gente.*

**Bruna** - *Nossa, meninas, eu achei muito legal, porque eu confesso que eu também nunca pensaria numa coisa do tipo. E eu achei bem bacana. Olha só, a gente pensou lá na combinatória para discutir essa questão do corpo por meio da análise combinatória. Achei muito legal, assim como a Sônia também, né? Quanta coisa nós podemos pensar.*

**Alayde** - *E era para alunos do sexto ano, né? Então, assim como eles estavam saindo dos anos iniciais, entrando no fundamental 2. Então, essa afinção para ver como que a menina se veste, como que o menino se veste? A questão dos próprios brinquedos, a gente montou uma outra questão, onde tinha brinquedos diversos e daí eles queriam fazer a separação para ver o que seria brinquedo de menina, que seria brinquedo de menino, né? E aí tem uns vídeos que a gente colocou, e nesse vídeo tem uma menina que se veste de princesa, enquanto a outra menina se veste de dinossauro e a primeira diz para a segunda que se vestir de dinossauro não é brinquedo de menina. Você tem que se vestir de princesa, se arrumar. Então, assim a gente tentou discutir mais a questão da feminilidade. A questão do corpo, né? E o ser mulher? Mas pensando nos estudantes do sexto ano, né? E a gente traz no final umas tirinhas. Também, é relacionado a isso, então, nosso planejamento foi mais voltado para os pequenos, vamos dizer assim, né? Que são crianças de 10 ou 11 anos assim no máximo, né?*

Nesta cena, Erika inicia sua fala destacando a complexidade e a sensibilidade de abordar, como dito por ela, “um tema muito polêmico” em sala de aula. A dificuldade em trabalhar com esse tópico é evidente e pode estar relacionada a sua natureza controversa e possivelmente perturbadora, que envolve exploração, prostituição e violência de gênero. Para lidar com essa situação, as participantes optaram por uma abordagem mais cautelosa,

concentrando-se no uso do texto proposto para o **Encontro 4** e desenvolvendo um plano de aula direcionado ao Ensino Fundamental, especificamente para os sextos anos. Essa mudança de foco demonstra o desejo de proteger as/es/os alunas/alunes/alunos de informações que possam ser consideradas inadequadas ou perturbadoras para suas faixas etárias.

**Figura 22:** Série Dandara



**Fonte:** A pesquisa - produção da pesquisadora com imagens da internet.

A escolha de uma animação infantil, "*Que corpo é esse?*" (figura 22), é interpretada como uma forma de manter um ambiente de ensino seguro, evitando potenciais confrontos ou desconfortos ao apresentar o material a estudantes do Ensino Médio, que podem ter maior maturidade e compreensão sobre o assunto e indagá-las sobre o tema mais proeminentemente. No entanto, a decisão de contornar a abordagem sobre exploração e a prostituição no plano de aula pode ser vista como uma estratégia para "burlar" o sistema, já que esses são temas socialmente relevantes que poderiam ser explorados de maneira educativa e reflexiva. Porém, como

pode ser notado na fala de Erika "[...] até para se proteger", educadoras/educadores/educadores têm receio em trabalhar, em sala de aula, determinados temas que são considerados tabus, devido às possíveis complicações e limitações, muitas vezes, impostas pela própria Escola ou pelas famílias das/des/dos estudantes, ou mesmo por forças ideológicas do governo (essa formação ocorreu em 2022). Neste sentido, a maneira de contornar o sistema escolhido pelo grupo G2, pode ser observada em seu planejamento, figura 23 e figura 24.



Figura 23 - Planejamento do grupo G2

**Desenvolvimentos das atividades:**

**1º momento:** Retomada do conteúdo de análise combinatória.

**2º momento:** Separar a turma em grupos. Distribuir para os grupos as seguintes situações-problema:

- **Situação 1:** Considere a seguinte situação: Joana tem quatro netos, Marta, Manuel, Ariel e Harley. Ela deseja comprar um conjunto de uniforme escolar para cada. Sabendo que a loja dispõe de camisetas nas cores rosa, azul, verde e amarelo, calça do tipo moletom e jeans e saias brancas e pretas, quantas são as possibilidades para montar o uniforme para:  
a) Marta. b) Manuel. c) Ariel. d) Harley.
- **Situação 2:** Cris, Alisson e Dominique devem escolher dois brinquedos da lista abaixo como presente de Natal.

Skate	Bicicleta	Bola	Boneca
Dominó	Banco Imobiliário	Fogãozinho	Carrinho
Video Game	Urso de pelúcia	Pipa	Bola de gude

a) Quantas são as possibilidades de escolha para cada um? Por quê?  
b) Quem teria mais possibilidades de escolha? Por quê?  
c) Quem teria menos possibilidade de escolha? Por quê?

Deixá-los livres para análise, discussão e resolução da situação.

Fonte: a pesquisa.

Figura 24 - Continuação do planejamento do grupo G2

**3º momento:** Discutir as diferentes resoluções, as construções entre o erro e o acerto e socializar as reflexões sobre a forma como a atividade foi realizada.

**4º momento:** Assistir a animação *Que Corpo É Esse? É de menino ou de menina?* (*Dandara*). Discussão sobre a animação.

**5º momento:** Solicitar aos alunos que elaborem um pequeno texto de até 10 linhas inspirados nas tirinhas apresentadas na atividade em anexo.

**6º momento:** Individualmente, os alunos devem resolver a seguinte situação-problema:

- **Situação 3:** Em uma festa, há 32 rapazes e 40 moças. 28 das moças e  $\frac{3}{8}$  dos rapazes sabem dançar. Quantos pares podem ser formados de modo que:  
a) Ninguém saiba dançar?  
b) Apenas uma pessoa do par saiba dançar?

Fonte: a pesquisa.

O planejamento de aula aborda uma maneira de discutir a questão de gênero por meio da(s) matemática(s), mais especificamente relacionada ao Princípio Fundamental da Contagem (PFC). Ou seja, a proposta do grupo consiste em trabalhar com estudantes de sexto ano do Ensino Fundamental, em duas aulas de 50 minutos, cujo objetivo é: **(1)** debater o que é

dito “*natural*”, o que é ser menino e ser menina; **(2)** Identificar e resolver problemas de contagem a partir do PFC. Em um primeiro momento, o grupo oferece a sugestão de retomar (ou até mesmo iniciar) o conteúdo de análise combinatória a partir da conceituação, explicando o que é análise combinatória, o Princípio Fundamental da Contagem etc. Em um segundo momento, a turma é convidada a dividir-se em grupos para resolver, analisar e discutir duas situações-problema, sendo: **(1)** referente às possíveis combinações de roupas para quatro crianças (Marta, Manuel, Ariel e Harley) dentre camisetas, calças e saias, isto é, as/es/os estudantes devem determinar quantas combinações serão possíveis para cada uma das crianças; **(2)** referente às possíveis combinações de escolhas, a partir de uma lista de brinquedos, entre três crianças (Cris, Alisson e Dominique), identificando qual das crianças teria mais ou menos possibilidades e porquê dessa ocorrência. No terceiro momento, a turma é convidada a se reunir no grande grupo para discutir as diferentes formas de resolver os problemas propostos no momento 2 e socializar as problematizações que surgiram a partir disso. Já no quarto momento, as participantes, Erika, Alayde e Tainá, propõem que a turma assista a um episódio da animação “*Que corpo é esse? É de menino ou de menina? (Dandara)*”<sup>48</sup>, disponível no YouTube no Canal Cultura, e discutam sobre o conteúdo apresentado. O episódio da animação, conforme figura 24, traz discussões sobre os estereótipos de gênero, a partir de uma linguagem e um formato que são adequados a diferentes faixas etárias para que todos possam se divertir e aprender.

No quinto momento, os alunos são convidados a elaborar um pequeno texto inspirados nas tirinhas apresentadas pelas participantes, conforme figura 24. A primeira tirinha mostra o personagem Armandinho conversando com um adulto que o questiona por estar brincando com uma boneca e que aquilo era brincadeira de menina, e é quando Armandinho rebate “*Carrinho é coisa de menino e boneca é coisa de menina? Como assim? Lá em casa minha mãe dirige e meu pai cuida de mim*” (BECK, 2015). Na segunda tirinha, vemos Armandinho conversando com uma menina que diz “*Eles não me deixam jogar porque sou menina*” e Armandinho responde: “*Mas não é por isso. É porque você joga melhor que eles!*” (BECK, 2015). No sexto e último momento, as participantes propõem que, individualmente, resolvam uma última situação-problema: em uma festa, há 32 rapazes e 40 moças. 28 das moças e  $\frac{3}{8}$  dos rapazes sabem dançar. Quantos pares podem ser formados de modo que: a) Ninguém saiba dançar? b) Apenas uma pessoa do par saiba dançar?

Neste sentido, observamos que as participantes propõem o desafio de pensar matematicamente o gênero, promovendo a problematização sobre a natureza do gênero,

<sup>48</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ZRG-uTwn5eI&ab\\_channel=CanalFutura](https://www.youtube.com/watch?v=ZRG-uTwn5eI&ab_channel=CanalFutura).



incluindo o que significa ser "natural", menino ou menina. Essas questões estão alinhadas com as ideias de Judith Butler (2018), que argumenta que o gênero é uma construção social e performática, não algo inato ou natural. A proposta de problematizar as concepções tradicionais de gênero, questionando se existe uma forma "natural" de ser menino ou menina, bem como se existem brincadeiras ou brinquedos de “menina” ou “menino” reflete, também, as ideias de Lugones (2008; 2014), que aborda a diversidade de experiências de gênero em diferentes culturas pontuando a construção social sobre a imposição dos papéis de gênero.

A estratégia de utilizar problemas de análise combinatória como base para a discussão sobre gênero pode contribuir para que os estudantes pensem e problematizem criticamente as convenções de gênero. A escolha de não usar pronomes em termos de gênero, conforme destacado por Erika em “[...] *Não colocamos pronomes em nenhum desses daí, então a gente queria ver se eles iam dar possibilidades diferentes para a escolha de cada um deles*”, como a situação envolvendo Joana e seus netos, demonstra a intenção de problematizar a imposição de estereótipos de gênero nas situações-problema. Isso está alinhado com as abordagens de Butler (2018), que argumenta que as identidades de gênero são construções que podem variar e não devem ser limitadas por normas rígidas. No entanto, a cena também destaca a incerteza das participantes em relação às respostas das/des/dos alunas/alunes/alunos, a partir da fala “[...] *Mas, a gente espera que seria uma resposta diferente, mas pode ser também que a gente fosse surpreendida, né? Já que essa geração está um pouco à frente da gente*” e a possibilidade de serem surpreendidas pelas percepções da nova geração, sugere um reconhecimento da fluidez e diversidade das identidades de gênero. Essa abordagem pedagógica,

Figura 25: Filme Elvis e Madona



Fonte: A pesquisa - produção da pesquisadora com imagens da internet.

então, é um exemplo de como a educação matemática pode ser usada como um meio para desafiar e expandir as concepções coloniais de gênero, abrindo espaço para discussões e reflexões em prol da equidade.

A próxima cena (**Cena 2 do Episódio 2**) a ser analisada está diretamente relacionada à anterior, situando-se no Encontro 6, no qual as/es/os participantes foram convidadas/convidades/convidados a assistir ao filme brasileiro *Elvis e Madona* (2020) (figura 25). Nessa cena, as participantes Camila e Tainá compartilham suas impressões sobre o impacto gerado pelo filme, com foco especial na maneira como os pronomes foram utilizados para caracterizar os personagens da trama.

**Episódio2/Cena 2 - Meu corpo é o que você quiser... Sou macho, sou fêmea, mas minha alma é de mulher, caminho por várias vertentes... Minha alma é de mulher, mas meu corpo é o que você quiser<sup>49</sup> (28/05/2022; E6; V6, (00:23:19 ~ 00:28:40)**

*Camila - Eu gostei bastante do filme, assim, falando primeiramente do filme, né? Porque ele nos gera essa estranheza, esse negócio da gente pensar fora da caixa, fora do que a gente já está acostumado, né? Ai eu até comentei com a minha mãe depois sobre filmes, sobre as coisas que aconteceram no filme e tal, porque a gente começa ahh. Eu pelo menos comecei a pensar um pouco diferente. Tá! Mas aí, como é que eu vou chamar? Por exemplo, há o Elvis, né? Eu chamo ele de o Elvis, ou chamo ela de Elvira. E eu fiquei pensando sobre essas coisas assim, porque eu acho que tanto os textos quanto o filme. Eles, pelo menos, me trouxeram muito desse negócio, de como tratar as pessoas, pelo modo como as pessoas querem ser tratadas, como elas se identificam e tudo mais. Mas, justamente porque, muitas vezes, a gente se depara com pessoas que não querem ser tratadas pelo nome de batismo, de nascimento. Não sei como é que se chama, de registro? Não é? Isso. É, e aí a gente precisa conseguir entender isso, pensar sobre isso, não é? E se informar. Eu acho que é, que o filme, ele me trouxe bastante isso. E, também, parei para pensar bastante sobre o preconceito que existe, né? Pelas pessoas, porque, por exemplo, no filme, o Elvis chega lá [na pizzaria] para fazer entregas de pizza e aí o cara lá, o dono da pizzaria pega e fala assim: ‘ai mas mandaram uma menina, eu pensei que fosse vir um homem para fazer as entregas’. E ficou falando: ‘aí a moto girl, não sei quê’ e pelo que eu entendi, ela ou ele, eu fico meio ou eu fico meio confusa com isso assim, porque eu também, ela não estranhou chamar, ela tanto dela quanto dele, não é? Acho que ela se identifica como Elvis e atende por “ela”, por Elvira, como a mãe dela chama também. Mas, eu acho isso muito interessante. Assim, fez eu refletir um pouco mais, pelo menos sobre isso, sabe? Eu fiz a associação, bastante contato do Maurício, também, com o filme, assim, para conseguir pensar, eu acho que a gente também, por mais que a gente tente sair um pouco da caixinha, já é intrínseco na gente, muitas vezes essas questões a gente acaba reproduzindo meio que sem pensar, então eu gostei muito, muito, muito mesmo porque me fez repensar bastante. Eu acho que esse foi um dos que mais me gerou uma saída da caixa. Pensar fora daquela coisa normal que a gente vê.*

*Tainá - Eu fiz a leitura de que a Elvis é uma mulher lésbica. Eu não fiz a leitura de que ela gostaria de se apresentar como homem para sociedade, assim, talvez, o nome por ela ter substituído por Elvis, mas acho meio aqui um nome artístico, já que ela estava se lançando assim na fotografia, não é? Mas eu gostei muito do debate que pode ser gerado no filme, porque a gente tem muito essa questão do binário, não só como homem e mulher, mas também se é hetero ou é homo, né? Como se não existisse outra coisa, né? Então, tudo a gente se binariza, digamos assim, né? Sempre dois pólos, e já o filme acaba nos trazendo esse debate que, como*

<sup>49</sup> Trecho de uma música cantada pela personagem Madona do filme *Elvis e Madona*.

*eu fiz a leitura de que ela é uma mulher lésbica, ela mesmo, tipo, “eu nunca gostei de uma mulher que não é mulher”. Ela também ficou confusa com o que ela estava sentindo, porque ela sempre gostou de mulher; sempre se atraiu por mulher e agora ela estava atraída por uma mulher; só aqui, ela ficou confusa com aquilo. Tipo, tu é mulher; mas, não é mulher, não é? Então, é o que eu acho que esse debate, que o filme traz é muito forte para mim, não é porque eu me apresento, não é porque eu sou lésbica que eu tenho que aqui, como uma mulher cis. Eu gosto, eu me atraio pelo feminino e a Madonna é feminina, então, me atraio por ela, não é? Eu achei bem interessante assim esse debate, dá pra gente levar para sala de aula. Até com o meu grupo, a gente até pensou em não levar o filme inteiro para sala de aula, mas alguns pontos ali. Mas acho bem interessante assim o nosso plano de aula. Ele também foi análise combinatória. E pegando esse ponto aí de vencimento, como se apresentar? Não é? Mas acaba que o debate da sexualidade entra junto, também, porque a gente vai levar esse filme. Há a questão do desejo, do sentimento. Ali acabei entrando também.*

Quando observamos a fala de Camila à luz das teorias de gênero de Butler (2018; 2020), somos confrontadas/confrontades/confrontados com a complexidade e os desafios inerentes às identidades de gênero e à performatividade de gênero. A fala “*Eu gostei bastante do filme assim, falando primeiramente do filme, né? Porque ele nos gera essa estranheza, esse negócio da gente pensar fora da caixa, fora do que a gente já está acostumado, né?*”, de Camila, evidencia a potencialidade do filme *Elvis e Madona* de gerar uma sensação de “*estranheza*” que convida a/e/o espectadora/espectadore/espectador a pensar fora das convenções coloniais de gênero. A questão de como chamar o personagem Elvis, se como “ele” ou “ela”, reflete a fluidez e a maleabilidade das identidades de gênero, que são conceitos centrais nas teorias de Butler. A participante percebe a importância de respeitar a forma como as pessoas desejam ser identificadas, reconhecendo que muitas não se identificam com os nomes de registro. Isso destaca a ideia de que o gênero não é algo inerente, mas, uma construção social e subjetiva. Além disso, a análise da cena da pizzaria evidencia como o filme aborda o preconceito de gênero e as expectativas sociais em torno dos papéis sociais associados ao gênero. A experiência de Camila ao assistir ao filme a fez refletir sobre suas próprias concepções e reprodução de estereótipos de gênero, ilustrando o poder do Cinema e da narrativa em provocar problematizações e ampliar as perspectivas em relação ao gênero, conforme defendido por Butler.

Cabe destacarmos, então, a partir das falas de Camila, o importante papel do filme como meio de revelação (ROSA, 2020, 2023a, 2023b), provocando questionamentos e problematizações sociais, como observado na fala “[...] *então eu gostei muito, muito, muito mesmo porque me fez repensar bastante. Eu acho que esse foi um dos que mais me gerou uma saída da caixa. Pensar fora daquela coisa normal que a gente vê*”. Essa experiência, compartilhada por Camila, está alinhada com a visão de Giroux (2011) sobre o Cinema como um meio de fomentar o pensamento crítico e desafiar as convenções sociais. Neste sentido, o filme pôde desencadear a reflexão em Camila, sobre as representações de gênero, identidades

e preconceito, corroborando a ideia de Giroux (2011) de que o Cinema pode ser uma força de mudança social.

A participante Tainá também traz uma leitura interessante do filme ao afirmar que Elvis é uma mulher lésbica em sua fala: *“Eu fiz a leitura de que a Elvis é uma mulher lésbica”*. Esse ponto é relevante no contexto das teorizações de Lugones (2014), que enfatiza a importância de reconhecer a pluralidade de identidades de gênero e sexualidades. O filme demonstra como as identidades de gênero e orientações sexuais não se encaixam estritamente em categorias binárias, e Elvis é uma representação desafiadora dessas categorias convencionais, conforme observado por Tainá em sua fala *“[...] a gente tem muito essa questão do binário, não só como homem e mulher, mas também se é hetero ou é homo, né? Como se não existisse outra coisa, né? Então, tudo a gente binariza, digamos assim, né? Sempre dois pólos, e já o filme acaba nos trazendo esse debate [...]”*. A participante destaca a confusão de Elvis ao se ver atraída por Madonna (travesti), ressaltando como as identidades de gênero e as atrações sexuais podem ser experiências complexas e multifacetadas, conforme discutido por Butler (2018; 2020). Além disso, a participante observa que o filme abre espaço para discutir a binarização da sociedade, tanto em termos de gênero quanto de orientação sexual, indo ao encontro das teorias de Lugones (2008, 2014), que buscam desafiar as hierarquias de poder e as estruturas binárias que moldam nossas percepções de identidades.

Também, podemos evidenciar na fala de Tainá o reconhecimento do potencial educacional do filme, ao afirmar que o debate gerado pode ser levado para a sala de aula, em *“[...] Eu achei bem interessante assim esse debate dá pra gente levar para sala de aula”*, o que reflete a visão de Giroux (2011) que argumenta que o Cinema desempenha um papel educativo importante, influenciando a forma como as pessoas pensam e percebem o mundo. Ele vê o Cinema como um recurso pedagógico que pode promover o pensamento crítico, encorajando o espectador a problematizar e analisar as representações culturais e políticas presentes nos filmes.

A **Cena 3** do **Episódio 2**, próxima a ser analisada, nos leva a um momento significativo no **Encontro 1** do curso de extensão, protagonizado por Gabriella e Thalís, que compartilham experiências pessoais. Essa cena se conecta diretamente com as falas das participantes Camila e Tainá na cena anterior, uma vez que Gabriela e Thalís trazem suas perspectivas e vivências em relação aos temas discutidos, que estão relacionados às identidades de gênero, diversidade e preconceito no ambiente de trabalho.

**Episódio 2/Cena 3 - O que eu percebi é que o povo deduziu que por ser um bebê, que azul é menino e rosa é menina (02/04/2022; E1; V1, 00:52:06 - 01:01: 05)**

*Thalis - Teve uma situação que surgiu na minha escola de um aluno que antes ele se denominava com pronome ela/dela e teve um professor que comentou que se agora ele estava usando o pronome ele/dele, por que não se veste como homem agora? E aí alguns questionaram, mas o que é se vestir como homem? E a fala desse professor é que fica mais fácil de se identificar do que se utilizar o pronome. Tá, mas eu acho que a gente precisa sair da nossa zona de conforto né?! Não dá para a gente associar. Então, na leitura do texto eu percebi um pouco isso, essa binaridade: se é de um pronome tem que se adequar culturalmente e socialmente, se comportar como um pronome que a gente está acostumado a enxergar. Então, o pronome ele/dele tem que se vestir daquele jeitinho que a gente tá pensando na cabeça, então, eu acho que o texto ele abre margem para a gente sair dessa binaridade. Eu iniciante nessa discussão, então, para mim foi bem pesado, em vários momentos houveram termos que eu precisei parar e pesquisar um pouco e voltava para o texto, por vezes, eu relia o parágrafo, mas o que eu consegui perceber de primeira mão é que essa coisa... bom... o próprio nome da aula é isso, de quebrar um pouco com a binaridade... quer dizer, não quebrar um pouco e sim totalmente, porque essa dicotomia de sim ou não, negativo/positivo, é muito associado também a isso, então, eu lembrei dessa situação lá na escola e como realmente é isso de quebrar com essa de o fato de se denominar como ele/dele ou ela/dela ou pronome neutro não significa que tem que mesclar as coisas, parece até aquela coisa de conjunto relacionando um pouco com a matemática, pertence a um conjunto ou outro, ou a intersecção dos dois conjuntos, parece que não dá para misturarmos um pouco as coisas...*

[...]

*Gabriella - Aproveitando que o colega [Thalis] trouxe o texto e, também, deixou o gancho, teve uma situação que me remeteu muito a minha vida... eu tenho um filho e ele vai fazer oito anos, e foi quando eu estava montando o enxoval e em toda a lojinha que eu ia me perguntavam qual era o sexo do bebê e eu falava menino, e aí as vendedoras me mostravam a parte azul e verde das roupinhas... só que tinha cada coisinha rosa que eu olhava, as vendedoras falavam: não mãe, mas o seu filho não vai ser um menino? Então, você tem que levar aqui ó, ou você leva branco, ou leva verde ou azul. Aí eu fiquei assim em choque... e isso ficou na minha mente até hoje porque aconteceu de eu levar uma manta, eu botar ele todo de azul, a roupinha toda azul, só que a manta rosa e todo mundo que me viu na rua com o meu filho falava: que linda a sua filha. Sem nem me perguntar se era filha ou não. O que eu percebi é que o povo deduziu que por ser um bebê que azul é menino e rosa é menina. Aí me lembrou muito essa situação... é como se fosse um deja vú... é muito forte.*

O relato apresentado por Thalis traz uma situação vivenciada na escola onde ele trabalha, em que um aluno que utilizava o pronome "ela/dela" passou a usar o pronome "ele/dele" e enfrentou questionamentos por parte de um professor sobre seu comportamento e modos de se vestir, como indicado em sua fala “[...] teve um professor que comentou que se agora ele estava usando o pronome ele/dele por que não se veste como homem agora?”. O comentário relatado por Thalis faz referência à inflexibilidade das normas e papéis de gênero impostos pela sociedade. Assim, essas expectativas de gênero são construções sociais que determinam como as pessoas devem se comportar, se vestir, se identificar e até mesmo a linguagem que devem usar, com base em suas identidades de gênero percebidas.

Essa rigidez frequentemente leva à marginalização e à discriminação de indivíduos que não se encaixam nos moldes coloniais de masculinidade e feminilidade, conforme revela Lugones (2014). Segundo Thalís, a sociedade, muitas vezes, tenta forçar as pessoas a se encaixarem em categorias binárias de gênero, exigindo que correspondam ao seu pronome com uma expressão de gênero estereotipada, como visto em sua fala “[...] *essa binaridade: se é de um pronome tem que se adequar culturalmente e socialmente, se comportar como um pronome que a gente está acostumado a enxergar. Então, o pronome ele/dele tem que se vestir daquele jeitinho que a gente tá pensando na cabeça*”.

Além disso, o participante reconhece que a binaridade pode limitar a liberdade individual de explorar e expressar as identidades de gênero de maneira autêntica, contribuindo para a perpetuação de estereótipos prejudiciais e desigualdades de gênero ao salientar que é importante “[...] *quebrar um pouco com a binaridade... quer dizer, não quebrar um pouco e sim totalmente*”. Ao mencionar "*quebrar com a binaridade*", o participante destaca a relevância de romper com essas normas estritas de gênero, defendendo uma compreensão mais fluida e não conformista. Essa visão está alinhada com as teorias de Butler (2018;2020), que enfatizam a performatividade de gênero, argumentando que o gênero não é uma característica fixa, mas, uma construção social que pode ser desafiada e redefinida. O participante percebe que identidade de gênero e expressão de gênero são complexas e multifacetadas e que a simples associação de pronome a um conjunto de comportamentos específicos é uma problematização a ser evidenciada, pois, não é uma abordagem adequada.

A comparação feita pelo participante, relacionando a situação da binaridade de gênero com conceitos matemáticos, traz à tona uma interessante perspectiva sobre como a sociedade percebe e lida com as identidades de gênero. No contexto da educação matemática, a ideia de "conjuntos" e "intersecção" é frequentemente usada para representar relações e categorias. Ao fazer essa analogia, Thalís sugere que a sociedade tende a categorizar rigidamente as pessoas em "conjuntos" distintos: masculino ou feminino, sem reconhecer a "intersecção" ou a sobreposição das identidades de gênero, como observado na fala “[...] *parece até aquela coisa de conjunto relacionando um pouco com a matemática, pertence a um conjunto ou outro, ou a intersecção dos dois conjuntos, parece que não dá para misturarmos um pouco as coisas*”. Essa comparação ressalta como as normas de gênero são, muitas vezes, tratadas como se fossem regras matemáticas inflexíveis, quando, na realidade, as identidades de gênero são fluidas e complexas. Na(s) matemática(s), a "intersecção" de conjuntos representa elementos que pertencem a ambos os conjuntos simultaneamente. No contexto de gênero, as identidades

de gênero não se limitam a um único ou a dois únicos conjuntos estritos, mas podem abranger uma ampla gama de experiências e expressões.

Essa analogia matemática sugere que a sociedade precisa reconhecer a existência de identidades de gênero não conformistas e respeitar a sobreposição e diversidade de identidades de gênero, em vez de tentar forçar as pessoas a se encaixarem rigidamente em categorias binárias. Assim como na(s) matemática(s), onde a "intersecção" pode representar a complexidade das relações, na identidade de gênero, a diversidade e a fluidez são igualmente complexas e dignas de respeito. Portanto, essa comparação ajuda a destacar a necessidade de uma compreensão flexível das identidades de gênero na sociedade.

Em complemento a fala de Thalís, a participante Gabriella, também aborda uma experiência de sua vida relacionada à binaridade de gênero. A narrativa da participante revela uma situação profundamente enraizada na sociedade, na qual as normas de gênero e as expectativas de conformidade de gênero são impostas desde uma idade muito precoce. Lugones (2008, 2014) enfoca a ideia de que as normas de gênero são usadas para categorizar e classificar as pessoas, e essa fala de Gabriella “[...] *eu estava montando o enxoval e em toda a lojinha que eu ia me perguntavam qual era o sexo do bebê e eu falava menino, e aí as vendedoras me mostravam a parte azul e verde das roupinhas... só que tinha cada coisinha rosa que eu olhava, as venderas falavam: não mãe, mas o seu filho não vai ser um menino? Então, você tem que levar, aqui ó, ou você leva branco, ou leva verde ou azul [...]*”, ilustra o que a autora propõe. Gabriella compartilha a experiência de escolher roupas para seu filho antes de seu nascimento e como as vendedoras de lojas reforçaram as normas coloniais de gênero, insistindo que as roupas azuis e verdes eram apropriadas para um menino, enquanto as roupas de outras cores não eram para meninos. Essa imposição de categorias binárias de gênero revela como as normas sociais são impostas desde o nascimento, e como as pessoas, muitas vezes, não questionam essas convenções, naturalizando e reproduzindo esses padrões.

A participante, também, relata a situação em que leva seu filho vestido com roupas azuis, mas, com uma manta rosa, e ainda assim as pessoas presumem que ele é uma menina com base na cor rosa exclusiva da manta. Isso nos mostra, ainda, como a sociedade tende a classificar as pessoas de acordo com estereótipos de gênero, que são crenças preconcebidas sobre como homens e mulheres devem se comportar, vestir e se identificar com base em uma perspectiva binária de gênero. Esses estereótipos podem variar culturalmente, como já pontuado por Lugones (2014), mas, geralmente incluem a ideia de que as meninas devem gostar de rosa, brincar de bonecas e ser “doces”, sensíveis, do lar etc., enquanto os meninos devem preferir azul, brincar com carros, jogar futebol e ser assertivos e fortes. Isso é

prejudicial, uma vez que não leva em consideração a diversidade das identidades de gênero, resultando em exclusão e discriminação àquelas/àquelus/àqueles que não se encaixam nos estereótipos coloniais (LUGONES, 2014). O respeito às diversas identidades de gênero e à promoção da igualdade de gênero em termos de oportunidades, desejos, escolhas, exigem um esforço e luta contínua para superar esse sistema que marginaliza e invisibiliza pessoas que não se encaixam nesses padrões de homens e mulheres, o qual nos é imposto desde nossa concepção.

Dessa forma, as cenas e discussões analisadas revelam a complexidade e a relevância de problematizar questões de gênero, identidades e a diversidade na educação. As experiências compartilhadas pelas/peles/pelos participantes e as estratégias pedagógicas propostas pelas/peles/pelos envolvidas/envolvides/envolvidos demonstram a necessidade de questionar e desconstruir normas rígidas de gênero, estereótipos e preconceitos arraigados em nossa sociedade. As pressões sociais relacionadas à binaridade de gênero exercem influência sobre o desenvolvimento individual, moldando a percepção das identidades de gênero e impondo expectativas que, muitas vezes, restringem a expressão autêntica das pessoas. A imposição de normas rígidas e estereótipos reflete uma sociedade que categoriza as pessoas com base em concepções simplificadas de masculino e feminino (BUTLER, 1999;2020), limitando assim a compreensão da diversidade de experiências de gênero. Essa padronização, muitas vezes inconsciente e internalizada desde a infância, contribui para a reprodução de desigualdades e discriminação de gênero ao longo da vida. A necessidade urgente de desafiar essas convenções é evidente ao considerarmos o impacto negativo que a rigidez das normas de gênero pode ter na autoestima, na autoaceitação e na liberdade individual e coletiva em termos de ação na vida. As teorias de gênero, como as de Judith Butler e Maria Lugones, fornecem lentes valiosas para entender a fluidez e a construção social das identidades de gênero, bem como para promover uma educação respeitosa, equânime e libertadora.

Nesse sentido, as cenas analisadas mostram como o Cinema e a(s) matemática(s) podem ser caminhos potentes para problematizar e desafiar as concepções coloniais de gênero e desenvolver o pensamento crítico. No entanto, também ressaltam os desafios e as resistências encontradas ao lidar com esses temas, destacando a importância de continuar lutando para criar ambientes educacionais seguros e acolhedores para todas/todes/todos, independentemente de suas identidades de gênero. Portanto, essas análises apontam para a necessidade de uma educação que vá além dos estereótipos e promova a compreensão e o respeito pela diversidade de experiências de gênero, formando estudantes e



professoras/professorias/professores de modo que esses possam questionar, problematizar e contribuir para uma sociedade que respeita e valoriza as diferenças.

Assim, nesta seção trouxemos como uma possibilidade de superar a binaridade de gênero uma proposta matemática desenvolvida pelas participantes Alayde, Erika e Tainá. Percebemos que as participantes propõem a ideia de abordar matematicamente o conceito de gênero, possibilitando a problematização sobre a natureza dessa construção social, a binaridade de gênero, e questionando a noção de ser "*naturalmente*" menino ou menina. Essa abordagem encontra consonância com as ideias de Judith Butler (2018), que sustenta que o gênero é uma construção social e performática, não sendo inata ou natural. A proposta de problematizar as concepções coloniais de gênero, indagando se há uma forma "natural" de ser menino ou menina, e explorando a existência de brincadeiras ou brinquedos associados a "*menina*" ou "*menino*", também reflete as perspectivas de Lugones (2008; 2014), que discute a diversidade de experiências de gênero em diversas culturas, enfatizando a natureza social na imposição dos papéis sociais condicionados ao gênero. A estratégia de utilizar problemas de análise combinatória como base para a discussão sobre gênero pode contribuir para que as/es/os estudantes analisem e questionem de forma crítica as imposições coloniais de gênero.

Da mesma forma, a escolha de evitar o uso de pronomes relacionados a gênero durante os problemas matemáticos, como exemplificado na situação envolvendo Joana e seus netos, evidencia a intenção de problematizar a imposição de estereótipos de gênero nas situações-problema. Esta proposta de aula, exemplifica como a educação matemática pode ser empregada como meio para desafiar e ampliar as concepções coloniais de gênero, proporcionando espaço para discussões e problematizações que possam trazer mudanças e superação desse sistema de opressão.

### **4.3. 3º Episódio - A mãe diz que os homossexuais são pessoas ruins... mas, não são eles que me estupram, não são eles que me maltratam**

Nesta terceira e última seção de análise, nos propomos a analisar as problematizações emergentes relacionadas às questões raciais e *queer*, bem como à interseccionalidade sobre a posição colonial, visando explicitar a decolonialidade de gênero *queer*. Utilizamos como ponto de partida a análise de produtos cinematográficos, como filmes e séries, que desempenham um papel crucial na construção de narrativas sociais, e de planos de aula matemáticos que revelam problematizações em relação às dinâmicas de gênero, evidenciamos entrelaçamentos educacionais diante dessas fontes. Assim, o enfoque heterogêneo busca contribuir para uma compreensão mais abrangente das complexidades que permeiam as

interseções entre gênero, raça, sexualidade e colonialidade, fomentando assim uma perspectiva mais inclusiva e equitativa no campo da educação matemática ao se discutir gretas possíveis para romper estereótipos coloniais.

Desse modo, apresentamos a **Cena 1 do Episódio 3**, cena que ocorreu no Encontro 7 do curso de extensão, cujo tema foi “Mulher e raça/etnia: debatendo a interseccionalidade”. Nesta cena, vemos a participante Camila e o participante Felipe do grupo G6 apresentando o planejamento de sua aula matemática para alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, em três aulas de 50 minutos, cujo objetivo é: **(1)** Identificar as relações de pertinência entre os conjuntos numéricos; **(2)** Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações - naturais, inteiros, racionais ou reais. A pergunta que os participantes buscam responder com essa proposta de aula é: “*Na vida, o que te faz pertencer a um grupo e o que te segrega de outros?*”.

**EPISÓDIO 3/CENA 1- AQUELA PARTE: QUE TIPO DE NEGRA VOCÊ É? (28/05/2022; E7;V7, 01:49:10 ~ 02:07:00)**

**Camila:** *Eu acredito que o sequenciamento dessas atividades propostas vai um pouco ao encontro da fala do Maurício sobre pertencer a um conjunto, como que o definidor define isso, então, eu acredito que nosso planejamento faz essa relação. E aí sobre o desenvolvimento das atividades. Vai ser entregue uma lista de exercícios na sequência, o professor vai ler as questões com os alunos para que eles possam responder. E aí, por fim, abrir um espaço para comparar as propostas e debater as respostas. Os materiais necessários vão ser as impressões das 10 atividades que vão estar mais adiante. A avaliação vai ser feita a partir da participação dos debates e correção das atividades propostas. E a aula está prevista para três tempos de 50 minutos cada. Bom, então, num primeiro momento, vão ser apresentadas as imagens e a exibição do trecho do filme que o Felipe mostrou [Cena do filme Preciosa]. Aquela parte: *Que tipo de negra você é? Pra gente conseguir discutir sobre incluir e segregar. Então, o filme vai ser apresentado e serão feitos os questionamentos que se seguem sobre o que o trecho do filme fala, para gente começar a refletir sobre isso e trazer essas discussões, porque dentro da sala de aula: o que vocês acham de pessoas que segregam pela cor da pele? É sempre possível segregar pela cor da pele? E aí observe a imagem abaixo e diga, qual a nacionalidade dessas pessoas e diga o que todas têm em comum, o que há de diferente nelas? Então, justamente para a gente começar a ter um olhar a mais para essa relação de semelhança e diferença, né? Aí depois vem um outro questionamento, que tem uma outra imagem logo a seguir. Que é sobre a cor da pele das pessoas, então, fazer a mesma relação, o que se assemelha, o que é que se difere em relação a essas pessoas. E aí entra a discussão ali, também, dos tipos de negras e de negros, qual é a nacionalidade que você tem? Bom e aí a partir desses questionamentos o professor deve induzir o debate para falar sobre inclusão e a exclusão das diferenças, gênero, sexualidade e raça/etnia e deficiências. E aí, a partir das respostas dos alunos, trazer esses questionamentos sobre quais são as semelhanças e as diferenças dentro dos gêneros. Como o Felipe trouxe antes também, na discussão do texto e do filme, por exemplo, se uma pessoa que se identifica como gay, não significa que ela se identifica com aquele grupo de Gays, né? Então, discutir justamente sobre isso.**

**Felipe:** *A intenção da aula, seria relativizar. Trazer uma outra abordagem do que a gente já faz com relação a conjuntos numéricos no oitavo Ano, né? Ou seja, quais são as interseccionalidades que atravessam os números que conhecemos até o 8º*

ano? Tem sinal ou não tem sinal? Ele é inteiro ou fracionário? Ele é racional ou irracional? O que escolhemos para agrupar esses números? Será que usamos características explícitas? E quando não há características explícitas? Essas características mudam dependendo do grupo em que o número está? Por que vocês vão ver mais para frente que não é exatamente uma aula diferente. É só uma abordagem diferente, né? Assim, nós queremos usar e desenvolver nos alunos ferramentas para que eles segreguem ou façam uniões de elementos de um conjunto, mas, sem se preocupar exatamente com esse, com igualdades, não é? Mas buscando semelhanças ou buscando outras coisas que unam esse grupo, apesar das diferenças essa a intenção principal deste plano de aula.

**Camila:** A gente separou as atividades para entregar para os alunos. Então o sequenciamento de atividades é bem específico para fazer essas relações que o Felipe falou junto com os conjuntos numéricos, né? Atividade 1 é ainda sobre diferenças e semelhanças dentro de um conjunto de pessoas ainda sem trabalhar com os conjuntos numéricos, justamente para abrir essa discussão. Ai ele tem imagem de algumas situações, né? Na primeira foto, no caso, o menino negro está separado das outras crianças na mesa. Na segunda situação, um aluno deficiente não participa das atividades em grupo. Talvez, seja em uma aula de educação física, por exemplo, por ter essa limitação em relação ao movimento ou coisa do tipo. Na imagem três são 2 meninas ali separadas, né? Conversando aparentemente. E na imagem quatro é a luta sobre essas questões de gênero e sexualidade de pessoas que entendem e estudam esses movimentos, e pessoas que se dizem contrários a esse movimento LGBTQIAP+. E aí, o questionamento para os alunos: o que você acha que relaciona todas as imagens? Então, para eles responderem e pensarem sobre o que mostra essas imagens. Que no caso a gente acha que eles vão falar sobre segregação. As imagens apresentam essas questões, exclusão de determinado grupo de pessoas ou determinada pessoa por causa de alguma característica. Atividade 2 pede qual seria o critério usado para exclusão em cada imagem na primeira atividade? Então, é justamente para eles pararem para pensar sobre esses critérios que usam. A primeira é geral, pensar sobre o que é aquelas imagens e a segunda é caracterizar isso. Na atividade 3 em diante a gente já começa a pensar um pouquinho mais sobre os conjuntos numéricos para conseguir, através dos números, fazer essas associações. Na atividade 3 os alunos devem separar os números em dois grupos sem que haja repetição. Essas atividades, elas não visam falar o que está certo e o que é errado, porque eles podem separar em par ou ímpar, mas espera-se que eles separem em positivos e negativos. E como eles percebem realmente esses números, como que eles percebem essas características marcantes para conseguir separar esses 2 conjuntos. Ai a atividade 4 ela já tem um pouquinho mais de dificuldade por envolver frações, né? Então, agora os alunos podem pensar, por exemplo, em separarem conjuntos dos números inteiros e as frações em outro, mas aí a se eles separarem assim, por exemplo, vão ter números positivos e negativos em um mesmo conjunto, daqui a pouco, eles podem pensar em separar positivos e negativos, mas aí vão ter números aparentemente diferentes, porque vão ter alguns inteiros e outros fracionários e aí eles precisam fazer essa separação e escrever qual foi o critério que foi utilizado para realizar a separação desses conjuntos numéricos.

**Felipe:** A ideia nessa atividade 4 seria a primeira escolha, né? Entre separar por diferença ou separar por semelhança. Por que independente do critério que eles utilizarem os grupos ainda vão ter diferentes, né?



**Camila:** Então na atividade 5, que nem o Felipe falou, essas diferenças, elas vão ficando cada vez mais visíveis ou menos como diz a atividade 5, que aparentemente os números têm a mesma característica, porque todos têm raízes, mas aí até a atividade traz, às vezes números que parecem do mesmo tipo, mas algo os separa em outro grupo. Então, justamente, aqui a gente pode trazer relação até do filme da Preciosa que ela, aparentemente, pertencia àquele grupo, mas ela não pertencia àquele grupo. Ela não se via naquele grupo, então é justamente para eles olharem com cuidado para esses valores. Ali a gente tem raízes exatas, né? E raízes que não são exatas e aí, possivelmente, eles vão fazer, acreditamos nós, que vão fazer essa separação. Mas, também, também pede o que te fez fazer essa divisão, peça ajuda

ao professor: *Então, em todas as atividades eles são levados a falar sobre qual foi o critério utilizado para a separação em 2 grupos. Bom aí já na atividade 6 diz o seguinte: em um grupo maior pode ser que uma diferença que te separava antes de uma pessoa já não tenha tanto valor assim. Aí você precisa olhar com mais atenção para tentar perceber semelhanças e formar novos grupos. Se essas 7 pessoas formam um grupo, o que você acha que as une? Então, também dá para fazer uma relação direta com o filme e aí trazer ao longo das atividades e da discussão com os alunos, essas relações, assim que nem a Preciosa, ela parecia que estava inserida num grupo que tinha vários alunos negros, por exemplo, mas ela não estava. E aí, quando ela foi para uma turma que, fisicamente, são bem diferentes ela conseguiu se encaixar mais e o que é que fez ela se assemelhar a esse grupo, o que fez ela se encaixar nesse grupo, é justamente tentar perceber se há semelhanças. Porque nessa imagem a gente pode ver que tem pessoas negras, pessoas brancas, mulheres, homens e deficientes. Então, tem várias características dentro de um mesmo grupo e aí, justamente fazer com que os alunos pensem características e o que poderia fazer com que essas pessoas estivessem unidas. Daqui a pouco, se eles fossem todos colegas. Daqui a pouco, eles são um grupo de amigos, ou são uma família. Então, pensar justamente sobre isso. Atividade 7 ela traz um pouco mais ainda sobre essa questão de separar em grupos, né? Então observe os números abaixo, olha, a gente tem números inteiros, números fracionários, positivos e negativos e aí a letra A pede para que transforme esses valores, os valores inteiros em frações aparentes. Justamente para conseguir perceber que às vezes eles parecem ser muito diferentes, mas eles podem ser muito parecidos, né? Então os números inteiros, eles podem ser reescritos como frações. E aí, justamente achar essas frações aparentes dos números inteiros, né? E tornar esse conjunto numérico mais semelhante. Na letra B: O que todos os números da tabela têm em comum? Foi fácil perceber essa característica comum entre eles? Então, possivelmente os alunos iriam responder aí que, inicialmente, não, pois alguns eram inteiros, os outros fracionários. E aí, depois de transformar esses números de frações aparentes, fica um pouco mais fácil para saber se há semelhanças entre eles. Bom e a atividade 8 também são alguns números que eles precisam pensar: você consegue identificar as raízes exatas? Quais foram os tipos de números que ainda não se encaixam no grupo? E aí é justamente continuar essa divisão que já vem sendo trabalhada desde o início, né? Pra eles encaixarem os números dentro de determinados grupos e aí pensar nos conjuntos numéricos. E a atividade 9 é uma atividade de produção textual, então tem uma tirinha ali que fala: O respeito à diversidade é fundamental como forma de permitir e aceitar o outro, mas isso é uma das grandes dificuldades da convivência social, a falta de respeito e tolerância com a diversidade humana. Na tirinha temos: por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres. Os jovens ali estão todos correndo para esse mundo, né? Então, é justamente isso, ver como é que os alunos percebem isso, essas questões de respeito, de semelhança, de diferença e dentro dos grupos sociais. E aí, finaliza o plano de aula com um momento 3, que é justamente depois dos alunos terem respondido individualmente todas essas 9 atividades. Fazer a problematização, a discussão e o debate dentro da sala de aula sobre tudo isso que foi feito ao longo das atividades.*

Camila inicia sua fala descrevendo o planejamento de aula, na qual aborda questões relacionadas à identidade, diversidade e inclusão, utilizando o filme *Preciosa* (2009) como ponto de partida e busca explorar temas sensíveis relacionados à segregação, especialmente no contexto da cor da pele, gênero, sexualidade, raça/etnia e deficiências. Essa perspectiva de trazer o filme *Preciosa* (2009) como ponto de partida para explorar e problematizar temas como a cor da pele, gênero..., entre outros, vai ao encontro do que Giroux (2011) defende em relação aos filmes como meio pedagógico, pois enfatiza a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de informações, defendendo a importância da cultura visual e

da alfabetização midiática. Nesse contexto, os filmes são considerados textos culturais que oferecem uma linguagem única, permitindo que as/es/os espectadoras/espectadores/espectadores possam desenvolver pensamentos críticos e interpretativos autênticos. Além disso, os filmes, como expressões culturais amplamente consumidas, proporcionam um terreno fértil para o diálogo entre a cultura popular e a educação formal, neste caso com a(s) matemática(s). O uso de questionamentos direcionados a partir do filme, como "*O que vocês acham de pessoas que segregam pela cor da pele?*" e "*É sempre possível segregar pela cor da pele?*", nos revela a intenção de promover a participação ativa das/des/dos alunas/alunes/alunos e possibilitar um espaço para a expressão de opiniões e perspectivas diversas. Em seguida, tomam os questionamentos como forma de potencializar o debate em sala de aula, assim, a e o participante do grupo G6 trazem duas imagens para provocar mais problematizações, conforme Figura 26 a seguir.

**Figura 26 - Plano de aula Grupo 6**

<b>Desenvolvimentos das atividades:</b>	
<p><b>Momento 1:</b> Apresentação das imagens, exibição de um trecho do filme <i>Preciosa</i> (01:27:00) e abertura de debate sobre "incluir vs segregar" a partir dos questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sobre o que o trecho do filme fala?</li> <li>● O que vocês acham de pessoas que segregam pela cor da pele?</li> <li>● É sempre possível segregar pela cor da pele?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observe a imagem abaixo e diga qual a nacionalidade dessas pessoas. O que todas têm em comum? O que é diferente nelas?</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observe a imagem abaixo e diga qual a cor de pele de cada uma delas. O que todas têm em comum? E o que as difere umas das outras?</li> </ul> 
<p>A partir desses questionamentos o professor deve induzir o debate para falar sobre inclusão e exclusão das diferenças de gênero, sexualidade, raça/etnia e deficiências. Podem surgir questionamentos sobre esta atividade inicial não ser uma atividade matemática, ou seja, não caracterizar-se como aula de matemática. Mas, mesmo que este questionamento não seja explicitado pelos estudantes, é importante que o professor possa relacionar o debate sobre diferenças e semelhanças de gênero, sexualidade, raça/etnia e deficiências com as divisões dos conjuntos numéricos estudados ano a ano. Dessa forma, o professor reafirma que identificar semelhanças e diferenças torna-se uma atividade matemática fundamental para que se compreenda as características dos números.</p>	

**Fonte:** a pesquisa.

Neste momento, são apresentadas as imagens de dois grupos de pessoas, sendo a primeira imagem com pessoas de pele clara e a segunda com pessoas de pele negra. Dessa forma, Camila e Felipe convidam os estudantes a responderem quais são as semelhanças e diferenças desses grupos em relação a sua nacionalidade e cor de pele. A partir deste primeiro momento, ela e ele sugerem que o professora/professora/professor induza o debate sobre gênero, sexualidade, etnia e deficiência, e aqui podemos acrescentar também que ela/elu/ele assumo o debate sobre classe. Isto é, neste momento poderíamos ampliar a discussão sobre gênero para além da binaridade colonial. As/Es/Os professoras/professoras/professores podem e devem promover ambientes em que as/es/os estudantes problematizem as identidades de gênero, incluindo pessoas não-binárias, transgênero e outras identidades não

conformes. Isso pode contribuir para uma compreensão da diversidade, de forma respeitosa. Pode-se, também, explorar como as normas de gênero influenciam não apenas as interações interpessoais, mas também as oportunidades disponíveis para diferentes grupos de pessoas. Essa análise pode ser integrada ao debate sobre exclusão/inclusão (ROSA, 2023a), enfocando como as normas de gênero podem contribuir para a marginalização de certos grupos. A interseccionalidade também pode ser trabalhada ao explorar como as identidades de gênero se entrelaçam com outras dimensões, como raça, orientação sexual, classe social e deficiência. Ao trabalhar com questões de gênero, é crucial incluir narrativas diversas que reflitam a multiplicidade de experiências. Isso pode envolver o compartilhamento de histórias de pessoas de diferentes origens étnicas, culturais e econômicas, promovendo assim uma compreensão mais rica e abrangente das experiências humanas. O debate sobre gênero pode ser uma oportunidade para discutir a discriminação e o preconceito baseados em gênero. As/Es/Os professoras/professorias/ professores podem promover esses espaços, para que as/es/os estudantes possam problematizar as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade de gênero, social, econômica e cultural e explorar estratégias de enfrentamento a essas questões.

Uma interessante observação levantada pela e pelo participante é a possibilidade das/des/dos estudantes questionarem essa primeira atividade como não sendo uma atividade matemática, ou mesmo, não sendo levantado esse questionamento, é importante que se oriente as/es/os estudantes de que esta é sim uma atividade matemática. Assim, como Tamayo-Osorio (2017) evidencia, em seus estudos, a imagem de uma única Matemática que se apresenta como exata, precisa, verdadeira que tem se fixado e naturalizada oriunda de uma perspectiva eurocêntrica, se perpetua como efeito da escolarização e precisa ser problematizada. Como já mencionado anteriormente, vemos a escola como um espaço de resistência, porém, ainda, é um espaço que produz e reproduz normas que nos mantém presas/preses/presos a ideias colonizadoras, sob a ordem da estrutura, fixados a uma Matemática com letra maiúscula (ROSA; GIRALDO, 2023). Ou seja, nossas/nosses/nosos estudantes ainda estão presas/preses/presos às narrativas de que a(s) matemática(s) está(estão) alicerçada(s) aos cálculos e aos números, então, cabe às/aes/aos professoras/professorias/professores mostrarem às/aes/aos estudantes que quando comparamos semelhanças, quando comparamos diferenças, por exemplo, também estamos fazendo matemática(s), também é pensamento matemático. Portanto, é de suma importância que professoras/professorias/professores desafiem as narrativas limitadoras e possibilitem às/aes/aos estudantes espaços e abordagens que mostrem como a(s) matemática(s) pode(m) ser diversa(s) e reflexiva(s).

Assim, o planejamento de Camila e Felipe foi dividido em três momentos, sendo o primeiro já mencionado acima e ilustrado na figura 26, também acima. Em continuidade, na figura 27, podemos observar como o **Momento 2** do planejamento dela e dele procedeu.

**Figura 27** - Plano de aula Grupo 6

<b>Desenvolvimentos das atividades:</b>
<b>Momento 2:</b> Resolução das atividades. Neste momento, as atividades incluídas no anexo, deverão ser entregues para cada aluno e resolvidas individualmente.

**Fonte:** a pesquisa.

No segundo momento, Camila e Felipe apresentam nove atividades, com o intuito de possibilitar que as/es/os estudantes as desenvolvam de maneira individual. A primeira dessas atividades, intitulada "**Atividade 1**" (ver figura 28), consiste em uma sequência de imagens retratando diversos grupos de pessoas em situações variadas. Essas situações incluem um grupo de crianças reunidas para uma refeição, uma criança cadeirante observando um grupo de pessoas não cadeirantes reunidas, duas mulheres aparentemente discutindo sobre uma terceira mulher e, por fim, dois grupos de pessoas com perspectivas diferentes.

O objetivo dessa atividade é instigar as/es/os estudantes a perceberem que essas imagens retratam situações de exclusão de diferentes grupos. Para isso, as/es/os estudantes devem analisar cuidadosamente as imagens fornecidas e identificar os elementos que as relacionam, buscando compreender as dinâmicas de exclusão presentes. Na fala de Camila "*E aí, o questionamento para os alunos: o que você acha que relaciona todas as imagens? Então, para eles responderem e pensar sobre o que mostra essas imagens. Que, no caso, a gente acha que eles vão falar sobre segregação. As imagens apresentam essas, essas questões de exclusão de determinado grupo de pessoas ou determinada pessoa por causa de alguma característica*", observamos uma abordagem pedagógica que prioriza a participação ativa das/des/dos alunas/alunes/alunos e a problematização ao apresentar uma série de imagens provocativas.

A estratégia de questionar as/es/os estudantes sobre o que acreditam ser o elo comum entre as imagens, a nosso ver, busca promover o pensamento e a análise contextual. Também, ressaltamos na fala de Camila, a antecipação de que as/es/os alunas/alunes/alunos possivelmente abordarão o tema da segregação, nos revelando consciência sobre as questões sociais implícitas às imagens apresentadas. Essa antecipação das respostas das/des/dos estudantes, evidencia uma sensibilidade para a diversidade de perspectivas e experiências que podem emergir durante a discussão, contribuindo para um ambiente educacional que promova a conscientização crítica e a compreensão aprofundada das questões sociais.

Além disso, a fala de Camila evidencia uma tentativa de desestabilizar a narrativa dominante e de incitar a reflexão crítica sobre questões sociais através da linguagem visual, ao introduzir o questionamento "*o que você acha que relaciona todas as imagens?*" e sugerir que as/es/os estudantes abordem o tema da segregação, Camila parece adotar uma perspectiva decolonial ao incentivar uma análise que vai além das interpretações convencionais. A escolha de explorar a segregação de determinados grupos com base em características específicas sugere uma consciência das estruturas de poder historicamente enraizadas, estendendo o debate para considerar as implicações socioculturais das imagens apresentadas. Nesse sentido, a abordagem proposta por Camila busca promover uma consciência crítica entre as/es/os estudantes, desafiando a narrativa hegemônica e destacando a importância de analisar visualmente as dinâmicas de poder e as manifestações de exclusão na sociedade, elementos fundamentais para uma educação alinhada com os princípios da decolonialidade.

**Figura 28** - Atividade 1 e 2 - Grupo G6

★ **Atividade 1:** Essas são situações que podem acontecer na sua turma.



O que você acha que relaciona todas as imagens?

★ **Atividade 2:** Qual seria o critério usado para exclusão em cada imagem na primeira atividade?

**Fonte:** a pesquisa.

A **Atividade 2** (Figura 28) direciona as/es/os estudantes a responderem qual ou quais critérios usados para a exclusão que foram empregados em cada imagem da **Atividade 1**. Nesse momento, as/es/os alunas/alunes/alunos são desafiadas/desafiades/desafiados a aprofundar sua análise e reflexão, indo além da mera identificação das situações de exclusão. Elas/elus/eles são convidadas/convidade/convidados a compreender os padrões subjacentes e os critérios que determinam a exclusão em cada contexto específico. Essas atividades não apenas buscam promover a reflexão crítica sobre questões sociais e de exclusão, mas, também, possibilitam a análise e a interpretação por parte das/des/dos estudantes. Ao explorar as nuances das imagens e articular os critérios de exclusão, as/es/os alunas/alunes/alunos são encorajadas/encorajades/encorajados a pensar sobre as dinâmicas sociais representadas, permitindo uma compreensão das questões sobre diversidade.

Na **Atividade 3**, apresentada na figura 29, há uma proposta que envolve uma tarefa de classificação e separação de um conjunto de 10 números em dois conjuntos distintos, com



base em suas características comuns. Este conjunto específico compreende seis números inteiros negativos e quatro números inteiros positivos. A atividade requer que as/es/os alunas/alunes/alunos inicialmente realizem a divisão dos números em duas categorias principais: negativos e positivos.

Figura 29 - Atividade 3 - Grupo G6

★ **Atividade 3:** Às vezes nos separamos por causa de características que consideramos diferentes das nossas. Na matemática podemos separar os números em conjuntos da mesma forma.

a) Observe os números abaixo e separe-os em dois grupos sem que haja repetição.

-6	-3	+3	-2	-10	-7	+10	-4	+4	+8
----	----	----	----	-----	----	-----	----	----	----

**Conjunto A:** \_\_\_\_\_ **Conjunto B:** \_\_\_\_\_

b) De que outra maneira você separaria os números em grupos sem que haja repetição?

**Conjunto A:** \_\_\_\_\_ **Conjunto B:** \_\_\_\_\_

Fonte: a pesquisa.

No entanto, é destacado na fala de Camila: “Essas atividades, elas não visam falar o que está certo e o que é errado, porque eles podem separar em par ou ímpar, mas espera-se que eles separem em positivos e negativos. E como eles percebem, realmente, esses números, como que eles percebem essas características marcantes para conseguir separar esses 2 conjuntos”, que essa é apenas uma abordagem possível e as/es/os estudantes são provocadas/provocades/provocados a explorar outras maneiras de realizar essa separação. Um exemplo a ser mencionado é a divisão em números pares e ímpares, demonstrando a flexibilidade e a multiplicidade de perspectivas que podem ser aplicadas ao analisar o conjunto. A fala da participante Camila, ao abordar a **Atividade 3**, revela uma abordagem pedagógica que busca decolonizar o ensino de conjuntos numéricos. Ao propor que as/es/os alunas/alunes/alunos separem os números em dois grupos, sem a imposição rígida de certo ou errado, Camila demonstra uma sensibilidade para além das normas tradicionalmente estabelecidas. Na perspectiva decolonial, essa estratégia desafia a imposição de normas eurocêntricas e oferece espaço para múltiplas interpretações e formas de conhecimento. Ao possibilitar que as/es/os alunas/alunes/alunos pensem sobre como percebem os números, Camila e Felipe, parecem estar buscando uma compreensão integral das perspectivas culturais e individuais das/des/dos estudantes em relação aos conjuntos numéricos, contribuindo, assim, para uma educação matemática que seja contextualizada e alinhada aos princípios da decolonialidade. Ao proporcionar às/aes/aos alunas/alunes/alunos considerarem diferentes critérios para a classificação, a **Atividade 3** não apenas busca promover o emprego dos



mistura de números positivos e negativos desafia dicotomias simplificadas. Ainda, a necessidade de as/es/os alunas/alunos/alunos pensarem sobre critérios específicos para a separação dos conjuntos numéricos sugere uma abordagem reflexiva.

Na **Atividade 5**, apresentada de forma gráfica na figura 31, deparamo-nos com um conjunto composto por 10 números aparentemente relacionados, uma vez que todos eles representam raízes quadradas de números naturais. Contudo, uma análise mais aprofundada revela uma distinção importante: algumas dessas raízes são exatas, enquanto outras não.

**Figura 31** - Atividade 5 - Grupo G6

★ **Atividade 5:** Às vezes os números parecem “do mesmo tipo”, mas algo os separa em outro grupo. Atente para as características dos grupos numéricos.

a) Observe os números abaixo e separe-os em dois grupos sem que haja repetição.

$\sqrt{6}$	$\sqrt{16}$	$\sqrt{13}$	$\sqrt{81}$	$\sqrt{10}$	$\sqrt{5}$	$\sqrt{100}$	$\sqrt{49}$	$\sqrt{3}$	$\sqrt{64}$
------------	-------------	-------------	-------------	-------------	------------	--------------	-------------	------------	-------------

**Conjunto A:** O que te fez fazer essa divisão? Peça ajuda ao professor se precisar.

**Conjunto B:**

b) De que outra maneira você separaria os números em grupos sem que haja repetição?

**Conjunto A:** Qual foi o critério que você usou para realizar as separações acima?

**Conjunto B:**

Fonte: a pesquisa

Mais uma vez, a atividade busca explorar diferentes perspectivas e critérios de organização, promovendo uma compreensão diversificada das relações entre os elementos do conjunto. A explicação do critério adotado para a classificação é uma etapa crucial da atividade, pois, cada vez mais amplia as possibilidades de separação e critérios para isso, assim como, ao contrário, critérios de agrupamento. Isso não apenas demanda que as/es/os estudantes articulem de maneira objetiva e lógica os princípios subjacentes à sua escolha, mas, também, permite argumentação. A necessidade de explicitar o raciocínio por trás da classificação pode propiciar o desenvolvimento e a articulação do pensamento analítico e da comunicação por meio da escrita e da fala.

Nesse sentido, a **Atividade 5** não se limita à identificação superficial de padrões numéricos, mas se estende à análise-lógica, bem como à articulação e justificativa de suas decisões. A fala de Camila: “Então, justamente, aqui a gente pode trazer relação até do filme da Preciosa que ela, aparentemente, pertencia àquele grupo, mas ela não pertencia àquele grupo. Ela não se via naquele grupo, então é justamente para eles olharem com cuidado para esses valores. Ali a gente tem raízes exatas, né? E raízes que não são exatas e aí, possivelmente, eles vão fazer, acreditamos nós, que vão fazer essa separação”, revela uma

abordagem pedagógica que está em consonância com as teorias de Giroux (2011). A analogia com o filme *Preciosa* (2009) nos mostra uma dimensão crítica e como a identificação de uma pessoa com um grupo pode ser profundamente complexa. Esse paralelo permite às/aes/aos estudantes questionar as características matemáticas dos números e, também, a natureza das categorizações e identidades, conectando a experiência matemática à reflexão crítica sobre a sociedade. A solicitação para que as/es/os estudantes expliquem o critério utilizado para a separação dos grupos incentiva uma abordagem problematizadora (ROSA: GIRALDO, 2023), alinhada com as teorias de Giroux (2011), que enfatizam a importância do pensamento crítico e da consciência reflexiva na educação.

Na **Atividade 6**, cuja representação visual é proporcionada pela figura 32 a seguir, é apresentada uma cena intrigante que destaca um grupo composto por sete indivíduos, cada um caracterizado por suas particularidades distintas. A proposta dessa atividade visa possibilitar um espaço de análise e interpretação das/des/dos estudantes ao convidá-las/les/los a compartilhar suas percepções acerca do que une esse conjunto heterogêneo de pessoas.

**Figura 32** - Atividade 6 - Grupo G6



**Fonte:** a pesquisa.

Ao observar a imagem, as/es/os estudantes são provocadas/provocades/provocados a refletir sobre as características visíveis e implícitas dos indivíduos retratados, identificando possíveis pontos em comum que as/es/os unem enquanto grupo. Esta atividade não apenas promove a observação detalhada, mas, também, fomenta a interpretação das/des/dos estudantes.

Podemos observar, ainda, na fala: “*Então, também dá para fazer uma relação direta com um filme e aí trazer ao longo das atividades e da discussão com os alunos, essas relações, assim, que nem a Preciosa, ela parecia que estava inserida num grupo que tinha vários alunos negros, por exemplo, mas ela não estava. E aí, quando ela foi para uma turma que, fisicamente, são bem diferentes ela conseguiu se encaixar mais e o que é que fez a ela se assemelhar a esse grupo, o que fez ela se encaixar nesse grupo, é justamente tentar perceber*



Esta etapa visa aprofundar a compreensão das/des/dos estudantes sobre padrões e relações numéricas. Outro aspecto relevante da atividade é a solicitação para que as/es/os alunas/alunes/alunos relatem se foi fácil ou não perceber a característica comum entre os números fornecidos. Essa reflexão enfatiza a importância da observação atenta e busca promover a compreensão de representação numérica. Dessa forma, a **Atividade 7** oportuniza a reflexão sobre padrões e propriedades percebidas na identificação de características comuns entre os números.

Também na fala de Camila “[...] *Atividade 7* ela traz um pouco mais ainda sobre essa questão de separar em grupos, né? Então observe os números abaixo, olha, a gente tem números inteiros, números fracionários, positivos e negativos e aí a letra A pede para que transforme esses valores, os valores inteiros em frações aparentes. Justamente para conseguir perceber que às vezes eles parecem ser muito diferentes, mas eles podem ser muito parecidos, né? Então os números inteiros, eles podem ser reescritos como frações. E aí, justamente achar essas frações aparentes dos números inteiros, né? E tornar esse conjunto numérico mais semelhante. Na letra B: O que todos os números da tabela têm em comum? Foi fácil perceber essa característica comum entre eles? Então, possivelmente os alunos iriam responder aí que, inicialmente, não, pois alguns eram inteiros, os outros fracionários. E aí, depois de transformar esses números de frações aparentes, fica um pouco mais fácil para saber se há semelhanças entre eles[...]”, é possível observar uma perspectiva decolonial, pois ela destaca a importância de desconstruir as categorizações tradicionais dos números, que, muitas vezes, são baseadas em critérios arbitrários e excludentes. Por exemplo, a **Atividade 7** apresentada por Camila pede que as/es/os estudantes transformem números inteiros em frações aparentes, justamente, para mostrar que os números inteiros, apesar de serem frequentemente considerados diferentes dos números fracionários, podem ser reescritos como frações. Isso significa que eles compartilham algumas propriedades comuns, como a possibilidade de serem somados, subtraídos, multiplicados e divididos. Também, que são números racionais de igual forma e estão/são representados de outro modo, mas podendo também ser representados na forma fracionária. Nesse sentido, a **Atividade 7** é um exemplo de como a educação matemática pode ser usada para desconstruir hierarquias e sustentar uma visão equânime sobre representatividade. Assim, na letra B desta atividade, quando as/es/os estudantes são questionadas/questionades/questionados sobre qual característica comum dos números da tabela, inicialmente, elas/elus/eles podem responder que não há semelhanças entre os números, pois, alguns são inteiros e outros são fracionários. No entanto, depois de transformarem os números inteiros em frações aparentes, pode ficar evidente que todos os



números da tabela são racionais. Essa descoberta pode ajudar as/es/os alunas/alunes/alunos a conceber que os números não são tão diferentes quanto parecem e que eles podem, tanto quanto pessoas, terem diferentes representatividades.

Na **Atividade 8**, cuja representação pode ser visualizada na figura 34, apresenta-se um conjunto de 20 números que abarca valores negativos, positivos, frações, raízes exatas e não exatas. Inicialmente, do mesmo modo, as/es/os estudantes possuem o desafio de identificar quais são as raízes exatas dentro desse conjunto diversificado. Em seguida, a tarefa consiste em questionar se as raízes exatas e os números que não apresentam radicais podem ser agrupados em um conjunto único, exigindo que os alunos justifiquem suas respostas. A última parte da atividade aborda as raízes inexatas, questionando se essas também podem fazer parte do mesmo grupo e, caso contrário, pedindo uma justificativa para essa separação. Assim, a atividade possibilita o reconhecimento de características específicas dos números, como as raízes exatas, e busca promover a análise das relações entre diferentes categorias numéricas, incentivando a justificação das escolhas feitas pelas/peles/pelos estudantes.

**Figura 34** - Atividade 8 - Grupo G6

★ **Atividade 8:** Observe os números abaixo.

$\sqrt{6}$	$-\frac{7}{2}$	$+\frac{4}{3}$	$+\sqrt{7}$	$-\sqrt{100}$	$\sqrt{8}$	$+10$	$-\frac{4}{3}$	$\sqrt{17}$	$+\frac{2}{9}$
$\frac{10}{12}$	$-\sqrt{9}$	$\sqrt{10}$	$-\sqrt{4}$	$+\frac{8}{3}$	$+\sqrt{49}$	$-\frac{1}{3}$	$-\sqrt{16}$	$-\frac{9}{2}$	$\sqrt{13}$

a) Você consegue identificar as raízes exatas? Peça ajuda ao professor se precisar.  
 b) As raízes exatas e os números que não possuem radicais, dos exemplos acima, podem formar um único grupo? Por que?  
 c) E as raízes inexatas podem fazer parte deste mesmo grupo? Por que?

**Fonte:** a pesquisa.

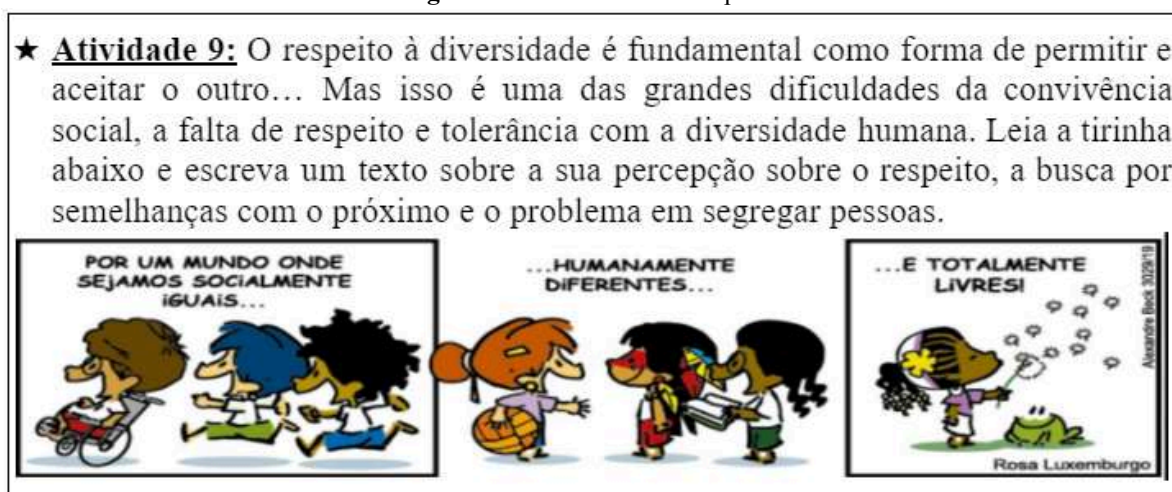
Para nós, a **Atividade 8** aumenta a possibilidade de compreensão de não existe uma única maneira correta de fazer matemática, ou seja, as matemáticas são formas de pensar, de mensurar, comparar, organizar, especializar etc. e que as diferentes formas de compreender os números são válidas, sendo que todos os números possuem representatividade e valor.

Então, assim como os números, as pessoas podem ser compreendidas de diferentes maneiras, dependendo do contexto em que estão inseridas, por exemplo, uma pessoa pode ser identificada como mulher, lésbica e negra. Essas identidades são interseccionadas e podem gerar diferentes experiências e formas de compreender o mundo. Assim como a(s) matemática(s) abarca(m) uma diversidade de conjuntos numéricos que, apesar de suas diferenças aparentes, compõem um cenário rico e interconectado, a diversidade humana também se manifesta em diferentes gêneros, identidades e etnias, formando uma tapeçaria

única e heterogênea. Cada indivíduo contribui com suas próprias características e perspectivas, tecendo uma sociedade plural. A perspectiva de Lugones (2008, 2014) oferece uma abordagem valiosa para analisar a intersecção de raça, classe e gênero, ampliando nossa compreensão das experiências humanas em sociedade. Desse modo, Lugones (2008;2014) nos convida a visualizar as diferentes identidades humanas como conjuntos interseccionais, nos quais as dimensões de gênero, identidade e etnia se entrelaçam, formando uma intrincada rede de relações sociais. A comparação com a(s) matemática(s) destaca a complexidade intrínseca desses conjuntos interseccionais, pelos quais a compreensão de uma dimensão individual é incompleta sem levar em conta as outras. Da mesma forma que a(s) matemática(s) busca(m) uma visão abrangente dos números através da consideração de conjuntos interconectados, Lugones (2008, 2014) ressalta a necessidade de uma abordagem holística para compreender as diversas formas de opressão e discriminação que as pessoas enfrentam. Desafiar as estruturas de poder que perpetuam hierarquias sociais é fundamental para dismantelar as formas interligadas de opressão.

Já na **Atividade 9**, cuja representação é visível na figura 35, as/es/os alunas/alunes/alunos são convidadas/convidades/convidados a embarcar em uma jornada reflexiva a partir de uma tirinha do Armandinho. Esta tirinha traz consigo uma mensagem poderosa: "Por um mundo onde sejamos socialmente iguais... Humanamente diferentes... E totalmente livres!".

**Figura 35 - Atividade 9 - Grupo G6**



Fonte: a pesquisa.

Essa mensagem, carregada de sentidos, serve como ponto de partida para uma atividade de produção textual que visa explorar a percepção das/des/dos estudantes em relação ao respeito, à busca por semelhanças com a/ê/o próxima/próximo/próximo, e aos desafios associados à segregação, apesar das notáveis dificuldades encontradas ao longo do caminho. A tirinha de Armandinho, ao expressar a aspiração por um mundo que valoriza a



igualdade social, a diversidade humana e a liberdade, proporciona um terreno fértil para a problematização e a expressão criativa. As/es/os alunas/alunes/alunos precisam interpretar e compreender essa mensagem e expressar suas próprias visões e experiências por meio de uma produção textual. A atividade propõe que as/es/os estudantes abordem temas fundamentais, como respeito, semelhanças e segregação, possibilitando uma análise crítica dessas questões, assim como aponta Camila em “[...] *Então, é justamente isso, ver como é que os alunos percebem isso, essas questões de respeito, de semelhança, de diferença e dentro dos grupos sociais*”. A busca por semelhanças com a/ê/o próxima/próximo/próximo emerge com ênfase, provocando que considerem aquilo que as/es/os conecta às outras pessoas, independentemente das diferenças percebidas. Dessa forma, a **Atividade 9**, também se torna um veículo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da consciência social.

Também o **Momento 3**, conforme a figura 36, revela-se importante ao introduzir a dimensão social à discussão. Para isso, Camila e Felipe propõem que haja um momento de socialização das respostas das atividades anteriores, bem como, um debate sobre as diferentes percepções obtidas ao longo das atividades. A proposta de comparação de respostas e debate vai além da Matemática (com letra maiúscula) (ROSA; GIRALDO, 2023), revelando-se matemática(s), problematização, transposição de problemas, reflexão crítica sustentada. Assim, ao adotar a comparação de respostas, o Momento 3 possibilita a busca por diferentes caminhos discursivos. Esse enfoque pode ampliar a compreensão da(s) matemática(s) em relação ao pensamento crítico, oportunizando as/es/os estudantes analisar e comparar métodos, identificar estratégias e reconhecer a diversidade de abordagens reflexivas. Além disso, o debate como parte integrante dessa proposta acrescenta uma dimensão interativa e comunicativa. O ato de argumentar e justificar ideias pode aprofundar os modos de se expressar verbalmente e raciocinar logicamente, considerando perspectivas diversas.

Figura 36 - Momento 3 - Grupo G6

<b>Desenvolvimentos das atividades:</b>
<p><b>Momento 3:</b> Comparação de respostas e debate.</p> <p>Após a resolução das atividades propostas de forma individual, será feito um momento de socialização das respostas, no qual a turma deverá debater sobre as diferentes percepções obtidas ao longo da atividade. Além disso, a discussão social sobre inclusão e segregação de grupos a partir de determinadas características será debatido a fim de identificar em quais momentos é importante incluir e em quais momentos é importante segregar. Nesse momento é importante que o(a) professor(a) traga para a discussão algumas possibilidades a fim de associar o que foi dito anteriormente. Como por exemplo:</p> <p>Deverá ser dito à turma que serão ditas algumas situações e o grupo deverá decidir se é melhor incluir ou segregar em grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Realizar um trabalho em grupo. (Espera-se que os alunos digam que é melhor incluir)</li> <li>● Decidir sobre uma atividade que será realizada por todos. (Incluir)</li> <li>● Determinar direitos e deveres previstos em leis, como cotas. (Segregar)</li> </ul> <p>Agora, o mesmo questionamento será feito frente a inclusão ou segregação dos números em conjuntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ensinar os números desde as séries iniciais. (Segregar)</li> <li>● Olhar para a utilização dos números no mundo real. (Incluir)</li> <li>● Identificar as características de cada número. (Segregar)</li> </ul> <p>Após o debate sugerido, o conteúdo de conjuntos numéricos pode ser formalizado com os estudantes destacando as segregações e inclusões feitas a partir das observações destacadas pelos mesmos</p>

**Fonte:** a pesquisa.

Também, ao associar situações práticas, como a decisão sobre atividades de grupo ou a determinação de direitos por meio de cotas, o planejamento desafia as/es/os alunas/alunes/alunos a refletirem sobre as implicações dessas escolhas em diferentes contextos. Com isso, o Momento 3 busca provocar a compreensão das dinâmicas sociais implícitas aos processos indicados, destacando a importância de promover a inclusão como um meio de fortalecer a coesão social e o respeito à diversidade.

A analogia proposta entre a inclusão ou segregação de números em conjuntos e as questões sociais agrega uma camada de profundidade ao debate. A utilização de exemplos como o ensino dos números desde as séries iniciais (segregação) e a análise dos números na realidade mundana (inclusão) permite uma conexão profícua entre os conceitos matemáticos e as implicações práticas dessas decisões. A abordagem final, destacando as segregações e inclusões feitas pelas/peles/pelos estudantes a partir de suas observações, fecha o ciclo de atividades de forma reflexiva e crítica, indo ao encontro de abordagens contemporâneas que exploram as pedagogias decoloniais (WALSH, 2008, 2013) como sendo aquela que ouve as/es/os estudantes em primeiro plano.

Na **Cena 2** do Episódio 3, a seguir, que também ocorreu no Encontro 7, os participantes Felipe e Thalís, acompanhados pela pesquisadora-mediadora Bruna,

envolvem-se em uma discussão centrada em momentos específicos do filme *Preciosa* (2009). O foco da discussão do grupo recai especialmente sobre cenas que exploram a percepção que a protagonista, Preciosa, possui sobre si mesma e os modelos de referência que a influenciam em sua autoimagem.

**Episódio 3/Cena 2 - É interessante quando a câmara varre o quarto dela e mostra as referências que estão na parede (25/06/2022; E7, V7, 00:27:12 ~00:29:35)**

**Felipe:** *A gente coloca logo essa primeira cena porque é com ela [Preciosa] se descreve. É falado sobre subjetivação, como ela se entende em relação ao mundo. É estranho você perceber que ela se identifica segundo critério de outras pessoas. Fulano diz que eu sou assim, as pessoas me vêem dessa maneira e ela nunca fala, eu sou assim. É sempre: as pessoas me vêem assim. Então são outras pessoas colocando ela dentro de uma caixa.*

**Bruna:** *Eu lembro de um momento do filme. Ela se olha no espelho. E ela começa a se ver, se imaginar como uma pessoa branca, magra e de cabelo liso, né? Porque essa questão de como o outro espera que eu seja acaba internalizando nela a ponto dela começar a se enxergar dessa maneira também. E ao longo do filme a gente vai vendo como ela sempre foi tratada desde a infância. Como a mãe também tem um papel importante nessa percepção dela do próprio corpo, quando chama a própria filha de gorda e de vadia e outras tantas coisas.*

**Thalis:** *Eu queria comentar essa cena porque eu escolhi também para o meu planejamento. É interessante quando a câmara varre o quarto dela e mostra as referências que estão na parede dela. Eu acho que era a Cindy Lauper, e outras cantoras brancas e magras e depois vai para a cena do espelho em que a Preciosa se enxerga como uma mulher branca e magra. Então eu lembrei assim muito da questão da referência. No Twitter, eu acabo seguindo muita gente. Aí o pessoal sempre fala: quais são as tuas referências negras? Quais são as mulheres negras influenciadoras que tu segue? E Aí tu pega uma personagem como a Preciosa e as referências dela são artistas brancas, enfim, essa cena me chamou bastante atenção.*

A discussão inicia quando Felipe traz uma cena do filme *Preciosa* (2009), em que evidencia a forma como a protagonista, Preciosa, se percebe em relação ao mundo. A personagem protagonista do filme é Claireece Preciosa Jones, 16 anos, uma jovem negra, pobre, analfabeta e obesa que sofre abusos da mãe e é constantemente estuprada pelo pai. Na fala de Felipe “[...] *E é estranho você perceber que ela se identifica segundo critério de outras pessoas. Fulano diz que eu sou assim, as pessoas me veem dessa maneira e ela nunca fala, eu sou assim. É sempre: as pessoas me veem assim. Então, são outras pessoas colocando ela dentro de uma caixa*”, observamos a atenção do participante voltada para a identificação de Preciosa segundo critérios externos impostos por outras pessoas, destacando a dinâmica de poder que permeia a construção da autoimagem.

As ideias de Lugones (2008;2014) sobre a colonialidade do gênero ressoam nessa fala de Felipe, revelando que a visão de si mesma, de Preciosa, é moldada por influências mundanas, um processo que reflete as imposições sociais e as normas preconcebidas

associadas à construção da identidade feminina. A observação de Felipe sobre Preciosa é significativa, porque chama atenção para a forma como as identidades de gênero são

construídas socialmente. Preciosa é uma jovem obesa, negra e pobre, e todas essas identidades se interseccionam e contribuem para a forma como ela é vista e tratada pelos outros. De acordo com a teoria de Lugones (2008, 2014) sobre gênero e interseccionalidade, as identidades são construídas a partir de uma matriz de poder que é racializada, sexualizada e

classista. Isso significa, a partir dessa autora, que as identidades são moldadas por um conjunto de normas e expectativas que são baseadas em raça, gênero e classe. No caso de Preciosa, essas normas e expectativas são opressivas e impostas, dificultando a maneira como ela define a si mesma. A fala de Felipe destaca a importância de desafiar essas normas opressivas.

Ao expandir essa ideia levando em consideração as interseccionalidades de Preciosa, podemos observar que ela é uma jovem que está constantemente em conflito com as normas sociais. Ela é uma mulher, obesa, negra e pobre, e essas identidades são tidas como fora dos padrões eurocêtricos, ou seja, “bestiais e, portanto, não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e

pecaminosas” (LUGONES, 2014, p. 937), e isso, ao nosso ver, dificulta para Preciosa encontrar um lugar no mundo. Preciosa é uma personagem que é constantemente rejeitada e marginalizada, e isso a leva a questionar a si mesma. Ela não sabe quem é, como apontado por Felipe em “[...] *ela se identifica segundo critério de outras pessoas*”, ou como deve se comportar diante do que é necessário. A análise de Felipe é importante porque fornece uma perspectiva crítica sobre a situação de Preciosa. Ele aponta para as dinâmicas de poder e

**Figura 37:** Cenas do filme Preciosa



**Fonte:** A pesquisa - produção da pesquisadora com imagens da internet.

controle que estão presentes na formação da sua subjetividade, contribuindo para o diálogo sobre as interseções entre gênero, raça e classe.

Na sua fala, a pesquisadora-mediadora Bruna destaca outra passagem do filme, na qual a protagonista Preciosa se encontra diante de um espelho pela manhã, enquanto se prepara para ir à escola. Nesse instante, a personagem arruma seus cabelos, fixando o olhar no espelho, e passa a se enxergar/imaginar como uma mulher branca, magra, loira e de cabelos lisos. No contexto do relato de Bruna “[...] *Ela se olha no espelho. E ela começa a se ver, se imaginar como uma pessoa branca, magra e de cabelo liso, né? Porque essa questão de como o outro espera que eu seja acaba internalizando nela a ponto dela começar a se enxergar dessa maneira também.*”, a manifestação das expectativas alheias em relação à aparência e à conformidade cultural é evidente pelo filme no imaginário de Preciosa, pois a protagonista do filme, ao criar a autoimagem como uma pessoa branca, magra e de cabelo liso, reflete não apenas a pressão social, mas, também, as normas coloniais de beleza que perpetuam ideais eurocêntricos. O filme se torna meio de revelação, de desejos, de imaginários, de utopias, encantamentos (ROSA, 2023a, 2023b), tanto de Preciosa, quanto das pessoas que se identificam com a personagem ao experienciar o filme. Nesse sentido, é provável que os modos de endereçamento do filme (ELLSWORTH, 2001), entre outros, esteja na própria problematização do regramento estético que é (im)posto pela sociedade colonial.

Essas normas, conforme Gomes (2018), que valorizam a pele branca, a magreza e o cabelo liso, são instituídas pelo colonialidade e perpetuam a opressão de grupos racializados, pois o “gênero feminino” constituiu-se a partir de um ideal branco, que se opõe ao de mulheres negras e indígenas que são dotadas apenas de sexo e, assim, concebidas como o que “não se quer ser” (GOMES, 2018, p.76). Além disso, de acordo com Lugones (2008, 2014), às experiências subjetivas não podem ser separadas das estruturas de dominação coloniais que moldam as relações sociais. Isso significa que as nossas identidades são moldadas não apenas por nossas próprias experiências pessoais, mas, também, pelas estruturas de poder que nos circundam. Essas estruturas, muitas vezes, são baseadas em hierarquias raciais e de gênero, que privilegiam certos grupos sociais (brancos), e marginalizam outros (negros, indígenas, pardos, LGBTQIAP+ etc.)

A referência à mãe na fala “*E ao longo do filme a gente vai vendo como ela sempre foi tratada desde a infância. Como a mãe também tem um papel importante nessa percepção dela do próprio corpo, quando chama a própria filha de gorda e de vadia e outras tantas coisas*”, que desempenha um papel crucial na percepção da filha sobre o próprio corpo, destaca como as estruturas de poder são reiteradas e difundidas de geração em geração. A

mãe, ao insultar a filha com termos carregados de conotações negativas, contribui para a reprodução de estereótipos de gênero e para a manutenção de uma visão normativa do corpo. Essa visão, que associa a beleza feminina à conformidade com padrões estéticos eurocêntricos é, também, uma forma de opressão.

Assim, ao analisarmos essas falas, entendemos que a interconexão entre as experiências individuais, as dinâmicas familiares e as estruturas sociais mais amplas, perpetuam opressões coloniais. A fala da pesquisadora-mediadora Bruna permite que compreendamos um caminho de como as identidades são construídas e como as estruturas coloniais de poder podem moldar nossas experiências cotidianas, ou seja, as teorias de gênero decolonial enfatizam a importância de considerar a interseccionalidade de raça, gênero, classe, etnia, entre outros marcadores sociais. Isso significa que as experiências de opressão são complexas e não podem ser reduzidas a uma única categoria. No caso da protagonista do filme, a sua opressão é resultado da intersecção de raça, gênero e classe, isto é, ela é uma mulher negra, de classe trabalhadora, que vive em uma sociedade que valoriza a pele branca e o cabelo liso, essa combinação de marcadores sociais a coloca em uma posição de maior vulnerabilidade, pois ela é alvo de múltiplas formas de opressão.

Em sua fala, Thalís vai ao encontro da ideia da pesquisadora-mediadora Bruna evidenciando a complexidade das construções identitárias e das referências culturais na formação da subjetividade. Thalís destaca a cena no filme em que “[...] *a câmara varre o quarto dela e mostra as referências que estão na parede dela. Eu acho que era a Cindy Lauper, e outras cantoras brancas e magras [...]*”, identificando nas referências culturais da protagonista, os padrões brancos como modelos de sucesso e beleza, evidenciando um fenômeno amplamente abordado por Lugones nas teorias de gênero decolonial. A ideia de referências negras torna-se crucial nesse contexto, já que, ao seguir pessoas nas redes sociais, Thalís é confrontado com a pergunta sobre suas referências negras. A problematização apresentada por ele, que pode ser materializada na pergunta: quem você segue que é uma pessoa negra? De forma abrangente, se destaca a todas/todes/todos, como um movimento de representatividade. Assim, a conexão entre a ausência de referências negras na vida da personagem e a falta de representatividade nas influências em redes sociais, no Cinema, em cargos públicos, entre outros, em nossa sociedade, destaca uma lacuna significativa na construção das identidades de pessoas negras, indígenas, LGBTQIAP+, com deficiência etc. Nesse sentido, Thalís percebe aquilo que Bordwell e Thompson (2013) apontam, ou seja, que as experiências com o Cinema são conduzidas pelas histórias dos personagens, como é o caso do filme *Preciosa*, com a qual nos identificamos ou nos preocupamos, e materializamos essa

condução ao relacionarmos as vivências de Preciosa com a nossas (os pôsteres em seu quarto e quem a gente segue na rede social). Como os autores mencionam, um filme também pode desenvolver a ideia de exploração das qualidades visuais, das imagens, do som, das texturas sonoras, das formas de vislumbrar a luz, nos conduzindo em uma viagem que envolve nossas mentes e emoções (BORDWELL; THOMPSON, 2013), isto é, “*a câmara varre o quarto dela e mostra as referências que estão na parede*” conduzindo Thalís à problematização apresentada por ele, em termos de suas próprias representatividades, no sentido de seguir ou não pessoas pretas. Nesse sentido, a fala de Thalís “*Quais são as tuas referências negras? Quais são as mulheres negras influenciadoras que tu segue?*” ressalta a importância de se problematizar as representações culturais dominantes, questionando como essas narrativas influenciam a construção da subjetividade, especialmente quando se trata de mulheres negras.

Segundo Fanon (2008), a busca incansável pela pele branca é oriunda da alienação gerada pelo colonialismo, que subalternizou a/ê/o negra/negre/negro em sua subjetividade tornando-a/e/o sub-humana/sub-humane/sub-humano, de modo a convencê-la/le/lo de que seus saberes e sua cultura são inferiores, tomando os valores brancos/europeus como ideais. Neste sentido, a ausência de referências negras na vida da personagem Preciosa, assim como, as poucas referências (quando comparadas ao número de referências em que as pessoas são brancas) em nossa sociedade, ilustra o impacto persistente das estruturas coloniais na formação das identidades e destaca a urgência de promover uma maior diversidade de modelos e referências que reconheçam e celebrem a pluralidade de experiências e narrativas das mulheres negras, assim como, de todos os grupos marginalizados.

Alinhando-se a essas ideias anteriormente apresentadas, introduzimos a próxima e última cena desta seção. Na **Cena 3 do Episódio 3**, destacamos o participante Felipe e o orientador-mediador<sup>50</sup> Maurício. As indagações e problematizações nesta cena têm início com a fala de Felipe, inspirada em um momento do filme *Preciosa* (2009), o qual é o foco do **Encontro 7**, na qual a protagonista dialoga com uma assistente social, questionando-a sobre sua cor de pele e nacionalidade. Utilizando o filme como ponto de partida, surgem conexões intrínsecas às experiências vividas por Felipe, e Maurício aprofunda e problematiza essas conexões, promovendo uma análise questionadora que traz aproximações com a Matemática.

**Episódio 3/Cena 3- Por que tu quer me excluir? Tu quer criar um conjunto para me colocar fora? Me colocar como o outro, né? (28/05/2022; E7;V7, 01:37:50~ 01:40:00)**

---

<sup>50</sup> Maurício é orientador desta pesquisa bem como mediador do curso de extensão juntamente com a pesquisadora. Não o apresentamos antes porque Maurício participou de encontros diversos, mas não de todo o curso. Maurício se mobilizou para participar de encontros em que as temáticas convergiam com datas livres na sua agenda.

**Felipe:** *Eu achei engraçado essa fala da Preciosa, quando ela pede [pergunta] para a assistente social qual é a cor dela, se ela é negra ou espanhola e a assistente responde com uma pergunta: “De que cor você acha que eu sou?”. E eu acho engraçado, pois meus alunos, vira e mexe, quando eu tenho que fazer algum tipo de pesquisa que vem de fora da escola e os alunos precisam declarar qual a cor de pele deles, né? E aí eles me perguntam: “Professor, qual é a minha cor de pele?” Eu falo: “Ué. Qual é a cor de pele que você acha tem? Você vai se declarar da maneira que você quiser declarar. Eu acho que eu sou negro. Eu acho que eu sou branco. Eu acho que eu sou pardo”. Aí a Preciosa me colocou essa, essa questão aí: “Que tipo de negra você é?”. Como assim? Como assim, que tipo de negra você é? A negra, negra, tipo eu sou negra, você é negra, então, e aí, eu fiquei com essa coisa na cabeça, né? Porque dependendo do lugar onde você está observando a situação, você pode olhar para um grupo de pessoas negras e falar; são todos negros ou você pode olhar dentro do grupo de negros e falar não olha só, é aqueles negros não são negros como eu sou negro [em tom de comparação], ou como eu sou, negro, aquele gay, não é gay. Aquela mulher não é mulher como eu sou mulher. Eu não sei se estou certo ou estou errado, mas por conta dos padrões excessivos que são criados dentro desses grupos, a identificação, às vezes, fica um pouco comprometida, porque as pessoas estão muito preocupadas em se agrupar por semelhanças que são visíveis, né? Então, assim, nossa, você não é negra, porque a sua pele não é tão escura quanto a minha. Nossa, você não é gay, porque você não é tão afeminado quanto eu. Nossa, você não é mulher, porque você não é mãe, ou nossa, você não é mulher, porque você não se casou. Então, por conta dessa excessiva necessidade de padronizar uma vivência, né? As pessoas começam a não estar nesses padrões, né? E aí elas começam a não se identificar.*

**Maurício:** *O que eu queria comentar é justamente o que o Felipe falou. Acho que existem vários textos já, várias discussões sobre colorismo. Que é essa ideia de mundo moderno, né? Na modernidade. E o próprio texto vem discutindo essas questões da interseccionalidade como pós-modernismo, como pós-estruturalismo, né? Então, é isso que está se rompendo com essas fronteiras, ou melhor, estar na fronteira, aquilo que a própria Camila e o Felipe trouxeram naqueles slides, né? A ideia de fronteira. Por quê? Porque a gente vem nessa conjunção de, temos que criar uma taxonomia. Temos que nos caracterizar exatamente, então, aí parece: ah você não é preto, porque você é menos preto que eu. Entende? É essa lógica de botar as pessoas e tudo, em caixinhas, que a gente tem que começar a discutir. Porque o fato de classificar, é classificar, para quem? Então, é essa a grande demanda, a própria teoria Queer fala isso, né? Você se classifica para definir, esse é o grupo. E aí existem os “outros”. Nós estamos inseridos nesse conjunto e tem os outros. Tipo: Negro sou eu, tu não é. Então, está fora, então, tu não vem falar aqui sobre preconceito, sobre racismo, porque negro tu não é, entende? Então, eu tenho mais lugar de fala. Como se lugar de fala fosse isso, como se lugar de fala te estabelecessem mais poder, e não é isso, né? Então, é esse conceito e lugar de fala, de viver nessa fronteira e realmente explorar ela e torná-la fluída, é o que a gente precisa começar a fazer em sala de aula, né? E, principalmente, nós da matemática, porque todo mundo diz: “Matemática é exata”. Exata onde? Exata a partir de um domínio. Se tu não está configurado neste domínio, não é exato, né? Então se a função  $f(x) = x^2 - x - 1$  sobre  $x - 1$ , ela só existe quando o 1 não está lá. Se eu disser que o 1 está lá, eu já arrebentei com a função, né? Então, tem um domínio restrito você tirou um elemento para garantir a existência dessa função. Então, ela só é exata nisso. Se eu considerar todo o mundo já ralou. Ah, é uma reta, ah isso não é uma reta. Depende, na Geometria Euclidiana? Na Geometria Esférica? Onde? É dentro de um domínio. Se eu não estou dentro de um domínio bem configurado, àquilo, não é, não é exato. Só o fato de dizer, é ou não é, já te diz, só um pouquinho, né? Se pode ser num lugar e não pode ser no outro, então, não existe uma exatidão, não existe uma única resposta. Então, já não é exata, não é por completo. Então, esse entendimento da própria matemática, que esse raciocínio matemático é o que nos garante a possibilidade de começar a fazer essa fluidez com os nossos alunos, entendem? Aí vem aquelas normas, aqueles registros gerais... Eu lembro de uma época que eu participei de umas aulas e aí o professor chegava e dizia assim: “Jamais dividirás por zero”. Para tratar da questão dos números reais, né? Ou: “Jamais dividirás por zero, porque nenhum número é dividido por zero”. Ai, tá... Eu*



*disse assim... Gente, tá errado, entende? Jamais dividirás se for zero aonde, né? Se tu trabalhar com os residuais, né? Sei lá, 2 módulo alguma coisa, então você pode dividir por zero, né? Não é o residual zero, o zero com risquinho nesse conjunto é possível, né? Então, jamais aonde? Jamais em que conjunto? Em que domínio você está tratando? Então, você não pode simplesmente generalizar, e aí o aluno fica... Assim, surpreso com aquilo, né? Fica dizendo: "A... 0,99999 dízima é igual a um". Tá, mas como é que é igual a um se sempre falta um pedacinho, né? Mas é igual a 1, se você transforma isso em uma fração geratriz, onde mostra isso. Então, aí tu rompe com essas questões dentro da própria Matemática, mostrando que é muito relativo. Tu tem que realmente definir, e essa definição parte de algo, e a matemática implica nessas definições, mas isso se rompe no momento que tu olha para outro conjunto, então, da mesma forma é aqui. Tu pode sim, criar os conjuntos, você os define sim, agora se tu começar a querer criar poder para isso, e o tempo todo estar definindo, definindo, definindo, tu começa a criar muitos domínios. E isso não é um pensamento lógico, né? Bem, pelo contrário, também atua uma relação aí que não é de respeito, mas, sim, de afastamento, de preconceito, de querer garantir uma posição que ela só pode ser garantida dentro do conjunto que tu tá definindo. Portanto, tem que entender, tu é quem está definindo, não é uma regra... "A tu não é preta, porque é menos preta do que eu, então tu cala boca". Bom, quem está definindo é tu...Eu vi essa semana uma frase de um autor, e eu tenho que pegar o nome do autor porque eu sou horrível de memória, mas eu lembro que era algo assim: "A definição pertence ao seu definidor, não ao definido". A quem pertence a definição? Ao definidor, não ao definido. Então é, por aí, sabe? Definir-me é tu que está fazendo. Essa definição faz sentido para você e não tem sentido para mim. Então, acho que é isso, é muito interessante e para ser discutido matematicamente, né? E isso envolve essas questões. Tu está fazendo isso, por quê? Com que sentido? Com que objetivo? Por que tu quer me excluir? Tu quer criar um conjunto para me colocar fora? Me colocar como o outro, né? Então esse entendimento é muito interessante de ser feito matematicamente falado.*

A cena do filme *Preciosa* (2009), em que a protagonista questiona a assistente social sobre sua cor, não apenas constitui um momento intrigante do filme, mas também emerge como um ponto de partida crucial para desencadear reflexões sobre as concepções coloniais de identidade racial e as implicações decorrentes dessas noções na sociedade contemporânea. Nessa cena específica, *Preciosa* protagoniza um diálogo revelador ao questionar a assistente social sobre a categorização de sua cor e sua nacionalidade, como apontado por Felipe “[...] *essa fala da Preciosa, quando ela pede para a assistente social qual é a cor dela, se ela é negra ou espanhola e a assistente responde com um pergunta: ‘De que cor você acha que eu sou?’[...]*”. Ainda, podemos observar que a inquirição da protagonista não é apenas uma busca por autoconhecimento, mas também desvela suposições arraigadas associadas à identidade racial. Ao utilizar essa cena como ponto de partida para a problematização, abre-se espaço para explorar criticamente as noções convencionais de identidade racial.

A pergunta "*De que cor você acha que eu sou?*" vai além da superficialidade de categorias pré-determinadas, convidando a problematizar a natureza complexa e fluida das identidades raciais, como vemos em “[...] *dependendo do lugar onde você está observando a situação, você pode olhar para um grupo de pessoas negras e falar, são todos negros ou você pode olhar dentro do grupo de negros e falar não olha só, é aqueles negros não são negros como eu sou negros, ou como eu sou negro, aquele gay, não é gay. Aquela mulher não é*

*mulher como eu sou mulher[...]*”, além disso, nos provoca a pensar como as categorias raciais muitas vezes simplificam e limitam a compreensão da rica diversidade de experiências e identidades em nossa sociedade. A nosso ver, as implicações dessa problematização se estendem para além do contexto do filme, reverberando nas dinâmicas sociais contemporâneas.

Ao questionar as noções convencionais de identidade racial, a narrativa da cena problematiza a ideia de que a cor de pele é um indicador definitivo de identidade. Outro ponto que nos chama atenção na fala de Felipe, são as perguntas frequentes de seus alunos sobre a definição de sua cor de pele em pesquisas externas, como vemos em “[...] *E eu acho engraçado, pois meus alunos, vira e mexe, quando eu tenho que fazer algum tipo de pesquisa que vem de fora da escola e os alunos precisam declarar qual a cor de pele deles, né? E aí eles me perguntam: ‘Professor, qual é a*

*minha cor de pele?’ [...]*”, evidenciando a persistência de padrões pré-estabelecidos e normas que buscam enquadrar as identidades em categorias rigidamente definidas e a não identificação automáticas das/des/dos alunas/alunes/alunos com as categorias pré-estabelecidas, o que supostamente provoca a dúvida. A colonialidade, conforme proposta por Quijano (2000, 2005), destaca a maneira como as hierarquias sociais foram moldadas durante o processo colonial e como essas estruturas continuam a influenciar as sociedades contemporâneas. Assim, ao contextualizar as perguntas das/des/dos estudantes, percebemos

**Figura 38:** Que tipo de negra você é?



**Fonte:** A pesquisa - produção da pesquisadora com imagens da internet.

que a definição da cor de pele não é apenas uma questão prática, mas um reflexo das hierarquias históricas e das imposições coloniais que persistem na atualidade.

Maldonado-Torres (2007) e Mignolo (2003), por sua vez, contribuem para essa análise ao focar a colonialidade como uma lógica que permeia não apenas as estruturas sociais, mas também os modos de conhecimento. A insistência das/des/dos alunas/alunes/alunos em buscar a definição de sua cor de pele nas pesquisas externas revela a lógica colonial, na qual a classificação racial é vista como fundamental para a compreensão e representação do ser. Ao considerar a influência de Fanon (2003), a fala de Felipe lança luz sobre como as normas raciais estabelecidas externamente podem impactar a autoimagem das/des/dos alunas/alunes/alunos. Dessa forma, a observação de Felipe “[...] *Eu não sei se estou certo ou estou errado, mas por conta dos padrões excessivos que são criados dentro desses grupos, a identificação às vezes fica um pouco comprometida, porque as pessoas estão muito preocupadas em se agrupar por semelhanças que são visíveis, né? [...]*”, quando contextualizada na teoria de colonialidade, ilustra vividamente como as normas sociais e as práticas de classificação racial persistem como legados do colonialismo. A resposta do participante “[...] *Eu falo: “Ué. Qual é a cor de pele que você acha que tem? Você vai se declarar da maneira que você quiser declarar. Eu acho que eu sou negro. Eu acho que eu sou branco. Eu acho que eu sou pardo” [...]*” às/aes/aos alunas/alunes/alunos, incentivando-as/es/os a se autodeclararem da maneira como se reconhecem, alinha-se com os princípios da decolonialidade, que busca descentralizar as normas eurocêntricas e reconhecer a multiplicidade de experiências.

As perguntas das/des/dos estudantes não são apenas consultas práticas, mas manifestações tangíveis da colonialidade que influenciam a construção das identidades. A desnaturalização dessas práticas, conforme sugerido pelos teóricos da decolonialidade, torna-se essencial para romper com as amarras da classificação racial. Esse processo implica uma reavaliação crítica das estruturas, que historicamente foram impostas, para categorizar e hierarquizar grupos humanos com base em características superficiais, como a cor da pele. A proposta de desnaturalização, sugere dismantelar a ideia de que a classificação racial é inerente à condição humana. Em vez disso, busca-se expor a artificialidade dessas categorias, evidenciando como foram construídas e mantidas para servir a agendas de poder e controle. Ao desnaturalizar a classificação racial, problematiza-se a suposição de que a cor da pele é um indicador válido e suficiente para definir as identidades. A desnaturalização também implica desvincular a autoimagem das pessoas das normas impostas como exatas, permitindo uma reconexão com as próprias identidades.

Ao questionar as noções preconcebidas sobre o que significa ser "negro", "branco", ou qualquer outra categoria racial, abre-se espaço para a celebração da diversidade intrínseca à experiência humana. Essa abordagem desnaturalizadora, portanto, não apenas desafia as estruturas coloniais que perpetuam a classificação racial, mas, também, busca instigar uma transformação mais profunda na consciência social. Ela propõe a desconstrução das barreiras que limitam a compreensão da complexidade humana e promove a construção de uma narrativa não exclusiva/excludente, pela qual as identidades são reconhecidas em toda a sua riqueza e singularidade.

Maurício inicia sua reflexão ressaltando as discussões já existentes sobre “*colorismo*” e como a modernidade influenciou a percepção das identidades. Ele conecta essas discussões à Teoria Queer, destacando na fala: “[...] *porque a gente vem nessa conjunção de, temos que criar uma taxonomia. Temos que nos caracterizar exatamente, então, aí parece: ah você não é preto, porque você é menos preto que eu [...] que a gente tem que começar a discutir*”, como as tentativas de categorizar as pessoas em caixas estreitas, baseadas em características visíveis, são problemáticas. Ao conectar essas considerações ao contexto da Teoria Queer, Maurício lança luz sobre a problemática das tentativas de categorização, especialmente, quando estas se baseiam em características visíveis.

A Teoria Queer, que desafia as normas binárias e rígidas relacionadas às identidades de gênero e orientação sexual, fornece um arcabouço crítico para analisar as limitações das categorias predefinidas e os estigmas associados a elas. O reconhecimento da problemática inerente à classificação das pessoas em “*caixas estreitas*” destaca a necessidade de uma abordagem não excludente e respeitosa das identidades. A referência à fronteira, como introduzida por Camila e Felipe, em apresentações anteriores, adiciona uma dimensão espacial à discussão, sugerindo que as identidades não são fixas, mas, fluidas e permeáveis. Essa referência enfatiza a dinamicidade das experiências individuais e coletivas, sugerindo que as fronteiras entre categorias não são rígidas, mas zonas de interseção e troca constante.

Essa perspectiva desafia a concepção colonial de identidades como algo imutável, oferecendo uma visão fluida e inclusiva. Maurício chama a atenção para a necessidade de “*criar uma taxonomia*”, uma classificação, questionando a intenção por trás dessa categorização. Ele aborda a lógica de rotular as pessoas, evidenciando como a classificação não apenas perpetua estereótipos, mas também estabelece hierarquias de poder. A referência à Teoria Queer ressoa, pois, ele destaca como o ato de classificar é, muitas vezes, utilizado para definir quem está dentro do grupo (o “*nós*”) e quem está fora (os “*outros*”). A Teoria Queer, que historicamente questiona as normas binárias e hierárquicas de poder relacionadas às

sexualidades e identidades de gênero, evidencia como o ato de classificar não é neutro, mas carregado de imposições políticas e sociais. A questão central torna-se não apenas "como" classificamos, mas "por que" classificamos e quais são as consequências dessa classificação.

Ainda, a categorização, ao criar uma dicotomia entre quem está incluído e quem está excluído, reproduz dinâmicas de poder que perpetuam a marginalização. Assim, ao levantar questionamentos sobre o propósito da categorização, ele direciona o foco para uma compreensão crítica dos mecanismos por trás da classificação social. Essa problematização aponta para a natureza intrinsecamente discriminatória do ato de rotular, indicando que a categorização não ocorre em um vácuo, mas está entrelaçada com dinâmicas sociais. Ao fazer isso, ele ressalta como as taxonomias podem servir como instrumentos de exclusão e marginalização, limitando a autonomia e a autodeterminação das pessoas categorizadas.

Além disso, a intervenção de Maurício revela uma análise crítica ancorada na teoria da colonialidade, especialmente quando direcionada à educação matemática. Ao abordar a intrincada questão da classificação racial, ele não apenas destaca a complexidade dessas categorias, mas também revela como a(s) matemática(s) pode(m) ser recurso(s) para desvelar e desconstruir preconceitos profundamente enraizados. A analogia matemática por ele apresentada “[...] *Então se a função  $f(x) = x^2 - x - 1$  sobre  $x - 1$ , ela só existe quando o 1 não está lá. Se eu disser que o 1 está lá, eu já arrebentei com a função, né? Então, tem um domínio restrito você tirou um elemento para garantir a existência dessa função. Então, ela só é exata nisso. Se eu considerar todo o mundo já ralou[...]*”, especialmente sobre a relatividade da exatidão, se revela como uma metáfora para compreender não apenas os conceitos matemáticos, mas, também, as nuances das identidades raciais.

Ao desafiar a visão colonial da Matemática como uma disciplina objetiva e inflexível, Maurício questiona como as categorias raciais, como "negro" ou "branco", são moldadas pelo contexto, resistindo à ideia de uma verdade única e absoluta. Essa visão apresentada por Maurício vai ao encontro de Tamayo-Osório (2017) que aprofunda a discussão ao explorar a relação entre a imagem naturalizada da Matemática e a *colonialidade do saber*, destacando a predominância da concepção eurocêntrica do conhecimento matemático. A ideia de Tamayo-Osório (2017) vai além da mera crítica à Matemática, ela busca evidenciar como essa perspectiva influencia profundamente, não apenas a construção do conhecimento matemático na sala de aula, mas também como essa concepção eurocêntrica permeia a estrutura curricular e organizacional das instituições educacionais. A autora provoca uma reflexão sobre a suposta exatidão e verdade atribuídas à Matemática como única e verdadeira, questionando como essa visão limitada perpetua desigualdades e reforça uma hegemonia epistêmica.

Assim, ao destacar a influência nos processos educacionais, Tamayo-Osório (2017) chama a atenção para a necessidade de desvincular a(s) matemática(s) de sua associação eurocêntrica, defendendo uma perspectiva diversificada e plural. Essa abordagem aberta busca desconstruir a imagem de uma Matemática universal e inquestionável, incentivando a exploração de diferentes elementos e contextos que podem enriquecer tanto a compreensão quanto sua aplicação, bem como é evidenciado na fala de Maurício: “[...] *Se pode ser num lugar e não pode ser no outro, então não existe uma exatidão, não existe uma única resposta. Então, já não é exata, não é por completo. Então, esse entendimento da própria matemática, que esse raciocínio matemático é o que nos garante a possibilidade de começar a fazer essa fluidez com os nossos alunos, entendem? [...]*”. Logo, Maurício enfatiza a importância de se questionar as normas e os registros gerais na(s) matemática(s) e na sociedade. Ele aponta como a ideia de “*Jamais dividirás por zero*” pode ser revista quando consideramos o contexto e o domínio.

Da mesma forma, ele sugere que a criação incessante de domínios na vida cotidiana também pode ser prejudicial, revelando uma relação de afastamento, preconceito e desejo de manter posições de poder. A frase que ele compartilha, “*A definição pertence ao seu definidor, não ao definido*”, destaca a subjetividade inerente à definição de identidades e argumenta que a definição, muitas vezes, utilizada para excluir e marginalizar, é uma construção social influenciada por quem detém o poder de definir. Ao sublinhar que a definição é uma ferramenta frequentemente empregada para excluir e marginalizar, Maurício evidencia como certas categorias e normas são estabelecidas para reforçar estruturas de dominação. Ele sugere que aqueles que detêm o poder de definir têm a capacidade de influenciar não apenas a percepção coletiva, mas também o acesso aos recursos e oportunidades. Nesse sentido, em relação ao plano de aula de Camila e Felipe, embora a possibilidade de rever e estranhar as categorizações pré-definidas e percebidas em primeira mão como condicionantes necessárias de um conjunto, a exemplo de números negativos ao invés de números pares, seja um movimento interessante e profícuo de desestabilização dos padrões dados *a priori*, Maurício chama a atenção para o cuidado com a própria definição, para o ato de definir e desejar cada vez mais e mais definir, situações, ações e, principalmente, pessoas.

Dessa forma, a fala ressalta a importância de descentralizar o poder de definir, encorajando uma participação mais ativa na percepção de identidades não definidas e não definíveis, destacando a urgência de questionar e desafiar as estruturas sociais que moldam e limitam as definições identitárias, tornando-se um chamado à ação para compreensões equânimes e respeitadas da diversidade humana. Nesse sentido, a fala de Maurício: “[...]”

*Então, acho que é isso, é muito interessante, e para ser discutido matematicamente, né? E isso envolve essas questões. Tu está fazendo isso, por quê? Com que sentido? Com que objetivo? Por que tu quer me excluir? Tu quer criar um conjunto para me colocar fora? Me colocar como o outro, né? Então, esse entendimento é muito interessante de ser feito matematicamente falado[...]’*, provoca as/es/os educadoras/educadores/educadores a pensarem e abordarem os conceitos matemáticos problematizando as implicações sociais e políticas que esses sustentam em termos de categorizações.

Nesse contexto, Maurício propõe uma reflexão ampla sobre como os conceitos matemáticos não são isolados, mas estão imersos em contextos sociais e políticos que moldam e são moldados por esses conceitos. Maurício desafia as/es/os educadoras/educadores/educadores a serem agentes de transformação, conscientizando as/es/os alunas/alunos/alunos sobre as propriedades matemáticas e suas implicações éticas, sociais e políticas envolvidas na vida das pessoas.

Ao finalizarmos esta terceira seção de análise, emerge, a urgência em decolonizar as questões de gênero e raça no contexto educacional, especialmente na formação com professoras/professores/professores de matemática. A abordagem pedagógica proposta por Camila e Felipe, ancorada em uma perspectiva decolonial, vai além dos métodos coloniais de ensino, destacando a importância da inserção de narrativas diversas e da promoção de espaços que oportunizem a construção de pensamentos matemáticos para compreender as dinâmicas sociais. Ao desafiar as normas e estruturas coloniais, as/es/os participantes evidenciam a necessidade de uma educação crítica, livre e respeitosa em relação à diversidade humana.

A análise da interseccionalidade, inspirada em Lugones, revela como as experiências individuais são interconectadas com dinâmicas familiares e estruturas sociais. A proposta de diversificar modelos e referências, como apontada por Thalís, especialmente para mulheres negras e outros grupos marginalizados, destaca a importância de reconhecer e celebrar a multiplicidade de experiências, contribuindo para uma sociedade justa e equitativa. Além disso, na cena 3, protagonizada por Felipe e Maurício, a reflexão sobre identidade racial e categorização se aprofunda, desafiando a visão colonial da Matemática como exata e inflexível. A metáfora matemática apresentada por Maurício destaca a relatividade da exatidão, problematizando a ideia de uma verdade única. Também, Felipe, ao conectar a pergunta de Preciosa, sobre cor de pele, às experiências de suas/suas/seus alunas/alunos/alunos, ressalta a persistência de padrões pré-estabelecidos e normas que buscam enquadrar identidades em categorias rígidas.

Ambos os participantes convergem para a importância de desnaturalizar a classificação racial, desvinculando a identidade das normas impostas externamente. A fala de Maurício provoca as/es/os educadoras/educadores/educadores a questionarem as normas na(s) matemática(s) e na sociedade, destacando como a definição de identidades, muitas vezes, é utilizada para excluir e marginalizar. Essa reflexão ampla sobre a interseção entre matemática(s) e questões sociais encerra a análise com um apelo à transformação, instigando a superação de estruturas coloniais e o desenvolvimento de uma educação matemática respeitosa, plural e política.



# S A I R D I E C E N A . . .





## 5. SAIR DE CENA....

À medida que as cortinas se fecham nesta jornada de pesquisa, somos levadas/levades/levados a refletir sobre a labiríntica dança entre a(s) matemática(s), a cinematografia e as nuances de gênero. Este estudo, tal qual um roteiro cinematográfico, desenrolou-se em atos meticulosamente planejados, com a análise de produtos cinematográficos e a criação de planos de aula matemáticos como foco. A trama se desdobrou, explorando os meandros de uma educação matemática que vai além das limitações de supostas fórmulas, incorporando as pluralidades das relações de gênero. A pergunta que nos impulsionou: *“Quais e como problematizações podem emergir do desenvolvimento de planos de aula matemáticos sobre gênero em um ambiente de Cyberformação com análise de produtos cinematográficos?”*, indica como uma/ume/um diretora/diretore/diretor habilidosa/habilidose/habilidoso manipula a luz para revelar detalhes ocultos, ou seja, a interação com professoras/professorias/professoras de matemática trouxe à tona problematizações tanto matemáticas quanto não-matemáticas acerca do gênero.

No entanto, antes de divagarmos sobre nossa pergunta diretriz, se faz necessário e importante que embarquemos em uma retrospectiva, como quem, em uma sala escura de projeção, rebobina o filme de nossa jornada até este ponto. Nosso objetivo foi investigar de que modos e quais problematizações matemáticas e não-matemáticas a respeito da concepção de gênero emergem da forma/ação com professoras, professorias e professores de matemática, que toma a análise de produtos cinematográficos (filmes e séries) e o desenvolvimento de planos de aula matemáticos como premissa. Aqui, o palco se transforma em uma tela de cinema, onde a análise de obras cinematográficas, delineada pela trama e o desenvolvimento de planos de aula matemáticos, são o foco central dessa narrativa. Para que essa aventura fosse possível, propomos uma incursão em um ambiente de Cyberformação, concebida como um o curso de extensão com uma duração de 60 horas, batizado como *“Gênero, Cinema e Matemática: como articular?”*. Logo, um convite para as mentes curiosas das professoras, professorias e professores de matemática, visando fomentar diálogos e debates sobre gênero, e mais, transformar essas discussões em uma experiência tangível para as salas de aula, por meio da tecitura de planos de aula matemáticos com a cinematografia, para problematizar as questões de gênero, foi realizado e aceito. O Curso de extensão fragmentou-se em sete encontros assíncronos, como atos isolados de um filme, repletos de estudo, leitura, visualização de filmes e séries, além do processo de desenvolvimento de planos de aulas. Nos sete encontros síncronos, como sequências emocionantes, houve momentos de reflexão sobre

as leituras dos textos e as experiências cinematográficas vivenciadas. Além disso, apresentações dos planos de aula desenvolvidos pelos participantes, seguidos de debates e problematizações. Dessa maneira, nossa odisseia educacional se decompôs como uma película que não se contenta com a linearidade, mas que se entrelaçam em uma trama rica, pela as/es/os protagonistas, imersos na sétima arte, desenrolaram diálogos sobre gênero, matemática(s) e a interseção desses universos, problematizando os desafios dessa inusitada articulação.

Assim, a partir dos recortes cinematográficos revelados ao longo do curso de extensão (nossos dados), que convergiram em três eixos temáticos fluidos de problematizações, consonantemente nomeados como episódios, temos evidências de respostas à nossa questão diretriz. Cada episódio foi identificado conforme a temática destacada pelas cenas, sendo: **1º Episódio - Elvises e Madonas: não somos homens e mulheres fáceis**, o que retrata que neste intrigante episódio, mergulhamos nas problematizações que afloraram sobre binaridade, desvelando as semelhanças e diferenças entre homens e mulheres no contexto do gênero. Com isso, a problematização da dualidade na narrativa dominante, começa a se desfazer, revelando que não somos feitos para caber em rótulos fáceis, mas sim para desafiar as expectativas, como verdadeiros Elvises e Madonas de uma história não convencional; **2º Episódio - Desobediência: ela é uma mulher que não é uma mulher, mas é uma mulher**, desbrava as problematizações que orbitam em torno da quebra de padrões de sexualidade e gênero, pelas quais a resistência se torna protagonista. Entre as linhas borradas da definição, exploramos as identidades que desafiam a binaridade, revelando que ser mulher ou ser homem transcende as limitações preestabelecidas, em uma dança entre o que é e o que se espera que seja; e **3º Episódio - A mãe diz que os homossexuais são pessoas ruins... mas não são eles que me estupram, não são eles que me maltratam**, lança problematizações que ecoam questões raciais e *queer*, desvendando as complexidades da interseccionalidade sobre a posição colonial. Narrativas em que as camadas de opressão são despidas, revelando a urgência de perspectivas decoloniais na compreensão das identidades *queer*, desafiando estigmas e buscando liberdades performáticas expressivas.

Especificamente, então, o **1º Episódio** destaca a problemática da binaridade de gênero, evidenciando que a inferiorização das mulheres é resultado de um processo cultural que predetermina atributos específicos para homens e mulheres (LUGONES, 2008;2014). A dicotomia entre masculino e feminino influencia a subjetividade, restringindo os indivíduos a papéis sociais culturalmente impostos. Essa reflexão revela a complexidade na construção cultural das identidades de gênero, com raízes históricas e culturais que perpetuam os

sistemas de opressão. A desconstrução desses padrões pressupõe a problematização e questionamento das estruturas sociais. Na busca por essa transformação, destacamos a importância da educação, especialmente, da educação matemática, como recurso de empoderamento. Nesse sentido, o plano de aula desenvolvido pelos participantes Thalís e Isadora exemplifica como a articulação entre gênero, Cinema, desigualdades e conceitos matemáticos pode potencializar discussões sobre a realidade das mulheres no mercado de trabalho. A proposta visa que as/es/os estudantes problematizem as disparidades de gênero, por meio da(s) matemática(s), analisando dados estatísticos e refletindo sobre relações de poder. Assim, a educação matemática emerge como aliada na busca por uma sociedade justa e igualitária, possibilitando que as/es/os alunas/alunos/alunos sejam agentes de transformação.

O 2º **Episódio**, por sua vez, mostra como o Cinema e matemática(s) podem desafiar concepções coloniais de sexualidade e gênero, destacando desafios e resistências. Experiências compartilhadas e estratégias pedagógicas evidenciam a necessidade de questionar e superar normas rígidas de gênero, estereótipos e preconceitos arraigados. Pressões sociais relacionadas à binaridade de gênero moldam o desenvolvimento individual, restringindo a expressão autêntica. A imposição de normas e estereótipos reflete uma sociedade que simplifica as pessoas com base em concepções de masculino e feminino, contribuindo para desigualdades e discriminação. A urgência de desafiar essas convenções é apontada devido ao impacto na liberdade individual. Teorias de gênero, como as de Butler e Lugones, oferecem *insights* valiosos, mostrando a necessidade de ambientes educacionais seguros para todas/tode/todos, independentemente de suas identidades de gênero. A análise enfatiza a importância de uma educação que supere estereótipos, promovendo compreensão e respeito à diversidade de performances de gênero, educando matematicamente e pela(s) matemática(s) estudantes e professorias para contribuir com a quebra da binaridade. Além disso, é explorada uma proposta matemática que questiona a binaridade de gênero, alinhada com as ideias de Butler e Lugones, utilizando problemas de análise combinatória para desafiar imposições coloniais nesse sentido. A estratégia problematizar pronomes relacionados a gênero evidencia a intenção de estranhar estereótipos nas situações-problema, exemplificando como a educação matemática pode ser um meio para superar concepções coloniais de gênero e promover discussões transformadoras.

O 3º **episódio** revela, ainda, a urgência da decolonialidade de questões de gênero e raça na formação educacional, especialmente, na formação com professoras/professorias/professores de matemática. A abordagem pedagógica proposta por Camila e Felipe, alinhada com as perspectivas decoloniais, destaca a importância de incluir

narrativas diversas e criar espaços que promovam a construção de pensamentos matemáticos para compreender dinâmicas sociais. Desafiando normas coloniais, a e o participante destacam a necessidade de uma educação crítica e respeitosa da diversidade. A análise da interseccionalidade, inspirada em Lugones, revela como as experiências individuais se conectam a dinâmicas familiares e estruturas sociais. A proposta de diversificar modelos e referências, especialmente para mulheres negras e grupos marginalizados, destaca a importância de reconhecer e celebrar a multiplicidade de experiências para uma sociedade mais justa. Assim, a cena entre Felipe e Maurício aprofunda a reflexão sobre identidade racial e categorização, desafiando a visão colonial da Matemática como exata. A metáfora matemática de Maurício destaca a relatividade da exatidão, problematizando a ideia de uma verdade única. Também, Felipe conecta a pergunta sobre cor de pele às experiências de suas/suas/seus estudantes, ressaltando padrões pré-estabelecidos. Ambos convergem para desnaturalizar a classificação racial, destacando como a definição de identidades é frequentemente usada para excluir e marginalizar. A análise encerra com um apelo à transformação, instigando a superação de estruturas coloniais para uma educação matemática mais respeitosa, plural e política.

Diante disso, acreditamos que a nossa pesquisa contribui, no campo da educação matemática, para que se possa pensar e problematizar questões sociais, em particular as questões de gênero, na sala de aula matemática e no próprio campo educativo. Dessa forma, a pesquisa não apenas avança nas fronteiras da educação matemática trazendo como premissa Estudos Culturais envolvendo o Cinema, mas, também, revela *insights* para educadoras/educadores/educadores e pesquisadoras/pesquisadores/pesquisadores interessados na promoção da equidade de gênero e em uma educação matemática que busca contribuir para o desenvolvimento de forças democráticas na sociedade, uma vez que, apresenta problematizações de fundo que podem suscitar o envolvimento social e político das/de/dos estudantes sustentados pela(s) matemática(s).

Para nós, a educação matemática é entendida como um campo que promove a reflexão, a discussão e evidencia a importância de educar(-se) matematicamente e/ou educar(-se) pela(s) matemática(s) (ROSA, 2008, 2022, 2023b), sem suprimir ou deslocar os sujeitos envolvidos nesses atos/processos.

Assim, neste estágio dinâmico da pesquisa, enxergamos a obra como uma construção em constante movimento, cujos horizontes explorados até então são apenas uma fração do vasto panorama a ser descortinado. A partir das intrigantes criações de planos de aula concebidas ao longo do curso de extensão, propomos uma metamorfose nas propostas

pedagógicas, uma reinvenção. A reinvenção dos planos de aula representa, então, não apenas uma etapa, mas um salto, transformando a nosso ver ideias teóricas em ações tangíveis. Nosso próximo episódio, capítulo, cena envolverá a implementação destas reimaginadas abordagens nas salas de aula, onde buscaremos desvendar o eco dessas problematizações de gênero, explorando a sinfonia única com endereçamentos e efeitos sonoros que se desenha quando teoria e prática se entrelaçam no cenário educacional, ou seja, a *práxis* cinematográfica na educação matemática com estudantes. É, então, um compromisso para um futuro doutoramento.

Ademais, enquanto a tela escurece, resta-nos a certeza de que este estudo é mais do que um simples crédito acadêmico; é um convite para que educadoras/educadores/educadores, pesquisadoras/pesquisadores/pesquisadores continuem explorando os vastos cenários onde a(s) matemática(s), o Cinema e as questões de gênero convergem (ou não), desafiando-nos a reescrever os *scripts* da educação matemática com uma visão mais plural e sensível. Assim, este estudo não apenas expande as fronteiras do educar com o Cinema, mas também enfatiza a necessidade premente de considerar as questões de gênero como parte integral do tecido educacional e das aulas de matemática(s), desafiando-nos a repensar e reconstruir os alicerces do ensino de matemática(s) de maneira mais respeitosa, reflexiva e, principalmente, problematizadora. A educação matemática que valoriza a diversidade pode ajudar as pessoas a perceberem que as diferenças não são fraquezas, mas, sim, uma força potente.

**To be continued...**

## 6. REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, D. M. I. **Imagens da Mulher no Ocidente Moderno**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-19032015-190839/publico/2014\\_IsabelleDeMeloAnchieta\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-19032015-190839/publico/2014_IsabelleDeMeloAnchieta_VCorr.pdf)
- ARAÚJO, F. **Colonialismo**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/colonialismo/>>. Acesso em 15 ago. 2019.
- BECK, A. Armandinho. Santa Catarina, 2015. Facebook: Armandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>
- BERNARDET, Jean- Claude. **O que é Cinema**. São Paulo: Editora brasiliense, 1980.
- BICUDO, M. A. V. A formação do professor: um olhar fenomenológico. In: BICUDO, M. V. (Org.). **Formação de Professores?** Bauru: EDUSC, 2003.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.
- BONA, J.; BONA, C.T.A.; ZOBOLI, F. A Matemática e o Cinema: Articulações e possibilidades no campo das práticas pedagógicas. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 23, n. 41 - set./dez. 2020 - p. 54-71. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4800>. Acesso em: 18 set. de 2022.
- BORDWELL, D.; THOMPSON, K. (2013). **A Arte do Cinema: uma introdução**. Tradução Roberta Gregoli. Campinas (SP): Editora da Unicamp; São Paulo: Editora da USP.
- BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar, 16ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar, 19ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- CALDEIRA, J.P.S. **Conexões Matemáticas entre Professores em Cyberformação Mobile**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, Canoas, 2016.
- CAPPELLE, M.C.A.; MELO, M.C.O.L.; BRITO, M.J.M.; BRITO, M.J. Uma análise da dinâmica do poder e das relações de gênero no espaço organizacional. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 3, n. 2, Art. 22, Jul./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/raeel/a/nsLHqmgg5fscTb56XmNZwpH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de Jan. 2022.
- CASSIANO, O. **Guia para Linguagem Neutra (PT-BR): porque eles existem e você precisa saber!** Medium, 2019. Disponível em: <<https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>>. Acesso em: 11 abr. 2021
- CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In.: LANDER, E. (Ed.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas..** Buenos Aires, Argentina: CLACSO- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. p. 88-98.

- COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo, Iluminuras, 1999.
- COSTA, F.C. Primeiro Cinema. In: MASCARELLO, Fernando (org.). História do Cinema Mundial. Campinas: Papirus, 2006.p. 17- 52.
- COSTA, C. L.. Feminismos descoloniais para além do humano. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 929-934, 2014 Disponível em:<10.1590/S0104-026X2014000300012>.
- D'AMBROSIO, U. A Educação Matemática e o Estado do Mundo: desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 157-169, jan./jun. 2014.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.
- DESOBEDIÊNCIA (Disobedience). Direção:Sebastián Lelio . Produção de Andrew Lowe, Ed Guiney, Frida Torresblanco, Rachel Weisz e Rose Garnett. Estados Unidos da América: Bleecker Street, 2017. Netflix.
- DUARTE, R. Cinema & Educação. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2002.
- ELLSWORTH, E. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: TADEU DA SILVA, TOMAZ (org), Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.
- ELVIS E MADONA. Direção: Marcelo Laffitte. Produção de Tuinho Schwartz e Marcelo Laffitte.. Brasil: Pipa Filmes, 2010. YouTube.
- EU NÃO SOU UM HOMEM FÁCIL(Je Ne Suis Pas Un Homme Facile). Direção: Eleonore Pourriat. Produção de Edouard de Lachomette e Eleonore Dailly. França, 2018. Netflix.
- FANON, F.. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- FANON, F.. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANTIN, M. Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil Itália. Florianópolis, **Cidade Futura**, 2006 A.
- FANTIN, M. Mídia-educação e Cinema na escola. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, jan./dez. 2007.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade II. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações.In: **Michel Foucault. Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.240-251.
- FOUCAULT, M. O cuidado com a Verdade.In: **Michel Foucault. Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p.225-233.
- FRANKENSTEIN, M. Educação matemática crítica: uma aplicação da Epistemologia de Paulo Freire. In: BICUDO, M. A. V. **Educação Matemática**. 2ª edição. ed. São Paulo: Centauro, 2005. p. 101- 140.
- FRIEDERICHS, M.C. **Quanto mais quente melhor: corpos femininos nas telas do Cinema**. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128884>>.
- FRIEDERICHS, J.; SOUZA, J.F. O corpo feminino: ficções para ser e estar nas telas do cinema. **Textura**, Canoas, v.18, n. 38, p. 195 - 214, set./dez.2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/48178715-O-corpo-feminino-ficcoes-para-ser-e-estar-nas-telas-do-cinema-marta-friederichs-1-jane-felipe-de-souza-2.html> . Acesso em: 23 jan. 2021.



FRISKE, A.L. **Memes e matemática: a formação com professores/as na perspectiva da cyberformação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218423/001123134.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

GARNICA, A. V. M. Professor e professor de Matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol. 23 n. 1-2, Jan./Dez, 1997. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rfe/a/gmxfr9zD4pV7qmxVjmRC6Rg/?lang=pt#4not>>. Acesso em: 28 set. 2022.

GIROUX, H. A. (2011). Breaking into the movies: Public pedagogy and the politics of film. **Policy Futures in Education**, New York, v. 9, n. 6, p. 686-695, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.6.686>

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, C. M. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan./abr. 2018

GROS, F. Problématisation. In: BERT, J.-F.; LAMY, J. (Eds.) **Michel Foucault: un héritage critique**. Paris: CNRS, 2014, p. 124-126. Tradutor: Alessandro Francisco.

GROSFOGUEL, R.. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HEILBORN, M.L.; RODRIGUES, C. Gênero: Breve história de um conceito. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano XII, n. 20, p. 9-21, jul./dez.2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236654235.pdf> . Acesso em: 23 de jan. 2022.

HOLLEBEN, I. M. A. D. S.; SAVELI, E. L. Leitura, Cinema e Educação: Interfaces. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em 27/04/2021. ISBN 978-85-8015-037-7.

JOY. Direção: Sudabeh Mortezaei. Produção de Sabine Moser e Oliver Neumann. Áustria: Netflix, 2018. Netflix

KAMITA, R.C. Relações de gênero no Cinema: contestação e resistência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n.3, p. 1393-1404, set./dez. 2017.

LOURO G. **Gênero, sexualidade e educação: Uma abordagem pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 1997.184p.

LOURO, G. L. O Cinema Como Pedagogia. In: LOPES, Eliana e outros (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541–553, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>

LOURO, G. Cinema e Sexualidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.33, n.1, p. 81-98. jan/jun 2008.

- LOURO, G. L. **Flor de açafião**. Takes Cuts Close-ups. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3ª ed ver amo.; 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- LUGONES, M.. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**, Colômbia, n.9, pp. 73-102, jul./dez., 2008.
- LUGONES, M.. Rumo a um Feminismo Decolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.
- MACHADO, F.P. Gênero, corpo e colonialidade: deslocamentos epistemológicos e feminismos a margem do Sul global. **Fronteiras: Revista de História**, v. 22, n. 40, p. 30-47, 2020.
- MAID. Direção: Maggie Betts. Produção de Colin McKenna, Terri Murphy e Bonnie R. Benwick. Estados Unidos da América: Netflix, 2021. Netflix.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la Colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Coords.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.
- MALTEMPI, M. V. Educação matemática e tecnologias digitais: reflexões sobre prática e formação docente. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 10, n.1, p. 59-67, jan./jun. 2008.
- MARTINS, A.G. **Menino veste azul e menina veste rosa é metáfora para respeitar o que é natural**. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-e-metafora-para-respeitar-o-que-e-natural-diz-secretaria,70002668135>>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- MASTERMAN, L. **Teaching the media**. Londres: Routledge, 1985.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/Projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIÑOSO, Y. E. De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. **Solar**. Lima, ano 12, v. 12, n. 1, p. 141-171, dez. 2016.
- MENEZES, L. **Gênero, ensino e pesquisa em matemática: um estudo de caso**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23853> .
- MEYER, D.E. TEORIAS E POLÍTICAS DE GÊNERO: fragmentos históricos e desafios atuais. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) 2004 jan/fev; 57(1):13-8
- MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução de Elissa Khoury Daher e Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural: Editora Unesp, 2003.
- NACARATO, A. M. A escola como *locus* de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos de colaboração. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Musa Editora e GEPFPM-Prapem-FE/Unicamp, 2005. p. 175-195.
- NETO, V; BATISTA, R. Problematizando a Agenda da Educação 2030: Relatórios da UNESCO, Relações de Gênero, Educação STEM e Direitos Humanos. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, SP, v. 17, p. 1-14, dez. 2020.

NETO, V. Onde aprendemos a viver o gênero?. **Hipátia**, São Paulo, v.6, n.1, p. 51-62, jun.2021. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/1567/1152>.

NETO, V.; BORGES, L.; ALVES, T. Redes produtivas de saber/poder: gênero e matemática sobre análise de estudantes. **RIPEM - Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 11, n.3, pp.173-188, 2021.

OLIVEIRA, M.M. **No escurinho do Cinema! EREER e produções Cinematográficas em aulas de Matemática no Ensino Médio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14672>.

PIRES, M. D. C. F. ; SILVA, S. L. P. D. (2014). O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação & Sociedade**, 35, 607-616.

PINHEIRO, R. P. **Professores/professoras que ensinam matemática conectados/conectadas à realidade virtual: Como se mostra a cyberformação?**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/215494/001119986.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

PINTO, D. M. **Experiências com matemática(s) na escola e na formação inicial de professores: desvelando tensões em relações de colonialidade**. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

POCAHY, F.A. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura**, Canoas, n. 23, p. 18-30, Jan./Jun. 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/33368645/Interseccionalidade\\_e\\_educacao%20e\\_educacao%20A3o\\_cartografias\\_de\\_uma\\_pratica-conceito\\_feminista](https://www.academia.edu/33368645/Interseccionalidade_e_educacao%20e_educacao%20A3o_cartografias_de_uma_pratica-conceito_feminista) . Acesso em: 23 de Jan. de 2021.

PRECIOSA: Uma história de esperança. Direção: Lee Daniels. Produção de Lee Daniels, Oprah Winfrey, Tom Heller e Tyler Perry. Estados Unidos da América: Lionsgate, 2011. YouTube.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, p. 201-246, 2000.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e America latina. A Colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências sociais*. Buenos Aires. CLACSO. (2005).

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REIA-BATISTA, Vitor. *Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema*. In **Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano**. Universidade Internacional de Andalucía, La Rabida, 1995.

RESENDE, D.K.; BEDRAN, P.M. As construções da maternidade do período colonial à atualidade: Uma breve revisão bibliográfica. **Revista Três Pontos**, Minas Gerais, Ano 14, n.1, p. 52-59, Jan./Jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/15232>. Acesso em: 23 de Jan. 2021.

ROSA, M. **A Construção de Identidades Online por meio do Role Playing Game: relações com o ensino e aprendizagem de matemática em um curso à distância**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

- ROSA, M. Atividades semipresenciais e as tecnologias da informação: Moodle-uma plataforma de suporte de ensino. In.: MATTOS, A. O. de *et al.* (Org.) **Práticas Educativas e Vivências Pedagógicas no Ensino Superior**. Canoas: ULBRA, 2011, p. 135-147.
- ROSA, M. Cyberformação com Professores de Matemática: interconexões com experiências estéticas na cultura digital. In.: ROSA, M. BAIRRAL, M. A. AMARAL, R. B. **Educação Matemática, Tecnologias Digitais e Educação a Distância: pesquisas contemporâneas**. Natal (RN): Editora da Física, 2015.
- ROSA, M. Insubordinação Criativa e a Cyberformação com Professores de Matemática: desvelando experiências estéticas por meio de Tecnologias de Realidade Aumentada, **REnCiMa**, São Paulo, v. 8, n. 4, p.157-173, 2017.
- ROSA, M. Tessituras teórico-metodológicas em uma perspectiva investigativa na Educação Matemática: da construção da concepção de Cyberformação com professores de matemática a futuros horizontes. In.: OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (Org.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2018. E-book.
- ROSA, M. Mathematics Education in/with Cyberspace and Digital Technologies: What Has Been Scientifically Produced About It? In: BICUDO M. A. V. (eds) **Constitution and Production of Mathematics in the Cyberspace**. Springer, 2020, p. 3-15. Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-42242-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-42242-4_1)
- ROSA, M. Teoria Queer, Números Binários e Educação Matemática: estranhando a matemática em prol de uma héxis política. **Educação Matemática em Revista - RS**, v. 2, n. 22, p. 70-87, 2021. DOI: [10.37001/EMR-RS.v2.n22.2021.p.70-87](https://doi.org/10.37001/EMR-RS.v2.n22.2021.p.70-87)
- ROSA, M. Cyberformação com professorias de matemática: a compreensão da héxis política à pedagogia queer. In.: ESQUINCALHA, A. C. (Org.), **Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades**. Brasília: SBEM, 2022, p. 206-246.
- ROSA, M. Cinema, Educação Matemática e Exclusões/Inclusões: possíveis conexões. **RIPEM - Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 13, n.3, p. 1-24, 2023a.
- ROSA, M. Aventuras, Dramas e Terror: os desafios compartilhados por gêneros cinematográficos na Cyberformação com professorias que ensinam matemática. In.: BARROS, A. P. R. M. de; FIORENTINI, D.; HONORATO, A. **Aventuras e Desafios em Tempos de Pandemia e a (Re)Invenção da Prática Docente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2023b.
- ROSA, M.; BICUDO, M. A.V. Focando a constituição do conhecimento matemático que se dá no trabalho pedagógico que desenvolve atividades com tecnologias digitais. In.: PAULO, R. M.; FIRME, I. C.; BATISTA, C. C. (Org.) **Ser professor com tecnologias: sentidos e significados**. São Paulo, Editora da UNESP, 2019.
- ROSA, M.; CALDEIRA, J. P. S. Conexões matemáticas entre professores em cyberformação mobile: como se mostram? **Bolema**, v. 32, n. 62, p. 1068-1091, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a6>
- ROSA, M., GIRALDO, V. A. Transposing problems: towards a decolonial based and (re)inventive Mathematics Education “doesn’t go blank”. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v.13, n.2, p. 1-25, 2023. DOI: [10.37001/ripem.v13i2.3396](https://doi.org/10.37001/ripem.v13i2.3396)

SABAT, R. F. R. **Filmes Infantis e a Produção Performativa da Heterossexualidade**. 2003. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SACHET, B.; ROSA, M. Movimento de Decolonialidade de gênero nas aulas de matemática: o trabalho com Tecnologias Digitais (TD). **Bolema**, Rio Claro, v. 35, n. 71, p. 1246-1274, set./Dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/JmTSSWhCnzvXHNmK9MKcdNR/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SADOUL, G. **História do Cinema Mundial**, São Paulo: Martins Livreiro, 1963.

SANTOS, A.P.; BARBATO, S.B.; DELMONDEZ, P. Polifonia na produção do Binarismo de Gênero em Brincadeiras na Primeira Infância. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.38, n. 4, p. 758-772, Out./Dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/xnwdJS8cTV3YDDrWkF9kbFB/abstract/?lang=pt> . Aceso em: 23 de Jan. 2022.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-22, jul./dez., 1990.

SCHUSTER, P.E.S. **Uma professora em cyberformação com tecnologias digitais de realidade aumentada: como se dá a constituição do conhecimento matemático?**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/215495/001119989.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, G. **Qual o significado da sigla LGBTQIA+?** Entenda o significado de cada letra e a sua importância para o movimento. EducamaisBrasil, 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SILVA, J.F.;MORAIS, B.M.M.. SANTOS, G.H.D. A utilização do Cinema nas aulas de Matemática na perspectiva da Resolução de Problemas. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, Bahia, v.6, n.16, p. 33-55, set-dez de 2021.

SOUL. Direção: Pete Docter. Produção de Dana Murray. Estados Unidos (2020): Walt Disney Pictures & Pixar Animation Studios.

SOUZA, M. C. R. F. **Gênero e matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85FNHS/1/genero\\_e\\_matematica.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85FNHS/1/genero_e_matematica.pdf).

SOUZA, J. B. **A invisibilidade do gênero nas discussões das mulheres professoras de matemática**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/212979/001117098.pdf?sequence=1&isAllowed=y> .

SOUZA, M. F. de; ROSA, M. Cyberformação, produtos cinematográficos e produção de aulas de matemática: em busca de uma educação matemática libertadora. **Educação Matemática em Revista**, v. 22, n. 71, p. 72-95, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37001/emr.v26i71.2876>.



- TAMAYO-OSORIO, C.. A colonialidade do saber: Um olhar desde a Educação Matemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Colombia, v.. 10, n. 3, pp. 39-58, 2017.
- TAQUES, R. C. V; NEUMANN, P.; KATAOKA, A. M. Enfrentamentos sociopolíticos e diversidade: uma discussão entre Educação Ambiental Crítica e Teoria Queer. **Revista Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, v. 37, n. 3, p.69-91, 2020.
- TOLENTINO, J.G; BATISTA, N.F. Gênero, sexualidade e decolonialidade: Reflexões a partir de uma perspectiva lésbica. **Revista Três Pontos**, Minas Gerais, Ano 14, n.1, p. 46-51, Jan./Jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/15229> . Acesso em: 23 de Jan. 2021.
- THE CHAIR. Direção: Amanda Peet e Annie Julia Wyman. Produção de Amanda Peet, Bernadette Caulfield, Daniel Gray Longino, David Benioff, D.B. Weiss, Hameed Shaukat, Richard E. Robbins, Sandra Oh e Tyler Romary. Estados Unidos da América: Netflix, 2021. Netflix.
- TURNER, G. **Cinema como prática social** (Film as social practice trad. Mauro Silva). Summus Editorial, São Paulo, 1988.
- VILELA, D.. A terapia Filosófica de Wittgenstein e a Educação Matemática. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v.24, n.48, pp. 435-456. Jul/Dez, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7976/5090>
- WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul-dez, 2008.
- WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala. p. 23-68, 2013.

## 7. APÊNDICES

### 7.1. APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada “**CINEMA, GÊNERO E AÇÃO! PROBLEMATIZANDO AULAS DE MATEMÁTICA POR MEIO DA CYBERFORMAÇÃO COM PROFESSORIES DE MATEMÁTICA**”, desenvolvida pela pesquisadora Bruna Sachet. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada/orientada por Maurício Rosa, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do telefone (51) 993422702 ou e-mail [mauriciomatematica@gmail.com](mailto:mauriciomatematica@gmail.com).

Tenho ciência de que a minha participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) do objetivo geral, estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é:

Investigar de que modo problematizações matemáticas e não-matemáticas, a respeito da concepção de gênero, emergem de uma forma/ação com professores/professoras/professorias, os quais desenvolvem atividades-matemáticas-sobre-gênero-com-produutos-cinematográficos.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas pela inicial de meu nome ou por nomes fictícios. Minha colaboração se fará por meio de entrevista/questionário escrito etc, bem como da participação em oficina/aulas/encontro/palestra, em que serei observado(a) e gravado(a) e minha produção de atividades analisada. No caso de fotos ou filmagem, obtidas durante minha participação, autorizo que sejam utilizadas em atividades acadêmicas, tais como artigos científicos, palestras, seminários etc., sem identificação. Esses dados ficarão armazenados por pelo menos 5 anos após o término da investigação. Minha participação se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado.

Cabe ressaltar que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. No entanto, poderá ocasionar algum constrangimento dos entrevistados ao precisarem responder a algumas perguntas sobre o desenvolvimento de seu trabalho na escola. A fim de amenizar este desconforto será mantido o anonimato das entrevistas. Além disso, asseguramos que o participante poderá deixar de participar da investigação a qualquer momento, caso não se sinta confortável com alguma situação

Como benefícios, esperamos com este estudo, produzir informações importantes sobre Gênero, Matemática e Cinema, a fim de que o conhecimento construído possa trazer contribuições relevantes para a área educacional.



Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o(a) pesquisador(a) responsável na Faculdade de Educação da UFRGS, no endereço Av. Paulo Gama, s/nº, sala 414, Bairro Farroupilha, Porto Alegre. CEP: 90046- 900 /telefone (51) 993422702/e-mail [mauriciomatematica@gmail.com](mailto:mauriciomatematica@gmail.com).

Qualquer dúvida quanto a procedimentos éticos também pode ser sanada com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), situado na Av.Paulo Gama, 110 - Sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060 e que tem como fone 55 51 3308 3738 e email [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do Participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

## 7.2. APÊNDICE B - SÚMULA DO CURSO DE EXTENSÃO



**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática**

**Título:** Gênero, Cinema e Matemática: como articular?

**Data de início:** 26/03/2022

**Data de encerramento:** 25/06/2022

**Horário:** Aos sábados 9h às 12h

**Número de horas:** 60 horas

**Resumo:** Sob a dimensão de gênero, o curso de extensão visa discutir cenas de filmes e de séries que trazem essa temática e indagar de que modo a cena pode servir de base a uma aula de matemática. Para isso, propomos um curso de extensão de 60 horas na modalidade online que será dividido em momentos síncronos, assíncronos e de orientação. Serão 7 momentos assíncronos, que incluem estudo, leitura de textos, assistir filmes, séries e de desenvolvimentos de planos de aulas que abordem atividades-matemáticas-com-produtos-cinematográficos. Para os 7 encontros síncronos teremos momentos de reflexão sobre as leituras dos textos e filmes/séries assistidos; ainda, teremos as apresentações dos planos de aulas elaborados pelos participantes e a discussão dos mesmos. Também, serão propostos momentos de orientação com os participantes sobre o desenvolvimento dos planos de aula.

**Objetivos:**

- a) Debater as perspectivas de gênero atuais;
- b) Aprender a elaborar planos de aula de matemática baseados no Cinema;
- c) Desenvolver e executar atividades-matemáticas-sobre-gênero-com-produtos-cinematográficos.

**Justificativa:** Nossa sociedade, muitas vezes, reforça posturas preconceituosas em relação à matemática, ao “ser”, ao pensar e ao saber-fazer, que lhes é garantida por uma repetição de atos de uma comunidade, de um grupo cultural, sem que haja entendimento dos valores e dos direitos humanos. Muitas vezes, repete estereótipos sem pensar, pois, só vê o que foi condicionado a ver, só sente aquilo que as grades permitem. Logo, entendemos que cabe propor práticas pedagógicas insurgentes de debate e conscientização de direitos humanos também nas aulas de matemática, de forma a evidenciar possíveis problematizações e investigar de que modo elas ocorrem, quanto à concepção de gênero, por exemplo, por meio do cinema. Pois, cabe também buscar realizar reflexões sobre perspectivas dicotomizadas, binárias e de diferença de poder no próprio binarismo, tentando problematizar essas questões.

**Procedimentos/Recursos:** O curso será oferecido de modo online, dessa forma, faremos uso da plataforma Teams para os encontros síncronos e assíncrono. Além disso, temos como proposta assistir filmes e séries que estarão disponíveis no YouTube e na plataforma de streaming Netflix (usuário e senha próprios) e textos que estão disponíveis em revistas científicas e anais de eventos.

**Método de trabalho(principais atividades):** As aulas ocorrerão na forma de discussões situadas a partir de textos e filmes/séries pré-indicados. Cada aula terá um grupo responsável por conduzir as discussões, apresentando o texto e o filme/série em questão, bem como um plano de aula que aborda atividades-matemáticas-sobre-gênero-com-produtos-cinematográficos. Os demais grupos terão que postar também os planos de aula referente ao texto e filme da quinzena para serem debatidos na aula.

**Procedimentos e/ou critérios de avaliação:** Será atribuído **um conceito** (A, B, C ou D) correspondente a cada um dos seguintes itens:

- 1) **composição/articulação e apresentação do texto e filme/série** pré-estabelecido e condução do debate e resposta às perguntas realizadas pelo grupo de estudantes sobre o texto apresentado;
- 2) **produção de sete planos de aula** abordando atividades-matemáticas-com-produtos-cinematográficos”;
- 3) **apresentação de um plano de aula** abordando atividades-matemáticas-com-produtos-cinematográficos”

**Para obtenção do conceito final A:** o(a) participante deverá realizar todas as tarefas solicitadas, obtendo conceito A em no mínimo dois dos três itens apresentados e no mínimo 75% de frequência nos encontros síncronos.

**Para obtenção do conceito B:** o(a) participante deverá obter conceito B na média ou na maioria dos itens solicitados e no mínimo 75% de frequência nos encontros síncronos.

**Para obtenção do conceito C:** o(a) participante deverá realizar obter conceito C na maioria dos itens e no mínimo 75% de frequência nos encontros síncronos.

**Será atribuído conceito D:** à/ao participante que não realizar no mínimo 70% das tarefas solicitadas de modo satisfatório, de modo a não revelar alguma expressão da aprendizagem ao longo da disciplina, baseado nos critérios dos itens 1, 2 e 3 e/ou não ter no mínimo 75% de frequência nos encontros síncronos

No item (1), a atribuição de conceito considerará os critérios:

- pontualidade e comprometimento com a agenda de elaboração, apresentação, debate e respostas das questões apresentadas de forma visivelmente articulada com o texto lido ;
- reflexividade e criticidade no processo de construção do seminário e do debate apresentado;
- criatividade no processo de apresentação e discussão;
- comprometimento com os debates realizados durante as apresentações dos trabalhos.

No item (2), a atribuição de conceito considerará os critérios:

- pontualidade e comprometimento com a agenda de entrega da sua proposta de plano de aula;
- consistência teórica e profundidade na elaboração de propostas que relacionam filmes/séries com gênero;
- objetivos e justificativa dos planos de aula, e clareza nas propostas de atividades-matemáticas-com-produtos-cinematográficos;

No item (3), a atribuição de conceito considerará os critérios:

- pontualidade e comprometimento com a agenda de apresentação da sua proposta de plano de aula;
- consistência teórica e profundidade na argumentação e apresentação;
- justificativa embasada, acuidade e clareza na proposta apresentada;

### Cronograma (14 semanas)

<u>Data do encontro</u>	<u>Temática</u>	<u>Local</u>
26/03 - Assíncrono	<b>Temática 1: Mulher X Homem: Binaridade de gênero e história</b>	Teams
02/04 - Síncrono	<b>Temática 1: Mulher X Homem: Binaridade de gênero e história</b>	Teams
09/04 - Assíncrono	<b>Temática 2: Gênero e trabalho: Uma relação de poder</b>	Teams
26/04 - Síncrono	<b>Temática 2: Gênero e trabalho: Uma relação de poder</b>	Teams
23/04 - Assíncrono	<b>Temática 3: Gênero e Família: Desconstruindo a norma</b>	Teams
30/04 - Síncrono	<b>Temática 3: Gênero e Família: Desconstruindo a norma</b>	Teams
07/05 - Assíncrono	<b>Temática 4: Gênero e Corpo: Uma marcação identitária?</b>	Teams
14/05 - Síncrono	<b>Temática 4: Gênero e Corpo: Uma marcação identitária?</b>	Teams
21/05 - Assíncrono	<b>Temática 5: Gênero e Sexualidade: Desobedecendo a binaridade?</b>	Teams
28/05 - Síncrono	<b>Temática 5: Gênero e Sexualidade: Desobedecendo a binaridade?</b>	Teams
04/06 - Assíncrono	<b>Temática 6: Gênero: Uma questão performática</b>	Teams
11/06 - Síncrono	<b>Temática 6: Gênero: Uma questão performática</b>	Teams
18/06 - Assíncrono	<b>Temática 7: Gênero, Raça/Etnia: Debatendo a interseccionalidade</b>	Teams
25/06 - Síncrono	<b>Temática 7: Gênero, Raça/Etnia: Debatendo a interseccionalidade</b>	Teams
02/07 - Síncrono	<b>Fechamento do Curso.</b>	Teams