

<http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2024v26i1p151-176>

**Análise de narrativas/cenas em tela: interseccionalidades com planos de aula de matemática que problematizam gêneros e sexualidades com base no *streaming***

**Analysis of narratives/scenes on screen: intersectionalities with mathematics lesson plans that problematize genders and sexualities based on streaming**

**Análisis de narrativas/escenas en pantalla: interseccionalidades con planes didácticos de matemáticas que problematizan géneros y sexualidades a partir del *streaming***

**Analyse des récits/scènes à l'écran: intersectionnalités avec les plans de cours de mathématiques qui problématisent les genres et les sexualités à partir du streaming**

Maurício Rosa<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Doutorado em Educação Matemática

<https://orcid.org/0000-0001-9682-4343>

Agnaldo da Conceição Esquinalha<sup>2</sup>

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Doutorado em Educação Matemática

<https://orcid.org/0000-0001-5543-6627>

## **Resumo**

Esse artigo investiga como o processo de análise de cenas e a construção de planos de aula de matemática sobre gêneros e sexualidades por parte de professoras/ies<sup>3</sup>/es de matemática (participantes de em uma disciplina de pós-graduação, que tratou de temáticas de exclusão/inclusão com produtos cinematográficos) pode contribuir para a compreensão/constituição da responsabilidade social dessas/us/es participantes diante dessas questões. Por meio da Teoria Queer, interseccionalidade e decolonialidade de gênero analisamos o processo de discussão das cenas e os planos de aula de matemática desenvolvidos pelas/peles/pelos professoras/ies/es. Assim, entendemos que as proposições de aulas de matemática sobre temáticas ligadas a gêneros e sexualidades partindo da análise de obras cinematográficas estabelecem a compreensão/constituição da responsabilidade social das/des/dos professoras/ies/es analisadas/es/os, por vezes, de forma inicial e ainda temerosa em

---

<sup>1</sup> [mauriciomatematica@gmail.com](mailto:mauriciomatematica@gmail.com)

<sup>2</sup> [agnaldo@im.ufrj.br](mailto:agnaldo@im.ufrj.br)

<sup>3</sup> Esse texto trata de um posicionamento político de enfrentamento à discriminação de gênero e à “heterossexualidade compulsória” (Butler, 2020), isto é, a concepção social de que a heterossexualidade pode ser adotada de maneira independente das possíveis orientações sexuais de cada pessoa e aqueles que diferirem desta adoção são considerados desviados e depravados. Logo, o texto já é um marco de posicionamento político ao também utilizar o gênero neutro, conforme Cassiano (2019), em sua escrita, pois empodera todes desviados e depravados. Não é uma tarefa fácil escrever com gênero neutro, mas preciso começar.

relação à temática trans, por vezes, sob uma perspectiva queer de estranhamento e provocação de reflexões profícuas sobre a aula de matemática.

**Palavras-chave:** Educação matemática, Cinema, Mulheres trans; Travestis, Teoria queer.

### **Abstract**

This article investigates how the scene analysis process and the construction of mathematics lesson plans on gender and sexuality (by mathematics teachers participating in a postgraduate course, which dealt with themes of exclusion/inclusion with cinematographic products) can contribute to the understanding/constitution of the social responsibility of these participants in the face of these aspects. Through Queer Theory, intersectionality and decoloniality of gender, we analyzed the discussion process of the scenes and the mathematics lesson plans developed by the teachers. Thus, we understand that the propositions of mathematics classes on themes related to gender and sexualities, based on the analysis of cinematographic works, establish the understanding/constitution of the social responsibility of the analyzed teachers, sometimes, in an initial and still fearful way in relation to trans issues, sometimes from a queer perspective of estrangement and provocation of fruitful reflections on the mathematics class.

**Keywords:** Mathematics education, Cinema, Trans women, Travesties, Queer theory.

### **Resumen**

Este artículo investiga cómo el proceso de análisis de escena y la construcción de planes de estudio de matemáticas sobre género y sexualidad (por profesores de matemáticas participantes de un curso de posgrado, que trató temas de exclusión/inclusión con productos cinematográficos) pueden contribuir a la comprensión/constitución de la responsabilidad social de estos participantes frente a estos aspectos. A través de la Teoría Queer, la interseccionalidad y la decolonialidad de género, analizamos el proceso de discusión de las escenas y los planes de clase de matemáticas desarrollados por los docentes. Así, entendemos que las proposiciones de clases de matemáticas sobre temas relacionados con el género y las sexualidades, a partir del análisis de obras cinematográficas, establecen la comprensión/constitución de la responsabilidad social de los docentes analizados, a veces, de manera inicial y aún temerosa en relación con las cuestiones trans, a veces desde una perspectiva queer de extrañamiento y provocación de reflexiones fecundas en la clase de matemáticas.

**Palabras clave:** Educación matemática, Cine, Mujeres trans, Travestis, Teoría queer.

## Résumé

Cet article étudie comment le processus d'analyse de scène et la construction de plans de cours de mathématiques sur le genre et la sexualité (par des professeurs de mathématiques participant à un cours de troisième cycle, qui traitait des thèmes de l'exclusion/inclusion avec des produits cinématographiques) peuvent contribuer à la compréhension/constitution de la responsabilité sociale de ces acteurs face à ces aspects. À travers la théorie queer, l'intersectionnalité et la décolonialité du genre, nous avons analysé le processus de discussion des scènes et les plans de cours de mathématiques élaborés par les enseignants. Ainsi, on comprend que les propositions de cours de mathématiques sur des thématiques liées au genre et aux sexualités, basées sur l'analyse d'œuvres cinématographiques, établissent la compréhension/constitution de la responsabilité sociale des enseignants analysés, parfois, de manière initiale et encore craintive dans rapport à la question trans, parfois dans une perspective queer d'éloignement et de provocation de réflexions fructueuses en classe de mathématiques.

**Mots-clés :** Enseignement des mathématiques, Cinéma, Femmes trans, Travestis, Théorie queer.

## **Análise de narrativas/cenas em tela: interseccionalidades com planos de aula de matemática que problematizam gêneros e sexualidades com base no *streaming***

Durante a pandemia da covid-19, um dos escapes da possível neurose do confinamento (o que foi estritamente necessário) foi o de assistir filmes e séries nos diferentes canais de *streaming*<sup>4</sup>. Esse movimento coadunado com as diferentes fontes de informação e comunicação via redes sociais e internet, as quais apresentaram forte vertente negacionista em relação à ciência, à vacina etc. (Marques & Raimundo, 2021) e forte relação com as *fake news* e postagens racistas, homofóbicas e transfóbicas (Lopes & Santos, 2020), nos fizeram repensar nossa posição política e nossa responsabilidade, enquanto formadores de professoras/ies/es de matemática. Essa postura se deu frente ao quadro de agressão, violência e completo desrespeito que se apresentava, de forma evidente, durante a pandemia. Nesse ínterim, nosso movimento foi de adentrar à discussão sobre como o Cinema pode ser um recurso formativo (Pires & Silva, 2014) e sobre como compreender/constituir responsabilidade social diante das diversas exclusões sociais (Rosa, 2023a). Em específico, compreender/constituir responsabilidade social em relação ao racismo, à homofobia e à transfobia, possibilitando a manifestação de *héxis* política (Rosa, 2021; Rosa, 2022b) por parte das/des/dos professoras/ies/es que formamos e de suas/sues/seus respectivas/es/os estudantes.

O primeiro autor desse estudo, então, planejou uma disciplina de pós-graduação em Ensino de Matemática que foi ministrada no modelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) em duas edições durante os anos de 2021 e 2022. Essa disciplina trazia por base a discussão de exclusões/inclusões por meio da análise de cenas de filmes selecionados para as atividades, por parte das/des/dos participantes, e a produção de planos de aula de matemática sobre as temáticas envolvidas. Cada encontro síncrono da disciplina era utilizado para o debate sobre os filmes e os textos indicados para aquele encontro, que serviam para a análise das cenas escolhidas, e sobre os planos de aula de matemática desenvolvidos sobre o tema de cada semana. Logo, nesse artigo, assumiremos dois planos de aula desenvolvidos na primeira edição dessa disciplina por uma professora e um professor, os quais, em específico, tinham como temática questões relativas a gêneros e sexualidades.

Com isso, desejamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: “*como se mostra a compreensão/constituição da responsabilidade social frente ao debate sobre sexualidades e gêneros (em especial transfobia), por parte de professoras/es/ies de matemática, quando*

---

<sup>4</sup> “[...] a tecnologia de transmissão de conteúdo online que nos permite consumir filmes, séries e músicas” (Gogoni, 2019).

*análises de produtos cinematográficos e a produção de aulas sobre essas temáticas são realizadas?”*

Logo, partimos para o referencial teórico que abordará o conceito de responsabilidade social, por nós assumido, o significado de transfobia, um movimento teórico que pode se fazer atualmente para se opor a isso, os aspectos da concepção de interseccionalidade que também se apresentam nesse estudo e o diálogo com o Cinema Queer como meio de revelação. Seguimos com a metodologia de pesquisa utilizada nessa investigação, a constituição da disciplina, a série e os textos propostos e que emergiram nos encontros e os dados que são trazidos e debatidos. Ademais, apresentamos duas análises de cenas e seus respectivos planos de aula como indícios de compreensão/constituição da responsabilidade social por parte do professor e da professora.

### **Nossos focos teóricos**

Ao buscarmos como se mostra, ou seja, como se apresenta o processo de compreensão/constituição de responsabilidade social de professoras/professorias/professores de matemática frente ao debate sobre gêneros e sexualidades, precisamos de antemão, apresentar nossa concepção de responsabilidade social. Assumimos, como Rosa (2022a) que a possibilidade de prever os efeitos do nosso comportamento em relação a todas as pessoas, tendo em vista seus modos de vida ou condições, e corrigir esse comportamento em prol do respeito e do acolhimento de todas/todes/todos sempre que necessário, preservando vidas e respeitando memórias, histórias e vivências é, em si, ter responsabilidade social.

A responsabilidade social também diz respeito à própria *héxis* política, isto é, uma disposição à liberdade (subjéctiva e colectiva) (Rosa, 2021; Rosa, 2022b) cujas ações voltam-se a uma melhor qualidade de vida das/des/dos cidadãs/cidadães/cidadãos, pensadas e atualizadas por princípios éticos de responsabilidade para com a/ê/o próxima/próxima/próximo e para com a sociedade, de modo geral.

Nesse sentido, há inúmeras pessoas que assumem a responsabilidade social e uma posição política sobre seu próprio corpo, suas vivências, relacionamentos, desejos e modos de amar, as quais passam intrinsecamente por lutas e resistências constantes frente à cis-heteronormatividade vigente. Há, entretanto, pessoas privilegiadas que não precisam estar constantemente em estado de (re)existência, de justificativa e de convencimento de seu valor. Assim, eticamente, humanamente, conscientemente, precisamos nos unir e assumir nossa responsabilidade diante das atrocidades, violências e abandonos que pessoas LGBTQIAP+ (em particular, pessoas trans, que só desejam viver e amar) enfrentam.

Por exemplo, a transfobia, segundo Podestá (2018, p.95),

[...] se refere aos comportamentos negativos (ódio, repulsa, raiva ou indignação) contra pessoas trans em razão de sua transgeneridade; tais comportamentos vão abrangendo desde insultos verbais a agressões físicas e assassinatos (BETTCHER, 2013). A autora, no contexto de seu trabalho, afirma que exposição genital como forma de verificação de gênero é uma forma de violência transfóbica.

Ou seja, há uma necessidade de reconhecimento humanitário sobre esses comportamentos e a responsabilização subjetiva e coletiva que venham a fazer parte da educação de um povo.

Não obstante, a educação matemática como campo educativo, também precisa/deve assumir para si essa responsabilidade social. Deve assumir um sentimento decorrente da leitura do mundo e, no caso do Brasil, compreensão histórica da marginalização de sujeitos. Na Alemanha, por exemplo, há uma palavra em específico que é “*Schuldgefühl*”, a qual, pela enciclopédia de psicologia alemã Spektrum (2023, s/p), trata de um sentimento moral subjetivo e coletivo que surge quando normas ou deveres éticos são violados, ou quando ações socialmente indesejáveis são cometidas. Assim, é um sentimento de culpa, embora não seja a culpa em si, a qual ocasionará punição.

Independentemente da ameaça de punição externa, esse sentimento é um afeto chave na tomada de consciência e responsabilidade social. Essa experiência de culpabilidade consiste na sensação incômoda de que alguém está errado, de que algo não está “certo”, seja em relação às/aes/aos outras/es/os ou a si mesmo, e está associada a diferentes níveis de tensão, muitas vezes, com tristeza e medo, além de estar fortemente associada ao desejo de reparação.

Logo, assumimos que ao vislumbrarmos qualquer ação ou situação transfóbica, por exemplo, precisamos assim como os alemães em relação ao holocausto, experienciar certo *Schuldgefühl*. Isto é, por mais que não tenhamos sido transfóbicos, o sentimento de culpabilidade deve estar presente, ser sempre lembrado, nos incomodando e nos mobilizando à reparação.

A transfobia é,

[...] um conjunto heterogêneo de violências contra pessoas trans, como a violência moral, sexual, física, discursiva, simbólica, etc. O conceito de transfobia também se refere a violências muito específicas que atingem pessoas trans, como a exposição genital para verificação do gênero, uma violência correlata à generalização (imposição forçada do gênero) e o desrespeito ao nome social, escolhido pela pessoa trans. Assim como homofobia, o conceito de transfobia remete a processos violentos em níveis massificados ou coletivos, não apenas reportando-se a comportamentos individuais ou à literalidade do sufixo “fobia”, e também remete a modos específicos de fazer e pensar ciência, a exemplo do feminismo que se autodenomina radical transfóbico, epítome da transfobia epistêmica (Podestá, 2018, p. 96).

Ademais, a interrupção de pessoas trans de utilizarem o banheiro público, os olhares de estranhamento de corpos e genitálias, a constante prostituição desses corpos como única saída para a sobrevivência e tantos outros exemplos, nos mobilizam e devem continuar a nos mobilizar a sentirmos essa culpabilidade, de forma que, muitas vezes, mesmo não atuando diretamente nas agressões/violências, somos responsáveis enquanto humanidade, enquanto sociedade civil frente a essas atrocidades.

Em termos educacionais, podemos e devemos nos movimentar em prol da compreensão/constituição de nossa responsabilidade social, tanto individual quanto coletiva. Podemos educar em prol dessa compreensão/constituição também nas aulas de matemática. Assim, nos ancoramos na Teoria Queer, em consequência, na Pedagogia Queer, e quiçá na educação matemática queer.

A Teoria Queer inicia por meio de um movimento de resignificação do termo queer, por parte de acadêmicos que estranham de fato a normatividade (im)posta pelo “CIStema”, em analogia a sistema, mas com a inserção do “cis” como indicativo a pessoas não-transgêneres (Hilton, 2020). Conforme Louro (2021), o termo queer inicialmente assumiu significado pejorativo que poderia ser frouxamente traduzido para a língua portuguesa como “estranho”, “bizarro”, talvez “ridículo”, “excêntrico”, “raro”, “extraordinário”. Esse termo (queer) era utilizado para designar pessoas da comunidade LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneres, Transsexuais, Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais entre outras identidades de gênero e orientações sexuais). No entanto, esse movimento queer assumiu uma nova perspectiva e uma nova significação ao próprio termo. Almeida (2004, p. 92), por exemplo, revela que:

[...] a ideia de queer surge como não alinhada com qualquer categoria específica de identidade. Esta posição é desde logo colocada como antagônica de categorias mais estáveis e reconhecíveis, como ‘lésbica’ ou ‘gay’. Os estudos gay e lésbicos seriam alvo de um processo de “queering”, processo esse que nos é apresentado como constituindo um violento debate entre os que dizem que esse processo erode os últimos traços de uma coerência de gênero opressiva, e os que criticam o queer como reaccionário e mesmo não-feminista.

Assim, a perspectiva queer assume a ideia de estranhamento, isto é, estranhar aquilo que é dito como normal, natural. A naturalização (ou normalização, no sentido de colocar sob uma norma) de pessoas em uma estrutura rígida e pré-definida faz com que haja uma valoração de posições, faz com que se vislumbre o “nós” (pessoas enquadradas no sistema/estrutura) e o “outros” (aquelas/aquelus/aqueles que estão fora dessa condição do que seria o “normal”).

Nesse ínterim, a Teoria Queer se coloca contrária e questiona/estranha essa perspectiva histórico-cultural estruturante e estrutural. Britzman (1995, p. 152, tradução nossa)<sup>5</sup>, revela:

Penso na Teoria Queer como termos provocativos de engajamento que funcionam tanto para recuperar quanto para superar os estereótipos que contêm e rejeitam pessoas gays e lésbicas. Mas como um gesto duplo, a Teoria Queer significa sujeitos impróprios e teorias impróprias, mesmo quando questiona os próprios fundamentos da identidade e da teoria. A Teoria Queer ocupa um espaço difícil entre o significante e o significado, onde algo queer acontece ao significado - à história e aos corpos - e algo queer acontece ao significante - à linguagem e à representação. Se alguém ouve a Teoria Queer como figurativa ou literal, como uma provisão ou como uma condição, pode depender do que pode ser imaginado quando “queer” é trazido para a “teoria” e quando “teoria” é trazida para o “queer”. O termo é desafiador, mas pode ser ouvido como acusatório. Mas o “queer”, como a “teoria”, na Teoria Queer não depende da identidade do teórico ou daquele que se envolve com ele. Em vez disso, o queer na Teoria Queer antecipa a precariedade do significado: os limites dentro de suas convenções e regras, e as maneiras pelas quais essas várias convenções e regras incitam desempenhos subversivos, citações e inconveniências.

Vivenciar os limites das convenções, normas e regras, e se manter nas fronteiras nas quais essas convenções, normas e regras, por si, estimulam subversividades, está no cerne da própria teoria. Isso acontece, porque,

[...] o regresso do queer foi o resultado, no domínio da sexualidade, do encontro pós-moderno - e subsequente rejeição - com as noções do Iluminismo relativas ao papel, na mudança social, das noções do conceptual, do racional, do sistemático, do normativo, do progressivo, do liberatório e do revolucionário (Almeida, 2004, p. 94).

A revolução pretendida da Teoria Queer não esteve em colocar a chamada comunidade LGBTQIA+ para dentro do conjunto “nós”, deixando de ser “outros”. Ao contrário, ela questiona se essa população deseja ser “incluída”, pois a quem pertence e de onde vem esse modelo de que estar nesse conjunto é a coisa “certa” a se fazer? Os próprios grupos que compõem a sigla LGBTQIA+ que se sujeitam a reproduzir os estereótipos dos “gays aceitos”, por exemplo, aqueles que não são visivelmente gays naquilo que entendem por atitudes femininas, são criticados, pois, acabam reforçando a postura de dominação e exclusão

---

<sup>5</sup> “I think of Queer Theory as provoking terms of engagement that work both to recuperate and to exceed the stereotypes that contain and dismiss gay and lesbian subjects. But as a doubled gesture, Queer Theory signifies improper subjects and improper theories, even as it questions the very grounds of identity and theory. Queer Theory occupies a difficult space between the signifier and the signified, where something queer happens to the signified - to history and to bodies - and something queer happens to the signifier- to language and to representation. Whether one hears Queer Theory as figurative or as literal, as a provision or as a condition, may depend on what can be imagined when “queer” is brought to bear upon “theory” and when “theory” is brought to bear upon “queer.” The term is defiant but can be heard as accusatory. But the “queer”, like the “theory,” in Queer Theory does not depend on the identity of the theorist or the one who engages with it. Rather the queer in Queer Theory anticipates the precariousness of the signified: the limits within its conventions and rules, and the ways in which these various conventions and rules incite subversive performances, citations, and inconveniences”.



daquelas/daquelus/daqueles que não se enquadram em termos de atitudes e representação corpórea. Assim,

Se é comum pensar que queer funciona sobretudo como modismo para distinguir gays de velho estilo dos de novo estilo, é certo que o termo pode ser usado para descrever uma população aberta, cujas características partilhadas não são a identidade, mas um posicionamento antinormativo em relação à sexualidade. Como no início do liberacionismo gay, queer confunde as categorias que licenciam a normatividade sexual; mas difere de "gay" porque evita a ilusão de que o seu projecto seja inventar ou desvelar uma qualquer sexualidade livre, natural ou primordial (Almeida, 2004, p. 95).

A postura queer é disruptiva em relação às ideias de identidade, grupo, estereótipo, rótulo, comunidade, política e problematiza a normatividade do sexo, gêneros e sexualidades. Dessa forma, critica a ideia de evolução “natural”, por meio do estranhamento de qualquer consolidação hegemônica. Apesar disso, essa postura ainda tem sido contestada como um modo de apagamento identitário, ou mesmo como forma de “trocar seis por meia dúzia”, isto é, ao ser contra à hegemonia, argumenta-se que subverte sua causa consolidando outra cultura hegemônica. Para que não haja esse mal-entendido, é importante destacar que há movimentos queer que subvertem justamente fenômenos burgueses neoliberais de certas comunidades queer e de seus compromissos com uma agenda de direitos cívicos que assimilam as regras e normas cis-heteronormativas, assim como, supervalorizam a estética e o erotismo cujos modelos se alicerçam na juventude e em determinados tipos de corpos, mas não defendem de forma alguma a instituição de outra cultura hegemônica.

Nesse ínterim, pensar diversos enfrentamentos das relações de poder/saber/ser, se faz necessário em todas as mobilizações queer, inclusive educacionais. Louro (2021), nessa perspectiva, questiona: como que uma postura de estranhamento e de excentricidade se articula com a educação que é tradicionalmente vista como disciplinar, reguladora de espaços de ajustamento, de regras e de normas? Ela mesma, então, busca respostas, afirmando que “A teoria queer permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (Louro, 2021, p. 44).

Assim, ao sugerir diferentes formas de pensar, em relação ao que é (im)posto como tradicional, a teoria queer também é propositiva, embora não se coloque nessa posição. É propositiva, a nosso ver, da mesma forma que o movimento de ressignificação do termo queer, pois, ao invés de não propor nada, propuseram um novo sentido, ou seja, o de luta, de resistência, de empoderamento etc., mesmo que por consequência.

Nesse sentido, a educação sob uma perspectiva queer precisa fazer o mesmo, ou seja, problematizar, questionar, indagar, ressignificar propondo diferentes sentidos ao que é comumente aceito sem reflexão, ou que a própria reflexão se funda em argumentos sem base social, humana e/ou ética. Assim,

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito[...] (Louro, 2021, p. 45).

A pedagogia em uma perspectiva queer e, dessa forma, a educação matemática nesse movimento, estariam em consonância com as diferenças de gêneros, sexualidades e etnias, dentre outros marcadores sociais. Logo, lançamos mão das conexões entre esse modo pedagógico de se educar matematicamente e pelas matemáticas com o conceito de interseccionalidade.

Para Akotirene (2020, p.18) o conceito de interseccionalidade “[...] é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focados nos homens negros”. Destarte, cabe-nos chamar a atenção para esse conceito que foi criado por mulheres negras. Politicamente, dar valor a esse movimento teórico por parte de mulheres negras se faz imprescindível, uma vez que já adotamos, nesse ínterim, uma postura queer, de estranhar o saber, majoritariamente estigmatizado como sendo algo que parte de homens brancos.

Ademais, nos importa refletir sobre o acúmulo de exclusões que essas mulheres sofriam e ainda sofrem mesmo por parte de grupos dos quais elas pertencem. Serem excluídas em grupos feministas por serem negras e, também, em grupos antirracistas por serem mulheres, perfaz a ideia de intersecção, no caso, “[...] inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (Akotirene, 2020, p.19).

A sobreposição de gênero, raça e classe também recai sobre pessoas LGBTQIA+, as quais sofrem pela cis-heteronormatividade e agregam ainda mais sofrimento, resistência e luta

quando são pretas e com baixo padrão socioeconômico. Logo, essas questões precisam ser debatidas como orientação a uma postura de estranhamento dos estigmas desses cruzamentos e sobreposições, de modo a alicerçar em termos educacionais e educacionais matemáticos, uma mobilização decolonial. No caso da pedagogia queer, em especial, da decolonialidade de gênero.

A decolonialidade advoga que não há um estado nulo de colonialidade (modo de ser colonial), ou seja, não há um estado nulo de permanência de atitudes e valores que se mantiveram da época do colonialismo. A colonialidade, então, continua a se perpetuar nas relações sociais (im)postas, mesmo após o fim oficial do colonialismo. No entanto, esse fim se refere somente a uma data, pois, estruturalmente, perdura em termos de posturas de poder, saber e ser. Assim, a decolonialidade instiga outras posturas, posições, horizontes e projetos de forma a objetivar a resistência, a transgressão, a intervenção, a insurgência, a criação, a incidência como forma de se assumir “[...] um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, viabilizar e incentivar ‘lugares’ de exterioridade e construções alter-(n)ativas”<sup>6</sup> (Walsh, 2013, p. 25, nota de rodapé, tradução nossa).

Nesse sentido, o caminho de luta e resistência que defendemos na educação matemática busca pela compreensão das diferenças numéricas e qualitativas de oportunidades entre os diversos gêneros e sexualidades, buscando pela análise comparativa das possibilidades apresentadas a esses diversos gêneros e sexualidades. Logo, é preciso compreender que não há equidade e que precisamos humana e eticamente lutar por essa. Precisamos batalhar por equidade de condições e de oportunidades, junto ao reconhecimento, acolhimento e respeito a todo os corpos.

Precisamos ainda, almejar uma reparação histórica, ao experienciarmos o *Schuldgefühl* frente a nossa história e realidade. Necessitamos educacionalmente, enquanto um povo constituído pela diversidade, mensurar, analisar e equacionar as diferenças na vida social, como formas de entrelaçar e equilibrar (no mínimo), oportunidades materiais, emocionais e afetivas, por exemplo, às pessoas pretas e LGBTQIAP+. Esse é um compromisso educacional matemático que devemos assumir com essas pessoas, principalmente, aquelas que sobrepõem esses dois papéis sociais, visto que, historicamente, elas foram e, hoje, ainda são rechaçadas, excluídas, invisibilizadas em termos de colonialidade de ser, poder, saber e de gênero. Em termos de decolonialidade de gênero, em específico, “Hermafroditas, sodomitas, viragos e os/as

---

<sup>6</sup> “[...] un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas”.

colonizados/as, todos eram entendidos como aberrações da perfeição masculina” (Lugones, 2014, p. 937). Também, mulheres transgênero, transexuais e travestis são estigmatizadas pela própria presunção da inferioridade feminina, apresentada por meio de seus corpos e atitudes, com um estereótipo de humilhação. Nesse sentido,

O que tem sido entendido como “feminização” de “homens” colonizados parece mais um gesto de humilhação, atribuindo a eles passividade sexual sob ameaça de estupro. Esta tensão entre hipersexualidade e passividade sexual define um dos domínios da sujeição masculina dos/as colonizados/as (Lugones, 2014, p. 937).

Assim, como meio pedagógico de referência a realidades subalternizadas de pessoas LGBTQIAP+, entendemos que o Cinema Queer pode desestabilizar compreensões embasadas no senso comum (historicamente constituído) e problematizar situações que nunca foram objetos de reflexão de muitas pessoas, por vezes, nem de pessoas que se reconhecem LGBTQIAP+, pois, são pessoas que não se situam em diferentes intersecções de raça, poder aquisitivo, não passabilidade de corpos etc. Além disso,

As narrativas cinematográficas exercem grande poder sobre o público visto que elas veiculam e constroem relações de gênero e sexualidades o que torna de extrema relevância a investigação dos discursos/práticas/efeitos do cinema na constituição de valores e representações sociais que contribuem para delimitar os papéis dicotômicos entre homem/mulher, masculino/feminino, hetero/homo, ativo/passivo, bem como investigar abordagens que problematizem as sexualidades de forma interseccional. (Barros, 2016, p.52)

A interseccionalidade que pode provir do Cinema é aquela que precisamos explorar nas aulas de matemática, é a mesma que requer debate e reflexão a fim de que haja a compreensão/constituição da responsabilidade social individual e coletiva. Em termos interseccionais, o Cinema Queer pode tornar-se

[...] a janela que dá visibilidade à encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividades que são agenciadas tanto pelos modelos fixos de sexualidade, com seus processos de normatização e vigilância, como também pelo desejo do devir, das escolhas pessoais do próprio corpo e da autoreferência de gênero (Nepomuceno, 2009, p.2).

Entretanto, nem toda a mobilização sob uma perspectiva queer do Cinema ou da sala de aula, consegue desconstruir a ideia de binaridade de gênero (im)posta pela heterossexualidade compulsória em consonância com o “[...] modelo heteronormativo regulatório da sexualidade humana ou faça a oposição ao Estado patriarcal ou até mesmo chegaria a uma montagem totalmente isenta de sentidos ‘masculinistas’, sexistas e heteronormativos” (Barros, 2016, p.52).

Também, nem toda a mobilização de estranhamento pedagógico consegue desfazer as raízes de um *habitus* (Bourdieu, 2011) de reprodução da concepção de aula de matemática já constituída.

Nesse sentido, nos movimentamos a uma tentativa de estranhamento e analisamos com o/no decorrer dessa tentativa, como se mostra a compreensão/constituição da responsabilidade social frente ao debate sobre sexualidades e gêneros, por parte de professoras/es/ies de matemática, quando análises de produtos cinematográficos e a produção de aulas sobre essas temáticas são realizadas.

### **Enquadramentos metodológicos e analíticos**

Trazer o Cinema como meio de pensar aulas de matemática torna-se uma ação formativa e pedagógica com potencial inclusivo e que entende essa tecnologia como sendo uma tecnologia cultural, política e de encantamento (Rosa 2023a, 2023b). Também, considera o Cinema como meio de revelação (Rosa, 2020) de diferentes epistemologias, as quais não se apoiam na concepção de minorias como sendo “outros”, porém, como sujeitos que merecem reparação social e precisam de reconhecimento, acolhimento e respeito por meio da equidade de possibilidades, entre outros fatores.

Para nós, estranhar o *modus operandi* clássico de uma aula de matemática ou mesmo de uma aula que discute como ensinar matemática, já é um ato de criatividade tecnológica (Rosa & Dantas, 2020), subversivo e possivelmente reparador, ou seja, um ato queer. Nesse sentido, a atualização do processo educacional matemático com o Cinema, como meio que está além da estrutura organizacional interna da disciplina Matemática (a qual objetiva a apreensão de conteúdos, a execução de exercícios e de modos específicos de sequenciamento e demonstração) serve para revelar e fazer emergir problematizações com sustentação nas matemáticas. Nossa intencionalidade se manifesta no ir além do que subjetivamente se reconhece como Matemática, Pedagogia e Tecnologia própria estrutura, ou seja, nos mobilizamos a um processo pedagógico queer.

Afirmamos isso, pois a própria produção da aula busca subverter o restrito chancelamento de regras com base na lógica, na organização e encadeamento de axiomas, definições, teoremas e demonstrações. Em outras palavras, torna-se (re)invenção em (des)ordens do que comumente se entende como aula de Matemática. Dessa forma, nos posicionamos em prol desse movimento de criar e criar novamente (recriar, reinventar) o ensino de matemática, dando e produzindo sentidos às matemáticas possíveis, de diferentes formas, sob diferentes perspectivas, sejam essas decoloniais, queers, antirracistas,

antiLGBTQIAP+fóbicas cujos problemas são *a priori* e não requerem uma resolução em si, mas atentam para o próprio problematizar, questionar, refletir.

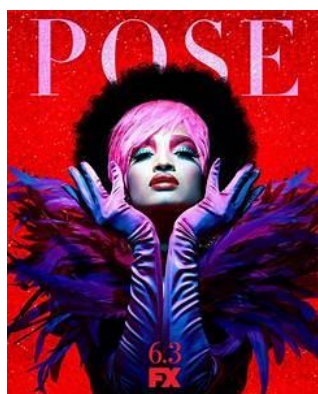
Nesse ínterim, a pesquisa que apresentamos nesse artigo é de caráter qualitativo e se sustenta sobre uma visão de mundo decolonial, a qual busca caminhos de luta e resistência “alter(n)ativos” e que promovam ações pedagógicas que venham a fomentar a responsabilidade social e a *héxis* política. Não obstante, nossa pesquisa se alicerça na visão de conhecimento sustentada pela experiência com Tecnologias Digitais (no caso o Cinema, via *streaming*) como forma de potencialização da constituição do conhecimento, abarcando situações e vivências com a tela.

Nossos dados, então, foram produzidos em uma disciplina de pós-graduação em Ensino de Matemática, denominada **(apresentaremos o nome da disciplina na versão final do artigo, caso aprovado, como maneira de preservar as identidades dos autores)**. Essa disciplina ocorreu totalmente a distância, durante o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) em duas edições, nos anos de 2021 e 2022. Fomentou possibilidades de discussão que poderiam ocorrer na própria aula de matemática sobre as temáticas de exclusão/inclusão que atravessavam determinados filmes e episódios de séries, propostos no decorrer do processo formativo em questão. A ideia de inclusão explorada nessa disciplina é a do “encontro entre diferenças” conforme a perspectiva de Skovsmose (2019). A disciplina em termos pedagógicos/formativos sugeriu em ambas as edições que as/ês/os participantes assistissem os produtos cinematográficos, indicados de antemão para cada temática; escolhessem uma cena da obra; analisassem-na com base em textos que também foram recomendados; e planejassem aulas de matemática relativas às temáticas de debate.

Nesse artigo, particularmente, compartilhamos as análises de cenas e dois planos de aula, um desenvolvido por um professor e outro por uma professora. Ambos participaram da primeira edição da disciplina, no ano de 2021. As análises e planos versaram sobre o encontro da Semana 9 que ocorreu dia 12 de abril de 2021, de forma síncrona, e teve como temática “Educação Matemática, Teoria Queer e Exclusão/inclusão de Gênero – transfobia”. Anteriormente ao encontro síncrono, as atividades assíncronas concernentes à temática solicitavam que cada participante assistisse o Episódio 6 - 1ª Temporada da série “Pose” (2018) - “O Amor é o Caminho”, além de ler o texto Neto, Barbosa e Giraldo (2018), intitulado “Formação Inicial de Professores de Matemática: crenças sobre ensino e empoderamento junto à população LGBTQI” para embasar a análise da cena do episódio que cada uma/ume/um deveria escolher.

Neto, Barbosa e Giraldo (2018) tratam das crenças sobre o ensino de matemática de duas estudantes de Licenciatura em Matemática que participaram como bolsistas de um projeto de extensão que ofereceu um curso voltado para o ensino pré-universitário de pessoas LGBTQIA+ moradoras de favelas do Rio de Janeiro. O estudo apresenta que as vivências com esse grupo de pessoas levaram as participantes a reconhecerem que os modelos tradicionais de ensino não contemplam as demandas da construção de uma escola que rompa com o processo de subalternização, e de que é preciso desconstruir a ideia de hierarquização de saberes, promovendo a apropriação do espaço escolar pelas/pelos/peles estudantes. Nessa perspectiva, esse texto serviu de base teórica inicial, uma vez que cada participante estava livre para utilizar outros textos já lidos em encontros anteriores ou mesmo textos de seu conhecimento, trazendo à tona discussões e embasamentos teóricos condizentes à temática.

Não obstante, o episódio intitulado “O amor é o caminho” da série “Pose” que trata do universo LGBTQIA+ afro-americano e latino-americano nos anos 80, discute, em particular, a questão da transexualidade. O cartaz da série está apresentado na Figura 1.



Em Pose, as pessoas experimentam um estilo de vida nunca visto antes na história de Nova York: a ascensão da cultura de luxo no fim da década de 80. Paradoxalmente, a parte da sociedade que se beneficia do aumento do consumo e dos privilégios entra em conflito com o outro segmento, que enfrenta o declínio da cena social e literária no centro da cidade. 1ª Temporada - Episódio 6 - “O Amor é o Caminho”

Figura 1.

*Pose (2018) - (Rosa, 2022b, p. 228)*

Com isso, evidenciamos a análise e os planos de aula de um e de uma participante da disciplina. Os quais foram postados no Moodle (plataforma de comunicação a distância fornecido pela Universidade) ao final do encontro da Semana 9. O primeiro excerto desse artigo, então, trata da análise da cena escolhida e pelo plano produzido pelo participante/professor Ryan Jamaal Swain<sup>7</sup>. Essa análise é importante porque embora a indicação do episódio tenha

<sup>7</sup> Os nomes das/des/dos participantes que serão apresentados neste texto (pseudônimos) foram escolhidos por elas/elus/eles com a condição de serem pessoas queer públicas e com alguma contribuição social, cultural, artística, científica ou intelectual. Ryan Jamaal Swain foi escolhido pelo professor participante da pesquisa como pseudônimo. Ele “[...] é um ator americano e dançarino. Ele é conhecido pelo seu papel como Damon Richards-Evangelista, um dançarino, pessoa LGBTQIA+ sem casa, da série Pose da Fox televisão” (WIKIPÉDIA, 2021a, tradução nossa). “[...] is an American actor and dancer. He is known for his role as Damon Richards-Evangelista, a homeless LGBTQ+ dancer, in the FX television series Pose”.

sido o de número 6, da primeira temporada, Ryan assistiu mais que o indicado, evidenciando a seu critério uma cena de outro episódio e trazendo outras bases teóricas para sua análise, o que, para a disciplina e para esse artigo, já indica a liberdade de pensamento e não condicionamento de qualquer natureza. Nesse sentido, a disciplina trouxe uma organização/sistematização de encontros, textos e produtos cinematográficos, entretanto, deixou clara a abertura de pensamento às/aes/aos participantes, em termos de liberdade de escolha etc.

A análise e plano de Ryan referentes à semana 9 são apresentados no Figura 2.

<p>Pose e a transfobia</p> <p>Cena do Segundo episódio da primeira temporada:          Blanca e Lulu se encontram em um bar, todos os frequentadores são homens.          [20:55] Blanca: Aqui é o village voice, o melhor bar gay de Manhattan por dois anos seguidos. Eu queria um lugar legal pra comemorar que ganhei meu primeiro troféu.          [20:59] Lulu: Não servem gente como a gente aqui.          Blanca argumenta que quer ser servida e que pretende pagar como todo mundo.          Um dos homens as intimida falando: “Feliz halloween, garotas.”          Lulu ameaça ir embora, mas Blanca insiste que ela fique. Elas conversam um pouco e pedem drinks.          [22:35] Garçon: Esses são na minha conta, mas depois precisam ir embora. Tenho 10 caras me perguntando se hoje é noite drag.          [22:37] Blanca: Desculpe, mas não somos drags, somos mulheres.          [22:43] Garçon: Melhor ainda, não gostamos de mulheres, isso é um bar gay.          [22:45] Blanca: Então eu quero falar com o gerente.          O gerente aparece e as convida para conversar do lado de fora.          [23:07] Blanca: Como você pode fazer isso com a gente no nosso próprio meio?          [23:11] Gerente: O nome desse bar é “boy lounge”, nós temos uma clientela específica: gay, menos de 35 anos...          [23:18] Blanca: Brancos!          [23:20] Gerente: É isso mesmo, Nova Iorque tem uma vida noturna bem dividida.          O gerente oferece pagar bebidas para elas em outro bar. Blanca rejeita, e ele sai dizendo que “hoje não é a noite do baile a fantasia.”          [23:40] Lulu: Já perdemos antes mesmo de começar, todo mundo precisa de alguém para se sentir superior. O fundo do poço somos nós, tudo aqui é morro abaixo, passando pelas mulheres, latinos, negros, gays, até que chegam no fundo e tocam na gente.</p>
<p>Questão tipo ENEM</p> <p>O conceito de interseccionalidade é utilizado para explicar como as interações dos diferentes marcadores sociais - de gênero, classe, raça, entre outros - influenciam nas vivências de cada indivíduo na sociedade. A interseccionalidade nos ajuda a compreender que as desigualdades experienciadas pelas mulheres, são estruturadas pelo racismo, patriarcalismo, opressão de classe e outros sistemas discriminatórios, colocando as mulheres em diferentes posições sociais, conforme os seus atravessamentos. Esse conceito foi desenvolvido por Kimberlé Crenshaw, advogada e defensora dos direitos civis estadunidense, e nos ajuda a compreender a história de luta de várias mulheres pretas ao longo da história. De acordo com a teoria, as mulheres pretas sofrem com o machismo e o racismo concomitantemente, por estarem na intersecção de dois grupos subalternos. Qual o símbolo matemático que simboliza intersecção?</p> <p>a) <math>\cup</math>  <b>b) <math>\cap</math></b>          c) <math>\emptyset</math>          d) <math>\subset</math>          e) <math>\in</math></p> <p>A câmara dos vereadores de Porto Alegre tem 36 cadeiras, distribuídas entre 18 partidos diferentes. Analisando a composição da câmara por gênero, temos 24 vereadores homens e 12 vereadoras mulheres. Quando o recorte é pela cor da pele, chegamos ao número de 5 vereadores pretos, sendo 4 mulheres e 1 homem. Mesmo com a baixa proporção de vereadores pretos e pretas, essa é a maior bancada negra da história de Porto Alegre.          (Fonte: <a href="https://www.extraclasse.org.br/opinioao/2020/11/a-maior-bancada-negra-da-historia-de-porto-alegre/">https://www.extraclasse.org.br/opinioao/2020/11/a-maior-bancada-negra-da-historia-de-porto-alegre/</a> )          Chamando de F o conjunto de vereadoras mulheres, e de P o conjunto de vereadores pretos, qual a probabilidade de, ao escolher aleatoriamente um dos integrantes da câmara municipal de Porto Alegre, que ela pertença ao conjunto <math>F \cap P</math>?</p>



- a) 1/3
- b) 1/9**
- c) 1/36
- d) 4/5
- e) 5/12

Referências

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. Em: *Feminismos Plurais*, coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NETO, C. D. C.; BARBOSA, G. S.; GIRALDO, V. A. Formação Inicial de Professores de Matemática: crenças sobre ensino e empoderamento junto à população LGBTQI. *Perspectivas em Educação Matemática*. Campo Grande: INMA/UFMS – v. 11, n. 27, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia Decolonial. In: *Anais. Memórias Del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

Figura 2.

*Análise e plano de aula do professor Ryan Jaamal Swain – Pose e transfobia*

Ryan, então, escolhe uma cena de outro episódio da temporada, indicada no documento enviado (Cena do Segundo episódio da primeira temporada: Blanca e Lulu se encontram em um bar, todos os frequentadores são homens), o que sugere que Ryan não se colocou a assistir somente o episódio indicado como atividade a ser realizada na semana 9. Embora Nepomuceno (2009) fale do Cinema Queer como janela que dá visibilidade a diversas subjetividades, em relação a gêneros e sexualidades, estendemos esse significado ao desejo do devir, das escolhas pessoais do próprio Ryan em termos de identificação com a série Pose, ou seja, uma janela de subjetividades que certamente foi aberta a ele de forma que o fez assistir não somente o episódio indicado.

O Cinema, a nosso ver, fez Ryan se conectar, ou seja, houve o movimento de refletir sobre sua aula, de refletir sobre as personagens em suas vivências. Ryan, por exemplo, na análise da cena por ele escolhida, destaca a presença de duas mulheres trans que vão a um bar gay. Além disso, analisa que “Na cena, o desabafo de Lulu evidencia a sobreposição de preconceitos que elas estavam sofrendo naquele momento”, uma vez que a personagem Lulu, na cena escolhida por Ryan, revela “[20:59] Não servem gente como a gente aqui”. Em outras palavras, duas mulheres trans estarem em um bar gay, com homens gays brancos, não significa que terão acolhimento.

Mesmo sendo da mesma (ilusória) comunidade (LGBTQIA+), muitas vezes, sofrem exclusão da mesma forma. Nesse sentido, o próprio Ryan discute a interseccionalidade, trazendo Akotirene (2020) (no caso de Ryan, a edição do livro que ele possuía era de 2019), para expor a inseparabilidade estrutural do cis-heteropatriarcado e capitalismo, assumido por Ryan como havendo “[...] um caso em que há a sobreposição de diversas opressões sistêmicas, como o machismo, o racismo e a transfobia. Essa multiplicidade de discriminações percebidas

por quem está na intersecção entre dois ou mais grupos ditos ‘subalternizados’, chama-se interseccionalidade (Akotirene, 2019)”.

Com a análise e entendimento do que foi exposto na cena, entendemos que o professor Ryan compreende a responsabilidade social que possui enquanto professor, pois afirma que “A Pedagogia Decolonial, cuja prática necessita de uma formação de professores voltada para isso, ‘implica na denúncia e na construção de novas condições sociais’ (NETO, BARBOSA, GIRALDO, 2018)”. Ou seja, o professor prevê os efeitos de uma formação decolonial, a qual ele, sob o referencial apresentado nesse encontro, vivenciava aquilo que necessitava de denúncia e da construção de novas condições sociais. Ryan, então, propõe seu plano de aula, buscando a construção dessas condições sociais, tentando debater por meio das questões apresentadas os modos de vida ou condições de mulheres, pois, ele revela “A prova do ENEM, e seu modelo de questão focado na interpretação de texto, oferecem oportunidades para discutir temas sociais em suas resoluções”. Nesse ínterim, mesmo atuando em um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) direcionado a pessoas trans, Ryan desenvolve questões que tratam somente da realidade feminista e sobreposição de opressões. Ambas as questões “Para uma possível aplicação em um pré-vestibular, ou até mesmo no Ensino Médio, uma vez que a prova do ENEM projeta uma sombra sobre o ensino básico” e devido a sua atuação em um curso preparatório para esse exame. No entanto, Ryan não desenvolve/debate em seu plano de aula a questão trans, aborda somente a questão da opressão de mulheres pretas, não abordando esse outro marcador social discutido no filme.

Para nós, Ryan acaba procedendo desse jeito porque nem toda a mobilização sob uma perspectiva queer, com ou sem Cinema, ou mesmo uma perspectiva de estranhamento da aula de matemática, consegue desconstruir a ideia de binaridade de gênero (im)posta pela heterossexualidade compulsória em consonância com o “[...] modelo heteronormativo regulatório da sexualidade humana, nem[...] [ser] isenta de sentidos ‘masculinistas’, sexistas e heteronormativos” (Barros, 2016, p. 52) ou mesmo sofre dificuldades de articulação com o que (im)posto como exigência do próprio exame em termos de saberes matemáticos. A primeira questão de Ryan em seu plano de aula, por exemplo, envolve o conceito de interseccionalidade, o qual “nos ajuda a compreender a história de luta de várias mulheres pretas ao longo da história. De acordo com a teoria, as mulheres pretas sofrem com o machismo e o racismo concomitantemente” e, dessa forma, consegue dar um contexto ao conceito de “**intersecção** de dois grupos subalternos”, mas não toca na questão trans. Além disso, embora Ryan tenha desenvolvido um belo texto introdutório que pode ser o estopim para uma excelente discussão na aula de matemática, ele destoa ao requerer na questão, simplesmente, “Qual o símbolo

matemático que simboliza intersecção?”, dando as alternativas para serem escolhidas “a)  $U$  b)  $\cap$  c)  $\emptyset$  d)  $C$  e)  $\in$ ”, pois, acaba nos remetendo à condição estrutural da própria Matemática. Essa condição se importa em questionar qual o símbolo que representa o conjunto intersecção, ao invés de debater a realidade das pessoas em termos matemáticos, históricos e culturais, nessa intersecção.

É possível, ainda, refletir sobre essa proposta de questão a partir de uma ideia de que a Matemática é neutra e apolítica, não se articulando com questões sociais (Reis & Esquincalha, 2022), de modo que Ryan, mesmo elaborando uma introdução potente, deixou de seguir refletindo para “encaixar a Matemática”. Todavia, essa pesquisa não questiona a qualidade da questão, mas a compreensão/constituição da responsabilidade social desse professor. Sendo assim, compreendemos que a análise do filme e a mobilização de Ryan dão indícios de que, ao levar a discussão das opressões sofridas por mulheres pretas, em sobreposição, à sala de aula de matemática, inclusive, para um curso preparatório para o ENEM, Ryan começa a compreender sua responsabilidade social frente a determinadas questões, mesmo que seu plano de aula ainda não discuta a questão trans.

Construir essas questões pensando no filme, nas sobreposições e com base teórica já indica certo estranhamento do que deve, mesmo que singelo, ser discutido na aula de matemática. O mesmo acontece com a segunda questão de Ryan, que fixa o olhar somente nas mulheres pretas da câmara de vereadoras/es, sem tratar da transgeneridade, discutindo a probabilidade, na escolha aleatória de um elemento, desse pertencer ao espaço amostral constituído pelo conjunto intersecção entre o conjunto de mulheres e o conjunto de vereadoras/es pretas/pretos, o que leva a um movimento em prol a interseccionalidade de opressões de mulheres pretas, mas, não toca em definitivo na questão trans da série proposta quando poderia, por exemplo, questionar sobre a ausência de pessoas trans nas câmaras legislativas. Assim, a forma como Ryan pensou seu plano de aula de matemática carrega consigo ainda muitas marcas e barramentos frente a questão trans, no entanto, percebemos certa mobilização frente a essa questão, quando dos argumentos apresentados por Ryan em sua análise da cena de Pose, por ele escolhida. Ele apresenta a questão de sobreposição de opressões também vivenciadas por mulheres trans e travestis ao se referir a cena por ele escolhida. Isso mostra indícios leves de compreensão das vivências delas.

Já a análise da cena escolhida e o plano de aula da participante/professora Rita Von Hunty<sup>8</sup> está representado na Figura 3 e, também, foi entregue pela plataforma Moodle.

---

<sup>8</sup> O pseudônimo escolhido pela professora/participante foi Rita Von Hunty, a qual é a *drag queen* constituída por “Guilherme Terrieri Lima Pereira, [...] é um professor, ator, *YouTuber*, comediante e *drag queen* brasileiro, mais conhecido por participar

### **Análise de cena de Pose – O amor é o caminho**

49:24 Patty: O que fazia naquele salão com aqueles gays e drag queens?

49:22 Angel: Lá é meu lar.

49:20 Patty: Você mora lá?

49:17 Angel: Não, querida. Minha comunidade. Mi família.

49:12 Patty: Mas como uma mulher pode ser uma drag queen?

49:06 Angel: (Risos) Sou transexual.

49:02 Patty: Não, eu... Não acredito em você.

48:57 Angel: Ora, obrigada. É um elogio, sabe?

48:52 Patty: Não, não é possível. Quero dizer, o Stan nuca... Nunca faria isso. Você é mulher.

48:46 Angel: Totalmente.

48:43 Patty: Prove.

48:41 Angel: Quer ver meu pau?

48:39 Patty: Sim.

48:30 Angel: Sinto muito pelo que fiz para você, e vim aqui conversar... mas tenho limites. É a única parte do meu corpo que me incomoda. Tudo o que não posso ter nesse mundo é por causa daquela... coisinha lá embaixo. Se quiser ver quem eu sou, é o último lugar que deveria olhar.

No diálogo acima, Patty chama Angel para conversar após descobrir que ela e seu marido eram amantes. Durante a conversa, Patty questiona Angel o que ela fazia “naquele salão com aqueles gays e drag queens”, pois para ela, aquele não era um lugar onde mulheres cis e heterossexuais estariam. Angel, então, diz a ela que aquele é o lugar onde se sente em casa, em que sua família está, pois ela pertence aquele universo, já que é uma mulher trans. Entendo que para Angel o salão onde os bailes acontecem atua, literalmente, como um “terceiro espaço de Homi Bhabha, como proposta de compreensão de sujeitos que transcendem posições fixas de identidade, nos “entrelugares” que fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação — singular ou coletiva — que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação (Bhabha, 1998:21) (BELIZÁRIO, 2016, p. 387)”. A partir da diversidade de variantes gênero, classe, raça, são produzidos “sobreposições e deslocamentos que são expressos em uma linguagem performativa de negociação, ora recorrendo à diferença, ora recorrendo a formas de assimilação” (BELIZÁRIO, 2016, p. 387).

Além de se sentir pertencente àquele lugar, o salão dá oportunidade de que alguns grupos subaternalizados (homossexuais, transexuais, negros, latinos, entre outros) se sintam protagonistas dentro da sociedade, dando recursos para que eles reflitam e questionem suas posições de marginalizados.

Além disso, Patty não acredita que Angel é uma mulher trans, provavelmente por acreditar nos discursos e argumentos amplamente divulgados de que transexuais são anormais, possuindo uma “relação não natural entre genitálias e identidade de gênero” (BELIZÁRIO, 2016, p. 390), principalmente por não conseguir conceber a ideia de que seu marido heterossexual se interessaria por uma mulher trans, dizendo que “o Stan nunca... Você é mulher”.

Quando Patty diz a Angel que quer uma prova de sua transexualidade, Angel se aborrece, afirmando que seu órgão sexual era a única parte do corpo que a incomodava, que era por causa dele que ela vista como inferior, como anormal. Ao colocar sua voz, sua história acerca da experiência de uma transexual, ela coloca em evidência “uma relação entre os discursos que constroem as histórias plausíveis — provindos dos dispositivos que buscam normalizar o *wrong body* transexual — e das experiências pessoais que fazem emergir a subjetividade transexual, que é muito maior do que o conflito corpo/gênero consagrado na literatura acadêmica e médica [...] (BELIZÁRIO, 2016, p. 390).

Esta cena me faz pensar em mais detalhes da atividade proposta ao analisar o filme *Orações para Bobby*. No filme em questão falávamos de homossexuais, e no seriado *Pose* o foco é dado para transexuais, que na época em que se passa a série, eram também excluídos da própria comunidade homossexual, como podemos ver no episódio 3, em que a personagem Blanca é expulsa várias vezes de um bar cujo público é composto de homens gays. Vemos aí uma exclusão entre os próprios excluídos.

Para a atividade proposta, discutiríamos diferentes maneiras de resolver ou expressar matematicamente a solução de um problema. Perguntas como: Qual a razão de considerarmos uma resolução com fórmulas melhor ou mais correta que uma solução apresentada de forma oral? Quem disse (ou estabeleceu) que aquela maneira seria a correta? O que sentimos quando nos expressamos matematicamente por meio de uma dança ou uma música e de por meio de cálculos e fórmulas? O que produzimos de diferente? Qual maneira cada um de nós se identifica mais? Por quê? Sua escolha e identificação é melhor ou pior que a de seu colega? Por quê?

---

da primeira temporada de *Academia de Drags*” (WIKIPÉDIA, 2021b, grifo do autor). Rita, atualmente, tem um canal no Youtube chamado *Tempero Drag*, no qual faz discussões filosóficas e políticas de largo espectro com grande profundidade e didática.

Novamente, esses são alguns questionamentos que podem fazer com que estudantes reflitam criticamente sobre como e qual matemática produzimos, mas principalmente sobre as diferenças existentes na sociedade (gênero, raça, cor, sexo, entre outras).

Figura 3.

*Análise e Plano de aula da participante/professora Rita Von Runty*

A professora Rita, também, faz um movimento de buscar referências que a atravessaram durante o processo formativo, além de se lançar à narrativa cinematográfica de Pose que, a nosso ver, exerceu poder sobre a professora. Afirmamos isso, visto que ela ao se manifestar sobre a personagem Patty, afirmando que “Patty não acredita que Angel é uma mulher trans, provavelmente por acreditar nos discursos e argumentos amplamente divulgados de que transexuais são anormais”, reflete sobre esses discursos amplamente divulgados, dizendo que é uma crença, pois Patty acredita neles e não uma verdade universal. Logo, Rita constrói relações de gêneros e sexualidades, enquanto experiencia, com a série Pose, as vivências de mulheres trans, o que torna importante o reconhecimento dos discursos, práticas e efeitos da constituição de valores e representações sociais (Barros, 2016). Ademais, Rita ao reafirmar que a personagem Patty “principalmente por não conseguir conceber a ideia de que seu marido heterossexual se interessaria por uma mulher trans, dizendo que ‘o Stan nunca... Você é mulher’”, revela sua reflexão, enquanto professora em formação, sobre a delimitação dos “[...] papéis dicotômicos entre homem/mulher, masculino/feminino, hetero/homo, ativo/passivo, bem como [sobre a importância de se] investigar abordagens que problematizem as sexualidades” (Barros, 2016, p. 52).

Rita ainda afirma que a personagem Angel manifesta que “Ao colocar sua voz, sua história acerca da experiência de uma transexual, ela [Angel] coloca em evidência “uma relação entre os discursos que constroem as histórias plausíveis — provindos dos dispositivos que buscam normalizar o wrong body transexual — e das experiências pessoais que fazem emergir a subjetividade transexual, que é muito maior do que o conflito corpo/gênero consagrado na literatura acadêmica e médica [...] (Belizário, 2016, p. 390)”. Isso mostra o fato de que o texto de Belizário (2016), lido na semana anterior, a qual abarcava a temática “Educação Matemática, Teoria Queer e Exclusão/inclusão de Gênero – homofobia” também atravessou e demarcou a compreensão da responsabilidade social da professora Rita, pois, ela cita esse texto debatendo a cena de Pose escolhida por ela.

Também, esse fato revela a ampliação da reflexão de Rita sobre a sobreposição de opressões sofridas pelas mulheres trans, ao ressignificar seu plano de aula da semana anterior, quando diz “Esta cena [a de Patty e Angel] me faz pensar em mais detalhes da atividade proposta ao analisar o filme Orações para Bobby. No filme em questão falávamos de

homossexuais, e no seriado Pose o foco é dado para transexuais, que na época em que se passa a série, eram também excluídos da própria comunidade homossexual, como podemos ver no episódio 3, em que a personagem Blanca é expulsa várias vezes de um bar cujo público é composto de homens gays”. Ou seja, Rita apresenta que não ficou somente no episódio indicado, mas assistiu outros episódios, assim como, o professor Ryan, destacando a mesma cena que ele.

Assim, também chamamos a atenção para a questão da interseccionalidade (Akotirene, 2020) e para a transfobia demonstrada em diferentes cenas da série, uma vez que transfobia é “[...] um conjunto heterogêneo de violências contra pessoas trans, como a violência moral, sexual, física, discursiva, simbólica, etc.” (Podestá, 2018, p. 96). Especificamente, na cena escolhida pela professora Rita, a qual apresenta o diálogo entre Patty e Angel, há uma violência específica “[...] que atingem pessoas trans, como a exposição genital para verificação do gênero, uma violência correlata à generalização (imposição forçada do gênero)” (Podestá, 2018, p. 96).

Nesse ínterim, a professora Rita revela “Para a atividade proposta, discutiríamos diferentes maneiras de resolver ou expressar matematicamente a solução de um problema. Perguntas como: Qual a razão de considerarmos uma resolução com fórmulas melhor ou mais correta que uma solução apresentada de forma oral? Quem disse (ou estabeleceu) que aquela maneira seria a correta? O que sentimos quando nos expressamos matematicamente por meio de uma dança ou uma música e de por meio de cálculos e fórmulas? O que produzimos de diferente? Qual maneira cada um de nós se identifica mais? Por quê? Sua escolha e identificação é melhor ou pior que a de seu colega? Por quê?” e isso, para nós, se articula com questões, expressões, termos, provocativos de engajamento que podem funcionar tanto para recuperar quanto para superar os estereótipos que contêm e rejeitam pessoas trans, pois suas histórias e seus corpos, por si só, estranham uma “verdade” (im)posta. Rita traz o “queer” para sua aula de matemática, estranhando, assim como leva sua aula de matemática para o “queer” (Britzman, 1995).

Afirmar que podemos nos expressar matematicamente por meio de uma dança ou uma música e questionar o que sentimos, é queer, pois compara e estranha a matemática de cálculos e fórmulas, a qual é outra. Implicitamente, apresenta diferentes matemáticas (no plural). Também, intrinsecamente, em seus questionamentos, Rita traz à tona a diferença como identidades, como identificação, de modo que as diferenças são apreciadas, produzidas, instáveis e revelam a precariedade da própria identidade assumida como rígida, fixa. No caso, as diferenças questionadas por Rita deixam de estar lá, fora da aula de matemática, do outro lado, alheia ao sujeito, e começam a ser compreendidas como indispensáveis para a existência

do próprio sujeito (Louro, 2021). Isso pode ser percebido, principalmente, quando Rita questiona: “Qual maneira cada um de nós se identifica mais? Por quê? Sua escolha e identificação é melhor ou pior que a de seu colega? Por quê?”.

Nesse sentido, Rita apresenta sua previsão do que pode acontecer em aula, dizendo que “Novamente, esses são alguns questionamentos que podem fazer com que estudantes reflitam criticamente sobre como e qual matemática produzimos”, porém, vai além, pois vai compreendendo/constituído sua previsibilidade sobre sua aula em relação ao comportamento de suas/suas/seus estudantes em relação a todas as pessoas, ao afirmar “mas principalmente sobre as diferenças existentes na sociedade (gênero, raça, cor, sexo, entre outras)”, pois tem em vista os modos de vida ou condições, e tenta fazer com que as/ês/os estudantes em aula reflitam sobre as correções possíveis de comportamento em prol do respeito e do acolhimento de todas/todes/todos.

### **The end - rumo a novos episódios**

Ao buscarmos entender como se mostra a compreensão/constituição da responsabilidade social frente ao debate sobre sexualidades e gêneros, por parte de professoras/es/ies de matemática, quando análises de produtos cinematográficos e a produção de aulas sobre essas temáticas são realizadas, assumimos a posição que o professor e a professora aqui analisados dão indícios dessa compreensão/constituição de sua responsabilidade social em se posicionar diante dessas temáticas e levá-las à sala de aula de matemática. Destarte, percebemos que embora haja uma compreensão da sobreposição de opressões existentes nas vivências de pessoas transgêneres por parte de cada participante, explicitadas pelo conceito de interseccionalidade, a forma de tratar isso na aula de matemática ainda sofre entraves historicamente constituídos.

Por parte do professor Ryan, assumimos suas vivências em um curso preparatório para o ENEM voltado especificamente para pessoas trans e o quanto ele, no decorrer dos encontros formativos, demonstrou sua responsabilidade social frente à temática de gêneros e sexualidades, mas, mesmo assim, nos parece ser difícil a esse professor fazer a articulação dessa temática com a aula de matemática, apresentando a temática na questão, porém desarticulando-a do que é solicitado em termos matemáticos propriamente ditos. O estranhamento da própria aula de matemática, do que deve ser exigido, debatido e problematizado ainda destoa da realidade desse professor e da constituição de sua responsabilidade social enquanto um professor que ensina matemática. A nosso ver, isso é comum frente a colonialidade de saber que nos atravessa histórico e culturalmente. Entretanto, analisando a professora Rita, nossa interpretação sugere

que ela avança mais nesse compromisso social em seu planejamento. Há um estranhamento daquela “Matemática” estrutural e reconhecida por cálculos e fórmulas, de forma a envolver esse estranhamento ao debate sobre a temática de gêneros e sexualidades.

Nosso movimento aqui, não é julgar o que cada um fez, tampouco emitir juízo de valor sobre as práticas de sala de aula, mas alertar para a necessidade de debate sobre a temática gêneros e sexualidades também na aula de matemática. Alertar para a compreensão/constituição de nossa responsabilidade social, enquanto educadoras/ies/es matemáticas/ques/os, em sala de aula, estranhando normas e regras tanto da temática quanto daquilo que “devemos” ensinar. Talvez, nossa criatividade esteja aquém do necessário, mas o fato de nos colocarmos em reflexão, sugerindo o Cinema como base, possa fazer com que novas posturas emergjam. Logo, é com essa perspectiva que embora haja diferenças de posicionamentos didático-pedagógicos, o que assumimos como positivo, uma vez que já assume a diferença na perspectiva queer, nossos movimentos fluem para uma perspectiva responsável de aulas de matemática que promovam de alguma forma o debate e que outras pesquisas rumando para novas orientações venham a acontecer.

### Referências

- Akotirene, C. (2020). *Interseccionalidade*. Pólen Produção Editorial LTDA.
- Almeida, M. V. (2004). A teoria queer e a contestação da categoria “gênero”. In: A. F. Cascais, *Indisciplinar a Teoria. Estudos Gay, Lésbicos e Queer* (p. 91-98). Fenda.
- Barros, S. C. (2016) O cinema queer brasileiro: o pensamento queer no brasil a partir dos filmes Madame Satã e Elvis & Madona. *Textos e Debates*, 1(29), 51-68.
- Belizário, F. (2016) Por uma teoria Queer Pós-Colonial: colonialidade de gênero e heteronormatividade ocupando as fronteiras e espaços de tradução. *Atas do V Congresso Internacional em Estudos Culturais*. Aveiro: Grácio Editor. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/43727/1/Por%20uma%20teoria%20queer%20p%20c3%b3s%20colonial.pdf>.
- Bourdieu, P. (2011) *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). Tradução de: Le pouvoir symbolique. – 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Britzman, D. (1995) Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*. 45 (2), 151-165. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>.
- Gogoni, R. (2019) O que é streaming? [Netflix, Spotify, mais o que?]. *TecnoBlog*. <https://tecnoblog.net/290028/o-que-e-streaming/>.
- Hilton, E. (2020) A revolução é transvestigênera. In: T. Ignácio, A. Duarte, G. G. Ferreira, J. Burigo, T. O. Garcia & W. Bueno, *Tem Saída? Perspectivas LGBTI+ sobre o Brasil* (p. 11-14). Porto Alegre: Zouk.
- Lopes, C. B., & dos Santos, T. L. (2020). A liberdade de imprensa e o combate às fake news como condições de preservação do regime democrático em tempos de pandemia, (288-



- 313). In. M. C. Gobbi & R. Simões (Orgs.) *Sociedade, ativismo midiático e democracia*. Ria Editorial.
- Louro, G. L. (2021) *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, 22, 935-952.
- Marques, R. & Raimundo, J. A. (2021) O Negacionismo Científico Refletido na Pandemia da Covid-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 7 (20), 67-78. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5148526>.
- Nepomuceno, M. A. (2009) O colorido cinema queer: onde o desejo sub-verte imagens In.: *Anais do 2º Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais – cultu-ras, leituras e representações (p. 1-12)*. Recife: UFPB.
- Neto, C. D. C. & Barbosa, G. S. & Giraldo, V. A. (2018) Formação Inicial de Professores de Matemática: crenças sobre ensino e empoderamento junto à população LGBTQI. *Perspectivas em Educação Matemática*, 11, (27), 605-627. <https://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/7315>.
- Pires, M. C. F. & Silva, S. L. P. da. (2014) O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. *Educ. Soc.*, Campinas, 35 (127), 607-616. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200015>.
- Podestà, L. L. D. (2018). Os usos do conceito de transfobia e as abordagens das formas específicas de violência contra pessoas trans por organizações do movimento trans no Brasil.
- Pose (2018). Produção de Janet Mock, Our Lady J., Lou Eyrich, Erica Kay. Estados Unidos: Canal FX. Netflix.
- Reis, W. S. & Esquincalha, A. C. (2022). Por uma virada sociopolítica: a importância da discussão sobre gêneros e sexualidades nas aulas e na pesquisa em (educação) matemática. In A. C. Esquincalha (Org.), *Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades* (p. 61-82). Brasília: SBEM.
- Rosa, M. (2023a). Cinema, Educação Matemática e Exclusões/Inclusões: possíveis conexões. *RIPEM - Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Brasília, 13 (3), 1-24.
- Rosa, M. (2023b). Aventuras, Dramas e Terror: os desafios compartilhados por gêneros cinematográficos na Cyberformação com professorias que ensinam matemática. (pp. 132-189) In.: A. P. R. M. de Barros, D. Fiorentini & A.H. A. Honorato *Aventuras e Desafios em Tempos de Pandemia e a (Re)Invenção da Prática Docente*. Porto Alegre: Editora Fi.
- Rosa, M. (2022a). Cyberformação com Professorias de Matemática: discutindo a responsabilidade social sobre o racismo com o Cinema. *Boletim GEPEN*, (80), 25-60. <https://doi.org/10.4322/gepem.2022.043>
- Rosa, M. (2022b). Cyberformação com professorias de matemática: a compreensão da héxis política à pedagogia queer. In A. C. Esquincalha (Org.), *Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades* (p. 206-246). Brasília: SBEM.
- Rosa, M. (2021). Teoria Queer, Números Binários e Educação Matemática: estranhando a

- matemática em prol de uma héxis política. *Educação Matemática em Revista-RS*, 2(22).
- Rosa, M. (2020). Mathematics Education in/with Cyberspace and Digital Technologies: What Has Been Scientifically Produced About It?. M. A. V. Bicudo (Ed). *Constitution and Production of Mathematics in the Cyberspace: A Phenomenological Approach* (p. 3-15). Springer.
- Rosa, M., & Dantas, D. M. (2020). Criatividade tecnológica: um estudo sobre a construção de atividades-matemáticas-com-tecnologias-digitais por professores/as em cyberformação. *Zetetike*, 28, e020030-e020030.
- Rosa, M. & Giraldo V. (2023) Transpondo Problemas para que uma educação matemática decolonial e de (re)invenção “não passe em branco”. *RIPEM – Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*. Em submissão.
- Skovsmose, O. (2019). Inclusões, encontros e cenários. *Educação Matemática Em Revista*, 24(64), 16-32. Recuperado de <http://www.sbemrevista.com.br/revista/index.php/emr/article/view/2154>
- Spektrum (2023) Sentimento de culpa. *Enciclopédia de Psicologia*. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/schuldgefuehl/13656>
- Walsh, C. (2013) Lo Pedagógico y ló Decolonial: entretejiendo caminos. In: C. Walsh (Editora). *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (23-68) Quito: Abya Yala.
- Wikipédia (2021a). *Ryan Jamaal Swain*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Ryan\\_Jamaal\\_Swain](https://en.wikipedia.org/wiki/Ryan_Jamaal_Swain).
- Wikipédia (2021b). *Rita Von Hunty*. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rita\\_Von\\_Hunty](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rita_Von_Hunty).