

(Re)existir na Educação Matemática: escrevivências de uma professora negra

Gislânia Pereira Almeida

Resumo

Este ensaio toma a escrevivência de uma professora negra de Matemática como lugar de produção de conhecimento e articula experiências da vida pessoal e profissional às contribuições do feminismo negro~~,~~ e da interseccionalidade em diálogo com a Educação Matemática. A narrativa problematiza como relações raciais e de gênero, atravessadas pelas desigualdades de classe, condicionam o ingresso e a permanência de mulheres negras, bem como seu reconhecimento nos espaços de formação matemática. Em diálogo com Conceição Evaristo, Patricia Hill Collins, Carla Akotirene, Nicole M. Joseph, Gloria Ford Gilmer, Ebony Omotola McGee e produções brasileiras sobre mulheres negras na Matemática, sustenta-se que a presença de uma professora negra representa resistência em um campo historicamente excludente e produz conhecimento matemático~~,~~ e pedagógico situado politicamente.

Palavras-chave: mulheres negras; Educação Matemática; escrevivência; interseccionalidade; feminismo negro.

1. Escrevivências, ancestralidade e escolha da Matemática

Escrevo este ensaio como mulher preta e professora de Matemática. Antes de apresentar a temática central, reflito sobre as razões que a constituíram e sobre o processo de descoberta que remete à minha ancestralidade.

Por meio da escrevivência, eu seleciono episódios da história familiar, da graduação, da docência e da formação continuada. Minha formação inicial em Licenciatura em Matemática ocorreu na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras, em um percurso iniciado em 2011 e concluído em 2017. A partir de 2013, passei a conciliar trabalho e formação universitária, condição que interfere em meu percurso acadêmico, inclusive com a perda de algumas disciplinas em razão das dificuldades de compatibilizar os horários de estudo e trabalho. Em 2016, com o ingresso no serviço público por meio de concurso, essa conciliação permaneceu presente até a conclusão da graduação. É nesse contexto temporal e institucional que se situam os episódios retomados nesta narrativa. O percurso analisa como relações raciais e de gênero, atravessadas pela classe social, participam da constituição de meu pertencimento à Educação Matemática.

As reflexões iniciais acerca das dimensões socioculturais das relações de gênero, e de raça, atravessadas pela classe social, desencadearam-se a partir da minha trajetória pessoal, e profissional, incluindo a formação acadêmica. Elas resultaram das minhas escrevivências de mulher preta de classe trabalhadora, marcada pelo racismo e pelo sexismo, ambos reforçados pelo capitalismo. Tomo o termo escrevivência a partir de Conceição Evaristo (2020), como escrita da vivência de uma mulher negra consciente dos atravessamentos que lhe pesam. Sinto o peso das opressões sociais enfrentadas por minhas ancestrais e herdadas por mim. Na minha família, mulheres pretas cuidaram das casas de outras pessoas e enfrentaram oportunidades restritas de trabalho e ascensão social mesmo após a abolição formal da escravidão.

Minhas ancestrais foram escravizadas e, após a abolição formal da escravidão, elas e suas descendentes foram direcionadas sobretudo ao trabalho doméstico mal remunerado, ocupação que permaneceu em minha família até a geração logo anterior à minha. Essa trajetória remete à intervenção de Sojourner Truth na Convenção dos Direitos das Mulheres, em 1851. Ao recorrer à própria experiência como mulher negra submetida ao trabalho escravizado, Truth contestou a imagem da mulher como ser naturalmente frágil e protegido.Os registros do discurso mencionam o trabalho de arar e colher, além de outras tarefas socialmente classificadas como masculinas (Truth, 1851), expondo os limites raciais da concepção de feminilidade predominante naquele contexto.

Mais de um século depois, bell hooks (2015) denunciou os limites de vertentes hegemônicas do feminismo que transformaram as experiências de mulheres brancas, escolarizadas, com privilégio econômico, em expressão de uma suposta condição feminina universal. Enquanto essas mulheres reivindicavam o acesso às profissões e ao trabalho remunerado socialmente valorizado, mulheres negras e pobres trabalhavam havia gerações em ocupações marcadas pela exploração, com destaque

para as chamadas “casas de família”, para sustentar suas próprias famílias. Ao desconsiderar as relações raciais e de gênero, articuladas à exploração de classe, esse feminismo deixou fora de seu horizonte as condições históricas vivenciadas pelas mulheres negras e pobres (hooks, 2015).

Desse modo, a reflexão de Ribeiro (2019) destaca a importância de construir referências positivas sobre a população negra, de modo que as novas gerações possam romper com os estereótipos historicamente atribuídos a esse grupo e ampliar suas possibilidades de existência. Minha mãe representou para mim essa referência, rompendo o ciclo da preta doméstica na minha família e tornando-se professora de Língua Portuguesa. Por meio dela, compreendi que a educação poderia abrir caminhos para lugares diferentes dos que foram construídos e historicamente naturalizados como o lugar social das mulheres negras. E porque ela quebrou o ciclo, hoje eu sou professora de Matemática.

Fui incentivada a estudar e a buscar uma formação superior, embora esse percurso também tenha sido atravessado por desigualdades raciais e de gênero, articuladas à classe social. Desde cedo, percebi que essas relações se combinavam e condicionavam minhas escolhas e os lugares que eu poderia ocupar. A Educação Matemática tornou-se esse lugar. Desde criança, me encantei pela Matemática. Ainda sem qualquer remuneração, ministrava aulas de reforço para colegas pelo prazer de mostrar como a disciplina se tornava acessível quando havia mediação docente e tempo de estudo. Para mim, a Matemática era, e continua sendo, um conhecimento destinado a todas as pessoas.

Sendo mulher negra, matemática e também trancista, percebi, posteriormente, que a Matemática sempre esteve presente em minha trajetória, inclusive em experiências que, inicialmente, eu mantinha afastadas desse conhecimento. Os estudos de Gilmer (1998), mulher negra e matemática que investigou padrões matemáticos presentes em penteados afro-americanos, contribuíram para que eu passasse a observar essa prática sob outra perspectiva. Posteriormente, Santos (2013) ampliou essa compreensão ao investigar conhecimentos etnomatemáticos presentes em práticas de grupos afro-brasileiros. Esses estudos possibilitam compreender a prática cultural das trancistas como um espaço no qual também são mobilizados conhecimentos relacionados à geometria, à simetria, à proporcionalidade e à organização espacial. Nesse sentido, a dimensão estética das tranças passa a revelar conhecimentos mobilizados pelas mãos e pelas práticas culturais de mulheres negras. Essas contribuições levam-me a refletir que determinados sujeitos foram historicamente afastados dos espaços reconhecidos de produção matemática; os conhecimentos

presentes em suas práticas também foram desautorizados, ou ocultados e tratados como externos à Matemática.

As tranças oferecem-me, ainda, uma imagem para pensar minha própria formação. Cada mecha preserva sua singularidade, mas adquire força e forma quando se entrelaça às demais. Em minha trajetória, gênero e raça se entrelaçam à classe social e configuram a maneira como fui percebida, e as condições que construí para permanecer. A trança representa elaboração técnica e memória; sua criação guarda ancestralidade e produção de conhecimento.

2. Quando uma mulher negra precisa provar que pertence à Matemática

Ao ingressar na graduação, percebi uma contradição entre essa pretensa universalidade e as pessoas efetivamente reconhecidas e representadas naquele espaço. Logo no início do curso, um colega perguntou-me diretamente: "Você entrou por cotas?". Naquele momento, não compreendi plenamente as implicações da pergunta. Sendo uma das poucas mulheres e a única mulher preta da turma, minha presença parecia exigir uma explicação. A pergunta ultrapassava a modalidade de ingresso e revelava o pressuposto de que aquele seria um lugar incomum para uma mulher como eu. As ações afirmativas funcionavam, naquele enunciado, como justificativa antecipada para minha presença.

Eu havia ingressado pela ampla concorrência. As cotas–constituem uma política legítima de reparação e democratização do acesso ao ensino superior. A pergunta lançou suspeita sobre a legitimidade da presença de uma mulher preta em um curso de Matemática. Naquele período, eu desconhecia a legislação referente às ações afirmativas e sequer possuía computador em casa; por isso, minha inscrição foi realizada por outra pessoa em uma lan house. Hoje compreendo que essa lembrança também evidencia as desigualdades materiais e digitais que atravessaram meu acesso à universidade, embora permaneçam invisíveis na modalidade pela qual ingressei.

Embora estivesse formalmente inserida naquele espaço, eu ocupava a posição que Collins (2016) conceitua como outsider within: encontrava-me dentro da instituição e permanecia situada em suas margens, com reconhecimento restrito como integrante legítima daquele ambiente. O curso de Matemática também deveria constituir-se como um espaço de pertencimento para mim; contudo, minha presença contrariava o perfil historicamente naturalizado como próprio desse campo. Como única mulher negra naquele contexto, eu tinha minha diferença reiteradamente assinalada.

A posição de outsider within alcança trajetórias que ultrapassam minha experiência individual. Menezes (2023), ao analisar a trajetória da matemática negra Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, evidencia a convivência entre a inserção de uma mulher negra nos espaços de produção matemática e a restrição de seu reconhecimento como integrante legítima. A trajetória de Eliza ajuda-me a compreender minha solidão na graduação como expressão situada de uma estrutura que historicamente definiu a Matemática como território masculino e branco. Assim como Eliza, cresci em um núcleo familiar marcado pela vulnerabilidade econômica e também realizei o Curso Normal. Apesar das particularidades de nossas trajetórias, compartilhamos experiências relacionadas ao questionamento de nossa capacidade intelectual. Diante desses desafios, o investimento no conhecimento constituiu-se, em diferentes momentos, como forma de resistência e afirmação de nossas capacidades, algo que ninguém poderia nos tomar. Essa leitura dialoga com Souza e Godoy (2023), que analisam a trajetória de uma professora-pesquisadora negra da área de Matemática. As aproximações entre esses percursos revelam marcas mais amplas das relações raciais e de gênero, atravessadas pela classe social.

Durante a graduação, recordo-me de ter ouvido, entre colegas, expressões como “negro, quando não suja na entrada, suja na saída” e “tinha que ser negro”, esta última dirigida diretamente a um estudante negro, em suposto tom de “brincadeira”. Professores também associavam maquiagem e batom à evasão feminina do curso. Essas expressões eram comuns em um ambiente marcado pela desigualdade de gênero e pela hostilidade racial. As falas eram naturalizadas como brincadeiras, ou opiniões individuais, o que diluía a responsabilidade de quem as pronunciava. O humor e a informalidade preservavam o conteúdo racista e favoreciam a reprodução das hierarquias raciais (Moreira, 2019).

Naquele contexto, a negritude era discursivamente associada à sujeira e ao erro, enquanto a expressão da feminilidade era interpretada como incompatível com a capacidade intelectual e com a permanência no curso. Antes mesmo que estudantes negros e mulheres pudessem demonstrar suas capacidades acadêmicas, a racialização dos corpos e a leitura de sua aparência já funcionavam como critérios de julgamento. Essas experiências revelaram um ambiente acadêmico atravessado pelo racismo e pelo sexismo, no qual o homem branco permanecia como referência tácita de seriedade e pertencimento.

Diante dessas experiências, precisei reafirmar continuamente a legitimidade da minha presença naquele espaço: estou aqui e este lugar também nos pertence. Ao reivindicar o direito de permanecer, confrontava uma lógica histórica que procura determinar quais corpos podem ocupar a

universidade e ser reconhecidos como produtores de conhecimento matemático. Permanecer significou reconstruir minha relação comigo mesma para recusar as tentativas de exclusão e transformar minha presença em prática de reexistência. Nesse sentido, criei condições para afirmar-me e produzir conhecimento a partir de um lugar historicamente negado a mulheres como eu (Albán Achinte, 2017).

Essa necessidade permanente de comprovar que eu era suficientemente capaz pode ser compreendida por meio das formulações da pesquisadora negra Ebony Omotola McGee. Ao estudar estudantes negros com elevado desempenho, McGee (2015) demonstra que sucesso acadêmico e sofrimento racial podem coexistir. Uma pessoa pode obter boas notas, e dominar conteúdos matemáticos enquanto permanece no curso sob suspeição e isolamento, somados à exigência de representar positivamente todo o seu grupo racial. Assim, meu desempenho transformava-se na resposta que eu sentia precisar oferecer ao racismo. Eu estudava para aprender Matemática e, em determinados momentos, para impedir que um erro individual confirmasse julgamento antecipadamente atribuído ao meu corpo.

Durante muito tempo, senti que minha permanência era avaliada como uma demonstração matemática. Esperava-se uma prova, passo a passo e sem margem para erro, da legitimidade da minha presença. Um teorema estabelece sua validade por meio de uma demonstração; a dignidade e o direito de pertencimento de uma mulher negra antecedem qualquer prova de excelência. Como adverte McGee (2020), celebrar a resiliência enquanto as estruturas permanecem inalteradas transfere às pessoas negras a exigência de suportar violências institucionais que precisam ser enfrentadas coletivamente.

3. “Eu também conto”: presença, representação e conhecimento matemático

Desde criança, eu procurava pessoas negras nos livros didáticos e me perguntava onde elas estavam e quais profissões lhes eram atribuídas. Questionava-me também sobre a ausência de professoras negras.Com o tempo, compreendi que essas ausências refletiam a realidade e também agiam sobre a forma como eu e outras crianças negras compreendíamos o mundo nossas possibilidades de posicionamento (Hall, 2016).

Quando os livros didáticos e demais espaços escolares apresentam pessoas negras como professoras ou cientistas, ampliam os horizontes de identificação disponíveis às crianças negras. Por essa razão, quando encontrava uma professora negra, apegava-me àquela presença. Ao vê-la, o objetivo que eu

perseguia parecia menos distante. Sua existência ampliava aquilo que eu conseguia imaginar como possível para minha própria trajetória.

Hoje, reconheço movimentos semelhantes de identificação na relação com minhas alunas negras. Elas se aproximam, e estabelecem vínculos comigo. Reconhecem em mim uma presença que também as representa. Vez por outra, costumo ouvir familiares dizerem às crianças: "Olha, aquela professora é negra; vá tirar uma foto com ela". Embora pareça simples, esse gesto evidencia o significado atribuído a uma presença ainda pouco frequente em determinados espaços: a de uma mulher negra como professora de Matemática. Presenciar essa aproximação possui, para mim, uma dimensão afetiva e política, pois conheço, por experiência própria, o efeito de encontrar alguém cuja existência torne imaginável um caminho antes distante.

Essa experiência encontra ressonância na produção da educadora matemática negra Nicole M. Joseph. Ao investigar a trajetória de meninas e mulheres negras na Educação Matemática, Joseph (2022) mobiliza os dois sentidos da palavra inglesa count: contar, como operação matemática, e contar como alguém que possui valor, presença e reconhecimento. Fazer com que meninas negras "contêm" na Matemática significa reconhecer sua capacidade de formular perguntas, construir estratégias, argumentar e produzir conhecimento matemático. Quando minhas alunas negras se aproximam de mim, percebo que minha presença pode dizer silenciosamente: vocês contam. Seus pensamentos têm valor e a Matemática também lhes pertence.

Essa afirmação exige também enfrentar aquilo que Joseph (2021) denomina antinegritude generificada na Educação Matemática: a combinação de práticas curriculares, e expectativas docentes, sustentada por estruturas institucionais que tornam meninas negras simultaneamente invisíveis e vulneráveis.Uma pedagogia matemática feminista negra centraliza essas meninas como sujeitos intelectuais e cria condições para o desenvolvimento de identidades matemáticas vinculadas ao pertencimento. O cuidado com sua humanidade orienta esse trabalho.

A intersecção entre raça e gênero pode produzir formas específicas de subordinação que atravessam as trajetórias educacionais de meninas e mulheres negras, manifestando-se em processos de racialização, desigualdades nas oportunidades educacionais, dificuldades relacionadas ao reconhecimento e ao pertencimento e impactos na construção de identidades no contexto educacional e da Educação Matemática. Entre mulheres negras que ocupam espaços relacionados à Matemática, Joseph, Hailu e Boston (2017) destacam experiências de isolamento e de questionamento de suas capacidades intelectuais por parte de seus pares.

Enquanto estudante de graduação, vivenciei uma situação que, ao ser revisitada, permite-me refletir sobre essas questões. Após ter um trabalho aprovado em um evento científico, ouvi de um colega de turma, homem branco, que minha aprovação teria ocorrido porque aquele evento aceitava todos os trabalhos submetidos. Naquele momento, percebi sua fala como uma forma de deslegitimação da qualidade do trabalho que havia produzido e, consequentemente, de minha capacidade intelectual. Posteriormente, em outra edição do mesmo evento, submeti quatro trabalhos, todos aprovados, enquanto o trabalho submetido por esse colega não obteve aprovação. Ao retomar esse resultado, reflito sobre a necessidade que senti de demonstrá-la. Ao revisitar essa experiência, reconheço aproximações com aspectos discutidos por Joseph, Hailu e Boston (2017), como a desconfiança em relação às capacidades intelectuais de mulheres negras, e o sentimento de isolamento, somados à necessidade recorrente de provar seu valor em espaços relacionados à Matemática. Nesse sentido, uma experiência que, naquele momento, poderia parecer individual passa a ser compreendida em diálogo com relações mais amplas de raça e gênero que atravessam as trajetórias de mulheres negras.

4. Formação continuada e encontro com a interseccionalidade

Foi no âmbito da formação continuada que esse caminho teórico começou a adquirir contornos mais nítidos. Durante a Especialização em Ensino de Ciências e Educação Matemática, conheci a professora Maria Kamylla e Silva Xavier, na disciplina Gênero, Raça e Sexualidade no Ensino de Ciências e na Educação Matemática. Foi nesse espaço formativo que tive contato sistemático com a literatura que discute como as relações de gênero, e de raça, atravessadas pela classe social, se imbricam na produção e no ensino das Ciências e da Matemática. Por meio das leituras e dos debates conduzidos por Xavier, aproximei-me da interseccionalidade como perspectiva capaz de fundamentar minhas reflexões sobre a própria trajetória e sobre os modos ede produção das presenças e ausências na Educação Matemática.

Apenas um ano depois daquela disciplina, encontro-me cursando o mestrado e construindo uma pesquisa fundamentada na literatura que ali comecei a conhecer. Essa passagem evidencia, em minha própria trajetória, a importância da formação continuada de professores como espaço de ampliação dos repertórios teóricos e deslocamento do olhar para novas perguntas sobre a realidade educacional. Aquela disciplina ofereceu-me conceitos para nomear experiências que eu já havia vivido e possibilitou que essas vivências se transformassem em questões de pesquisa.

É a partir desse percurso formativo que minha relação com a interseccionalidade se constitui e se aprofunda. Essa construção apoia-se nas contribuições de Collins e Bilge (2021), e Akotirene (2019), em diálogo com Xavier (2023) ,e Xavier e Carvalho (2025). Xavier foi, inicialmente, a professora que me apresentou essa literatura e mediou minha aproximação com o campo. No âmbito da Educação e do Ensino de Física, sua pesquisa aplica essa perspectiva ao analisar como gênero, raça/cor, formação e condições de inserção profissional se articulam na configuração do perfil do professorado de Física (Xavier, 2023; Xavier; Carvalho, 2025). Sua contribuição interessa a este ensaio porque demonstra que a sub-representação de determinados grupos na docência científica resulta de relações de poder que condicionam o acesso e o reconhecimento, além das oportunidades de formação e inserção profissional.

Em Collins e Bilge (2021), encontro a interseccionalidade como uma perspectiva analítica e política que permite compreender como raça, classe, gênero e sexualidade se constituem mutuamente nas relações de poder. Para falar de interseccionalidade a partir do Brasil, apoio-me especialmente em Carla Akotirene (2019), intelectual negra brasileira cuja escrita articula a elaboração teórica à experiência histórica, orientada pelo compromisso político. Akotirene reinscreve a interseccionalidade em sua genealogia feminista negra e evidencia os vínculos entre racismo estrutural e cisheteropatriarcado, sustentados por relações capitalistas. Seu pensamento dirige a análise às estruturas e às relações de poder que produzem conjuntamente as desigualdades.

Eu, matemática, poderia ser tentada a representar a interseccionalidade como uma soma de marcadores sociais. Akotirene (2019), entretanto, impede essa simplificação. O encontro dessas relações produz efeitos próprios, porque cada uma modifica a forma como as demais são vividas. A complexidade reside no sistema de relações que as constitui. Talvez por isso eu encontre tanta força na firmeza de sua escrita. Em momentos de insegurança, seguro-me em sua análise. A voz de Akotirene carrega uma resistência suada e brigada todos os dias: situar, marcar, repetir e se importar é cansativo, mas necessário.

5. O juazeiro, a Matemática e o direito de produzir conhecimento

Adentrar no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECiMa) da UFCG e escrever este ensaio, possivelmente lido por outras professoras pretas, representa uma abertura simbólica para outros caminhos. O PPGECiMa é o “juazeiro” ao qual me acosto neste sertão marcado por nuances racistas e sexistas. No sertão historicamente cantado como “Paraíba masculina, muié macho, sim sinhô” (Gonzaga; Teixeira, 1950), inscrevo uma pesquisa em

Educação Matemática produzida por uma mulher preta: sim, sinhô! Neste texto, concentro minhas reflexões acerca das relações raciais e de gênero, atravessadas pela classe social, como categorias analíticas da Educação Matemática. Minha trajetória constitui a fonte das questões e o lugar a partir do qual produzo conhecimento.

O apagamento das mulheres negras na Matemática ocorre quando seus nomes deixam de aparecer nos livros e quando suas práticas são classificadas somente como trabalho manual, costume ou sobrevivência, encobrindo a elaboração intelectual nelas existente. Ao estudarem os saberes mobilizados por quebradeiras de coco babaçu de comunidades quilombolas, Oliveira et al. (2023) identificam possibilidades de articulação entre essas práticas socioculturais e a Educação Matemática. Medir, estimar, comparar, distribuir, selecionar e calcular rendimentos constituem operações presentes em conhecimentos construídos pela experiência e transmitidos entre gerações. A ausência dessas mulheres nos currículos evidencia uma falha do reconhecimento institucional diante da Matemática presente em suas vidas.

Se a cactácea resiste porque encontra formas de produzir vida em ambientes adversos, o juazeiro ao qual me acosto oferece abrigo e enraizamento. Chego ao mestrado como mulher negra que atua na docência e na pesquisa, trazendo uma trajetória marcada pelo enfrentamento ao racismo e ao sexismo presentes na Educação Matemática. Minhas experiências tornaram-se perguntas, e a pesquisa oferece um modo de elaborá-las como conhecimento. No sertão historicamente cantado como “Paraíba masculina, muié macho, sim sinhô” (Gonzaga; Teixeira, 1950), inscrevo uma Educação Matemática produzida por uma mulher preta tratada historicamente como exceção. Minha existência conta, e produzo Matemática: sim, sinhô!

Agradecimentos

A autora agradece ao orientador André Pereira da Costa e à coorientadora Maria Kamylla e Silva Xavier, professores do PPGECiMa, pelo acompanhamento da escrita. Suas contribuições orientaram a estrutura do manuscrito e a construção teórico-metodológica.

Referências

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Prácticas creativas de re-existencia: más allá del arte... el mundo de lo sensible. Buenos Aires: Del Signo, 2017.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/. Acesso em: ago. 17, 2026.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

GILMER, Gloria. Mathematical patterns in African American hairstyles. Buffalo: State University of New York at Buffalo, 1998. Disponível em: https://www.math.buffalo.edu/mad/special/gilmer-gloria_HAIRSTYLES.html. Acesso em: ago. 17, 2026.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. Paraíba. Intérprete: Luiz Gonzaga. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1950. 1 disco sonoro.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-335220151608. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/. Acesso em: ago. 17, 2026.

JOSEPH, Nicole M.; HAILU, Meseret; BOSTON, Denise. Black women's and girls' persistence in the P–20 mathematics pipeline: two decades of children, youth, and adult education research. Review of Research in Education, v. 41, n. 1, p. 203–227, 2017. DOI: https://doi.org/10.3102/0091732X16689045.

JOSEPH, Nicole M. Black feminist mathematics pedagogies: a curricular confrontation to gendered antiblackness in the US mathematics education system. Curriculum Inquiry, [S. l.], v. 51, n. 1, p. 75-97, 2021. DOI: https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1813002—. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1299068. Acesso em: ago. 17, 2026.

JOSEPH, Nicole M. Making Black girls count in math education: a Black feminist vision for transformative teaching. Cambridge: Harvard Education Press, 2022. Disponível em: https://hep.gse.harvard.edu/9781682537749/making-black-girls-count-in-math-education/–. Acesso em: ago. 17, 2026.

MCGEE, Ebony O. Robust and fragile mathematical identities: a framework for exploring racialized experiences and high achievement among Black college students. Journal for Research in

Mathematics Education, Reston, v. 46, n. 5, p. 599-625, 2015. DOI: https://doi.org/10.5951/jresematheduc.46.5.0599. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/10.5951/jresematheduc.46.5.0599. Acesso em: ago. 17, 2026.

MCGEE, Ebony Omotola. Black, Brown, Bruised: how racialized STEM education stifles innovation. Cambridge: Harvard Education Press, 2020. Disponível em: https://hep.gse.harvard.edu/9781682535356/black-brown-bruised. Acesso em: ago. 17, 2026.

MENEZES, Márcia Barbosa de. Eliza: trajetória e estratégias de sobrevivência de uma outsider/within na Matemática. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 37, n. 76, p. 407-426, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a03. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bolema/a/jsyLLk66gQGyCMkzYbL9DkC/. Acesso em: ago. 17, 2026.

MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

OLIVEIRA, Kelly Almeida de; REBOUÇAS, Ana Priscila Sampaio; OLIVEIRA, Ritianne de Fátima Silva de; VIZOLLI, Idemar. Tirar azeite de coco babaçu: Educação Matemática em comunidades quilombolas. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 37, n. 77, p. 997-1016, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n77a04. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bolema/a/DGMPnv3bbpR4GQtCJzzNBvk/. Acesso em: ago. 17, 2026.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Luane Bento dos. Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/8_Luane%20Bento%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: jul. 15, 2026.

SOUZA, Cinthia Raquel de; GODOY, Elenilton Vieira. Feminismos negros: a trajetória de uma professora-pesquisadora negra da área de Matemática. Boletim GEPEM, [S. l.], n. 83, p. 122-137, 2023. DOI: https://doi.org/10.4322/gepem.2023.014. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/gepem/article/view/833. Acesso em: ago. 17, 2026.

TRUTH, Sojourner.Discurso proferido na Women's Rights Convention. Akron, Ohio, 1851. Disponível em: https://www.nps.gov/articles/sojourner-truth.htm. Acesso em: ago. 17, 2026.

XAVIER, Maria Kamylla e Silva. Análise interseccional do perfil do professorado de Física do ensino médio na Paraíba e no Brasil. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

XAVIER, Maria Kamylla e Silva; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Análise do perfil do professorado de Física do ensino médio no Brasil à luz da interseccionalidade. Revista Brasileira de

Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 106, e6033, 2025. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6033. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6033. Acesso em: ago. 17, 2026.

Autora:

Gislânia Pereira Almeida

Licenciada em Matemática, especialista em Formação Docente para a Educação Básica e em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/ Campus Cajazeiras- PB. professora da Educação Básica da rede municipal de ensino. Desenvolve estudos no campo da Educação Matemática.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5415422172307863

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5702-7948