




ARTIGO

 <https://doi.org/10.47207/rbem.v1i.9898>

O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula?

GUSE, Hygor Batista

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrando em Ensino de Matemática no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT/UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2052-4998>. E-mail: hygorguse@id.uff.br.

WAISE, Tadeu Silveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrando em Ensino de Matemática no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT/UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3433-6939>. E-mail: waise@matematica.ufrj.br.

ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUS-SP). Professor do Instituto de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT/UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5543-6627>. E-mail: agnaldo@im.ufrj.br.

Resumo: Educar para a diversidade é uma das atribuições de qualquer professor(a), não importa a disciplina nem o nível educacional. Partindo dessa premissa, este artigo discute o papel do(a) professor(a) (de matemática) no debate sobre a diversidade de gênero e sexual em sala de aula, procurando desfazer a ideia de que essa discussão tem viés ideológico, como movimentos conservadores afirmam. Questiona a ausência desse tema nos currículos dos cursos de licenciatura, fundamentando-se em pesquisas sobre educação para diversidade e em documentos oficiais brasileiros sobre a formação docente. Além disso, apresenta e discute os dados de uma pesquisa realizada virtualmente com 710 licenciandos(as) em matemática das instituições públicas do estado do Rio de Janeiro sobre sua percepção a respeito da importância de se discutir sobre diversidade de gênero e sexual nas aulas de matemática da educação básica e da licenciatura. Alguns respondentes entendem que a matemática é neutra e indiferente a quem a produz e em que realidade está inserido(a), de modo que seu ensino não deve discutir questões sociais que atravessam as vidas de professores(as) e alunos(as). No entanto, a maior parte dos(as) licenciandos(as) defende a importância de formação específica para diversidade, apresentando, com dificuldades, algumas possibilidades para discussão do tema em aulas de matemática.

Palavras-chave: Formação docente para a diversidade, Formação de professores(as) de matemática, Diversidade de gênero e sexual.

What do mathematics pre-service teachers think about their education to deal with sexual and gender diversity in the classroom?

Abstract: Education for diversity is one of the duties of any teacher, regardless of discipline or educational level. Based on this premise, this paper discusses the role of the (mathematics) teacher in the debate on gender and sexual diversity in the classroom, trying to undo the idea that this discussion



has an ideological bias, such as conservative movements claim. Inquiries the absence of this theme in the curricula of pre-service teachers courses, based on research on education for diversity and on official Brazilian documents on teacher education. In addition, it presents and discusses the data of a survey conducted virtually with 710 mathematics pre-service teachers from public institutions in the state of Rio de Janeiro about their perception of the importance of discussing gender and sexual diversity in math classes at basic education and pre-service teachers courses. Some respondents understand that mathematics is neutral and indifferent to who produces it and in what reality is inserted, so that their teaching should not discuss social issues that cross the lives of teachers and students. However, most participants defend the importance of specific education for diversity, presenting, with difficulties, some possibilities for discussing the topic in mathematics classes.

Keywords: Education for diversity, Teacher training in mathematics, Gender and sexual diversity.

¿Qué piensan los(as) licenciandos(as) en matemáticas sobre su formación para abordar la diversidad sexual y de género en el aula?

Resumen: Educar para la diversidad es uno de los deberes de cualquier docente, independientemente de su disciplina o nivel educativo. Partiendo de esta premisa, este artículo analiza el papel del docente (en matemáticas) en el debate sobre la diversidad de género y sexual en el aula, buscando deshacer la idea de que esta discusión tiene un sesgo ideológico, como los movimientos conservadores afirman. Cuestiona la ausencia de esta temática en los currículos de las licenciaturas, a partir de investigaciones sobre educación para la diversidad y de documentos oficiales brasileños sobre formación docente. Además, presenta y discute los datos de una encuesta realizada con 710 estudiantes de licenciatura en matemáticas de instituciones públicas del estado de Río de Janeiro sobre su percepción de la importancia de discutir la diversidad de género y sexual en las clases de matemáticas en la educación básica y licenciatura. Algunos participantes entienden que las matemáticas son neutras e indiferentes a quién la produce y en qué realidad se inserta, por lo que su enseñanza no debe discutir temas sociales que atraviesan la vida de profesores y alumnos. Sin embargo, la mayoría de los(as) licenciandos(as) defienden la importancia de la formación específica para la diversidad, presentando, con dificultades, algunas posibilidades para discutir el tema en las clases de matemáticas.

Palavras-Clave: Formación docente para la diversidad, Formación docente en matemáticas, Diversidad de género y sexual.

Introdução

Movimentos sociais vêm denunciando, cada vez mais, a exclusão e violência sofrida por mulheres e pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outras identidades sexuais). O Grupo Gay da Bahia (GGB), em seu relatório realizado em 2019 sobre a população LGBTQ+ morta no Brasil, evidencia que 329 indivíduos LGBTQ+ tiveram morte violenta, vítimas da homotransfobia. Dessas, 297 foram homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,7%). Nesse sentido, temos que a cada 26 horas, um indivíduo LGBTQ+ é assassinado ou se suicida vítima de LGBTQ+fobia, confirmando o Brasil

como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais (OLIVEIRA; MOTT, 2020).

Esses dados mostram a situação desumana em que as pessoas que pertencem às minorias sexuais vivem em suas realidades, revelando que o conservadorismo e a intolerância que acarretam em práticas violentas geram impedimentos do reconhecimento do direito à vida, indo contra o Art. 5º da Constituição Federal de 1988 no qual todos os indivíduos “(...) são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança [...]” (BRASIL, 2019, p. 17).

Nesse contexto, faz-se necessário educar e conscientizar os indivíduos a fim de garantir que todos possam ser respeitados independente de sua identidade de gênero ou sexual. Um dos espaços em que isso pode ocorrer é o escolar. Todavia, a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), publicada em 2016, revela que a homofobia se instaura de forma esmagadora no cotidiano escolar.

O relatório da ABGLT, em seus resultados e análises de pesquisa nacional realizada com adolescentes e jovens LGBTQ+ sobre as experiências que tiveram nas instituições educacionais relacionadas à sua orientação sexual e/ou expressão de gênero, aponta que 60% dos(as) estudantes se sentiam inseguros(as) na escola por conta de sua orientação sexual; 43% se sentiam inseguros(as) por causa de sua identidade de gênero; 73% já foram verbalmente agredidos(as) em decorrência de sua orientação sexual e 68% em razão da sua identidade de gênero; 27% sofreram violência física devido a sua orientação sexual e 25% devido a sua identidade de gênero. Além disso, em relação à resposta da escola sobre as agressões, 39% dos(as) respondentes acreditam que foi ineficaz a resposta dos(as) profissionais responsáveis pelas instituições escolares para impedir as agressões, denunciando um despreparo desses gestores escolares, incluindo a formação docente (ABGLT, 2016) que, usualmente, não abre espaço para discussões sobre a diversidade sexual e de gênero.

Para além desses dados, e de tantos outros que os ratificam, ainda há um movimento conservador que tem avançado nos últimos anos e que, de alguma forma, institucionaliza discursos de intolerância, como na entrevista¹ do então Ministro da Educação ao Jornal O

¹ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/24/ministro-da-educacao-diz-que-gays-vem-de-familias-desajustadas-e-que-acesso-a-internet-nao-e-responsabilidade-do-mec.ghtml>

Estado de São Paulo em 24 de setembro de 2020. O político fez, dentre outras, as seguintes afirmações: “Acho que o adolescente que muitas vezes opta por andar no caminho do homossexualismo² (sic) tem um contexto familiar muito próximo [...]. São famílias desajustadas, algumas. Falta atenção do pai, falta atenção da mãe”; “É claro que é importante mostrar que há tolerância, mas normalizar isso, e achar que está tudo certo, é uma questão de opinião”; “É importante falar sobre como prevenir uma gravidez, mas não incentivar discussões de gênero”; “A biologia diz que não é normal a questão de gênero”. Além disso, afirmou ter “certas reservas” sobre a presença de professores(as) transgêneros(as) em sala de aula, temendo que incentivem alunos(as) “a andarem por esse caminho”.

Essas afirmações em nada agregam aos discursos e práticas defendidos por pesquisadores(as) da Educação que defendem a presença de valores como tolerância, respeito e inclusão no espaço escolar. Ao contrário, as frases disseminam a intolerância e desrespeitam as identidades de gênero e sexuais das pessoas, além de evidenciar uma ignorância sobre fatos científicos como articular biologia e gênero, por exemplo. Tais asserções levaram às manifestações contrárias de várias entidades que representam a população LGBTQ+ e sociedades educacionais e científicas, como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), que divulgou um manifesto contra a discriminação e ao desrespeito às pessoas e às famílias. Atenta, inclusive, ao uso de desinências de gênero neutras, a SBEM (2020) afirma:

Educar matematicamente é uma prática de Liberdade e não podemos ser les professores, de qualquer área de conhecimento, se não nos indignarmos com práticas educativas retrógradas, preconceituosas, que estimulam a violência e que são descomprometidas com les sujeitos sociais e sua história. Muito menos que sejamos orientados por uma postura política que flerte deliberadamente com desrespeito a determinadas práticas sociais humanas. [...] Les professores de matemática (con)vivem e lidam com sujeitos (estudantes e demais colegas de trabalho) em coletivos e cuja(s) experiência(s) e história(s) são temporal e socialmente localizadas/construídas. Todes esses indivíduos se constituem de múltiplas formas em espaços familiares e coletivos. Na verdade, não é a forma na qual les sujeitos se organizam que deve ser considerada “ajustada” ou mesmo “desajustada”, mas o elo que les une, que deve ser o do amor, do respeito mútuo, da alteridade (SBEM, 2020, p. 1-2)

Baseando-se nesses dados apresentados, nos perguntamos se os(as) profissionais que

² O termo correto é homossexualidade, já que o sufixo *ismo* refere-se à doença na medicina.

atuam no espaço escolar, incluindo-se os(as) professores(as) de matemática, já que interagir com diferentes pessoas marcadas por suas diversidades é inerente ao seu cotidiano, estão preparados(as) para essa realidade e como eles(as) pensam a respeito dela. Para tentar responder a esta questão, apresentamos neste trabalho uma pesquisa realizada com mais de 700 licenciandos(as) de todos os 16 cursos presenciais e dos 23 polos dos 2 cursos semipresenciais de licenciatura em matemática oferecidos por instituições públicas fluminenses.

Nas próximas seções, refletiremos sobre o papel docente nas discussões sobre diversidade em sala de aula; descreveremos o percurso metodológico da pesquisa com mais detalhes e analisaremos as respostas de licenciandos(as) participantes da pesquisa, à luz das discussões teóricas apresentadas, sobre suas percepções quanto ao papel das discussões sobre diversidade sexual e de gênero nas aulas de matemática na educação básica e na formação de professores(as) dessa disciplina.

O papel do(a) professor(a) no debate sobre diversidade de gênero e sexual

5



As lutas por respeito à diversidade permeiam a sociedade brasileira. Embora o Brasil tenha conquistado resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos dos cidadãos, há ainda desafios que precisam ser vencidos como o respeito e a valorização da diversidade, uma vez que discriminações são produzidas em todos os espaços da vida social brasileira, incluindo o espaço escolar. Xingamentos, piadas depreciativas e agressões físicas são algumas das hostilidades que exemplificam a intolerância contra os indivíduos que fogem das normas que moldam os padrões sociais.

De acordo com Barreto, Araújo e Pereira (2009), quando tratamos do tema diversidade, em particular, diversidade de gênero e sexual, há sempre um “mas” ou um “também” que busca justificar as situações de preconceito e discriminação as quais as pessoas que não pertencem à norma estabelecida pela sociedade - homem branco, heterossexual, cisgênero, de classe média e cristão - passam.

Um jovem gay, agredido porque andava de mãos dadas com seu companheiro, pode ouvir, mesmo dos que reprovam ações violentas, frases do tipo: “Tudo bem ser gay, *mas* precisa andar de mãos dadas em público,

dar beijo?!”

Uma mulher vítima de estupro, ao sair de uma festa, poderá ouvir: “*Mas também...* o que esperava que acontecesse, andando na rua à noite e de minissaia?” (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009, p. 19).

Dessa forma, os indivíduos discriminados se tornam culpados pela discriminação. Além disso, outras formas de discriminação são perceptíveis por meio de tratamentos preconceituosos, ofensas, constrangimentos, ameaças, agressões etc., que têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos não pertencentes aos padrões hegemônicos. Por padrões hegemônicos, nos referimos àqueles associados a grupos que desfrutam de algum privilégio ou *status* social: homem branco, heterossexual, cisgênero, de classe média e cristão.

Com relação as pessoas LGBTQ+, Sullivan (1996) aponta que estes veem-se desde cedo imersos em uma “pedagogia do insulto” permeada por piadas, brincadeiras, apelidos, insinuações, dentre outros mecanismos que buscam silenciá-los e excluí-los. Por meio desta pedagogia, os(as) estudantes aprendem a “(...) mover as alavancas sociais da hostilidade contra [a homossexualidade] antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem” (SULLIVAN, 1996, p. 15).

De acordo com Louro (2000), a escola legitima ideologias sociais e culturais, dando à sociedade uma aparente sensação de justiça e naturalidade. Todavia, por reproduzir relações de poder centradas nos padrões hegemônicos da sociedade, a escola ratifica padrões de comportamento socialmente construídos. Segundo a autora, tanto pela afirmação quanto pelo silenciamento, exerce-se no espaço escolar uma pedagogia da sexualidade que legitima determinadas identidades e práticas sexuais, reprime e marginaliza outras que não pertencem ao padrão estabelecido pela sociedade.

Nesse sentido, sendo o espaço escolar um ambiente (re)produtor de preconceitos e discriminações, é necessário que os(as) profissionais da educação, incluindo-se os(as) professores(as) de matemática, promovam o respeito e a valorização da diversidade, em particular de gênero e sexual, a fim de contribuir para a constituição de uma sociedade livre de preconceitos. Entretanto, será que os(as) docentes estão preparados(as) para isso?

Apesar de, muitas vezes, os(as) professores(as) estarem munidos de boas intenções em suas práticas pedagógicas, suas ações podem contribuir para a reprodução de preconceitos e

discriminações que já se encontram naturalizadas em seu imaginário. De acordo com Louro (2014), nossas práticas rotineiras precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e de desconfiança, sendo uma das tarefas mais urgentes: “(...) desconfiar do que é tomado como natural” (LOURO, 2014, p. 67).

Alguns(mas) professores(as), por não saberem lidar com questões que englobam diversidade sexual e de gênero, evitam discutir sobre esses assuntos em sala de aula. Todavia, o silêncio também é um reprodutor de desigualdades. Se a escola não oferece possibilidades de legitimação de diversidades, os(as) alunos(as) precisarão lidar com situações de preconceitos e discriminações por conta própria, pois essas situações acontecerão independentemente de serem discutidas ou não, e isso pode promover, ainda mais, a exclusão daqueles(as) que não pertencem aos padrões da sociedade.

O ambiente escolar pode ser o primeiro contato onde as crianças e os jovens vão interagir com marcadores identitários diversos e, para isso, é preciso que esse seja um espaço no qual os indivíduos possam expressar suas diferenças e ser respeitados. Em concordância com Seffner (2020), cabe à escola cultivar um ambiente em que todas as pessoas possam transitar sem serem hostilizadas em razão de suas identidades de gênero ou de orientação sexual.

Os valores que são (re)produzidos no ambiente escolar, tanto por meio dos conteúdos da educação formal, como pela interação de alunos(as) e/ou professores(as) “[...] encarnam todos os preconceitos e as desigualdades que são comuns na sociedade, legitimando-os pelo peso da instituição educativa e pela sanção coletiva da comunidade escolar” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 114).

As identidades de gênero e sexual são cultural e socialmente constituídas. Louro (2000) observa que, embora a escola não possua a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las de forma definitiva, faz-se necessário reconhecer que “(...) suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 2000, p. 13). Nesse sentido, se os ideais que permeiam o ambiente escolar são baseados no padrão hegemônico instituído por grupos da sociedade que se beneficiam com essa posição, qualquer indivíduo que não pertença a este padrão será visto como o “outro”, sendo assim, muitas vezes, alvo de discriminação e preconceito. Com isso, o desafio para os(as) professores(as) é refletir sobre os preconceitos e

desigualdades que se instauram na escola, perpetuados até por suas ações e falas, e serem capazes de abordar tais questões na sala de aula de forma crítica, objetivando o respeito à diversidade.

Considerando a escola como um espaço de socialização para os indivíduos que nela convivem, é necessário que discussões envolvendo diversidade de gênero e sexual estejam presentes no dia a dia escolar. No que se refere ao currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) possuem um caderno cujo tema, Orientação Sexual, é tratado de forma transversal. Ainda que o documento não trate especificamente sobre diversidade sexual, talvez porque na época de sua produção a visibilidade e as reivindicações do movimento LGBTQ+ ainda estavam incipientes no debate educacional no Brasil, o documento destaca que os(as) estudantes devem ser capazes de “(...) respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade [...]” (BRASIL, 1998, p. 91).

Posteriormente, em 2004, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação lançou o Programa Brasil sem Homofobia com o objetivo de mudar o comportamento de gestores públicos indo ao encontro de uma educação sem discriminação. Dentre seus programas de ações, encontra-se o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra pessoas LGBTQ+ e de Promoção da Cidadania Homossexual, cujos objetivos eram a promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate à violência dos direitos humanos de indivíduos LGBTQ+ (BRASIL, 2004).

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) afirmam ser necessário promover debates que possibilitem a inclusão social, garantindo o acesso de todos(as) e considerando a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos (BRASIL, 2013). O documento traz que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular aos seus conteúdos, abordagens de temas que afetam a vida humana, como sexualidade e gênero.

Recentemente, em 2017, foi promulgada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). De acordo com Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019), ao analisarem o documento, observaram que a discussão sobre sexualidade limita-se à sua dimensão biológica, associando-se sempre à prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis e gravidez na adolescência, não dando suporte para o(a) professor(a) trabalhar com as múltiplas dimensões da sexualidade existentes. Além disso, quanto às questões relacionadas à diversidade de gênero, há um silenciamento se

comparado com os documentos anteriores. Segundo Oliveira et al. (2017), houve também a retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” da versão final da BNCC, o que foi considerado um retrocesso em relação ao texto original, que refletia os avanços das discussões sobre essas questões. Há uma habilidade prescrita para o oitavo ano de Ciências que sugere uma abertura para discussão sobre as dimensões da sexualidade, mas isso é questionado por pesquisadores como

Castro, Abramovay e Silva (2004), Vieira e Matsukura (2017), Furlanetto e colaboradores (2018) e Riza, Ribeiro e Mota (2018) [que] nos indicam que, além de deficiências formativas, os professores enfrentam dificuldades com trabalhos que envolvam a sexualidade devido a crenças e valores que possuem, fato que nos aponta que as dimensões sociocultural, afetiva e ética da sexualidade prescritas pela BNCC poderão ser escamoteadas ao longo dos processos de ensino-aprendizagem (SILVA, BRANCALEONI e OLIVEIRA, 2019, p. 1548).

Havendo margem para essa discussão ou não na disciplina de Ciências, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação), lançada no fim de 2019, define dez competências gerais docentes, dentre as quais destacamos as três últimas.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019, p. 13).

A partir dessas três competências, fica claro o papel do(a) professor(a) em relação à diversidade, de forma ampla e, em particular, a de gênero e sexual. Ratificamos aqui: assume-

se como parte das responsabilidades docentes colaborar para o desenvolvimento do autocuidado e do autoconhecimento dos(as) estudantes; respeitar, acolher e valorizar a diversidade e as identidades diversas, sem preconceitos e; promover e incentivar a diversidade de opiniões de maneira inclusiva. Trazendo a discussão para o âmbito da Educação Matemática, Skovsmose (2019) compreende a Educação Matemática Inclusiva como um caminho para “encontros entre diferenças”, de modo que entendemos que o papel do(a) professor(a), educador(a) matemático(a), é também promover esses encontros em suas salas de aula, educando para a vida, a melhor possível, e pela matemática.

Nesse contexto, nenhum(a) professor(a) está isento(a) de discutir sobre diversidade de gênero e sexualidade, sobretudo professores(as) de ciências ditas exatas, como o caso do(a) professor(a) de matemática. A matemática carrega uma imagem de ciência neutra e apolítica, porém, como afirma Frankenstein (1989), até mesmo o uso incorreto de informações matemáticas pode levar à discriminação racial, sexual e socioeconômica na sociedade. A autora afirma que a articulação de questões sociais com problemas matemáticos é uma forma de possibilitar o(a) aluno(a) a ter uma visão crítica do mundo.

Quanto às questões de gênero, segundo Cardoso e Santos (2014), há uma distinção explícita nas aulas de matemática. As autoras observaram um maior envolvimento dos meninos nas aulas de matemática se comparados ao das meninas, muitas vezes porque a professora do colégio no qual foi realizada a pesquisa direcionava sua aula para os meninos, os chamando para responder atividades no quadro e elaborando problemas matemáticos utilizando seus nomes. Todas essas situações relatadas reforçam o discurso de que “meninos são predispostos a gostarem de cálculo” e “meninas não gostam de cálculo”, acentuando o gênero nos discursos da matemática (CARDOSO; SANTOS, 2014).

As autoras Brancaloni e Oliveira (2015), que analisaram em seu trabalho a compreensão de um grupo de educadores de uma escola pública acerca de temas relativos à sexualidade e gênero, trazem a fala de professores(as) de matemática que justificam a emergência do debate sobre essas questões em suas formações iniciais. A primeira fala mostra como um(a) professor(a) reforça o binarismo homem-mulher, naturalizando características para cada um dos gêneros.

Porque você nota assim [...] Meninos e meninas são bem diferentes. É

natural dos meninos, eles gostam mais de coisas assim, competitivas, violentas. Já as meninas são mais vaidosas, começam até pensar nessa coisa de namoro antes, né? É bem diferente, porque homens e mulheres são diferentes, né? Tem mais ou menos um jeito de agir das meninas e dos meninos (BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2015, p. 1452).

Já em outra fala, é possível perceber a compreensão do(a) professor(a) quanto às questões envolvendo sexualidade, uma vez que, pontua que um aluno pode ser gay por modismo.

Porque a molecada segue o grupo e é muito influenciável também [...] por aquilo que ouvem, pelos professores, pela forma como as coisas são trabalhadas na escola e em casa também. Por exemplo, pode ter moda de ser gay sem serem mesmo, só porque é moda no grupo. E foi banalizado [...] (BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2015, p. 1457).

Precisamos romper com o paradigma de neutralidade do conhecimento matemático, principalmente para impedir que esse caráter discriminatório permeie as aulas de matemática. A desconstrução dos enunciados a respeito dessa neutralidade precisa ser ressoada no ambiente escolar a partir de discussões fundamentadas em questões sociais por docentes desta disciplina, questões sociais essas relacionadas à, dentre outras temáticas como justiça social, diversidade de gênero, diversidade sexual e respeito às diferenças.

Para que isso seja possível, é necessário que os(as) professores(as), em particular, professores(as) de matemática, possuam em sua formação discussões sobre diversidade de gênero e sexual. Existem muitos preconceitos que antecedem a entrada de professores(as) na universidade. Esses são reforçados quando a licenciatura não possui disciplinas obrigatórias acerca de gênero e sexualidade. Por esses motivos, podemos pensar: o(a) professor(a) de matemática possui lugar na luta contra a discriminação da população LGBTQ+? Além disso, o que pensam licenciandos(as) em matemática sobre discutir diversidade de gênero e sexual em sua formação e na sua prática? Na próxima seção, o percurso metodológico desta pesquisa, que tenta responder ao questionamento anterior, é apresentado.

Caminhos da pesquisa

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa foi a de caráter qualitativo,

frequentemente utilizada nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, em particular, em Educação Matemática. Isso se deu por entendermos que a pesquisa qualitativa “(...) lida e dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas. E a análise dos resultados permitirá propor os próximos passos” (BORBA e ARAÚJO, 2010, p. 19). A estratégia para coleta/produção de dados consistiu no desenvolvimento e aplicação de um questionário com questões objetivas e discursivas relacionando gênero, sexualidade às aulas de matemática na educação básica e à licenciatura em matemática.

Buscando conhecer o perfil dos(as) licenciandos(as) em matemática das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, incluindo-se os 16 cursos presenciais e 2 cursos semipresenciais, com seus 23 polos, e suas respectivas ideias a respeito de discussões sobre diversidade de gênero e sexual, o questionário continha 18 perguntas passíveis de serem respondidas anonimamente, caso o indivíduo desejasse, sendo dez questões objetivas e oito discursivas.

O questionário foi desenvolvido na aplicação on-line Formulários Google e foi dividido em 4 seções: 1. Perfil de gênero e sexualidade na licenciatura em matemática; 2. Para população LGBT+; 3. Para a população não LGBT+; 4. Espaço escolar, formação de professores, gênero e sexualidade. A seção 2 era voltada apenas para pessoas que pertenciam à comunidade LGBT+ e a seção 3 para os não LGBT+. O link para preenchimento do formulário foi disponibilizado aos(as) licenciandos(as) com o auxílio de algumas coordenações de curso e de alguns centros acadêmicos via e-mail e, também, direcionado em grupos de *WhatsApp* e *Facebook* de licenciandos(as) em matemática das instituições públicas do Rio de Janeiro. Estimamos que o questionário tenha chegado a cerca de 5.000 licenciandos(as), embora apenas pouco mais de 700 o tenham respondido.

As seções foram organizadas de forma a conseguir: identificar o perfil dos(as) respondentes, com perguntas sobre sua identidade de gênero e sexual e pertencimento à comunidade LGBT+, a fim de promover o direcionamento para as seções posteriores; avaliar se as pessoas LGBT+ se sentem confortáveis para falar acerca de sua sexualidade em ambientes familiares, profissionais e universitários; investigar se os(as) respondentes julgam necessárias abordagens sobre gênero e sexualidade em sua formação inicial e em aulas de matemática na educação básica; investigar se o tema diversidade de gênero e sexualidade foi

explorado em sua formação inicial e escolar.

Neste trabalho, focaremos na análise de apenas duas das questões discursivas, a saber: “Você considera que este tópico, sexualidades e gêneros, deve ser discutido e abordado nas aulas de matemática na educação básica? Justifique. Em caso afirmativo, possui ideias de como? Explique-as” e “Você acha importante ter discussões sobre formação para a diversidade de gênero e sexual na licenciatura? Justifique.”. É importante ressaltar que o primeiro questionamento era direcionado para todos(as) os(as) respondentes, porém o segundo era direcionado apenas para a população não LGBTQ+.

O formulário obteve 710 respondentes, de modo a possuir pelo menos uma resposta de cada curso de licenciatura em matemática das instituições públicas do Rio de Janeiro, contribuindo para que tivéssemos uma representatividade de todas as microrregiões do estado. Dos(as) respondentes, 22,4% pertenciam à comunidade LGBTQ+.

Das pessoas pertencentes à comunidade LGBTQ+, 50,9% alegaram ser bissexuais e 33,3% homossexuais. As demais respostas estão distribuídas entre pessoas assexuais, panssexuais, demissexuais e heterossexuais - é importante ressaltar que é possível ter pessoas heterossexuais pertencentes a comunidade LGBTQ+, como o caso de pessoas transgêneros(as) que sentem atração pela pessoa do sexo oposto com o qual se identifica. Temos que 90% dos(as) licenciandos(as) LGBTQ+ alegaram sentir que a sua universidade, em particular no âmbito do seu curso, é um espaço no qual eles(as) possam expressar a sua sexualidade de forma livre e sem preconceitos. Todavia, 51,6% afirmaram não ter essa mesma liberdade no espaço escolar, enquanto estudantes.

Apesar de ser uma pergunta discursiva, avaliamos o quantitativo de respostas que consideravam que a temática gênero e sexualidade deve ser discutida e abordada nas aulas de matemática da educação básica, tanto dos(as) respondentes LGBTQ+, quanto dos(as) que não pertencem a esse grupo. Assim, classificamos as respostas em quatro grupos: concordo que seja abordado esse tema nas aulas de matemática, discordo, depende e não sei responder. A terceira categoria contempla aqueles(as) que consideram, por exemplo, que depende do ano escolar, que depende se o(a) docente esteja preparado(a) ou somente se o assunto surgir durante a aula, como pela curiosidade dos(as) discentes. Das pessoas LGBTQ+, temos que 86,2% concordam que este tema seja abordado nas aulas de matemática; 10,6% discordam que o tema seja debatido; 1,9% apontam que depende e 1,3% não sabem responder. Já quanto

às pessoas respondentes não LGBTQ+, 47,3% discordam que o tema seja debatido em sala de aula; 45,5% concordam que este tema seja debatido; 2,9% apontam que depende e 4,3% não sabem responder.

Se compararmos os resultados obtidos nos dois grupos de respondentes, esses apontam que não há um consenso entre as pessoas não LGBTQ+, uma vez que, o depende poderia ser adicionado tanto ao grupo dos que concordam quanto ao grupo dos que discordam. Por outro lado, a grande maioria das pessoas LGBTQ+ acham necessária essa discussão. Na próxima seção nos debruçaremos sobre algumas respostas recebidas para as duas questões já apresentadas.

Análise dos dados

Após ler exaustivamente as 710 respostas do nosso instrumento de produção/coleta de dados, destacamos nesta seção alguns trechos de respostas, anonimamente, que colaboram com a discussão aqui proposta. Esses trechos serão analisados com suporte na revisão de literatura apresentada neste artigo.

Quanto ao questionamento: “Você considera que este tópico, sexualidades e gêneros, deve ser discutido e abordado nas aulas de matemática na educação básica? Justifique. Em caso afirmativo, possui ideias de como? Explique-as.”, evidentemente, tivemos respostas favoráveis e contrárias a essa discussão, conforme exibido na seção anterior. Isso é, houve aqueles(as) que defenderam que a temática da diversidade sexual e de gênero deve ser abordada nesses espaços, inserida na grade curricular dos cursos de licenciatura em matemática, por fomentar o reconhecimento e respeito aos indivíduos LGBTQ+ e ser necessário para formar os(as) docentes em prol disso. Por outro lado, houve respostas que argumentaram que essas questões não cabem à escola ou à universidade, uma vez que faz juízo de alguma ideologia, indo contra valores religiosos e sendo pertinentes somente à família. Um exemplo da primeira perspectiva de resposta é visto abaixo:

Sim. Quanto mais cedo começarmos a discutir isso [...] conseguiríamos minimizar o preconceito e, conseqüentemente, os comportamentos opressivos nas próximas gerações contra a comunidade. Em relação a como fazer, uma vez que entendemos que a heteronormatividade está presente em

todos os lugares, o primeiro passo seria acabar com ela. É muito desonesto dizer que não deve haver discussão sobre isso por ser uma questão ideológica, pois tudo é sempre ideológico.

Essa resposta, apesar de não tratar do lugar da sala de aula de matemática, foi interessante por ser bem enfática de que a escolha opta pela invisibilização de outras sexualidades. Como afirmado por Louro (2000), a instituição escolar legitima ideologias sociais e culturais, sejam elas quais forem. Entretanto, como a heterossexualidade é tida como um padrão, há um discurso de que os padrões heteronormativos contemplam uma neutralidade inofensiva. Entre uma ideologia e outra, a que inclui a diversidade e a que a nega, qual seria a mais adequada para o espaço escolar? Quais são os fatores que ainda engatilham questionamentos sobre as pautas que pregam se o respeito mútuo são “adequadas” nos processos de ensino e aprendizagem?

Quando aproximamos o tema da diversidade sexual e de gênero às aulas de matemática, muitas foram as respostas que mencionaram a estatística como sendo um meio para isso. De modo geral, houve um retorno de que o uso de dados estatísticos e de reportagens sobre a população LGBTQ+ pode não somente servir como fonte de contextualização, mas também como conscientização. Além disso, que abra portas para a discussão sobre (des)respeito e denúncia das agressões sofridas pelos membros dessa comunidade.

O ensino de estatística ganhou mais destaque com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, é interessante dissolver os conhecimentos estatísticos ao longo dos anos escolares e as motivações para os seus estudos podem ser feitas por meio de contextos reais. Frankenstein (1989) já apontava para a importância que devemos dar à boa interpretação de informações matematizadas, uma vez que, sem ela, podemos reproduzir cenários de discriminação. Como apontado pela resposta abaixo, tais contextualizações, quando voltadas para a temática da diversidade sexual e de gênero, podem ensinar mais do que matemática:

Vivemos em uma sociedade que mata, hostiliza e exclui [indivíduos] LGBTQ+ cada vez mais, precisamos combater esse tipo de prática com conscientização dos jovens. Independente do conteúdo da disciplina é necessário sempre inserir no próprio conteúdo da matemática questões que envolvam o assunto. Uma ideia seria para entrar na discussão usar gráficos que mostrem a quantidade de pessoas LGBTQ+ que são agredidas (por

exemplo) por ano no Brasil e a partir de um conteúdo matemático entrar na discussão.

Outra resposta que foi vista diversas vezes no questionário foi a respeito dos exercícios de Análise Combinatória. Existem diversas questões nessa temática que abordam “casais”, como questionando de quantas maneiras podem sentar-se lado a lado, intercalando os sexos. Por um lado, houve ponderações de que seria enriquecedor ao problema considerar casais homoafetivos, podendo até elevar o nível de dificuldade da questão. Por outro, podemos questionar se há a necessidade de fazer uma discriminação de gênero nesses exercícios. Por que eles não podem se referir somente a pessoas, ao invés de homens e mulheres? Assim, essas perspectivas apontam tanto para a promoção da visibilidade LGBTQ+ em exercícios e livro didáticos, quanto para uma naturalização de que tais subjetividades, em teoria, não deveriam interferir no processo de ensino e aprendizagem. Como delineado pelas DCN, é recomendado que os conteúdos matemáticos estejam articulados com temas que afetam a vida humana, sendo a identidade sexual e de gênero uma dessas temáticas. Para exemplificar essa questão, trazemos uma experiência de um dos respondentes:

[Concordo] totalmente [que essa temática seja tratada no Ensino Básico]. Uma vez dei uma aula em um pré vestibular social e estávamos discutindo a introdução de combinatória a partir do exemplo: quantos casais podemos formar com 5 homens e 6 mulheres? E resolvemos o exercício envolvendo todos os casais. Foi muito bom para debater essa questão.

Ainda voltado para o espaço da educação básica, muitas respostas ressaltam que, mesmo que a temática LGBTQ+ apareça nos exercícios e livros didáticos, o respeito aos membros dessa comunidade deve estar sempre presente. Assim, professores(as) nunca devem compactuar com cenas preconceituosas ao não se imporem diante delas, reprimindo-as. Além disso, o ambiente de sala de aula deve ser amigável, respeitoso e promover “encontros entre diferenças”, como nos traz Skovsmose (2019).

Como já comentado, os PCN são favoráveis à promoção desse local receptivo à diversidade. Assim, é recomendado que professores(as) de matemática não ensinem somente fórmulas e propriedades matemáticas, mas que contribuam para o desenvolvimento de um ambiente livre de preconceitos. Isso é, permitindo que alunos(as) se expressem e se coloquem em sala de aula, sem serem excluídos, deslocados ou postos à margem, decorrentes de

possíveis cenários de *bullying* que coíbam sua personalidade e integridade psicológica e física. Por esses motivos, lemos algumas respostas favoráveis à introdução da temática de diversidade sexual e gênero na Educação Básica, como por exemplo:

Sim, para que o aluno sinta se confortável para se expressar (...) transformando a sala de aula em um lugar aberto, onde possam se achar e não se esconder, e principalmente introduzir o respeito ao próximo.

Sim, pois o ensino da matemática não deve se restringir apenas a números, mas também, chamar a responsabilidade para o social de maneira que todos os alunos se sintam integrados.

Ainda, tivemos respostas que contemplavam especificamente a questão de gênero. Em uma dessas, afirmou-se que meninos e meninas não possuem diferenças no processo de ensino e aprendizagem.

Não [acredito que deveria ser tratado desse assunto na Educação Básica]. A matemática, assim como todas as ciências, é completamente imparcial quanto à escolha sexual do gênero. Noutras palavras: ensinar um homem é igual ensinar uma mulher, ou qualquer outro gênero.

Antes de avaliar essa resposta, vale destacar que é muito comum que haja um desconhecimento acerca dos termos utilizados nos estudos de diversidade sexual e de gênero e como utilizá-los corretamente. Utilizar termos como “escolha sexual de gênero” não faz sentido, uma vez que a sexualidade não é uma escolha e que a sexualidade não se associa ao gênero do indivíduo. Para melhor entendimento a respeito, recomendamos a leitura do livro *Discutindo Gênero e Sexualidade na Escola: um guia didático-pedagógico para professores* (RIBEIRO; THIENGO, 2019). Como tivemos muitas respostas que utilizavam tais nomenclaturas de maneira errada, ou que sinalizavam não compreendê-las, revela-se que há uma nítida falta de conhecimentos sobre o assunto.

Voltando ao que foi respondido, revela a percepção do(a) respondente de que é indiferente ensinar para meninos e meninas. Entretanto, como apontado por Brancaleoni e Oliveira (2015), há diferentes expectativas acerca desses gêneros, sobre como se comportam na escola. Diante delas, se torna incoerente considerar que os processos de ensino e aprendizagem se dão de forma equânime, uma vez que os(as) docentes já partem do

pressuposto que os(as) estudantes, dependendo do seu gênero, possuem diferentes comportamentos e posturas no espaço escolar. Esse tipo de resposta, e talvez, seja por isso que tenha utilizado o termo “sexual de gênero”, mostra uma associação errônea entre tais conceitos, que consideram que existem comportamentos estritamente masculinos ou femininos, e que eles devem estar em consonância com o sexo biológico do indivíduo.

Muitas respostas que discordaram da aproximação entre matemática e diversidade de gênero e sexual direcionaram para que ela fosse tratada em outras matérias, como lemos em “Não vejo a necessidade de se relatar isso nas aulas de matemática, talvez em sociologia ou alguma matéria da área das humanas”. Foi muito comum a associação de que falar sobre respeito e questões de sexualidade é mais adequado nas aulas de humanidades, talvez por entenderem que é ali que moram as reflexões sobre o que é humano. Entretanto, devemos lembrar que os processos de ensino e aprendizagem, independente da aula que considerarmos, se dão por meio de indivíduos, que se frustram, desentendem, se gostam, aprendem um(a) com o(a) outro(a), respeitam e, por vezes, não.

Os PCN e as DCN sustentam que essas discussões devem ser transversais aos conteúdos, sem restrição de se discutir necessariamente em matemática, história, educação física etc. Além disso, como afirmado na BNC-Formação (BRASIL, 2019), é responsabilidade de todo docente, sem especificidade de área, colaborar para o desenvolvimento do autocuidado e do autoconhecimento dos(as) estudantes; respeitar, acolher e valorizar a diversidade e as identidades diversas, sem preconceitos e; promover e incentivar a diversidade de opiniões de maneira inclusiva.

Quando mudamos o foco para o ensino superior, a pergunta feita foi similar à primeira: “Você acha importante ter discussões sobre formação para a diversidade de gênero e sexual na licenciatura? Justifique.”. Aqui, vale destacar que muitas das respostas refletiram sobre o papel do(a) professor(a) no processo de formação do indivíduo como pessoa que respeita a diferença. Ainda, apoiado por pensar que isso traria uma representatividade. Vejamos algumas dessas perspectivas:

Sim. Uma vez que ainda há grupos (trans e travestis, sobretudo) que não estão inseridos no ensino superior e, por consequência consolidados no mercado de trabalho. Apesar de plural, as universidades ainda excluem nichos sociais que precisam de visibilidade.

Claro! Penso que como professores precisamos estar aptos a discutir temas que são relevantes à formação de um indivíduo cidadão como um todo. É necessário que a Universidade seja capaz de nos dar ao menos algumas ferramentas para trabalharmos essa questão tão importante para nossos alunos.

Não, pois acredito que deve-se respeitar as opções de cada cidadão e isso não interfere para que seja um professor melhor.

Assim, percebe-se que, quando voltamos essa discussão para o ensino superior, entra em questão qual é o papel do(a) professor(a) no debate sobre gênero e sexualidade. Cabe a esse(a) profissional trazer essa temática para sala de aula? Será que é necessário que isso seja abordado no processo de formação docente? Se o desrespeito à população LGBT+ no Brasil é evidente, podemos generalizar e considerar que todos(as) os(as) professores(as) respeitarão a sexualidade dos(das) discentes? Ou que saberão interferir em cenários de *bullying* e desrespeito às outras identidades de gênero e sexualidades?

As perguntas anteriores são apenas algumas, dentre várias, que surgem quando pensamos na aproximação entre a aula de matemática e questões de diversidade sexual e de gênero. Como discutido a partir de alguns dados quantitativos, na seção anterior, não há um consenso sobre sua abordagem no ensino superior, o que reflete em também não haver um comum acordo sobre isso na educação básica. Muitas vezes, apesar de questionar valores que em geral são bem aceitos, como o respeito mútuo, esse assunto ainda é visto como polêmico.

Diante do questionamento sobre o papel dos(as) docentes, vale resgatar Barreto, Araújo e Pereira (2009) que relembram que o espaço escolar está propenso a encarnar os valores da sociedade, inclusive o preconceito que atinge a população LGBT+. Assim, é importante refletirmos se é concebível que a exclusão, a agressão, física ou psicológica, e outros desrespeitos, entrem na escola e machuquem diversos alunos(as) e outros(as) funcionários(as) desse espaço e, também, sobre como professores(as) contribuem para a perpetuação ou combate a esses cenários. Além disso, se é possível, transformando o ambiente escolar, que tais noções de respeito atinjam outras esferas sociais, externas aos muros escolares.

Algumas respostas desfavoráveis ao tratamento dessas pautas em cursos de licenciatura em matemática argumentam que a sexualidade e o gênero do indivíduo não

interferem de forma alguma no processo de ensino-aprendizagem ou na capacitação dos(as) profissionais de educação.

Não. Não precisa discutir a diversidade de gênero, a pessoa ela é o que é e ponto, agora devemos discutir sobre o ensino igual para todos, independente de cor, gênero, religião etc.

Em teoria, os processos de ensino e aprendizagem devem ser acessíveis a todos(as). Mas, por outro lado, será que são vivenciados de forma equânime por todos os públicos? Por exemplo, uma aluna que sofre discriminação por sua sexualidade vivencia os anos escolares e desenvolve seus estudos da mesma forma que alguém que não? Isso também vale para professores(as). Como afirmado por Seffner (2020), a escola deveria propiciar um espaço em que as pessoas sejam livres para frequentá-lo sem serem hostilizadas em virtude de suas identidades, mas isso ainda não ocorre na prática, uma vez que as práticas de *bullying* são comuns. A resposta acima ainda pontua outras características, como raça e religião, que também são outras subjetividades que impactam nas experiências relacionados ao ensino e à aprendizagem, e que podem gerar outras discussões, como a realidade de estudantes LGBTQ+ negros(as).

A qualificação do(a) professor(a) de matemática para tratar desses assuntos também é mencionada como resposta a essa pergunta, argumentando que a falta de formação desse(a) profissional faz com que seja preferível discutir sexualidade e gênero em outras disciplinas:

A formação técnica em exatas não qualifica o profissional para esse tema, restando apenas o esforço isolado da formação pedagógica para capacitá-lo/orientá-lo, o que não é suficiente para qualificá-lo. (...) Deixemos esses temas de sexualidade e gênero para esforço conjunto de filosofia, sociologia, biologia, história, psicologia.

Não acho que cabe aos professores de matemática conversar sobre isso, visto que não temos/teremos formação nesse assunto. É melhor deixar esse assunto com professores de sociologia.

Seguindo a linha de argumentação que defende que a sala de matemática seja um espaço para essas discussões, não podemos desconsiderar que a falta de um preparo na formação inicial para lidar com essas questões durante a prática docente é um problema. Assim, uma solução seria a inserção de disciplinas que tratem não somente da diversidade

sexual e de gênero, mas de outras subjetividades do indivíduo, como questões raciais, de pessoas com deficiência etc. Entretanto, mesmo que não existam disciplinas em todas as licenciaturas sobre isso, não significa que não possamos nos interessar em ler textos ou buscar cursos de formação continuada sobre o tema.

Essas foram apenas algumas dentre diversas respostas ao questionário. Em alguns momentos, licenciandos(as) em matemática LGBT+ chegaram a compartilhar suas angústias sobre a vida como futuros(as) docentes pertencentes a essa comunidade e elogios à proposta dessas reflexões. Outras, poucas, tiveram um cunho mais agressivo à proposta da pesquisa, o que serviu para reafirmar a sua necessidade e nos impulsionar a continuar pesquisando a respeito, com foco nas salas de aula de matemática. São exemplos disso, respondendo se consideram adequado abordar questões de sexualidade e gênero na educação básica ou superior:

Sexo não é algo a ser colocado em um pedestal. Existem coisas mais importantes do que (...)³. Por favor, faça uma pesquisa de relevância cultural. Aborde temas como Leibniz ou a física de Newton ou mesmo como podemos descomplicar cálculos para facilitar o aprendizado. Faça algo que contribua para o ensino de matemática e que os professores de outros países possam aproveitar.

Ninguém fala de Deus nas escolas. Maldita foi a hora que deixamos os professores educarem no lugar de pastores.

Claro que não. Apenas o mundo dos gays é gay. O mundo gay não é e nunca será aceito. É apenas tolerado minimamente. Mas os gays querem destruir o mundo hétero para que seu mundo gay seja o único. Se os gays querem que o mundo hétero os aceite, comecem aprendendo que o mundo hétero é hétero e ser hétero significa simultaneamente ser normal e rejeitar quem gosta de mesmo sexo.

Essas respostas se chocam com a perspectiva de uma educação que preserve e celebre as diferenças. Como já escrito, a Constituição Federal de 1988 é favorável ao respeito às diversas crenças, valores e sexualidades. Ainda, a BNC-Formação, em sua nona competência, orienta para que os(as) profissionais da educação acolham os saberes, identidades, culturas e potencialidades dos(as) discentes, o que é confrontado por essas três opiniões. A primeira

³ A resposta integral foi omitida por fazer referência ao ato sexual entre homens de maneira chula e desrespeitosa.

julga que essa temática não possui relevância social (apesar de o Brasil ser um dos países que mais mata pessoas da comunidade LGBT+, conforme os dados do Grupo Gay da Bahia, que abriram este artigo) e a segunda pontua que a religião deveria estar permeada na escola, indo de encontro à laicidade do Estado. O termo “maldita” revela raiva às pessoas não-heterossexuais ou cisgêneras. A última chama atenção para que esse cenário de desrespeito nunca mude. Vale ressaltar que todas essas, e outras que compactuam com tais visões preconceituosas, são falas de futuros(as) professores(as) que terão em sua sala de aula alunos(as) que não se enquadram nos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade.

Algumas respostas trouxeram ressalvas, preocupações sobre como a temática aqui abarcada seria recebida pela comunidade de responsáveis e pela direção. Com o cuidado de expor todas essas perspectivas, reafirmamos nossa defesa por uma educação acolhedora e inclusiva. Também, que professores(as) reflitam se suas respectivas salas de aula serão um espaço em que promoverão o respeito (sendo as diversidades sexuais e de gênero somente algumas subjetividades a serem consideradas) e equidade entre os(as) envolvidos(as) nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Professores(as) de quaisquer disciplinas lidam com seres humanos, independentemente de sua responsabilidade de apresentar e discutir conteúdos curriculares prescritos. A sala de aula é dinâmica e reage aos tensionamentos e demandas dos(as) alunos(as) individual e coletivamente, de modo que a formação docente deve contemplar temas que nos afetam de modo geral. Em particular, a educação para diversidade de gênero e sexual nos é importante, porque está diretamente ligada às questões como o autocuidado e o autoconhecimento, assim como ao reconhecimento, ao respeito e à valorização da diversidade, que não estão alheios às aulas de matemática, de modo que essas também não podem ignorá-los e nem tampouco contribuir para a perpetuação da invisibilização daqueles(as) que fogem ao padrão hegemônico imposto. A matemática não pode mais ser utilizada (nunca pôde!), direta ou indiretamente, como instrumento para manutenção de poder ou para segregar quem quer seja.

As discussões sobre educação para a diversidade de gênero e sexual são temáticas

importantes e urgentes, já que estão relacionadas aos direitos humanos e à preservação da vida. Os(as) professores(as), em particular, de matemática, têm dúvidas e necessidades formativas sobre essas questões, que deveriam ser trabalhadas em sua formação inicial e continuada.

Neste trabalho, investigamos as percepções de licenciandos(as) em matemática sobre sua formação escolar e durante a licenciatura para lidar com a diversidade de gênero e sexual. Para isso, elaboramos um questionário que foi remetido a cerca de 5.000 licenciandos(as) em matemática das instituições públicas presenciais e semipresenciais do estado do Rio de Janeiro, com 710 respostas recebidas.

Foi possível observar que, apesar de muitos licenciandos(as) julgarem importante discutir sobre diversidade de gênero e sexual nos cursos de licenciatura em matemática, não são promovidas discussões sobre essas questões, nem fomentadas por seus formadores, e nem por eles(as) que afirmam perceberem a importância do tema. Entendemos que a abordagem dessas temáticas na formação de licenciandos(as) em matemática pode proporcionar a desconstrução e (re)construção de regras e normas necessárias para a convivência entre diferentes, sem preconceitos e sem estereótipos e práticas discriminatórias. Fomentar discussões sobre diferença e diversidade permite vislumbrar que a educação pode contribuir na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação do(a) professor(a) de matemática deve abranger discussões sobre as questões de gênero e sexualidade para que estes(as) possam aprender a reconhecer e trabalhar com seus(uas) alunos(as) que não fazem parte do padrão hegemônico da sociedade, lidando com situações preconceituosas e discriminatórias nos ambientes escolares e não sendo reprodutores dessas ações. Nesse sentido, os(as) futuros(as) professores(as) de matemática poderão contribuir para que a escola proporcione uma educação equitativa para todos(as).

Assim como se tem discutido a necessidade de, mais do que não sermos racistas, sermos antirracistas, e isso precisa nos ser ensinado nos contextos da família e da escola; da mesma forma, não nos basta não sermos LGBT+fóbicos, precisamos ser anti todo e qualquer discurso vigente que discrimine, segregue ou exclua qualquer pessoa por sua diversidade de gênero ou sexual, e isso é algo para ser também discutido nos contextos da família e da escola e nas salas de aula de quaisquer disciplinas, incluindo as de matemática.



Referências

- ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016.
- BARRETO, A.; ARAÚJO, L. PEREIRA, M. E. *Gênero e diversidade na Escola: Formação de Professores/as em Gênero, Orientação sexual e Relações étnico-raciais* (Org.). Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- BORBA, M. C., ARAÚJO, J. L. (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. espc, 2015, p. 1445-1462.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual*. Brasília: MEC-SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção de cidadania homossexual*. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2/2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 set. 2020.
- CARDOSO, L. R.; SANTOS, J. Relações de gênero em um currículo de matemática para os anos iniciais: quantos chaveiros ele tem? In: *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 21, n. 2, jul/dez 2014, p. 341-352.



FRANKENSTEIN, M. *Relearning mathematics: A different third R - Radical maths*. Londres: Free Association Books, 1989.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (Org.). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 4-24.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, G. A. P.; MENDES, G. M.; MARINELLI, N. L.; RODRIGUES, A. C.; STANO, A. V. O.; CRUZ, P. S. G. A temática gênero presente nas comunicações de eventos científicos: contribuição para formação docente. In: *Momentum*. v. 1, n. 15, 2017.

OLIVEIRA, J. M. D.; MOTT, L. *Mortes violentas de LGBT+ no Brasil - 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia*. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

RIBEIRO, G. A. M.; THIENGO, E. R. *Discutindo gênero e sexualidade na escola: um guia didático-pedagógico para professores*. Vitória: IFES, 2010. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/561404>. Acesso em: 30 set. 2020.

SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática. *Manifesto contra a discriminação e ao desrespeito às pessoas e às famílias*. 2020. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/files/Manifesto_SBEM_antipreconceito_n.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

SEFFNER, F. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: O dedicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. In: *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 14, n. 28, jan.-abr, 2020, p. 27-90.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, v. 14, n. esp. 2, 2019, p. 1538-1555.

SKOVSMOSE, O. Inclusões, Encontros e Cenários. In: *Educação Matemática em Revista*, v. 24, n. 64, set./dez. 2019, p.16-32.

SULLIVAN, A. *Praticamente normal: uma discussão sobre o homossexualismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Artigo submetido em: 30/10/2020

Artigo aceito em: 20/11/2020