



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

ABRAÃO CORREIA DOS SANTOS

**DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE:
histórias de vida e discurso de futuros professores de Matemática**

**MACEIÓ - AL
2022**

ABRAÃO CORREIA DOS SANTOS

**DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE:
histórias de vida e discurso de futuros professores de Matemática**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado para o Instituto de
Matemática da Universidade Federal de
Alagoas como requisito básico para a
conclusão do curso de Licenciatura em
Matemática.

Orientadora: Profa. Dra Claudia de
Oliveira Lozada

MACEIÓ - AL

2022

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade – CRB-4 - 1251

S237d Santos, Abraão Correia dos.

Diversidade de gênero e sexual na formação docente: histórias de vida e discurso de futuros professores de Matemática / Abraão Correia dos Santos. – 2022.
110 f. : il.

Orientadora: Claudia de Oliveira Lozada.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Matemática. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 82-85.

Apêndices: f. 86-110.

1. Professores de matemática - Formação. 2. Análise do discurso. 3. Diversidade sexual.
4. Gênero. 5. Sexualidade. 6. História oral. I. Título.

CDU: 51:371.13

DEDICATÓRIA

À minha família de Satuba que desde sempre me acolheu, esteve tão próxima e compreensiva na escrita deste trabalho. Sem esquecer das noites na varanda de conversas e os lanches especiais.

Aos grupos dos colegas que passaram no concurso da Secretaria de Educação e não tinham o diploma, sei o quão foi difícil para vocês este momento.

Aos meus amigos mais próximos, Andresa, Guilherme, David, Noemy, Cleone, Vitória, Kelvin, os *crushs* do *Twitter* e a minha irmã que a vida me deu, Jessy, que tiveram que aguentar as minhas crises e desabafos, desejo a vocês muita luz e terapia!

Em solidariedade, dedico este trabalho a todes, todas e todos os brasileiros que fazem parte da comunidade LGBTI+, que todos os dias enfrentam a vida dura e se desdobram para existir, sobreviver, expressar-se e quando dá, amar.

Se Deus ou a Deusa existir (em), está dedicado esse texto, em especial aos que me protegem...

Espero que eu seja orgulho da minha mãe onde quer que ela esteja!

AGRADECIMENTOS

Devo o meu muito obrigado a minha orientadora Profa Dra Claudia de Oliveira Lozada que esteve sempre muito próxima e que contribuiu tanto para o meu aprendizado, me indicando materiais, atividades extracurriculares e é quem eu devo desculpas pela minha maneira de ser academicamente, pois sabíamos o quão difícil seria eu me manter firme até o fim deste trabalho. Mais que um obrigado, terá a minha eterna gratidão pelas orientações para a vida!

Este trabalho também deve diretamente os agradecimentos a minha querida amiga Andresa Porfírio Gomes e ao movimento estudantil Correnteza. Sem vocês eu não teria tido contato e entendido minimamente teorias importantes das lutas dos movimentos sociais, pelo trabalho político que fizemos – por um período curto e intenso do Diretório Central dos Estudantes – que foi tão importante para a minha formação pessoal e intelectual.

Em especial às mulheres que mudaram o curso de Licenciatura em Matemática, que o tornaram um lugar mais humano, que fez com que tantas meninas se sentissem representadas nas Ciências e que de algum modo também foi capaz de melhorar o ambiente para alunos da comunidade LGBTI+. Em especial, esperando não ser excludente, as professoras Elisa Sena, Juliana Theodoro e Viviane Oliveira.

Aos professores, Isnaldo e Elisa que foram figuras importantes na minha permanência no curso, além da Pró Reitoria Estudantil (PROEST) pela bolsa Pró-graduando. Além das professoras Isadora e Viviane, as amigas Sandra e Ewellyn que não me deixaram desistir deste curso.

Aos professores do meu último período do curso, pela imensa compreensão de um todo que se fazia necessário.

À comunidade LGBTI+ de Alagoas, em especial aos amigos voluntários das ações da Centro de Acolhimento Ezequias Rocha Rego (CAERR), em especial para Harmie, pelo trabalho social prestado na parte alta de Maceió, que eu pude visitar. Também agradecer ao Marcelo Nascimento, militante e um dos fundadores do Grupo Gay de Alagoas (GGAL), que esteve à disposição para ajudar mas a pressa na escrita deste trabalho não possibilitou maiores contribuições. Sou grato a todos vocês!

Aos professores da banca examinadora Robson da Silva Eugênio (UPE) e Ariston da Silva Melo Junior (UBC) pelas contribuições a este trabalho.

E por último, mas de valiosa importância, agradecimentos para David William, o amor da minha vida, que me ajudou revisando as asneiras que eu escrevi e me deu suporte emocional para que este trabalho existisse. Eu te amo pode ser pouco pelo que é preciso ser dito.

“Se admitimos que as palavras (todas elas) não nos revelam imediata e diretamente o que significam, isso fica especialmente evidente quando nos referimos a gênero. Usualmente as pessoas interessadas nessa perspectiva necessitam explicá-la e se explicar, não apenas conceituando e localizando seu objeto de estudo, como também justificando, a escolha desse 'objeto'”. (LOURO, 1995, p.102)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender e conhecer quais comportamentos e ações o professor de Matemática faz uso para abordar e discutir gênero e sexualidade em sala de aula e se essas ações sintetizam no preparo e emancipação de alunos e professores LGBTI+ de Maceió/AL. Metodologicamente apoiou-se em estudos referenciados à luz de Foucault (1988), Louro (1997), Guse et al (2020) e Godoy et al (2020), em processos investigativos na História Oral e na Análise do Discurso por meio de questionários a estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Alagoas, além de uma entrevista semiestruturada a uma professora de Matemática da rede pública do Ensino Básico de Maceió/AL. Como resultados da pesquisa, constatamos que houve nos discursos uma certa convergência de opiniões, em um senso comum tanto na aplicabilidade quando na opinião geral de que o professor de Matemática não está preparado para lidar com esta temática em sala e mesmo uma professora com experiência de vida e profissional lidando com estes estudos, algumas das abordagens contextualizadas na Matemática são pouco exploradas. E em suma, os comportamentos e ações para lidar com gênero, conforme foi identificado na pesquisa, estarão pautadas no respeito e na empatia, mas com pouca reflexão sobre as suas práticas e a Matemática.

Palavras-Chave: Gênero e Sexualidade. Formação de Professoras/es de Matemática. História Oral.

ABSTRACT

This research has the general objective of understanding and knowing which behaviors and actions the Mathematics teacher uses to approach and discuss gender and sexuality in the classroom and if these actions synthesize in the preparation and emancipation of LGBTI+ students and teachers in Maceió/AL. Methodologically, it was based on studies referenced in the light of Foucault (1988), Louro (1997), Guse et al (2020) and Godoy et al (2020), on investigative processes in Oral History and Discourse Analysis through questionnaires to students of the Mathematics Degree course at the Federal University of Alagoas, in addition to a semi-structured interview with a Mathematics teacher from the public elementary school network in Maceió/AL. As a result of the research, we found that there was a certain convergence of opinions in the speeches, in a common sense both in the applicability and in the general opinion that the Mathematics teacher is not prepared to deal with this theme in the classroom and even a teacher with experience of life and professional dealing with these studies, some of the contextualized approaches in Mathematics are little explored. In short, the behaviors and actions to deal with gender, as identified in the research, will be based on respect and empathy, but with little reflection on their practices and Mathematics.

Keywords: Gender and Sexuality. Training of Mathematics Teachers. Oral History.

LISTA DE SIGLAS

ABGLT –	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Intersexos
ANTRA –	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAERR –	Centro de Acolhimento Ezequias Rocha Rego
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
ENEM –	Exame Nacional Do Ensino Médio
FBSP –	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
GGAL -	Grupo Gay de Alagoas
GGB –	Grupo Gay da Bahia
IBTE –	Instituto Brasileiro Trans de Educação
IU –	Instituto Update
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT –	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LGBTI+ –	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Transgêneros, Intersexuais e demais sexualidades e gêneros
MDB –	Movimento Democrático Brasileiro
MEC –	Ministério da Educação
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PJU –	Programa Pro Jovem Urbano
PL –	Partido Liberal
PL –	Projeto de Lei
PME –	Plano Municipal de Educação de Maceió/AL
PNLD –	Plano Nacional do Livro Didático
PPC –	Propostas Pedagógicas Curriculares
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PROEST –	Pró Reitoria Estudantil

PSDB –	Partido da Social Democracia Brasileira
PT –	Partido dos Trabalhadores
SARS-CoV-2–	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
STF –	Supremo Tribunal Federal
UFAL –	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

12INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - PROBLEMATIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	18
1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA DE PESQUISA	18
1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA E A HIPÓTESE.....	22
1.3 OS OBJETIVOS DA PESQUISA: GERAL E ESPECÍFICOS	22
1.3.1 Objetivo Geral	22
1.3.2 Objetivos específicos	22
1.4 A METODOLOGIA DE PESQUISA.....	23
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1 VERTENTE SOCIOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE A IDENTIDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL SOB A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA	26
2.1.1 Identidades e representatividade política	34
2.2 VERTENTE EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR E QUESTÕES PARA ALUNOS E PROFESSORES.....	40
2.2.1 Ambiente Escolar: estruturas que acolhem e afastam	43
2.2.2 Contexto formativo de professores de Matemática: grades curriculares do curso de Licenciatura em Matemática da UFAL.....	52
CAPÍTULO III – PROCESSOS INVESTIGATIVOS.....	59
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO E DELINEAMENTO DA PESQUISA: METODOLOGIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS E ANÁLISE	59
3.2 A pesquisa qualitativa: os sujeitos de pesquisa e o <i>lôcus</i> de pesquisa	61
1.3 AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DE PESQUISA	62
3.3.1 O questionário para os estudantes da Licenciatura em Matemática da UFAL ..	62
3.3.2 Entrevista semiestruturada: as contribuições de uma professora LGBTI+	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	82

APÊNDICES	86
APÊNDICE A – ENTREVISTA COM UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA COMUNIDADE LGBTI+	86
APÊNDICE B – O QUESTIONÁRIO COM FORMANDOS EM MATEMÁTICA – BLOCO I	95
APÊNDICE C – O QUESTIONÁRIO COM FORMANDOS EM MATEMÁTICA – BLOCO II	102
APÊNDICE D – TLCE	109

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa espelha em seu corpo textual cargas pessoais autorais e o amadurecimento crítico-acadêmico em consonância com aspectos da própria identidade do autor.

Interessado em analisar os vínculos e os comportamentos que foram latentes nas vivências do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) entre os anos de 2016 e 2021, esta pesquisa indaga os corpos, as identidades, os desejos dos que se fazem presentes em um curso majoritariamente masculino-heterossexual-cisgênero, os discursos corporificados nele e em como se veem representados, como estão preparados para questionar-se sobre seu papel/posição como educadores. Dessas indagações, resultou a seguinte questão de pesquisa: **Quais os comportamentos e ações o professor de Matemática faz uso para abordar as questões de gênero e sexualidade em sala de aula?**

Procedente desta pesquisa que fora realizada na virada do ano 2022, este debate se estende para além da questão das representatividades e se torna também uma questão de prática e de ensino. Assim, o trabalho estrutura-se nos capítulos: **I – Problematização e Construção da Pesquisa**, onde se procura em detalhes justificar e problematizar o objeto de estudo; **II – Fundamentação Teórica**, que se torna um capítulo dividido em duas partes para argumentação, sendo uma de contextualização social – de como se deu e como é o gênero e a sexualidade na sociedade ocidental – e uma de contextualização da construção escolar e da Matemática – para lidar com as questões de gênero e sexualidade; **III – Processos Investigativos**, este terceiro capítulo desenvolve-se por meio da Análise do Discurso e da História Oral, mediante entrevistas semiestruturadas com formandos e uma professora egressa do curso em Licenciatura em Matemática da UFAL.

Dentre os processos metodológicos do trabalho foram feitos o uso da história oral e da análise dos discursos. Os questionários foram destinados a alunos dos últimos períodos do curso de Licenciatura em Matemática da UFAL, aplicados durante uma intervenção na aula remota de Projetos Integradores 7. Os discentes que participaram do questionário possuíam idades entre 17 e 25 anos. A aplicação do questionário foi virtual, via *Google Forms*. A outra coleta de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada realizada em dezembro de 2021, com uma

professora egressa também do curso de Licenciatura em Matemática da UFAL, com experiência na rede pública estadual de ensino, de Educação Básica na cidade de Maceió/AL. A professora é abertamente declarada como membro da comunidade LGBTI+ e contribuiu com a sua experiência acerca de como esta temática de gênero e sexualidade apareceram em sala de aula.

Algumas escolhas linguísticas foram tomadas para lidar com esta temática. Apesar de considerar bastante importante, não foi utilizado o uso de pronomes neutros de maneira predominante no trabalho e a escolha se deu para facilitar o entendimento geral sobre o que foi dito e evitar gafes pela falta de domínio do pronome *elu*¹. Além desta opção linguística feita na escrita dos capítulos, que apesar de comum, o uso da primeira pessoa do plural neste trabalho se dá por um contexto político-social em que o autor faz parte, o empregando por ser um trabalho sobre e para os/as/es LGBTI+.

Um ponto importante no trabalho para se notar está no uso da sigla LGBTI+. Mesmo existindo outras siglas – e seus respectivos contextos históricos – que se relacionam a estes movimentos, esta sigla aqui foi utilizada por ser de fácil compreensão, leitura e por serem as siglas utilizadas nos documentos feitos por Instituições como a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Intersexos (ABGLT).

Obstante do interesse autoral explicar o que se define cada uma das identidades, sexualidades ou expressão de gênero, vale o destaque da escolha da perspectiva pós-estruturalista, que encara o gênero – e em alguns estudos até a natureza do indivíduo – como construções sociais. Nesta perspectiva não cabe as definições dicionaristas sobre o que se é feminino, masculino ou tão pouco as outras identidades, sexualidades ou expressão de gênero.

A partir da escolha da perspectiva de pesquisa, o autor identifica-se principalmente com os trabalhos de Judith Butler, pesquisadora de grande influência sobre as teorias *queer*; Michel Foucault, em suas brilhantes análises sobre as relações de poder, discurso e sexualidade; Guacira Lopes Louro, uma das maiores

¹ Significa o pronome neutro, nem ele e nem ela.

pesquisadoras em Educação, Gênero e Sexualidade no Brasil; além das contribuições de Guse et al, Godoy et al, Souza e Fonseca e todos as demais e os demais citados nesse trabalho.

Aqui sinaliza-se também que o autor deste trabalho se identifica como homem cisgênero, e, quando aborda temas como o feminismo e direitos das mulheres não ascende o desejo em protagonizar/tomar voz desta luta. De contrário, o real interesse está em reconhecer a importância dos marcos históricos e de luta que também se entrelaçam com parte do movimento LGBTI+ por abrir discussões e abrigar muitas pautas que foram comuns aos movimentos.

Do mesmo modo às mulheres trans, não é de desejo da autoria que mulheres trans sejam retratadas apenas como números estatísticos de violência. Às minorias citadas, às devidas desculpas se alguma passagem houve algum equívoco.

“Mudança de paradigma, no entanto, é um processo complexo; é necessário querer mudar e acreditar que isso é possível. Mais do que constatar que precisamos mudar, é necessário ter a convicção de que sempre há um novo jeito de ensinar, que sempre é possível mudar”. (POMPEU e MONTEIRO, 2001, p.14)

CAPÍTULO I - PROBLEMATIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a questão de pesquisa na qual centra-se a investigação e sua hipótese, além de seus objetivos e justificativa e relevância, essenciais para caracterizar a pesquisa.

Justificativa e Relevância do Tema de Pesquisa

Esteja o gênero inserido em todas as produções científicas, sejam elas como na adoção de quais pronomes estarão referidos aos objetos, pela presença ou ausência de determinados grupos de pessoas a estudar determinado tema, ou até mesmo nas bandeiras políticas-ideológicas que as abordagens requerem, conflitantes ou não com o seu objetivo, para qual for o *lôcus* em que a temática gênero possa ser debatida, as estruturas sociais colocam à prova que mesmo nos mais inocentes dos casos, algo a ser dito a respeito não é neutro e se posiciona de diferentes maneiras sobre gênero².

Para este debate, vale-se visitar o contexto do professor de Matemática, a sua trajetória formativa (escolar-acadêmica e profissional), a constituição da sua identidade docente, o seu discurso e o ambiente em que ele está inserido, principalmente. A escola terá papel fundamental nesta pesquisa, pois é nela em que o professor se formou, onde o professor aperfeiçoa a sua prática e onde ele contribui para a formação de seus alunos. Para Louro (1997, p. 58), a escola:

(...) delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.

Ainda é preciso salientar que os LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Transgêneros, Intersexuais e demais sexualidades e gêneros) vivem com o medo da violência por toda a sua vida e segundo o relatório de

² “Por esse viés, disciplinas das ciências humanas são consideradas menos importantes, ao contrário da matemática, por exemplo, que goza de um estatuto privilegiado nessa lógica direitista, pois é considerada neutra e potente para a formação de mão de obra qualificada para desenvolver tecnologias de ponta”. (GODOY et al, 2020, p. 981)

mortes do Grupo Gay da Bahia de 2019, “a cada 26 horas um LGBTI+ é assassinado ou se suicida vítima da LGBTIfobia, o que confirma o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais” (OLIVEIRA; MOTT, 2020, p. 13). No ambiente escolar, a pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) sobre a situação de pessoas LGBTI+ na escola expôs:

(...) níveis elevados e alarmantes de agressões verbais e físicas, além de violência física; ao mesmo tempo expõe níveis baixos de respostas nas famílias e nas instituições educacionais que fazem com que tais ambientes deixem de ser seguros para muitos estudantes LGBT, resultando em baixo desempenho, faltas e desistências, além de depressão e o sentimento de não pertencer a estas instituições por vezes hostis. (ABGLT, 2016, p. 13).

Neste contexto, aponta Sullivan a partir do artigo de GUSE et al, que os indivíduos LGBTI+ desde muito cedo estarão envolvidos com o que Sullivan chama de “pedagogia do Insulto”, onde terão que conviver com essas agressões disfarçadas de brincadeiras e piadas, com apelidos, insinuações e diversos instrumentos para o silenciamento e exclusão destes sujeitos. Ele aproveita para dizer que a partir 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 apud GUSE et al, 1996, p. 15).

O conservadorismo no Brasil tem ganhado força e em muito tem sido nocivo para a Educação, há exemplo, diversos movimentos sociais vêm denunciando ações como o projeto de Lei Escola Sem Partido – e a sua versão alagoana Escola Livre – que buscava impor uma educação neutra, mas que por ironia tomava um partido bem claro contra às minorias sociais. Em outro momento, tivemos as revisões da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), em que foram retirados os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” da proposta da BNCC e foi repudiado pelos movimentos sociais, a exemplo a ABGLT lançou nota em 2017.

Essa proposta conservadora de “neutralizar” os currículos é um ataque direto às Ciências e instituições de ensino, principalmente às Ciências Humanas, onde para Godoy et al (2020), nesse viés as Ciências Humanas são colocadas em contraste com disciplinas como Matemática, “pois é considerada neutra e potente para a formação de mão de obra qualificada para desenvolver tecnologias de ponta”. (GODOY et al, 2020, p. 981). Partilhamos da mesma ideia de Godoy et al (2020, p. 282):

A matemática pode ser uma disciplina escolar estratégica para que a não-neutralidade dos currículos se manifeste e coloque em movimento ações de contra conduta às relações de poder postas pelo conservadorismo de certas parcelas da sociedade brasileira.

Desse modo, ao elucidar estes cenários de silenciamento via a “neutralidade” do currículo e no contexto escolar, sejam por disciplinas, ações de professores e gestores, em vista que não se posicionar é favorecer as figuras que detém o poder – em consciência de inseridos num sistema androcêntrico³, onde o heteronormativo⁴ é posto como o natural e padrão⁵ – a postura neutra deve ser repensada. Para Louro apud Guse et al (2020), a escola enquanto afirma estes comportamentos opta pelo silenciamento e exerce “uma pedagogia da sexualidade que legitima determinadas identidades e práticas sexuais, reprime e marginaliza outras que não pertencem ao padrão estabelecido pela sociedade” (LOURO apud GUSE et al, 2020, p 06).

No estudo de Guse et al (2002), “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” (GUSE et al, 2020, p 07). Mesmo que embora estes professores precisem falar sobre isso, pois conforme os autores elucidam, os seus alunos estarão sujeitos a viver situações de discriminação e preconceito em suas vidas, “pois essas situações acontecerão independentemente de serem discutidas ou não, e isso pode promover, ainda mais, a exclusão daqueles que não pertencem aos padrões da sociedade” (GUSE et al, 2020, p 07).

Em particular o professor de Matemática, ao analisar a conjuntura Godoy apud Godoy (2020, p. 983) afirma que:

A matemática escolar é, com certa frequência, tratada como uma disciplina neutra, pois, invariavelmente, é trabalhada em sala de aula de modo

³ Androcentrismo: Termo criado Lester F. Ward em 1903, tem relação com o patriarcado e na sua disposição para pôr o gênero masculino como o único modelo de representação coletiva, colocando o másculo em dominância e superioridade.

⁴ Heteronormatividade: Termo de Michael Warner em 1991, é a imposição social do comportamento e dos papéis em que cada gênero deve assumir, independente da sexualidade.

⁵ “Se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações — do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas — se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se “enquadrem” dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios” (LOURO, 1997, p. 76).

descontextualizado, despersonalizado e despersonificado (GODOY, 2002). E mais, uma parte da população de docentes e futuros membros dessa comunidade que lecionarão a matemática escolar considera que a contextualização e a interdisciplinaridade devem ser associadas à história da matemática, às ciências da natureza e às engenharias, mas não às ciências humanas.

Entende-se como Contextualização como vincular conhecimento, em sua origem à sua aplicação. Mas para o campo da Matemática, podemos estender este conceito de Contextualização para um leque maior, pois se assim não for, apenas será possível fazer uso do contexto em uma situação da Matemática Aplicada? E os campos como História e Filosofia da Matemática, que assim como a Matemática Pura recorrem para a sua teoria na maioria dos casos? Nesse sentido, Chaves (2015, p. 2) infere que “a Matemática pode estar contextualizada: no cotidiano do aluno; na sua história; de forma interdisciplinar e nela mesma”.

Com isso, existe um elo da Contextualização e a Interdisciplinaridade nas práticas de Ensino Matemática. O mesmo autor também conclui que a interdisciplinaridade “está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado” (CHAVES, 2015, p. 6). Neste sentido, a contextualização de forma interdisciplinar se dá no uso da Matemática a partir do contexto de outra Ciência.

O que dificulta a discussão de questões de relevância social como gênero e sexualidade no espaço escolar com o domínio dos professores acerca do tema é o desconhecimento ou falta de associação na interdisciplinaridade, que pode estar relacionado ao caráter produtivista e de capacitação de mão de obra qualificada para lidar com tecnologias (GODOY et al, 2020).

É importante ressaltar que fica evidente que o professor de Matemática deve a sua parcela de responsabilidade na formação dos alunos, cabendo-lhe as reflexões: a respeito de sua formação-trajetória nos pontos de preparo ou despreparo para os temas em questão e ainda, no quanto os professores estão aliados ao pensamento de que a escola deve ser apenas capacitadora de mão de obra qualificada, ignorando em parte a sua relevância e papel social.

O Problema de Pesquisa e a Hipótese

Conforme a necessidade do questionamento a respeito das ações e posicionamentos do professor em seu exercício profissional, questiona-se aqui: **“Quais comportamentos e ações o professor de Matemática faz uso para abordar e discutir gênero e sexualidade em sala de aula”?**

Assim, com estes questionamentos pretendemos demonstrar se a formação dos professores de Matemática é suficiente para lidar com a LGBTIfobia no ambiente escolar em oposição às estruturas androcêntricas e que outros comportamentos poderiam contribuir para uma Educação mais plural e inclusiva, pois parte de nossa **hipótese** que a escola possui estruturas e discursos que exclui e silencia indivíduos que não se encaixam no padrão heteronormativo de forma silenciosa ou não. Colocamos ainda, que nesta conjectura, mesmo quando sequer os indivíduos que poderiam estar contemplados com o que é enquadrado como o “natural” ou “normal” são questionados, mas que ainda assim mulheres e LGBTI+ são os principais alvos.

Os Objetivos da Pesquisa: Geral e Específicos

1.1.1 Objetivo Geral

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender e conhecer quais comportamentos e ações o professor de Matemática faz uso para abordar e discutir gênero e sexualidade em sala de aula e se estas ações sintetizam no preparo e emancipação dos alunos e professores LGBTI+ de Maceió/AL.

1.1.2 Objetivos específicos

Visando atingir o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Conceituar estudos sobre a identidade de gênero e diversidade sexual, compreendendo estratos sociais, realidades e representatividades;
- Analisar o contexto escolar, identificar questões para alunos e professores, políticas, ações e pesquisas;

- Identificar como os estudos sobre identidade de gênero e diversidade sexual se fazem presentes na formação de professores de Matemática;
- Relatar as histórias de vida e analisar discursos de futuros professores de Matemática em Maceió/AL.

A Metodologia de Pesquisa

O presente trabalho irá valorizar histórias de vidas, as trajetórias e lutas da comunidade LGBTI+, entender seus problemas e necessidades enquanto discutimos a Educação Matemática, o preparo e os processos de formação de professores de Matemática. Desse modo, a pesquisa de abordagem qualitativa apoia-se sobre a História Oral, nas discussões feitas por Garnica (2002) sobre história oral como metodologia de pesquisa em Educação Matemática.

A escolha dessa metodologia se dá pela capacidade de colher relatos das experiências e vivências dos possíveis interessados e afetados pelo que levantamos como hipóteses. Aqui a história oral se fará presente como uma metodologia a fim de colher nas entrevistas dados advindos das histórias de vida capazes de elucidar a problemática que aqui levantamos, visto que este o tema dialoga bem com esta metodologia, pois em voga aqui colocamos uma comunidade, as suas lutas, dores e conquistas que sujeitos específicos.

Neste trabalho faremos o levantamento bibliográfico para extrair conceitos, pontos de vista, teorizações sobre a temática, apuração dos documentos que norteiam e delimitam o currículo do Curso de Licenciatura em Matemática, registros diversos de associações e organizações que defendem os direitos LGBTI+ e legislação vigente sobre os direitos LGBTI+, bem como abordando o conceito de gênero dentro de uma perspectiva pós-estruturalista baseada principalmente a partir de Louro (1995) e outros teóricos.

Outro instrumento que faremos uso serão formulários eletrônicos e entrevistas que ocorrerão de forma remota, tendo em vista a pandemia que enfrentamos desde o início de 2020. O método de análise das entrevistas e dos dados obtidos serão feitos conforme exposto na obra de Orlandi (2003) para análise de discurso para discorrer sobre a entrevista semiestruturada. Embora optemos pela abordagem via análise de

discurso, faremos uso de categorização dos dados colhidos no questionário como apoio para interpretar corretamente a contribuição da professora entrevistada.

É de interesse as percepções dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e docentes da Educação Básica de Alagoas, e coletamos dados com uma amostra. O detalhamento da amostra se encontra na íntegra deste trabalho e serão resguardadas mediante do Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE), seguindo as normas do Comitê de Ética na Pesquisa - UFAL.

“Quem está aí”? (SHAKESPEARE, 1603, p. 8)

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo trazemos o aporte teórico que embasa esta pesquisa, abrangendo uma breve análise da literatura sobre a temática.

2.1 Vertente Sociológica: um estudo sobre a Identidade de Gênero e Diversidade Sexual sob a perspectiva pós-estruturalista

A história da sexualidade e dos estudos de gênero caminha sobre trilhos de lutas e conhece como foram estabelecidas as relações de poder. Não por acaso Foucault começa o seu primeiro volume do seu livro “A História da Sexualidade” falando de repressão na era vitoriana, período este tão próximo do surgimento do capitalismo industrial, relações estas que produzirão poderes entre os sexos⁶. Ele conta que antes do século XIX o pudor era quase inexistente, “as práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce” (FOUCAULT, 1988, p. 9). Em contraste com o que viria, o autor pontua:

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este status e deverá pagar as sanções (FOUCAULT, 1988, p. 9).

Desse modo, para o estudioso, o sexo passou a ser supersignificado e a repressão dava o desejo de que se falasse sobre, que se descobrisse sobre, que então mesmo aqueles que agiam de forma subversiva e rebelde, na verdade nutria o poder do que foi estabelecido. Foucault dizia referindo às linguagens reprimidas que:

Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura. Daí essa solenidade com que se fala, hoje em dia, do sexo. Os primeiros demógrafos e os psiquiatras do século XIX, quando tinham que evocá-lo,

⁶ Utilizamos aqui a expressão sexo para estar de acordo com a época, hoje nos referimos ao mesmo significado de gênero como será possível ver mais a frente neste estudo.

acreditavam que deviam pedir desculpas por reter a atenção de seus leitores em assuntos tão baixos e tão fúteis. Há dezenas de anos que nós só falamos de sexo fazendo pose: consciência de desafiar a ordem estabelecida, tom de voz que demonstra saber que se é subversivo, ardor em conjurar o presente e aclamar um futuro para cujo apressamento se pensa contribuir. Alguma coisa da ordem da revolta, da liberdade prometida, da proximidade da época de uma nova lei, passa facilmente nesse discurso sobre a opressão do sexo. Certas velhas funções tradicionais da profecia nele se encontram reativadas. Para amanhã o bom sexo (FOUCAULT, 1988, p. 12).

Foucault ressalta que a relação entre o sexo e o poder é uma relação de repressão e negar isso iria contra a todos os interesses que sustentam os discursos, inclusive ir contra a economia. Não por acaso, esta repressão que ele destaca surge no mesmo período que o capitalismo.

Pondo a origem da Idade da Repressão no século XVII, (...)faz-se com que coincida com o desenvolvimento do capitalismo: ela faria parte da ordem burguesa. A crônica menor do sexo e de suas vexações se transpõe, imediatamente, na cerimoniosa história dos modos de produção: sua futilidade se dissipa. Um princípio de explicação se esboça por isso mesmo: se o sexo é reprimido com tanto rigor, é por ser incompatível com uma colocação no trabalho, geral e intensa; na época em que se explora sistematicamente a força de trabalho, poder-se-ia tolerar que ela fosse dissipar-se nos prazeres, salvo naqueles, reduzidos ao mínimo, que lhe permitem reproduzir-se? O sexo e seus efeitos não são, talvez, fáceis de decifrar (FOUCAULT, 1988, p. 11).

Trabalhando essa virada entre os séculos XVIII e XIX, Foucault diz que os corpos femininos foram os primeiros a serem sexualizados e esta sexualização deve ser lida como domesticação e teve como parte interessada a burguesia, pois estes eram corpos estratégicos a serem sexualizados porque representavam a reprodução da família burguesa, além da reprodução social como um todo que mais para frente também se faria. A classe burguesa domesticou estes corpos visando evitar o que para eles seriam uma contaminação pelo outro, este outro que pode ser interpretado como as classes pobres, e qualquer um que ameaçasse a pureza, poder e a saúde das famílias burguesas era visto como uma ameaça e por isso, no pensamento deles as mulheres da burguesia foram as primeiras a pagar. Mais à frente, se tem a sexualização das classes mais pobres, via aparatos médicos e estatais. No século XIX, o que se desenvolve é o controle por vias judiciais e médicas sobre as perversões das classes mais pobres. Diz Foucault:

A burguesia começou considerando que o seu próprio sexo era coisa importante, frágil tesouro, segredo de conhecimento indispensável. A personagem investida em primeiro lugar pelo dispositivo de sexualidade, uma das primeiras a ser "sexualizada" foi, não devemos esquecer, a mulher

"ociosa", nos limites do "mundo" — onde sempre deveria figurar como valor — e da família, onde lhe atribuíam novo rol de obrigações conjugais e parentais: assim apareceu a mulher "nervosa", sofrendo de "vapores"; foi aí que a histerização da mulher encontrou seu ponto de fixação. Quanto ao adolescente, desperdiçando em prazeres secretos a sua futura substância, e à criança onanista que tanto preocupou médicos e educadores, desde o fim do século XVIII até o fim do século XIX, não era o filho do povo, o futuro operário a quem se deveria ensinar as disciplinas do corpo; era o colegial, a criança cercada de serviçais, de preceptores e de governantas, e que corria o risco de comprometer menos uma força física do que capacidades intelectuais, que tinha o dever moral e a obrigação de conservar, para sua família e sua classe, uma descendência sadia (FOUCAULT, 1988, p. 114).

Dois conceitos filosóficos do século XVIII e XIX são importantes para Foucault, o Biopoder, que se trata do impacto do poder sobre a vida dos indivíduos e a Biopolítica, que são as políticas de regulamentação sobre a vida. Para ele, no século XVII, no período pré-capitalista industrial existia o “direito de causar a morte ou de deixar viver” (FOUCAULT, 1988, p. 146), em vista a filosofia de punição, guilhotina, força e penas de morte que existiam no regime monarca. Este pensamento é importante porque a partir do surgimento do capitalismo, surge o direito à vida, mas não a vida em liberdade, e sim a vida pelo interesse de mão de obra, do aumento da capacidade produtora do trabalho nas indústrias – mais especificamente este direito advindo da Biopolítica.

Para Foucault, a biopolítica estava pautada no poder de disciplina sobre os corpos das pessoas, que estes corpos estivessem prontos para as exigências da sociedade. A justificativa que se dava para a inferência do Estado sobre os corpos foi defendida pela visão de bem coletivo, onde o Estado geria buscando a maximização da felicidade, da saúde, da produtividade e garantindo o que seria estabelecido como normal. Para isso, o Estado exercia o controle por meio de Estatística, previsões e intervenções, dependendo do que ele chama de “instituições disciplinares” as quais eram a escola, o quartel e as fábricas para formar por meio da disciplina e regras o comportamento destes corpos. Cabe aqui o comentário de Louro (1997, p. 61) sobre o corpo escolarizado:

Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que "passara pelos bancos escolares". Nesses manuais, a postura reta transcendia a mera disposição física dos membros, cabeça ou tronco: ela devia ser um indicativo do caráter e das virtudes do educando (Louro, 1995b). As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens "prendadas", capazes

dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia — a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar — dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário. Certamente as recomendações dos antigos manuais foram superadas, os repetidos treinamentos talvez já não existam. No entanto, hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.

Com o proveito tirado pela biopolítica, os avanços médicos e jurídicos vão patologizar os indivíduos considerados fora do normal. Foucault diz que a concepção do conceito de homossexualidade foi inventada em meados da segunda metade do século XIX, não que a relação entre indivíduos do mesmo sexo fosse inexistente, vide relatos da antiga Grécia. Para Foucault, os estudos científicos da época foram responsáveis pelo “surgimento” da homossexualidade, os estudos médicos em particular e especificamente da psiquiatria que o criaram. Este surgimento é problemático, porque o entendimento da época é colocado pelo discurso desses médicos de que a homossexualidade é uma patologia. Foram os discursos que instituíram maneiras de lidar com sexualidade desses indivíduos como anormal, reforçados pelos mecanismos da Biopolítica que trataram os sujeitos que possuíam “sexualidades anormais” com “tratamento” e aqueles que ameaçassem o a “normalidade” e o “bem coletivo” estavam incididos à exclusão, prisão, aniquilação ou morte (FOUCAULT, 1997). Tratados psiquiátricos deram sentido à vida e ao sexo dos sujeitos por meio do discurso. Para o filósofo, sujeitos são produzidos por discursos, apesar de não só e somente isso, mas de serem capazes de buscar a sua liberdade.

A história e as lutas do movimento feminista contemporâneo terão um papel fundamental nestas discussões, pois além de ressaltar que gênero não pode ser conceituado por um paradigma dicionarista e limitador, que não atenda a abrangência de todas as complexidades da temática (LOURO, 1997). A história do feminismo como resistência, que também surge em meio ao século do nascimento do capitalismo e do patriarcado, segue da linha de pensamento supracitada de Foucault que diz que a resistência está intrinsicamente ligada ao Poder e o Poder só tem significado a partir das resistências em que ele gera. Então, em detrimento do domínio que começava a se impor, o poder ali estabelecido já começava a ter resistência, por isso aqui traz-se

Louro (1997), que diz que o conceito de gênero está ligado a história do movimento feminista. Louro e Meyer apud Souza e Fonseca (2009, p. 32), trazem que:

Seu aparecimento segundo Guacira Louro (1997) encontra-se “implicado linguística e politicamente” (p.14) com as lutas históricas das mulheres pela afirmação dos seus direitos e com as lutas do movimento feminista contemporâneo. Dagmar Meyer (2003) pondera que, embora “tenham construído trajetórias que podem ser contadas de diferentes formas e sob diferentes óticas”, as historiadoras, em geral, registram a história mais recente do movimento feminista “fazendo referência a uma primeira e segunda ondas”.

Para Louro (1997), o movimento feminista possui duas importantes ondas: a primeira onda que se acentua entre os séculos XIX e XX, está ligada às manifestações do interesse de mulheres majoritariamente brancas da classe média pelo direito ao voto, movimento que ficou conhecido por “sufragistas”. Louro (1997) também destaca que este movimento esteve relacionado a alguns países. Ela diz:

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo”, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a “primeira onda” do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento. (LOURO, 1997, p. 14)

Souza e Fonseca (2009) destacam que em 1949, durante a primeira onda, uma contribuição valiosa foi a obra “O Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir, em que temos a icônica frase “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980, p. 9). Nesta obra, Beauvoir critica o lugar da mulher, secundarizada, posta como “o segundo sexo”, verticalmente inferiorizada pelo “o primeiro sexo”. Sobre a obra, Souza e Fonseca (2009, p. 33) dizem:

Parecem expressar as inquietações da autora sobre o que constitui ser mulher em uma sociedade nas quais as relações hierárquicas entre homens e mulheres produzem outras relações que tornam a sexualidade, a economia, o trabalho, a política, a história etc., espaços de privilégios masculinos.

A segunda onda, para Louro (1997) se inicia nos anos entre 60 e 70 e é marcada pelos estudos, pela pesquisa. Temos nesse período o surgimento de livros, revistas e jornais que tratam do feminismo e Louro (1997) destaca Simone de Beauvoir

e Betty Friedman, como autoras importantes. Os estudos de gênero agora são marcados pela participação de militantes do movimento feminista nas escolas e universidades e criam-se os “estudos da mulher”. A relação entre o movimento social e o campo intelectual é de uma estrita articulação, pois enquanto havia a luta, especialmente no hemisfério norte, as mulheres que participaram deste momento eram trabalhadoras, como jornalistas, escritoras e educadoras e, aí então teremos o que Louro (1997) chama de “contaminação do campo intelectual” porque as reflexões serão trazidas para a academia, para o campo intelectual, então surgem algumas reflexões teóricas importantes, como o conceito de gênero.

A autora destaca como um marco dos estudos feministas o marco político, subjetivo e engajado, pois agora estas novas pesquisadoras denunciavam a invisibilidade feminina nas Ciências, Literatura e Arte. A produção científica era dada por uma “não neutralidade”, que para elas ia de confronto com o pensamento, antes produzido majoritariamente por e para homens, agora se posicionava contra inclusive aos moldes da pesquisa científica, atacando o positivismo que tinha como marca a neutralidade do pesquisador, pondo-as inclusive a escrever em primeira pessoa e não na terceira, pois agora a pesquisa era feita por elas, para elas e sobre elas. Diz Louro (1997, p. 19):

Coloca-se aqui, no meu entender, uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança”.

A origem do termo gênero nasce neste período de segunda onda, em meio aos “estudos sobre a mulher” no início dos anos 70, pois como colocam Souza e Fonseca (2009, p. 35), as pesquisadoras anglo-saxãs estavam:

Procurando romper com a referência mais imediata de termos como ‘sexo’ e ‘diferença sexual’ a um sexo anatômico, que produzia, sob um determinismo biológico, a naturalização das diferenças entre homens e mulheres e, conseqüentemente, toda uma série de aprisionamentos das mulheres ao seu sexo. Tal aprisionamento provocava (e provoca), principalmente, relações de inferioridade delas em relação a eles. A adoção do conceito de gênero

procurava romper, também, com explicações que, mesmo sendo consideradas mais progressistas.

Ressalta-se que o conceito de gênero que foi fortemente discutido por movimentos [feministas] da época e também empregado por Louro (op. cit.), parte de uma abordagem pós-estruturalista, em que o gênero é construído culturalmente, não de forma determinada pela “natureza”⁷ – que embora não seja empregado o discurso biológico, o que lhes é de interesse é demonstrar que não são as características sexuais (natureza) que determinam as diferenças de tratamento, mas sim como a valorização ou representações das características se dão.

O que se diz ou o que se pensa sobre o que é masculino ou feminino é o que vai construir efetivamente os conceitos de feminino e masculino em um dado momento e lugar da história. Pois para Louro (op. cit.), o gênero é significado como constituinte das identidades dos sujeitos, que são plurais e múltiplas e se transformam, assim como outras identidades como as de etnia, classe ou nacionalidade. Enquanto a sexualidade pode ser exercida de diferentes modos, como pela vivência dos desejos e prazeres corporais, estes modos também construirão a identidade dos indivíduos. Para elucidar a diferenciação entre a sexualidade, Louro (1997, p. 26) resgata Foucault e Weeks, dizendo:

Ao longo de seus estudos, Jeffrey Weeks (1993, p. 6) afirma inúmeras vezes que ‘a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo’. Compartilhando da posição de muitos outros estudiosos e estudiosas, ele fala da impossibilidade de se ‘compreender a sexualidade observando apenas seus componentes ‘naturais’(...), esses ganham sentido através de processos inconscientes e formas culturais’ (p. 21).³ Se Foucault foi capaz de traçar uma História da Sexualidade (1988), isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma ‘invenção social’, ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’.

Por assim, se observa que as identidades dos sujeitos estarão sempre se construindo, podendo ser dadas como instáveis por não ter esse paradigma de completa em si, de acabada. Louro (1997, p. 28) pontua que:

⁷ Aqui empregaremos a expressão natureza porque será utilizada na abordagem de Judith Butler

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe ...

Salienta-se que o que foi construído nas relações de poder ditou comportamentos que são aceitos para cada papel que o gênero deve assumir, principalmente para o feminino em que a ele é atribuído a delicadeza, o zelo, a pureza e a limpeza. Esta visão pode ser considerada problemática porque os papéis atribuídos aos gêneros de forma dicotômica entre o que se é feminino e masculino pode não contemplar muitos homens e muitas mulheres, ainda que construam a sua identidade em “pares iguais” o seu sexo e o seu gênero, haverá multiplicidades desses papéis que não são propriamente do seu gênero, a exemplo, mulheres que não são delicadas ou que jogam bola, por exemplo, assim como um homem emotivo e sensível. O discurso da multiplicidade pode até reinserir estes sujeitos nos seus papéis de gênero, contudo essa problemática se acentua em discussões étnicas, onde a mulher afrodescendente, por exemplo, não será contemplada nessa expectativa de feminino criada pelos europeus, onde seus traços físicos e comportamentos já eram vistos como “o outro” que ameaça infectar a classe burguesa.

Judith Butler, pensadora que contribuiu e contribui para os estudos de gênero, traz o conceito de “performatividade de gênero”. Este conceito, ao contrário do que fora supracitado, ele não julga o gênero como uma construção social independente da natureza do indivíduo; para Butler, a noção de natureza também é construída [pelo que é induzido a problematizar] e a autora provoca que se o conceito de natureza também fora construído, seria ele construído em primeiro ou segundo plano? Para isso, ela argumenta as “incoerências sociais” em que o indivíduo teria em sua natureza, identidade de gênero e sexualidade, pois para o que seria considerado normal em nossa sociedade seria, por exemplo, um indivíduo que teria a sua natureza masculina (genitália masculina), se identifica como masculino (cisgênero) e possui sexualidade heterossexual:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo

por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” intérprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino. [...]

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nula. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (BUTLER, 2010, p.24-25)

Portanto, seguindo a construção do raciocínio de Foucault à Butler, temos que gênero e sexo são construções do poder e sem o poder elas não existiram, segue que o movimento feminista se apropriou do conceito de gênero para os inúmeros tipos de feminilidades e masculinidades e Butler (2010) nos questiona sobre o quão flutuante é este conceito de natureza, por suas incoerências e problemáticas. O que segue de todas é como o patriarcado se ergueu e se apoderou do comportamento, do modo de ser e de viver dos indivíduos, “adoeceu” pessoas para que fossem reprimidas ao “ameaçarem” a família heterossexual monogâmica burguesa.

2.1.1 Identidades e representatividade política

Em uma análise pós estruturalista, que não trata as questões de gênero e diversidade sexual com um olhar biológico-médico, temos que as identidades dos sujeitos são construídas socialmente, como vemos nos autores citados anteriormente. Por isso, não cabe definições como a do Conselho Federal de Medicina na Resolução nº 2.265/2019 que considera travesti “a pessoa que nasceu com um sexo, identifica-se e apresenta-se fenotipicamente no outro gênero, mas aceita a sua genitália” (BRASIL, 2019).

Este discurso biológico-médico é uma violência contra a comunidade LGBTI+, pois marginaliza e tenta controlar os corpos travestis se utilizando de critérios diagnósticos para categorizar quem faz parte desta identidade, pois ressalta-se que além de errado, pessoas travestis lutaram por serem uma identidade própria e reconhecida nos países latinos, Portugal e Espanha desde os anos 1970 e se diferenciaram-se das mulheres transexuais nos debates dos anos 1990 e 2000 (PERES, 2006).

É problemática a forma como no Brasil tenta-se definir o que são, mediante as práticas culturais heteronormativas e os discursos sobre as sexualidades e identidades como patologia que ainda vigoram⁸. O Estado tem se mostrado omissos e ausentes para essas minorias, subnotificando casos de violências contra pessoas da comunidade LGBTI+, em especial das pessoas trans e travestis, como denunciam a Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA) e o Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) em um dossiê de 2021 com dados de 2020 sobre os casos de assassinato e violência contra travestis e transsexuais no Brasil. No dossiê, em 2020, há dados que são importantes:

O Brasil assegurou para si o 1º lugar no ranking dos assassinatos de pessoas trans no mundo, com números que se mantiveram acima da média. Neste ano, encontramos notícias de 184 registros que foram lançados no Mapa dos assassinatos de 2020. Após análise minuciosa, chegamos ao número de 175 assassinatos, todos contra pessoas que expressavam o gênero feminino em contraposição ao gênero designado no nascimento, e que serão considerados nesta pesquisa. É de se lembrar exaustivamente a subnotificação e ausência de dados governamentais". (BENEVIDES, B.; NOGUEIRA, S, 2021, p. 7)

Os dados do Grupo Gay da Bahia, entidade que anualmente produz um relatório nacional sobre os casos de violência e assassinatos de pessoas da comunidade LGBTI+ desde 1980, mostraram que foram 161 travestis e mulheres transsexuais (70% dos casos), 51 gays (22% dos casos), 10 lésbicas (5% dos casos), 3 homens transsexuais (1% dos casos), 3 bissexuais (1% dos casos) e 2 homens heterossexuais confundidos com gays (0,4% dos casos) mortos no ano de 2020 (GRUPO GAY DA BAHIA, 2021). Que em dados numéricos há uma redução em comparação o número de casos totais do ano de 2019, porém o Grupo destaca que:

Em 2020, apesar de registrar-se um número de mortes (homicídios, suicídios e latrocínios) significativamente menor que o ano anterior (2019), alerta-se para a subnotificação e os efeitos provocados pela pandemia do Novo

⁸ Vide o caso do projeto de lei 539/2016 (PL da cura Gay)

Coronavírus (SARS-CoV-2 - *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*) que intensificou ainda mais o isolamento de muitos LGBTI+, tendo em vista que dada população já era impactada pela falta de sociabilidades, referências e espaços. A pandemia reduziu a mobilidade de grande parcela dos brasileiros que agora se veem obrigados a seguir as medidas obrigatórias de contenção da doença, incluindo o isolamento social, que obriga todos os grupos a permanecerem em suas residências. Ainda que os dados apresentem uma redução, não há o que celebrar, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos continuam morrendo por resistirem pela liberdade de seus corpos, sexualidades e vida. (GRUPO GAY DA BAHIA, 2021, p.10)

No material de 2021 da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) temos os dados de violência contra defensores dos direitos humanos LGBTI+ no Brasil. E foi diagnosticado que:

Em 2019, mais de 300 defensores de direitos humanos foram mortos no mundo, sendo 23 deles no Brasil, segundo dados da ONG *Front Line Defenders*. A ONG *Global Witness* apontou que, em 2019, foram assassinados pelo menos 24 defensores do meio ambiente no Brasil, dentre eles 10 indígenas, colocando-nos no ranking como o 4º país mais violento do mundo para defensores e defensora de direitos humanos. Os assassinatos são parte mais extrema das violências que defensores e defensoras de Direitos Humanos sofrem, porém, outras violências são registradas e constantes como os ataques físicos, prisões injustas, criminalização das práticas militantes e as ameaças de autoridades públicas e policiais a defensoras e defensores, entre outros. (ABGLT, 2021, p. 7)

Há ainda os preocupantes casos de feminicídio em nosso país, que segundo o 15º Anuário Brasileiro de Segurança Pública do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em 2020, os casos aumentarem 0,7% em relação ao ano de 2019, com 1350 mulheres foram vítimas de feminicídio, estimativa que dá em torno de quatro mulheres morrem por dia no nosso país. O levantamento também aponta que das vítimas 74,7% tinham entre 18 e 44 anos e 61,8 eram mulheres negras, dentre o perfil dos agressores estão em 81,5% dos casos companheiros ou ex-companheiros e os crimes ocorrem em 54% dentro das suas residências (FBSP, 2021, p. 14-15).

Vale destacar que os dados de assassinatos não são as únicas preocupações da comunidade LGBTI+ e das mulheres, embora estes números coloquem o Brasil nas primeiras colocações de países mais violentos contra essas minorias, em especial contra travestis e transsexuais. Há ainda conhecimento sobre as principais formas de Violência enquadradas como LGBTIfobia, que foi criminalizado em junho de 2019 pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

A comunidade LGBT sofre das mais variadas violências físicas e não físicas e dentre as violências físicas, estão assassinato, agressão física e violência sexual. Com relação à violência sexual, destacam-se os relatos de estupro corretivo, na intenção de “corrigir” a sexualidade principalmente de mulheres lésbicas, como se a sexualidade dessas mulheres fossem “falta de genitália masculina”. Há também dentre as violências sexuais relatos de estupro em mulheres transsexuais e travestis, especialmente em prisões.

Das violências não físicas, estão as mais variadas violências psicológicas que podem ser na forma de ameaças, humilhações, isolamentos, manipulações, perseguições, vigilâncias, insultos, chantagens, ridicularizações entre outras. A violência também pode ser moral que é quando se pretende destruir a imagem e a moral do indivíduo e estas se manifestam na forma de calúnias, difamação ou injúria; há ainda o medo de perder o teto e os possíveis danos materiais que os sujeitos LGBTI+ podem sofrer, caracterizados pela violência patrimonial.

Existe também uma violência que merece a atenção neste trabalho que é a violência institucional, que se manifesta quando as instituições se recusam a tratar pessoas transsexuais pelo nome social, impedem o uso do banheiro para pessoas trans⁹, não punem os casos de LGBTIfobia dentro do ambiente da instituição ou permitem agressões dentro do ambiente dessas instituições e no caso do ambiente de trabalho, não contratam pessoas LGBTI+.

Conforme lido em Foucault, os discursos produzem os indivíduos. Então, os sujeitos construirão as suas identidades por meio dos discursos que forem veiculados em mídias, políticas, escolas e outros instrumentos que formarão discursos e definirão os sujeitos. Neste aspecto é relevante pensar sobre qual é o papel que tem sido dado para quem “dá a cara” e para quem tem a sua história apagada. Neste contexto é importante pensar nas referências de sucesso e insucesso que permeiam a vida de mulheres e pessoas da comunidade LGBTI+.

As representatividades se farão importantes principalmente no poder público, pois quem melhor do que pessoas da comunidade LGBTI+ para tratar de problemas

⁹ Vide o caso Lanna Hellen, travesti que foi impedida de utilizar o banheiro feminino em um dos shoppings centers da cidade de Maceió/AL em janeiro de 2020.

da comunidade LGBTI+? A ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais, faz a cada dois anos o levantamento do número de candidaturas de pessoas trans e travestis nas eleições e no ano de 2018, houve segundo o que apontaram “pela primeira vez no país [...] 01 candidata ao Senado Federal; 02 candidatas a Dep. Distrital pelo DF; 17 a Dep. Federal; e 33 Dep. Estadual” (ANTRA, 2018). E em 2020, nas eleições municipais “em 25 estados, 294 candidaturas pelo Brasil, sendo 30 candidaturas coletivas e apenas 2 para prefeitura e 1 para vice-prefeita; onde destas temos 263 travestis e mulheres trans, 19 homens trans e 12 candidates com outras identidades trans” (ANTRA, 2020) e destas 30 foram eleitas.

Segundo estudos do Instituto Update, “apenas 24% dos espaços de tomada de decisão nos parlamentos do mundo são ocupados por mulheres – e o Brasil está ainda abaixo dessa média, com 15%” (UPDATE, 2020), o que evidencia a participação de homens nos parlamentos de forma majoritária. Sem a representação efetiva de mulheres e LGBTI+ para pensarem em políticas que promovam o fim das desigualdades dificilmente um homem pensará em promover políticas como as de acesso de trans ao mercado de trabalho, desigualdades salariais entre homens e mulheres, direitos às mães no trabalho, vide o projeto de lei PL 4.968/2019, da deputada Marília Arraes (PT-PE) que tentou aprovar a distribuição de absorventes de maneira gratuita em escolas públicas, política que foi vetada pelo então presidente da república, Jair Bolsonaro (BRASIL, 2021).

Muito embora, a representatividade não deve ser confundida com visibilidade, pois não implica diretamente da pessoa de determinado grupo que exerce um poder político que ela vai de fato estar agindo de forma representativa em prol daquele grupo. Aqui podemos citar, por exemplo, o então governador do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite (PSDB-RS), que apoiou a candidatura do governo Jair Bolsonaro, governo este que em sua campanha já se mostrava intolerante e preconceituoso contra minorias.

Também é importante ressaltar que em vista de um Estado omissivo e descompromissado com a solução para a violência contra mulheres e LGBTI+ não se posicionar politicamente é estar em concordância com o que temos no Brasil, é concordar em que seja o país onde mais se mata pessoas trans do mundo. Apesar de o vereador Thammy Miranda achar importante que a direita discuta a diversidade, os

interesses econômicos do capitalismo já são historicamente opressores às questões de gênero e sexualidade que ele se identifica, então é muito importante que se tenha cuidado para não confundir a quem se dá visibilidade com representatividade. É perguntar-se a quem representa, o travesti que perdeu oportunidade de trabalho e recorre a prostituição ou ao homem gay que ainda que seja gay, ele mascara as suas identidades para ser socialmente um pouco mais aceito no mundo heteronormativo? É preciso estar atento a quem é dado a fala, o discurso que construirá as identidades dos sujeitos em sociedade.

As políticas precisam emancipar os sujeitos, para que sejam capazes de construir os seus próprios discursos e promoverem a sua liberdade. Caso seja diferente disso, os próprios defensores dos direitos humanos estarão sob ameaça, ameaça por pensarem diferente, ameaça por questionarem o diferente, ameaça por serem diferente. Quando esse diferente foi socialmente construído para normalizar um único modelo possível de viver. Por isso, quando surge da periferia isso é transgressor, quando surge de uma mulher isso é transgressor, quando surge de uma preta isso é transgressor, quando vem de uma mulher lésbica isso é transgressor e ser transgressor é ameaçar o padrão, é ameaçar que não se exista mais desigualdade. Muito embora eles sintam-se como alvo da ameaça, a representatividade não é um fim, não está aí para sempre diferenciar que os outros também podem, o que se deve buscar encontrar na política é o incluir, política de inclusão para que não só um dos grupos da sociedade detenham o espaço, os discursos e o modo de viver.

Estes motivos fizeram uma vida como a de Mariele Franco custar tão caro, custou caro que este sistema tenha “falhado” e permitido que uma preta, periférica e homossexual tomasse a fala, que estivesse presente, dissesse para eles e ecoasse que “não seremos interrompidas”! As vidas que estes discursos produziram não podem ser esquecidas na impunidade ou em boletins de jornais, em estatísticas que cansam e passam despercebidas [leia-se omitidas] pelo Estado.

2.2 Vertente Educacional: uma análise sobre o contexto escolar e questões para alunos e professores

Falar de gênero e sexualidade em uma sociedade tal qual como foi desenvolvida, em particular há um “mas” ou umas “também” capazes de justificar preconceitos e situações de discriminações que sujeitos de fora do que a heteronormatividade considera normal passam, como destaca Barreto, Araújo e Pereira apud Guse et al (1996). Este comportamento não está distante da formulação dos documentos que norteiam a Educação Brasileira, de forma tímida a discussão se faz, principalmente no que diz respeito à sexualidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trouxeram o termo “orientação sexual” que estava entre os temas transversais a serem trabalhados, ainda que, como destacam Guse et al (1996) não tratam especificamente sobre diversidade sexual, devendo aos estudantes “(...) respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade [...]” (BRASIL, 1998, p. 91).

Para Guse et al (1996), entre outros marcos históricos que precisam ser pontuados para a Educação está o Programa Brasil sem Homofobia, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, que foi um programa que pretendia promover a Educação sem discriminação por meio da promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate à violência dos direitos humanos de pessoas LGBTI+, pela ação de gestores públicos (BRASIL apud GUSE et al, 1996). Em especial, este que teve os panfletos de distribuição para professores apelidados de “kit gay” por deputados federais da bancada evangélica e movimentos conservadores brasileiros em 2011.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) “afirmam que é 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 apud GUSE et al, 2013, p.) Enquanto diz também para que haja uma articulação entre as áreas de conhecimentos com temas transversais do cotidiano, trazendo a possibilidade da abordagem de gênero e sexualidade.

Cabe comentar o quanto isso foi influenciado pelo movimento conservador que insurgia em nosso país. O movimento denominado “Escola sem Partido” que fora levantado pela ala conservadora da política nacional teve inclusive uma forte ação no

Estado de Alagoas, que localmente teve nome de “Escola Livre”. O episódio fez parte de um projeto de lei estadual de nome “Escola Livre” (PL 69/2015) baseado em um movimento de uma organização conservadora que fez tramitar nacionalmente o projeto de lei “Escola Sem Partido” (867/2015), que visava de maneira inconstitucional¹⁰ a alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Em Alagoas, apesar de vetado pelo governador na época, foi votado e aprovado na Câmara de Deputados do Estado de forma unânime, o projeto de lei do deputado Ricardo Nezinho do PMDB, hoje MDB. O projeto de lei de Alagoas foi o que se pôde chamar de *copy’n’paste* do material deste movimento nacional “Escola Sem Partido”, que fez lançamento em 2015 da discussão nas câmaras estaduais em pelo menos 8 Estados, que são eles: Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Distrito Federal, Rio de Rio Grande do Sul, Alagoas e Paraná.

As discussões sobre Escola Sem Partido e Escola Livre fizeram com que sociedade de modo geral também voltasse os olhos para um termo chamado “Ideologia de Gênero”, termo errôneo para se referir aos estudos de gênero como sendo objeto de doutrinação, utilizado frequentemente em tom de acusação aos professores como doutrinadores capazes de decidir o gênero e a sexualidade dos seus alunos. Para CHAUÍ (2008) ideologia deve ser entendida como ideário de ideias, porém não um ideário qualquer, a ideologia “é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar são econômica, a desigualdade social e a dominação política” (CHAUÍ, 2008, p. 7). O que não condiz com os estudos de gênero. O que aqui se debate já é suficiente para perceber que os estudos de gênero questionam os papéis de gênero criados pela sociedade, que entende o gênero como construção social. Ressalta-se que os estudos de gênero na infância se tornam um campo útil na promoção do respeito e no entendimento de quem são libertando-as das mentiras as quais se atribuiu a partir de suas genitálias qual o sexo é o mais forte, qual a maneira de sentar, qual a maneira de se vestir ou quais brinquedos devem preferir, por exemplo. Na mesma época, por volta de 2015, o Plano Municipal de Educação de Maceió/AL (PME) removeu os

¹⁰ O texto feria o artigo 206 da Constituição Federal de 1988

estudos de gênero e sexualidade, ou seja, foram retirados dos temas transversais do PME¹¹.

Os discursos promovidos pelo movimento Escola sem Partido em 2015 tem ganhado força atualmente, principalmente pela equipe de governo do presidente Jair Bolsonaro. Desde o início de seu governo, a ministra Damares Alves, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, contribui para o discurso de como devem ser os papéis de gênero conforme estes movimentos conservadores esperam, “menino veste azul e menina veste rosa”. Também vale citar que o caráter de censura à educação do movimento Escola sem Partido não acabou em 2015, vindo o próprio presidente em 2021 dizer que a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) deve ter “a cara do governo” e que a história deve “começar do zero” se referindo a como deve ser tratada, em sua visão, o período de ditadura militar.

Com relação a BNCC (BRASIL, 2018) temos uma problemática a discutir, o que pareciam avanços significativos no debate de gênero e sexualidade no currículo da Educação Básica foi removido na versão final do documento. Ainda que o documento apresentasse abordagem biológica, com relação à prevenção de doenças e infecções sexualmente transmissíveis e a gravidez, as palavras gênero, orientação sexual e identidade de gênero foram censuradas do documento como é possível ver grifado abaixo o texto da terceira versão em comparação com a segunda:

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2017, p. 14)

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. Qualquer outra natureza,

¹¹ <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/11/pme-de-maceio-sem-discussao-de-genero-e-retrocesso-dizem-lgbts.html>

reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BRASIL, 2017, p. 19)
 (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de ~~sexo, de identidade de gênero e de orientação sexual~~". (BRASIL, 2017, p. 301)

Percebe-se neste documento que as questões de gênero e sexualidade foram retiradas até do contexto de conhecimentos sobre a saúde sexual, ainda que problemática por se tratar apenas como uma questão de saúde, perspectiva médica que historicamente tratou sexualidades não-heterossexual como patologia. Ainda que de forma tímida o documento posterior da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), lançado no fim de 2019, construiu para professores 10 competências, das quais as 3 últimas se aproximam da possibilidade de abordagem do tema, são elas:

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).

Neste contexto, o professor possui um papel fundamental no tratamento de questões como as de gênero e sexualidade e a esse respeito, Guse et al (2020) comentam que:

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 (GUSE et al, 2020, p. 9-10).

2.2.1 Ambiente Escolar: estruturas que acolhem e afastam

A escola enquanto instituição entre as suas regras e o seu espaço físico dispõem de estruturas que acolhem a uns e afastam a outros, e isto tem e muito a ver com o discurso que constrói a identidade destes sujeitos. É por meio da disciplina que

a escola se regimenta, a disciplina está intrinsicamente ligada à construção do espaço escolar e à instituição escola. Sobre a disciplina Foucault (2010, p. 164) diz que:

A disciplina "fabrica" indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado.

Louro (1997, p. 58) começa a discussão sobre os espaços escolares dizendo que a

Escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.

Dentre estas separações, a escola atribui em seu discurso o que é "normal", "natural", "como deve ser". Não à toa, a escola reflete os paradigmas da sociedade, reproduzindo as dicotomias das desigualdades de gênero (home-mulher), etnias, classe (pobre-rico), entre outras. Louro (1997, p. 60) explica que ao observar a escola temos os seguintes comportamentos das alunas e alunos:

Tal 'naturalidade' tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem 'precisar' de mais espaço do que elas, parecem preferir 'naturalmente' as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de 'invadir' os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na 'ordem das coisas'. Talvez também pareça 'natural' que algumas crianças possam usufruir de tempo livre, enquanto [...] outras tenham de trabalhar após o horário escolar; que algumas devam 'poupar' enquanto [...] outras tenham direito a 'matar' o tempo. Um longo aprendizado vai, afinal, 'colocar cada qual em seu lugar'.

Quanto às práticas heteronormativas naturalizando os papéis de homem e hetero nos discursos escolares Santos e Ornat (2014, p. 99) resgatam pensamento de Butler, onde:

O ocidente é estruturado a partir da heterossexualidade compulsória, este processo de interiorização do mundo simbólico também se faz a partir da interiorização das compreensões que consideram a homossexualidade enquanto anormal, ou no mínimo, desviante da heterossexualidade compulsória. [...] A prática docente dos professores é uma prática discursiva,

que produz/relaciona-se aos sentidos atribuídos ao cotidiano. Assim, a existência de uma pedagogia homofóbica pode constituir o espaço escolar, segundo o reconhecimento da heterossexualidade como norma. Isto se deve ao fato das práticas heteronormativas estabelecerem coerências entre ações discursivas. Referem-se também a reiteração de normas que são anteriores aos sujeitos, como proposto por Butler (2003). Este é um fenômeno que ao mesmo tempo expõe e esconde suas regras compulsórias de linearidade entre sexo, gênero e desejo.

O que se pretende é a escolarização dos corpos e das mentes, trabalhar as “virtudes”, sobre como deve ser a maneira de falar, sentar-se, a disposição dos membros, tudo de acordo com o que esta instituição espera. Louro apud Louro (1997, p. 61), diz que:

Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que ‘passara pelos bancos escolares’. Nesses manuais, a postura reta transcendia a mera disposição física dos membros, cabeça ou tronco: ela devia ser um indicativo do caráter e das virtudes do educando (Louro, 1995b). As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens ‘prendadas’, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia — a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar — dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário.

Michel Foucault em seu livro “Microfísica do Poder” trata conceitos sobre como a Biopolítica exercia um poder disciplinar sobre os corpos das pessoas, tornando-os corpos prontos para as exigências da sociedade. Esta disciplina era instituída por instituições disciplinares ao corpo, dentre elas estão as escolas, os quartéis, as fábricas, os hospitais e os presídios. Mesclando com o seu livro “Vigiar e Punir”, podemos relacionar as atividades e os exames como rituais capazes de punir os indivíduos. Em “Vigiar e Punir” ele diz que:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. [...] É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (FOUCAULT, 1987, p. 209)

Fica evidente então que a escola é engessada e estrutura o seu discurso discriminador e produtor de dicotomias não só de gênero e sexualidade. Louro (1997,

p. 64) aponta também o lugar dessas diferenças instauradas do espaço da escola e ainda alerta sobre como devem se orientar as nossas práticas:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

As problemáticas que poderão surgir precisam ser refletidas de maneira que não se percam na ingenuidade que dicotomias podem produzir, além de refletir do papel que se faz o docente em meio a esta problemática, “trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito”. (LOURO, 1997, p. 65)

Santos e Ornat (2014) resgatam que as escolas por meio das relações de poder podem se constituir como espaços proibidos por pessoas que ocupam o centro das relações de poder, pois “refere-se à lógica de funcionamento das relações de poder, pois se ‘revela com toda a sua força quando a ordem é desafiada, e as tentativas de transgressão da ordem revelam os limites espaciais que não devem ser ultrapassados para que a ordem se mantenha” (SILVA apud SANTOS e ORNAT, 2014, p. 100).

Prosseguindo, Cavaleiro apud Santos e Ornat (2014, p. 100) complementam:

A partir disto, jovens tornam-se reféns de piadas e agressões, discriminações, ironias, humilhações e menosprezos, o que revela, com muita intensidade, os sinais de uma cultura homofóbica constituinte da espacialidade escolar (CAVALEIRO, 2009). As espacialidades não são meros receptáculos de fenômenos sociais, mas ao contrário, operam-se processos de instituição mútua entre espacialidades e práticas discursivas homofóbicas.

A escola também em seus silêncios se posiciona em como manter o que ela considera “normal”, o não dito também é produtor de discursos. O silêncio também tem a intenção de ocultar existências, se não são nomeados eles não existirão, forçando-os a se quiserem existir que tentem ser ou finjam ter a identidade padrão. Segundo Louro (1997, p. 67-68):

Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são,

seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los/as’, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. [...] A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por 1 confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.

Dentre os instrumentos utilizados pela escola para produzir os seus discursos, os livros didáticos possuem papel importante, eles constroem ou desconstroem representações e papéis sociais, papéis de gênero, grupos étnicos, classes sociais. Conforme é possível citar o exemplo da representação da família, a representação de quem trabalha e quem fica em casa, de quem deve ser representado nas Ciências estas outras que criam as dicotomias dos papéis de gênero. São os livros didáticos que provocam “debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, (...)” (BITTENCOURT, 2004, p. 471, apud SILVA; GODOY, 2018, p. 160). Para Louro (1997, p. 70):

As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas “características” de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e, frequentemente, acentuam as divisões regionais do País. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados.

Os discursos também são construídos por meios de instrumentos presentes nas disciplinas e para Louro (1997) a situação fica escancarada na disciplina de Educação Física, pois as relações com os corpos dos alunos são construídas em meios aos discursos, olhares e práticas. Todos os discursos também são pautados na visão biológica de higiene e saúde, onde tentam justificar “fraquezas” do feminino em comparação com as do masculino, justificam separar as alunas e os alunos mediante as “diferenças de habilidades físicas” (LOURO, 1997). Dentre outras coisas, Louro (1997) citando Messner também argumenta o que é construído como normal e sadio dentro dessa cultura das aulas de Educação Física:

Messner (1992a, 1992b) é um dos que afirmam a centralidade dessa área na formação dos meninos, mostrando em suas pesquisas que, para vários homens, praticar esportes durante a vida escolar era considerado como 'natural', 'instintivo', e o seu oposto, ou seja, não o praticar, era visto como um indicador de que 'algo está (ou estava) errado', já que o esporte é 'parte da existência' masculina. Sem dúvida, Messner estava se referindo à masculinidade hegemônica na sociedade americana, seu objeto de estudos; mas essa também parece uma observação pertinente em relação à nossa sociedade: gostar de futebol é considerado quase uma 'obrigação' para qualquer garoto 'normal' e 'sadio'. (MESSNER apud LOURO, 1997, p. 74-75)

Não o bastante uma disciplina responsável pela fragilização dos corpos femininos e de indivíduos LGTBs, as práticas de Educação Física também são usualmente examinadoras. Checam alunos, professores e funcionários, as falhas e os desvios da normalidade, vigiados, avaliados e comparados (LOURO, 1997). Como esta avaliação pretende manter aqueles que são contemplados pelo "natural", aqueles que são avaliados e comparados como "diferente" acabam sendo excluídos de atividades e marcando a sua vida como corpos mais frágeis. Muito embora aqui focados na exploração do corpo, o currículo escolar quando trata de sexualidade está muito voltado à Educação Sexual, prevenção de gravidez na adolescência e saúde. Este contexto se aplica às Ciências Biológicas, contrariando a necessidade de se debater os aspectos sociais das sexualidades e gêneros.

Godoy et al (2020), cita que a Matemática ocupa um lugar de privilégio entre às Ciências. Embora esteja listado na BNCC (BRASIL, 2018) que a Matemática do Ensino Médio deve ter relações interdisciplinares com as questões das Ciências Humanas, muito pode se supor do porquê pouco se trata no ensino de Matemática a respeito de questões sociais, como eles explicam que:

A matemática escolar é, com certa frequência, tratada como uma disciplina neutra, pois, invariavelmente, é trabalhada em sala de aula de modo descontextualizado, despersonalizado e despersonificado (GODOY, 2002). E mais, uma parte da população de docentes e futuros membros dessa comunidade que lecionarão a matemática escolar considera que a contextualização e a interdisciplinaridade devem ser associadas à história da matemática, às ciências da natureza e às engenharias, mas não às ciências humanas (GODOY apud GODOY et al, 2020, p.983).

Godoy et al (2020), acredita que "a matemática escolar é assim mesma, descontextualizada, despersonalizada e despersonificada" (GODOY et al, 2020, p. 982). Essa falta de contexto para a Matemática não a torna incapaz de lidar com tópicos que precisam ser trabalhados na sociedade.

Embora Godoy et al (2020) faça destaques com relação ao livro didático, a questão da linguagem também é enfatizada por Louro (1997) como problema e meio eficaz de propagação do androcentrismo:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito 'natural'. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (LOURO, 1997, p. 65)

Para Louro (1997), a linguagem, além de estar estruturalmente agindo em prol das desigualdades, pode de forma incoerente em prol de um normal fazer com que muitas pesquisadoras, à exemplo, referem a si mesmas no masculino e ainda haveria comentários naturalizando este comportamento. Como também desde muito cedo as crianças aprendem que aos adultos se referirem no plural e no masculino certamente eles e elas estariam universalizando o grupo em que se referiam, então mesmo que em uma classe repleta de garotas, a presença de um garoto já faria com que a linguagem se refira no masculino (LOURO, 1997). O emprego dessa linguagem além de reforçar discursos, legitima o androcentrismo. Nos livros didáticos, Silva apud Godoy (2020), conta que o emprego dessa linguagem torna o feminino invisibilizado, pois:

Nos livros didáticos utilizados como referência no 2º Ato é comum termos enunciados que não especificam o sexo das personagens, sendo o masculino sempre o utilizado: os jogadores, os políticos, o piloto, os funcionários. A representatividade feminina da generalização no masculino é nula. (SILVA apud GODOY, 2020, p. 985)

Alves (2004) diz que este discurso acaba por legitimar o domínio do masculino (androcentrismo) e ao analisar a comunicação cotidiana ele diz que:

A posição feminina é relativizada e normatizada, pois todos esses se baseiam no modelo assimétrico de hegemonia masculina. A mulher tem menor inserção política, social e cultural na hierarquização[...] que a coloca em segundo lugar. (ALVES apud GODOY, 2020, p. 985)

Em estudo do Ministério da Educação (BRASIL, 2015), ao questionar quais seriam os grupos de pessoas que os alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA),

Ensino Médio e Programa Pro Jovem Urbano (PJU) não queriam ter como colega de classe totalizaram 19,3% dos entrevistados que não queriam ter colegas homossexuais, transsexuais, transgêneros ou travestis e dessas respostas cerca de 79,5% dos entrevistados eram do sexo masculino, em contraste com os 20,5% das pessoas do sexo feminino (BRASIL, 2015, p. 95).

Neste trabalho não se busca definir os as identidades de gênero, as expressões ou tão pouco a sexualidade dos indivíduos, muito mais proveitoso é o debate da historicidade destas questões e como foram socialmente construídos estes conceitos. Por isso, ao falar dos LGBTI também cabe falar especificamente da parcela que se encontra em maior vulnerabilidade socioeconômica pela falta de políticas públicas capazes de garantir equidade, pois o tratamento igual não garante acesso às mesmas oportunidades neste caso. Conforme se nota na estruturação social que se privilegia o homem hétero cis, a mulher trans ou travesti estaria no outro extremo, no lado oposto de reconhecimento e de poder na sociedade. Muito embora a comunidade LGBTI ainda precisa conquistar espaços e respeito, não vale a mesma métrica para todos os indivíduos dessa sigla, pois enquanto o homem gay pode estar na luta pelo direito de amar outro homem, a mulher trans ainda busca o direito de existir em uma sociedade que além de silenciá-las as matam. Por isso é necessário pensar a Educação neste espaço capaz de inclusão, e a esse respeito, Delors, diz que a “[...] educação pode ser um fator de coesão social, se tiver em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social” (DELORS, 2001, p. 54).

Neste contexto de promoção de desigualdades, a escola perde espaço de abordar e promover justiça social, pois embora se pareça uma questão de minoria de poder representativo, os discursos reproduzidos e construídos no ambiente escolar não refletem a problemática de como a evasão escolar se reflete na falta de oportunidades profissionais destes indivíduos, colocando à discussão até outros índices de qualidade e expectativa de vida destes indivíduos. Bento (2011, p. 558), comenta que a:

[...] natureza da violência que leva uma criança a deixar de frequentar a escola porque tem que trabalhar para ajudar a família, não é da mesma ordem daquela que não consegue se concentrar nos conteúdos transmitidos porque é ‘diferente’. Daí a importância de pesquisas (com recortes de gênero e sexualidade) que demonstrem os encaixes dos indicadores de “sucesso” e “fracasso”, deslocando o olhar dos conteúdos visíveis para os invisíveis.

A exemplo, temos o dado publicado no site do Senado Federal em que mulheres trans e travestis possuem expectativa de vida por volta dos 35 anos (BRASIL, 2017). Publicada no Diário de Cuiabá, João Paulo Carvalho Dias que em 2016 foi presidente da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil e membro conselheiro do Conselho Municipal de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) em Cuiabá, estimou que no Brasil há evasão escolar de 82% das pessoas trans e travestis (ALMEIDA, 2016). Há também a estimativa divulgada pela ANTRA que “cerca de 70% [das pessoas trans e travestis] não concluiu o ensino médio e que apenas 0,02% encontram-se no ensino superior” (ANTRA, 2020)

A vida à margem da sociedade destas pessoas pode ser compreendida como por negligência do Estado em ações e políticas públicas eficientes para garantir os direitos humanos mais básicos, como o direito à vida. Entende-se aqui como políticas públicas a definição de Hofling, como:

De responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Considerar o contexto de vida da população LGBTI+ é necessário analisar as condições, a qualidade de vida e o acesso às oportunidades, pois embora haja no artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988 o princípio à igualdade perante a lei, que deveria garantir direitos e o acesso às oportunidades, principalmente de trabalho, não é eficaz para este grupo. Em uma sociedade capitalista que se sustenta por meio das competições e da desigualdade (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008), estratos sociais com necessidades diferentes merecem tratamentos diferenciados para atingir igualdade de oportunidades. Tanto a questão da falta de formação consequente da evasão, quanto o preconceito existente nos processos seletivos tornam o acesso ao mercado de trabalho mais difícil em comparação a outros grupos sociais.

Por isso, hoje há a iniciativa em algumas universidades públicas de cotas para pessoas trans e travestis¹², pois é entendido que a marginalização destas pessoas é

¹² Ao menos 12 universidades federais do país têm cotas para alunos trans. (Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/ao-menos-12-universidades-federais-do-pais-tem-cotas-para-alunos-trans.shtml>>, acessado em 16/02/2022 às 05:00)

consequência da falta de inclusão nas instituições de ensino e onde mesmo assim, apesar de políticas de inclusão ao acesso por meio de ações afirmativas há de se considerar a permanência destes corpos dentro da universidade, em vista da vulnerabilidade socioeconômica e condições da própria existência destes indivíduos, como aceitação do nome social e direito ao uso de banheiros, por exemplo.

Este é um debate complexo, pois além de perpassar pela luta em garantia da liberdade e do respeito, cada sigla, apesar de umas mais que outras, de algum modo todas ainda lutam para a garantia dos direitos humanos mais básicos, como por exemplo o direito à vida e a existência. Sobreviver para estas pessoas significa conviver em uma sociedade que as silencia e as nega como cidadãs. O que para muitos poderia soar TRANSgressora, a TRANSformação destes espaços e das políticas públicas sequer lhes garantem o básico. A liberdade prometida pelo capitalismo não só se aplica para quem não pode comprar a sua “liberdade” como também ela é negada para quem é o que é. Justiça Social não é dar privilégios a quem não tem é garantir equidade para acesso às oportunidades de maneira igualitária. Desse modo, as intervenções cabíveis são ao Estado na promoção de políticas públicas e a escola estará inserida nisso como uma instituição que deve ser capaz de mudar e TRANSformar as suas práticas de exclusão, ou se não este cenário permanecerá.

2.2.2 Contexto formativo de professores de Matemática: grades curriculares do curso de Licenciatura em Matemática da UFAL

Para entender um pouco do que seja o perfil do professor de Matemática, estudaremos duas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), num intervalo de tempo de 16 anos, analisando o velho e o novo PPC do curso de Licenciatura em Matemática e as possibilidades em que a temática gênero estão inseridas nele. O PPC ou o seu equivalente Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo Vasconcellos (1995, p. 143):

[...] É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Seu fundamento consiste também na formação dos educandos, ele apontará as bases para que os indivíduos possam ser críticos do seu mundo, tendo no ato de criação e aplicação deste documento um dever político-pedagógico a ser exercido:

Ele é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade". (VEIGA, 1998, p. 189)

Portanto, a documentação norteadora do currículo do curso de Licenciatura em Matemática é além de uma normativa burocrática, uma ferramenta política pedagógica capaz de contribuir na formação de sujeitos participativos e que de acordo com a intencionalidade estruturada no documento e nos interesses curriculares, estes discentes possam servir à comunidade.

Deste modo, em análise ao PPC de 2006 e 2021, podemos comparar as intenções e políticas presentes nos registros e a partir disso fazer apontamentos quando pertinente à temática gênero e sexualidade. De acordo com o que é possível observar, o documento de 2006 é bastante menor em número de páginas e sessões em comparação ao de 2021 e muito se deve à objetividade colocada no documento. Por isso, caberá aqui indicar estritamente as características que cabem ao gênero e comparar a presença/ausência destes tópicos, sem perder a criticidade a partir do que já foi discutido neste capítulo.

No PPC de 2006 (UFAL, 2006), pode-se observar nas Competências e Habilidades, 3 tópicos que de forma indireta permitem a interdisciplinaridade e que indiretamente possibilitariam os estudos sobre diversidade de gênero e sexualidade, São eles: "Capacidade de trabalhar em equipes"; "Estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento"; e "Conhecimento de questões contemporâneas". E esta estruturação levou à oferta de pelo menos duas disciplinas, sendo uma delas obrigatórias "Profissão Docente" e "Educação e Diversidade Étnico-Racial", que apesar de estar na grade curricular deste PPC, a disciplina não é mencionada no documento, pois "tal estruturação leva em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio" (UFAL, 2006, p.12).

Com relação às disciplinas, “Profissão Docente” possui em sua ementa a discussão sobre as questões de gênero na profissão docente. Este tópico, apesar de listado na ementa e de fato ter acesso à temática nas aulas do primeiro período, não é favorecido pela bibliografia sugerida, o que deixa a critério do docente responsável pela disciplina como abordar esta temática, afinal, da forma como está escrito “constituição e natureza das relações de gênero do trabalho docente” (UFAL, 2006) na ementa e nos conteúdos abrem margem para vastas interpretações e abordagens.

A disciplina “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, por sua vez, a ementa se encontra no PPC do curso de Pedagogia, é uma disciplina eletiva de ambos os cursos e que vale o comentário do autor de que durante a sua trajetória acadêmica ela não foi ofertada. Na ementa da disciplina, as diversidades estão relacionadas às relações étnico-raciais, sem menções diretas aos recortes de gênero nem mesmo na bibliografia.

No PPC de 2021 nota-se um esforço maior em conceituar o curso, em todos os marcos estruturais deste documento. Chama a atenção sobretudo, da legislação que foi levada em consideração. Segue o trecho do tópico de Educação em direitos humanos:

A Educação em Direitos Humanos na Ufal atende a Resolução CNE/CP n. 01/2012. Sua inserção nos PPC dos cursos deve ocorrer: I) pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II) como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III) de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. [...] A disciplina **Problemas Sociais e o Pensamento Matemático** abordam esta temática e outros componentes também podem contemplar a temática ao longo do Curso, como a Dimensão Pedagógica, Estágio Supervisionado Obrigatório e Atividade Curricular de Extensão. (UFAL, 2019, p. 39).

Em comparação com o PPC de 2006, pôde-se notar que a disciplina “Profissão Docente” não aborda mais a temática gênero, em prol da consistência com a sua biografia, contudo a disciplina passa de 40 horas para 54 horas, 14 horas a mais sem nenhum adicional significativo das temáticas presentes na proposta anterior, apesar de a maioria das referências serem mais recentes. Em sua ementa, o objetivo se destina ao:

Estudo da constituição histórica e da natureza do trabalho docente, articulando o papel do Estado na formação e profissionalização docente e da escola como locus e expressão desse trabalho (UFAL, 2019, p. 49).

A disciplina “Problemas sociais e o Pensamento Matemático”, de 54 horas, tem como ementa:

[...] Frações - A soma de frações e uma herança mal distribuída. Como interpretar corretamente problemas práticos sobre o valor distribuído por um trabalho feito. Regra de Três: Como determinar o real valor da dívida entre comerciante e cliente. Números Primos: A necessidade natural de contar, somar, subtrair, multiplicar e dividir. Padrões e Números Perfeitos. As partes que formam a Matemática: Da Aritmética à Mecânica e à Astronomia. O problema dos 60 melões. A amizade entre números e mais padrões. A pérola de Lilavati e o Teorema de Pitágoras. Os fundamentos de uma sentença, um problema de Direito. A multiplicação e as pérolas de Rajá. A falsa indução. O problema dos cinco discos e mais análise matemática. A astronomia e os números grandes: A história de Kepler. Um são 3, dois são 5: O desconto do supermercado: Variação Percentual e Taxas. Um questão social: O ato de poupar e a função exponencial; A inflação como fator preponderante nas desigualdades sociais. Juros simples e composto uma questão de fortalecer sua cidadania (UFAL, 2019, p. 55)

Conforme, visto no tópico de “Educação em Direitos Humanos”, o intuito da resolução que visa a inserção do tópico em Direitos humanos está na transversalidade, disciplinaridade ou em ambas. O que podemos ressaltar aqui é que esta disciplina além de pouco contextualizar com os problemas sociais [está no nome da disciplina], se prende a questões de história da Matemática com o intuito de resolver problemas pouco contemporâneos, numa perspectiva bacharelesca do que deveria ser a Licenciatura em Matemática. Ainda que crítico e dos erros de grafia na descrição da disciplina, a bibliografia não explora todo o potencial prometido em abordar direitos humanos. Onde aqui se vê gênero, sexualidade, questões étnicas e raciais, reflexões sobre as classes econômicas, diversidade cultural, discussões sobre inclusão e do direito à vida? Pois desse modo a disciplina poderia facilmente se chamar “tópicos interessantes de Matemática”. Claro que ainda que a disciplina não atinja todos os itens da resolução de direitos humanos nos PPCs, o curso ainda pode compensar com atividades de extensão e outros espaços presentes nas demais disciplinas, que por ora não foi possível encontrar em nenhuma outra – nem mesmo na ementa das eletivas.

Muito deste pensamento está atrelado ao de que a Matemática é uma Ciência neutra, que não deve a ela como Ciência debater o Social, sendo esta tarefa dada às Ciências Humanas, pois “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 a discriminação racial, sexual e socioeconômica na sociedade” (GUSE et al, 2020, p. 10). Guse et al destacam ainda que:

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 sociais, justiça social, diversidade de gênero, diversidade sexual e respeito às diferenças. (GUSE et al, 2020, p. 11)

Há um outro destaque e positivo, o registro de ações de extensão feitas nos últimos anos, que no que compete ao gênero, houve um projeto de nome: “A busca da igualdade de gênero na sociedade transformando meninas em mulheres de luta pela sua representatividade e espaço nas ciências exatas desde o ensino fundamental até os maiores graus da vida acadêmica”, de 2019 correlato ao projeto Meninas nas Exatas.

Discutir sobre a presença feminina nos cursos de licenciatura em Matemática é fundamental, pois a predominância masculina no corpo docente do curso de Licenciatura em Matemática não é uma questão sobre mérito pessoal dos docentes e sim estrutural sobre quais foram os discursos que produziram estes sujeitos. Conforme as autoras Souza e Fonseca ressaltam, as “relações hierárquicas entre homens e mulheres produzem outras relações que tornam a sexualidade, a economia, o trabalho, a política, a história etc., espaços de privilégios masculinos” (SOUZA; FONSECA, 2009, p. 33).

Louro, em 1997, sintetiza estudos de Valerie Walkerdine que podem explicar como tantos homens conseguem sucesso em carreiras ligadas à Matemática, o que pode nos pôem a questionar as relações de gênero em nosso curso. A autora justifica como é dado o incentivo e o mérito das conquistas em Matemática, aos garotos a excelência e às garotas o esforço:

Relata ela que, em seu estudo, quando os resultados dos alunos e alunas invertia a expectativa (ou seja, a expectativa tradicional de que as meninas fracassassem e os meninos fossem bem-sucedidos), as “explicações” de seus professores e professoras eram bastante distintas. Sobre uma menina que alcançara o nível superior de sua turma, comentavam que ela era “uma trabalhadora muito, muito esforçada”; sobre um menino, que “mal sabia escrever seu nome”, diziam que isso ocorria “não porque ele não é inteligente”(…), mas porque não pode sentar-se quieto, não consegue se concentrar... muito perturbador... mas muito brilhante”. Segundo Valerie, não apenas nunca se utilizava o adjetivo “brilhante” para as garotas, como também não se supunha que elas tivessem “potencial” (outra palavra utilizada apenas para eles). Além disso, lembra a pesquisadora que as meninas eram,

na verdade, "acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportavam-se bem". "Acusadas" porque isso ocorria num momento em que as modernas teorias psicológicas representavam a criança "normal", a criança "natural", como curiosa e lúdica" (WALKERDINE apud LOURO, 1997, p. 1997).

Dentre as disciplinas eletivas nenhuma apresentou a possibilidade de discussão do tema no PPC de 2021.

Compreende-se que apesar de notável interesse por parte dos documentos, que a graduação em Licenciatura em Matemática não relaciona a temática Gênero e Sexualidade com o contexto da Matemática e seus diferentes ramos. É possível notar também que pouco é oportunizado a discussão de problemas sociais, apesar de fantasiosamente terem criado uma disciplina para discutir Matemática e os problemas sociais. Todo este contexto, faz com que o discente seja apresentado ao acaso e por acaso a estas discussões.

“A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história”. (FREIRE, 1996, p10.)

CAPÍTULO III – PROCESSOS INVESTIGATIVOS

Neste capítulo trazemos a pesquisa qualitativa e seus resultados, cujos dados foram coletados com licenciandos em Matemática e uma entrevista semiestruturada com uma professora de Matemática, como veremos a seguir.

3.1 Caracterização do Objeto e Delineamento da Pesquisa: metodologia de pesquisa e procedimentos para coleta de dados e análise

A presente pesquisa de abordagem qualitativa, de perspectiva interpretativista, apoia-se sobre a metodologia da História Oral, nas discussões feitas por Garnica (2010), Santiago e Magalhães (2015) a respeito da história oral como metodologia de pesquisa em Educação Matemática.

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; ARAÚJO, 2006, p. 19). Tendo para este trabalho as entrevistas como uma ferramenta valiosa, busca-se compreender como a História Oral se torna uma fonte necessária. Para Santiago e Magalhães (2015, p. 25):

A fonte oral descortina o significado que eles tiveram para as pessoas que os viram ou vivenciaram e tanto os fatos quanto as percepções sobre tais acontecimentos são importantes na construção do conhecimento. Dessa maneira podemos coletar um material rico e verídico, uma vez que o próprio indivíduo compartilha suas experiências e vivências.

Segundo Garnica (2011, p. 30), a oralidade é um instrumento conhecido na Educação Matemática:

Na Educação Matemática, a oralidade sempre foi um instrumento – um suporte reconhecidamente profícuo – para compreender os objetos que nós dispomos para nossas pesquisas. As modalidades qualitativas de investigação, via de regra, são disparadas por depoimentos, ou seja, são narrativas que, perpassadas por uma hermenêutica, apoiam compreensões, as quais, por sua vez, mostram ou nos permitem atribuir significados aos aspectos do objeto analisado.

Realizamos a coleta de dados por meio de formulários eletrônicos no *Google Forms* e entrevistas que ocorreram de forma remota via *Google Meet*, tendo em vista

a pandemia que enfrentamos desde o início de 2020. Os questionários foram destinados aos alunos dos últimos períodos do curso de Licenciatura em Matemática da UFAL e a entrevista com uma professora egressa do curso de Licenciatura em Matemática da UFAL, formando um grupo de 15 discentes.

O questionário foi estruturado em dois blocos que somaram cerca de 25 perguntas objetivas e subjetivas, a fim de identificar o conhecimento dos entrevistados a respeito do tema “gênero e sexualidade” e pudesse qualificar o preparo dos entrevistados para lidar com o tema em sala de aula. Os estudantes abordados aprovaram consentimento via TLCE que foi anexado ao formulário digital.

O primeiro bloco de perguntas, além de categorizar o conhecimento dos discentes sobre a temática Gênero, também foram feitas perguntas a fim de que pudessem gerar reflexões sobre a justificativa da transversalidade com o tema e a Matemática e as percepções dos participantes sobre a comunidade LGBTI+ no contexto escolar e universitário.

O segundo bloco, com questões subjetivas, voltou-se a gerar reflexões sobre a justificativa da transversalidade com o tema e a Matemática, buscando soluções e caminhos para estas abordagens, e as percepções dos participantes sobre o preparo do professor de Matemática.

A entrevista foi realizada em videochamada, por meio da plataforma *Google Meet*, gravada e transcrita com autorização da entrevistada por meio do TLCE. A conversa foi semiestruturada com questões idênticas ao que foi aplicado no questionário, contudo como muitas das respostas satisfaziam outras perguntas, houve a flexibilização do diálogo, a fim de que prevalecesse o que foi dito e a experiência e contribuições da entrevistada, por isso adotamos o modelo de entrevista semiestruturada.

O método de análise das entrevistas e dos dados obtidos serão feitos conforme exposto na obra da Orlandi (2003) para análise de discurso para discorrer sobre a entrevista semiestruturada. Embora a escolha da abordagem via análise de discurso, faremos uso de categorização dos dados colhidos no questionário como apoio para interpretar corretamente a contribuição da entrevistada.

Na análise do discurso, as questões linguísticas e do que é dito não são prioridades, embora essas coisas também lhe interessem. Essa abordagem prioriza o discurso, prioriza-se como os sujeitos apresentam a sua jornada, o seu movimento, observar como é falado, como é feito o discurso. Para Orlandi (2003, p. 15), “na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social, geral, constitutivo do homem e da sua história”.

A escolha da análise de discurso se dá pela busca das entrelinhas, pelo que é dito e o não dito. Este trabalho não poderia ser diferente, assume-se ideológico e contextualizado no contemporâneo ocidental. Busca-se compreender o que e como se discute em estudos “gênero”, entender o que está implícito nas ações, falas e comportamentos dos professores de Matemática. Nos dados obtidos por Questionário e Entrevista faremos análise de método indutivo, com marcações das sínteses do que foi dito, para posteriormente categorizar as generalizações das influências dispostas no discurso. Entendo como discurso o que foi disposto anteriormente por Michel Foucault – sujeitos são produzidos por discursos – e principalmente por Orlandi (2003). Para Orlandi (2003, p. 20-21), o discurso:

Distancia-se do modo como esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem. Como sabemos esse esquema elementar se constitui de: emissor, receptor, código, referente e mensagem. [...] Para a Análise de discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a.

3.2 A pesquisa qualitativa: os sujeitos de pesquisa e o *lócus* de pesquisa

Os questionários foram destinados aos alunos dos últimos períodos do curso de Licenciatura em Matemática da UFAL, aplicados durante uma intervenção na aula remota de Projetos integradores 7 no segundo semestre de 2021. Os discentes que participaram do questionário possuíam idades entre 17 e 25 anos. A aplicação do questionário foi virtual, via *Google Forms*.

A entrevista semiestruturada foi realizada em dezembro de 2021, com uma professora egressa do curso de licenciatura em Matemática, com experiência na rede pública estadual de ensino, de Educação Básica na cidade de Maceió/AL. A

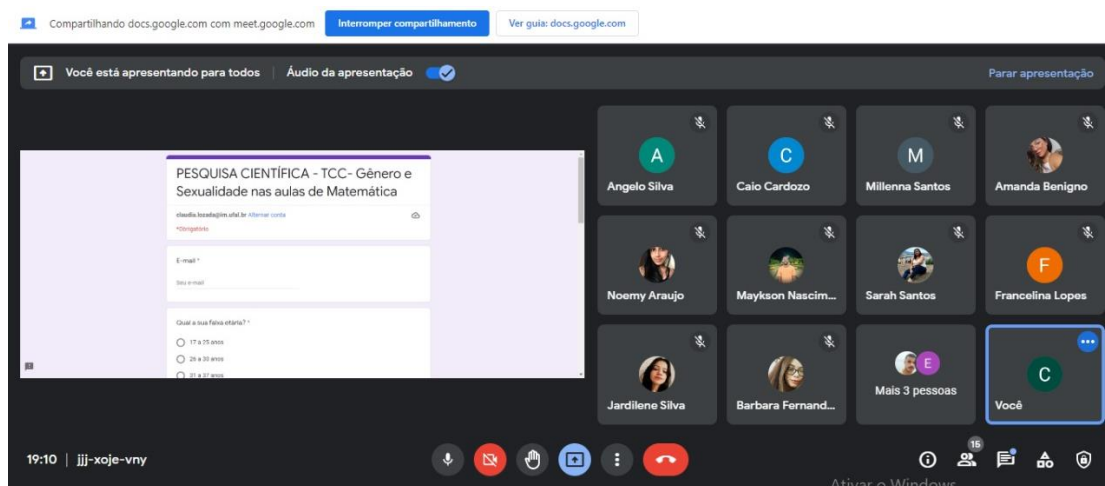
professora é abertamente declarada como membro da comunidade LGBTI+ e contribuiu com a sua experiência acerca de como esta temática de gênero e sexualidade apareceram em sala de aula.

As percepções dos sujeitos de pesquisa

3.3.1 O questionário para os estudantes da Licenciatura em Matemática da UFAL

Ao analisar as respostas obtidas no questionário, traçaremos uma ordem que favoreça o entendimento da trajetória-formação dos licenciandos em Matemática.

Figura 1 – Estudantes da Licenciatura respondendo ao questionário



Fonte: Acervo do Autor (2021)

Ao serem questionados se já tiveram “contato com estudos e discussões da temática Gênero e Sexualidade”, 86,7% dos entrevistados disseram que já tinham tido contato com a temática. Quando aprofundamos um pouco a especificidade, perguntando se estiveram em contato “com estudos e discussões da temática Gênero e Sexualidade relacionada à Educação”, apenas 33,3% dos entrevistados disseram que sim. Ao relacionarmos a temática à Educação Matemática perguntando se já tiveram “contato com estudos e discussões da temática Gênero e Sexualidade relacionada a Educação Matemática” apenas um dos 15 formandos tiveram contato com a discussão Gênero e Sexualidade atrelada à Educação Matemática.

46,7% dos entrevistados classificaram como de extrema importância a inserção de discussões de problemas sociais nas aulas de Matemática; 26,7% classificaram como importante; 20% se mantiveram neutros e 6,7% dos entrevistados consideraram de baixa importância. Com relação ao nível de interação das Ciências Humanas com a Matemática, 20% classificou de extrema importância; 33,3% classificaram como importante, 33,3% se mantiveram neutros e 13,3% consideraram de baixa importância relacionar a Matemática com as Ciências Sociais.

Este resultado está relacionado ao que Godoy (2020) aponta, a Matemática é vista como uma Ciência neutra, sem contexto e desarticulada com as Ciências Humanas e esta visão faz com que professores e futuros professores, durante a sua trajetória tenham poucas referências desse tipo de interdisciplinaridade, deixando a Matemática na contramão dos problemas sociais:

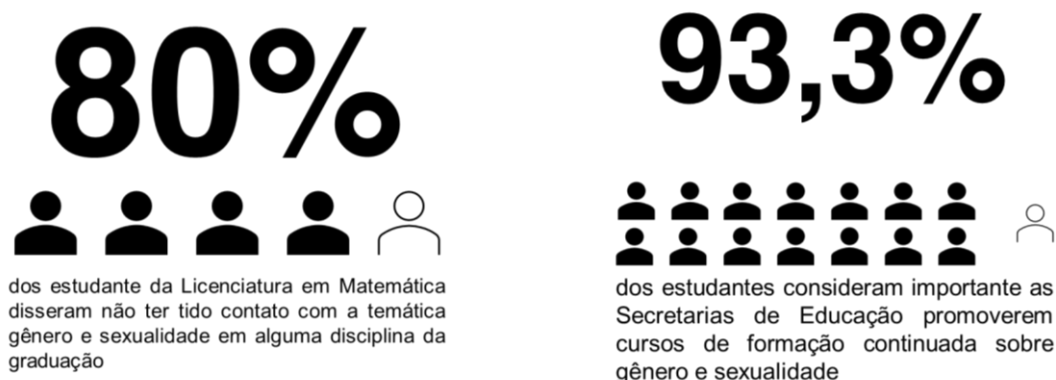
A matemática escolar é, com certa frequência, tratada como uma disciplina neutra, pois, invariavelmente, é trabalhada em sala de aula de modo descontextualizado, despersonalizado e despersonificado (GODOY, 2002). E mais, uma parte da população de docentes e futuros membros dessa comunidade que lecionarão a matemática escolar considera que a contextualização e a interdisciplinaridade devem ser associadas à história da matemática, às ciências da natureza e às engenharias, mas não às ciências humanas” (GODOY apud GODOY, 2020, p.983).

Para entender a fonte de onde estes alunos tiveram contato com os estudos de Gênero e Sexualidade, perguntamos: “Onde você teve contato com estudos e discussões da temática Gênero e Sexualidade”? E obtemos como respostas: 26% responderam que foi por meio de *lives* e vídeos do *Youtube*; 20% em reuniões de amigos; 20% nos espaços da universidade; 13,3% por meio de palestras; 13,3% por meio das redes sociais; e 6,7% por algum outro meio. Quando questionados sobre quando, as respostas variaram em período de tempos que categorizando a maioria delas de algum modo sem possibilidade de contagem temos: em algum período recente, em torno de nos últimos 3 anos, outros apontaram que foi no início do curso na disciplina de Profissão Docente ou no Ensino Médio e outras respostas para períodos indeterminados.

Muito embora a maioria ter dito que tiveram contato de algum modo sobre as questões de Gênero e Sexualidade, ao serem perguntados se já conheciam as nomenclaturas e siglas dos gêneros e das sexualidades, 80% dos formandos de Matemática responderam que conheciam, porém não sabiam direito o que

significavam, apenas 20% dos entrevistados disseram saber o que significavam a maioria delas. Nenhum dos entrevistados respondeu que não conhecia nada sobre, evidenciando ser uma discussão atual e acessível, porém pouco aprofundada. Estes últimos dados são importantes para confirmar um certo despreparo para abordar estas temáticas, mas iremos aprofundar esta percepção mais à frente.

Figura 2 – Dados sobre Estudantes da Licenciatura



Fonte: Autor do TCC, 2022

Quando perguntados: “Enquanto estudante da Licenciatura em Matemática, já tiveram contato com a temática em alguma disciplina da graduação”? 80% disseram que não, o que chama a atenção do esquecimento ou da falta de aprofundamento na prática da ementa da disciplina de Profissão Docente. Ao perguntá-los: “Enquanto professores, vocês já tiveram contato com a temática na escola em que atuou/atua ou abordou em sua sala de Matemática”? 86,7% disseram não terem tido contato e nem abordaram; 6,7% responderam ter tido contato na escola que atuou/atua; e 6,7% disseram ter abordado em uma das aulas de Matemática. Ao serem indagados sobre se “consideram importante as secretarias de Educação promoverem cursos de formação continuada docente para que os professores aprendam sobre essa temática e possam abordar em suas aulas”? 93,3% afirmaram que sim, o que demonstra um certo desejo pelo preparo correto para abordar estas questões.

Numa parte do questionário, ao perguntar aos alunos “como foi e o que acharam das discussões e estudos que vocês tiveram contato”? Produziram-se respostas interessantes que categorizamos em 5 grupos, algumas destas repostas pertencerão a mais de um grupo de categorização, e debateremos em partes. Uma das respondentes não quis opinar, por justificar não ter contato com o tema; sete das

respostas julgaram a temática interessante e não acrescentaram muito sobre suas percepções; quatro das respostas reconheceram que esta temática é necessária para o ensino/docência e que o que tiveram contato julgaram bastante esclarecedor.

Ainda sobre a pergunta anterior, precisamos falar sobre 3 das respostas que categorizamos em 2 grupos com intercessão conceitual. Duas destas respostas apesar de demonstrar apoio à temática mostraram que o que tiveram contato com a temática se resumia ao combate ao preconceito. Uma delas disse que a experiência com a temática “tratavam de inserção e aceitação de grupos, assim como tolerância, respeito e segurança dessas pessoas na sociedade” (Entrevistado, 2021).

Um outro grupo de respostas é mais preocupante, pois ao responder o que poderia ser interessante ser discutido sobre gênero, estaria o “gênero infantil”, o que evidencia um pequeno erro conceitual sobre o que é considerado gênero para eles. Um outro erro que apareceu nas respostas, em palavras do entrevistado sobre onde teve acesso às discussões, lemos:

Basicamente eram publicações que eram feitas em redes sociais, sendo mais predominante do Twitter. Sinceramente achei bastante interessante, já que a **opção da pessoa só ela que pode decidir e não a sociedade em si**[grifo de autoria]. E essa inclusão tem que ser feita para ontem. Já que estamos no século em que devemos aceitar as diferenças das pessoas já que é isso que nos fazem ser diferentes. Não que isso não justifique que no século passado não precisávamos disso, claro que precisamos, mas com as redes sociais, com uma maior interação das pessoas de tudo o mundo, isso veio mais à tona (Entrevistado, 2021).

Esta fala preocupa mais ainda porque é de um discurso comum em nossa sociedade, a ideia da escolha da sexualidade, muito embora o pensamento do entrevistado possua uma intenção de esclarecer como lidar com diferenças e que o respeito à sexualidade não seja uma questão nova, este erro preocupa por diversas razões. Preocupa porque em uma sociedade androcentrista e patriarcal, o padrão é o heteronormativo, desse modo, se fosse uma questão de escolha nesse modelo de sociedade apenas bastaria para que o indivíduo escolhesse torna-se parte do padrão, tão pouco, ainda que fosse uma questão de escolha, escolher a sua sexualidade para pertencer a um padrão é apagar parte da sua identidade de quem o indivíduo é.

Para 93,3% dos entrevistados, o professor de Matemática ainda não lida com a temática Gênero e Sexualidade em sala de aula. E 93,3% dos pesquisados, justificaram que lidar com essa temática em sala de aula é difícil, pois exige preparo

e conhecimento, além de enfrentar a resistência da gestão escolar, de alguns alunos e pais de alunos. Uma outra resposta foi dada como “fácil de lidar”, pois “o professor consegue abordar temáticas diversas, pois possui visão interdisciplinar”.

Uma questão central e pertinente a este trabalho foi “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 obteve-se respostas interessantes e categorizamos em 5 grupos. O primeiro deles se refere aos não aptos a responderem que representa 6,7% dos entrevistados. O segundo grupo formado por aqueles que apresentaram alguma resistência a esta possibilidade de abordagem temática, que representaram 20% dos entrevistados. Este grupo em específico justificou que essa abordagem foge do contexto da Matemática e que essa discussão cabe apenas ao contexto das Ciências Sociais. Um deles disse que acredita “que devem ser discutidos sim alguns problemas sociais em que a Matemática pode ser usada como solução. Em minha visão esse tópico não é muito relevante para a Matemática em si” (Entrevistado, 2021).

Assim como já citamos o pensamento de Godoy, em que a Matemática escolar é despersonalizada, descontextualizada em prol de uma neutralidade que não existe, evitando abordagens como a desta temática nas práticas de Ensino e Educação Matemática, Guse et al (2020) ressalta que os processos de ensino-aprendizagem se dão por meio de pessoas, independente de qual disciplina acontece e que esses indivíduos “se frustram, desentendem, se gostam, aprendem um(a) com o(a) outro(a), respeitam e, por vezes, não”(GUSE et al, 2020, p. 18). E reitera que as normas de ensino preveem esse tipo de abordagem de maneira transversal:

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 (GUSE et al, 2020, p. 18).

O terceiro grupo é um grupo que acha importante que haja essa discussão nas aulas de Matemática, mas que não saberia como inseri-las nos contextos das aulas de Matemática. Um dos entrevistados respondeu:

Acredito que tem que ser discutido em todas as disciplinas. Já que existem pessoas que são bastante intolerantes nesse quesito, a conscientização, e o principal, o respeito tem que existir. Porém não tenho ideias de como abordar esse assunto em sala de aula, pois não tenho um certo nível de domínio nele, e se acontecer alguma coisa durante a aula, não tenho ideia de como acalmar as coisas” (Entrevistado, 2021).

Esse tipo de resposta nos mostra claramente o despreparo para a abordagem temática de forma explícita, mas o gênero e a sexualidade se farão presentes no cotidiano de todos os alunos e professores, moldará os corpos e mentes que serão dados como escolarizados e tudo isso será permeado hierarquicamente por relações de gênero. Por não saber e não conhecer o professor pode estar ressaltando preconceitos pertencentes aos paradigmas do padrão androcentrista-heteronormativo. Por outro lado, reconhecer como importante ou como necessário para o processo de ensino-aprendizagem já faz com que tenhamos um certo avanço que talvez no futuro essas questões estejam mais difundidas nas pesquisas e nas práticas de Ensino e Educação Matemática.

Um quarto grupo de repostas também não apresentou formas de abordagem da temática, mas que justificaram a importância de abordar o tema sob a perspectiva do respeito e o combate ao preconceito. Uma das respostas dadas também utilizou o termo “opção sexual” que já discutimos a problemática existente em torno. O quinto grupo de respostas para esta pergunta respondeu tudo o que foi pedido, porém apresentaram apenas uma possível abordagem de Gênero e Sexualidade em Matemática. Este grupo se apoia na perspectiva de dados sobre violência física para gerarem discussões com o uso de ferramentas de Estatística, que é uma alternativa válida e importante para gerar debates sobre a marginalização de certos estratos dentro da comunidade LGBTI+ e de mulheres.

Muito embora seja nítida a relevância dessa abordagem estatística, este não é o único caminho para inserir os estudos de gênero no contexto matemático. Há de maneira implícita diversos discursos que são feitos a partir do livro didático, linguagens sexistas que não apenas reforçam, mas legitimam a dominação masculina (ALVES apud GODOY, 2020). Essa linguagem faz com que muitas das questões sejam

ilustrações machistas dos papéis de gênero, como quem deve brincar com o quê, quais profissões devem ser relacionadas a quais gêneros ou os papéis domésticos destes gêneros. Quando não, os exercícios, como os de probabilidade, legitimam em muitas das vezes apenas um modelo de casal (heterossexual-monogâmico), um modelo de família ou um modelo de como deve ser a identidade dos indivíduos a partir dos seus papéis de gênero.

Estas não são questões de apenas representações de indivíduos, é Matemática. Um conjunto de meninas, ou um conjunto de meninos estão fazendo o que nos seus exemplos? E se um gênero que não atenda a essa binaridade entrasse para essas relações de interseção e união em uma aula sobre conjuntos numéricos? Na História da Matemática, onde estão as grandes descobertas feitas por mulheres ou pessoas não europeias? Nas aulas de análise combinatória, casais homoafetivos podem ter espaços para aprofundar os estudos sobre “quantos casais se podem formar”? São muitos os contextos em que a Matemática pode inserir estes estudos na matemática escolar.

Também fora pertinente questioná-los se consideravam “importante ter discussões sobre formação para a diversidade de gênero e sexual na Licenciatura de Matemática? Justifique”. Esta pergunta obteve como respostas o que categorizamos em 5 grupos. Dois deles não estão ao certo concordando com isso. Em um primeiro grupo estão 13,33% dos entrevistados que não quiseram ou não souberam como poderiam responder; 6,7% respondeu com talvez, por acreditar que se trata de discutir respeito e que respeito deve existir independente do gênero e “sexo”.

Dentre os que apoiam essa discussão dentro dos cursos de licenciatura temos 20% dos entrevistados afirmando a importância de que essa discussão seja feita nos espaços escolares e acadêmicos, inclusive em Matemática; 46,6% dos entrevistados além de apoiarem este tipo de temática na licenciatura em Matemática, ressaltaram a importância do preparo e algumas das respostas nos faz lembrar das questões curriculares do curso, que apesar de possuir em ementa uma disciplina que discute isso, todas as respostas a esta questão ignoraram completamente ou não consideraram suficientes as abordagens de gênero e sexualidade.

Um último grupo para esta pergunta representou 13,3% dos entrevistados e eles merecem destaques pois ressaltaram como as relações de gênero são postas no curso de Licenciatura da UFAL. Seguem os relatos:

“Sim, pois acredito que mesmo com tantos avanços, a área da Matemática ainda é em sua grande maioria, masculina, acho importante valorizar e ensinar isso a outros futuros professores”.

“Sim. Uma coisa que é bastante antiga é que os professores de matemáticas geralmente são homens, e quando é uma mulher existe um certo receio. Uma coisa que é bastante discutida, pelo menos por mim, quando comecei no curso de Licenciatura em matemática, as pessoas me perguntavam muito sobre quantas mulheres tinham na turma, justamente por isso. Então independente da disciplina, esse assunto tem que ser discutido” (Entrevistados, 2021).

Discutir sobre a presença feminina nos cursos de licenciatura em Matemática é fundamental, pois a predominância masculina no corpo docente do curso de licenciatura em Matemática não é uma questão sobre mérito pessoal dos docentes e sim estrutural sobre quais foram os discursos que produziram estes sujeitos. Conforme as autoras Souza e Fonseca ressaltam, as “relações hierárquicas entre homens e mulheres produzem outras relações que tornam a sexualidade, a economia, o trabalho, a política, a história etc., espaços de privilégios masculinos” (SOUZA; FONSECA, 2009, p. 33).

Louro, em 1997, sintetiza estudos de Valerie Walkerdine que podem explicar como tantos homens conseguem sucesso em carreiras ligadas às Matemáticas, o que pode nos pôr a questionar as relações de gênero em nosso curso. A autora justifica como é dado o incentivo e o mérito das conquistas em Matemática, aos garotos a excelência e às garotas o esforço:

Relata ela que, em seu estudo, quando os resultados dos alunos e alunas invertia a expectativa (ou seja, a expectativa tradicional de que as meninas fracassassem e os meninos fossem bem-sucedidos), as “explicações” de seus professores e professoras eram bastante distintas. Sobre uma menina que alcançara o nível superior de sua turma, comentavam que ela era “uma trabalhadora muito, muito esforçada”; sobre um menino, que “mal sabia escrever seu nome”, diziam que isso ocorria “não porque ele não é inteligente”(...), mas porque não pode sentar-se quieto, não consegue se concentrar... muito perturbador... mas muito brilhante”. Segundo Valerie, não apenas nunca se utilizava o adjetivo “brilhante” para as garotas, como também não se supunha que elas tivessem “potencial” (outra palavra utilizada apenas para eles). Além disso, lembra a pesquisadora que as meninas eram, na verdade, “acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportavam-se bem”. “Acusadas” porque isso ocorria num momento em que as modernas teorias psicológicas representavam a criança “normal”, a criança “natural”, como curiosa e lúdica” (WALKERDINE apud LOURO, 1997, p. 1997).

Com relação ao currículo foram feitas algumas perguntas para os futuros professores de Matemática. Foi perguntado: “Numa escala de 0 a 3, o quanto vocês consideram importante a inserção de uma disciplina sobre a temática no Curso de Licenciatura em Matemática”? Em percentuais, as respostas foram: 6,7% disseram 0 – sem importância; 6,7%, 1 – pouca importância; 33,3%, 2 – importância mediana; 53,3% apontaram 3 – muito importante.

Perguntamos a eles como eles avaliam as ações da UFAL para abordar diversidade de gênero e sexual na graduação e nas atividades do campus e as respostas foram: 53,3% para regular; 26,7% para boa e 20% dos entrevistados avaliam como ruim. Perguntamos “como vocês avaliam o espaço de interação e das vozes de alunos de diferentes gêneros nos contextos da Universidade para abordar as suas inquietudes e angústias”? E as respostas foram: 53,3% avaliam como regular; 26,7% apontam os espaços como bons; 13,3% disse ser ruim; e 6,7% afirmou ser ótimo.

De maioria favorável a inclusão dos estudos de gênero e sexualidade no contexto de Ensino e Educação Matemática, muito embora os pontos de vista tenham convergências para um senso comum, Guse et al (2020, p. 21), destacam que 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 conhecimento dos estudos de gênero e sexualidade promovem um ambiente social com mais equidade e harmonia entre as pessoas, dando espaço para aqueles que pelas suas diferenças do padrão hegemônico foram historicamente afastados. A transversalidade entre estes temas para uma Educação em Direitos Humanos é amparada por normativas da Educação Nacional, independentemente de serem abordadas nas aulas de Matemática ou de alguma Ciência Social. A promoção de uma Educação que seja emancipadora, plural e inclusiva deve ser o fim destas questões.

3.3.2 Entrevista semiestruturada: as contribuições de uma professora LGBTI+

A entrevista semiestruturada foi realizada em dezembro de 2021, com uma professora egressa do curso de licenciatura em Matemática, com experiência na rede pública estadual de ensino, de Educação Básica na cidade de Maceió/AL. A professora é abertamente declarada como membro da comunidade LGBTI+ e contribuiu com a sua experiência acerca de como esta temática de gênero e sexualidade apareceram em sala de aula. Semiestruturamos as perguntas da entrevista de modo semelhante ao que foi perguntado para os estudantes do curso de licenciatura em Matemática, podendo variar a ordem com que as perguntas foram realizadas para flexibilizar as respostas, que podem estar dentro de outras falas.

Os conhecimentos obtidos durante a graduação em Matemática certamente se farão parte da vida profissional e acadêmica dos estudantes e professores de Matemática. Porém, a prática docente ensina e propõe novos olhares, novos paradigmas do que é o ensino-aprendizagem. Neste contexto, a entrevistada fala sobre a importância de inserir discussões de problemas sociais nas aulas de Matemática, em que ela classifica como 5 [extrema importância], numa escala de 1 a 5.

Só a prática faz com que a gente perceba a real importância disso aí. Então, eu percebo que quando eu incluo nas aulas aspectos não somente do dia a dia deles, mas coisas que podem influenciar diretamente o rumo da vida deles, eles têm a tendência a ficar mais atentos e a dar mais significado as aulas, independente do assunto (Professora entrevistada, 2021).

Abordar o cotidiano e os problemas sociais não deveria ser algo de outro mundo. Entende-se como Contextualização como vincular conhecimento, em sua origem à sua aplicação. Mas para o campo da Matemática, podemos estender este conceito de Contextualização para um leque maior, pois se assim não for, apenas será possível fazer uso do contexto em uma situação da Matemática Aplicada? E os campos como História e Filosofia da Matemática, que assim como a Matemática Pura recorrem para a sua teoria na maioria dos casos? Nesse sentido, Chaves (2015) infere que “a Matemática pode estar contextualizada: no cotidiano do aluno; na sua história; de forma interdisciplinar e nela mesma”. (CHAVES, 2015, p. 2)

Com isso, existe um elo da Contextualização e a Interdisciplinaridade nas práticas de Ensino Matemática. O mesmo autor também conclui que a

interdisciplinaridade “está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das Ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado” (CHAVES, 2015, p. 6). Neste sentido, a contextualização de forma interdisciplinar se dá no uso da Matemática a partir do contexto de outra Ciência.

Na percepção da professora, a contextualização se dá melhor com o processo de escuta dos alunos. Ela diz: “Porém, para se fazer isso eu percebo que eu consigo fazer isso melhor quando eu converso mais com eles, parte do meu planejamento é ter um processo de escuta mesmo” (Professora entrevistada, 2021). Por isso, a abordagem interdisciplinar, em suas palavras exige preparo e planejamento. Ela relata uma ação que está por vir no ano de 2022, um material que se encontra no Projeto 2 do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que possibilitaria essa possível abordagem interdisciplinar:

Está para começar no ano que vem, eu não sei muito bem como vai ser, mas a gente precisou escolher um livro específico de matemática que dialoga com ciências humanas, isso foi não foi iniciativa minha, né? Como eu trabalho em escola pública isso veio de cima e a gente escolheu esse livro aqui: “Dimensões de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática” e aí uma coisa que a gente conversou muito lá na escolha, o pessoal de ciências humanas já vinha fazendo isso na minha escola e eles decidiram não querer fazer a ponte [entre os professores de Matemática] e eu entendo um pouco eles porque é difícil uma pessoa sair da sua formação e começar a interagir com outras, talvez pelo receio de não dominar a Matemática, digamos assim é uma coisa pessoal. [...] Do ponto de vista da coordenação a gente é muito incentivado a fazer isso, um dos problemas era que a gente não sabia muito bem como fazer isso, a gente não tinha um material de apoio, por exemplo. Para mim a esperança é com esse material que é o Projeto 2 do PNLD a gente consiga avançar mais um pouquinho, mas foi preciso vir algo do MEC (Professora entrevistada, 2021).

.O preparo para lidar com a temática Gênero e Sexualidade é pressuposto pelo contato com a temática, por isso a professora relata como foi a sua experiência com as discussões de Gênero.

Na minha vida sim, mas dentro da escola não, mas às vezes aparecem iniciativas por exemplo do SINTEAL¹³ já aconteceram, mas ter rodas de conversa dentro da escola não. Tinham atividades na UFAL, mas por opção mesmo eu decidi não participar mesmo, existiam e eram poucas as oportunidades, mas eu decidi não participar (Professora entrevistada, 2021).

¹³ Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas - SINTEAL

Conforme algumas questões são preciosas como o preparo, outras só com a experiência é possível compreender. Por isso foi perguntado como é, ou como foi, lidar com alguns estratos da comunidade LGBTI+ e se a escola poderia ser considerada um ambiente seguro para estes grupos. Em especial, destacamos a experiência da professora em lidar com alunos transexuais:

É uma fase que tem que trabalhar muito bem isso porque inicialmente a receptividade não é boa, rola muito agressão verbal, comentários..., Mas a equipe da escola, quando eu entrei em 2019, tinha um aluno, um jovem trans e a coordenação conversava muito com ele porque que ele estava gostando de uma menina, só que a menina não queria namorar com ele... A escola o acolheu bem, como eu estava no Fundamental, não era do Ensino Médio na época, eu não entrei muito, não me envolvi... [...] mulher trans eu não me recordo... [...] Eu acho que a intolerância é muito maior, pelo que eu conheço os meus alunos, infelizmente. Apesar de que eles são muito amáveis, mas a gente geralmente tem problema quando entra um grupo de alunos novos na escola, dos que vem de outros contextos. A escola de ensino médio, né? Então quando entram uma turma de primeiro ano, que vem de outros locais... É aquele trabalho que a gente tem que começar sempre do zero todo início de ano, entendeu? (Professora entrevistada, 2021).

O preparo do corpo docente, independente da disciplina, deve ter como preocupação questões como gênero e principalmente sobre temas da comunidade LGBTI+, a estratificação de pessoas trans demonstra dados alarmantes quando olhamos para a Educação destes indivíduos. A exemplo, temos o dado publicado no site do Senado Federal em que mulheres trans e travestis possuem expectativa de vida por volta dos 35 anos. Publicada no Diário de Cuiabá, João Paulo Carvalho Dias que em 2016 foi presidente da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil e membro conselheiro do Conselho Municipal de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) em Cuiabá, estimou que no Brasil há evasão escolar de 82% das pessoas trans e travestis. Há também a estimativa divulgada pela ANTRA que “cerca de 70% [das pessoas trans e travestis] não concluiu o Ensino Médio e que apenas 0,02% encontram-se no Ensino Superior” (ANTRA, 2020).

Os espaços escolares por muitas das vezes precisam lidar com problemas do entorno comunitário, desse modo, foi pertinente observar a percepção da professora sobre a correlação entre os dados de violência contra pessoas do grupo LGBTQIA+ com a Educação. Para ela, a escola já lida com estas questões e ela atribui principalmente ao trabalho feito em sua escola por ela ser de ensino de tempo integral:

Como eu trabalho na escola de tempo integral, algumas dessas questões que são trabalhadas por outras disciplinas, pelos projetos de vida, pelos projetos integradores e muitos alunos encontram veem a escola como um espaço em que eles podem ser como eles são, a gente vê muito isso! Porém, nem tudo que acontece a gente vai saber, né?! porque nós temos um distanciamento natural de determinados assuntos, o professor tem que estar atento para observar alguns sinais. Eu vejo que quanto mais diversidade houver em uma escola, não só do ponto de vista de gênero, é mais fácil do aluno se identificar e se envolver com a escola e a violência pode diminuir. (Professora entrevistada, 2021).

Esta é uma preocupação importante, que não deve ser pautada apenas com relação aos dados estatísticos de um certo distanciamento, mas também pautados no entorno, nas vivências e pelo que acontece dentro dos espaços escolares e sobretudo nas salas de aula:

Eu percebo muito, como eu trabalho com os terceiros anos [do Ensino Médio], que eles são muito conscientes e até existem comentários, alguns termos pejorativos que eles usam e eu tento cortar, mas é muito difícil e entre eles mesmos eles se regulam, digamos assim. Mas eu devo isso ao trabalho do ensino integral de lá eu acho que se fosse na escola regular e eles passando menos tempo na escola o ambiente externo a escola infelizmente não contribuiria para quebrar certos preconceitos. Acredito que quanto mais interação com a escola menor serão os índices de violência (Professora entrevistada, 2021).

A preocupação com a evasão é resultado de diversos fatores do cotidiano escolar, apesar de serem discretos aos olhos de leigos em Educação, a permanência nos espaços escolares é um debate profundo e não trivial. Ao questionar alguns destes fatores que podem estar relacionados aos índices de evasão, como formação docente e currículo, a professora acredita que:

Quando você é um profissional e você leva realmente aquele trabalho à sério, a preocupação com a evasão faz parte do seu trabalho, então você torna isso um o item do seu trabalho e eu devo isso a formação. Então quanto melhor formado é o profissional, menor é o índice de evasão (Professora entrevistada, 2021).

Com relação ao currículo, três questões foram apresentadas, a escuta, a flexibilidade e a pessoalidade. Para a professora entrevistada, se estes fatores não forem harmônicos com as vivências dos alunos o resultado pode ser um distanciamento destes alunos com a escola:

Quando tem um professor 'x' que tem uma abordagem muito inflexível, falo mais especificamente lá na escola, há professores que são mais queridos do que outros, o que é natural, mas quando se tem professores muito inflexíveis e às vezes tratam de forma muito bruta os seus alunos, eles costumam deixar

de ir para a escola, não entram na escola ou ficam do lado de fora das salas. E eu atribuo isso, sim, ao currículo, você tem um currículo obrigatório, mas o mesmo currículo ele pode ser trabalhado de diversas maneiras e dentro dessas maneiras existem as melhores possíveis e eu atribuo piores possíveis, principalmente em exatas, em matemática, os alunos não têm tolerância às aulas 100% tradicionais. Você tem que estar sempre... Quando a gente consegue trabalhar bem esse currículo relacionado ao contexto, ouvindo-os, a tendência é que eles evadam menos. [...] Quando o currículo ele é bem pensado e quando você insere esse grupo mesmo, mostra para eles que a gente existe, que nós temos muitas dificuldades, mas que podemos superar e quando eles veem bons exemplos, por exemplo o professor, né? Isso anima eles, às vezes eles tem muitos problemas em casa, muitas questões... O currículo única e exclusivamente só tradicionalmente não é suficiente, você tem que você tem que levar tudo isso consideração (Professora entrevistada, 2021).

Por outro lado, a contextualização com a sexualidade e o gênero não implicam em identificação-aceitação. A personalidade envolvida nestes contextos pode ter resultados distintos em abordagens distintas. Ela diz:

Eles sabem que eu sou da Comunidade LGBTI, eles sabem, eu prefiro dizer. E Acontece muito uma coisa de identificação, já aconteceu alguns alunos dizendo assim “olhe, professora, eu não gosto de Matemática, mas eu me identifico com a sua aula, eu gosto de estar presente na aula apesar de não entender nada” ou seja eles se sentem acolhidos e às vezes eles entram, ficam meio que dormindo lá, sem escrever mas estão lá e que possivelmente não é pelo fato de ser da comunidade LGBTI porque a gente tem outras professoras, tem outra professora lá que que tem uma postura diferente da minha e essa professora causa temor nos alunos, muito medo, então não é só você ser da comunidade que é um passe livre e todo mundo vai gostar de você, todo mundo vai ficar perto de você, não necessariamente, isso não é suficiente. Isso tem que estar relacionado com o seu trabalho, tem que estar muito bem administrado, senão você também perde um certo controle de tudo. Então na minha observação, os alunos LGBTI costumam estar mais presentes quando eu relaciono com o contexto, quando eu falo sobre isso, não diretamente, mas de quando eu falo sobre questões sensíveis (Professora entrevistada, 2021).

O currículo inflexível que a professora se refere é a forma como muitos docentes lidam com os documentos e o livro didático. Esta abordagem, para a professora não é atraente para os estudantes. O Livro didático, para Godoy et al (2020) acaba sendo o único material impresso utilizado em sala, principalmente no contexto da rede pública:

O protagonismo do livro didático, não raramente, presente no trabalho docente da matemática escolar, reforçado pelos interlocutores que, timidamente, anunciamos, nos inquieta. Inquietação produzida pelo silenciamento de discussões envolvendo contextos sócio-político-econômico-cultural que, frequentemente, são oportunizados nas aulas e nos livros de didáticos de matemática, mas que acabam sendo naturalizados, invisibilizados (GODOY et al, 2020, p. 984).

O gênero e a sexualidade estão presentes na escola, nos livros e no cotidiano em sala de aula. Por isso, direcionamos e aprofundamos as perguntas para as possibilidades de contextualização com o conteúdo matemático. Para a professora, gênero e sexualidade deve ser discutido em sala de aula e tem como ser contextualizado. Em suas palavras:

Por exemplo a gente tem uma área do currículo que é estatística e a gente tem como trabalhar tanto interpretação de dados, a leitura de dados. Mas eu gosto de fazer esse trabalho junto com outros temas para não gerar um certo desconforto entre alguns alunos, que a gente também tem que entender que tem alguns alunos que não vão se sentir confortáveis em falar e que eles têm o tempo deles também. E [temos a possibilidade] de conscientizar mesmo sobre a violência, especialmente, que ela existe. Então a gente pode trabalhar tanto do ponto de vista de interpretação de dados que é uma responsabilidade da matemática também, como a construção de pesquisas e interpretação, né? [...] Por outro lado, a gente também tem que ter cuidado com os determinados gatilhos de quando a gente fala de violência, agressão... é tudo muito sensível! Eu já tive ideia, por exemplo, de futuramente trabalhar questões de empreendedorismo, apesar de não ser o que a gente geralmente vê na graduação, mas a gente vê assim que a comunidade LGBTI ela aprende muito cedo que você tem que ser muito independente, você tem que ser independente rápido financeiramente para conseguir um pouco mais de tranquilidade... então eu vejo isso como uma possível saída de trabalhar isso com eles, estimular eles nesse sentido né? você pode fazer um trabalho com todos, não precisa falar necessariamente “estou fazendo uma aula voltada para a comunidade LGBTI” mas um aluno da comunidade LGBTI ele pode ver isso como a saída, entendeu? ele pode ver isso como uma um caminho. (Professora entrevistada, 2021).

Embora sejam sugestões pertinentes, a lembrança da possibilidade de aplicar estatística sobre os dados torna-se um senso comum quando os professores lembram de ações interdisciplinares de Matemática com as Ciências Humanas. Há a possibilidade em diversos conteúdos matemáticos. Em algumas dessas possibilidades, o despreparo ou a falta de abordagem das sexualidades e de gêneros fora do padrão heteronormativo-androcêntrico reforçam preconceitos e estereótipos. Há o exemplo das clássicas questões de análise combinatória de casais, que só reforçam um tipo de casal e um modelo de família. Existem os problemas de associação binária de conjuntos de meninos e meninas, excluindo outros gêneros, existem os problemas que associam quais brincadeiras são de garotos e quais são as de garotas, tal como as profissões. E todos estes exemplos eles estarão não só no discurso do professor como também nos livros didáticos, de maneira escrita ou ilustrada, implícita ou de forma explícita (GODOY, 2020).

A professora entrevistada encontrou dificuldades em relacionar o gênero e a sexualidade com os conteúdos de Matemática quando o olhar se voltou para o Ensino Fundamental:

Eu acho que a parte de estatística ela é um ponto inicial muito bom para isso, mas geralmente no Ensino Médio. No ensino fundamental, eu ainda acho um pouco... Eu não consigo ver uma saída no momento. Deve ser porque eu trabalho só com Ensino Médio, mas essa parte da estatística eu acho que casar muito bem e você pode dialogar com outras disciplinas também, você pode dialogar com Sociologia, História, Geografia... Química e Física já não consigo ver muito, mas Matemática tem espaço"! (Professora entrevistada, 2021).

A formação do professor não deve ser restrita ao preparo dos conteúdos, o saber docente também deve ser pautado nas experiências. A professora contribuiu relatando sobre:

Sim, porque mesmo como pessoa da comunidade LGBT é muito comum os alunos chegarem com coisas do tipo "professora, eu acho que eu sou lésbica" "professora, eu acho que eu sou bi". A forma que a gente responde tem que [...]ter muito cuidado, tem que ter um esclarecimento, você também não pode afastar o aluno e dizer "ah, não vou conversar com você, não posso conversar com você" eu não acho que seja por aí, porque quando o aluno chega para gente falar isso é porque ele vê a gente como uma pessoa que ele pode confiar e às vezes ele tá numa angústia tão grande e isso pode ter de dobramentos, ele já pode estar em um quadro depressivo, isso pode evoluir... Então por isso que a escuta ela é muito importante. [...]O que me ajudou a lidar foi muito da experiência pessoal, coisas que fui buscando depois, pesquisando mesmo, olhando algumas coisas até no Instagram, sabe? Isso foi me ajudando como profissional, por que mesmo hoje, eu me entendo como uma pessoa lésbica, mas tinha muita coisa que eu não sabia. Por exemplo a questão da não-binaridade, eu ainda estou aprendendo sobre isso, eu vejo que sou uma pessoa que não sabe muitas coisas, mas para onde eu estou em relação a outras pessoas eu sei muito mais (Professora entrevistada, 2021).¹⁴

Além de não ter o preparo, segundo os relatos dos professores e as evidências postas nesta pesquisa, a professora afirma que o professor de Matemática possui resistências ao trabalhar problemas sociais:

O professor de Matemática o que ele puder fugir disso ele foge, ele vai dar os argumentos não tenho tempo, é muita coisa no currículo, o lugar não é aí, não é esse lugar, deixa para outra disciplina, né? É claro que não vou passar uma semana, um mês, abordando isso, mas às vezes 5 a 10 minutos... Teve uma vez que eu parei e o aluno ele perguntou sobre a questão de cisgênero, o que seria cisgênero? Surgiu essa dúvida e eu vi ali um momento em que

¹⁴ O recorte desta fala foi dito sobre o contexto de suas pesquisas e as experiências pessoais por ser mulher e LGBTI+.

eu podia explicar e tal. Foram 20 minutos de conversa que depois dessa conversa eu percebi que os alunos eles se aproximaram mais, ficaram mais atentos às minhas aulas. Então existe esse efeito, quando você afasta demais não é legal e nem pode ficar íntimo demais no nível não profissional, não é o ideal, mas também não pode ficar distante demais, tem que estar numa convivência saudável (Professora entrevistada, 2021).

Os problemas sociais não deixarão de existir pelo despreparo do professor em discuti-los, tão pouco se farão ausentes da sala de aula. A professora ressalta a importância do processo de escuta para abrir-se às temáticas:

Sim, como professora eu lido com isso. É por uma questão pessoal, né? Nós professores sempre temos uma carga pessoal, não tem como dissociar, eu não acredito. Tem alguns professores que tentam, mas particular não consigo dissociar 100%. [...] a gente conversa muito para tentar ajudar de forma geral, porque às vezes acontece, teve uma época que estava tendo casos de automutilação, então são coisas que existem relações, não são coisas isoladas. [...] Então acho que se o professor só ouve se já seria uma coisa abriria um pouco [o diálogo de gênero]. Mas eu também entendo quando o professor está despreparado, ele não vai não vai entrar num assunto que ele acha que não vai ter controle, né? (Professora entrevistada, 2021).

As falas dos discentes e da professora entrevistada contribuíram para uma perspectiva de como o ensino em Maceió/AL pode ser encaminhado em algum contexto entre os egressos de Licenciatura em Matemática pela UFAL. O que mais chama a atenção é uma certa convergência de opiniões, em um senso comum tanto na aplicabilidade quando na opinião geral de que o professor de Matemática não está preparado para lidar com esta temática em sala.

Muito embora o senso comum dos entrevistados aponte um despreparo, alguns deles, incluindo a professora entrevistada, aparentam possuir um olhar diferenciado para esta temática, tendo o cuidado de entender – de algum modo – que gênero é indissociável das relações e da prática docente. Contudo quando a pergunta se volta na aplicabilidade em um contexto matemático, o comum foi associar ao estudo de estatística, evidenciando a falta de um olhar para o próprio conteúdo lecionado ou na percepção do que seria o gênero e a sexualidade.

O que poderia explicar um senso comum tão acentuado, de respostas tão convergentes entre os formandos pode ser associado ao baixo nível de aproximação com a temática. Mesmo a professora com experiência de vida e profissional lidando com estes estudos algumas das abordagens são pouco exploradas.

Então, os comportamentos e ações para lidar com gênero estarão pautadas no respeito e na empatia, mas com pouca reflexão sobre as suas práticas e sua disciplina lecionada. O que torna este campo de abordagem complicado pensando no fazer sem saber, no lidar sem preparo das práxis do educador matemático em Maceió/AL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspectiva da procura de uma educação emancipatória, “do processo de libertação política, cultural, humana e social de todos os oprimidos, que se libertam a si e aos opressores desde a prática de não mais deixarem ser oprimidos por ninguém” (RAMBO, 2016, p. 8), temos em síntese do que foi expresso nesta pesquisa, que a construção do conceito de gênero historicamente foi pautada em lutas contra a opressão, principalmente contra mulheres, que foram “domesticadas” e inferiorizadas no surgimento do capitalismo e do patriarcado no ocidente. E a sexualidade pautada em patologização do que fugiria do modelo de família burguesa monogâmica, punidos e presos em instituições que a Biopolítica do século XIX criou. As práticas regulatórias sobre os sujeitos das classes econômicas mais baixas foram mais incisivas para garantir a “pureza” da burguesia e tudo que fosse considerado um risco para a manutenção do seu posto social.

Em convergência com a nossa hipótese de pesquisa, a escola por meio dos seus discursos exclui e silencia indivíduos que não se encaixam no padrão heteronormativo. Nesse contexto de adoecimento dos LGBTI+ e de aprisionamento do que seria a identidade feminina, as escolas construíram seus modos de escolarizar os corpos e as mentes dos sujeitos, as práticas e materiais foram criados para garantir o funcionamento dos postos de trabalhos que alimentavam os sistemas econômicos capitalista. Foi na escola que se ensinou os “bons modos” e as prendas às meninas e aos meninos os trabalhos intelectuais e de força. Entender o contexto histórico e as políticas ligadas aos grupos LGBTI+ e das mulheres é parte importante para o processo emancipatório destes sujeitos, entender como e quais sujeitos são contemplados com o padrão social de gênero e sexualidade.

A participação do professor de Matemática neste processo se dá por onde o gênero se faz presente e por seu conteúdo contextualizado com as matemáticas e com muitas abordagens de forma direta, a não abordagem ou a sua forma incompleta-incorreta podem ser prejudiciais no entendimento das identidades dos professores e alunos, cabendo aos docentes em Matemática uma formação destes estudos de gênero.

O preparo, em específico a falta dele, foi evidenciada com as entrevistas, em questionário e videoconferência semiestruturada. Foi evidente o baixo nível de

aproximação com a temática gênero e sexualidade e explica a convergência das respostas dadas pelos licenciados e a professora, que mesmo com experiência de vida e profissional lidando com estes estudos, algumas das abordagens nitidamente pouco exploradas em sala.

Em suma, sem muita reflexão sobre as suas práticas o contexto de gênero e sexualidade ao ensinar Matemática, para os acadêmicos do curso e para a professora entrevistada, os comportamentos e ações para lidar com gênero estarão pautadas no respeito e na empatia. Contudo, apesar de óbvio e necessário, relacionar os estudos de gênero e sexualidade com apenas o preconceito ou a necessidade de respeito e empatia é uma maneira rasa de lidar com um problema social que envolve questões das mais variadas, como as de existência, acesso e oportunidade, como exposto no capítulo 2. O que torna este campo de abordagem complicado pensando no fazer sem saber, no lidar sem preparo das práxis do educador matemático em Maceió/AL.

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.

_____. **Do Luto à Luta: violência contra defensores de direitos humanos LGBTI+ no Brasil**. Curitiba: ABGLT, 2021.

ALMEIDA, A. **Evasão entre travestis é bem maior**. Disponível em: <<https://www.diariodecuiaba.com.br/cidades/evasao-entre-travestis-e-bem-maior/490505>>. Acesso em: 14 fev. 2022. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil). **Candidaturas trans: eleições 2018**. Disponível em: <<https://antrabrasil.org/eleicoes2018/>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

_____. **Nota da Antra sobre cotas e reservas de vagas em universidades destinadas às pessoas trans**. Disponível em: <<https://antrabrasil.org/2020/12/17/nota-antra-cotas-universidades-pessoas-trans/>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

_____. **Candidaturas trans: eleições 2020**. Disponível em: <<https://antrabrasil.org/eleicoes2020/>>. Acesso em: 13 fev 2022.

BENEVIDES, B.; NOGUEIRA, S. **Dossiê Assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. Expressão Popular, ANTRA, IBTE, São Paulo, 2021.

BENTO, B. **A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade na transexualidade**. In: Revista Bagoas, n. 4, 2009. p. 95-112.

BORBA, M. C.; ARAÚJO J. **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 1988.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 4.968/2019. **Portal da Câmara dos deputados**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2219676>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação Sexual. Brasília: MEC-SEF, 1998.

_____. 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.

_____. Senado Federal. Expectativa de vida de transexuais é de 35 anos, metade da média nacional. **Agência Senado**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional>>. Acesso em: 13 de fev. de 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CHAUÍ, M. **O Que é Ideologia**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHAVES, A. P. **O ensino de matemática e os tipos de contextos**. Disponível em: https://www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/Gd7_Adiel_Chaves.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2021**. FBSP, Brasil, v.15, 2021.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 38ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

GARNICA, A. V. M. **Registrar oralidades, analisar narrativas:** sobre pressupostos da história oral em educação matemática. Repositório UNESP, São Paulo. 2011.

GODOY, E. et al, Gênero na matemática escolar: um ato de resistência política. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia. v.27, n.3, 2020. p.979-1004.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil - 2020**. Disponível em: <https://observatoriomortesviolentaslgbtibrasil.org/>. Acesso em: 13 fev 2022. GUSE, H. et al. O que pensam licenciandos (as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula?. **Revista Baiana de Educação Matemática**, Salvador. v. 01, 2020, p. 01-25.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, 2001, p. 30-41. INSTITUTO UPDATE. **Eleitas:** mulheres na política. Disponível em: <https://www.institutoupdate.org.br/2020/12/09/eleitas-mulheres-na-politica/>. Acesso em: 13 fev. 2022. LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PERES, W. **Subjetividades das travestis brasileiras:** interfaces entre estigmas e construção da cidadania. Disponível em: <https://docplayer.com.br/85359993-Subjetividades-das-travestis-brasileiras-interfaces-entre-estigmas-e-construcao-da-cidadania.html>. Acesso em: 13 fev 2022.

RAMBO, R. A. **Emancipação na perspectiva de Paulo Freire**. Disponível em <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/rambo.pdf> Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. **História oral na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTOS, A.; ORNAT, M. Espaço Escolar, homossexualidades e homofobia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 2, 2014, p. 97-108.

SOUZA, M.; FONSECA, M. Conceito de gênero e educação matemática. **Bolema**, Rio Claro. Ano 22, nº 32, 2009, p. 29 a 45.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instituto de Matemática. **Proposta Pedagógica Curricular de 2006**, de janeiro de 2006. Maceió/AL: Coordenação do Curso de Matemática Licenciatura & Instituto de Matemática, 2006. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-matematica-licenciatura.pdf/view>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. Instituto de Matemática. **Proposta Pedagógica Curricular de 2021**, de junho de 2019. Maceió/AL: Coordenação do Curso de Matemática Licenciatura & Instituto de Matemática, 2019. Disponível em: <https://im.ufal.br/pt-br/graduacao/licenciatura/documentos/ppc_mat_lic_ac_simoess-2.pdf/view>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para a reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: a experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MONTEIRO, A.; POMPEU, G. Jr. **A matemática e os temas transversais**. Editora Moderna: São Paulo, 2001.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet, príncipe da Dinamarca**. In: Shakespeare: tragédias, v. I. Trad. de F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA COMUNIDADE LGBTI+

Abraão: De 1 a 5, classifique o quanto você considera importante a inserção de discussões de problemas sociais nas aulas de matemática:

Entrevistada: Cinco! Na minha experiência, porque assim, quando a gente está na graduação a gente vê muita coisa do ponto de vista acadêmico, mesmo, né? a gente faz contrapontos de pensamentos de determinados autores e tal, tem toda aquela questão com os documentos oficiais, que são importantes realmente eles dão uma base muito importante para gente, porém é só a prática faz com que a gente perceba a real importância disso aí. Então, eu percebo que quando eu incluo nas aulas aspectos não somente do dia a dia deles, mas coisas que podem influenciar diretamente o rumo da vida deles, eles têm a tendência a ficar mais atentos e a dar mais significado as aulas, independente do assunto. Às vezes é um assunto um pouco mais complexo, mas quando você insere isso em, de preferência em coisas que sejam próximas a eles, melhor ainda, né? Com a prática isso é indiscutível. Porém, para se fazer isso eu percebo que eu consigo fazer isso melhor quando eu converso mais com eles, parte do meu planejamento é ter um processo de escuta mesmo... Não é comum, eu já percebi mas tem horas que eu paro e sento lá no meu horário do planejamento e simplesmente converso com eles, às vezes eles têm aulas vagas, porque eu trabalho na escola integral e ou tá faltando Professor e coincide com o meu horário ou até mesmo no intervalo e na hora do almoço e isso me ajuda a montar estratégias, além de conversar com os outros os outros professores. Então juntando tudo isso, eu consigo trabalhar melhor isso aí. Por isso eu classifico como 5, como muito importante as discussões de problemas sociais nas aulas de Matemática.

Abraão: De 1 a 5, classifique o quanto você considera o nível de interação das Ciências Humanas com a Matemática

Entrevistada: Estruturalmente eu colocaria 3, se eu fosse falar 5 eu estaria mentindo! Porque quando a gente fala de trabalhar de forma interdisciplinar, isso exigir preparo e exige planejamento. Tem muita coisa que a gente consegue fazer nas aulas,

quando surge uma oportunidade de entrar em algum assunto e é tanto que está para começar no ano que vem, eu não sei muito bem como vai ser, mas a gente precisou escolher um livro específico de matemática que dialoga com ciências humanas, isso foi não foi iniciativa minha, né? Como eu trabalho em escola pública isso veio de cima e a gente escolheu esse livro aqui: “Dimensões de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática” e aí uma coisa que a gente conversou muito lá na escolha, o pessoal de ciências humanas já vinha fazendo isso na minha escola e eles decidiram não querer fazer a ponte [entre os professores de Matemática] e eu entendo um pouco eles porque é difícil uma pessoa sair da sua formação e começar a interagir com outras, talvez pelo receio de não dominar a Matemática, digamos assim é uma coisa pessoal. Já para Matemática tem um lado também de o pessoal não querer sair da sua área original, digamos assim... Então eu acabo trabalhando um pouco sozinha infelizmente, com essa entrada dos novos professores pode ser que alguém faça isso. Do ponto de vista da coordenação a gente é muito incentivado a fazer isso, um dos problemas era que a gente não sabia muito bem como fazer isso, a gente não tinha um material de apoio, por exemplo. Para mim a esperança é com esse material que é o Projeto 2 do PNLD a gente consiga avançar mais um pouquinho, mas foi preciso vir algo do MEC que certamente se não fosse esse livro como ponto de partida eu faria eventualmente uma atividade assim e por isso eu classifico em 3, nem demais e nem de menos.

Abraão: Você já teve contato com estudos e discussões da temática Gênero e Sexualidade?

Entrevistada: Na minha vida sim, mas dentro da escola não, mas às vezes aparecem iniciativas por exemplo do SINTEAL já aconteceram, mas ter rodas de conversa dentro da escola não. Tinham atividades na UFAL, mas por opção mesmo eu decidi não participar mesmo, existiam e eram poucas as oportunidades, mas eu decidi não participar.

Abraão: Classifique o quanto você considera a escola como um lugar seguro para:

Homens Cis:

Entrevistada: 5

Abraão: Mulheres Cis:

Entrevistada: Quatro. Mulher cisgênero tem aquelas questões, lá nem tanto por conta do uniforme. Eu não vou dizer que nunca aconteceram quando tem algum tipo de atividade extracurricular que eles vão mais à vontade, entendeu? É... mas eu não tenho conhecimento, não tenho como te dizer porque é uma coisa muito pessoal, né? Não chegou a mim o conhecimento de que houve algum tipo de fatalidade, de assédio... Eu acredito que tenha ocorrido porque... eu vou dizer que de um a cinco seria um 4... entendeu?

Abraão: Homens Trans:

Entrevistada: Eu vou colocar um 3, não pelo corpo docente ou funcionários, mais por conta dos alunos. É uma fase que tem que trabalhar muito bem isso porque inicialmente a receptividade não é boa, rola muito agressão verbal, comentários..., Mas a equipe da escola, quando eu entrei em 2019, tinha um aluno, um jovem trans e a coordenação conversava muito com ele porque que ele estava gostando de uma menina, só que a menina não queria namorar com ele... A escola o acolheu bem, como eu estava no Fundamental, não era do Ensino Médio na época, eu não entrei muito, não me envolvi... Eu colocaria um 3 por conta dessa... é muito novo para eles...

Abraão: Mulheres Trans:

Entrevistada: Eu colocaria 2. Eu lembro do nosso aluno trans, mulher trans eu não me recordo... [...] Eu acho que a intolerância é muito maior, pelo que eu conheço os meus alunos, infelizmente. Apesar de que eles são muito amáveis, mas a gente geralmente tem problema quando entra um grupo de alunos novos na escola, dos que vem de outros contextos. A escola de ensino médio, né? Então quando entram uma turma de primeiro ano, que vem de outros locais... É aquele trabalho que a gente tem que começar sempre do zero todo início de ano, entendeu? Então assim como a resposta final seria um 3. Porque eu estou tentando pensar no contexto da minha escola não de tudo que eu já ouvi, do que eu sei, que eu já estou tentando trazer para minha prática.

Abraão: Pessoas Não Binárias e outras identidades de gênero:

Entrevistada: 3, também...

Abraão: Em sua percepção o quanto se relacionam os dados de violência contra pessoas do grupo LGBTQIA+ com a educação:

Entrevistada: Eu acho que quanto mais tempo você passar na escola e que trabalha estes aspectos menores [serão os] índices de violência. Não é falar diretamente disso, [...] primeiro a gente fala sobre a questão do respeito, de forma geral. Isso tem a ver também com religião [ensino religioso]. Como eu trabalho na escola de tempo integral, algumas dessas questões que são trabalhadas por outras disciplinas, pelos projetos de vida, pelos projetos integradores e muitos alunos encontram veem a escola como um espaço em que eles podem ser como eles são, a gente vê muito isso! Porém, nem tudo que acontece a gente vai saber, né?! porque nós temos um distanciamento natural de determinados assuntos, o professor tem que estar atento para observar alguns sinais. Eu vejo que quanto mais diversidade houver em uma escola, não só do ponto de vista de gênero, é mais fácil do aluno se identificar e se envolver com a escola e a violência pode diminuir. Eu considero a minha escola como não violenta, a gente tem episódios pontuais em que a gente tem que ficar atento, mas em questão de gênero nunca chegou ao meu conhecimento um problema ao ponto de a pessoa ter que sair da escola, sabe? agressão física... Eu percebo muito, como eu trabalho com os terceiros anos [do Ensino Médio], que eles são muito conscientes e até existem comentários, alguns termos pejorativos que eles usam e eu tento cortar, mas é muito difícil e entre eles mesmos eles se regulam, digamos assim. Mas eu devo isso ao trabalho do ensino integral de lá eu acho que se fosse na escola regular mede passar menos tempo na escola de lá, acredito que se fosse o ensino regular e eles passando menos tempo na escola o ambiente externo a escola infelizmente não contribuiria para quebrar certos preconceitos. Acredito que quanto mais interação com a escola menor serão os índices de violência. Por isso eu colocaria 5, apesar de nem tudo a escola pode intervir, mas acaba sendo o local o mais neutro possível, no sentido de educação. Tem coisa que família mesmo não consegue conversar, não se sente à vontade para conversar. Apesar da escola não ser determinística, a gente não vai dizer para o aluno que... É como eu falei, costumo trabalhar com a escuta e tem os demais professores que acompanham eles que contam as coisas, eles contam para os professores o que é que está acontecendo, quando começam a faltar muito... Então, a questão do gênero é uma das coisas que afetam, uma das muitas outras.

Abraão: Em sua percepção o quanto se relacionam os dados de evasão escolar de pessoas do grupo LGBTQIA+ com a formação docente:

Entrevistada: Eu estou entendendo a formação docente com titulação mesmo e capacitação de forma geral. Os professores da minha escola são professores muito ricos em formação, uns possuem mestrado, outros possuem especializações, eles fazem formação continuada... E a evasão, eu penso o seguinte, quando você quando você é um profissional e você leva realmente aquele trabalho à sério, a preocupação com a evasão faz parte do seu trabalho, então você torna isso um o item do seu trabalho e eu devo isso a formação. Então quanto melhor formado é o profissional, menor é o índice de evasão. Apesar de que, principalmente depois da pandemia, foi muito mais difícil trazer o aluno de volta. Por mais que a gente seja bem formado, por mais que a gente tenha horas e horas de formação e desenvolva atividades incríveis, existem elementos que superam isso e que infelizmente fizeram com que os alunos saíssem da escola. A gente tem muitos alunos que não retornaram porque começaram a trabalhar, por conta do contexto familiar..., Mas poderia ser pior se a gente não tivesse essa preocupação, essa percepção e eu atribuo a formação, atribuo a uma boa formação. A formação com o índice de evasão eu acho que são grandezas inversamente proporcionais, quanto melhor formado é o professor, menor é o índice de evasão daqueles alunos. Por isso eu atribuo nota 5.

Abraão: Em sua percepção o quanto se relacionam os dados de evasão escolar de pessoas do grupo LGBTQIA+ com o Currículo:

Entrevistada: Sim, acontece! Por exemplo, quando tem um professor x que tem uma abordagem muito inflexível, falo mais especificamente lá na escola, mas tem professor que são mais queridos do que outros, que é natural, mas quando se tem professores muito inflexíveis e às vezes tratam de forma muito bruta os seus alunos, eles costumam deixar de ir para a escola, não entram na escola ou ficam do lado de fora das salas. E eu atribuo isso, sim, ao currículo, você tem um currículo obrigatório, mas o mesmo currículo ele pode ser trabalhado de diversas maneiras e dentro dessas maneiras existem as melhores possíveis e eu atribuo piores possíveis, principalmente em exatas, em matemática, os alunos não têm tolerância às aulas 100% tradicionais. Você tem que estar sempre está sempre... Quando a gente consegue trabalhar bem esse currículo relacionado ao contexto, ouvindo-os, a tendência é que eles evadam

menos. Eles sabem que eu sou da Comunidade LGBTI, eles sabem, eu prefiro dizer. E Acontece muito uma coisa de identificação, já aconteceu alguns alunos dizendo assim “olhe, professora, eu não gosto de Matemática, mas eu me identifico com a sua aula, eu gosto de estar presente na aula apesar de não entender nada” ou seja eles se sentem acolhidos e às vezes eles entram, ficam meio que dormindo lá, sem escrever mas estão lá e que possivelmente não é pelo fato de ser da comunidade LGBTI porque a gente tem outras professoras, tem outra professora lá que tem uma postura diferente da minha e essa professora causa temor nos alunos, muito medo, então não é só você ser da comunidade que é um passe livre e todo mundo vai gostar de você, todo mundo vai ficar perto de você, não necessariamente, isso não é suficiente. Isso tem que estar relacionado com o seu trabalho, tem que estar muito bem administrado, senão você também perde um certo controle de tudo. Então na minha observação, os alunos LGBTI costumam estar mais presentes quando eu relaciono com o contexto, quando eu falo sobre isso, não diretamente, mas de quando eu falo sobre questões sensíveis. Por exemplo, já precisei entrar em temas em que eu não me sinto confortável em falar, mas eu sabia que era importante falar, pela função, pela minha atribuição. Questões de religião por exemplo, existe um embate muito grande entre pessoas LGBTI e pessoas religiosas, não são todas, mas tem que trabalhar com eles muito bem isso aí para também não surgir uma intolerância em outra área, em outro motivo, tem que ter muito cuidado! Sim, eu percebo e diria 5, quando o currículo ele é bem pensado e quando você insere esse grupo mesmo, mostra para eles que a gente existe, que nós temos muitas dificuldades, mas que podemos superar e quando eles veem bons exemplos, por exemplo o professor, né? Isso anima eles, às vezes eles tem muitos problemas em casa, muitas questões... O currículo única e exclusivamente só tradicionalmente não é suficiente, você tem que você tem que levar tudo isso consideração. Por isso que eu trabalho se torna muito mais complexo, então seria 5.

Abraão: 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.

Entrevistada: Sim, deve ser e tem como fazer isso! por exemplo a gente tem uma área do currículo que é estatística e a gente tem como trabalhar tanto interpretação de dados, a leitura de dados. Mas eu gosto de fazer esse trabalho junto

com outros temas para não gerar um certo desconforto entre alguns alunos, que a gente também tem que entender que tem alguns alunos que não vão se sentir confortáveis em falar e que eles têm o tempo deles também. E [temos a possibilidade] de conscientizar mesmo sobre a violência, especialmente, que ela existe. Então a gente pode trabalhar tanto do ponto de vista de interpretação de dados que é uma responsabilidade da matemática também, como a construção de pesquisas e interpretação, né? Eu acho que a parte de estatística ela é um ponto inicial muito bom para isso, mas geralmente no Ensino Médio. No ensino fundamental, eu ainda acho um pouco... Eu não consigo ver uma saída no momento. Deve ser porque eu trabalho só com Ensino Médio, mas essa parte da estatística eu acho que casar muito bem e você pode dialogar com outras disciplinas também, você pode dialogar com Sociologia, História, Geografia... Química e Física já não consigo ver muito, mas Matemática tem espaço! Por outro lado, a gente também tem que ter cuidado com os determinados gatilhos de quando a gente fala de violência, agressão... é tudo muito sensível! Eu já tive ideia, por exemplo, de futuramente trabalhar questões de empreendedorismo, apesar de não ser o que a gente geralmente vê na graduação, mas a gente vê assim que a comunidade LGBTI ela aprende muito cedo que você tem que ser muito independente, você tem que ser independente rápido financeiramente para conseguir um pouco mais de tranquilidade... então eu vejo isso como uma possível saída de trabalhar isso com eles, estimular eles nesse sentido né? você pode fazer um trabalho com todos, não precisa falar necessariamente “estou fazendo uma aula voltada para a comunidade LGBTI” mas um aluno da comunidade LGBTI ele pode ver isso como a saída, entendeu? ele pode ver isso como uma um caminho.

Abraão: Você acha importante ter discussões sobre formação para a diversidade de gênero e sexual na licenciatura? Justifique.

Entrevistada: Sim, porque mesmo como pessoa da comunidade LGBT é muito comum os alunos chegarem com coisas do tipo “professora, eu acho que eu sou lésbica” “professora, eu acho que eu sou bi”. A forma que a gente responde tem que [...]ter muito cuidado, tem que ter um esclarecimento, você também não pode afastar o aluno e dizer “ah, não vou conversar com você, não posso conversar com você” eu não acho que seja por aí, porque quando o aluno chega para gente falar isso é porque ele vê a gente como uma pessoa que ele pode confiar e às vezes ele tá numa angústia tão grande e isso pode ter de dobramentos, ele já pode estar em um quadro

depressivo, isso pode evoluir... Então por isso que a escuta ela é muito importante. A gente sente um pouco de falta disso na licenciatura, existem tantas demandas na licenciatura, que eu realmente entendo, mas não só da questão da diversidade de gênero, mas outros temas também, temas correlatos, eu sinto falta. A gente tem um curso extremamente acadêmico-científico, preto no branco e quando você vai para a prática não é assim. A gente usa muita coisa da graduação, mas ainda falta muita coisa, muita coisa mesmo! O que me ajudou a lidar foi muito da experiência pessoal, coisas que fui buscando depois, pesquisando mesmo, olhando algumas coisas até no Instagram, sabe? Isso foi me ajudando como profissional, por que mesmo hoje, eu me entendo como uma pessoa lésbica, mas tinha muita coisa que eu não sabia. Por exemplo a questão da não-binaridade, eu ainda estou aprendendo sobre isso, eu vejo que sou uma pessoa que não sabe muitas coisas, mas para onde eu estou em relação a outras pessoas eu sei muito mais, [...]aconteceu uma vez e umas duas professoras chegarem para mim e começar uma conversa com relação a um anelzinho de coco e acabou que a conversa foi para não-binaridade e elas não sabiam absolutamente nada sobre isso. Existe um uma falta de conhecimento total sobre isso, se um aluno chega e demonstra sinais de que um professor que não tem um conhecimento mínimo sobre aquilo ele pode relacionar a outra coisa, ele pode relacionar a indisciplina propriamente dita, pode relacionar a qualquer outra coisa e até mesmo a um transtorno, digamos assim, “ah, esse aluno não tem jeito, esse aluno não quer estudar” e às vezes a raiz não é isso são coisas que talvez uma formação mais direcionada ele pudesse identificar mesmo não sendo atuação de psicólogos, mas a escuta, novamente, eu insisto muito nisso seria muito importante ter essa formação.

Abraão: Classifique o nível de preparo do professor de Matemática para a abordar a temática, de 1 a 5:

Entrevistada: Nota 1! O professor de Matemática o que ele puder fugir disso ele foge, ele vai dar os argumentos não tenho tempo, é muita coisa no currículo, o lugar não é aí, não é esse lugar, deixa para outra disciplina, né? É claro que não vou passar uma semana, um mês, abordando isso, mas às vezes 5 a 10 minutos... Teve uma vez que eu parei e o aluno ele perguntou sobre a questão de cisgênero, o que seria cisgênero? Surgiu essa dúvida e eu vi ali um momento em que eu podia explicar e tal. Foram 20 minutos de conversa que depois dessa conversa eu percebi que os alunos eles se aproximaram mais, ficaram mais atentos às minhas aulas. Então existe

esse efeito, quando você afasta demais não é legal e nem pode ficar íntimo demais no nível não profissional, não é o ideal, mas também não pode ficar distante demais, tem que estar numa convivência saudável, mas [para o professor de] matemática eu diria 1, sem sombra de dúvida, infelizmente.

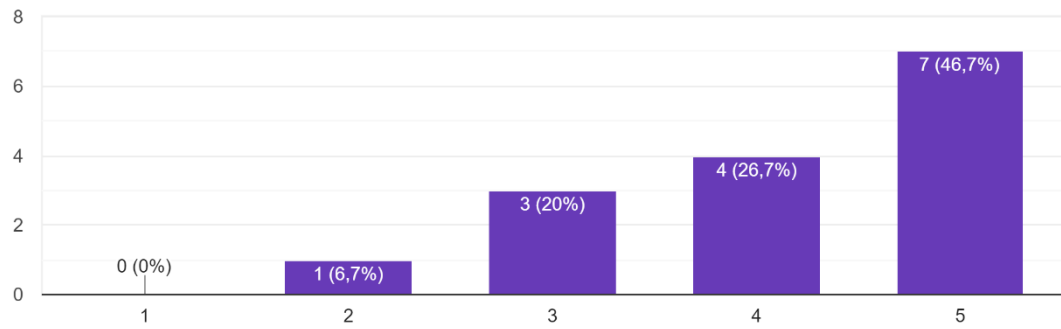
Abraão: Enquanto professor, já teve contato com a temática em sala de aula nas aulas de matemática?

Entrevistada: Sim, como professora eu lido com isso. É por uma questão pessoal, né? Nós professores sempre temos uma carga pessoal, não tem como dissociar, eu não acredito. Tem alguns professores que tentam, mas particular não consigo dissociar 100%. Eu não identifico, mas outro professor já identificou “olha aquele aluno, ele é homossexual”, “possivelmente ele tem indícios” ... “ele já conversou comigo” ... Então a gente conversa muito para tentar ajudar de forma geral, porque às vezes acontece, teve uma época que estava tendo casos de automutilação, então são coisas que existem relações, não são coisas isoladas. Por exemplo, tem pessoas que são determinadas igrejas, determinadas congregações e conversam comigo sobre isso, então eu não posso simplesmente dizer “faça isso”! Não é assim que funciona, mas ouvir ajudar muito eles. Então acho que se o professor só ouve se já seria uma coisa abriria um pouco [o diálogo de gênero]. Mas eu também entendo quando o professor está despreparado, ele não vai não vai entrar num assunto que ele acha que não vai ter controle, né?

APÊNDICE B – O QUESTIONÁRIO COM FORMANDOS EM MATEMÁTICA – BLOCO I

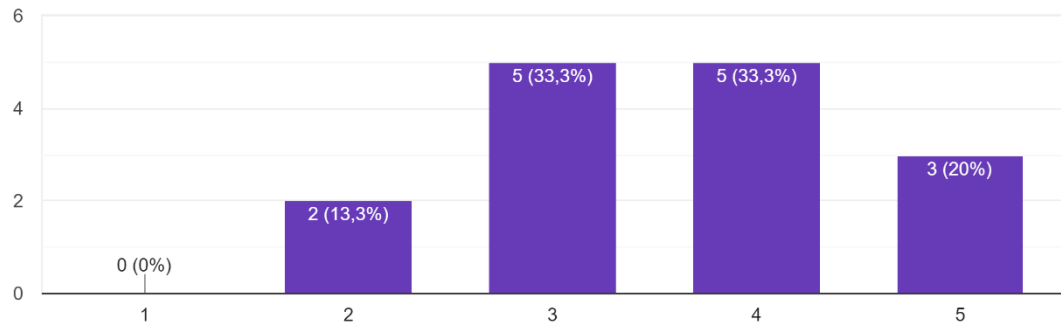
1. Classifique o quanto você considera importante a inserção de discussões de problemas sociais nas aulas de Matemática:

15 respostas



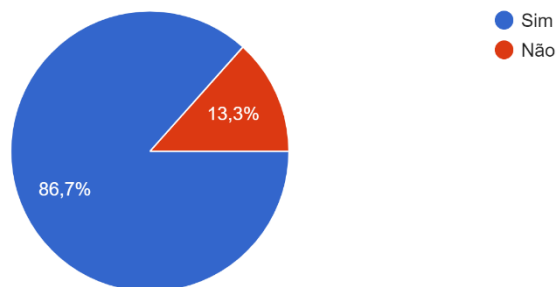
2. Classifique o quanto você considera o nível de interação das Ciências Humanas com a Matemática:

15 respostas



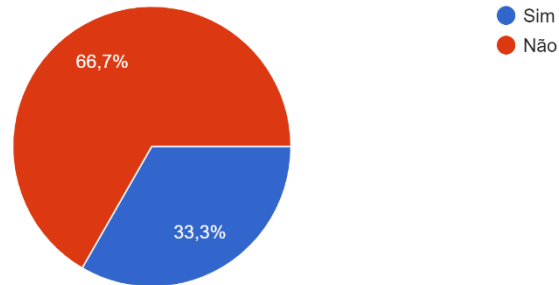
3. Você já teve contato com estudos e discussões da temática Gênero e Sexualidade?

15 respostas



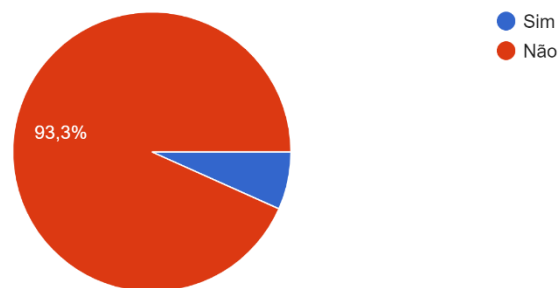
4. Você já teve contato com estudos e discussões da temática Gênero e Sexualidade relacionada à Educação?

15 respostas



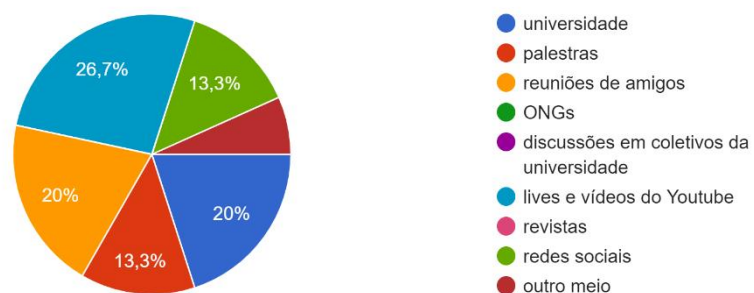
5. Você já teve contato com estudos e discussões da temática Gênero e Sexualidade relacionada a Educação Matemática?

15 respostas



6. Onde você teve contato com estudos e discussões da temática Gênero e Sexualidade?

15 respostas



7. Quando você teve contato com estudos e discussões da temática Gênero e Sexualidade?

15 respostas

Principalmente na disciplina Profissão Docente, do primeiro período do curso.

Durante os meus 18 a 20 anos

Faz um tempinho, já. Não lembro exatamente quando.

Durante o ensino médio, quando estudava para o Enem

nunca tive contato.

Em 2018

2019~2020

Esse ano

Não lembro

Frequentemente

meses atrás

Mais ou menos em 2019, 2020.

Alguns meses

No período do ensino médio

Quando tinha uns 18 anos

8. Como foi e o que achou das discussões e estudos que você teve contato?

15 respostas

Muito interessante, além de importantes, principalmente no contexto educacional.

As discussões são importante para o debate mais profundo e mais aberto. Porém, acho que tem coisa que são necessário, como as discussões relacionada ao gênero infantil, ou até o considerar que a criança tenha um gênero "neutro", acho que essas discussões deveria ser tradas durante as fases iniciais da adolescência.

Tranquilo.

Assistir algumas lições e achei bem interessante

como nunca tive contato direto com o assunto, não me sinto capacitado a responder.

Foi uma palestra muito explicativa e me tirou dúvidas sobre vários conceitos que eu não sabia e esclareceu muita coisa.

Tratavam de inserção e aceitação de grupos, assim como tolerância, respeito e segurança dessas pessoas na sociedade.

Interessante.

Alguns foram interessantes, outros nem tanto.

Achei interessante, pois conhecia pouco a respeito desse assunto.

Achei importante, pois é algum que está no cotidiano.

Basicamente eram publicações que eram feitas em redes sociais, sendo mais predominante do Twitter. Sinceramente achei bastante interessante, já que a opção da pessoa só ela que pode decidir e não a sociedade em si. E essa inclusão tem que ser feita pra ontem. Já que estamos no século onde devemos aceitar as diferenças das pessoas já que é isso que nos fazem ser diferentes. Não que isso não justifique que no século passado não precisávamos disso, claro que precisamos, mas com as redes sociais, com uma maior interação das pessoas de tudo o mundo, isso veio mais a tona.

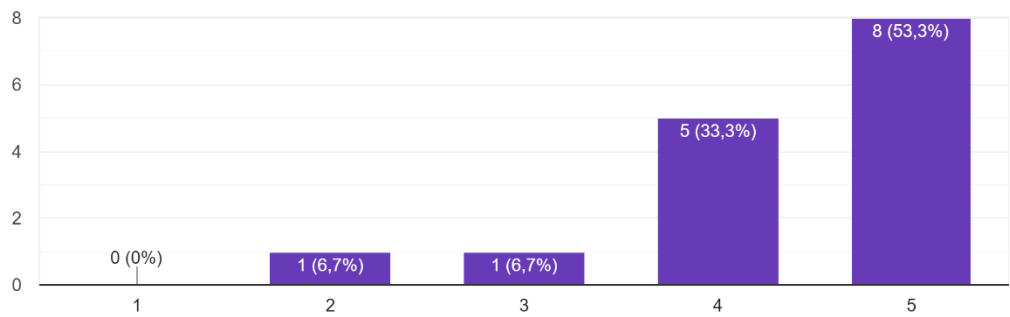
Necessário. São assuntos importantes e que todo mundo deve ter o mínimo de conhecimento sobre, principalmente quando tratamos isso mais na questão de ensino.

Esclarecedoras, muitas duvidas sobre o assunto foram explicadas

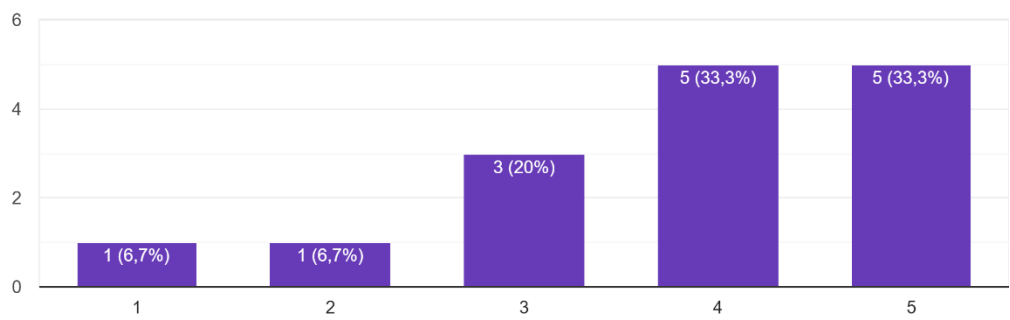
As discussões foram proveitosas e esclarecedoras, tendo em vista que muitos professores não sabem como lidar com esse tema em sala de aula.

9. Classifique o quanto você considera a escola como um lugar seguro para:

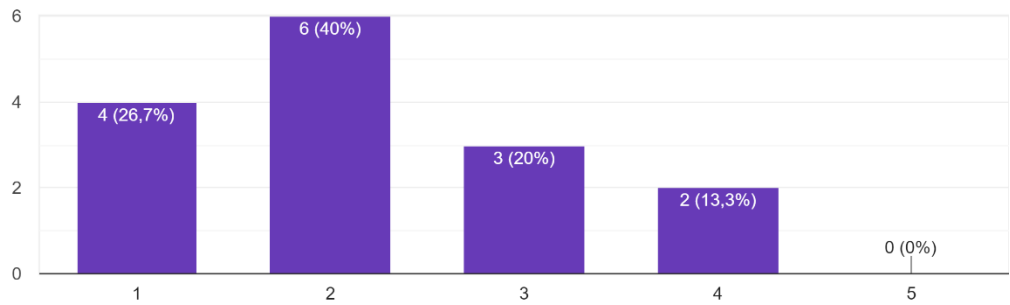
a. Homens Cis:
15 respostas



b. Mulheres Cis:
15 respostas

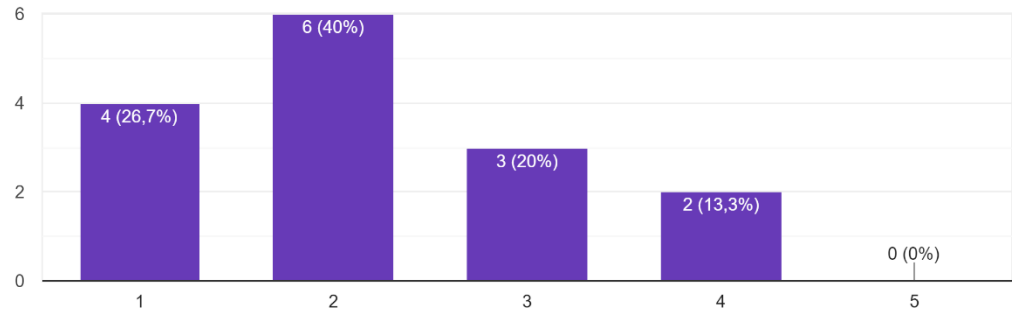


c. Homens Trans:
15 respostas



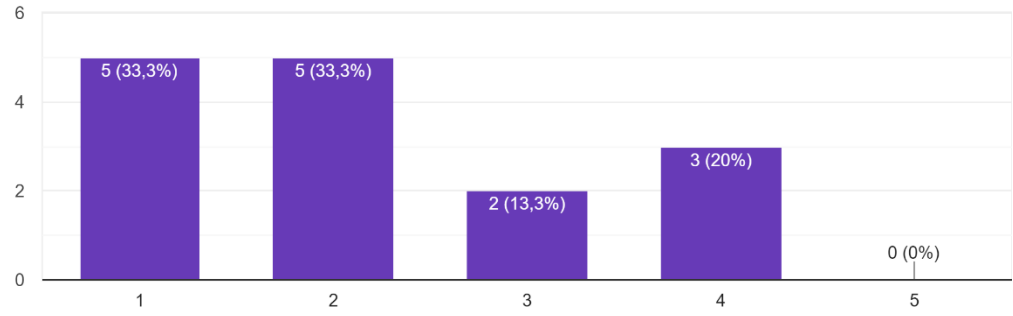
d. Mulheres Trans:

15 respostas



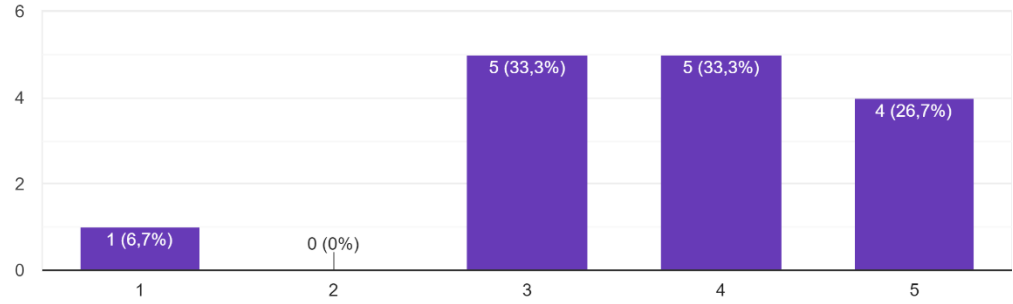
e. Pessoas Não Binárias e outras identidades de gênero:

15 respostas



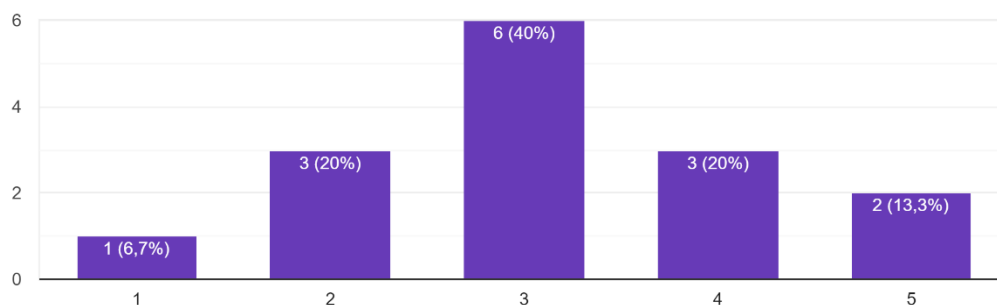
f. Em sua percepção o quanto se relacionam os dados de violência contra pessoas do grupo LGBTQIA+ com a educação:

15 respostas



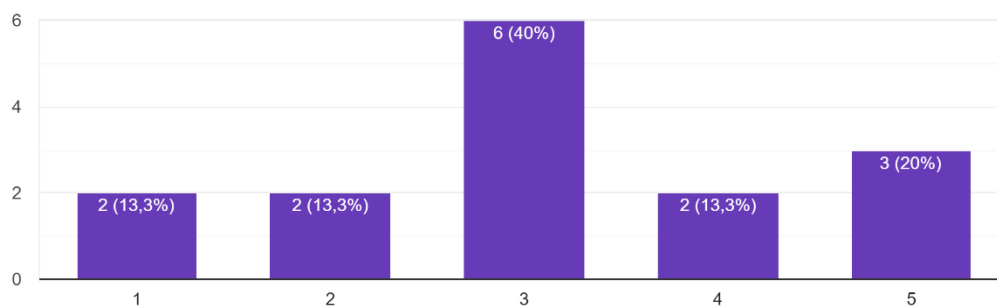
g. Em sua percepção o quanto se relacionam os dados de evasão escolar de pessoas do grupo LGBTQIA+ com a formação docente:

15 respostas



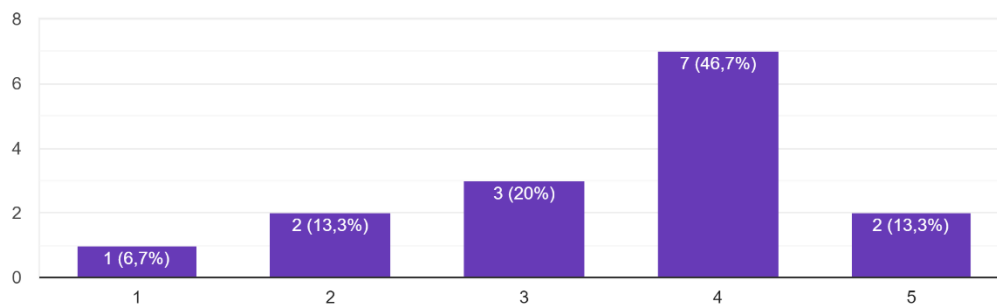
h. Em sua percepção o quanto se relacionam os dados de evasão escolar de pessoas do grupo LGBTQIA+ com o Currículo:

15 respostas



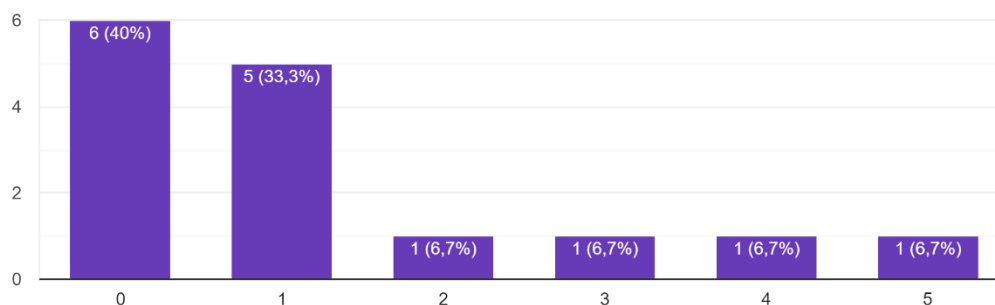
i. Em sua percepção o quanto se relacionam os dados de evasão escolar de pessoas do grupo LGBTQIA+ com gestores escolares:

15 respostas



10. Quantos professores da comunidade LGBTQIA+ [assumidamente] você teve durante a sua trajetória escolar do ensino básico?

15 respostas



APÊNDICE C – O QUESTIONÁRIO COM FORMANDOS EM MATEMÁTICA – BLOCO II

1. 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.

15 respostas

Sim, até porque esse é um tema que deve ser discutido de forma interdisciplinar, e a matemática, assim como outras disciplinas, faz parte do cotidiano de todos. Acredito que apresentar dados numéricos acerca do conteúdo, tais como gráficos de violência ocorrida contra essas pessoas.

Sim, com ressalvas, mas pode sim muito bem ser trado durante as aulas de matemática. Em relação a essas, elas estão relacionadas ao conteúdo a ser estudado.

Sim. PARA QUE AS PESSOAS ESTEJAM SEMPRE ABERTAS, A SE COLOCAR NO LUGAR DO OUTRO E PRINCIPALMENTE A RESPEITAR O OUTRO E A SUA OPÇÃO SEXUAL.

Sim, muito importante desde a escola todos saberem se reconhecer e saber respeitar o próximo.

não me sinto apto a responder.

Acho importante, mas não possuo ideias de como incluir.

Sim, deve-se trabalhar com índices e gerar empatia através dos números, gráficos, mostrando que pessoas sofrem com situações por causa desse tópico.

Sim. É muito importante haver discussões sobre esse tipo de assunto, quando existe tanta discriminação, principalmente em ambiente escolares.

Não. Acredito que devem ser discutidos sim alguns problemas sociais em que a Matemática pode ser usada como solução. Em minha visão esse tópico não é muito relevante para a Matemática em si.

Não, pois acredito que pode fugir um pouco do contexto matemático, acredito que pode ser feito uma junção com outras disciplinas para implementar essa ideia.

sim, pois é algum comum hoje.

Acredito que tem que ser discutido em todas as disciplinas. Já que existem pessoas que são bastante intolerantes nesse quesito, a conscientização, e o principal, o respeito tem que existir. Porém não tenho ideias de como abordar esse assunto em sala de aula, pois não tenho um certo nível de domínio nele, e se acontecer alguma coisa durante a aula, não tenho ideia de como acalmar as coisas.

Acho que é um assunto que deve ser discutido independente da disciplina. Mas já que estamos tratando especialmente nesse caso, eu diria que sim. Ideias de abordar sobre esses temas é envolvendo problemas interdisciplinar e estatística.

Sim, é importante falar sobre esses assuntos, mas de forma organizada para não passar nenhuma informação errada que posso distorcer a realidade.

sim, acho que esse tópico deve ser abordado, pois tem uma carência de informação sobre isso. Geralmente os pais não costumam falar sobre isso e vai deixando a criança descobrir/ pesquisar sozinho. Seria muito mais interessante os pais e os professores abordarem isso.

2. Você acha importante ter discussões sobre formação para a diversidade de gênero e sexual na Licenciatura de Matemática? Justifique.

15 respostas

Sim. Estamos nos formando para lidar com jovens, com EDUCAÇÃO. Esse é um tema que deve ser inserido na educação básica e se formos preparados durante a graduação sobre como trabalhar esse tema, isso seria muito importante.

Sim, todas as discussões que agreguem o social é sempre positivo, mesmo que as pessoas tenha opiniões diferentes a respeito de gênero e sexualidade. Até o professor(a) de matemática vai lidar com seres humanos.

SIM. SIM, MAS PRECISAM ESTÁ PREPARADOS PARA A REALIDADE E SABER LITERALMENTE SE POSICIONAR.

Sim, como futuros professores, precisamos está preparados para situações entre estudantes em sala de aula, e saber orientá-los.

sim, o professor deve estar preparado para lidar com todos os tipos de aluno, independente de como ele se identifique. Particularmente no meu caso tenho pouco contato com o assunto e me sinto pouco preparado para abordar o assunto com um adolescente.

Sim, pois esses professores poderão levar essas discussões e conhecimentos para seus futuros alunos.

Acho importante trabalhar e ter discussões sobre isso, mas não entendo como aplicar, e até mesmo onde a licenciatura em matemática pode chegar, até que ponto ela pode ir nessa discussão.

Sim. É muito importante haver discussões sobre esse tipo de assunto, quando existe tanta discriminação, principalmente em ambiente escolares.

Talvez. Acredito que o essencial seria as pessoas respeitarem outras pessoas e isso independe de gênero e sexo.

Sim, pois acredito que mesmo com tantos avanços, a área da Matemática ainda é em sua grande maioria, masculina, acho importante valorizar e ensinar isso a outros futuros professores.

Sim, pois nos ensinaria a como aborda o assunto em aulas .

Sim. Uma coisa que é bastante antiga é que os professores de matemáticas geralmente são homens, e quando é uma mulher existe um certo receio. Uma coisa que é bastante discutida, pelo menos por mim, quando comecei no curso de Licenciatura em matemática, as pessoas me perguntavam muito sobre quantas mulheres tinham na turma, justamente por isso. Então independente da disciplina, esse assunto tem que ser discutido.

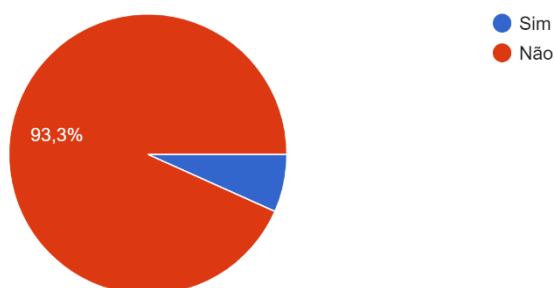
.

Sim, é importante pois devemos saber lidar com esses assuntos na sala de aula, e discutir isso antes de adentrar na carreira escolar é uma ótima forma.

Sim, tendo em vista que estamos falando de uma licenciatura, é necessário ter um conhecimento prévio sobre o tópico citado, só assim os professores vão saber de que forma lidar com algumas situações em sala de aula e ainda assim esse conhecimento adquirido será proveitoso para sua vida.

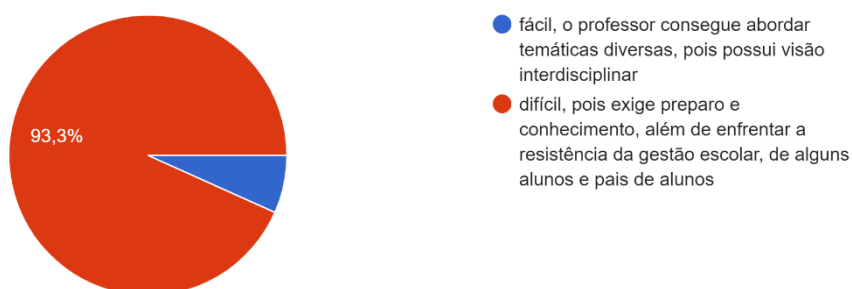
3. Em sua opinião o professor de Matemática já lida com essa temática nas aulas?

15 respostas



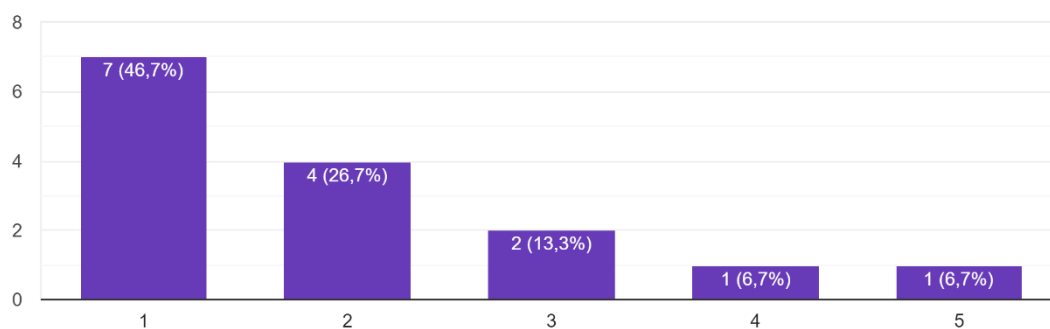
4. Na sua opinião, para o professor de Matemática, como é lidar com essa temática na sala de aula:

15 respostas



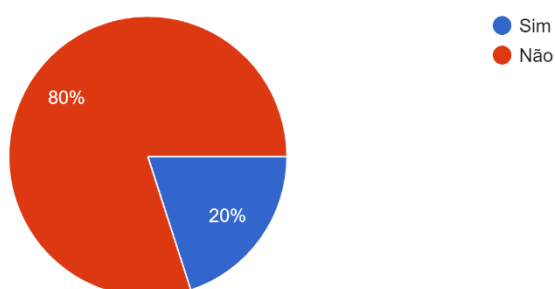
a. Classifique o nível de preparo do professor de Matemática para abordar a temática:

15 respostas



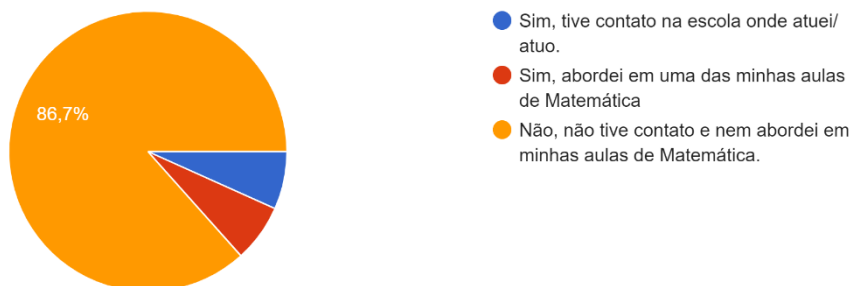
5. Enquanto estudante da Licenciatura em Matemática, já teve contato com a temática em alguma disciplina da graduação?

15 respostas



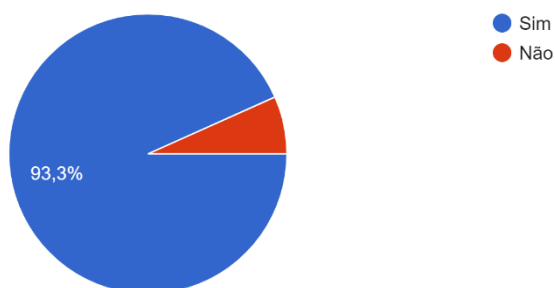
6. Enquanto professor, você já teve contato com a temática na escola em que atuou/atua ou abordou em sua sala de Matemática?

15 respostas



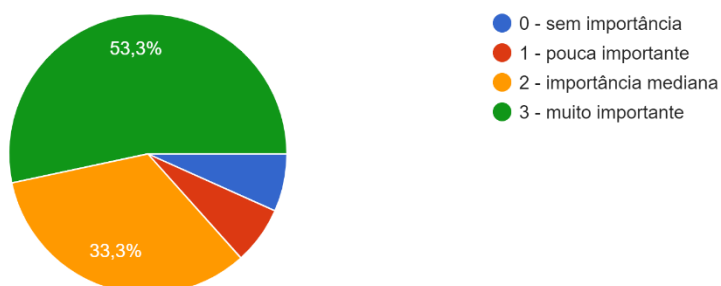
7. Você considera importante as secretarias de Educação promoverem cursos de formação continuada docente para que os professores apre...e essa temática e possam abordar em suas aulas?

15 respostas



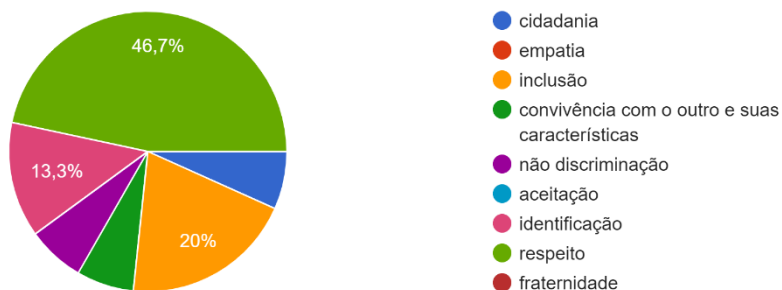
8. Numa escala de 0 a 4, o quanto você considera importante a inserção de uma disciplina sobre a temática no Curso de Licenciatura em Matemática?

15 respostas



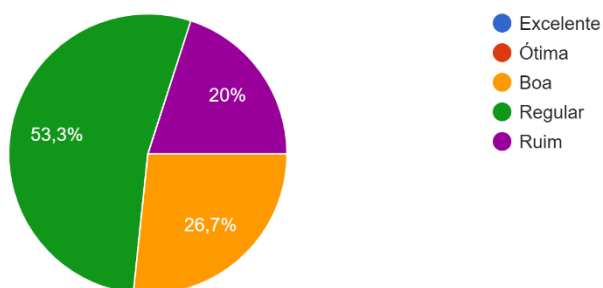
9. Considerando a temática e sua relação com a BNCC, quais destes sentimentos você considera que a temática diversidade de gênero está mais fortemente relacionada?

15 respostas



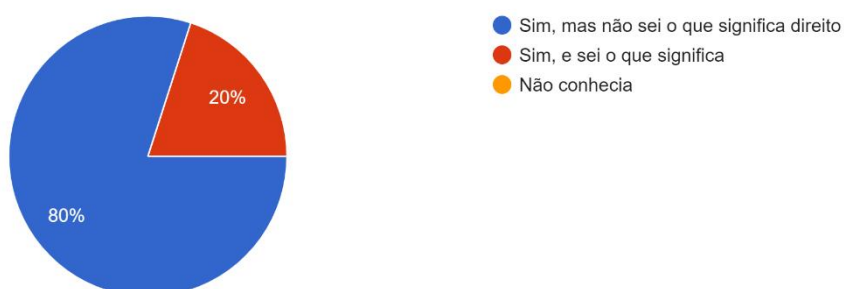
10. Como você avalia as ações da Universidade para a abordagem da temática Diversidade de Gênero e Sexualidade na graduação e nas atividades do Campus?

15 respostas



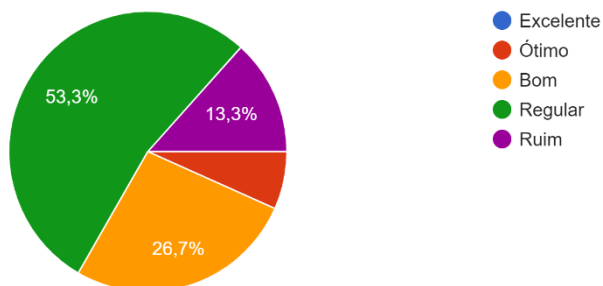
11. Você já conhecia as nomenclaturas dos gêneros e o que elas significam?

5 respostas



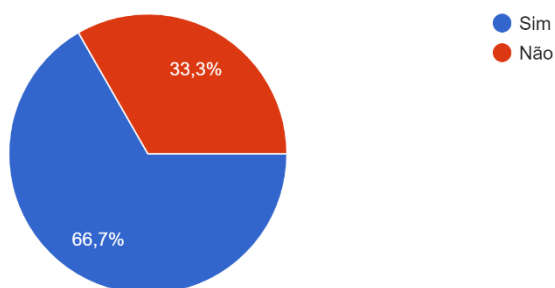
12. Como você avalia o espaço de interação e das vozes de alunos de diferentes gêneros nos contextos da Universidade para abordar as suas inquietudes e angústias?

15 respostas



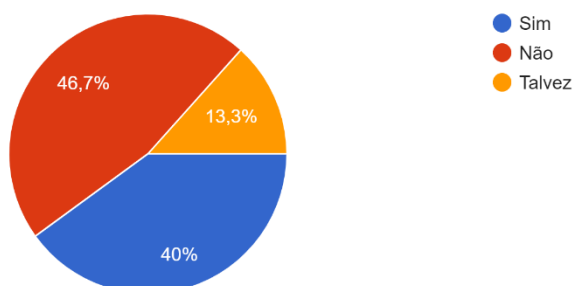
13. Como professor você já identificou em sua sala de aula de Matemática algum aluno da Educação Básica da comunidade LGBTQIA+ ?

15 respostas



14. Como professor você já conviveu na escola onde atuou/atua com algum professor/a de Matemática e ou de outra disciplina da Educação Básica que é da comunidade LGBTQIA+ ?

15 respostas



APÊNDICE D – TLCE**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.L.C.E.)**

INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO DO PESQUISADOR: Instituto de Matemática – IM/UFAL

Pesquisador responsável: ABRAÃO CORREIA DOS SANTOS

Orientadora: Profa Dra Claudia de O. Lozada

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa científica, sendo que as informações sobre os procedimentos da pesquisa estão descritas nos itens que se seguem. É importante que você leia esse documento com atenção e, em caso de qualquer dúvida ou informação que não entenda, peça ao pesquisador responsável pelo estudo que explique a você. É importante também que você saiba que pode retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem ter que dar maiores explicações, não implicando em qualquer prejuízo a você. Você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa “DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: histórias de vida e discurso de futuros professores de Matemática”, decorrente do Trabalho de Conclusão de Curso do acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática (Instituto de Matemática – Universidade Federal de Alagoas), ABRAÃO CORREIA DOS SANTOS, que tem por objetivo compreender e conhecer quais comportamentos e ações o professor de Matemática faz uso para abordar e discutir gênero e sexualidade em sala de aula e se estas ações sintetizam no preparo e emancipação dos alunos e professores LGBTI+ de Maceió/AL. O estudo se destina a demonstrar se a formação dos professores de Matemática é suficiente para lidar com a LGBTIfobia no ambiente escolar em oposição às estruturas androcêntricas e que outros comportamentos poderiam contribuir para uma Educação mais plural e inclusiva. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada, sendo coletados no período do mês de dezembro de 2021.

A seguir, as informações sobre a pesquisa:

- Esta pesquisa está em conformidade com as normas do Comitê de Ética e Pesquisa.

- Esta pesquisa não oferece riscos à saúde física e/ou mental do (a) participante, assegurando-se a sua dignidade.
- É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ou penalidade.
- Não há despesas pessoais para o (a) participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à participação.
- Será mantida em sigilo a identidade da participante da pesquisa.
- Poderão ser realizados registros audiovisuais durante a entrevista – via Google Meet - referentes à pesquisa, sem prejuízo à sua imagem e sem gerar direitos conexos, respeitando-se à preservação de sua identidade.
- Os resultados desta pesquisa comporão o Trabalho de Conclusão de Curso e serão publicados em artigos científicos e apresentados em eventos científicos, preservando-se a identidade da participante.

TERMO DE ACEITE

Eu, _____,
_____, declaro que dei meu consentimento para participar desta pesquisa.

Assinatura da participante:

Telefone de contato:

CIDADE/ESTADO, _____ de _____.

