

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA**

**TADEU SILVEIRA WAISE**

**CENÁRIOS DE RECONHECIMENTO EM CONTEXTOS DE MINORIAS  
SEXUAIS E DE IDENTIDADES DE GÊNERO NA AULA E NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE MATEMÁTICA**

**RIO DE JANEIRO  
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE MATEMÁTICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA**

**TADEU SILVEIRA WAISE**

**CENÁRIOS DE RECONHECIMENTO EM CONTEXTOS DE MINORIAS  
SEXUAIS E DE IDENTIDADES DE GÊNERO NA AULA E NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à conclusão do Ensino de Matemática, sob orientação do Prof. Dr. Agnaldo da Conceição Esquinhalha.

**RIO DE JANEIRO**  
**2021**

## CIP - Catalogação na Publicação

SS587c Silveira Waise, Tadeu  
Cenários de reconhecimento em contextos de minorias sexuais e de identidades de gênero na aula e na formação inicial de docentes de matemática / Tadeu Silveira Waise. -- Rio de Janeiro, 2021. 144 f.

Orientador: Agnaldo da Conceição Esquinca.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, 2021.

1. Diversidade de Gênero e Sexual. 2. Educação Matemática. 3. Teoria Honnethiana do Reconhecimento. 4. Licenciandos em Matemática. I. da Conceição Esquinca, Agnaldo, orient. II. Título.

**TADEU SILVEIRA WAISE**

**CENÁRIOS DE RECONHECIMENTO EM CONTEXTOS DE MINORIAS  
SEXUAIS E DE IDENTIDADES DE GÊNERO NA AULA E NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à conclusão do Mestrado em Ensino de Matemática.

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Agnaldo da Conceição Esquinca (Orientador)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

---

Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo  
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES

---

Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos membros do Grupo de Pesquisa MatematiQueer: Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática – Agnaldo, Anna, Bruna, Hugo, Hygor, Jéssica, Karine, Luísa, Tiago e Washington. Alguns chegaram logo no início do grupo, outros foram se aglomerando nas nossas reuniões virtuais ao longo do caminho, mas todos foram essenciais para a minha formação enquanto mestrando. Ensinarão-me muito e conseguiram me deixar feliz e animado no meio desse contexto de pandemia da Covid-19, que abraçou todo o período do meu mestrado. Com vocês, as conversas de sala e de corredor parecem que nunca deixaram de existir.

Um agradecimento especial ao Agnaldo, meu orientador. Sob sua condução aprendi não só a ler e a escrever numa perspectiva acadêmica, mas também a ser subversivo, a me livrar de padrões e caixinhas. Obrigado por ter aguentado minhas brincadeiras, surtos e me socorrido nos pedidos de ajuda.

À minha amiga Roberta, que tenho desde a graduação e sei que para a vida. Vivemos esse mestrado nos apoiando e rindo bastante.

À minha eterna veterana e duplinha Renata, que me viu calouro na graduação e no PEMAT. Na correria da escrita de textos e trabalhos, no fim, acho que conseguimos fazer tudo muito bem.

Aos membros da minha banca de qualificação, Fernando Pocahy e Edmar Thiengo, que, tão amistosos e atentos, me auxiliaram com outras leituras e contribuições para o meu texto.

Aos colegas de turma e professores do PEMAT, pela amizade e pela troca de experiências que também enriqueceram a minha formação.guardo ansiosamente a nossa saída para nos conhecermos melhor pessoalmente e comemorar tantos aniversários e conquistas que colocamos na lista.

À minha família, que muito me deu o apoio emocional para que eu seguisse meus estudos e meus trabalhos nesse contexto sociopolítico caótico.

Por último, mas não menos importante, aos meus colegas de escola, que acompanharam de perto meu progresso enquanto mestrando e vibraram pelas minhas conquistas.

## RESUMO

Este trabalho se propõe a discutir o papel da(o) professor(a) de matemática no processo de reconhecimento, no sentido trazido por Axel Honneth de estudantes LGBTQIA+. Assim, disserta sobre como algumas questões, a dizer, o currículo de matemática, processos de microexclusões, direitos, relações de afeto e a formação inicial docente influem nessa dinâmica. Para adensar as análises feitas, fundamentadas na revisão de literatura de temas que conversam com o referencial teórico, são trazidos os dados produzidos por um questionário aplicado a estudantes de licenciatura em matemática de universidades localizadas no estado do Rio de Janeiro. Alguns respondentes alegaram que a matemática é neutra e indiferente a quem a produz e em que realidade está inserida, de modo que o seu ensino não deveria incluir discussões sobre questões sociais que atravessam, inevitavelmente, as vidas de professoras(es) e alunas(os). No entanto, a maior parte das(os) respondentes defende a importância de formação específica para diversidade, apresentando, com dificuldades, algumas possibilidades para discutir o tema em aulas dessa disciplina. Dessa forma, pretende-se trazer elementos que nutram essa pauta a partir do reconhecimento, uma dinâmica que preza pela autonomia individual e valorização das subjetividades.

**Palavras-chave:** Formação docente para a diversidade, Formação de professoras(es) de matemática, Diversidade de gênero e sexual, Reconhecimento e diversidade.

## ABSTRACT

This work aims to discuss the role of mathematics education in the process of recognition of LGBTQIA+ students, in the sense brought by Axel Honneth's theory on the subject. Thus, it discusses how some issues, namely, the mathematics curriculum, micro-exclusion processes, civil rights, affective relationships and initial teacher education influence this dynamic. To thicken the analysis, based on the literature review carried out, the data produced by a questionnaire applied to undergraduate mathematics students from universities located in the state of Rio de Janeiro are brought forward. Some respondents claimed that mathematics is neutral and indifferent to who produces it and in what reality it is inserted, so that its teaching should not include discussions about social issues that inevitably cross the lives of teachers and students. However, most respondents defend the importance of specific training for diversity, presenting, with difficulties, some possibilities to discuss the topic in mathematics classes. Thus, it is intended to bring some elements that nurture the recognition agenda, which is related to a dynamic that values individual autonomy and appreciation of subjectivities.

Keywords: Teacher training for diversity, Mathematics teacher training, Gender and sexual diversity, Recognition and diversity.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2. A TEORIA DO RECONHECIMENTO A PARTIR DE AXEL HONNETH .....</b>	<b>14</b>
<b>3. ASPECTOS DECORRENTES DO RECONHECIMENTO .....</b>	<b>27</b>
<b>3.1 DAQUELAS E DAQUELES QUE NÃO SÃO VISTOS.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 DAQUELAS E DAQUELES QUE AMAM E QUE USAM A     AMOROSIDADE NA PRÁTICA DOCENTE .....</b>	<b>42</b>
<b>3.3 DAQUELAS E DAQUELES QUE POSSUEM DIREITOS.....</b>	<b>52</b>
<b>3.4 DAQUELAS E DAQUELES QUE POSSUEM, SIM, UMA     IDENTIDADE.....</b>	<b>61</b>
<b>4. EDUCAÇÃO SEXUAL .....</b>	<b>74</b>
<b>5. INTERLOCUÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CONTEXTOS DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO .....</b>	<b>84</b>
<b>6. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>100</b>
<b>7. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>109</b>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>141</b>



## 1. INTRODUÇÃO

A população de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneras(os) e travestis, queer, intersexuais, assexuais e outras sexualidades e identidades de gênero<sup>1</sup> (LGBTQIA+) está na mídia. Em 2019, a manchete da Agência Brasil<sup>2</sup> anuncia: “Países que permitem união homoafetiva mais que triplicam em 10 anos”. A revista eletrônica da Exame, publica<sup>3</sup>: “Brasil tem recorde de candidatos LGBT às eleições de 2020”. Na mesma fonte, é anunciado<sup>4</sup> que dois filmes fizeram história na cerimônia do Oscar de 2018. Ambas as produções foram feitas ou protagonizadas por pessoas transgêneras e disputavam o maior prêmio do cinema mundial.

Desse modo, a população LGBTQIA+ tem ganhado mais espaço na sociedade. O seu amor, os seus direitos, seus talentos e capacidades, cada vez mais celebrados, defendidos, visibilizados. A bandeira arco-íris, que representa esse grupo, está sendo balançada pelas ruas, pendurada nas paredes de casa, do trabalho, com orgulho. Está nas marcas, nas propagandas, nos filmes, em documentários, músicas e poemas.

Enquanto isso, o Brasil é o país onde mais se mata pessoas trans<sup>5</sup> no mundo<sup>6</sup>. Em 2019, as relações homossexuais ainda são tidas como crime em 70 países<sup>7</sup>. Em alguns, puníveis com pena de morte. No mesmo ano, a Bienal do Livro é invadida por fiscais da Secretaria Municipal de Ordem Pública da

---

<sup>1</sup> Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e outras sexualidades e identidades de gênero.

<sup>2</sup> Veja mais em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-06/paises-que-permitem-uniao-homoafetiva-mais-que-triplicaram-em-10>

<sup>3</sup> Veja mais em: <https://exame.com/brasil/brasil-tem-recorde-de-pre-candidatos-lgbt-as-eleicoes-2020/>

<sup>4</sup> Veja mais em: <https://exame.com/casual/quem-sao-os-trans-que-tem-presenca-historica-no-oscar-2018/>

<sup>5</sup> Ao se referir ao conjunto de indivíduos transgêneros, transexuais e travestis, é comum utilizar o termo abreviado trans.

<sup>6</sup> Veja mais em: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>

<sup>7</sup> Veja mais em: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/os-70-paises-onde-homossexualidade-e-crime-em-2019-confira>

Prefeitura do Rio de Janeiro, à ordem do governo vigente, para censurar uma publicação que ilustrava dois homens se beijando<sup>8</sup>.

**Figura 1** – Beijo Gay em revista em quadrinhos, censurado na Bienal do Livro do Rio de Janeiro de 2019



Fonte: El País, de 09 de setembro 2019.

Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/08/politica/1567961873\\_908783.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/08/politica/1567961873_908783.html)

Na Rússia, ainda em 2019, um site inspira-se no filme Jogos Mortais, que retrata jogos de tortura, e disponibiliza uma lista de pessoas LGBTQIA+ para que sejam perseguidas e agredidas pelos seus assinantes<sup>9</sup>. Nele, há regras: os “caçadores de gays” poderiam fazer qualquer coisa com as vítimas, com exceção de matá-las. Transformaram perseguição e ódio em um serviço de assinatura, mesmo que clandestino. Seus criadores não foram identificados.

Na Chechênia, em 2017, denunciaram-se prisões de pessoas LGBTQIA+, as quais são levadas para os chamados “Campos de Concentração para Homossexuais”<sup>10</sup>. Ali, mais torturas, desaparecimentos e assassinatos são realizados. O nome do site citado no parágrafo anterior já anunciava a sua inspiração, gosto e saudosismo por esses espaços: “*Chechnya Comeback*” (O Retorno da Chechênia, tradução livre do inglês).

Diversos são os cenários de discriminação à diversidade sexual e de gênero. Os jovens LGBTQIA+ pensam três vezes mais em cometer suicídio do que os que não pertencem a essa comunidade. Cinco vezes mais são

---

<sup>8</sup> Veja mais em: <https://oglobo.globo.com/rio/censura-na-bienal-associacao-de-travestis-transsexuais-aciona-marcelo-crivella-por-danos-morais-23938667>. Atualmente, após tal censura, o casal de heróis se casou e estampou mais um beijo nos quadrinhos. Será que isso sugere ao leitor uma resposta ao ocorrido? Porque provavelmente não é...

<sup>9</sup> Veja mais em: <https://revistahibrida.com.br/2019/07/25/na-russia-site-inspirado-em-jogos-mortais-para-caca-de-lgbts-faz-primeira-vitima/>

<sup>10</sup> Veja mais em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39603792>

aquelas(es) que colocam essa ideia em prática<sup>11</sup>. O filme *Mariposas Verdes* (2017), disponível na plataforma de streaming *Amazon Prime*, ilustra a história real do jovem Sergio Urrego, o qual tira sua própria vida, aos 16 anos, após ser afastado do garoto com o qual se relacionava e sofrer diversos ataques preconceituosos. A produção mostra que a direção da escola não acolhe o estudante, recorrendo à sua expulsão, acusando-o de assediar o outro rapaz, um mecanismo para separá-los. Desse modo, a instituição não só o silenciou, como o segregou e contribuiu para o seu quadro depressivo.

A coletânea de notícias e dados anteriores são para, mais do que mostrar um ânimo ou desânimo quanto o avanço dos direitos e tolerância à comunidade LGBTQIA+, ilustrar que essa é uma pauta que não pode ser ignorada. Os membros dessa comunidade estão na sociedade, incluídos ou à margem dela. Dessa forma, seria possível avaliar em que medida eles são *reconhecidos* ou *desrespeitados* no meio social?

Os termos em itálico são característicos da Teoria do Reconhecimento do filósofo Axel Honneth, inspirada nos trabalhos de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831). Nela, o autor se preocupa em distinguir esferas do reconhecimento, as quais descrevem três níveis que seriam capazes de responder ao questionamento anterior. Para ele, um indivíduo se desenvolve e conquista sua autonomia a partir do momento em que reconhece e é reconhecido, posições intrínsecas à humanidade. Esse referencial teórico será abordado com mais profundidade no capítulo 2.

Além do questionamento acima, podemos nos fazer outros: existem instituições que favorecem ou desfavorecem esse reconhecimento? De que maneira? São essas perguntas que motivam a investigação deste trabalho: qual o impacto da escola nesse processo?

O meio político e as questões curriculares frequentemente se esbarram, sejam na formulação ou em discussões sobre as segundas. Conseqüentemente, a temática da diversidade sexual e de gênero está sob constante vigilância, sendo diversas vezes impedida de ser levada para a escola. Por exemplo, o Governo Federal vetou que fosse distribuído nas escolas um material do

---

<sup>11</sup> Veja mais em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/suicidio-da-populacao-lgbt-precisamos-falar-e-escutar/>

programa “Escola sem Homofobia”, fruto de uma pressão da bancada religiosa e conservadora. Foram investidos 1,9 milhões de reais no conjunto de boletins informativos, vídeos e cadernos. Diante desse investimento, alguns desses materiais foram publicados na internet.

Do conjunto de vídeos, um deles é intitulado “Probabilidade”<sup>12</sup>, o qual ilustra um menino que, diante de uma aula de matemática, reflete que a probabilidade de se sentir atraído por outras pessoas é diferente da de algumas (alguns) colegas. Ele se descobria bissexual e via diante de si, de forma simplista, o número de possíveis gêneros com os quais poderia se relacionar aumentar. Desse modo, assim como podemos questionar a escola, é possível pensar em como a aula de matemática e o processo de formação de professoras(es) dessa disciplina contribui, ou impede, processos de reconhecimento. É possível que o currículo dessa disciplina seja atravessado por pautas sobre a diversidade sexual e de gênero? Professoras(es) dessa disciplina reproduzem discursos desrespeitosos? De que forma as aulas de matemática podem se relacionar com essas questões?

A ideia para esta dissertação surge a partir da minha prática docente. Além de ser um professor que pertence à comunidade LGBTQIA+, sempre questioneei se era “adequado” que minhas alunas e alunos soubessem da minha sexualidade. Qualquer dúvida logo caiu por terra. Eu percebi que aquelas(es) estudantes que também pertenciam a essa comunidade, e sabiam dessa parte da minha identidade, me procuravam para desabafar ou contar suas angústias. Como a heterossexualidade é tida como norma, quem é responsável por acolher e escutar alunas(os) que não são heterossexuais?

Além disso, abrir esse espaço se transforma em um meio de resistência. Indivíduos LGBTQIA+ não podem continuar sendo invisibilizados e desrespeitados. Se a escola é um espaço que também educa valores, propagando ideias de valorização do amor e do respeito aos outros membros da sociedade, ela não deveria ser um espaço favorável ao respeito a esse grupo? Portanto, a relevância deste trabalho está muito associada a ser mais uma fonte para levar pautas de tolerância às minorias para o ambiente escolar e a aula de matemática.

---

<sup>12</sup> Veja mais em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>

Essa pesquisa tem como principal objetivo de investigar possíveis relações entre a Teoria do Reconhecimento, a aula de matemática e o processo de formação de suas(seus) docentes. A partir disso, destacamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar como se articula o gênero e sexualidade no cotidiano das práticas de ensino de matemática e na formação docente e como impactam nas experiências discentes.
- Discutir o reconhecimento como um processo necessário para o desenvolvimento individual e coletivo e, portanto, que necessita ser contemplado pela escola.
- Apontar como o processo de formação de professoras e professores de matemática e as posturas desses profissionais em suas práticas podem impactar no reconhecimento ou no desrespeito de alunas(os) com identidades de gênero ou sexual diversas;

Para iniciar o caminho rumo ao cumprimento desses objetivos, o capítulo seguinte trará elementos da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth. Em especial, aqueles que auxiliarão a discutir se a população LGBTQIA+ encontra, na aula de matemática, um espaço de reconhecimento ou desrespeito às suas identidades.

No capítulo 3, é feita uma revisão de literatura com produções acerca de assuntos que dialogam com o aparato teórico. Assim, esse capítulo é dividido em quatro subcapítulos. O primeiro trata sobre aspectos que fomentam invisibilizações sociais. O segundo, sobre as relações entre amor e educação, articulando com o que a Teoria do Reconhecimento entende por “amor” e com as perspectivas de Paulo Freire sobre o conceito de amorosidade. O terceiro traz uma série de documentos legais e programas governamentais, da área de educação ou não, que auxiliaram no reconhecimento de indivíduos LGBTQIA+ como cidadãos(os). O último deles lida com a construção da identidade de pessoas dessa comunidade.

Já no capítulo 4 é feita uma explanação sobre a Educação Sexual. Assim, são explorados quais elementos podem ser discutidos em sala de aula, auxiliando a desmistificar que essa temática faça juízo de alguma ideologia política. Além disso, nos indagamos se seria possível que as aulas de

matemática fossem um terreno fértil para o desenvolvimento os seus ensinamentos e reflexões.

No capítulo 5 traremos uma revisão sobre a constituição do currículo de matemática e sobre como aborda, ou não, a diversidade presente no corpo estudantil.

Essa pesquisa intenta investigar possíveis relações entre a Teoria do Reconhecimento, a aula de matemática e o processo de formação de suas(seus) docentes. Por isso, além da realização de diversas leituras, foi elaborado um questionário, o qual continha diversas perguntas objetivas e dissertativas. Ele foi divulgado para alunas e alunos de cursos de Licenciatura em Matemática em instituições públicas de todo o estado do Rio de Janeiro. As perguntas apresentadas têm como objetivo traçar um perfil de identidades sexuais e de gêneros das(os) discentes desse curso, tal como reunir algumas de suas opiniões e relatos de experiência sobre o tratamento da temática no universo escolar e de formação profissional. É a partir das respostas produzidas que será identificado a existência de cenário de reconhecimento e desrespeito no referido espaço. Para isso, elas serão avaliadas a partir da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).

Assim, seguindo para o sexto capítulo, é exposto o percurso metodológico que delimita os meios para chegarmos aos objetivos da pesquisa. Além disso, nos preocupamos em apresentar como se estruturou o questionário utilizado para produção dos dados. Informações sobre a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), utilizada para a interpretação dos dados produzidos, também são fornecidas.

No sétimo capítulo, realiza-se uma análise dos dados produzidos nessa pesquisa à luz do referencial teórico e da revisão de literatura. Em seguida, apresentamos para as considerações finais.

## 2. A TEORIA DO RECONHECIMENTO A PARTIR DE AXEL HONNETH

Este capítulo trata de elementos da Teoria do Reconhecimento, a partir da perspectiva do filósofo Axel Honneth. Essa teoria será a lente pela qual interpretaremos os depoimentos dados no questionário acerca da temática da diversidade sexual e de gênero no espaço escolar (em especial na aula de matemática) e no processo de formação de professoras e professores dessa disciplina.

Ao procurar a palavra *reconhecimento* no dicionário online de português Dicio, lê-se que o substantivo significa “ato ou efeito de reconhecer, admitir como verdadeiro: reconhecimento de um direito” (DICIO, 2020). Com a leitura deste capítulo, espera-se ser possível comparar o quão próximo ou distante o significado acima está dessa teoria. Mais do que isso, evidenciar que, a partir das ideias de Honneth, o reconhecimento é um processo necessário para o desenvolvimento individual e coletivo. Antes, destaca-se que esse aparato teórico se refere a todos os indivíduos, mas os exemplos que serão descritos terão majoritariamente um recorte com a temática desta dissertação, isto é, com a realidade da população LGBTQIA+.

Axel Honneth, filósofo alemão nascido em 1949, é professor da Universidade de Frankfurt desde 1996, sendo considerado um dos filósofos da Escola de Frankfurt. Diversos estudos filosóficos dessa escola se apoiam na Teoria Crítica, a qual almeja que as reflexões sociopolíticas e econômicas sejam capazes de transformar os indivíduos e a sociedade. As produções que fazem uso dessa teoria se voltam para “os ideais de uma sociedade justa colocados pelas lutas contemporâneas, pelo reconhecimento social e jurídico das identidades particulares e formas de vida culturais” (CELICH, 2017, p. 27).

Os trabalhos de Honneth mantêm a premissa hegeliana de que o reconhecimento intersubjetivo, isto é, aquele que ocorre entre os indivíduos, é importante para a construção de justiça social e para a realização própria dos sujeitos. Além disso, que a existência de um contrato social não implica a criação de direitos, mas os restabelece. Isto é, antes que fosse estabelecido um explícito contrato social entre os indivíduos que assegurasse a segurança e o bem-estar de cada um(a), já existia na sociedade as ideias que hoje nomeamos como, por

exemplo, respeito, dignidade e deveres de cada um. As relações das esferas sociais devem ser enxergadas para além dos poderes estatais reguladores, elas são espaços de exercício da eticidade.

Nas releituras da obra hegeliana, podemos considerar que, no exercício do reconhecimento:

(...) o sujeito deve ser visto como alguém que, precisamente através da aceitação por parte de outros sujeitos de suas capacidades e qualidades, sente-se reconhecido e conseqüentemente em comunhão com estes, possibilitando sua disposição de também reconhecer o outro em sua originalidade e singularidade. O argumento hegeliano é construído de tal modo que a dinâmica do reconhecimento mútuo segue um desenvolvimento espiral onde, a cada nova forma de reconhecimento social, o indivíduo aprende a conhecer e realizar novas dimensões de sua própria identidade. (SOUZA, 2000, p. 134).

O trecho acima revela que o reconhecimento é entendido como um processo que ocorre por meio de um fluxo que caminha em diversos sentidos. Assim, não basta uma das partes reconhecer a outra, a relação deve ser recíproca. Por exemplo, para que a população LGBTQIA+ (ou para que os indivíduos que pertencem a ela) seja reconhecida enquanto comunidade, aqueles que não a integram são necessários. Ademais, um indivíduo que não reconheça outro pelas características que deseja ser reconhecido não poderá exigir que o reconheçam perante suas qualidades.

Em linhas gerais, o reconhecimento é uma rede que se alimenta da reciprocidade. Ademais, reconhecer não é uma ação simplista, reduzida à constatação da existência do próximo ou de que todos os membros da sociedade devem ser tratados da mesma forma. As diferenças são, obrigatoriamente, valorizadas e não desrespeitadas.

O formato espiral da dinâmica do reconhecimento apontado acima também merece atenção. Quando um indivíduo reconhece outro, dois fenômenos são favorecidos: enquanto o segundo pode desenvolver suas diferenças e atingir suas potencialidades, o primeiro compartilha disso, uma vez que também será reconhecido, podendo aperfeiçoar características próprias e desenvolver consigo uma relação positiva. Refinando o aspecto geométrico, pode-se pensar que tal processo é uma espiral ascendente, uma vez que há um crescimento pessoal decorrente da prática.

Ao desenvolver suas potencialidades e enxergar suas subjetividades, há um processo de autorreconhecimento. Isso possui importância pois, por meio



dessa interpretação de si, um indivíduo se (re)constrói enquanto tal. A partir de um processo de indução sobre essa afirmação, propomos uma questão ao leitor: é possível que o “eu” seja constituído como ser social antes de ser reconhecido por alguém?

Quando pensamos na sociedade contemporânea, é notável que o reconhecimento não é direcionado a todos os indivíduos. No contexto brasileiro os cenários de preconceito e desrespeito são visíveis em dados estatísticos e reportagens. A dizer, a Organização Não Governamental (ONG) Transgender Europe (TGEu), em 2016, publicou uma pesquisa que revela que o Brasil é o país líder mundial em homicídios cometidos contra pessoas transgêneras<sup>13</sup>.

Para Hegel, assim como para Honneth, a violência física por si só não representa uma ausência de reconhecimento. Entretanto, quando ela é motivada pela falta de tolerância a aspectos subjetivos, sim. Corpos cisgêneros<sup>14</sup> são reconhecidos mais facilmente do que corpos transgêneros, uma vez que diversas experiências sociais se dão por meio de uma declaração binária do gênero, como a obtenção de uma certidão de nascimento, de casamento, documento de identidade, dentre outros.

A sociedade contemporânea está imersa em uma lógica binária e de gênero. Binária, por estar baseada na ideia de só existir o gênero masculino e feminino. Além disso, porque ao masculino se associa o universo azul (com carros, bolas de futebol, livre de choro, cheio de coragem e dureza) e ao feminino está posto o mundo cor-de-rosa (com bonecas, panelas de brinquedo, frágil e que precisa ser protegida). Podemos nos questionar, inclusive, sobre a importância atribuída ao gênero da pessoa: afinal, por que nos preocupamos em descobri-lo antes mesmo do nascimento? Por que é um dos primeiros marcadores de humanidade que recebemos? Por que ele engatilha tantas expectativas sobre o desenvolvimento daquele ser humano, que nem sequer nasceu?

Inúmeros outros exemplos de ausência de reconhecimento podem ser citados, dentro ou fora do contexto da diversidade sexual e de gênero, mostrando que ele, de fato, não está em exercício no meio social. Com isso, surgem

---

<sup>13</sup> Veja mais em: <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf>.

<sup>14</sup> Um indivíduo cisgênero se identifica com seu sexo biológico. Um indivíduo transgênero possui uma identidade de gênero oposta à de nascença.

algumas perguntas: o que motiva o reconhecimento entre os indivíduos? Qual engrenagem movimenta o mecanismo espiral?

A relação do indivíduo para com os demais é fundamental para a compreensão do que significa reconhecimento para essa teoria. Conforme interagimos com outras pessoas, experimentamos um “movimento de exteriorização e de retorno a si mesmo, em cuja repetição permanente [e] o espírito se realiza passo por passo” (HONNETH, 2003, p. 69). Isto é, o espírito, entendido como o verdadeiro eu, aquele que vai além da concepção alheia de sobre quem você é, transita entre o social e o individual. É nesta migração constante que vamos nos construindo, moldando nossas subjetividades. Por isso, “essa é a maneira pela qual a sociedade continua a se desenvolver, a saber: por uma influência recíproca, como a que se efetua ali onde uma pessoa pensa algo até o fim” (MEAD, 1973, p. 240).

Quando um indivíduo não é acolhido por alguma característica subjetiva do seu ser, e deseja que isso se concretize, tomam início as lutas pelo reconhecimento. Tanto pela perspectiva de Hegel quanto pela de Honneth, é somente por elas que os sujeitos que estão despidos de reconhecimento podem obtê-lo, buscando restabelecê-lo ou desenvolver novas condições para que a relação recíproca se torne frutífera. Por isso, elas são tidas como “uma força estruturante na evolução moral da sociedade” (HONNETH, 2003, p. 156).

Essas lutas não ocorrem somente em um nível atômico, desassociadas. Se suas motivações são generalizáveis, elas são estendidas para um grupo de indivíduos. Assim,

o surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual mas também o círculo de muitos outros sujeitos (*ibid*, p. 258).

Um exemplo de luta por reconhecimento da comunidade LGBTQIA+ é a série de protestos que ficaram conhecidos como Rebelião de *Stonewall*, tida atualmente como um marco para a história dessa população. Em junho de 1969, a polícia nova iorquina prende e agride funcionárias(os) e frequentadoras(es) do bar *Stonewall Inn* sob alegação de ser um espaço que não possuía o alvará que permitisse a venda de bebidas alcoólicas. A multidão que estava no local se revolta contra a força policial, uma vez que essa exercia seu poder coercitivo

motivada pela discriminação às(aos) clientes, muitos dos quais eram travestis e *drag queens*.

Vale ressaltar que o bar em questão, ao contrário de outros da cidade, recebia diversas(os) jovens LGBTQIA+ da periferia, marginalizadas(os) e em posição de exclusão social. Atualmente, o mês de junho comporta diversos eventos que promovem a visibilidade e o sentimento de orgulho dessa comunidade. Portanto, as “reações negativas que acompanham [o] plano psíquico [e] a experiência de desrespeito podem representar de maneira exata a base motivacional afetiva na qual está ancorada a luta por reconhecimento” (*ibid*, p. 220). De fato, a discriminação compromete a integridade psíquica, dói nos indivíduos, os quais, por vezes, não aceitam mais sofrer com isso.

Portanto, conforme o exemplo acima, as lutas travadas podem resultar em manifestações que não sejam pacíficas. Aqui, destaca-se que Axel Honneth se preocupa em pontuar que tais movimentações não buscam uma conquista ou tomada de poder, mas de reconhecimento. O objetivo delas é que as características subjetivas dos indivíduos sejam vistas e abraçadas como diferenças, não desigualdades. O autor sugere que reconhecer é uma ação intrínseca ao indivíduo, que o leva a superar o estado de natureza, de guerra de todos contra todos, proposta por Thomas Hobbes (1588-1679), existente antes do estabelecimento de qualquer contrato social:

O homem é necessariamente reconhecido e é necessariamente reconhecente. Essa necessidade é a sua própria, não o nosso pensamento em oposição ao conteúdo. Como reconhecer, ele próprio é o movimento, e esse movimento supera justamente seu estado de natureza, ele é reconhecer. (*ibid*, 2003, p. 86).

Na sua obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2003), Honneth não trata explicitamente da questão da diversidade sexual e de identidade de gênero. Entretanto, traz como exemplo de luta por reconhecimento o movimento negro em prol dos direitos civis estadunidense nas décadas de 1950 e 1960, ressaltando que esse grupo sofria de “um sentimento paralisante de vergonha social, do qual só o protesto ativo e a resistência podiam libertar” (*ibid*, p. 198). Longe de querer comparar uma luta com a outra, podemos ao menos mencionar que os sentimentos de imponência e de constrangimento assolam diversas minorias sociais, como a população LGBTQIA+.

Ademais, os motivos que despertam as lutas por reconhecimento variam ao longo da história e do espaço, uma vez que os diferentes grupos sociais se mobilizaram (ou se organizam) em tempos e espaços diferentes. Isto é, já que diversas ações favoráveis ao reconhecimento são determinadas por “concepções de objetivos éticos que predominam numa sociedade, [então] as formas que ela pode assumir são uma grandeza [...] variável historicamente” (*ibid*, p. 200). Essa variabilidade das demandas sociais por reconhecimento é reflexo do aspecto espiral proposto por essa teoria, em que não só o indivíduo, como o coletivo, evolui conforme reconhecemos uns aos outros.

Entretanto, no caso da comunidade LGBTQIA+ e de outras minorias sociais, o reconhecimento ainda não é exercido no cotidiano, mesmo que essas lutas ocorram. Por isso, nas concepções hegeliana e honnethiana, espera-se que

(...) cada nova etapa de reconhecimento social capacite o indivíduo apreender novas dimensões de sua própria identidade, o que, por fim, estimula novas lutas por reconhecimento, mostrando que o ponto central deste processo é este movimento em que conflito e reconhecimento condicionam-se mutuamente. (RAVAGNANI, 2009, p. 41).

Ainda que Honneth não entrasse no mérito de escrever sobre a diversidade sexual e de gênero na obra que é aqui adotada como principal referência, ele resgata relações hegelianas entre os universos do sexual e do reconhecimento. Ele pontua que Hegel vislumbra a ideia das relações sexuais como uma reciprocidade de um “saber-se-no-outro”. Como uma interação em que “os sujeitos podem reconhecer-se em seu parceiro, visto que desejam reciprocamente o desejo do outro” (HONNETH, 2003, p. 77). Mas podemos refletir: não seria isso o significado, e talvez um dos objetivos, do reconhecer? Compartilharmos nossos desejos de forma livre (e não necessariamente com que temos um relacionamento afetivo)?

Com o intuito de formular uma gramática dos conflitos sociais, Honneth orienta para a existência de três esferas de reconhecimento, isto é, de padrões de reconhecimento intersubjetivos nos quais os indivíduos se reconhecem, possibilitando que eles desenvolvam sua autonomia. São elas: amor, direitos e solidariedade. As três levam em consideração, respectivamente,

a relação do indivíduo consigo próprio, depois as relações institucionalizadas dos sujeitos entre si e por fim as relações reflexivas dos sujeitos socializados com o mundo em seu todo” (*ibid*, p. 72).

Além disso, para cada uma delas existe um correspondente nível de desrespeito, os quais motivam as lutas citadas.

A começar pela esfera do *amor*, destaca-se a influência do psicanalista inglês Donald W. Winnicott (1896-1971) no trabalho honnethiano. Pediatra com formação psicanalítica, ele estudou a socialização de crianças pequenas e quais fatores favoreciam o seu bom desenvolvimento. Suas produções são aproveitadas por Honneth uma vez que esse nível de reconhecimento começa a ser desenvolvido na fase infantil do indivíduo, baseado na relação entre mãe e filho.

Após o nascimento, entende-se que o filho é completamente dependente da mãe para sobreviver. É necessário que lhe sejam providos alimentos, segurança e outros cuidados, uma vez que ele não possui autonomia para tê-los. Consequentemente, ambos desenvolvem uma relação de proximidade e a criança aprende a confiar no cuidado da mãe. Conforme o filósofo:

a carência e a dependência total do bebê e o direcionamento completo da atenção da mãe para a satisfação das necessidades da criança fazem com que entre eles não haja nenhum tipo de limite de individualidade e ambos se sintam como unidade. (*ibid*, p. 160).

Entretanto, conforme o indivíduo se desenvolve, tal carência enfraquece, uma vez que a mãe entende que o filho conquista autonomia para obter esses recursos. A ausência da prontidão da figura materna faz com que criança desenvolva capacidades próprias que a diferenciem no seu ambiente e no meio social. Ela manifesta sua identidade e vontades.

Por mais que a relação de simbiose não exista mais, a figura infantil ainda experimenta o carinho duradouro da mãe. Esse conforto que é sentido pela criança contribui para que ela tenha uma relação positiva consigo mesma, nutrindo a capacidade de *autoconfiança*, conforme Honneth descreve. Ambos, mãe e filho, se reconhecem naquele momento.

A criança vivencia o fato de que ela depende da atenção amorosa de uma pessoa existindo independentemente delas, como um ser com pretensões próprias. (...) Se pelo caminho assim traçado, um primeiro passo de delimitação recíproca é bem-sucedido, a mãe e a criança podem saber-se dependentes do amor do respectivo outro, sem terem de fundir-se simbioticamente uma na outra. (*ibid*, p. 170).

Assim, o desenvolvimento da esfera do amor inclui a construção da autoconfiança corporal e do cuidado emocional, por meio da expressão dos sentimentos e necessidades. A criança estaria preparada para desenvolver sua personalidade.

Para Honneth, as ligações afetivas e de afinidade que o indivíduo desenvolve fogem de um controle externo e de outros membros da comunidade. Com isso, podemos entender que nesse nível há, por exemplo, respeito por relacionamentos homoafetivos. Seguindo as propostas da teoria do reconhecimento, encoraja-se que essas relações sejam respeitadas, sem desvalorização, mais do que meramente aceitas ou toleradas pela sociedade.

Para Honneth, a promoção da esfera do amor é de extrema importância, uma vez que ela é o núcleo de toda a moralidade. Apesar de ter início no contexto infantil, ela é a base das relações sociais, inclusive na fase adulta. O autor é categórico: “só na própria experiência de ser amado, o sujeito querente [que recebe o amor] é capaz de experienciar-se a si mesmo como um sujeito carente e desejante” (*ibid*, p. 78). Com isso, percebe-se que o não exercício desse reconhecimento pode trazer impactos que perduram ao longo da vida, uma vez que ele é a base para o exercício dos nossos desejos e necessidades. Em outras palavras, podemos dizer que:

Honneth concorda com Hegel ao considerar o amor como sendo o cerne estrutural de toda eticidade: só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação desejada reciprocamente, cria a medida da autoconfiança individual, que pode tornar-se base indispensável para a participação autônoma na vida pública. (ALBORNOZ, 2011, p. 137).

O nível de desrespeito associado ao amor, conforme Honneth, engloba as ideias de *maus tratos* e *violação*. O principal aspecto do indivíduo que é afetado é a integridade psíquica e física, uma vez que há a negação de um aspecto pessoal da vítima que pode ser provocada por agressões verbais, corporais etc. Conseqüentemente, há um prejuízo da autonomia do sujeito, o qual possui sua manifestação corporal abalada. Perde-se a confiança “em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com os sujeitos, emparelhadas com uma espécie de vergonha social” (HONNETH, 2003, p. 215).

Antes de apresentar a próxima esfera do reconhecimento, cabe destacar que, apesar de utilizar a imagem da relação entre mãe e filho, esse cenário de simbiose, que promove carinho, proteção e cuidado, pode se dar por meio da(s) figura(s) paterna(s), maternas, de avôs e avós, tios, primas etc. Ou ainda, por meio de pessoas que estão presentes nos nossos cuidados iniciais. Em geral, pode-se pensar em figuras responsáveis que, pouco a pouco, se afastam de nós no sentido de não sermos mais dependentes delas para sobreviver, mas que ainda nos auxiliam na construção de autoconfiança. E Honneth menciona isso brevemente, e de forma muito sutil, ao esclarecer que “por relações amorosas, devem ser entendidas (...) todas as relações primárias (...) entre dois parceiros, de amizade e de relações pais/filho” (p. 159). Afinal,

(...) toda relação amorosa, seja entre pais e filho, seja aquela relação contida na experiência da amizade, seja, finalmente, também, a que acompanha o contato íntimo, está ligada à condição de simpatia e atração, que não se submete inteiramente ao domínio do indivíduo. (ALBORNOZ, 2011, p. 137).

O desenvolvimento da autoconfiança no indivíduo cria o cenário ideal para que ele engrandeça a capacidade de *autorrespeito* nas relações jurídicas. Isto é, o conceito de justiça deve se fazer presente na vida de todos e de forma equânime. O princípio da isonomia vai ao encontro dessa forma de autonomia.

A esfera do reconhecimento que abraça as ideias apontadas acima é intitulada como *direitos*. Ela está em exercício quando os indivíduos possuem seus direitos legais plenamente reconhecidos. Como a teoria aqui descrita se vale de uma reciprocidade, nutre um cenário de igualdade de atribuições e responsabilidades. Assim, o sucesso no desenvolvimento dessa esfera leva o indivíduo a um “progresso no modo de socialização, pois em seguida cada indivíduo podia saber-se ao mesmo tempo como uma pessoa de direito autônoma e como o membro social de uma comunidade jurídica” (HONNETH, 2003, p. 101).

Um direito que dialoga com os dados revelados pela pesquisa da TGEu, citada, é o direito à vida. Sendo o Brasil o país que carrega o maior número de homicídios da população trans, percebe-se que esse grupo social não está contemplado nessa esfera. Não somente neste país, os crimes contra o público LGBTQIA+ se chocam contra o reconhecimento. Isso é mais explícito quando lembramos que, atualmente, 11 países condenam relações homoafetivas com pena de morte.

Podemos pensar também que, ao longo da História, a população feminina, por exemplo, conquistou diversos direitos e espaços, como a

possibilidade de votar. Apesar de ser perceptível os diversos avanços nessa questão, essa esfera do reconhecimento ainda não é desfrutada por diversos grupos, inclusive pelas mulheres. Não obstante, o sentimento de injustiça é muito importante na obra de Honneth, entendido como uma privação violenta da autonomia do sujeito.

A esfera do desrespeito correspondente a ausência de direitos é nomeada *privação de direitos*. Nela, as singularidades dos indivíduos estão ameaçadas, uma vez que eles temem não possuírem os mesmos julgamentos ou garantias do exercício de sua cidadania que os demais. Com isso, a propagação de injustiças e desigualdades jurídicas fomenta a quebra da integridade social, gerando contextos de marginalização. Diante desse cenário, fica implícito que “não lhe é concedida imputabilidade na mesma medida que os outros membros da sociedade” (*ibid*, p. 216), o que nos leva a um não nos enxergarmos como iguais às(aos) demais. Acrescenta-se a isso que a “denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral” (*ibid*, p. 216).

A última esfera de reconhecimento proposta por Honneth é a da *solidariedade*. Ela se faz necessária pois, além do desenvolvimento de relações afetivas e de possuir seus direitos jurídicos assegurados, o sujeito precisa ser estimado socialmente. Em outras palavras, suas habilidades, talentos e produções devem ser valorizados. Aqui, entende-se que as características subjetivas do sujeito não possuem relação com suas capacidades.

Quando vemos campanhas e publicações nas redes sociais que divulgam produções, como textos, filmes e músicas, de indivíduos que pertencem a uma minoria social, estamos alimentando neles um sentimento de *autoestima*. A visibilidade e os elogios se mostram importantes para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Por meio deles, é possível desenvolver uma relação positiva consigo, a qual motiva a continuação e o progresso de seus trabalhos.

Entretanto, não devemos restringir essa esfera a uma valorização das capacidades de terceiros. Isso porque,

(...) nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida. (*ibid*, p. 207).



A esfera do desrespeito que surge quando a autoestima de alguém é ferida é a da *degradação moral* e *injúria*. Muitas cenas de preconceito se relacionam com essas duas palavras. Por exemplo, no caso de profissionais, que sejam vistos como menos capazes em sua prática por conta de características como cor, identidade de gênero ou sexualidade, estão privados de desenvolver uma relação positiva com suas capacidades. Diante desse cenário, termos como *honra* e *dignidade* são vistos na gramática honnethiana para a compreensão dos conflitos sociais.

Ao pensar a ideia de desrespeito, deve-se pensar quem é o sujeito que o julga existente. Sobre isso, Honneth explica que essas degradações morais são constadas por quem a sofre, não cabendo a outros sua validação ou não. São os indivíduos que vivenciam essas experiências negativas que definem como elas podem afetar os seus íntimos. Conseqüentemente, eles deveriam ser os protagonistas dos movimentos sociais que demandam reconhecimento. Essa ideia se aproxima do que alguns filósofos entendem por “lugar de fala”, termo muito presente nas discussões sobre o papel de cada um nas lutas das minorias.

Apresentadas as esferas do reconhecimento e do desrespeito descritas por Honneth (2003) vale destacar uma divergência entre o seu pensamento e o hegeliano a respeito das ideias com as quais o primeiro produziu sua teoria.

Como o reconhecimento se dá por meio de uma reação em cadeia, ele está suscetível a ser interrompido, por exemplo, por um sujeito que se recusa a reconhecer outro. Para Hegel, essa possibilidade pode ser superada pela presença de uma esfera maior: o Estado. Munido com um aparato coercitivo, ele é capaz de atuar sobre aqueles que prejudicam o ciclo.

Entretanto, na concepção honnethiana, se o Estado é a última instância de reflexão própria do espírito, então a espiral que perpassa os indivíduos é interrompida. Faltaria a Hegel considerar uma postura solidária orgânica, uma eticidade que flui entre os membros da sociedade. Por esse argumento, a teoria produzida por Honneth é vista por outros autores como positiva, uma vez que “a circunstância de que sejamos dependentes do reconhecimento de outros para poder constituir-nos em nossa autorrelação é tratada positivamente” (JAEGGI, 2013, p. 125).

Ao contrário, uma perspectiva negativa, a qual não foi escolhida como referência para este trabalho, entende que o reconhecimento contribui para a

perpetuação de relações sociais desiguais, assimétricas, uma vez que o sujeito está sempre vinculado a uma estrutura de poder. A dependência do Estado encobre qualquer fluxo de eticidade natural que exista na sociedade. Além disso, se para ser reconhecido é necessário se submeter a outros, a liberdade individual é alienada.

Ademais, Honneth (2003) destaca que falta a Hegel uma “referência à maneira como a experiência de desrespeito social pode motivar um sujeito a entrar numa luta ou num conflito prático” (p. 220). Em seu trabalho, ele contorna essa lacuna ao investigar questões psíquicas com maior profundidade. Para o autor, as experiências desrespeitosas comprometem o plano psíquico a tal ponto que ele reagiria a elas, dando início à luta pelo reconhecimento. Entretanto, podemos refletir sobre casos em que as lesões à integridade psicológica são tão devastadoras, que a pessoa encontra como saída para esse contexto agressivo, o suicídio. Como o trabalho honnethiano analisado não levanta essa questão: seria o suicídio uma luta, um grito, por reconhecimento? Aproveitando o questionamento, é de suma importância destacar que os atentados contra a própria vida quase triplicaram de 2016 a 2020 na população LGBTQIA+<sup>15</sup>. O quão diferente esse número seria caso esse grupo e seus membros fossem reconhecidos?

Críticas à teoria apresentada por Honneth também são feitas pela filósofa Nancy Fraser, a qual acrescenta à justiça social uma perspectiva redistributivista, que repensa as estruturas capitalistas e socialistas. Alegando que o autor alemão não atribui o devido valor às desigualdades socioeconômicas na constituição das injustiças, o redistributivismo defende que a propriedade privada deve ser redistribuída para o maior número de indivíduos. O objetivo disso é comprometer a concentração de bens nas mãos de poucos ou nas do Estado. Fraser traz essas discussões em conjunto com Honneth no livro *Redistribuição ou Reconhecimento? Uma controvérsia político-filosófica*, de 2003.

Nesse sentido, ambos os autores:

entendem que os debates atuais envolvendo teoria da justiça e crítica social precisam abarcar tanto as reivindicações por reconhecimento como as demandas redistributivas. Rejeitam igualmente uma perspectiva economicista que reduziria, por exemplo, as lutas por

---

<sup>15</sup> Veja mais em: <https://estadaomatogrosso.com.br/cidades/suicidio-entre-populacao-lgbtq-quase-triplica-em-tres-anos/12446>

reconhecimento a meros epifenômenos da lógica capitalista. (MELO, 2014, p. 26–27).

Entretanto, eles se distanciam na concepção do lugar do reconhecimento e do redistributivismo na teoria crítica, uma vez que Honneth entende que as práticas redistributivistas são uma forma de manifestar reconhecimento, sendo esse visto como base da moralidade social. Fraser, por outro lado, compreende que ambas as categorias são igualmente fundamentais para a construção de uma justiça social.

Com isso, a Teoria do Reconhecimento, a partir das análises de Honneth está explanada, tal como algumas críticas a ela. De modo geral, percebe-se que há uma importância da ideia de reciprocidade para o desenvolvimento de relações positivas individuais. Quando cenas de injustiça abalam esse status positivo, são percebidas e generalizáveis a um grupo social, têm-se início as lutas por reconhecimento, as quais vão levar os sujeitos a atingirem novos patamares de autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Eventualmente, esse processo se repete.

Antes de encerrar o capítulo, vale refletir sobre a tendência do ser humano em se unir com os seus pares, por meio de grupos sociais, a partir da teoria apresentada. Ela estaria relacionada com o fato de que, dessa forma, eles se reconhecem com mais facilidade. Indivíduos percebem que o desrespeito que ocorre com um semelhante pode ocorrer com os demais, unindo-os. Há, portanto, uma esfera de eticidade que flui por essa população, constituindo-se como a “lei zero” da moralidade, a qual é transponível a outros membros da sociedade. Além disso, essa organização com as(os) semelhantes é essencial para “liberação social progressiva da identidade individual e de seu comportamento” (HONNETH, 2003, p. 144), já que, dentro do coletivo, o ser humano teria a necessidade de se diferenciar, a fim de ser reconhecido.

O capítulo seguinte se dedicará em tratar de assuntos que julgamos tangenciarem as esferas do reconhecimento e do desrespeito quando voltadas para a pauta da diversidade sexual e de gênero na escola. Quando possível levará essas temáticas para a aula de Matemática e para o processo de formação de professores dessa disciplina.

### 3. ASPECTOS DECORRENTES DO RECONHECIMENTO

Para compor este capítulo, foram selecionados temas que aliam as ideias presentes na Teoria do Reconhecimento com a temática da diversidade sexual e de gênero. Essa aproximação será necessária para orientar as leituras e análises das respostas do questionário já mencionado. De modo geral, será tratado de temas como invisibilidade social, amor e amorosidade na educação, direitos e pautas LGBTQIA+ e, por fim, constituição das identidades individuais.

#### 3.1 DAQUELAS E DAQUELES QUE NÃO SÃO VISTOS

Butler (1997, p. 5) alerta para o fato de que “alguém existe não apenas pelo fato de ser reconhecido, mas em sentido anterior, em ser reconhecível”. Com isso, podemos entender que existem aqueles que são mais facilmente reconhecidos que outros, uma vez que há fatores social e historicamente construídos que favorecem ou dificultam isso. Neste subcapítulo, exporemos um deles: o processo de invisibilização dos corpos.

De antemão, é relevante entender o que significa ser um corpo invisível. Aqui, os corpos podem ser entendidos como a primeira forma material de reconhecimento dos sujeitos, permeados por discursos, experiências, historicidades etc. Eles também são o meio pelo qual associamos o indivíduo à sua materialidade. Já o invisível não se trata de um fator literal, pela incapacidade de ser visto. Ao falar de invisibilidade, trata-se do sujeito que não é reconhecido diante de suas subjetividades e que, por isso, tais características não ecoam no meio social, são contidas.

Podemos pensar também naquele corpo que não é representado, que a mídia e outras instituições, como a família e o Estado, *optam* (pois é uma escolha ideológica, seja ela consciente ou não) por não evidenciar. Ou ainda, a invisibilidade dos sujeitos que estão às sombras dos corpos que são exaltados e tidos como a norma, colocando outros indivíduos à margem da sociedade. Assim, existem diversas formas de entender e alimentar o invisível, o que impede o reconhecimento de determinadas subjetividades. No caso de membras(os) da

comunidade LGBTQIA+, podemos atribuir um motivo para essas invisibilizações a partir da reflexão de que

o que desestabiliza (...) é a “matéria fora do lugar” – a quebra de nossas regras e códigos não escritos. Terra no jardim é boa, mas em um cômodo é “matéria fora do lugar” – um sinal de poluição, de transgressão das fronteiras simbólicas, de tabus violados. O que fazemos com a “matéria fora do lugar” é varrê-la, jogá-la fora, restaurar a ordem do local, trazer de volta o estado normal das coisas. (HALL, 2016, p. 157).

Isto é, como corpos LGBTQIA+ abrem margem para uma perturbação da norma, eles são invisibilizados, uma vez que ameaçam a manutenção da lógica cis-heteronormativa. Como Hall considera que a cultura, sob uma perspectiva, se desenvolve em um grupo social a partir de interpretações comuns do cotidiano (p.19) o que está em jogo aqui é: quais os impactos de uma cultura aberta à diversidade sexual e de gênero nas relações de poder vigentes nessa sociedade que se baseia na heteronormatividade?

Uma forma de invisibilização vem do preconceito. Mezan (1998,) entende preconceito como

[o] conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em atribuir a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo: a característica em questão é vista como essencial, definidora da natureza do grupo, e, portanto, adere indelevelmente a todos os indivíduos que o compõem. (MEZAN, 1998 p. 226).

Aproveitando da definição acima, construiremos o conceito de privilégio social como oposição ao preconceito. Assim, entenderemos que um sujeito, inserido no grupo que rege a norma, desfruta de privilégios pelo simples fato de pertencer a ele. As suas características, como cor, sexualidade, poder aquisitivo, dentre outras, são vistas de forma positiva e, por elas, ele não sofre preconceitos de outros membros da sociedade. Pelo contrário, goza de um prestígio social sem ter feito algo para merecê-lo.

Um exemplo de antagonismo entre privilégio e preconceito pode ser visto no mercado de trabalho. Conforme uma reportagem da Folha de São Paulo<sup>16</sup> de mês de 2020, o emprego formal é uma raridade dentre as pessoas transexuais, chamando atenção para que 90% dessas estão no mercado da prostituição,

---

<sup>16</sup> Veja mais em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/01/emprego-formal-ainda-e-excecao-entre-pessoas-trans.shtml>

meio perigoso à vida delas, conforme veremos nas tabelas 1 e 2 adiante. Percebe-se que esses indivíduos possuem maior dificuldade em estar em espaços de formalidade empregatícia em comparação aos cisgêneros. Isto é, a identidade de gênero é fator que estabelece posições de privilégio e de preconceito, promovendo a inclusão ou a exclusão dos corpos no meio profissional.

**Tabela 1** - Relação entre faixa etária dos LGBT+ e número de óbitos decorrentes de atos de violência em 2019

<b>Faixa Etária</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>10-14</b>	2	0,61
<b>15-19</b>	13	3,95
<b>20-24</b>	51	15,5
<b>25-29</b>	43	13,07
<b>30-34</b>	40	12,16
<b>35-39</b>	27	8,21
<b>40-44</b>	33	10,03
<b>45-49</b>	18	5,47
<b>50-54</b>	22	6,7
<b>55-59</b>	9	2,73
<b>60-64</b>	6	1,82
<b>65-69</b>	4	1,21
<b>70-74</b>	1	0,3
<b>SI</b>	60	18,24
<b>Total</b>	329	100

Fonte: Grupo Gay da Bahia, 2019.

**Tabela 2** - Relação entre profissão dos LGBT+ e número de óbitos decorrentes de atos de violência em 2019

<b>Profissão</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Profissional do Sexo</b>	38	11,55
<b>Professor</b>	24	7,3
<b>Cabeleireiro</b>	17	5,17
<b>Estudante</b>	17	5,17
<b>Pai de Santo</b>	7	2,13
<b>Servidor Público</b>	6	1,82
<b>Aposentado</b>	6	1,82

<b>Empresário</b>	6	1,82
<b>Técnico de Enfermagem</b>	6	1,82
<b>Modelo</b>	2	0,60
<b>Uma ocorrência</b>	50	15,20
<b>SI</b>	150	45,60
<b>Total</b>	329	100

Fonte: Grupo Gay da Bahia, 2019.

As subjetividades dos indivíduos são passadas de geração em geração de forma naturalizada pelo processo educativo. Não falamos somente da educação que ocorre no ambiente escolar, mas também da que se dá no ambiente familiar, nas mídias audiovisuais, virtuais etc. Com isso, os corpos estão sujeitos à moralidade predominante na sociedade, a qual dita como eles vão ocupar os espaços. Os valores dos grupos dominantes estão naturalizados e tal segregação ocorre diante dos olhos de todos, mas de forma invisível. Isto é, o preconceito

[n]os impede de “ver” [o] que “não vemos” e “o que é que não vemos”, ou seja, ele atua ocultando razões que justificam determinadas formas de inferiorizações históricas, naturalizadas por seus mecanismos. Em outras palavras, o preconceito nos impede de identificar os limites de nossa própria percepção de realidade. (PRADO, MARTINS e ROCHA, 2009, p. 47).

O preconceito pode ocorrer no próprio espaço familiar, o que compromete a prática da esfera do amor na criança em desenvolvimento, levando-a a um prejuízo da sua autoconfiança. Conseqüentemente, sua real identidade e seus desejos são suprimidos. O sujeito não é reconhecido por sua família e se torna distante dela, mesmo que ambos convivam no mesmo espaço físico.

Honneth, conforme Assy (2012), argumenta que o sentimento de pertencimento é resultado do nível de visibilidade que um indivíduo ou grupo possui diante da sociedade. Assim, podemos concluir que a invisibilização das subjetividades infantis pode levar a uma dissociação de seus parentes e responsáveis, afetando seu desenvolvimento. A família é uma instituição determinante na construção da moralidade do sujeito e o distanciamento dela pode afetar o psicológico da criança.

O preconceito pode ser invisível até para aqueles que o sofrem, tamanha é a sua naturalização. Conforme Prado, Martins e Rocha (2009, p. 220) ele

“assume o lugar do impensável, portanto, daquilo que não possui palavras, rede de significação e nomes para existir no mundo público”. Ele é resultado de ações e pensamentos que circulam e contaminam a sociedade sem que ela necessariamente o veja, por isso é associado a algo estrutural. Tal como as vigas de um prédio que não são visíveis, mas são parte fundamental de sua construção.

Outra forma de promover a invisibilidade dos corpos é por meio do silêncio da sociedade diante dos desrespeitos sofridos pelos grupos minoritários. A escola possui participação nesse processo ao optar por não inserir discussões sobre identidade sexual e de gênero. Com isso, esse espaço, que deveria tutelar e proteger seus estudantes, reproduz um discurso de que tais questões não são relevantes, tornando-as invisíveis. Consequentemente, alunas(os) que pertençam a essas diversidades são emudecidas, valendo o seguinte questionamento: “ao silenciar os temas que poderiam dar voz às eventuais violências sofridas por esses jovens, a escola não seria, ela mesma, um espaço violador?” (CHECA; SCISLESKI, 2018, p. 91).

O silêncio se manifesta, por exemplo, quando a sociedade e os meios de comunicação, em sua maioria, optam por não retratar as ameaças que a população LGBTQIA+ sofre. Por mais que tal discriminação possa ser vista como estrutural, ela também é intencionada e corrobora esse cenário segregacionista. Por isso, fez-se necessário trazer neste trabalho algumas estatísticas que iluminem a violência que ocorre contra esses corpos.

Retomando a tabela 1, podemos perceber que aproximadamente 20% das mortes de indivíduos LGBTQIA+ ocorre entre os 10 e os 24 anos, período em que muitos dos jovens estão na escola ou na universidade. A tabela 2 também mostra que 5% dos óbitos de membros dessa comunidade ocorre com estudantes. Isso mostra que as discussões sobre diversidade sexual e de gênero se fazem necessárias nas instituições de ensino. E se o preconceito é construído de modo naturalizado e invisível, esses espaços podem fazer o movimento contrário e evidenciá-lo. Visibilizar esses mecanismos de opressão é uma forma de apoiar as lutas pelo reconhecimento.

Outro motivo que justifica tratar desse assunto na escola e nos cursos de licenciatura é o alto número de óbitos de professores, como visto na tabela 2. Por mais que os dados não evidenciem que esses assassinatos são motivados



pela sexualidade ou pela identidade de gênero desses profissionais, é relevante lembrar que a sexualidade diversa desses profissionais é invisibilizada no seu espaço de trabalho. Isso porque a

moral do professor está arraigada a sua sexualidade e a representação tradicional do docente aponta para um profissional heterossexual, como se uma sexualidade desviante fosse indício ou sinônimo de perversão e implicasse desrespeito a padrões de ética profissional. Os professores não heterossexuais calam a respeito de sua sexualidade, não confirmam nem negam que são gays. (BRAZ; VIEIRA, 2012, p. 3).

Ainda que a sexualidade de um professor seja aceita, ela, por vezes, é aconselhada a não ser exposta aos alunos. Por isso, muitas professoras(es) optam pela fabricação de uma discrição, sem explicitar partes de seu íntimo, o que não ocorre com professores heterossexuais, uma vez que seus relacionamentos são tidos como normais e, portanto, aceitáveis. Isso dificulta, por exemplo, que as(os) primeiras(os) sejam vistas como figuras de exemplo ou que possam aconselhar estudantes LGBTQIA+.

Ainda sobre as contribuições do espaço para a perpetuação da invisibilidade de grupos minoritários, destaca-se que há, em geral,

um silenciamento no discurso oficial em relação às sexualidades não normativas. Os componentes do currículo que versam sobre as sexualidades tratam majoritariamente de questões reprodutivas e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, e, geralmente, referem-se a vivências heterossexuais, ficando outras formas de afetividade e sexualidade relegadas ao plano da tolerância. (BRAZ; VIEIRA, 2012, p. 2).

A sala de aula, quando abre espaço para a discussão sobre práticas sexuais e suas seguranças, estão voltadas para a relação heterossexual. As relações entre duas mulheres possuem suas particularidades. As entre dois homens, também. Entretanto, essas variações não são exploradas mesmo que as infecções sexualmente transmissíveis não discriminem orientação sexual.

A anatomia dos corpos é estudada nas disciplinas de Ciências e Biologia de forma “fria”, por meio de imagens de indivíduos despidos não só de roupas, mas de identidade de gênero, emoções e subjetividades. Do primeiro, pois os livros assumem que só existem homens com pênis e mulheres com vagina, sem explorar elementos da transexualidade. Do segundo, pois não se fala das relações do indivíduo com o seu corpo, de como ele interpreta suas características físicas e dá sentido a elas. Do último, porque os corpos

analisados anatomicamente são padronizados, sendo em sua maioria brancos e magros, enquanto os demais são invisibilizados por não serem contemplados.

Por mais que a percepção do corpo apontada acima tenha sido feita a partir dessas disciplinas, cabe lembrar que as outras disciplinas escolares podem contribuir para a invisibilização dos corpos não hegemônicos. O silêncio de todas as disciplinas, inclusive o da Matemática, reproduz um discurso sobre a normalidade.

No caso dos livros didáticos de Matemática, Gonçalves, Pinto e Borges (2013), mostram como uma sequência de exercícios de análise combinatória influencia a naturalização da heterossexualidade. Ela é retirada de Silva e Barreto, 2005, p. 256, v. 2. Após o exercício, mostramos como as autoras percebem a presença do processo de invisibilização.

Elabore as resoluções:

1. Marina tem 5 blusas e 2 saias. De quantos modos diferentes ela pode se vestir com essas roupas?
2. Em um baile, há 12 moças e 8 rapazes. Quantos casais podem ser formados?
3. Renato vai a um clube no qual existem 4 portas de entrada que dão acesso a 2 elevadores. Ele pretende ir ao 6º andar. De quantas maneiras diferentes poderá fazê-lo?

Numa abordagem não-homofóbica, o exercício 2 deveria permitir o cálculo de todas as combinações de pares possíveis, entre as moças, entre os rapazes e entre as moças e os rapazes. No entanto, sabemos que o encadeamento deste exercício entre o 1 e o 3, que apresentam elementos que não admitem qualquer combinação (Marina só pode combinar as blusas com as saias, e não as blusas entre elas; Renato só pode combinar portas com elevadores, e não portas entre elas), induzem a interpretar o exercício 2 também nestes termos – ou seja, o efeito desta sintaxe é a análise combinatória entre rapazes e moças, e nunca entre rapazes ou entre moças. (GONÇALVES; PINTO; BORGES, 2013, p. 49).

Os livros didáticos são escritos por alguém. Consequentemente, os materiais sempre são elaborados a partir de suas perspectivas, sejam elas naturalizadas ou não. Por vezes, eles reproduzem discursos que, como visto acima, ao mesmo tempo que são silenciosos, silenciam a possibilidade da diversidade sexual. Assim, argumentamos que os discursos hegemônicos são simultaneamente invisíveis e invisibilizadores, mas que isso não impede que seus preceitos sejam trazidos à luz. Ainda sobre o exemplo acima, vale destacar que, antes de mais nada, as combinações para pares de dança não deveriam levar em conta questões de gênero, já que isso independe deles. Por que dois colegas homens não poderiam dançar juntos? Muitas vezes impõe-se uma

relação entre atividades cotidianas e orientação sexual que deve ser desconstruída, a fim de desmistificar estereótipos e preconceitos. Afinal, a atividade dança não possui nenhuma relação com sexualidade ou gênero, dança-se com quem quiser.

Reforçando a invisibilidade promovida pelos currículos, estão os sistemas de avaliação em larga escala, utilizados como parâmetros de qualidade escolar. Como as questões avaliativas são iguais, há a escolha de um conteúdo padrão que mensure o desempenho dos estudantes. Entretanto, isso implica em desconsiderar as diferenças culturais dos avaliados, ofuscada por um conhecimento que, no discurso, as supera. Sobre o caso do PISA (Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), Esteban (2008) discorre que:

sua realização em contextos extremamente diferentes expressa seus vínculos com os processos sociais de difusão e consolidação, neste caso, através da padronização de conhecimentos e valores escolares, de uma perspectiva epistemológica e cultural que por ser hegemônica é tratada como universal. (...) A uniformização dos critérios, instrumentos, procedimentos e discursos presentes em processos internacionais de avaliação, cujo sentido articula também os sistemas nacionais, reforça nas práticas escolares a assunção de valores e perspectivas dos grupos hegemônicos, intensificando a generalização e aceitação da racionalidade fundada na ciência moderna, desqualificando e desestruturando outros conhecimentos, valores e formas de conhecer, presentes nos grupos subalternos e postos nas periferias do sistema. (ESTEBAN, 2008, p. 9).

O autor ainda reforça que as questões sociais abordadas no espaço escolar não possuem espaço nessas avaliações. Elas são vistas como pautas complexas, problemáticas, subjetivas e que, por isso, não fornecem meios para avaliar o desempenho escolar. Por outro lado, assume que o desempenho nacional nesses exames reflete na possibilidade de desenvolvimento da futura mão-de-obra do país, capacitada a movimentar a economia – fator que, nessa perspectiva, soluciona as problemáticas nacionais e internacionais. Assim, a “validação de uma única racionalidade, vinculada à ciência moderna, atua no sentido de tornar invisível e incompreensível as formas de viver que não se inscrevem nessa perspectiva” (*ibid*, p.22).

Sobre a desvalorização de outros saberes que não o hegemônico, destacamos uma questão do Enem (2018). Ela trazia o pajubá, um dialeto que tem suas origens nos grupos LGBTQIA+. O objetivo desse item era que as

candidatas e candidatos fossem capazes de “reconhecer a característica necessária para que um patrimônio linguístico de grupo social possa ser considerado um dialeto”, conforme reportagem do G1<sup>17</sup>. Entretanto, o exame foi acusado de propagar uma “ideologia sexual e de gênero”, o que mostra que há ainda diversos setores conservadores que não valorizam conhecimentos alheios à heteronormatividade.

O processo de invisibilização também é reforçado pela linguagem. Pensemos na língua portuguesa, em que o masculino sobrepõe o feminino no uso do plural. Conforme a norma culta, se nos referimos a um grupo de 100 professores, dos quais 99 são mulheres e somente um é do sexo oposto, não se diz o grupo como de professoras. Louro (1997) já no traz alguns reflexos disso:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente, é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: “eu como pesquisador...”. Afinal, muitos comentariam, isso é “normal”. Como também será normal que um/a orador/a, ao dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na plateia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino). (LOURO, 1997, p. 66).

Acrescentamos a essa lista o termo “presidente”, o qual gerou algumas controvérsias quando tivemos a nossa primeira presidenta. De um lado, aqueles que julgavam que a norma não permitia aquele tipo de flexão de gênero. Do outro, aqueles que apoiavam o uso por destacar que o cargo era exercido por uma mulher. Mais do que se posicionar entre o “certo” e o “errado”, é compreender que a inexistência dessa possibilidade gramatical possui origens históricas e revela que o masculino sempre prevaleceu nessas posições. Nesse caso, “é importante notar que em certos momentos históricos algumas pessoas têm mais poder para falar sobre determinados assuntos do que outras” (HALL,

---

<sup>17</sup> Veja mais em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2018/11/05/veja-resolucao-de-questao-do-enem-que-aborda-status-do-pajuba-como-dialeto-secreto-dos-gays-e-travestis.ghtml>

2016, p. 78), o que se justifica pelas posições políticas terem sido, historicamente, dominadas por homens.

É comum o argumento de que existem regras linguísticas que têm o intuito de não provocar *confusões*. Entretanto, cabe lembrar que as línguas são dinâmicas e estão em constante (des)construção. Se em algum momento optou-se pelo predomínio do masculino, isso significa que ele era visto como a norma que, conforme seu constante uso, invisibilizaria o feminino na fala cotidiana. Será que não seria possível pensar que o plural concorde com a maioria do gênero descrito? Sobre isso, vale citar Hall (2016) para reforçar que

a linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos (HALL, 2016, p. 18).

A língua também reforça a invisibilização do grupo feminino na Matemática ao padronizar o coletivo de tais profissionais como “matemáticos”. Conforme os dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) a tendência é que os “níveis de participação feminina [sejam] cada vez mais expressivos na medida em que novas gerações galguem posições deixadas pelas gerações que as antecederam” (ABREU, HIRATA, LOMBARDE, 2016, p. 157). Entretanto o constante uso do plural masculino reforça uma invisibilização das mulheres nessa área do conhecimento e profissional.

Outro fator que favorece a invisibilização dos estudantes LGBTQIA+ é uma postura negacionista da existência desses alunos, reforçada pelo argumento de que a escola deve contemplar as majorias e não trabalhar com as “exceções”. Entretanto, a diversidade sexual ainda deveria ser contemplada pela escola, uma vez que esse espaço pode não ser confortável para esse grupo, que sofre ações preconceituosas que afetam seu psicológico ou sua relação com o próprio corpo. Assim,

Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2000, p. 30).

Junqueira (2010) lembra ainda que a escola não se limita a contemplar contextos majoritários. Afinal, se falamos aos estudantes “somente sobre coisas e seres existentes em nossa realidade imediata, por que lhes falamos de “esquimós”, tigres de dente de sabre, sereias ou Atlântida?” (p. 128). A questão é: se o currículo trata de assuntos que não são próximos dos alunos, por que as questões de sexualidade, que permeiam o universo infanto-juvenil, são negligenciadas? Mesmo que as(os) discentes LGBTQIA+ sejam minoria quantitativa no meio educacional, as subjetividades coexistem nesse espaço e elas não são “raras”.

Ainda que no ambiente escolar se negue a questão da diversidade sexual e de gênero como relevante, tal instituição não deveria se manter omissa diante das cenas de desrespeito e preconceitos existentes. Além do combate à lgbtqia+fobia, a fim de reconhecer esses estudantes, deveria exaltar os estudantes que pertencem a essas minorias. É comum que se fale durante o processo educativo sobre a pluralidade e da miscigenação brasileira e sobre como isso é rico à nação. Porém, a diversidade sexual não é celebrada como uma forma positiva de diferença, e nem essa pluralidade e miscigenação, tratando-se de um discurso forjado e pseudo-apaziguador com não-brancos. Ao contrário, muitas vezes

as práticas coercivas [da escola contra o] bullying homofóbico (...) apresentam-se como estratégias potentes para manter sob constante vigilância os estudantes que destoavam da “maioria” porque não ag[em] de acordo com os comportamentos esperados pelo seu gênero. (COUTO JÚNIOR; OSWALD; POCAHY, p.128, 2018).

Passando pela temática da pluralidade das subjetividades, esbarramos em mais um meio de invisibilização. Por vezes, o discurso de que somos todos humanos argumenta que as pautas LGBTQIA+ são particularidades que não devem ecoar na sociedade como um todo. Essa perspectiva massifica os indivíduos, unificando-os na categoria humana.

Há algumas reflexões que rebatem o argumento da raça humana. A motivação do homicídio de homens héteros e brancos é o mesmo que o das mulheres, de não héteros, de não-brancos? Os crimes de ódio decorrem do menosprezo a uma subjetividade individual, seja ela gênero, classe social, sexualidade, cor de pele etc.

A escola faz uso desse argumento ao insistir na padronização de seus estudantes, trajados uniformemente e observados pela direção sob olhos imparciais. Entretanto, não cabe pensar que uma agressão a uma aluna lésbica, por exemplo, deve ser vista com um olhar mais atento? A diversidade sexual atua como motivação do desrespeito contra essa estudante, o que deveria ser motivo para que a instituição promova campanhas de respeito às variadas sexualidades. Ainda porque os jovens que pertencem a essa minoria sofrem diversos ataques ao seus psicológicos, os quais podem ser silenciosos, passando sorrateiramente pelos espaços da escola. Enquanto isso, a estudante uniformizada caminha pelos corredores, migrando de sala em sala, mas pouco se pergunta sobre o que se passa na sua cabeça, o que compromete não só o seu desempenho acadêmico, como também sua autoconfiança. Isso porque

nós concedemos sentido às coisas pela maneira com as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nela embutimos. (HALL, 2016, p. 21).

E, dessa forma, as imagens, as falas, as narrativas que atravessam as(os) estudantes na sua vida escolar contribuem para qual o sentido que atribuirão à essa instituição acadêmica.

Apesar da padronização dos estudantes pela perspectiva da instituição escolar, suas identidades estão, e estarão, mesmo quando adultos, em constante mudança. Elas podem ser inconstantes, plurais e até conflituosas. Conforme Louro (1997), o gênero possui um papel na construção do indivíduo, permeando-o e instituindo a percepção que o sujeito tem de si.

A autora reforça que estudar ou discutir gênero não é apenas compreender os papéis do homem e da mulher na sociedade: é entender como esses corpos se relacionam. Dada a mutabilidade das identidades individuais, os corpos se apropriam de características masculinas e femininas, independente das sexualidades que eles possuem. Isso é importante para entender que o processo de invisibilização pode ter impacto nos sujeitos quando os generalizamos a uma categoria cristalizada, como a de que a figura do homem deve ser imponente, autoritária, forte, sem se permitir abalar.

Sim, a própria heterossexualidade e a identidade cisgênera podem sofrer com a invisibilidade social. O que favorece pensar o contrário é a dicotomia

aplicada aos corpos: o “hétero” versus o “não hétero”, o “homem” versus a “mulher”. É importante ressaltar que esses elementos duais não disfrutam do meio social da mesma forma, mas que essa oposição maniqueísta impede enxergar que existem diferentes formas de masculinidade e de feminilidade, possibilidades entre os extremos Assim, Louro (1997) argumenta que é importante refletir sobre

a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). (LOURO, 1997, p. 31-32).

Essa perspectiva ajuda a desconstruir as masculinidades hegemônicas ao propor a fragmentação da categoria “homem”. Assim, é possível que ela envolva características usualmente remetidas ao feminino sem afetar negativamente a identidade do indivíduo. Isso livraria que a sociedade criasse, por exemplo, a categoria do “metrossexual”, que surge como um reforço da heterossexualidade àquele que se preocupa com a sua aparência, quando na verdade esse cuidado é uma subjetividade que não faz discriminação de gênero ou sexualidade.

Além disso, questionaria a concepção de que os cuidados com a próstata, que envolvem o toque no reto, sejam procedimentos de “viado”. De acordo com uma pesquisa da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG), de 2018, 49% dos homens nunca realizaram o exame que detecta o câncer nesse órgão, mesmo sendo o mais comum na população masculina<sup>18</sup>. Já uma pesquisa encomendada pelo Datafolha à Sociedade Brasileira de Urologia, publicada também em 2018, temos que 21% dos entrevistados acreditam que o exame retal não é “coisa de homem”<sup>19</sup>. Tais dados foram consultados nos portais UOL e Vida & Ação, respectivamente.

---

<sup>18</sup> Veja mais em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2018/08/04/cancer-de-prostata-49-dos-homens-nunca-realizaram-o-exame-de-toque-retal.htm>

<sup>19</sup> Veja mais em: <https://www.vidaacao.com.br/exame-de-toque-nao-e-coisa-de-homem-quanta-ignorancia/>



Portanto, diante desses cenários, podemos constatar que a

masculinidade hegemônica constrói-se não apenas em contraposição à feminilidade, mas também em oposição a outras formas de masculinidade. Tomar-se masculino pode implicar na combinação de uma heterossexualidade compulsória associada à homofobia e à misoginia. Os corpos dos garotos devem proclamar sua rejeição a qualquer traço de homossexualidade. Seus corpos também não podem sugerir nada de feminino. (LOURO, 2000, p. 69-70).

Ademais, como trazido por Hall (2016), essas oposições binárias, como branco x preto, masculino x feminino, dentre outras, embora “possuam grande valor por conseguirem captar a diversidade do mundo entre extremos, elas são uma forma bruta e reducionista de estabelecimentos de significados” (p. 154) na nossa sociedade. Isto é, nesse caso, se baseiam em uma lógica heteronormativa que não abre margem para o diverso, desmantelando um espectro que existe entre os gêneros e fora deles, como a possibilidade de não se identificar com algum deles.

Dentro da comunidade LGBTQIA+ há invisibilização quando seus membros são tratados como iguais em desejos e prejuízos. Primeiramente, devemos entender que as reivindicações das mulheres lésbicas não são as mesmas das transexuais, ou a dos homens bissexuais, ou a dos gays negros. Fatores como sexualidade e identidade gênero diferenciam os indivíduos dentro dessa sigla, enquanto outros, como raça e classe socioeconômica os diferenciam dentro de cada letra.

Os indivíduos bissexuais, por exemplo, sofrem com um processo de inviabilização dentro da própria comunidade LGBTQIA+, uma vez que há, por vezes, o argumento de que tal sexualidade é resultado de uma indecisão ou de uma fraqueza em se assumir. Outro exemplo é a mudança da sigla utilizada que nomeia essa comunidade atualmente. Primeiro porque ela passou a contemplar novas letras, a fim de garantir maior visibilidade aos transexuais, *queers*, intersexuais, assexuais, dentre outros. Segundo, porque a ordem das letras mudou, uma vez que a princípio ela iniciava com G. Isso decorreu da ideia de que as causas dos gays, dos homens não heterossexuais, possuíam maior atenção política e das mídias do que a dos demais grupos.

Assim, tanto a esfera jurídica quanto a sociedade e a escola devem tomar consciência de que essa generalização prejudica a subjetividade dos membros da comunidade LGBTQIA+. Tomada dela, percebe-se que as necessidades de

uma aluna transexual são diferentes das de uma cisgênero. Ou ainda, que as preocupações de duas alunas de mesma sexualidade e identidade de gênero não são necessariamente as mesmas. Dois corpos distintos sempre terão percepções de mundo destoantes.

Estereótipos possuem uma grande parte nessa perspectiva generalista. Frases como “todo gay é afeminado” e “toda lésbica é masculina” são frequentemente ditas e isso limita a identidade dos indivíduos. Por isso, deve-se lembrar que o corpo é permeado por subjetividades que não necessariamente possuem relação. Esses dois exemplos evidenciam a concepção butleriana, exposta por Louro (1997), de que a “homofobia atua, diversas vezes, por meio da atribuição de um gênero falho aos homossexuais, julgando os corpos como mais ou menos femininos ou masculinos” (p. 28).

Nesta seção expusemos diversas formas de invisibilização, exercidas na escola ou não. Elas foram construídas historicamente e, atualmente, possuem o caráter naturalizado, o que não significa que não possam ser evidenciadas. A fim de elucidar as subjetividades dos indivíduos e incluí-los na sociedade, torna-se necessário questionar os mecanismos que tendem a massificar a humanidade, uma vez que eles possuem impactos nos corpos, que sofrem com as construções de preconceitos e estereótipos. A aula de matemática, imbuída de uma falsa neutralidade, não poderia se transformar em um espaço de questionamento dos mecanismos que promovem a invisibilidade?

Conforme Rands (2019), “de um ponto de vista tradicional, a matemática é percebida como neutra, universal e não influenciável por fatores sociais e culturais” (RANDS, 2019, p.60, tradução nossa). Porém, o autor pontua que isso já está ultrapassado. Primeiro, pelas contribuições de Vygotsky, que reforçam a concepção da aprendizagem matemática como social-construtivista, uma vez que “o conhecimento matemático é socialmente constituído dentro do meio social de uma cultura de sala de aula” (RANDS, p. 183, tradução nossa). Segundo, porque a educação matemática passou a ser vista como uma prática social e política, sobretudo por ser constituída de uma rede de ações, significados e interpelada por diversas esferas: a sala de aula, a escola, a comunidade, a nação e até o mundo globalizado (p.183). Dessa forma, faria sentido continuar se apoiando em tal premissa de neutralidade frente a questões sociopolíticas?

Outra questão é: como a matemática escolar poderia fazer tratar dessas questões? Esse questionamento será retomado com maior profundidade durante a análise dos dados produzidos para essa dissertação, no capítulo 6.

Na próxima seção, será abordada outra temática que se relaciona com o reconhecimento: o amor. Qual a relação entre a imagem da figura materna com o filho, usada nessa esfera, e o fato de os cursos de Pedagogia terem, predominantemente, alunas mulheres? O que significa, para Paulo Freire, educar com amor? Seria possível existir educação sem esse sentimento?

### **3.2 DAQUELAS E DAQUELES QUE AMAM E QUE USAM A AMOROSIDADE NA PRÁTICA DOCENTE**

Amor. Essa palavra nos remete a um sentimento bom, que não cabe no peito, de difícil mensuração. Ela se aplica a amigos, animais de estimação, parentes, namoradas e namorados, dentre outros. Amar é um verbo transitivo, ama-se algo ou alguém. Entretanto, além de complementos verbais, existem outros *poréns* que acompanham essa palavra. Pelos olhos de alguns, este sentimento não deveria ser aproveitado entre todas(os).

Em caminhos tortos da sociedade, ainda se condena o amor entre pessoas do mesmo sexo, entre dois adultos com idades “discrepantes”, inter-religioso, inter-racial etc. Há também aqueles cenários em que se comparam amores: é possível amar um filho adotado tanto quanto um biológico? São cenários que colocam esse sentimento em descrédito. Por vezes, existem tentativas de encontrar uma moralidade que justifique tais deméritos, como a condenação de algum deus à relação homossexual.

Pelo amor, por quem se ama, os indivíduos podem ser reconhecidos ou desrespeitados. Amar é uma ação que está entremeada no indivíduo. Talvez seja por isso que a teoria honnethiana afirme que a respectiva esfera do reconhecimento seja a base da construção moral dos indivíduos e de toda a sociedade, como descrito anteriormente. Este subcapítulo apresentará contribuições de autores da área da educação para a compreensão e o desenvolvimento desse nível de reconhecimento. Tais obras não tiveram a intenção de se alinhar com os propostos de Honneth, mas veremos que elas podem conversar com eles.

A esfera do amor foi pensada a partir da construção da relação de cuidado duradouro entre mãe e filho na infância. Além disso, vê-se que, no Brasil, o exercício da pedagogia, que se preocupa com os alunos infantis, é majoritariamente feminino. No censo do Ensino Superior divulgado pelo Ministério da Educação em setembro de 2018, havia 660.917 matrículas femininas no curso de Pedagogia. Por outro lado, apenas 53.428 eram do sexo oposto. Mais do que os valores absolutos, vale destacar que essa é a graduação mais procurada pelas mulheres, enquanto é a décima nona na perspectiva masculina<sup>20</sup>.

Apesar da reflexão que foi feita na seção anterior sobre a pluralidade de sujeitos que podem estimular o desenvolvimento da esfera do amor, parece haver um porquê para o destaque da figura feminina. A fim de desconstruir as concepções que levam a esse protagonismo, vale recorrer aos fatores que levam a isso. Com eles, pode-se elucidar não somente a diversidade na construção do conceito de família. Além disso, reforçar que homens heterossexuais podem, e devem, se mostrar como figuras paternas que contribuam para o desenvolvimento da autoconfiança do indivíduo.

Conforme Louro (2000, p. 95), é a partir da segunda metade do século XIX que as mulheres brasileiras passam a compor o cenário escolar como alunas e, futuramente, docentes. Resultado de um processo de urbanização que diversificava o gênero da mão-de-obra, as professoras eram responsáveis pela educação das meninas e tinham como referência um currículo diferente do que era ensinado aos meninos. Com o avanço da modernidade essa realidade sofre algumas transformações e logo essas profissionais também são responsáveis pela educação do segundo grupo. Nesse momento,

os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres — das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. (LOURO, 1997, p. 96).

No meio social é comum associar as mulheres à figura materna, sejam elas mães ou não. Elas são vistas como figuras reservadas, preocupadas com o

---

<sup>20</sup> Veja mais em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>

cuidado do outro, preservando aspectos como higiene e bom comportamento. A emancipação desse gênero no mercado trabalho é possível porque as suas possibilidades de carreira englobam essas características femininas. Por exemplo, “os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres — das mães” (LOURO, 2000, p.96). A escola é um espaço em que os valores que elas possuem sobre casamento, cuidados domésticos e família podem ser exercitados.

Destaca-se que no final do trecho de Louro há uma associação entre a presença feminina e maternal com o “desenvolvimento físico e emocional das crianças”, dialogando com a cena da mãe e do filho, de Honneth. A docência passa por um processo de feminização conforme a escola se apropria dos valores que se esperam desse grupo social. O amor, como sentimento daquela que cuida, que é sensível, é visto como atributo das mulheres.

Conforme Callai (2016, p. 107) a criança é frequentemente “percebida como o que falta em relação ao adulto, *ir-racional, in-completa, in-capaz*”, sujeitos que precisam de investimentos, inclusive da sensibilidade e do conforto que somente a figura feminina poderia trazer. É papel das pedagogas, com seus conhecimentos de formação infantil, tomar parte do processo de normatizações durante as atividades escolares, preparando as meninas para atenderem as mesmas expectativas sociais de suas professoras e guiando os meninos para outros caminhos.

Na escola, as práticas educacionais e as produções emergentes sobre psicologia ganhavam contato e percebiam o “amor” como um componente importante no desenvolvimento do indivíduo. A moralidade deveria ser implantada na criança a fim de afastá-las da criminalidade, da falta de “bons modos” e de instrução. Portanto, na passagem do século XIX para o seguinte temos que

não é nenhuma coincidência, absolutamente, que o treinamento da docência da escola elementar abriu-se para as mulheres (...). Tais mulheres deveriam se tornar parte do ambiente que era necessário para cultivar o desenvolvimento natural da criança. (WALKERDINE, 1995, p. 212-213).

Aos homens, associa-se o provento, a seriedade, aqueles que ocupam os cargos de liderança. Suas relações de trabalho se dão entre adultos, por meio de discussões, das relações de empregado e empregador. Um universo acima e alheio ao infantil. Uma herança dessa lógica ainda é vista nos dias atuais quando pensamos que o menino deve, gradativamente, se tornar um “homem”, que ele assuma aquelas primeiras características.

Tendo esses fatores que nos foram herdados, é compreensível que a esfera do amor de Honneth tenha sido elaborada a partir da figura materna, foi inserida nas séries iniciais da escola, já que a mãe não poderia estar lá, tinha-se a tia. A presença da mulher era tida como essencial para o desenvolvimento do indivíduo. Entretanto, os aspectos expostos possuem raízes mais que centenárias, necessitando ser atualizada.

O homem também pode servir como exemplo doméstico, de carinho, cuidado, tal como a mulher. As atribuições profissionais dos indivíduos não anulam as responsabilidades que eles têm com seus filhos e não impedem o desenvolvimento de vínculos que são construídos com eles. Além disso, desde o século XIX até o atual, o conceito de família mudou consideravelmente. A sua elaboração foi dada, originalmente, sob o olhar de pesquisadores e teóricos: homens brancos, de classe média, influenciados pela cultura europeia e estadunidense, apoiadas na ideia do pai provedor e da mãe dona de casa, quando a realidade é outra.

As famílias em nosso passado distante e na maioria das culturas por todo o mundo sempre tiveram estruturas múltiplas e variadas. O que permanece constante é a centralidade, e a necessidade fundamental, do parentesco. Nossa diversidade crescente requer um pluralismo inclusivo, além da tolerância das diferenças e o respeito às muitas formas diferentes de ser família, reconhecendo suas diferenças e semelhanças. (WALSH, 2016, p. 22).

Portanto amor no espaço familiar e escolar não deve ser entendido como atribuição exclusiva das mulheres. Ainda é necessário reforçar como esse sentimento, e conseqüentemente essa esfera do reconhecimento, são importantes nos processos de ensino e de aprendizagem como um todo, não se restringido aos anos iniciais. Para isso, serão usadas como referência algumas obras de Paulo Freire e as reflexões de autores sobre elas.

De antemão, destaca-se que o seu conceito de amorosidade inclui

doar-se para outrem, ouvi-lo, senti-lo em toda sua existencialidade, como pessoa, como gente, como um semelhante que ama, odeia, despreza, sofre, crê, duvida, se dilacera, se rebela e se acomoda, enfim, como o outro que em mim ressoa objetiva e subjetivamente dada a mesma condição humana e que, tal como eu, é um ser de razão e de paixão. (AMORIM; CALLONI, 2017, p. 383).

Algumas palavras desse trecho são importantes para o entendimento da teoria honnethiana. O tratamento da amorosidade como condição humana, e que identifica o outro “como eu”, um semelhante, são aspectos que encaixam na universalidade do reconhecimento, além da sua reciprocidade. Entretanto, isso é dito sem cair no comum discurso de que “por sermos todos humanos, não precisamos discutir reconhecimento e inclusão”, uma vez que o “outro ressoa em mim”. Isto é, os desrespeitos sofridos por terceiros são sentidos por quem não o sofre diretamente e eles devem ser discutidos. Ademais, aponta para o reconhecimento de toda a existência do sujeito, o que inclui sua personalidade e características físicas, suas dores e preocupações, fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento, aspecto individual que é reflexo do exercício da esfera do amor.

Amar é uma ação que, quando praticada entre seres humanos, espera por retribuição. Por se estabelecer entre indivíduos conscientes de sua humanidade, eles devem se respeitar. Como haveria amor entre duas pessoas de modo que somente uma é respeitada, reconhecida? Isso soa como uma relação de fanatismo, adoração, em que não há o exercício da autorreflexão sobre o valor de sua existência no meio social – uma distorção da ideia de amor. A comunicação entre os indivíduos é essencial para que essa unilateralidade não consuma os sujeitos, dissipando-os da amorosidade.

Freire entende que o fluxo de amorosidade entre os indivíduos perpassa pelo diálogo e pela escuta. O outro tem coisas a dizer e elas são passíveis de compreensão. Entretanto, vale destacar que, tal como entendido pela teoria do reconhecimento, isso não significa que falas desrespeitosas devam ser disseminadas. Liberdade de expressão e abertura para ouvir a opinião alheia não encobrem preconceitos e ofensas. Em *Pedagogia da Autonomia*, entende-se que “a amorosidade é também ética da religação, da solidariedade infinita, da rejeição apenas daquilo que rejeita” (AMORIM; CALLONI, 2017, p. 386).

O diálogo passa a ser fundamental na disseminação do amor, uma vez que o primeiro é um meio para atingir o segundo. Dialogar com o diferente é uma possibilidade que foge do convencimento de opiniões, é o meio pelo qual reconhecemos os outros em sua existência e totalidade. Diante da sociedade contemporânea, em que a rotina corre velozmente e as redes sociais são lotadas de posicionamentos categóricos, com postagens que parecem ditar verdades absolutas, vale refletir: estamos escutando o outro? Sobre suas trajetórias, qualidades e prejuízos? O que lhe aflige?

Aqui, ressaltamos que além das respostas para essas perguntas, vale pensar que o professor, independente da disciplina ou ano escolar em que leciona, pode promovê-las em sala de aula. Se o diálogo promove um fluxo de amorosidade entre os sujeitos e isso impacta positivamente nas relações individuais e sociais, não há como pensar que isso seria fazer juízo de uma ideologia ou que fosse prejudicar a formação dos alunos. Até porque não é uma tarefa de convencimento, mas de escuta e compreensão.

A prática da amorosidade pelo professor vai além de uma possibilidade, é fator preponderante na constituição da identidade desse profissional. Freire nos mostra isso em uma série de indagações:

Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 1996, p. 27).

A anáfora em cima do “como” nesses questionamentos transmite a ideia de que amorosidade e prática docente são indissociáveis. Com isso, temos que a escuta é um meio para que o professor leve o reconhecimento para a sua sala. Entretanto, ouvir o outro não parece ser suficiente para a teoria honnethiana, uma vez que a constatação dos desrespeitos não diminui o sofrimento do outro. Freire compactua com essa ideia ao revelar que tais prejuízos reverberam em todos os indivíduos.

Como há a ideia de lutas por reconhecimento em Honneth, o autor em questão defende que o “amor implica luta[r] contra o egoísmo” (FREIRE, 2011, n.p.). Assim, podemos interpretar que a lógica freiriana de amor se dá diante de



um coletivo, de uma reciprocidade. Pensando no ambiente escolar, ainda pontua que “quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar” (ibid., n.p.). Ainda, em ambos os autores, preza-se pelo desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Em oposição a ela, temos a *heteronomia*, que carrega posições de alienação. Esse conceito, criado por Kant e usado por Freire frequentemente, expressa a sujeição das vontades e pensamentos individuais a terceiros.

Como visto na teoria do reconhecimento, as lutas sociais seriam motores do desenvolvimento subjetivo, uma vez que o indivíduo está em uma espiral de desenvolvimento. Ao reconhecer outro, ele reconhece aspectos pessoais e isso o torna cada vez mais autônomo. O corpo está em constante (des)construção.

Tal como os animais e as árvores, o ser humano é um ser inacabado. Entretanto, é somente esse último que, dotado de sua inteligência, percebe essa condição. Com isso, a obra de Paulo Freire atribui uma importância à educação no desenvolvimento do indivíduo. Podemos pensar que, para o autor, a existência dos processos de ensino e de aprendizagem só existe por conta da consciência dessa posição inacabada.

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de “si mesmo”. (FREIRE, 2014, p. 14).

A busca incessante pelo “si mesmo” não deve ser realizada de forma sozinha. Como o autor sinaliza na sua obra *Educação e Mudança*, uma busca solitária transformaria o “ser mais” (resultado de nos percebermos enquanto seres inacabados, que buscam no mundo conhecimentos, pessoas, emoções, que nos preencha, mas nunca completamente) em um desejo pelo “ter mais” (apoiado na ideia da conquista de poder, de bens materiais, numa perspectiva individualista). Consequentemente, essa passagem se constituiria como uma forma de “ser menos”, movimentada por desejos egoístas e que não estão em sintonia com o senso de coletividade. Como o homem é um ser social, ele deve usufruir desse fluxo de relações e de comunicações para que a comunhão alimente a busca pela autonomia.

Outra característica natural do homem que Freire aponta é a do “ímpeto criador”. Tomado por essa sensação de ser incompleto, ele é movido por um

impulso de se constituir enquanto indivíduo. Aplicando isso ao espaço escolar, entendemos que a educação é “mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (*ibid*, p. 17).

Essa liberdade para o ser é vista na teoria do reconhecimento. A valorização da personalidade e das características individuais contribui para o fomento da autoconfiança. Por isso, seria importante enxergar nos alunos algo maior do que corpos uniformizados. O cuidado do emocional de cada um, na expressão de seus sentimentos e necessidades, é importante para que eles se desenvolvam rumo à autonomia e ao reconhecimento mútuo.

Caso optemos por inibir as individualidades, teríamos um processo de domesticação, o qual vai de encontro à educação como busca pela completude pessoal. A escola seria (e é, por vezes) um espaço de repetição da fala do professor, de mimetização do outro. A padronização impede o processo de criação, desrespeitando a unicidade que habita em cada discente e docente.

A consequência da educação baseada na mimese é a formação de uma sociedade alienada. Conforme descrito por Freire, isso geraria uma falta de identidade generalizada, uma vez que a busca pelo “ser como o outro” afasta o sujeito de quem ele realmente é. A passividade tomaria conta dos sujeitos, vestindo-os com óculos que enxergam a realidade por lentes estrangeiras.

Diante de todas essas contribuições, podemos concluir que a ideia de amor na teoria do reconhecimento e nas obras de Freire se assemelham em diversos pontos. Esse último ainda traz uma perspectiva que vai além das relações humanas. Para ele, a amorosidade também envolve a reflexão sobre o mundo e os diversos seres que habitam nele, vivos ou não. Uma ideia de que, para o homem se desenvolver amorosamente, há coexistência harmônica com a natureza.

Então, amar o mundo tem um duplo sentido em Paulo Freire. Mas essa duplicidade não é excludente; na verdade, sequer pode ser entendida como um dualismo. Trata-se de um mesmo mundo, onde podemos distinguir, mas não separar, um em relação ao outro, mas, antes, compreendermos a fundamental relação entre o mundo da *physis* (natureza) e o mundo antropossocial (humano, cultural). (AMORIM; CALLONI, 2017, p. 383).

Assim, vemos que o amor é uma esfera importante para a construção da eticidade social e de aspectos individuais. O fluxo de amorosidade não faz discriminação de identidade de gênero ou sexual, de raça, dentre outras características físicas ou subjetivas. Ele é inclusivo, verbo transitivo que possui diversos complementos e variações. É palavra que traz outras consigo, como escuta, cuidado, compreensão e respeito.

Por esses motivos, é inconcebível que a escola se proponha a formar cidadãos autônomos e não trate da discussão sobre o amor-próprio e com o outro. Ou ainda, sobre como amar é conviver harmoniosamente com o espaço terrestre, promovendo que os sujeitos atinjam suas potencialidades e engatem na espiral de desenvolvimento. Como seres que estão em constante (des)construção, podemos até aliviar a imagem ascendente desse movimento: por vezes, há tropeços que levam o indivíduo a frustrações e a desapontamentos. Porém, esses momentos não impedem o andamento do ciclo do reconhecimento. São possibilidades que também podem levar ao desenvolvimento de novas relações pessoais positivas.

Há aqueles que possam considerar desnecessárias discussões sobre os paralelos entre amor e ensino, em especial em disciplinas de Matemática. Exemplos desse posicionamento serão mostrados ao longo deste trabalho. Por esse motivo, vale destacar documentos oficiais que reforçam a importância desse sentimento na educação como um todo, em especial para o desenvolvimento da autoconfiança.

Para isso, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento publicado em 1997. Nele, estreita-se a relação entre educação, cuidado com o emocional subjetivo e desenvolvimento infantil. A dizer:

O desenvolvimento da autonomia depende de suportes materiais, intelectuais e emocionais. No início da escolaridade, a intervenção do professor é mais intensa na definição desses suportes: tempo e forma de realização das atividades, organização dos grupos, materiais a serem utilizados, resolução de conflitos, cuidados físicos, estabelecimentos de etapas para a realização das atividades. (BRASIL, 1997, p. 62).

Mais adiante, o documento chama atenção para o fato que

aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. (BRASIL, 1997, p. 64).

Não alimentaríamos aqui a discussão do que significa um “fracasso escolar”, trazida pelo texto, ou qual o seu valor. Ele mais nos ajuda na compreensão de que a amorosidade pode ser ainda mais necessária para o desenvolvimento de estudantes que apresentam dificuldades acadêmicas. Com isso, temos que o valor do amor na educação é reconhecido nos documentos oficiais.

As citações até aqui expostas revelam a relação entre amor e educação de uma forma geral. Agora, vale trazer as contribuições que aproximam essa esfera do reconhecimento à aula de matemática e aos seus processos de ensino e de aprendizagem. Para iniciar essa discussão, ainda no âmbito dos anos iniciais, conforme Moraes e Pirola (2015)

O Ciclo de Alfabetização é um momento importante para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à Matemática. Boas experiências com a Matemática logo no início da alfabetização poderão ser importantes para que os alunos desenvolvam a confiança e o prazer em aprender Matemática. (MORAES, PIROLA, 2015, p. 62).

É muito comum observar que alguns alunos possuem uma relação de distanciamento com a Matemática. Isso pode ter raízes desde o início da alfabetização, uma vez que não desenvolver sua confiança nas habilidades matemáticas pode interferir no gosto pela disciplina. Não obstante, indivíduos que já concluíram a educação básica declaram por vezes que “nunca foram bons” nessa disciplina escolar, revisitando o histórico de notas abaixo da média.

Inclusive, o sistema de atribuição de notas às avaliações escolares pode ter um impacto tanto na autoconfiança quanto na autoestima do(a) aluno(a). Um número “baixo” causa um desconforto no indivíduo ao fazê-lo duvidar de suas aptidões “intelectuais”. Além disso, da percepção do que os outros podem ter sobre ele(a), uma vez que instaura cenários de comparações entre os discentes. Por isso, cabe ao professor, ciente das individualidades presentes na sala de aula, ajudar no processo de recepção das avaliações. Um caminho é lembrar aos(às) estudantes quais são os objetivos e as expectativas que entremeiam os processos avaliativos e como podem evoluir individualmente. Ademais, que o conhecimento é um processo, uma construção de saberes, não linear.

Uma área de pesquisa que pode contribuir para repensar os caminhos que desenvolvem a autoconfiança do aluno é a História da Educação Matemática. Ela “serve para que, conhecendo a história do passado, possa-se

interferir no presente e modificar o futuro para que o medo, a falta de confiança e a aversão à Matemática seja desmistificada” (LIMA, 2018, p. 11). Isto é, ela nos permite, enquanto professoras e professores em formação, refletir sobre práticas que podem afetar os estudantes negativamente, afastando-os das disciplinas escolares.

Por fim, ressaltamos que um outro aliado para o desenvolvimento da autoconfiança pode ser o uso de jogos nos processos de ensino e de aprendizagem. No trabalho de Moraes e Pirola (2015, p.72), lemos que “por meio deles as crianças aprendem a agir, têm a curiosidade estimulada, adquirem iniciativa e autoconfiança, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”. Com diversas possibilidades de uso nas aulas de Matemática, em especial nos anos iniciais, eles se mostram relevantes para o desenvolvimento da esfera do amor, uma vez que é nessa fase que ela está em intensa construção.

Durante essas atividades, os alunos se expressam e se relacionam uns com os outros, expondo os seus estados emocionais, desejos e ideias. Inclusive, são espaços em que os professores devem estar atentos ao respeito mútuo entre os discentes. Às vezes, tomados pelo senso de competição, podem surgir falas ofensivas ou discriminatórias. Portanto, os jogos podem servir como espaços de exercício da eticidade, guiados pelos valores da coexistência e da inclusão de todos os colegas de classe.

Outras contribuições para o desenvolvimento da esfera do amor e da autoconfiança para alunos com diversidade sexual e de gênero nas aulas de matemática serão apresentadas no capítulo 6. Na próxima seção, serão trazidos conquistas e retrocessos de direitos da população LGBTQIA+, com o intuito de ilustrar como essa população é reconhecida, ou não diante dessa respectiva esfera do reconhecimento.

### **3.3 DAQUELAS E DAQUELES QUE POSSUEM DIREITOS**

Quando pensamos em como direito e educação se articulam, talvez o que nos venha imediatamente à cabeça é que, no Brasil, a educação é um direito assegurado pela Constituição. Em seu artigo 205, lemos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O objetivo deste subcapítulo é explorar os direitos assegurados ou não aos membros da população LGBTQIA+. Por isso, termos como inclusão e empoderamento surgirão. Comentaremos brevemente sobre a evolução e retrocessos das conquistas dos direitos dessa população em nível nacional. Como a sigla anterior passou por diversas alterações com o passar dos anos, ela eventualmente será exposta de diversas formas no que se segue.

O movimento LGBTQIA+ no Brasil começa a emergir com maior força no período da ditadura militar. Esse cenário de tensão política foi propício para o surgimento de formas de resistência à postura autoritária do governo. Após mais de uma década da instauração desse regime, o país começava a aspirar novas possibilidades. Como diz (GREEN, 2014, p. 54), em 1978 já se tinha “a sensação de iminente mudança política (...) todos pareciam saber que o fim dos generais estava próximo”.

O fim da ditadura viria somente em 1985, momento em que o mundo se deparava com a explosão da epidemia de AIDS. Ativistas LGBT conciliavam a propagação dos ideais do seu movimento à luta contra o vírus que matava mais homossexuais do que heterossexuais entre meados e o final da década de 1980. Essa desproporção acaba principalmente pela contração do vírus HIV, causador da AIDS, por meio de drogas injetáveis e, gradativamente, já se torna incoerente julgar a sua disseminação pela sexualidade do indivíduo. Entretanto, isso não freou a criação de um estigma social de que o sangue homossexual é perigoso, contaminado. Esse discurso possui reflexos até a atualidade. A dizer, somente em 2020 o Supremo Tribunal Federal (STF) viria a declarar inconstitucionais as normas que proíbem os gays de doarem sangue<sup>21</sup>.

Diante dessa pandemia, o governo federal lança em 1986 o Programa Nacional de DST/AIDS e em 1994 o Ministério da Saúde instaura o programa AIDS I com recursos financeiros do Banco Mundial, apontando para a

---

<sup>21</sup> Veja mais em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/07/08/apos-decisao-do-stf-anvisa-revoqa-restricao-a-doacao-de-sangue-por-homens-gays.ghtml>

mobilização de diversos setores para a questão. Com isso, é compreensível que os primeiros passos rumo à educação sexual nas escolas estejam voltados a medidas de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis.

Outras discussões que começam a entrar na escola são as de combate à homofobia e as do movimento feminista. Elas são frutos de eventos internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência de Cúpula de Nova Delhi, ocorridas em 1990 e em 1993, respectivamente. Assim, temos que

ganhou terreno a defesa da equidade como um dos pontos principais para a consolidação dos preceitos de uma sociedade justa, igualitária e aberta à diversidade. A educação recebeu centralidade estratégica e passou a ser proclamada por diferentes organismos e governos como eixo da produtividade com equidade, difundindo-se a ideia da oportunidade de acesso como via para a promoção da equidade social, pressupondo igualdade de oportunidades. (VIANNA, 2015, p. 797).

Entrando no século XXI, citamos a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD) em 2001, resposta governamental às recomendações oriundas da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Já em 2002, a UNESCO publica a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, que muito ajuda as discussões sobre diversidade. Destaca-se do seu quarto artigo que

a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance. (UNESCO, 2002, p. 3).

Conforme Vianna (2015), a partir de 2002 podemos perceber que as demandas por diversidade sexual na educação brasileira se usam de ideias como as Nancy Fraser sobre políticas de reconhecimento. Como apontado no capítulo 2, seus trabalhos na área se aproximam das concepções honnehtianas sobre o assunto. Vianna faz essa afirmação pois é perceptível que as lutas sociais e as ações coletivas pressionam cada vez mais o cenário político.

Assim, há uma aproximação entre os setores ativistas da diversidade sexual e de gênero com o governo. Um reflexo disso é a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, com

pautas que recebiam a participação da sociedade civil. No mesmo ano, há também a instauração do Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (BSH). Já no ano seguinte, temos a publicação do edital de formação de profissionais da educação para a cidadania e diversidade sexual.

Vemos que diversos aparatos políticos surgiram não só para assegurar o acesso à educação, como também para que ela fomente discussões de saúde sexual e respeito à diversidade. Há também o avanço em outros direitos civis para a população LGBTQIA+, como a possibilidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo<sup>22</sup> e a adoção de crianças por esses casais<sup>23</sup>. Como a constituição de 1988 não é clara sobre quais indivíduos tem o direito ao casamento e sobre o conceito de família, as instituições do judiciário abriram caminhos antes impossíveis.

Conforme exposto por Zannatta (2018), temos a primeira adoção de uma criança por um casal homoafetivo do país no final de 2005<sup>24</sup>, mas tal permissão não foi transformada em lei. Em 2007, o primeiro julgamento do Superior Tribunal de Justiça de recurso de alteração de registro civil de transexuais. Passando para 2011, o STF equipara a união civil homossexual à heterossexual, o que não signifique que haja uma legislação que permita o casamento gay, mas sim que a decisão desse órgão deve ser observada obrigatoriamente pelos demais tribunais.

As conquistas na esfera do direito também se dão na representatividade política. Nas eleições de 2018, foram eleitas seis deputadas estaduais, um deputado federal e um senador que são assumidamente não heterossexuais. Das deputadas, contamos ainda com duas transexuais. Isso pode ser considerado como um processo de empoderamento, uma vez que, conforme Iorio (2002, p. 21), essa é uma forma de “romper com as diferentes dinâmicas que condicionavam a existência e impediam a participação e a cidadania plena” da população LGBTQIA+.

---

<sup>22</sup> Veja mais em: <https://www.conjur.com.br/2018-nov-28/proibir-casamento-gay-afrontaria-decisao-stf-dizem-especialistas2>

<sup>23</sup> Veja mais em: <https://www.politize.com.br/casais-homossexuais-podem-adotar-no-brasil/>

<sup>24</sup> Veja mais em: <https://migalhas.uol.com.br/quentes/32863/pela-1--vez--justica-autoriza-casal-gay-a-adotar-crianca-no-brasil>



Entretanto, devemos lembrar que o caminho para esses avanços foi gradativo e contou com diversas oposições, em especial de setores ligados às bancadas religiosas. Tomemos como exemplo na educação o que foi debatido como *kit gay*. Trata-se de um material produzido pelo governo por meio do BSH, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo um dos objetivos era auxiliar na formação de professores no combate à violência e preconceito à população LGBTQIA+. O projeto, chamado Escola Sem Homofobia, era, na verdade, um *kit*, com livros, boletins e vídeos, a favor do reconhecimento dessa população, envolvendo ideias de respeito à diversidade.

Em 2011 vieram oposições ao projeto. Grupos conservadores da sociedade e do congresso fizeram uma campanha contra a sua publicação, o que surtiu um efeito na decisão do governo: o material não foi emitido. Atualmente, as instruções ao professor podem ser consultadas<sup>25</sup>, já que ele foi divulgado pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT).

Outro exemplo é a respeito do alto índice de evasão escolar da população trans. Um estudo conduzido pelo defensor público João Paulo Carvalho Dias<sup>26</sup> estima que haja uma taxa de 82% de abandono dessa população à escola decorrente da hostilidade que seus membros sofrem nesse espaço. Por isso, é importante lembrar que a presença de leis ou documentos oficiais não são suficientes para que os direitos civis sejam assegurados. Esses suportes devem chegar aos indivíduos.

Há também outros entraves menos explícitos, como a falta de direcionamento das ações anti-lgbtfobia nesses aparatos legais. Os PCN, apesar de indicarem que a escola deva ser um espaço que trabalhe a superação de preconceitos, carecem em mostrar meios para isso. Mostraremos no capítulo 6, que essa orientação é necessária, visto que algumas falas dos participantes da pesquisa são reclamações da falta de preparação do professor para trabalhar as questões de diversidade sexual e de gênero em sala de aula.

Dentro dos aparatos documentais, ainda podemos citar a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-

---

<sup>25</sup> Veja mais em: <https://avaazimages.avaaz.org/EscolaSemHomofobiaMec.pdf>

<sup>26</sup> Veja mais em: <http://flacso.org.br/?p=15833>

Formação), publicada no final de 2019. Nela, dentre as suas 10 competências, vemos, nas três últimas uma defesa pela diversidade nas escolas.

8. 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.

9. 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.

10. 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, n.p.).

Assim, existem orientações que defendem a pluralidade dentro do espaço escolar, a vislumbrando como uma riqueza que precisa de nossa atenção. Entretanto, ainda assim alguns discursos (ou estratégias, por serem planejadas) das práticas escolares agem no sentido contrário. Um exemplo é visto em Junqueira (2009):

a estratégia comumente adotada é a da concordância infrutífera: expressa-se um aparente consenso em relação à necessidade de se enfrentar a homofobia que, no entanto, além de geralmente ter como principal efeito a interrupção do fluxo da conversação, não se traduz em nenhuma medida efetiva. (JUNQUEIRA, 2009, p.385).

Ou ainda,

a homofobia não é simplesmente negada, mas denegada por meio do estabelecimento de níveis de prioridade que nos obrigariam a adiar o seu enfrentamento. O impeditivo que se nos oferece é de ordem moral, pois aí o interlocutor nos coloca diante de “problemas reais”: Devemos primeiro enfrentar a falta de escolas / o analfabetismo / a pobreza / a evasão escolar / a distorção idade-série / o racismo... (*ibid*, p.389).

Com isso, é perceptível que a escola e a sociedade ainda são entidades que excluem e que propagam desrespeitos à comunidade LGBTQIA+. Como a educação é um direito assegurado pela Constituição Federal a todo cidadão, ao refletirmos sobre a segunda esfera do reconhecimento, deve-se pensar o que significa inclusão no espaço escolar. Em especial para esse trabalho, em como a aula de matemática pode ser inclusiva.

Quando pensamos que a escola deve ser inclusiva, essa ideia parece ser aceita por boa parte dos indivíduos. Afinal, inclusão é uma palavra que nos remete a uma medida positiva, isenta de malefícios. Entretanto, Skovsmose (2019), ressalta que devemos nos atentar para alguns aspectos.

Toda vez que se fala em inclusão é preciso perguntar: Inclusão em quê? A inclusão pode significar inclusão em padrões e estruturas questionáveis. Além disso, é preciso perguntar: inclusão de quem? A inclusão sempre diz respeito a alguns grupos de pessoas a serem incluídos, no entanto, pode ser acompanhada pelos discursos mais problemáticos, por exemplo, referindo-se a quem é “normal” e a quem não é. Questionar a noção de normalidade leva-me a reinterpretar a educação inclusiva como uma educação que tenta estabelecer encontros entre diferenças. (SKOVSMOSE, 2019, p. 16).

A noção de normalidade pode ser vista como referência, como aquilo que falta às pessoas que estão excluídas socialmente e que, por isso, precisam se adequar aos padrões majoritários. Isso é problemático pois mostra que as diferenças não são abraçadas, mas suprimidas. Além disso, essa concepção generalista nos leva a pensar, por exemplo, na população LGBTQIA+ como um grupo homogêneo, em que todos possuem as mesmas necessidades, o que não é uma verdade nem mesmo entre sujeitos que se identificam com a mesma letra dessa sigla. Pessoas trans podem enfrentar problemas de segurança ao usar o banheiro masculino e isso não ser realidade de indivíduos bissexuais, por exemplo. Ou ainda, uma mulher lésbica pode precisar de acompanhamento de psicólogos para lidar com os preconceitos de sua família, enquanto outra, de mesma sexualidade, não possui essa necessidade.

Quando se pensa nessa normalidade, podemos pensar que ela está majoritariamente em diálogo com a perspectiva masculina, branca, heterossexual, eurocêntrica, cisgênera, dos corpos magros e/ou de indivíduos que não possuem alguma deficiência física ou psíquica etc. O normal associa-se a uma média que, na verdade, não é métrica para a inclusão. Inclusive, é uma medida distorcida, uma vez que, apesar de nos passar uma ideia do que é comum, os indivíduos que fazem parte dela não são a maioria quantitativa. Aproveitando a aproximação que este trabalho possui com a matemática, podemos pensar que o *padrão* é incomensurável à *sociedade*.

Skovsmose (2019) nos lembra que a matemática pode ser vista com uma ciência que visa incluir o sujeito na sociedade, uma vez que seus conhecimentos são usados em diversos momentos do cotidiano, como nas atividades

comerciais e econômicas. Entretanto, ressalta que o currículo dessa disciplina pode estar associado a uma intencionalidade, como a capacitação de mão-de-obra e, com isso, submetida ao interesse de terceiros. Por isso, o autor escreve sobre um outro caminho, “uma maneira diferente de olhar para a educação matemática inclusiva. Ela pode proporcionar uma oportunidade para todos se engajarem em ler e escrever criticamente o mundo” (p.22).

Ele ainda usa como exemplo a homossexualidade, que por muito tempo foi abominada socialmente, mais do que atualmente. Uma educação matemática inclusiva não se trataria somente da inclusão de alunos LGBTQIA+ na escola, mas de se preocupar em tratar das questões dessa população de forma crítica. Isso se aproxima da ideia da teoria do reconhecimento de que não basta a constatação da existência desses corpos discriminados, mas também incluir essas diferenças, afastando-as de cenários de desigualdade.

Por esse motivo, o autor destaca em seu trabalho com Alrø (2002) a possibilidade de uma educação pautada nos encontros das diferenças. A aula de matemática pode ser um espaço em que as subjetividades enriqueçam o currículo com novas temáticas e perspectivas, sem que se excluam ou se sobreponha. Assim, Skovsmose conclui que

é preciso lutar pela formação e implementação de cenários para investigação inclusivos. Estamos operando em uma situação em que nenhum caminho pode ser dado como certo. A educação matemática inclusiva representa não apenas um conceito contestado; também se refere a uma prática contestada. No entanto, isso não surpreende, já que a educação matemática inclusiva é uma educação para a justiça social. (SKOVSMOSE, 2019, p. 30).

É verdade que as concepções de inclusão são diversas e dependem de diversos questionamentos, como exposto. Entretanto, optamos pela de Skovsmose pois ela se alinha com a esfera do direito de Honneth. Perceba que, na citação acima, há a ideia de que a educação matemática inclusiva é uma questão de manutenção da justiça social. Como visto anteriormente, a propagação da injustiça e da desigualdade de direitos são elementos presentes no nível de desrespeito associado a essa esfera de reconhecimento.

O exercício do direito à educação ainda enfrenta alguns entraves e possui espaço para melhora. Se voltamos às eleições presidenciais de 2018, verificamos que “quase 70% das candidaturas à Presidência da República do Brasil no pleito eleitoral de 2018 abordaram a temática LGBT revelando grande

penetração da pauta na sociedade política” (PEREIRA, 2018, p. 231). Por outro lado, ainda existem setores preocupados em mencionar essa agenda com tom de negatividade. Da porcentagem anterior, 77,7% mencionam a questão LGBTQIA+ “de maneira positiva, apresentando propostas para a superação dos desafios ao exercício da cidadania” (*ibid*, p.231).

Por esses 30% de candidaturas que não mencionam a temática LGBT e por esses 22,3% que a tratam como algo negativo, ainda é importante discutir a valorização da diferença. As lutas sociais existem como uma forma de reafirmar que esses direitos civis não são assegurados, mobilizando ações de diversos grupos ativistas. E elas continuarão enquanto a realidade é a de que

não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização. (CANDAU, 2008, p. 50).

Para encerrar este subcapítulo, destacamos as seguintes reflexões trazidas por Pierucci (1990):

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envolvidos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. (PIERUCCI, 1990, p. 7).

Assim, podemos refletir sobre qual vertente caracteriza melhor os seres humanos, se somos todas(os) diferentes ou iguais. Como destacado pela esfera do direito, o reconhecimento nesse nível presume que sejamos avaliados de forma equânime diante das leis e normas sociais, mas Pierucci pontua acima que o direito à diferença também é uma questão a ser discutida.

Entendemos que em muitos contextos se faz necessário destacar nossas diferenças, como na escola, onde cada um(a) possui necessidades, angústias, percepções, específicas. Atentando para não nos perdemos entre o diferente e o igual, rumamos para discutir como se dá a composição das subjetividades

individuais. Portanto, a próxima seção tratará da construção das identidades sexuais e de gênero pessoais.

### **3.4 DAQUELAS E DAQUELES QUE POSSUEM, SIM, UMA IDENTIDADE**

Anteriormente foi abordada a questão da invisibilidade social e sobre como ela contribui para que certos indivíduos não sejam reconhecidos. Isso se dava por meio de mecanismos estruturais, como a linguagem e o currículo escolar. Ainda, por meio da facilidade, ou da dificuldade, da acessibilidade de certos indivíduos a determinados espaços por conta de suas subjetividades, o que é reflexo das noções de privilégio e preconceito, respectivamente. Neste momento, o que propomos é discutir sobre algo que está sendo posto de lado em diversos cenários de desrespeito: as identidades individuais.

Como apontado pela teoria do reconhecimento, a mera constatação das diferenças entre os indivíduos não se associa ao reconhecer. As subjetividades constituintes das identidades pessoais precisam ser enaltecidas tal como quaisquer outras. Pensando nisso, acreditamos ser relevante um espaço neste trabalho que discuta as possibilidades para que o professor, em especial o de Matemática, valorize seus alunos que não se enquadram nas categorias hegemônicas de sexualidade e gênero.

De antemão, conforme Sposito (1996), o conceito de identidade se trata de

se perceber semelhante aos outros (ser reconhecido e reconhecer) e, ao mesmo tempo, afirmar a diferença enquanto indivíduo ou grupo. Esta diferença, paradoxalmente, só pode ser afirmada e vivida como tal, ao supor uma certa igualdade e uma certa reciprocidade. (SPOSITO, 1996, n.p.).

A autora, ao trazer as palavras “reconhecido” e “reconhecer”, mostra que a constituição da identidade não se dá solitariamente, independente de outros agentes sociais. Inclusive, ressalta que a construção da mesma só é feita quando a diferença é valorizada de tal modo que não implique desigualdades e que seja recíproca. É a partir das características alheias com as quais nos identificamos ou não que constituímos o nosso “eu”. Por esse motivo, ela continua:

Uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende de outra - na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença. Contudo, ainda que o caráter relacional seja constituinte da representação de qualquer identidade, podemos notar que algumas

delas ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais. Essas identidades são representadas como "normais", básicas, hegemônicas. É por contraponto ou comparação a elas que as outras são qualificadas como diferentes. (*idid, n. p.*).

Sposito fala que a diversidade se constitui como identidade contraposta àquelas hegemônicas. Exemplificando essa afirmação, destacamos um artigo de Jeffrey Weeks, publicado no livro *O corpo educado*, de Louro (1994), que chama a atenção para as leis anti-sodomitas da política alemã na segunda metade do século XIX. Foi na tentativa de revogá-las que surgiu o primeiro uso do termo “homossexualidade”, criado por Karl Kertbeny. Ele foi usado

como uma forma distintiva de sexualidade: como uma variante benigna, aos olhos dos reformadores, da potente, mas impronunciada e mal definida noção de "sexualidade normal". [...] [U]ma definição mais aguda de "heterossexualidade" como sendo a norma foi forçada precisamente pela tentativa de definir a "homossexualidade", isto é, a forma "anormal" de sexualidade. (LOURO, 1994, p. 44).

Assim, a utilização dos termos “homossexual” e “heterossexual”, como um em oposição ao outro, reforça a ideia de que “o sentido [que atribuímos às coisas, pessoas, vivências etc.] é um diálogo – sempre parcialmente compreendido, sempre uma troca desigual” (HALL, 2016, p. 23). Portanto, há uma intencionalidade na criação dessas nomenclaturas, para que, uma tida como oposta a outra, está também abaixo da outra, revelando que existe uma relação de poder entre os grupos sociais representados por essas palavras. A questão é o que essa diferenciação provoca. Ela fomenta a exclusão, a agressão, o homicídio de alguns grupos? Ou possibilidade para existência de outras culturas as quais podemos respeitar e colaborar com sua preservação? Essa diferença, entre homo e heterossexual, é posta para que ela seja percebida como uma riqueza, uma pluralidade feliz? à humanidade, ou uma classificação que julga o “certo” e o errado”, a “norma” e o “condenado ou desviado?”?

As identidades, por serem subjetivas e conflitantes, se constituem. Uma serve como métrica para outra, por meio da constatação de diferenças e semelhanças. Sendo a heterossexualidade entendida como o normal, o indivíduo pode se sentir constrangido ao se perceber com uma sexualidade diferente, uma vez que os seus desejos sexuais são vistos por grande parte da sociedade como “errados” ou “impróprios”. Assim, sua identidade não se constrói

plenamente e o desenvolvimento de sua autoconfiança, como previsto pela Teoria do Reconhecimento fica comprometido.

Uma visão conservadora defende que a identidade sexual e de gênero deveria estar em consonância com a genitália do sujeito. Assim, aqueles corpos que nascem com um pênis deveriam se identificar com o sexo masculino e se sentirem atraídos por mulheres. Por outro lado, possuir uma vagina corresponderia ao sexo feminino, que deve se atrair pelos anteriores. Entretanto, os argumentos biológicos não levam em consideração fatores culturais, valores compartilhados pelos membros da sociedade, como pela perspectiva de Hall (2016), que impactam na construção da identidade.

Quando se fala em influência cultural e sexualidade, é preciso ter cuidado com a fala de que “o meio interfere na orientação sexual do indivíduo”. Pelo contrário, ela é considerada neste trabalho como inata ao sujeito. O que queremos dizer é que o fator cultural é importante para entender como essa identidade se constrói, se é de forma positiva ou negativa, com sua valorização ou depreciação, e que cada uma dessas impacta diferentemente a relação intrapessoal. Isso não quer dizer, tampouco, que o meio não molde outras características subjetivas.

A escola é um espaço que inevitavelmente possui um impacto na construção da identidade individual. É ali que os alunos possuem muitas de suas primeiras vivências de socialização. Por isso, o ambiente escolar é muito associado como aquele que deve promover a autonomia do estudante, para que, quando ele se forme, seja livre para tomar suas escolhas profissionais e morais (mas que vão de acordo com as normas éticas sociais).

O ambiente escolar ainda não valoriza todas as identidades que seus alunos podem ter. Isso foi explicado, por exemplo, no subcapítulo de invisibilizações (2.1), com os discursos de que a sexualidade não deve ser tratada naquele local. Costa *et al.* (2001) destacam em seu artigo fases de desenvolvimento da sexualidade. Uma delas é a de latência, que vai dos seis anos à puberdade, na qual ocorre nítida diferenciação dos sexos, a socialização é ampliada e surgem curiosidades quanto ao nascimento, à gravidez, ao papel dos pais, à reprodução etc.

As questões que orientam a sexualidade surgem naturalmente no ambiente escolar, uma vez que os alunos são dotados de curiosidades e



relações de afeto. A relação infantil heterossexual chega a ser naturalizada, uma vez que existem aqueles “namoros de criança”, em que elas caminham de mãos juntas, se abraçam e até trocam-se beijos na bochecha. Entretanto, tudo isso é visto pela perspectiva da inocência infantil, como sendo algo “bonito”, “fofo” ou “ingênuo”. Mas caso dois amigos se abracem de maneira carinhosa, isso já pode ser condenado.

As relações infantis não devem ser tratadas como atos ingênuos porque elas são formas válidas de exercício do afeto e de desenvolvimento da identidade. Repreender o abraço entre dois amigos é ensinar que dois homens não podem ser solidários entre si, que não podem compartilhar emoções juntos. A homossexualidade, por ser associada à feminilidade, está também associada ao carinho e, por isso, há um olhar atento à demonstração de afeto entre os meninos, mesmo que estejam sob o status de amigos. Por outro lado, a relação de “namoro” entre duas crianças de sexos distintos é naturalizada.

Ensina-se desde cedo que as identidades emocionais e afetivas devem ser restritas a determinadas interações, o que é um desrespeito à autoconfiança e autoestima. Indo de encontro a essa realidade,

Se desejamos que as experiências vividas no contexto da educação infantil contribuam para alimentar em todas as crianças um sentimento de segurança e de pertencimento, de acolhimento às suas singularidades, precisamos lhes oferecer, nas suas experiências cotidianas, elementos para se reconhecerem e valorizarem suas peculiaridades (físicas, culturais, religiosas etc.), assim como as das demais crianças e dos adultos. Nesse sentido, é necessário, por exemplo, possibilitar a bebês e crianças pequenas o contato frequente com bonecas, desenhos e fotografias de negros, nisseis, indígenas, pessoas cadeirantes, cegas, surdas, com Síndrome de Down etc.; contar-lhes histórias nas quais tenham papéis importantes e positivos. (CRUZ; CRUZ, 2019, p. 78).

Na citação acima, percebemos que a constituição da identidade também depende de questões de representatividades. Ou seja, pela visibilidade de características comuns às suas. Quando tratado da diversidade sexual e de gênero na escola, tais identidades são apagadas dos livros e dos indivíduos que nela trabalham. Os professores que não são heterossexuais por muitas vezes “optam” por uma discrição de sua sexualidade, o que não ocorre com os demais, os quais podem falar sobre suas esposas e maridos sem temer represálias da direção, por exemplo.

Para que a individualidade seja construída de forma plena, com tom de valorização, seria necessário estar em contato com o que você se identifica. Sendo a escola um espaço que insiste em não tratar dessas temáticas, diversos alunos não virão nela um espaço para desenvolver sua identidade. Não só isso, propaga que a identidade a ser seguida é exclusivamente a heterossexual, o que pode levar a futuros cenários de preconceito entre os estudantes.

O reconhecimento defende que todas essas sexualidades devem ser respeitadas. Entretanto, se faz necessário exaltar a não-heterossexualidade nesses espaços para que seja valorizada, uma vez que é, usualmente, discriminada. Por vezes, ouve-se o discurso de que “se todas as sexualidades possuem a mesma importância, não devemos falar mais de uma do que de outra, pois isso seria impor uma desigualdade, ou ainda, fazer propagação de alguma ideologia”. Nesse sentido, é verdade que

Não são muitas as pessoas que podemos ouvir afirmando "eu sou heterossexual", porque esse é o grande pressuposto. Mas dizer "eu sou gay" ou "eu sou lésbica" significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes. (LOURO, 1994, p. 51).

Ou seja, é preciso valorizar determinadas identidades a fim de romper com esses pressupostos. Isso não significa menosprezar a heterossexualidade, nem deixar de falar dela nas escolas. Muito menos questão de doutrinar os alunos a seguir determinada sexualidade. Afinal, a atração sexual não é algo que se aprende. Respeitar e valorizar aqueles que são discriminados, sim. Também, não se desaprende a sentir atração por um determinado sexo, como proposto pelas práticas de “cura gay”<sup>27</sup>. Entretanto, é possível ensinar o outro, a partir de falas e atos preconceituosos, a ter vergonha de seus desejos, a encará-los como perversão, como algo errado, resultando frequentemente na quebra da autoconfiança e da autoestima.

Pensando no período da adolescência e como se desenvolve a identidade sexual, destacamos de Costa *et al.* (2001) a etapa média, que compreende aqueles entre 14 e 17 anos. Nela,

O desenvolvimento puberal está completo ou quase completo [...]. É alto o nível de energia sexual, com maior ênfase nos contatos físicos; o comportamento sexual costuma ser de natureza exploratória e egoísta, buscando tirar proveito das relações: encontros marcados,

---

<sup>27</sup> Veja mais em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/06/14/onu-propoe-banir-cura-gay-no-mundo-e-alerta-para-risco-de-tortura.htm>

carícias e relações casuais acompanhadas de relações genitais ou extragenitais. O grande risco, nessa fase, é a negação das consequências do comportamento sexual. (COSTA *et al.*, 2001, p. 219).

Talvez essa negação das consequências do comportamento sexual, aliada com a falta de programas de saúde nas escolas que estimulem práticas sexuais seguras e saudáveis, seja um motivo para que o Brasil tenha mais de 430 mil bebês nascidos de mães adolescentes ao ano. Os dados são do Fundo de População da ONU (UNFPA), divulgados no início de 2020<sup>28</sup>. Como mostrado na citação acima, o adolescente possui uma identidade exploratória e que pode ser inconsequente se não supervisionada.

Lepre (2003), destaca em seu artigo sobre a identidade do adolescente que, conforme o psicanalista Erick Erickson,

o senso de identidade é desenvolvido durante todo o ciclo vital, onde cada indivíduo passa por uma série de períodos desenvolvimentais distintos, havendo tarefas específicas para se enfrentar (...) dos 13 aos 18 anos a qualidade do ego a ser desenvolvida é a identidade, sendo a principal tarefa adaptar o sentido do eu às mudanças físicas da puberdade, além de desenvolver uma identidade sexual madura, buscar novos valores e fazer uma escolha ocupacional. (LEPRE, 2003, p. 4).

Pensando que todas essas mudanças estão em ebulição nessa fase da vida, o adolescente deve ter um suporte que apoie sua sexualidade e o oriente quanto às práticas sexuais. Caso contrário, ele aprenderá a ter vergonha de falar sobre o assunto e lidará do próprio jeito com as situações que lhe surgirem. Nesse cenário, os problemas aos quais os jovens mais se expõem são os relacionados a infecções sexualmente transmissíveis e ao risco de gravidez indesejada.

Entretanto, é importante lembrar que é também nessa fase em que eles costumam estar mais inseguros com o próprio corpo, o qual passa por diversas transformações, além de estarem incertos sobre os seus sentimentos com os próximos. Assim, qualquer educação sexual que ocorra também deve se preocupar com o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento do aluno. Diante desses conflitos, temos que

[n]a adolescência, o desejo de envolver-se e o medo de se entregar causam muitos conflitos. (...) A sexualidade com entrega dá lugar aos

---

<sup>28</sup> Veja mais em: <https://brasil.unfpa.org/pt-br/news/unfpa-participa-de-audiencia-sobre-gravidez-na-adolescencia-na-camara-legislativa-do-df>

segredos íntimos de cada um. A entrega supõe sincronia (retorno) e simultaneidade (tempo). No momento da entrega, a expressão dos sentimentos dá-se através do corpo, e, se não existir coesão entre corpo e mente, não se pode estabelecer comunicação. Durante o encontro e a troca afetiva, dá-se o desejo da concretização do ato sexual. Para concretizar esta vivência, é necessário superar algumas fases, e em uma delas, é a pessoa com quem deseja ter uma relação sexual efetiva que promove a expansão da sexualidade. (COSTA *et al.*, 2001, p. 219–220).

Essa dificuldade em superar o constrangimento de ter uma relação sexual e afetiva com indivíduos do mesmo sexo é um dos fatores que promovem a demora para que alguns assumam sua sexualidade não hegemônica. No espaço escolar, diversos estudantes se mostram confusos com sua identidade por não entenderem que seus desejos sexuais por pessoas do mesmo sexo sejam tão válidos quanto por indivíduos do sexo oposto. Consequentemente, eles se frustram e negam suas subjetividades, tornando-os até praticantes de *bullying* contra aqueles que já se assumiram.

Por isso, algumas perguntas que professoras e professores deveriam se fazer, independente da disciplina que lecionem, são: como a escola está influenciando a personalidade deste indivíduo (que é mais que um aluno)? Isso ocorre de forma positiva ou negativa? Não estaria ele sofrendo, estando em conflito consigo por não se valorizar e não ser valorizado? É aceitável que, percebendo esses confrontos internos, eu faça nada? Mesmo que não tenha uma formação adequada ou não saiba muito sobre o assunto, eu não posso conversar com essa pessoa ou indicar que ela tome aconselhamentos com alguém que tenha mais propriedade sobre a temática?

Como ilustração, tomemos um trecho do filme francês *Beijos Escondidos* (2016), disponível na plataforma de *streaming Amazon Prime*. Nele, um jovem aluno sofre agressões morais e físicas após ter uma foto vazada nas redes sociais, a qual aparecia beijando outro homem. Diante das brincadeiras preconceituosas, um professor de literatura intervém na classe do rapaz, conversando com a turma sobre aquele comportamento discriminatório. Entretanto, o foco da discussão é perdido quando questionam sua sexualidade e zombam dele, uma vez que ele se mostrava sensível e preocupado com a situação. Sendo heterossexual, o filme passa a perspectiva de que não é necessário ser LGBTQIA+ para ser simpático ao bem-estar dessa comunidade. Em seguida, o professor conversa com uma colega de trabalho, uma professora

de matemática lésbica, para que ela acolhesse o aluno, alegando que ela saberia o que dizer em relação ao que ele estava passando (por ter vivenciado situações semelhantes em sua adolescência). Sua resposta ao convite não é receptiva. Ela diz: “eu sou professora de matemática, eu só sei sobre equações e geometria, essas são minhas únicas habilidades”. Entretanto, quando ela vê as agressões físicas, os roxos e as cicatrizes do aluno ela muda de postura. Sem se expor, faz uso de conceitos de matemática para tocar indiretamente no assunto e sensibilizar a turma.

Essa situação ilustra bem o quanto tais profissionais podem estar dispostos ou não a reconhecer o *corpo* discente. Claro que isso não é tão simples: há medo de se tocar no assunto por conta das reações de alunas(os), da escola e dos(as) responsáveis. Há medo de se perder o emprego. Nos últimos anos, há também um medo de acusações de promoção “ideologia de gênero”<sup>29</sup> por movimentos religiosos e conservadores. Mas o que queremos destacar é que professores, em geral, não entendem ou não sabem que o reconhecimento de suas(seus) alunas(os) é, inclusive, oficialmente prescrito por documentos oficiais, como nas três últimas competências gerais para formação docente apontadas pela BNC-Formação, já apresentadas neste texto.

Esse assunto nos leva a um questionamento comum quando se fala em sexualidade e Educação Básica – de quem é o papel de propor tais orientações: da escola ou da família? Essa dicotomia só contribui para um enfraquecimento das discussões sobre essa temática. O ideal é que elas sejam feitas em ambos os espaços, tamanha a importância do assunto. Além disso, os responsáveis podem não estar a par das fragilidades vividas pelos jovens e crianças no colégio, e vice-versa, uma vez que eles podem tentar escondê-las deles por algum constrangimento.

Se as questões de sexualidade já são consideradas um tabu dentro do espaço escolar, as de identidade de gênero são vistas como intocáveis. Ainda há um processo de invisibilização dos corpos transexuais muito grande na Educação Básica, os quais são oprimidos por meio de silenciamento que

---

<sup>29</sup> Sobre este tema, recomendamos a leitura do artigo “Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de ideologia de gênero” (Silva, Brabo e Moraes, 2017). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10173>

reestabelece as fronteiras entre o masculino e o feminino. Ainda, se categoriza as garotas no universo cor de rosa e os garotos ao azul, os quais são distintos e imiscíveis.

A fluidez entre os gêneros, ou a ausência de identificação com um deles, é dada como inconcebível. São muitos os momentos em que as atividades acadêmicas são dadas conforme o sexo do estudante, sem abrir margem para variações. Aos garotos, futebol, basquete e grande incentivo às ciências exatas e engenharias. Às garotas, handball ou vôlei, vistas com maior potencial nas humanas ou áreas relacionadas à saúde. São categorias que engessam os indivíduos, sejam eles trans ou cisgêneros.

Um papel muito atribuído à escola é o de tornar seus alunos autônomos e independentes para viver em sociedade. Entretanto,

a autonomia trans não será alcançada sem a assistência e o suporte de uma comunidade, principalmente porque a escolha da transformação corporal é bastante dificultada pelo preconceito com relação às identidades de gênero e/ou sexuais consideradas desviantes. (SILVA, 2016, p. 12).

As transformações corporais vão muito além de cirurgias de redesignação sexual. Pensando no espaço escolar, podemos citar o uso de uniformes “típicos” do gênero oposto, de acessórios, maquiagens, dentre outros. O corpo reproduz discursos da personalidade e da identidade. Em 2014, alunas e alunos do Colégio Pedro II protestaram contra essa designação de determinados uniformes conforme um gênero específico, movimento que ficou conhecido como “saiato”. Atualmente, a instituição já conta com uma portaria que possibilita a cada estudante utilizar o vestuário que deseja<sup>30</sup>.

Outra barreira que desrespeita a identidade de pessoas transgêneras é a utilização dos banheiros conforme o sexo biológico. O que simboliza, para alguém que se identifica como mulher, ser obrigada a frequentar o banheiro masculino? Os indivíduos não gostam de ser associados ao gênero com o qual não se identificam, uma vez que isto se relaciona com sua autoestima. Afinal, muito homens héteros se sentem extremamente, e exageradamente, ofendidos se chamados de afeminados.

---

<sup>30</sup> Veja mais em: <https://novaescola.org.br/conteudo/490/uniforme-genero-pedro-ii-portaria>

Como a escola deve tratar dessas questões: criar um banheiro exclusivo para pessoas trans? Permitir que ela use o banheiro conforme o gênero que se identifica? Sugerir que use o banheiro dos professores, por ser mais seguro? Essa possibilidade é retratada, por exemplo, na série televisiva *Segunda Chamada* (2019), série brasileira e disponível na plataforma *GloboPlay*, e no filme *Alice Júnior* (2020), também brasileiro, do serviço de streaming *Netflix*. Mas o mais importante: alunas e alunos, como um todo, possuem espaço para opinar e falar sobre essas questões?

Outro fator que está associado diretamente à identidade do sujeito é seu nome. Ou ainda, os pronomes de tratamento que recebe. Uma resolução do Ministério da Educação (MEC), homologada no dia 17 de janeiro de 2018, autoriza o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. A medida busca “propagar o respeito e minimizar estatísticas de violência e abandono da escola em função de *bullying*, assédio, constrangimento e preconceitos”, conforme uma reportagem da Agência Brasil (2018)<sup>31</sup>.

Entretanto, o respaldo político não é suficiente. Como o uso da linguagem decorre de uma intencionalidade, é possível que se insista em chamar uma pessoa por um nome com o qual ela não se identifica. Caso um professor seja o responsável por essas falas, ele está prejudicando também a si próprio: ao não reconhecer seu estudante, ele irá afastá-lo e romper com a cadeia do reconhecimento. Isto é, ele também não será visto como uma figura a ser respeitada por este estudante e por outros que enxerguem essa escolha como uma atitude preconceituosa.

Mais do que isso, ele também precisa lembrar que a sua prática se dá com sujeitos em desenvolvimento e que suas escolhas enquanto professor podem impactar negativamente a autoestima desses indivíduos por tempo indeterminado. Muito se diz que é papel desse profissional “moldar”, “formar”, “guiar”, as próximas gerações. Isso parece uma possibilidade distante caso não haja o reconhecimento da identidade dos estudantes durante o processo educacional.

---

<sup>31</sup> Veja mais em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/mec-autoriza-uso-de-nome-social-na-educacao-basica-para-travestis-e>

Uma forma de se reconhecer a identidade de qualquer indivíduo é chamando-o pelo seu nome, nome social ou algum apelido com o qual se identifique. Isso é uma questão de respeito ao outro. Com isso, uma prática no espaço escolar que pode ajudar no reconhecimento de seus alunos é a seguinte: no primeiro dia de aula, o docente pode dizer: “caso alguém prefira que eu a(o) chame por algum nome que não seja o que está na chamada, favor me avisar”. Essa atitude poderá proporcionar uma proximidade com os(as) discentes, uma vez que o docente se mostrará preocupado com o seu bem-estar. Vale lembrar que isso pode contemplar estudantes que, mesmo sendo cisgêneros, desejam alterar seu nome de registro por qualquer razão.

Percebe-se que a questão identitária é atrelada às esferas do amor e da solidariedade na medida que ela se relaciona com questões de autoconfiança e autoestima. Nas salas de aula, nos deparamos com alunos, que, “além de terem a autoestima muito baixa, “não têm identidade”, o que inviabiliza o trabalho [escolar] porque os adolescentes “não sabem nem se elogiar”” (ROSISTOLATO, 2009, p. 378). Tal realidade mostra que os profissionais da educação precisam se mobilizar junto aos estudantes para trabalhar questões de autoconhecimento.

A matemática, como disciplina escolar, possui um papel de impacto na autoestima dos alunos. Por vezes, percebe-se que aqueles que não tiram notas acima da média se denominam como “burros”, ou, de outra forma, nomeiam os que estão acima dela como “inteligentes”. Esses estigmas estão associados à percepção da própria identidade, mostrando que essa questão possui relação com essa disciplina.

Olhando para o conceito de autoestima proposto por Moysés (2007, p. 18), podemos perceber melhor suas relações com a matemática:

autoestima é a capacidade que uma pessoa tem de confiar em si própria, é a sensação de competência para lidar com os desafios básicos da vida e de ser merecidamente feliz. É acreditar na capacidade própria de pensar, aprender, tomar decisões adequadas e reagir de maneira positiva às novas condições. Em outras palavras, significa o indivíduo confiar no seu direito ao sucesso e à realização pessoal – a convicção de que tem condições para ser feliz. (MOYSÉS, 2007, p.18).

A partir desse trecho, traremos algumas questões. Como professoras e professores de Matemática, em que medida nossos alunos exercitam sua capacidade habilidade? de pensar, aprender, tomar decisões adequadas? Por



muitas vezes, há uma percepção de que os estudantes associam os processos de ensino e de aprendizagem como algo mecanizado, reduzido a um uso repetitivo de fórmulas e algoritmos memorizados. Ademais, nossas aulas e processos de avaliação são pensados de forma a proporcionar neles um sentimento de confiança? Como pontuei anteriormente, diversos são aqueles que se dão por derrotados, como se não tivesse jeito para estudar matemática.

Evidentemente, os alunos nem sempre tirarão notas acima da média proposta pela escola. Alimentar a confiança não significa que as avaliações devam ser tais que assegurem boas notas, mas que sejamos reflexivos(as) sobre qual o propósito de aplicá-las. Como essas se propõem a ser um *feedback* aos estudos, o processo de correção/devolução desses instrumentos avaliativos é importante para o desenvolvimento da confiança. Se é pretendido valorizar a autoestima dos alunos, a nota dada não deveria vir “crua” aos estudantes. Somando-se orientações e sugestões de melhoria, a percepção deles sobre as provas pode ser outra além de medidor de inteligência.

Expusemos até aqui como a valorização da identidade sexual e de gênero se relaciona com a autoestima do indivíduo e acrescentamos como essa última se relaciona com a percepção de que o aluno tem das aulas de matemática. Diante desses fatos, percebe-se que o professor dessa disciplina pode se mostrar empático à temática da sexualidade para criar uma relação mais próxima com seus estudantes, auxiliando na construção de sua autonomia e no desempenho acadêmico. Afinal,

como não se pode negar que os aspectos afetivos e cognitivos da personalidade não constituem universos opostos, não existe nada que justifique continuar com a ideia de que existem saberes basicamente ou prioritariamente ligados à racionalidade ou à sensibilidade (...) no trabalho educativo cotidiano não há uma aprendizagem simplesmente cognitiva ou racional, visto que os alunos não deixam os aspectos afetivos que constituem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, ou não deixam "ocultos" seus sentimentos, afetos e relações interpessoais como seres pensantes que são. (NASCIMENTO, 2020, p. 95).

Sendo empático à identidade dos estudantes, seja ela qual for, a(o) professor(a) de matemática os reconhece e é reconhecido como uma figura mais aberta à escuta, estimulando suas(seus) alunas(os) a se aproximarem de si e da disciplina. Na perspectiva de Nascimento, não faz sentido pensar que essa disciplina e a prática do docente se limite ao tratamento da teoria e dos cálculos

e fórmulas matemáticas. Os processos de ensino e de aprendizagem envolvem estudantes e, por isso, eles devem ter uma identidade e uma autoestima valorizada para que desenvolvam suas potencialidades enquanto discentes e enquanto indivíduos.

Neste capítulo foi reunida uma coletânea de literaturas que, no nosso entendimento, enriquecem os debates sobre reconhecimento no ambiente escolar e da população LGBTQIA+. O capítulo seguinte tratará da Educação Sexual. Por vezes, é mal interpretada, sendo considerada um meio de doutrinação política. De fato, o político permeia a escola, em especial na escolha de seu currículo. Entretanto, não faz juízo de doutrinação, mas estimula a autonomia, autoconfiança, respeito entre as(os) estudantes, além de ser um meio para a prevenção de abusos sexuais.

#### 4. EDUCAÇÃO SEXUAL

No capítulo anterior foram discutidos conceitos que orbitam a teoria do reconhecimento. São alguns deles: invisibilização, amor, identidade, preconceito e privilégio. Eles foram escolhidos porque direta, ou indiretamente, expressam o que significa reconhecer ou desrespeitar um indivíduo e, em especial, os estudantes.

Ao tratar dessas questões, tínhamos um objetivo: mostrar que o reconhecimento é um processo necessário para o desenvolvimento individual e coletivo e que deve ser contemplado pela escola. Por mais que seja associada à Matemática uma face neutra às questões sociais, o seu trabalho se dá com indivíduos que possuem qualidades e inseguranças. Para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma democrática, sendo desfrutado plenamente por todos os estudantes, os seus interlocutores não podem ser desrespeitados por suas subjetividades. Caso sejam, as falas dos professores não ecoarão nesses corpos e serão carentes de sentido.

Um tópico que levanta debates entre os educadores é a Educação Sexual. Entendida por alguns como um espaço que faz juízo de doutrinação política, ou ainda, de conversão de orientação sexual, tratar de seu conteúdo na escola ainda é um tabu. Muitas vezes, o que se faz é deixar por conta dos professores de Ciências de Biologia o conteúdo de saúde e proteção contra infecções sexualmente transmissíveis.

Entretanto, esses assuntos são apenas uma parcela do que constitui a Educação Sexual. Por isso, consideramos que este trabalho, que se propõe a interpretar a teoria do reconhecimento a partir da diversidade sexual e de gênero aplicada ao espaço escolar, deve conter algumas considerações sobre o assunto. O objetivo é expor o quanto é importante que os professores de matemática saibam quais são seus preceitos e como isso pode impactar os seus alunos positivamente. Pensando na desconstrução dessas perspectivas, o foco deste capítulo é pensar em esferas da Educação Sexual que fogem do senso comum (de que lida com questões de infecções sexualmente transmissíveis e de métodos contraceptivos).

Os assuntos referentes à sexualidade e as práticas sexuais surgem também na escola inevitavelmente. Os alunos vivem isso no seu cotidiano e desenvolvem afeto pelos que lhe são próximos constantemente. Insistir em negar a presença dessa questão no espaço escolar é, na verdade, ignorar e ser indiferente a ela.

A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “Educação Sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. (LOURO, 1997, p. 81).

Permito-me aqui, falar na primeira pessoa. Lembro-me de uma vez em que, enquanto preparava o quadro para a minha aula seguinte, um aluno entrou na sala, se tornando o único presente além de mim. Ele colocou sua mochila em cima da mesa e ficou mexendo no celular. Eu estava de costas para o aluno, escrevendo, quando escuto algo do tipo: “Fessô, tem problema eu transar sem camisinha e ejacular fora?”. Parei de escrever, mas não me virei. Parece que demorou alguns segundos para que processasse a informação. Afinal, pensamos que, como professores de Matemática, esse tipo de questionamento não vá aparecer durante nosso trabalho.

O aluno em questão parecia gostar das minhas aulas e, por simpatizar comigo, acho que se sentiu confortável para fazer a pergunta. Talvez ele não fosse próximo dos demais professores, ainda mais porque ele tinha fama de ser um daqueles que é bagunceiro, frequentemente criticado pelos meus colegas professores. Ou ainda, poderia estar aflito por ter feito algo arriscado com sua namorada. Ele era do nono ano. A cena também é facilmente replicável para séries posteriores, sendo mais difícil de ser vista nas anteriores. Entretanto, me lembro de julgar aquilo como precoce, dado que as minhas experiências sexuais só vieram a acontecer anos mais tarde do que aquela.

Voltando à cena. Eu parei de escrever, congelei por uns três segundos e me virei para o estudante. Eu o questionei, mesmo que tenha ouvido claramente da primeira vez. “O quê?”. Ele repetiu a pergunta com as mesmas palavras. Seguido dessa repetição, eu sabia que não tinha muito para onde correr e comecei a explicar algumas coisas, superficialmente, sobre prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e sobre gravidez. Ainda falei que a relação

sexual sem preservativos deve ser de comum acordo do casal, uma vez que não é tão incomum que homens pressionem a parceira para fazê-lo.

No final, falei que ele poderia procurar a professora de Biologia para que ela lhe desse algumas explicações mais precisas sobre o tema. Acredito que eu poderia ter feito mais e ido conversar com a própria professora dessa disciplina, para que ela dedicasse um tempo de suas aulas sobre isso, uma vez que eu não saberia se o aluno iria de fato procurá-la. Mas julgo que fiz o suficiente e deleguei para alguém mais apropriado, visto que aquela colega tinha mais conhecimento sobre os diversos preservativos e métodos contraceptivos.

Por mais que eu tenha esse sentimento dentro de mim de que poderia ter ajudado mais, acho que fiz bem em não me desviar do assunto ou em não repreender o estudante pelo questionamento. Isso foi importante para que ele não se afastasse de mim. Na aula que se seguiu, ele ficou mais quieto, mas nas outras ele já estava mais participativo como de costume. É necessário que os discentes se sintam confortáveis para tratarem de suas angústias com alguém. E, inevitavelmente, esse alguém pode ser um professor (de qualquer disciplina).

Começamos a discussão sobre o que é Educação Sexual apontando pela escolha desse termo ao invés de Orientação Sexual, uma vez que:

No Brasil, a partir do final da década de 1990, observou-se no âmbito educacional a presença constante e a utilização de uma “nova” terminologia para designar o trabalho de discussão da sexualidade na Escola. A expressão Educação Sexual não foi, apenas, substituída por Orientação Sexual por muitos educadores e educadoras, mas tornada oficial e institucionalizada com o lançamento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), do Ministério da Educação, no ano de 1997. (FURLANI, 2009, p. 40).

De modo que, aqui, Orientação Sexual é o termo relativo por quais corpos um sujeito sente atração sexual (pansexual, bissexual, homossexual, assexual, heterossexual etc.). Usaremos a definição de Educação Sexual proposta por Maia e Ribeiro (2011), na qual ela é entendida como

o processo pedagógico que visa uma formação específica e intencional sobre sexualidade, e o que dela é decorrente: comportamentos e atitudes, ética e valores, práticas e concepções (...) deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero. (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 77).

Podemos dizer que a Educação Sexual pretende tocar em assuntos como respeito, ética, reflexão, exercício da cidadania e combate a preconceitos. Note que há nessas propostas um quê de reconhecimento, uma vez que buscam trazer à luz questões discriminatórias e de valorização das subjetividades. Apesar de serem conceitos que parecem dignos de serem tratados na escola, dado o caráter formativo dessa instituição, vimos que eles parecem ainda não ser trabalhados na prática. Pelo contrário, o espaço e as práticas escolares têm contribuído para uma invisibilização das questões identitárias de gênero e sexualidade.

Uma aproximação entre essa teoria e a Educação Sexual também pode ser vista em Furlani (2009).

A educação sexual pode discutir valores como respeito, solidariedade, tolerância... E assim, questionar preconceitos – sempre que possível, as atividades programadas devem levar as crianças e jovens a refletir sobre a importância de se aceitar “o outro”, “o diferente”. Essa educação pode ser vista como uma forma da Escola contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, na busca pela paz, contra as muitas formas de exclusão baseadas no sexo (o sexismo e o machismo), no gênero (a misoginia), na raça (o racismo) e na sexualidade (a homofobia, a lesbofobia, a transfobia), na origem e classe social (a xenofobia). Resgatar valores humanos e considerar a diferença como positiva é contribuir para uma sociedade onde as pessoas sejam, efetivamente, mais felizes. (FURLANI, 2009, p. 47).

Neste trecho, fazemos a ressalva de que o reconhecimento é mais do que uma aceitação do outro. Porém, pela data de publicação do texto citado, imaginamos que esse termo é usado no sentido de valorização do próximo. Percebamos que o autor relaciona a Educação Sexual com o propósito de reduzir desigualdades sociais e processos de exclusões. Isso é possível porque essa frente do currículo estaria preocupada em estabelecer uma relação de afeto entre os alunos, além de propor reflexões sobre autoconhecimento e autocuidado. Sendo o corpo o meio pelo qual nos inserimos nas relações sociais e somos reconhecidos, prezar pelo seu bem-estar é fundamental.

Além disso, por tratar de questões que fomentam a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima, temos que ter em mente que o trabalho da Educação Sexual pode começar desde os anos iniciais. Há, frequentemente, um discurso de que os alunos são muito “novos” para lidar com esse assunto, o que faz com que se evite discuti-lo. Essa perspectiva é compartilhada não somente

por responsáveis dos(das) estudantes, como também pelas direções e professores.

A educação sexual deve começar na infância e, portanto, fazer parte do currículo escolar – as temáticas discutidas na educação sexual são conhecimentos imprescindíveis à formação integral da criança e do/a jovem. O sexo, o gênero, a sexualidade, a raça, a etnia, a classe social, a origem, a nacionalidade, a religião, por exemplo, são identidades culturais que constituem os sujeitos e determinam sua interação social desde os primeiros momentos de sua existência. A sexualidade se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade. Esperar para abordar a sexualidade, apenas na adolescência, reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a “iniciação sexual” só é possível a partir da capacidade reprodutiva (puberdade). Com isso, a Escola está sempre atrasada: em relação às expectativas e as vivências das crianças e jovens, em relação a sua capacidade de mudar comportamentos com a informação que oferece. (FURLANI, 2009, p. 45).

No caso da disciplina de Matemática, ainda é muito comum argumentar que não há tempo para tratar do assunto ou que ele não faz parte do currículo diretamente. De antemão, ressalto que é possível fazer a inserção desse assunto por meio de contextualizações, como veremos em um capítulo posterior.

O que ocorre é que não estamos acostumados a fazer essas abordagens, dando a impressão de ser difícil tratar da temática. Consequentemente, há uma acomodação em perpetuar a predominância da heteronormatividade no espaço escolar, por exemplo. Romper com esse domínio não significa que há uma predominância de alunos LGBTQIA+ na escola, mas que a hegemonia dessa sexualidade deve ser desconstruída como sendo a única possibilidade a ser contemplada durante os processos de ensino e aprendizagem.

Tais hegemonias, que são estruturais, podem ser desconstruídas por meio da Educação Sexual, uma vez que seus objetivos corroboram para isso. Citamos alguns deles, propostos por Costa *et al.* (2001):

1. Desenvolver um pensamento crítico que possibilite atitudes positivas para a sexualidade, entendida como elemento inerente ao ser humano.
2. Favorecer o processo de reconhecimento, identificação e aceitação como ser sexual e sexuado, durante o transcorrer da vida, sem temores, angústias nem sentimento de culpa.
3. Possibilitar o desenvolvimento de papéis sexuais, baseado nos direitos humanos, relações de respeito e igualdade entre as pessoas, superando toda a discriminação de gênero.

4. Revalorizar o componente afetivo na vida do indivíduo e em suas relações entre si.
5. Favorecer o conhecimento do corpo como elemento do autocuidado com a saúde.
6. Propiciar a comunicação com a família, promovendo relações equitativas, destacando o respeito e a consideração entre os integrantes.
7. Promover critérios equitativos e condutas de responsabilidade compartilhada com parceiro, tanto na procriação como frente ao uso de métodos contraceptivos.
8. Estimular condutas de responsabilidade recíproca na prevenção das DST<sup>32</sup>/AIDS.

Assim, percebemos que tais objetivos podem não ter, a princípio, “relação direta” com o currículo de alguma disciplina da Educação Básica, não somente Matemática. Outra realidade comum aos cursos de licenciatura é que, em sua maioria, ainda não se preocupam em fazer da Educação Sexual uma parte da sua grade curricular. Assim, muitos professores(as) não se sentem preparados para tratar dessas questões com suas alunas e alunos. Entretanto, existem atitudes, pequenas ações, que podem ser feitas de modo a reconhecer estudantes LGBTQIA+ e que não demandam formação formal.

A dizer, não deixar que discentes reproduzam falas preconceituosas, como chamar outro colega de “bichinha” ou “mulherzinha” ou “sapatão” etc. É importante que o momento não seja menosprezado e tratado como algo natural da interação entre os estudantes. A professora ou professor, em uma posição autoridade, pode exigir que haja respeito em sala de aula, deixando claro que tais comportamentos não são aceitáveis, explicando o porquê. Não basta pedir silêncio e repreender, é necessário educar para o convívio harmônico e respeitoso com as diferenças.

Elas/eles também podem usar *botons* ou adesivos que simbolizem apoio a uma determinada causa. Isso não precisa ser restrito à bandeira LGBTQIA+, mas a outras pautas, como a racial, a do setembro amarelo (prevenção do

---

<sup>32</sup> Este termo foi usado tal qual um documento publicado anteriormente à substituição da sigla DST (Doenças sexualmente transmissíveis) por IST (Infecções sexualmente transmissíveis). Veja mais em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst>



suicídio) e a do feminismo. Claro que, mais do que utilizar esses símbolos, tais docentes devem ter posturas em sala de aula que condizem com os valores defendidos ao usá-los.

Professores podem ser aliados e defensores das causas minoritárias (e arriscamos em dizer que possuem o dever de fazer isso), para reconhecer as alunas e alunos que se encaixam nesses grupos e promover um ambiente de respeito. Eles também podem adotar a postura de falar ao lado da comunidade LGBTQIA+ e se dedicar a estudar sobre as suas pautas. Em ambientes mais próximos dos espaços de interação entre os estudantes, postar nas redes sociais mensagens simpáticas aos grupos minoritários também é uma possibilidade. Especialmente, professores homens, cisgêneros e heterossexuais podem usar da sua posição de privilégio e do espaço que possuem como docentes para defender as bandeiras desses grupos.

Diversos professores de matemática são homens e heterossexuais e, com isso, disfrutam de uma posição de privilégio. Por exemplo, eles podem falar sobre seus relacionamentos no espaço escolar sem temerem represálias da direção. Além disso, seu trabalho não é posto em descrédito por conta de seu gênero ou sexualidade. Nas reuniões de professores, são levados a sério naturalmente, ao contrário das mulheres, as quais se veem na posição de ter que “demonstrar sua competência”. Podem postar sobre sua vida pessoal nas redes sociais com maior liberdade, sem terem seu estilo de vida questionado.

O problema é que esses cenários, por serem naturalizados, não são vistos como uma regalia por esses professores. Entretanto, isso não significa que a realidade de outras e outros colegas de profissão seja a mesma. A tomada de consciência de seus privilégios é importante para o processo de reconhecimento, sendo um propulsor da empatia.

Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/ as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral (...) Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar as formas como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade. (BRITZMAN, 1996, p. 92).

Essas possibilidades anteriores servem também para reforçar que

A Educação Sexual na escola deve se dar no âmbito pedagógico, não tendo, portanto, um caráter terapêutico. O trabalho deve ser compreendido como um espaço para que, através de dinâmicas, possamos problematizar temáticas, levantar questionamentos e ampliar a visão de mundo e de conhecimento. A escola deve discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes na nossa sociedade, relacionados à sexualidade. Isso, sem ditar normas de “certo” ou “errado”, o que “deve” ou “não deve” fazer ou impor os seus valores, acreditando que é melhor para o seu aluno – o que pode não ser! O papel do professor é ser mais um “dinamizador de ideias” do que um “expositor da matéria”. (RIBEIRO, 1990, n.p.).

Afinal, enquanto professoras e professores não somos, e nem seremos, terapeutas! Direcionar o papel dessa discussão para terceiras e terceiros, nunca trazendo a temática para a sala de aula, é uma resistência ao tratamento dessa temática que exige trabalho e dedicação de todos(as) docentes. Sair da zona de conforto que pressupõe a ideia de lecionar apenas a “sua disciplina” é fundamental para que o reconhecimento das subjetividades do corpo estudantil.

Apesar de ser possível que professoras e professores “não capacitados” se mobilizem em prol do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, o ideal é que o cenário fosse o outro. Conforme Altmann (2013), existem alguns fatores que dificultam a inclusão dessa temática nas grades curriculares dos cursos de licenciatura. A autora destaca que a maior autonomia das universidades é um aspecto que ao mesmo tempo que facilita o tratamento de determinados assuntos, dificulta outros. Se a formação para a Educação Sexual for oferecida como disciplina optativa, isso “possibilita que um número não desprezível de professores e outros profissionais conclua a formação superior sem que esses temas tenham sido contemplados” (p. 79). Mas será que licenciandos em matemática se interessariam? Em número significativo? E licenciandos em geral?

A autora também ressalta que muitas graduações possuem grades curriculares desatualizadas e que priorizam uma tradição de disciplinas. Entre uma reforma e outra das cadeiras ofertadas decorre alguns anos, o que só atrasa a inserção da formação para a Educação Sexual. Soma-se a isso o fato de que “as frequentes mudanças de foco em relação a que aspecto da sexualidade é mais ou menos importante em cada momento histórico” (p. 79). Atualmente, existe uma grande tensão política que pode dificultar a emergência de disciplinas favoráveis ao reconhecimento da diversidade e sexual.

Portanto, são diversos fatores que se colocam frente à disseminação da Educação Sexual nas escolas, o que parece ser incoerente com os valores que a sociedade atribui a essa instituição. Se somos favoráveis que o ambiente escolar propague ideais de respeito, afeto, solidariedade, autoconfiança, autorrespeito, autoestima e autonomia, parece contraditório criticar que essa temática seja discutida com alunas e alunos. Somadas a essas contribuições, temos aquelas que, às vezes, já são disseminadas no meio educacional: a do uso de método contraceptivos para prevenir infecções sexualmente transmissíveis e gravidez indesejadas.

A Educação Sexual também preza pela defesa do corpo do indivíduo. Ou seja, em explicitar fatos cotidianos que representam assédio e agressão ao corpo, tanto no aspecto físico quanto no psíquico. Existe um número elevado de situações de abuso infantil no Brasil – mais de 35.500 crianças foram violentadas sexualmente no ano de 2018 de acordo com os dados Anuário Brasileiro de Segurança Pública, publicado em 2019<sup>33</sup>. Isso corresponde a quatro crianças ameaçadas a cada hora. Esses números, além de extremamente preocupantes, evidenciam que essas pautas devem estar no espaço escolar, dado que esses crimes ocorrem muitas vezes no espaço doméstico.

Apresentamos, neste capítulo, diversas justificativas para que a Educação Sexual seja descaracterizada do preconceito que sofre. Ela não faz valor de ideologia política, uma vez que envolve valores que perpassam as noções de cidadania. Existe uma resistência a inserir a discussões sobre diversidade na escola e cabe às/aos professores, suas instâncias administrativas, responsáveis das/dos discentes e representantes governamentais apoiarem um cenário diferente desse. Com esse esforço e suporte, “talvez, um dia, essa questão das diferenças sexuais e de gênero perca a importância na formação docente e torne-se apenas mais uma questão sem sentido no espaço da educação” (DINIS, 2008, p. 490). Dinis traz também nesse mesmo artigo uma reflexão proposta por Costa há mais de 15 anos:

Neste dia, veremos nossas crenças presentes como vemos as crenças em feitiçaria, ou seja, como produtos obtusos e obsoletos da imaginação; como “um erro do tempo”. Os indivíduos, nesta cidade

---

<sup>33</sup> Veja mais em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>

ideal da ética humanitária e democrática, serão livres para amar sexualmente de tantas formas quantas lhes seja possível inventar. O único limite para a imaginação amorosa será o respeito pela integridade física e moral do semelhante. “Heterossexuais, bissexuais e homossexuais” serão, então, figuras curiosas, nos museus de mentalidades antigas. Na vida, terão desaparecido como “rostos de areia no limite do mar” (COSTA, 1994, p. 122, *apud* DINIS, 2008, p. 490).

Carregados de todas as contribuições propostas nesse capítulo e nos anteriores, avançamos para o seguinte, no qual detalharemos com a literatura trazida até aqui se articula com a educação matemática.

## 5. INTERLOCUÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CONTEXTOS DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Como discutimos anteriormente, a Teoria do Reconhecimento possui uma dinâmica universal, mas, é necessário demarcar a segurança, ou ainda, como posto por Pierucci (1990), defender o direito à diferença. Assim, consideraremos a contribuição honnethiana como um ponto de partida, que respalda o respeito às subjetividades, e que, como desrespeitá-las, pode trazer cenários prejudiciais ao desenvolvimento individual. Mais do que fazer um recorte para o âmbito da comunidade LGBTQIA+, queremos relacionar esse aparato teórico com o contexto das aulas de matemática, procurando questionar como essa disciplina e suas(seus) professoras(es) podem atuar em prol do reconhecimento ou desrespeito de suas(seus) estudantes. Este capítulo tem o objetivo de estreitar essas relações.

De início, ressaltamos que se torna necessário considerar quais as consequências que as disputas de poder podem ter no currículo escolar. Entendemos aqui que

o poder não é, justamente uma substância, um fluido, algo que decorreria disto ou daquilo, mas simplesmente na medida em que se admita que o poder é o conjunto de mecanismos e procedimentos que tem como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder. (FOUCAULT, 2008, p. 3-4)

E nossa linha argumentativa será de que o currículo de matemática é, ou tem sido, uma forma de controle das relações de poder, na tentativa de mantê-lo, mesmo que em circulação, articulado a um sistema heterocisnormativo. A se tratar da tentativa de promover discussões sobre a diversidade sexual e de gênero nas escolas, é perceptível que

os currículos escolares tornaram-se artefatos, ao mesmo tempo almeçados e atacados, controlados e criticados, desejados e perseguidos. [...] Seguimos em uma espécie de corda bamba, nos equilibrando como podemos, respondendo aos ataques. (PARAÍSO; RANNIERY, 2019, p. 1405).

Por isso, entendemos que o “currículo é território político, ético e estético incontrolável que, se é usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos” (PARAÍSO, 2018, p. 13). Consequentemente, a construção de um currículo esbarra em disputas políticas, podendo ser reflexo

de um desejo de governar os corpos que estão envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Fora do meio político, a escola é um espaço constante observado pela sociedade, vista como “campo de batalha prioritário, além de ser um dos alvos principais dos vetos e dos protestos da sociedade civil e dos representantes políticos, o que, por vezes, se materializa nas alterações das políticas públicas educacionais” (CARDOSO *et al.*, 2019, p. 1459).

Diante disso, se torna impossível separar a ideia de currículo de disputa de poder, uma vez que, não importa qual o objetivo por trás das diretrizes curriculares, o “controle minucioso dos alunos ocorre por meio do esquadramento do tempo, espaço, atividades e corpo” (CRUZ; FREITAS 2011), são variáveis levadas em consideração na sua elaboração. Quando? Em que locais? Como? Em uma perspectiva do corpo como futura mão-de-obra, quais atividades devem ser realizadas para que esse corpo pratique as habilidades futuras que lhe serão exigidas pelo mercado de trabalho?

Conseqüentemente, a disputa presente no currículo, e as decisões que são estabelecidas nele, resultam do desejo humano de governo sobre o outro. Pelo caminho, as percepções e valores dos grupos e indivíduos encabeçados de pensarem os currículos vão enviesando as construções deles. Um questionamento é: quando a elaboração do documento em questão está nas mãos de pessoas fechadas às diferentes identidades sexuais e de gênero, o que ocorre?

A BNCC, em suas primeiras versões, continha as termologias “diversidade sexual e de gênero”, no sentido de que o conhecimento e respeito a elas fossem trabalhados no espaço escolar e em todas as disciplinas (herança do que foi proposto pelos PCN). Porém, na versão homologada, esses termos foram retirados.

Aqui, destacamos a percepção de Foucault (1999) de que a sociedade é estimulada a falar sobre sexo, com o objetivo de que ele, o sexo, seja controlado sobre a sociedade. É a partir das confissões que, para o autor, os mecanismos de poder mapeiam o que está sendo dito, revelando se é necessário controlar aqueles corpos. E isso se torna explícito nesse exemplo da BNCC: primeiro, falou-se sobre as ideias de sexualidades e gêneros para então, retirá-las. O significado que essa sequência traz é: “não se pode falar sobre tais temáticas nas escolas”, mesmo que isso não esteja escrito no documento. Ao invés de a

possibilidade ficar em aberto, ela continua dessa forma, mas o chicote do controle arremata as escolas. Sobre disciplinas estigmatizadas em não serem adequadas para tratar dessa pauta, como a matemática, esse discurso bate ainda mais forte.

Esse cenário contribui para que o tabu em falar sobre diversidade sexual e de gênero na instituição escolar permaneça. Mais, falar dessa temática já estava associado ao *slogan* da “ideologia de gênero”. O uso desse termo decorre do “projeto que visa reafirmar o estatuto de autoridade moral das instituições religiosas – *in primis*, a Igreja Católica – ou salvaguardar sua influência em contextos mais secularizados” (JUNQUEIRA, 2018, p. 452), e que desrespeita indivíduos LGBTQIA+. Provindo de setores conservadores da política e da sociedade, o seu uso é feito para afirmar que tratar de assuntos como a diversidade sexual e de gênero é uma doutrinação associada a setores da esquerda política brasileira e que, conseqüentemente, iriam de encontro ao progresso da lógica neoliberal no país. Resgatando o currículo como reflexo de valores, quais são os valores levados por uma sociedade que preserva a hegemonia da heterocisnomatividade? Como ocorre o reconhecimento de alunas(os) LGBTQIA+ na escola?

Diante de um currículo que apoia timidamente as pautas aqui discutidas, pretendemos refletir sobre como abordar a temática da diversidade sexual e de gênero tem espaço em aulas de matemática. Assim, apresentamos a ideia de ler e escrever o mundo pela matemática, trazida por Gutstein a partir das influências da obra de Paulo Freire na sua filosofia de uma educação problematizadora e crítica.

A motivação de Gutstein é a promoção de uma educação que não só marque, mas questione, e lute contra, as injustiças sociais. Para isso, é necessário apresentarmos dois conceitos trazidos pelo autor, de leitura e escrita do mundo com a matemática. Ele afirma:

Estudantes precisam estar preparados, a partir da educação matemática, a investigarem e criticarem injustiças, e desafiar, com a palavras e ações, estruturas e práticas opressoras – isto é “ler e escrever o mundo” com matemática. [...] Essencialmente, para ler o mundo é necessário entender a condições sociopolíticas e histórico-culturais de uma vida, comunidade, sociedade e o mundo; e escrever o mundo é efetivamente mudá-lo. Eu entendo que a educação matemática pode servir a grandes lutas que promovam a emancipação

humana que Paulo Freire (1970/1998) escreveu em “A Pedagogia do Oprimido”. (GUTSTEIN, 2006, p. 4, tradução nossa).

A partir disso, podemos pensar em como nossa prática docente pode caminhar nessa direção crítica, fomentando a leitura e a escrita do mundo por meio da matemática. Isto é, que direcione para a percepção e reflexão sobre a realidade das(os) alunas(os), no caso da leitura, como também seja um motor para movimentos de luta pela mudança de contextos opressores, no caso da escrita. No nosso recorte, “o exercício da leitura e escrita do mundo pela matemática poderia ser um meio para combater as injustiças e desrespeitos que atingem à população LGBTQIA+, tal como objetivam as lutas por reconhecimento” (WAISE, ESQUINCALHA, 2021, n.p.). Ainda, envolveria pressupor que é de bom tom que professoras(es) de matemática colaborarem para a propagação de cenários de respeito e reconhecimento dessa população na escola e na sociedade – o que não é de comum acordo, como veremos adiante. Assim,

a leitura não tem fim em si, pois deve estar sempre relacionada com a escrita do mundo com a matemática. Em paralelo com a práxis, entendemos a leitura como o momento de reflexão e a escrita como o potencial de ação. Sem a ação, a reflexão sozinha pode levar o indivíduo a compreender a sua realidade e conformar-se com as injustiças sociais, por não enxergar perspectivas de mudança. Então, nesse momento de escrita, os estudantes usam a matemática para produzir mudanças em sua realidade. (MENDES, ESQUINCALHA, 2021, p. 16).

Uma perspectiva similar à apontada acima por Gutstein é a de Gutiérrez (2002), destacando duas formas de se pensar o currículo e processos de ensino e de aprendizagem de matemática. Uma delas, dominante, é tal que contribui e é reflexo do status quo da sociedade. A outra, crítica, “reconhece os alunos como membros de uma sociedade repleta de questões de poder e dominação” (GUTIÉRREZ, 2002, p. 151, tradução nossa).

Sobre questões de poder, destacamos que a matemática escolar, ao ser entendida como uma ciência exata, que consegue distinguir o certo do errado, se concretiza como uma disciplina que dita verdades, muito pelo fato de constantemente apresentar teoremas e propriedades como que cristalizadas, válidas sempre. Essa percepção está tão enraizada na nossa sociedade que utilizamos até a expressão “tão certo quanto dois e dois são quatro” para dizer que algo é verdadeiro. Como Foucault pontua “a própria verdade é poder” (1999,



p. 54), o que insere a disciplina em questão como uma que desfruta de uma posição de articular tais relações de poder. Dessa forma, “o currículo de matemática se institui como prática discursiva, que forma sistematicamente um modo de se representar no mundo” (SOUZA; SILVA, 2017, p. 385). Se percebida como neutra, que inibe discussões sociais e o reconhecimento das diversidades sexuais e de gênero, quais discursos estariam sendo de fato produzidos nas suas aulas? Tal neutralidade cai por terra ao lembrarmos que o silêncio pode constituir um discurso de opressão.

Resgatando o que foi questionado por Freire (1996): “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?”. Ir contra o respeito às diferenças seria então um desserviço com os avanços sociais que diminuíram as desigualdades entre os indivíduos, ilustrados anteriormente a partir de uma série de direitos e espaços que a comunidade LGBTQIA+ conquistou ao longo dos anos. Sobre isso, podemos dizer que Gutstein entende que o objetivo das lutas por justiça social é o desenvolvimento de uma cultura positiva, que valorize as várias identidades que compõem a sociedade, aproximando-se do que seria alcançado em contextos que promovam o reconhecimento dos indivíduos.

Se um dos objetivos a serem atingidos pelas(os) alunas(os) a partir da leitura e escrita do mundo com matemática é combater injustiças sociais, essa abordagem se associa à Teoria do Reconhecimento, especialmente por conta das lutas por reconhecimento. Afinal, Gutstein (2002, p. 128) concebe o ideal de libertação da opressão como força condutora de uma educação em prol da justiça social. Significando, dentre outros fatores, que “o currículo dominante precisa gradualmente ser dominado pelas(os) estudantes subordinados a ele, a fim de ajudá-los em sua luta por equidade e justiça social” (tradução nossa). Nesse sentido, lemos na introdução da BNCC que:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BRASIL, 2018, p.5)

Porém, isso não condiz com a postura de retirar explicitamente o apoio ao tratamento das pautas de diversidade sexual e de gênero. Deixar isso de forma indireta, como “respeito às diferenças”, parece até contraditório ao uso do termo “reconhecer” que a citação traz, uma vez que esse processo envolve mais do que notar a diferença, mas celebrá-la, o que não pareceu ser o caso com as referidas remoções. Assim, parece existir uma fronteira até onde se pode abraçar a diferença. Ressaltando que a BNCC determina que pelo menos 1.800 horas do currículo do Ensino Médio deve seguir o que seu texto propõe e que as outras 1.200 horas podem seguir outros itinerários formativos, seria nesse último grupo de horas que é possível fazer uma defesa mais explícita à pluralidade sexual e de gênero. Porém, o reconhecimento, para ser exercido de forma plena, não deveria estar estancado em uma parte do currículo. Dessa forma, se torna essencial entremear todo o currículo, e não apenas em algumas das horas escolares, com questões de respeito à diversidade.

Em se tratando de matemática, destacamos do documento do Ensino Médio que “o foco é a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade [...]. Nesse contexto, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 518). Não podemos esquecer que fazem parte do cotidiano brasileiro cenários de desrespeito e preconceito contra indivíduos LGBTQIA+, como apresentado anteriormente em alguns dados. Além disso, a BNCC dessa etapa escolar ressalta que o desenvolvimento do raciocínio dedutivo deve favorecer “a tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum” (p. 518), o que pode ser fomentado por uma matemática problematizadora, que interpreta a realidade e pensa sobre como nossas práticas docentes impactam o meio social e vice-versa. Isto é, por uma leitura e por uma escrita do mundo com matemática, como proposto por Gutstein.

Essas premissas são básicas para o desenvolvimento das esferas do reconhecimento. Não obstante, elas encabeçam o trecho sobre os processos de ensino e aprendizagem de matemática da BNCC – Ensino Médio. Assim, um aspecto que pode ser levado às aulas de matemática é a visibilidade das pautas da comunidade LGBTQIA+, para que seja possível iniciar um processo de leitura e escrita do mundo a partir desses contextos e indo contra o desrespeito.

A título de exemplo, trazemos uma proposta de abordagem feita por Barros (2020) a partir das ideias de Gutstein. A fim de refletir sobre estereótipos e visibilidade da comunidade LGBTQIA+ propagados por plataformas de busca, Barros desenvolveu uma atividade utilizando o *Google Imagens*<sup>34</sup> com cinco jovens que frequentam uma casa de acolhimento a indivíduos LGBTQIA+ de São Paulo. Seu objetivo era verificar os estereótipos associados a essa comunidade por meio de imagens que apareciam no *Google* quando pesquisamos termos tais como “família” e “transexual”.

Na grande maioria dos resultados, o site retornava um número expressivo de famílias formadas por casais heterossexuais e a transexualidade foi quase sempre associada a perspectivas negativas, de desemprego, agressões físicas, prostituição e marginalização. Não que essa não seja uma realidade para muitos dessa comunidade, o que queria-se mostrar é como esse estigma se propaga especialmente para as pessoas que não são trans. Isso contribui para que seja pensado, por exemplo, que essas pessoas escolhem se prostituir ou que são agressivas, que representam algo a ser descartado da sociedade. Essa atividade disparadora motivou discussões sobre o tema, problematizando os estereótipos que cercam a comunidade LGBTQIA+. Além disso, a abordagem envolveu uma explanação sobre como funciona o algoritmo de buscas do *Google* e como ele faz uso de alguns conceitos de matrizes e computação.

Gutstein afirmou que

O objetivo fim da justiça social é o desenvolvimento de culturas e identidades social positivas. Nesse aspecto, considero como positivo um ambiente em que as(os) alunas(os) são fortemente engajadas na sua língua natal, nas suas culturas e comunidades, mas, ao mesmo tempo, podem se apropriar do que precisam para sobreviver e prosperar na cultura dominante. (GUTSTEIN, 2002, p. 28, tradução nossa).

Por isso, percebemos que o site de buscas não contribuiu para que seja construída uma imagem positiva da comunidade LGBTQIA+, sendo importante questionar o porquê de aquelas imagens terem sido selecionadas. E não precisamos nos restringir a essa comunidade. Curiosamente, realizamos a pesquisa com a frase “10 maiores matemáticas da história”. Eis o que ele nos retornou:

---

<sup>34</sup> Serviço de pesquisa na internet que seleciona imagens a partir de palavras-chave pesquisadas na guia de busca. <https://www.google.com/imghp?hl=pt-br>.

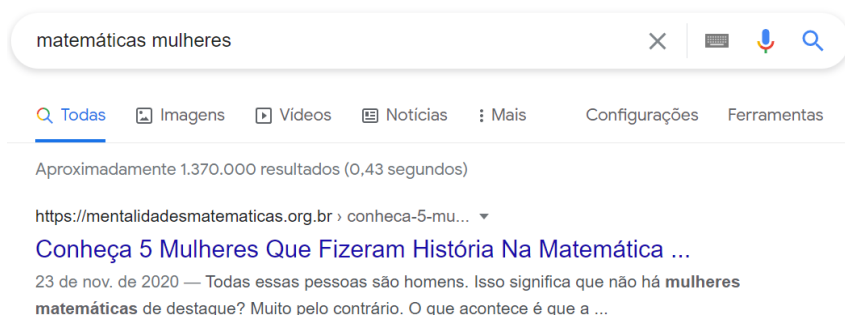
**Figura 2** – Pesquisa de “10 maiores matemáticas da história” no Google



Fonte: busca no Google realizada em 19/06/2021.

Mesmo que a flexão de gênero tenha sido realizada, a ferramenta insiste com “Você quis dizer: 10 maiores *matemáticos* da história?”. Para se chegar de fato ao que precisa, é necessário marcar a diferença, comprovando que, antes de qualquer entendimento de equidade, os corpos humanos são constituídos e atravessados por subjetividades que pré-determinam quais os seus lugares no mundo heterocisnormativo, masculino, branco etc. Observe o exemplo abaixo:

**Figura 3** – Pesquisa de “mulheres matemáticas” no Google



Fonte: busca no Google realizada em 19/06/2021.

A escolha do termo “conheça”, para iniciar o título do conteúdo já diz tudo: não se conhecem tantas mulheres quanto homens na matemática, sendo necessário reforçar na busca a palavra “mulheres”. O que queremos mostrar é que, por vezes, deve-se marcar a diferença para que enfim encontremos representações positivas de algumas subjetividades, e que, por isso, uma matemática que fomente a leitura e a escrita do mundo tem sua importância. De certa forma, não existem somente “matemáticas”, pois elas são “matemáticas mulheres”. Ou ainda, são “matemáticas(os) LGBTQIA+”, “matemáticas(os) negros”, dentre outros exemplos, porque o título de “matemático”, sem acréscimos de caracterização, pertence àqueles que estão dentro da norma, no comum, no neutro, vigente na sociedade.

Como trazido na seção 3.3, Skovsmose (2019) problematizou o termo “inclusão”, no sentido de que devemos questionar quem, em quê e porque tais inclusões são realizadas ou desejadas. Retomando tal discussão, destacamos como processos de microexclusões e macroinclusões podem operar nos processos de ensino e de aprendizagem de matemática. Faustino *et al.* (2018) consideram como microexclusões aquelas que ocorrem sutilmente, ou de formas mais esparsas, passando despercebidas pelos olhos alheios, mas que podem gerar grande sofrimento em quem as sofrem. Já as macroinclusões seriam uma forma de tentar abraçar todos os indivíduos, incluindo-os sob a máxima do “precisamos incluir”, muitas vezes impostas por “leis ou decretos, os quais tendem a surgir a partir de lutas e de movimentos sociais em favor” dos grupos excluídos (p. 901).

Essa citação relaciona-se com o fato de o processo do reconhecimento ser cíclico, que leva o indivíduo a, cada vez mais, se sentir confortável por suas subjetividades e desejar ser reconhecido por elas. Afinal, “o indivíduo aprende a conhecer e realizar novas dimensões de sua própria identidade” (SOUZA, 2000, p. 134) com o reconhecimento. O que significa, talvez, que um primeiro passo seja incluir essas pessoas nos espaços que não ocupam, mas isso seria suficiente? Isto é, apesar de a macroinclusão “reconhece[r] a necessidade de mudanças estruturais e culturais no espaço escolar” (Faustino *et al.*, 2018, p. 902), tais medidas não suprem a exclusão se não promoverem ambientes que

percebam tais diferenças como algo enriquecedor, que deve ser celebrado e não apagado na busca pela equidade.

No ambiente escolar, a macroinclusão pode levar a microexclusões (e a macroexclusões, se pensamos num coletivo de pessoas). Afinal, o indivíduo, “apesar de estar incluído, pode estar sendo lembrado constantemente de que é diferente e que pode ser inferior” (*ibid*, p. 903). Nesse sentido, alunas(os) LGBTQIA+ que não são reconhecidas(os) por suas(seus) colegas e professoras(es) podem se ver numa posição de exclusão, por mais que ambientes escolares não imponham uma discriminação declarada sobre a abrigar estudantes LGBTQIA+. Sobre a figura docente,

O professor pratica microexclusões, de forma consciente ou não, em situações nas quais ele deixa de reconhecer as características particulares dos estudantes que possuem necessidades educacionais especiais, ou que interage, de forma ativa, apenas com os estudantes que têm bom desempenho nas disciplinas; ou, até mesmo, quando não dá valor às opiniões e aos posicionamentos dos estudantes por questões relacionadas à raça, etnia, gênero ou orientação sexual. Além disso, em um momento de diálogo, o professor pode dirigir sua escuta ativa apenas àqueles que considera que corresponderão às suas expectativas em relação à aprendizagem. Portanto, uma microexclusão pode ser manifesta durante as interações entre professor e estudante. (FAUSTINO *et al.*, 2018, p. 904).

Destaquemos a postura ativa, trazida pela citação acima. Ela se baseia em uma questão de expectativa de quais estudantes “darão o retorno que espero”. Preconceitos e discriminações podem influenciar nesse nível de expectativa. Cria-se um estigma de quais estudantes são engajadas(os) com a matéria e quais não são, quando a motivação pode estar desconectada da disciplina. Ao se referirem às aulas de matemática, as(os) autoras(es) reforçam o que ocorre no caso de microexclusões que ocorrem constantemente: “isto pode fazer com que o estudante não se sinta parte da turma. E tal ocorrência, acontecendo repetidas vezes, pode contribuir para que ele se isole ou não queira participar das atividades” (FAUSTINO *et al.*, 2018, p. 906).

Quando a marcação das subjetividades é feita no ambiente escolar, devemos ter cuidado com os estereótipos criados sobre elas. No caso da representação da comunidade LGBTQ+ em enunciados e outros contextos durante as aulas de matemática, Waid destaca que

os professores podem perguntar: “A representação LGBTQ+ é limitada a indivíduos fisicamente aptos, brancos, do sexo masculino e / ou

cisgênero?" e "A representação LGBTQ+ é negativa ou limitada à tragédia (por exemplo, HIV)?" Se as respostas a essas perguntas forem "sim" ou "principalmente", então uma representação maior ou diferente é necessária. (WAID, 2020, p. 877).

A autora ainda propõe uma forma de levantar questões críticas nas aulas de geometria, relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Isso poderia ser feito a partir da importância da bandeira LGBTQIA+ para essa comunidade. O exemplo selecionado por ela é a bandeira do "Progresso e Orgulho" (tradução nossa), criada por Daniel Quasar em 2018, foi criada para ser utilizada pela cidade da Filadélfia, nos Estados Unidos.

**Figura 4** – Bandeira "Progresso e Orgulho" (Daniel Quasar, 2018)



Fonte: WAID (2020, p. 878).

De fato, essa bandeira possui uma riqueza de figuras geométricas: paralelogramos, trapézios, triângulos e um retângulo – todas muito trabalhadas na educação básica. Assim, é possível, a partir das proporções dessa bandeira, calcular a área da figura pintada por cada cor utilizada, além de promover uma discussão sobre seu significado e símbolos para a comunidade LGBTQIA+. Além disso, podemos estimular que as(os) estudantes se debrucem sobre outras bandeiras, como a do movimento negro, feminista etc. Ou ainda, que construam sua própria bandeira – e por própria, nos referimos a da turma, de um grupo de colegas ou que represente a si – discutindo quais são os símbolos que ela deve carregar e, a partir deles, determinar as figuras geométricas, cores e proporções que serão utilizadas, promovendo discussões efetivas sobre a grupos sociais. No nosso exemplo, as setas formadas por paralelogramos foram escolhidas pelo designer para dar essa ideia de progresso, inserindo cores da bandeira do movimento trans. Esse projeto poderia ser feito de forma interdisciplinar com as disciplinas de artes e história, por exemplo.

É pensando nessas possibilidades, de trazer as diferenças para a aula de matemática, ao invés de deixar a existência delas como subentendida, por trás da cortina, que concordamos com as preocupações de Skovsmose “a respeito de como o racismo, sexismo, elitismo poderiam operar na educação matemática [...] com a relação entre a educação matemática e a democracia” (SKOVSMOSE, 2007, p. 176). O autor pontua que existe uma narrativa, cujo exercício ele não defende, mas que envolve o propósito da matemática escolar de incluir as(os) estudantes no mundo do trabalho e em diversas atividades econômicas:

A matemática é apresentada como tendo uma gama de qualidades atrativas. É uma ciência exata: noções podem ter definições precisas, e teoremas podem ser provados. A matemática pode ser aplicada em uma ampla gama de contextos e os cálculos matemáticos são confiáveis. A matemática representa uma forma sublime de racionalidade humana. Além disso, destaca-se que, para atuar como cidadãos em uma sociedade moderna, as competências matemáticas são cruciais. Para gerenciar qualquer tipo de atividade econômica – comprar, vender, investir – a matemática é necessária. Para muitas funções do mundo do trabalho é necessário dominar algum tipo de matemática. Para entender propagandas e notícias em que gráficos, tabelas e números aparecem, a matemática é útil. (SKOVSMOSE, 2019, p. 20-21).

Nessa concepção, não se leva em consideração o aspecto crítico que as aulas podem despertar nas(nos) alunas(os), como proposto por Gutstein. Na verdade, reduz a matemática a sua utilidade no mundo do trabalho e no seu uso econômico. Longe de negar a sua importância nesses contextos, destacamos que o fomento da leitura e escrita do mundo com matemática não a deixa restrita a tais utilidades, sendo um meio para que percebamos e enfrentemos as injustiças sociais para transformar, ambos, por meio da matemática injustiças sociais, e não somente convivamos com ela.

Portanto, pensar as aulas de matemática seria uma forma de promover o reconhecimento, a partir da reflexão crítica sobre os diversos desrespeitos que os indivíduos vivenciam na sociedade contemporânea – sejam LGBTQIA+ ou não. O que queremos aqui é argumentar que, no caso dessa comunidade, é possível reconhecê-lo(a)s nas aulas de matemática, combatendo alguns desrespeitos que essas pessoas podem sofrer nelas. Afinal, temos que, pela Teoria do Reconhecimento, “a integração social uma coletividade política só pode ter êxito irrestrito na medida em que lhe correspondem pelo lado dos membros da sociedade” (HONNETH, 2003, p. 108).



Por essa linha, pensamos que as aulas de matemática podem ser um meio promover o que Skovsmose (2019) chama de “encontro de diferenças”, num esforço para promover equidade e um senso de coletividade e respeito, para que o reconhecimento do corpo discente possa florescer. Assim, temos que “estudantes com diferentes habilidades podem se encontrar e novas formas de compreensão serem alcançadas. Crianças com diferentes origens culturais podem ser reunidas e novas perspectivas serem estabelecidas” (SKOVSMOSE, 2019, p. 29).

A leitura e escrita do mundo com matemática, como o próprio uso da palavra sugere, propõe que as aulas dessa disciplina pensem em contextos mais amplos, sem se que as(os) alunas(os) se limitem a prestarem “atenção exclusiva durante horas de aula, como um canal de televisão que sintoniza para as disciplinas e se desliga acabada a aula” (D’AMBROSIO, 2012, p. 76). Na tentativa de provocar as(os) estudantes para saírem da posição de espectadores que D’Ambrosio destaca a importância de que, na educação matemática, “reconhe[çamos] que o indivíduo é um todo integral e integrado e que suas práticas cognitivas e organizativas não são desvinculadas do contexto histórico no qual o processo se dá, contexto esse em permanente evolução” (p. 76).

Isto é, podemos questionar, ao pensarmos no contexto da sociedade que se nutriu da hegemonia masculina, branca, heterocisnormativa, como tal prevalência impacta o currículo e os processos de ensino e de aprendizagem de matemática, e quais propósitos e aos interesses de quem eles estão subordinados. Talvez, naquele que limita essa disciplina a sua utilidade laboral e inteligência financeira. Estranho pensar que, por mais que esse discurso de vigore, o Brasil é um país que, em 2020, 67% das famílias tinham dívidas com bancos, cartão de crédito ou crediário, conforme dados da Confederação Nacional do Comércio (CNC)<sup>35</sup>.

Ou seja, o próprio discurso da matemática “útil para vida”, como pontuado por Skovsmose, que já é vazio em promover uma leitura e escrita do mundo, é vazio em si próprio, uma vez que falhou em seus propósitos. Outro exemplo da falha desse discurso é perceptível na incrível marca histórica de que as

---

<sup>35</sup> Veja mais em:

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2020/06/23/internas\\_economia,866012/67-das-familias-brasileiras-tem-divida-com-bancos-cartao-ou-crediari.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2020/06/23/internas_economia,866012/67-das-familias-brasileiras-tem-divida-com-bancos-cartao-ou-crediari.shtml)

cadernetas de poupança brasileiras acumularam mais de um trilhão de reais em 2020<sup>36</sup>, mesmo que seus rendimentos não ultrapassem a inflação em diversos momentos. Em outras palavras, muito se empresta às instituições bancárias, mas pouco se paga à população. Onde foi parar a ideia de que a matemática serve para que o indivíduo tenha independência em sua vida financeira? Interpretar e criticar os dados anteriores fazem parte de uma matemática que combate as injustiças sociais, uma vez que o econômico impacta o social.

Por muitas vezes, professoras(es) de matemática escutam ou reproduzem o discurso de que a matemática é uma ciência exata e que é nessa exatidão que moraria sua beleza. Ainda, há quem diga que a beleza está em sua universalidade, que ultrapassa as línguas nativas, como se as produções matemáticas pudessem chegar a todas(os) da mesma forma por conta de sua padronização e linguagem própria. A existência do campo de estudos etnomatemáticos por si já é suficiente para rebater essa segunda percepção, mas são necessários debates sobre os processos de normatização que permeiam, frequentemente, as estruturas dos processos de ensino de matemática. Afinal, conforme Souza e Silva (2017, p.385) “o currículo de matemática se institui como prática discursiva, que forma sistematicamente um modo de se representar no mundo”.

A ideia de queerizar o currículo, vista em trabalhos como o de Rands (2019), pautam-se na posição de trazer mais interrogações sobre os processos de ensino e aprendizagem de matemática. Em consonância com a ideia de que queer “aponta para o estranho, para a contestação, para o que está fora-do-centro” (Louro, 2004, p.43), isso significaria, por exemplo, questionar as estruturas vigentes nos espaços que as aulas de matemática se dão e atingem.

Rands (2019) utiliza a expressão “*mathematical inqueery*”, para propor uma perspectiva interrogativa sobre os processos de ensino e aprendizagem de matemática próxima dos ideais de justiça social em Guststein (2006), que “vê a ideia de libertação da opressão como o principal propósito de ensinar para a justiça social” (p. 22, tradução nossa). Tais propostas teriam o papel de “desafiar

---

<sup>36</sup> Veja mais em:

<https://conteudos.xpi.com.br/economia/r-1-trilhao-na-poupanca-o-que-isso-significa-para-a-economia-e-os-investimentos-no-brasil/>

a normatividade, questionar constantemente as fronteiras sociais, das identidades e das categorias matemáticas” (RANDS, 2019, p. 64, tradução nossa). Isso implicaria, por exemplo, questionar essas divisões de aulas de matemática 1 e 2, vistas em diversas instituições de ensino no Brasil.

Ou ainda, a necessidade de haver respostas definitivas para problemas de matemática. Na verdade, temos que diversas ciências, como a Estatística, que fazem uso de ferramentas matemáticas e envolvem momentos de tomadas de decisão, baseadas em incertezas, de modo que a decisão escolhida nem sempre será a mais viável ou a mesma em todos os contextos. Dessa forma, questionar o excesso em respostas baseadas em pressupostos de unicidade parece ser uma possibilidade mais próxima do que envolve o fazer e pensar matemático.

Além disso, abre margem para questionamentos conteúdos que lecionamos na Educação Básica. A dizer, “a menor distância entre dois pontos é sempre uma reta? No que se baseia essa forma de medir distâncias? Ela é a única?”, pois, de fato, a menor distância que um carro deve percorrer ir de um local ao outro, pode não ser o tamanho do seguimento de reta que os une.

É também trazer o social para perto das aulas de matemática. Ou melhor, parar de escondê-lo, pois ele sempre esteve ali, sobre os corpos, mas silenciado, invisibilizado. Afinal,

Estranhar (...) envolve ver que as partes da matemática ligadas à emoção e à política não podem ser dela separadas com a finalidade de revelar a matemática em sua forma mais pura, mas que são aspectos confusamente emaranhados em seus respectivos pares, sempre presentes (MENDICK, 2006, p. 158)

Neste capítulo, apresentamos algumas perspectivas sobre como pensar a matemática como um meio para combater injustiças sociais, a partir da leitura e escrita do mundo de forma crítica com matemática. Além disso, sobre como isso requer que haja um encontro das diferenças subjetivas nas aulas dessa disciplina, impactando positivamente o processo de reconhecimento de estudantes LGBTQIA+ ou não. Esboçamos algumas propostas de abordagem, sem objetivar desenvolvê-las com profundidade, mas sim em levar a reflexão de

que é possível promover abordagens de reconhecimento dessa comunidade nas aulas dessa disciplina, como continuaremos a fazer adiante nesta dissertação.

No próximo capítulo, traremos uma descrição da metodologia utilizada neste trabalho para produção e análise dos dados.

## 6. PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste capítulo é descrever o percurso metodológico deste trabalho. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que pode ser entendida como “uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 2012, p. 79). Neste caso, do reconhecimento ou desrespeito da população LGBTQIA+, em especial no contexto da educação matemática.

Como abordado anteriormente, existem diversos temas que perpassam a Teoria do Reconhecimento e as questões das identidades sexuais e de gênero. Assim, pode-se dizer que a partir deles emergem uma série de discussões e estudos possíveis. Desse modo, a escolha da abordagem qualitativa também se justifica pelo fato de ela oferecer uma boa tentativa de

descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e pesquisar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (ibid, p. 80).

Mais ainda, vem ao encontro de um dos propósitos desta dissertação, que é compreender qual o lugar que indivíduos LGBTQIA+ têm na esfera social do contexto escolar/universitário relacionado à matemática. Como as “observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais” (ibid, p. 80), a opção por essa abordagem se faz justificada.

O instrumento utilizado para produção de dados foi o questionário, que atende a pesquisadoras(es) que estão interessados “em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 168). De fato, busca-se com a aplicação do questionário, compreender como os cenários do reconhecimento se dão no cotidiano escolar e universitário de indivíduos LGBTQIA+ em relação às aulas de matemática e a formação de licenciadas(os) nessa disciplina.

Com o propósito de investigar, além de cenários de reconhecimento na aula de matemática e no processo de formação de professoras(es) dessa área, o questionário foi elaborado para que pudéssemos ter uma ideia do perfil das(os) licenciandas(os) em matemática nas instituições públicas do estado do Rio de Janeiro a respeito de questões relacionadas à diversidade de gênero e sexual e a educação matemática.

O questionário foi elaborado ao longo de várias reuniões do Grupo de Pesquisa MatematiQueer: Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática<sup>37</sup>, sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em especial, sua construção foi acompanhada por outras(os) licenciandas(os) e pós-graduandas(os) membras(os) do Grupo.

Ressaltamos que os dados produzidos com o questionário não são de interesse exclusivo desta pesquisa, mas de todo o MatematiQueer, composto atualmente por doze pessoas entre licenciandas(os), mestrandas(os), doutorandas(os) e professores do ensino superior. O MatematiQueer foi originado, ainda sem este nome, em março de 2020, e desde então o Grupo tem realizado lives, submetido artigos e apresentado trabalhos em eventos de Educação Matemática com bom aceite na comunidade de pesquisa da área, para nossa feliz surpresa, já que praticamente não encontramos produções em Educação Matemática que se aproximem dos interesses do Grupo, buscando em repositórios de trabalhos educacionais nos idiomas português, inglês e espanhol.

Por outro lado, com a inserção da linha de pesquisa “Educação Matemática e em Ciências pela diversidade sexual e de gênero e justiça social” no material de divulgação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT), fomos amplamente atacados nas redes sociais por movimentos conservadores e apoiadores do atual governo federal, o que nos encoraja ainda mais em pesquisar e divulgar sobre a não neutralidade da matemática em relação a esses temas tão importantes e que perpassam as aulas de quaisquer disciplinas e, portanto, devem ser também discutidas nos cursos de licenciatura em matemática. Cabe destacar que, a partir desses ataques, ao fim das inscrições para as turmas de 2021 do PEMAT, recebemos

---

<sup>37</sup> <https://pemat.im.ufrj.br/index.php/pt/grupos-de-pesquisa/270-matematiqueer-estudos-de-genero-e-sexualidades-em-educacao-matematica>

cinco inscrições para seleção ao mestrado e uma inscrição para seleção ao doutorado nesta nova linha de pesquisa. Além disso, a experiência com os ataques nos oportunizou, além de muitas reflexões, uma live<sup>38</sup> e motivações para um livro (ESQUINCALHA, 2022).

Voltando ao questionário, é importante destacar que em um primeiro momento, foi enviado para um grupo de 50 licenciandas(os) de cursos de licenciatura em matemática de diferentes instituições, escolhidas(os) propositalmente para que houvesse diversidade sexual e de gênero entre as(os) respondentes. Assim, pudemos identificar se o questionário precisaria ser ajustado mais claro por gerar alguma confusão em de sua leitura.

Feitos os ajustes no questionário<sup>39</sup>, após essa fase de validação, ampliou-se o público-alvo que almejávamos alcançar: discentes de todas as instituições públicas, de ensino presencial ou semipresencial, do estado do Rio de Janeiro que ofertassem essa graduação. Para atingir todos os 16 cursos públicos presenciais e 2 semipresenciais de licenciatura em matemática do estado, foram utilizados dois meios: enviando um e-mail para as(os) suas(seus) coordenadoras(es), pedindo para que compartilhassem o questionário para as(os) discentes e procurando por grupos dos cursos nas redes sociais. Por fim, algumas(alguns) respondentes que se mostraram interessadas(os) no tema abordado no trabalho, o encaminharam para outras(os) colegas de graduação, como por meio do *WhatsApp* ou outras redes sociais.

Com essa divulgação, o questionário atingiu todas as mesorregiões do estado do Rio de Janeiro. Das 18 de suas microrregiões, só de uma não obtivemos respondentes (Santa Maria Madalena) e, de fato, não há cursos de licenciatura em matemática por lá. Dessa maneira, nos parece possível afirmar que tivemos representatividade de todo o estado e de todos os cursos e polos de apoio presencial dos dois cursos semipresenciais.

O questionário continha ao todo 17 perguntas, as quais podiam ser respondidas anonimamente, caso desejado. Dessas, dez questões eram objetivas e oito discursivas. Sob o título “Perfil de gênero e sexualidade na Licenciatura em Matemática”, foi desenvolvido utilizando a ferramenta

---

<sup>38</sup> <https://youtu.be/QWILF-LNb0k>

<sup>39</sup> A versão final se encontra no Apêndice.

Formulários Google, que é fornecida gratuitamente pela Google, e de aplicação online. Na tela de abertura do formulário havia um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, com o qual todas(os) precisavam concordar antes de passar ao questionário.

A dizer da estrutura do questionário, ele foi dividido em quatro seções: Perfil de gênero e sexualidade na Licenciatura em Matemática; Para população LGBTQIA+ (voltada apenas para pessoas LGBTQIA+); Para a população não LGBTQIA+; Espaço escolar, formação de professores, gênero e sexualidade (voltada apenas para pessoas não-LGBTQIA+).

A primeira seção tinha como objetivo identificar o perfil do público-alvo acerca de sua identidade de gênero e sexual, promovendo também o direcionamento da(o) respondente para as seções posteriores específicas. As próximas seções buscavam questionar se os indivíduos LGBTQIA+ se sentem confortáveis para falar acerca de sua sexualidade em ambientes familiares, profissionais e universitários. Ou ainda, se as(os) licenciandas(os) abordadas(os) acham válido que questões sobre gênero e sexualidade permeiem sua formação inicial e as aulas de matemática na educação básica, como também, se o tema diversidade de gênero e sexualidade foi explorado em sua formação escolar e universitária, até o momento.

Nos próximos parágrafos, fazemos uma breve análise descritiva dos resultados obtidos por meio das questões objetivas, deixando a análise reflexiva de questões discursivas para o próximo capítulo, inspirada na Análise de Conteúdo de Bardin.

Inferimos que o questionário chegou em aproximadamente 5.000 pessoas, entre os meses de março e abril de 2020, ficando disponível para ser respondido por trinta dias. Dessas, 710 o responderam, de modo que 22,4% se identificaram como da comunidade LGBTQIA+. Dentro desse percentual, 50,9% se declararam bissexuais e 33,3% homossexuais. Para fechar os 100% desse grupo, há outras sexualidades e identidades de gênero, como indivíduos



assexuais, pansexuais<sup>40</sup>, demissexuais<sup>41</sup>, heterossexuais, agêneras<sup>42</sup>, etc. De fato, existem pessoas heterossexuais dentro dessa amostra, uma vez que pessoas transgêneras (que faz menção a sua identidade de gênero) podem ter essa sexualidade.

Quando questionada a identidade de gênero, há ainda algumas respostas que valem ser destacadas. No questionário, lia-se que isso fazia referência ao “modo com que uma pessoa representa socialmente a sua sexualidade, sem se restringir necessariamente ao seu sexo de nascença. Um indivíduo cis se identifica com seu sexo biológico, enquanto um indivíduo trans, não”. Alguns dos retornos foram, “homem hétero”, “mulher homossexual – lésbica”, “terraplanista”, “que viagem”, “homem macho” e “não entendi a pergunta”. Com exceção da primeira, que totalizou um quantitativo igual a seis, as demais foram escritas isoladas. Esses apontamentos revelam tanto uma desinformação sobre o assunto como também uma prévia dos posicionamentos que surgiriam adiante. De fato, obtivemos respostas favoráveis à temática e, também, com um tom mais agressivo e preconceituoso, como discutido em Guse, Waise e Esquinhalha (2020) e que será detalhado no próximo capítulo.

Acerca da identidade sexual, temos em valores aproximados: 50,7% indivíduos que se classificaram como do sexo feminino, 49% do sexo masculino e 0,3% que não identificam com qualquer um desses, ou que possuem gênero fluido, transitando entre eles. Do total, 0,7% das pessoas são transgêneras e, somado ao 0,3% anterior, concluímos que em torno de 99% das respostas vieram de corpos cisgêneros.

Dentro da amostra LGBTQIA+, 90% das(os) licenciandas(os) responderam que entendem seu curso como um espaço no qual elas(es) podem expressar a sua sexualidade com liberdade e sem preconceitos. Entretanto, quando relembando sua vida escolar, 51,6% afirmaram que não tinham essa mesma liberdade. Assim, seria possível pensar que o primeiro local é mais

---

<sup>40</sup> Pessoas pansexuais são aquelas que se atraem sexualmente e amorosamente por qualquer outra, independente de qual seja sua identidade sexual ou de gênero.

<sup>41</sup> Pessoas demissexuais são aquelas que precisam desenvolver laços afetivos com as demais para sentirem atração sexual e se relacionarem sexualmente com outras.

<sup>42</sup> Pessoas que não se identificam com um determinado gênero ou que também não fazem questão de se rotularem a partir de um gênero.

aberto a essas questões do que o segundo (e podemos nos perguntar os porquês disso).

Dentre as dezessete perguntas do questionário, as que receberão maior atenção neste trabalho, no próximo capítulo, são as seguintes:

- *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.*
- *Você acha importante ter discussões sobre formação para a diversidade de gênero e sexual na licenciatura? Justifique.*
- *Em algum momento da sua formação escolar algum professor falou sobre questões de gênero e sexualidade? Em que disciplina(s)? Em que tom: como construção de (auto)conhecimento ou com tons críticos e preconceituosos?*
- *E no seu curso de licenciatura? Isso foi feito/presenciado? Em que tom? Existe alguma disciplina ou o espaço de uma para discutir essas questões?*

Nos inspiraremos na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para a análise das respostas às perguntas acima. Como proposto pela autora, a organização de nossa análise deve se dar em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, sob os quais podemos então realizar inferências e interpretações.

A primeira etapa, referente a pré-análise, é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2011, p. 124).

Neste momento, estariam envolvidos os processos de “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (ibid, p. 124). Desse modo, temos o questionário elegido como instrumento de produção de dados, em especial as quatro perguntas apontadas anteriormente. Além disso, já podemos formular a conjectura de que as respostas (ou uma porção delas) trarão traços das esferas do reconhecimento. Isso é possível pois as questões foram formuladas de modo a instigar depoimentos e opiniões sobre

as percepções que as(os) respondentes tinham sobre as identidades sexuais e de gênero associadas direta ou indiretamente à disciplina de matemática. Resta esclarecer qual será o mecanismo utilizado para validar essa suposição.

A Teoria do Reconhecimento está pautada em ideias como autoestima, valorização, autonomia, respeito, amor, dentre outras. Assim, utilizaremos algumas palavras que, no contexto da diversidade sexual e de gênero, são indicativas de que em determinada resposta pode haver elementos relacionados com o nosso aparato teórico. São exemplos: luta, capaz, conquistas, machista, lei, direito, deveres, confiança, ajuda, corpo, positiva, emocional, cuidado etc. Essas palavras podem ser identificadas no momento chamado por Bardin (ibid, p. 126) de “leitura flutuante”, realizada num primeiro contato, menos aprofundado, com o texto.

Feita essa primeira leitura, pode-se selecionar uma coletânea de respostas passíveis de serem possuírem elementos de alguma(s) esfera(s) do reconhecimento (ou desrespeito) que se relacionam. Nas nossas leituras, já foi constatado que alguns dos dados possuem resquícios das perspectivas de amor, direito e solidariedade. De modo que os dados produzidos podem perpassar por mais de uma esfera do reconhecimento, não nos preocuparemos em categorizar as respostas, associando-as especificamente a alguma delas. É de nosso desejo discutir como esses níveis de reconhecimento e desrespeito se desenvolvem na aula de matemática e nos cursos de licenciatura dessa disciplina.

Seguindo para a fase de exploração do material, deve-se realizar “a aplicação sistemática das decisões tomadas” (ibid, p. 131). Isto é, identificar se as respostas apresentam informações concretas que refletem as esferas do amor, direito, solidariedade. Concluído esse trabalho, toma início a última etapa proposta pela autora, que consiste no tratamento dos resultados obtidos, interpretando-os a partir das ideias honnethianas que foram apresentadas e das demais literaturas feitas neste trabalho, como sobre qual o lugar da educação matemática e da matemática escolar nessas discussões.

Pensando nessa segunda possibilidade, de que pretendemos articular as respostas não somente com o referencial teórico da teoria do reconhecimento, mas com as demais literaturas que se articulam com elementos da educação

matemática, nossa metodologia, e para pensar sobre grupos marginalizados, deve ir um pouco além. Mais do que nos beneficiar da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), trazemos algumas lentes de leitura, como os conceitos de microexclusões e macroinclusões (que com frequência promovem exclusões) e de educação para a justiça social, apontadas no capítulo 5.

Como sinalizado por Fernandes e Garnica (2020), “um método – qualquer método – tem, sempre, que ser problematizado” (p. 10), especialmente num contexto em que aplicado em pesquisas sobre injustiças sociais e grupos marginalizados. Afinal, se nos propomos a interpretar os dados a partir de uma métrica única, como a do reconhecimento, pode não ser suficiente para nos aprofundarmos nas discussões sobre as subjetividades e diversidades. Afinal,

a padronização, a pressuposição equivocada e enganadora de que se pode falar de algo desprezando as singularidades, aliada à centralização do olhar e à opção por rejeitar aprioristicamente approaches [opções, abordagens] alternativos, implica a criação de um ponto de vista hegemônico e homogêneo a partir de um lugar tido como representativo, adequado e melhor, mas que não existe. (FERNANDES, GARNICA, 2020, p.10).

Isso justifica, inclusive, o porquê de termos feito a escolha de realizar leituras sobre temáticas que cercam a teoria do reconhecimento, para que essa lente não seja a única como referência para nossas análises. Com efeito, a Teoria Crítica, de onde decorre os trabalhos de Honneth, “requer que o foco analítico se afaste dos indivíduos e se volte para os sistemas” (STRUNK; BETTIES, 2019, p. 76, tradução nossa), o que tem reflexo, a dizer, na dimensão universalizante do reconhecimento.

Por exemplo, é possível reconhecer aquela(e) que mata, que ostiliza e que não reconhece outro indivíduo? Quais os limites do reconhecimento? E ainda, se duas culturas se chocam em algumas ideologias, como as pessoas imersas em uma reconhecem as da outra? Seria essa perspectiva universalizante, de que todos devemos reconhecer uns aos outros, uma macroinclusão, que leva a microexclusões de casos particulares de relações de reconhecimento? Tais problematizações, que não serão esgotadas no próximo capítulo, nos servem para ao menos levantarmos a ideia de que para cumprirmos com o objetivo de amarrar os universos do reconhecimento, educação matemática e diversidade sexual e de gênero, devemos nutrir as análises das respostas a partir de diversas leituras, as quais também foquem no micro, algo

menor, mas sem excluir a importância, do sistema socio-político-econômico-cultural em que as(os) respondentes estão inseridas(os).

Desse modo, o capítulo seguinte abará essa etapa interpretativa das respostas. Fatalmente, este trabalho não dará conta de contemplar muitas das respostas, dado o grande volume delas. Assim, serão selecionadas algumas, aquelas que mais alimentam as discussões pretendidas ou que chamaram mais a atenção em nossa leitura. Buscaremos, a partir delas, realizar algumas reflexões sobre a relação da prática docente, em especial a relacionada à matemática e o referencial teórico.

## 7. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos algumas das respostas ao questionário utilizado para produção de dados, e as analisamos à luz da Teoria do Reconhecimento e de outras leituras. Isto é, além de identificarmos nelas traços de suas esferas, tanto da perspectiva do seu exercício quanto de sua ausência, justificamos essas escolhas e, quando possível, fazemos reflexões e questionamentos acerca da prática docente em matemática.

O objetivo nas páginas seguintes é fornecer “uma ilustração que permite corroborar, pelo menos parcialmente, os pressupostos em causa” (HONNETH, 2003, p.81). Em outras palavras, se a aula de matemática e o processo de formação de suas(seus) professoras(es) impactam de algum modo cenários de reconhecimento de alunas e alunos LGBTQIA+. Conforme Bardin (2011), uma Análise Temática de Conteúdo calcada na perspectiva qualitativa das repostas poderia “indica[r] quais são os valores de referência e os modelos de comportamento presentes” (p. 81) nesses espaços considerados.

Seguindo o questionário, mostraremos as perguntas que dele selecionamos. Os nomes utilizados são fictícios, apenas para facilitar referência às respostas. A única distinção que fizemos foi uma referência ao responder se identificar ou não como da comunidade LGBTQIA+.

Para iniciar nossas discussões, destacamos do questionário a seguinte pergunta e logo apresentamos uma resposta que nos gerou reflexões.

*Em algum momento da sua formação escolar algum professor falou sobre questões de gênero e sexualidade? Em que disciplina(s)? Em que tom: como construção de (auto)conhecimento ou com tons críticos e preconceituosos?*

Já tive muitos professores que falaram sobre o assunto, mesmo que pouco, em sala de aula. Os que falavam em tom de construção de (auto)conhecimento sempre eram os de humanas e literatura. Os que eram críticos e preconceituosos eram os de exatas e biológicas, principalmente os de matemática que não possuíam conhecimento nenhum sobre o assunto (Ana, não LGBTQIA+).

Comentários preconceituosos, sejam eles contra a comunidade LGBTQIA+ ou não, deturbam a constituição da identidade de uma pessoa diante da sociedade. Eles deflagram concepções erradas e que, muitas vezes, incitam sentimentos de desprezo e desgosto sobre outra(os). Ensinam, por exemplo, que é errado ser lésbica, gay, bissexual, trans. Conseqüentemente, muitas

vezes, o indivíduo cresce a partir da ideia homotransfóbica de que seus comportamentos e gostos devem ser mudados. Talvez seja por isso que o armário trancafiar tantos corpos por tanto tempo, uma vez que se perde a autoconfiança “em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com os sujeitos, emparelhadas com uma espécie de vergonha social” (HONNETH, 2003, p. 215). Além disso, cabe ressaltar que, como trazido por Stets e Serpe (2013), quanto a construção da identidade, os indivíduos “talvez não achem que sua identidade tenha mudado de um dia para o outro, nem de uma semana ou mês. É somente quando consideramos um período maior, de meses para anos, que percebemos a diferença” (p. 47). Isto é, aprende-se com o tempo, a suprimir algumas partes de nós, seja por vergonha, medo ou desgosto. Observe como a resposta abaixo ilustra isso:

Uma vez quando eu era bem mais nova, mas a professora não interferiu. Deixou os alunos de 10 anos falarem suas opiniões e lembro que isso foi ruim para mim, pois por muito tempo acabei achando que pensamentos preconceituosos dos meus amigos estavam certos porque a professora não os corrigiu. (Bruna, não LGBTQIA+).

Um abalo desse porte ao psicológico coíbe o desenvolvimento de sua personalidade e prejudica a autoconfiança das pessoas acerca de suas subjetividades, estando diretamente relacionado ao não cumprimento da esfera do amor. Como sustentado por Honneth (*ibid*, p. 70), é somente quando o espírito se diferenciou completamente dos demais que ele consegue alcançar um saber “absoluto” de si mesmo. Isto é, a partir do momento em que não somos livres para expressar nossas individualidades, aquilo que nos torna únicas(os), estamos nos privando de nos (re)conhecer. Enquanto professoras(es), podemos deixar que comentários nocivos, como esses que foram descritos, por menores que pareçam ser, vagueiem pelas nossas salas de aula?

Por mais que a fala de Ana faça menção à professora de matemática, devemos fazer um adendo: não é razoável generalizar que todas(os) professoras(es) dessa disciplina são preconceituosas ou façam comentários nesse sentido. Entretanto, esse relato deve ao menos chamar a nossa atenção e nos fazer refletir sobre as escolhas de palavras que usamos durante nossas aulas, uma vez que elas podem ressoar negativamente sobre nossas alunas(os).

Devemos destacar também a idade das(os) colegas de Bruna. Com 10 anos de idade, já tinham “opiniões” sobre o assunto, calcadas em valores

preconceituosos. Conforme Hall (2016) expõe, a cultura é produzida a partir de “significados compartilhados”, e isso é muito impulsionado pelas linguagens que nela circulam. Dessa forma, como crianças de 10 anos, que talvez nunca tenham conhecido a fundo uma pessoa LGBTQIA+, podem alimentar a rede de discriminação? Quais são os significados transmitidos às crianças desde cedo sobre essa temática? Como a heterocisnormatividade é, na própria essência do termo, a norma, a expectativa, diversos valores que perpetuam essa lógica estão imersos nessa cultura. Consequentemente, palavras naturalizadas como “bicha”, “viado”, dentre outros, chegam a essas crianças sem haver um debate sobre o tema, contribuindo para que construam uma imagem negativa sobre o público LGBTQIA+.

Continuemos com a fala de Carla:

Os professores foram éticos e profissionais ao não abordarem sexo nas aulas. Isso se aprende em casa. Se está em conflito e não se aceita, fala em casa com mamãe e procura psicólogo. Deixa a escola para local de ensino de conteúdo. Gays dão pinta. Prefiro receber aulas de alguém que não demonstra o que faz na cama enquanto profissional. (Carla, não LGBTQIA+).

A figura materna é vista conforme a Teoria do Reconhecimento como acolhedora, aquela que dedica seu tempo a cuidar de sua filha ou filho. Com o tempo, a criança desenvolve sua autonomia, passando a depender menos de seus cuidados e sendo livre para expor suas próprias concepções, personalidade e necessidades. É nesse distanciamento que, aliado a um carinho permanente, se desenvolve a esfera do amor. Entretanto, será que esse afeto se mantém quando a mãe, ou outra(o) responsável, descobre a sexualidade de sua(seu) filha(o)? Carla expõe tudo de uma forma simplista, como se a instituição familiar abraçasse sempre indivíduos LGBTQIA+. Por vezes, eles são expulsos de casa, o que os leva a seguir para a prostituição, em especial quando falamos da população trans, como já discutido.

A resposta de Carla também destaca o papel da psicologia. Dado o tom de sua resposta, podemos até supor que psicólogas(os) teriam como função auxiliar na *correção* das sexualidades não heterossexuais. Por muito anos, a psiquiatria e psicologia agiram de forma a “curar” a homossexualidade por métodos que são hoje condenados, como por meio da lobotomia e castração. “Durante alguns períodos históricos, a homossexualidade foi considerada anormal, até abominável; era considerada uma doença que precisava ser



curada, ou até mesmo uma perversidade que precisava ser punida” (SKOVSMOSE, 2019, p. 25). Entretanto, esse relato revela que ainda há a crença de que isso deve ser levado para especialistas na psique humana<sup>43</sup>. Como pontuado pela ideia de maus tratos, desrespeito à esfera do amor, essa perspectiva de que corpos LGBTQIA+ precisarem ser corrigidos leva a possíveis conflitos contra sua própria personalidade. A teoria honnethiana considera que “a sexualidade representa uma primeira forma de unificação de sujeitos opostos uns aos outros” (*ibid*, p. 77). Assim, como seria possível desenvolver uma relação positiva com si mesmo se uma das suas formas primárias de diferenciação dentro da sociedade é mal vista?

Ainda, Carla termina sua fala criticando o jeito, “a pinta”, a individualidade, que alguns desses corpos podem performar. Diante dessa fala, os convidamos a refletir: quais os impactos que essa pessoa, como professora, pode causar em suas alunas e alunos LGBTQIA+? Se dar pinta é sinônimo de ser quem você é, sem se limitar ou procurar se encaixar nos moldes contidos e padronizados, que o faça – e com orgulho. E mais que isso, é interessante lembrar que a personalidade desinibida deve ser dissociada da sexualidade dos corpos, uma vez que isso só corrobora para que entendamos que homens heterossexuais devem ser sérios, frios, rígidos.

Seguimos para mais uma resposta:

Sim. Professor de Matemática: piadas e comentários preconceituosos. História: indicação do filme Jogo da Imitação (que poderia facilmente ser indicado por um professor de Matemática, abordando o tema dessa maneira). (Lucas, LGBTQIA+).

Na resposta de Lucas, temos novamente relatos de comentários preconceituosos feitos por um professor de matemática, o que está associado ao desrespeito da esfera do amor. Aqui, é citado um filme que retrata a vida do matemático Alan Turing, contratado para decifrar códigos nazistas utilizados durante a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, ele vê a sua vida pessoal ser perturbada pela divulgação de sexualidade (gay).

Apesar de um profissional brilhante, Turing sofreu castração química e diversas humilhações, uma vez que sua orientação sexual era vista como um crime. Tomado por uma depressão, ele cometeu suicídio em 1954. Desse modo,

---

<sup>43</sup> Veja mais em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/sob-voias-defensora-da-cura-gay-lanca-chapa-para-conselho-federal-de-psicologia-23718825>

além de ferir a esfera do amor, é ainda forte o descumprimento da esfera da solidariedade, uma vez que as capacidades desse matemático são postas em descrédito devido a uma subjetividade sua. “Além de ser humilhado publicamente, o gênio da computação viu todo seu trabalho e computadores sendo levados embora”, diz uma matéria da Uol<sup>44</sup>.

Esse filme poderia ser citado em aulas de matemática, em particular sobre pensamento computacional, tema prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), já que Turing é considerado um dos pais da computação. Isso promoveria discussões sobre o quanto alguns membros das minorias sociais, como da comunidade LGBTQIA+, possuem dificuldade para entrar e se manter no mercado de trabalho, mesmo que tenha qualificação para o cargo. Por outro lado, ao substituir essa possibilidade de representatividade por insultos e piadas preconceituosas, alimentamos um sentimento de vergonha individual naquela(e) que é LGBTQIA+. Como trazido por Hall (2016), as palavras que usamos para nos referir a outras identidades concedem o sentido a elas. Além disso, Blackburn e McCready (2009) fizeram um estudo que revelou que escolas estadunidenses que tinham centro de apoio a jovens LGBTQIA+ auxiliava na constituição de uma relação mais profunda com as respectivas instituições, uma vez que sua autoconfiança, nutrida pelo reconhecimento que a escola dava a essas(es) estudantes, estava em desenvolvimento. Assim, quando a escola se coloca como aliada da causa LGBTQIA+, enaltecendo a diversidade, como inserindo bandeiras e movimentando a equipe acadêmica a falar sobre o assunto, ela impulsiona que várias(os) estudantes criem laços mais significativos com o seu ambiente de aprendizagem.

Abaixo, são trazidas uma sequência de respostas, reunidas aqui pela sua proximidade temática: todas tocam na questão da religião. Como visto no capítulo 3, a bancada religiosa já promoveu pressão às instâncias federais para que não fossem publicados determinados trabalhos promovidos pelo Programa Brasil Sem Homofobia.

Nenhum professor falou sobre isso, visto que estudei em colégios católicos e militares. Então assuntos como esse passavam longe. (Quézia, não LGBTQIA+).

---

<sup>44</sup> Veja mais em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/castracao-quimica-humilhacao-e-suicidio-o-triste-fim-do-genio-alan-turing.phtml>

Sim. Tive durante meu Ensino Médio alguns debates promovidos por um professor de Ensino Religioso, que sempre desencadeavam em gritaria e choviam comentários preconceituosos (do professor inclusive), a ponto de, mais de uma vez, fazer com que eu saísse voluntariamente da sala. (Rodrigo, LGBTQIA+).

Ninguém fala de Deus nas escolas. Maldita foi a hora que deixamos os professores educarem no lugar de pastores. (Sabrina, não LGBTQIA+).

Alguns foram em tons críticos (eu estudei em escola religiosa), do gênero, que só Deus pode curar isso. Outros em tons mais amenos, que devemos entender todos como seres humanos e que Deus nos ama independente de nossas escolhas. (Talita, LGBTQIA+ 2020).

Eu fui aluna da rede estadual e tinha uma disciplina chamada religião ao qual tive uma professora que não tratava de maneira direta o assunto, mas ela trabalhava a ideia de respeito e empatia independente do seu gênero, sexualidade e religião. (Úrsula, não LGBTQIA+).

Sim. Biologia, Sociologia, Filosofia, Artes, Literatura, Ensino Religioso e História. Felizmente estudei em um colégio que apesar de ser católico tinha uma ótima equipe pedagógica. Todos os debates ligados a esse tema eram sempre voltados para construção de nosso autoconhecimento e reconhecer no outro um indivíduo, mesmo que diferente, a ser respeitado e entendido. (Victor, não LGBTQIA+).

A afirmação de Sabrina é contra-argumentada pelas demais, uma vez que a temática religiosa existe, sim, em algumas escolas e, também, porque os valores religiosos como amor e respeito ao próximo podem ser tratados por professoras(es), não somente pastores. O que percebemos por todas essas falas é que a relação entre as crenças e a diversidade sexual e de gênero pode ser feita de duas formas: pela rejeição ou respeito a pessoas LGBTQIA+.

Rodrigo revela que as aulas de religião eram repletas de tensão, com gritarias e que resultavam na sua saída da sala. Conforme os dados do questionário, ele é uma pessoa bissexual, o que pode nos levar a refletir sobre quais abalos psicológicos ele sofreu na escola e que afetaram a capacidade de se reconhecer enquanto LGBTQIA+. Já Sabrina, quando escolhe o termo “maldita”, deixa explícito um desgosto pela temática, apoiando que cenários como esse se perpetuassem.

No caso dessa resposta, que alega que figuras religiosas deveriam ser responsáveis pelos processos de ensino, destacamos alguns estudos (STETS; CARTER, 2012; STETS *et al.*, 2008) sobre as relações entre moralidade e identidade. Eles pontuaram que “relatos de vergonha e culpa [são] mais prováveis de ocorrer quando os indivíduos experimentaram a não verificação da identidade moral”. Por identidade moral, podemos entender que é aquela

identidade, dentre aquelas que nos compõem, são bem aceitas dentre os padrões morais da sociedade. Quando a Igreja, que carrega consigo um símbolo de ditar o que é moral e ético perante a figura divina, o que é pecado ou não, condena indivíduos LGBTQIA+, como citado, alimenta os sentimentos de autodepreciação, ferindo o desenvolvimento da esfera do amor.

Na resposta de Victor, ele lista uma série de disciplinas que discutiram o assunto de forma positiva, desenvolvendo momentos de autoconhecimento. Dentre elas, a disciplina de Ensino Religioso, o que é importante para pensarmos que ainda há a mensagem de amor ao próximo em alguns espaços religiosos. Afinal, a religião é baseada em interpretações de textos, o que abre margem para diferentes percepções das suas palavras. Tanto na religião quanto na Teoria do Reconhecimento, a ideia do “outro” surge como um meio pelo qual exercemos ou não os valores que semeiam ou ilustram. Para a segunda, “sem a experiência de um parceiro de interação que lhe reagisse, um indivíduo não estaria em condições de influir sobre si” (HONNETH, 2003, p. 131). A religiosidade também envolve um processo de reflexão interna, de um diálogo sobre si e suas atitudes, o que mostra que elas possuem aspectos semelhantes.

Ryan (1976) discorre sobre como os poderosos, as figuras que são percebidas como centrais no cumprimento e fiscalização da moralidade e da ética, como o governo, a escola, a família e a própria Igreja, procuram constantemente obter o consentimento daquelas(es) que oprimiram, levando as pessoas oprimidas a participarem inadvertidamente de sua própria subordinação. Isto é, transmitem justificativas para tal opressão, de modo que o indivíduo que a sofre se julgue como errado, merecedor(a) de punição ou correção. É levar a aceitar ou justificar o preconceito que sofrem. Isso vem de frases como “Deus não permite a união homoafetiva”, “Isso não é normal”, e até de frases como “Você deve entender que eu fui criado de forma mais tradicional, eu não entendo muito bem isso (a transsexualidade, homossexualidade, assexualidade, etc)”.

Apesar de o Estado ser laico, a influência da religião, especialmente as cristãs, é ainda muito forte na política e na educação brasileiras. O atual presidente da república já possui um jargão: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, colocando a figura religiosa a vigiar todos os cidadãos, reforçada pela ideia de que Deus está vendo tudo e está em todos os lugares. Enquanto isso,

o mesmo já declarou ser “preconceituoso com orgulho”, em uma entrevista à revista *Época*<sup>45</sup>. Ou ainda, que “seria incapaz de amar um filho homossexual [...] prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí. Para mim ele vai ter morrido mesmo”, em entrevista à *Playboy*<sup>46</sup>. A mensagem de “amor ao próximo” em algum momento se perdeu no meio desse fundamentalismo religioso.

Ainda, vale discorrer sobre o porquê de tais questões, da diversidade sexual de gênero, respingarem tanto em questões religiosas. Sobre isso, destacamos que:

O corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar. Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se os desejos sexuais, sejam hetero ou homossexuais, são inatos ou adquiridos? Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos? Apenas porque tudo o mais é tão incerto que precisamos do julgamento que, aparentemente, nossos corpos pronunciam. (WEEKS, 1995, p.90-91).

A religião sendo um conforto diante dos fenômenos cotidianos, explicando o inexplicável e o incerto, busca dar sentido ao mundo. Diante de tamanha diversidade, como vemos no campo das sexualidades e das identidades de gênero, isso se choca com as seguranças que a religião provém usualmente. E, diante da característica interpretativa dos dizeres religiosos, as diversas mensagens de amor ao próximo, seja ele qual for, se perdem em algumas leituras.

Voltando à resposta de Victor, merece destaque o uso do termo “reconhecer”. Esta palavra é usada no cotidiano carregando um sentido muito próximo do que propõe a Teoria do Reconhecimento. Isto é, não é preciso estudá-la ou conhecê-la densamente para compreender que reconhecer envolve uma ação mais profunda do que uma mera aceitação, mas sim de valorização das outras pessoas, agregando valores como respeito, amor e incentivo. Vejamos outras duas respostas à questão anterior:

Não, na escola aprendi português, matemática e as matérias de ciências e artes. Isso eu aprendi com a vida e amigos [...]. Por favor senhor mestrando, faça uma pesquisa de relevância cultural. Aborde temas como Leibniz ou a física de Newton ou mesmo como podemos

---

<sup>45</sup> Veja mais em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI245890-15223,00.html>

<sup>46</sup> Veja mais em: [http://noticias.terra.com.br/brasil/bolsonaro-prefiro-filho-morto-em-acidente-a-um-homossexual\\_cf89cc00a90ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html](http://noticias.terra.com.br/brasil/bolsonaro-prefiro-filho-morto-em-acidente-a-um-homossexual_cf89cc00a90ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html)

descomplicar cálculos para facilitar o aprendizado. (Xavier, LGBTQIA+).

Acho que sim. Toda forma de respeito deve ser abordada nas salas de aulas. Pouca coisa a gente carrega de fato para a vida. Se você chegar e perguntar para uma pessoa mais velha, hoje, o que ela lembra de MMC e MDC, por exemplo, ela não vai se recordar. Mas acredito que valores são eternos. (Yolanda, LGBTQIA+).

As respostas anteriores levantam a questão da fronteira entre a escola e a vida (entendida como as experiências que estão situadas além dos muros da escola). Essas conversas são para serem tidas somente fora da escola? Ou dentro dela também? Em ambos, ou nenhum dos espaços? Talvez a discussão do “onde” seja pouco frutífera e tome espaço da própria discussão em si. Como visto no capítulo 3, alguns discursos reproduzem estratégias de conter as falas sobre essa temática no ambiente escolar.

A resposta de Xavier, membro da comunidade LGBTQIA+, é um exemplo de que não há um consenso quando se trata da temática aqui contemplada e o universo escolar, nem dentro desse grupo. Pelo contrário, ele possui um completo desinteresse pela discussão, indo na direção contrária a que é defendida nesse trabalho. Para ele, a matemática deve tratar de assuntos mais “relevantes”, como estratégias de cálculo. Sobre isso, retomamos D’Ambrosio (2012):

Sem dúvidas será possível papagaiar alguns teoremas, decorar tabuadas e mecanizar a efetuação de operações, e mesmo efetuar algumas derivadas e integrais, que nada têm a ver com nada nas cidades, nos campos ou nas florestas. Alguns dirão que vale como a manifestação mais nobre do pensamento e da inteligência humana... (D’AMBROSIO, 2012, p. 114).

Já a resposta de Yolanda traz a reflexão sobre qual o objetivo do processo educativo. Sem se preocupar em estabelecer prioridades, o que podemos pensar é se o ensino de matemática deve se limitar a cálculos e procedimentos algébricos. Isso não significa mudar o currículo abruptamente, retirando conteúdos, mas sim acrescentar outras discussões, as quais são, inclusive, um contexto que ultrapassa uma situação hipotética, do enunciado de uma questão. Elas tratam de assuntos reais, de cenários de discriminação que são vivenciados por toda uma comunidade de indivíduos.

Também é interessante é perceber que na extensa lista de aulas ditas por Victor, não vemos Matemática, Física ou Química. Talvez isso seja reflexo de respostas como a abaixo:

Sim, mas confesso que a Matemática e as Ciências Exatas, por tratar de números, são mais "frias" e dificultam tratar desses temas. Não acho impossível, só não tenho muita ideia de como fazê-lo. (Wilma, não LGBTQIA+).

Tivemos diversos retornos como esse. Dentre as 264 respostas que se mostraram favoráveis a aproximar a temática da diversidade sexual e de gênero com a aula de matemática, 50 diziam não saber como fazê-lo. Por outro lado, tivemos diversas sugestões de como isso poderia ser feito. A maioria (51), por meio de dados estatísticos, explorando a leitura de gráficos sobre o assunto. Um quantitativo menor, de seis pessoas, sugere que seja feito por meio de estudos de personalidades históricas na matemática e que pertencem às minorias (essas propostas são um incentivo à promoção da esfera da solidariedade).

Outro grande grupo (56) fez menção a rodas de conversa, palestras, debates e diálogos sobre respeito e preconceito. Além desse quantitativo, 13 pessoas sugeriram que essa abordagem deveria feita por meio de projetos interdisciplinares. Isto é, que o tema diversidade sexual e de gênero fosse abordado a partir de diversas frentes. A matemática, por exemplo, estará encarregada de trazer informações que contribuam para a discussão a partir da leitura e interpretação de gráficos, promovendo debates e momentos de conscientização.

Rands (2009) chama atenção para que algumas abordagens que tratam da temática LGBTQIA+, por vezes, caem na perspectiva de serem do tipo “add-queers-and-stir”. Isto é, que não produzem conhecimento e discussões sobre o assunto, tornando o queer apenas o contexto da questão. Por isso, quando mencionamos o exemplo da bandeira LGBTQIA+ no capítulo 5, aquela prática deveria ir além de tratar da geometria, mas engatar em discussões sobre como os símbolos são relevantes na construção de movimentos sociais. Todavia, a autora chamou de “mathematical inqueery”, uma abordagem que é similar com as ideias de justiça social, de Gutstein (2006), o qual “vê a ideia de libertação da opressão como o principal propósito de ensinar para a justiça social” (p. 22, tradução nossa). Portanto, trazer a temática para sala de aula não deve se limitar, por exemplo aos dados estatísticos em si, uma vez que a atividade

perderia essa perspectiva de combate à opressão, mas também fomentar uma interpretação das informações a partir de contextos culturais, produções de significados e práticas sociais que justifiquem tais quantitativos.

Consideremos agora outra pergunta do questionário e vejamos algumas respostas seguidas de reflexões à luz de Honneth (2003) e de outras leituras.

*Você considera que este tópico, sexualidade e gênero, deve ser discutido e abordado nas aulas de matemática na educação básica? Justifique. Em caso afirmativo, possui ideias de como? Explique-as.*

Acho importante este assunto ser abordado em todas as disciplinas. Mostrar para o aluno que ele não está sozinho. Rodas de conversa são muito interessantes. (Dante, não LGBTQIA+).

Dante lembra nesta resposta que a temática da diversidade sexual e de gênero não precisa estar limitada a determinadas disciplinas, mas sim passando por todo o currículo. Aqui, é possível destacar um traço do reconhecimento com a expressão “ele não está sozinho”. A esfera do amor é experimentada quando somos lembrados que há um afeto que nos cerca, mesmo quando estamos “livres pelo mundo”, tomando nossas decisões e seguindo nossos caminhos. Apesar de não dependermos mais de terceiras(os), nos sentimos acolhidos quando percebemos que alguém abre espaço no meio de suas próprias vontades e rotina para nos amar e abraçar nossas subjetividades. Como enfatizado por Honneth (2003, p. 79): “a experiência de ser amado constitui para cada sujeito um pressuposto necessário da participação na vida pública de uma coletividade”. Podemos pensar na vida escolar como um local que abriga essa vivência coletiva, sendo essencial o desenvolvimento da esfera do amor, e desse acolhimento, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Um ambiente acolhedor proporciona um local seguro para que nos manifestemos enquanto seres que sentem, desejam, que possuem uma identidade. Não poderia esse sentimento de acolhimento ser provido por professoras e professores? E por que não de matemática?

Eduardo parece entender que falar sobre o assunto implica em influenciar a sexualidade das(os) alunas(os), como vemos a seguir:

Não! Nós que seremos professores não temos direito nenhum em influenciar outra pessoa sobre sua sexualidade, pois, isso cabe ao aluno e seus familiares. (Eduardo, não LGBTQIA+).



Já foi descrito que é a partir do desenvolvimento da esfera do amor que começamos a nos sentirmos confortáveis para expressar nossa personalidade e subjetividade. Entretanto, a resposta de Eduardo é interesse por levantar uma questão que surgiu em algumas outras respostas e que ouvimos em certos discursos políticos: a de que tratar de sexualidade e identidade de gênero na escola seria uma ideologia, que influencia alunas e alunos. O objetivo em levar as pautas da diversidade para a escola é promover um ambiente acolhedor para as diferenças, que as(os) estudantes possam expressar o que já mora dentro delas(es) de forma saudável e abraçada.

Até porque a lógica dominante na sociedade é a heteronormativa, que influencia diversas pessoas LGBTQIA+ a não serem si mesmas. Pensemos ao contrário: apesar de essa ideologia ser a dominante, faz sentido afirmar que as pessoas são influenciadas diretamente a serem heterossexuais? Esse questionamento é interessante pois podemos pensar que esse é um dos alicerces de uma lógica hegemônica: ele é feito para ser vista somente em um sentido, das minorias como uma ameaça. De um lado, uma “agenda gay”. Do outro, “o normal, imparcial”. Entretanto, negar essa temática é prejudicial ao reconhecimento, inclusive de quem insiste em fazê-lo, pois “só quando todo sujeito vem a saber de seu defrontante que ele igualmente se sabe em seu outro” (*ibid*, p. 77).

Resgatamos para essa discussão as ideias de Hall (2016) sobre o que são *representações*:

As palavras que usamos a nos referir às [coisas], às histórias que narramos a seu respeito, as que imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras com as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos. (HALL, 2016, p. 21).

Dessa forma, podemos refletir que, mais do que sobre o que se fala, é sobre o como se fala da população LGBTQIA+ que contribui para a perpetuação de alguns preconceitos que ela sofre. Ou ainda, sobre o que não se fala, uma vez que isso possui uma mensagem de que a diversidade sexual e de gênero deva ser algo proibido, ou oculto da sociedade. Diante disso, a escola possui o papel de vigiar a sexualidade de perto, a fim de poder controlá-la como sustenta Louro (1997, n.p.): “a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela

precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la".

Seguimos para a resposta de Fabrício a essa pergunta:

Sim. Explicando e fazendo com que todos entendam a opção e escolha de cada um, e que independentemente de qualquer seja, merece respeito, pois todos somos humanos iguais e isso não torna ninguém inferior. (Fabrício, não LGBTQIA).

Recordando o que foi trazido por Pierucci (1990) no capítulo 3, temos o "direito à diferença", em sermos reconhecidos como seres únicos e que se distinguem dos demais. Isso não se choca com a ideia de que devemos ser iguais perante a lei e em nossos deveres. Pelo contrário, as leis devem fornecer instrumentos que reconheçam tais diferenças e que assegurem que elas cheguem de forma equânime para todas(os). Honneth (2003, p. 83) resgata da teoria de Hegel que a indiferença dos sujeitos uns com os outros é o que chamamos de estado de natureza e que os direitos surgem justamente quando compreendemos os deveres que temos enquanto e entre os membros da sociedade.

Na resposta de Fabrício ainda podemos trazer duas problematizações. A primeira esbarra no discurso de "sermos todos iguais", o qual pode invisibilizar as questões de grupos sociais discriminados. Nesse sentido, esbarramos no conceito de macroinclusões que podem gerar microexclusões, como exposto por Faustino *et al.* (2018, p.903), uma vez que esse discurso universalista apaga as diferenças, invisibilizando-as e sem promover uma discussão sobre elas e a pensar em como podemos valorizá-las.

Além disso, que mesmo em falas que soam a favor da diversidade, como essa, ainda podemos encontrar terminologias que não são adequadas. Por exemplo, o uso dos termos "opção" e "escolha", os quais são frequentemente usados no lugar do termo "orientação" sexual. Entretanto, também é razoável compreender que essas discussões podem esbarrar em momentos de esclarecimentos para aquelas(es) que não são engajados no assunto.

Questões de *igualdade* também são abordadas em outras respostas, como na abaixo:

Sim, como professores devemos sempre pregar o respeito e igualdade entre todos. A matéria precisa se integrar ao contexto social fazendo com que ela seja um meio e não um fim. (Gabriela, não LGBTQIA+).

Nela, Gabriela ainda chama mais atenção para os contextos sociais. Afinal, “cumprir o conteúdo” é o objetivo final da escola? Ou são outros aprendizados? Ainda, não seriam essas questões sociais parte do conteúdo? Por que insistimos, mesmo que inconscientemente, em categorizar essas vivências e temáticas associadas ao social e comunitário como algo extra? É por que elas não constam nas diferentes avaliações que são realizadas ao longo do processo de aprendizagem? E será que elas não são passíveis de serem avaliadas?

Vejam os que respondeu Helena:

Sim, a educação não pode ser restrita a caixas estanques de saberes. O conhecimento deve ser transversal e dialogar com a realidade na qual estamos inseridos. Pode se abordar sexualidade e gênero na educação básica com matemática, por exemplo, através do estudo de gráficos que mostram que o Brasil lidera o número de assassinatos de pessoas trans e travestis no mundo. Dentro dessa discussão pode se falar tanto sobre leitura de gráfico como desta grave situação que vivemos. (Helena, não LGBTQIA+).

Diversas respostas apontaram para a estatística como sendo uma possibilidade para aproximar a temática da diversidade sexual e de gênero da aula de matemática. O uso de gráficos e tabelas surgiria não somente como uma forma de conscientização, como também de denúncia. O direito à vida não é desfrutado plenamente pelas pessoas trans, nem o de ir e vir. Constantemente marginalizadas, a expectativa de vida dos corpos trans se vê consideravelmente reduzida no país que mais mata travestis e transgêneros do mundo. Como o discurso de que somos “todos iguais” sobrevive em um cenário como esse? Mais um exemplo dessa massificação prejudicial às minorias é visto abaixo:

Não. Educação básica sobre gênero é de responsabilidade dos pais, a escola só precisa garantir o respeito por todos, e garantir o conforto e forma natural a diversidade. O bullying precisa ser tratado de forma igual para o gordo, magro, alto, baixo, negro, branco, pobre, cabelo crespo, cabelo liso e não privilegiando um determinado assunto, o preconceito precisa ser tratado de forma geral para todas as dificuldades. Mostrando que o preconceito é algo ruim e merece ser deixado de lado ridicularizando pessoas que o cometem. (Igor, não LGBTQIA+).

É por conta de falas como essa que devemos contestar o conceito de inclusão, como proposto por Skovsmose (2019). Até que ponto incluir as minorias na massa hegemônica é benéfico para esse grupo? As bandeiras LGBTQIA+ são tais que podem se misturar com as da população heterossexual? O cabelo crespo é visto com os mesmos olhos que o liso? Além disso, o

preconceito é de fato algo “ruim”, como dito por Lasmin, mas ele certamente não é tão facilmente contornável, sendo “deixado de lado”, ridicularizando quem o pratica. Se o preconceito provém, majoritariamente, dos setores hegemônicos, eles dificilmente serão, ou aceitarão, a posição de escanteio. Além de trazer a responsabilidade para a escola e a família de combater a LGBTQIA+fobia, também se deveria considerar a potência do papel dos jovens nessa luta. Hoje, cada vez mais engajada em questões políticas, cada vez mais jovens se mostra, por vezes, interessada em discutir pautas de diversidade, dada a facilidade de acesso à informação e o desejo em combater algumas injustiças que eram normalizadas nas gerações anteriores. Afinal, como abordado por (SPOSITO, 1994) a ideia de jovem é construída social e culturalmente não sendo possível conceber, uma juventude, no singular, mas sim juventudes.

Não obstante, escutamos, o termo “mimimi”, por expor e criticar constantemente os cenários de desrespeito. E, levar tais questões para o espaço escolar, ao invés de ignorá-la, pode ser um meio de alimentar o combate às intolerâncias. Voltemo-nos agora para a resposta de Manuela:

Acredito que há espaço para essa discussão, como forma de conscientização para os alunos. Entretanto, pode haver certo bloqueio, pois muitos não enxergam as aulas de matemática como um espaço para reflexões do tipo. Talvez uma estratégia seja promover um evento na escola, com vários temas. Por exemplo: na discussão sobre gênero, cabe o debate sobre como as mulheres são pouco citadas nas produções matemáticas de modo geral. Por que isso acontece? (Manuela, não LGBTQIA+).

Como discutido no capítulo 3, a diferença quantitativa entre homens e mulheres nos cursos de licenciatura em matemática já não é tão expressiva. A realidade é que os “níveis de participação feminina [são] cada vez mais expressivos na medida em que novas gerações” surgem (ABREU, HIRATA, LOMBARDE, 2016, p. 157). Entretanto, isso é suficiente para assegurar que o público feminino possui tanta visibilidade nessa profissão? Esse debate parece precisar de leituras mais adensadas sobre o assunto, mas podemos levar para o universo da escola o fato de que há uma predominância de personalidades masculinas nos conteúdos que compõem essa disciplina. Por exemplo, muito se escuta sobre Tales, Pitágoras (sem entrar no mérito de ele ter existido), Newton e Bhaskara. Mas seriam os alunos e alunas capazes de citar um número

considerável de matemáticas ao longo da história? Repetindo a pergunta de Manuela: por que isso acontece?

Corroborando, Nair traz um tema importante, a representatividade:

Um professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio falou da importância da representatividade e do respeito com a diversidade sexual e, a partir disso, deu exemplos pessoais de situações de preconceito que passou (ele é homossexual). (Nair, não LGBTQIA+).

A representatividade pode ser uma aliada para o desenvolvimento da esfera da solidariedade. Ao nos depararmos com personalidades LGBTQIA+ que conseguiram alcançar posições que almejamos ou admiramos, entendemos com maior entusiasmo que podemos desenvolver nossas capacidades e conquistar nossos objetivos. Entretanto, é sempre interessante olharmos do ponto de vista quantitativo. Tomando como exemplo a resposta de Nair, quantas(os) professoras(es) que possuímos se declaravam heterossexuais? Quantas(os) se expunham abertamente como lésbicas, gays, bissexuais, trans etc.? O “indivíduo se sabe [...] como membro de um grupo social que está aí em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros” (HONNETH, 2003, p. 209). Diante o questionamento anterior, em que medida podemos afirmar que os integrantes da comunidade LGBTQIA+ se veem plenamente como capazes de ocupar os mesmos espaços que pessoas heterossexuais e cisgêneras?

Para encerrar as respostas que destacamos a essa pergunta, trazemos a resposta de Pedro:

Sim. Com o mundo repleto de informações que precocemente chegam às pessoas, faz-se necessário sim uma abordagem, não só em aulas de matemática, como também nas demais disciplinas. [...] A ideia seria como se fosse uma biografia. No primeiro dia de aula já seria feita a exposição dos tópicos em questão, com os devidos cuidados de frisar bem que o talento e a vocação são possíveis para qualquer tipo de pessoas. (Pedro, LGBTQIA+).

Pedro propõe que alunas e alunos desenvolvessem uma biografia, interpretada aqui como uma atividade de autodescobrimento e desenvolvimento. A sugestão é que isso seja feito em diversas disciplinas, o que pode ser interessante se pensarmos que uma aluna(o) pode se sentir mais confortável em realizar a atividade com alguns membros do corpo docente do que com outros. Além disso, esse trabalho seria uma oportunidade para que as(os) discentes expusessem suas conquistas, desejos e experiências. No final, ainda destaca

que as subjetividades não interferem no desenvolvimento de talentos. Todas essas percepções sobre as capacidades subjetivas “não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade” (HONNETH, 2003, p. 211). Assim, escutar sobre as vivências do outro poderia ser um passo para que tomemos gosto pela diversidade, além de fomentar um sentimento positivo quanto as próprias individualidades.

Vejamos algumas respostas para a pergunta:

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

Sim, pois têm muitos alunos na licenciatura que têm preconceito e isso deve ser quebrado. Todos têm os direitos iguais na cidadania. (Juliana, não LGBTQIA+).

Juliana também faz uma espécie de denúncia em sua resposta: o preconceito está presente nos cursos de licenciatura em matemática. A resposta de Carla, apresentada anteriormente, e de muitas outras, é exemplo disso. Relembramos: as pessoas que escreveram essas respostas serão futuras professoras e professores dessa disciplina e, potencialmente, podem propagar essas falas preconceituosas. E, como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 1997, p. 75). Desse modo, não seria essencial que o respeito às diversidades fosse o mínimo a se esperar do corpo docente? Mas sabemos que isso é utópico, dado que a prática educacional depende de pessoas, e pessoas carregam valores próprios que estão além do processo de formação que recebem. Nesse sentido, se o reconhecimento não é passível de ocorrer integralmente, torna-se essencial identificar quando ele ocorre ou não, uma vez que isso pode mobilizar lutas por reconhecimento e conversar sobre o assunto.

Como abordado na segunda esfera do reconhecimento, os direitos devem ser “acompanhado[s] de um processo de socialização pois em seguida cada indivíduo podia saber-se ao mesmo tempo como uma pessoa [...] autônoma e como membro social de uma comunidade jurídica” (HONNETH, 2003, p. 101). A Constituição de 1988, chamada de Constituição cidadã, foi promulgada há mais

de 30 anos e, ao mesmo tempo que isso pode soar bastante tempo, também parece ser recente, dado que ainda questionamos se a inserção à cidadania tem atingido todos os públicos.

Para Kelly professoras(es) devem estar preparadas(s) e agir com bom senso:

Sim. Os futuros professores devem estar preparados para lidar com a questão em sala de aula, como previsto por lei e pelo bom senso. (Kelly, não LGBTQIA+).

Apesar de não existir uma lei que exija que professoras e professores de matemática estejam “preparados para lidar com a questão em sala de aula”, existem diversos documentos que incentivam o tratamento dessa pauta nas escolas, como os PCN, que tratam de orientação sexual como tema transversal, e os produzidos pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação, por meio do Programa Brasil Sem Homofobia e BNC-Formação, discutidos no capítulo 3. Além disso, não estar preparado para lidar com tais pautas pode abrir margem para que cenários de discriminação ocorram dentro dos limites da escola, os quais ferem os direitos humanos e podem representar atitudes criminosas. Aqui, vale defender que apesar de as considerações aqui levantadas parecerem generalizáveis para qualquer disciplina escolar, destaca-se que é importante discuti-las como contextos distintos, uma vez que elas carregam estigmas diferentes sobre serem ou não locais abertos a essas discussões. Assim, enquanto as respostas das licenciandas(os) abordados refletirem cenários de exclusão, devemos questionar como o processo de formação inicial poderia auxiliar na mudança desse contexto.

Vamos a mais uma resposta:

Não. Como a pessoa se identifica socialmente não deveria interferir no ensino (tanto para professor quanto para aluno) já que o intelecto não é o assunto em questão. Portanto não deveria fazer parte do currículo na licenciatura. (Olívia, não LGBTQIA+).

Surgiram algumas respostas no questionário como a de Olívia. De fato, ela dissocia as subjetividades das capacidades individuais, o que parece um ponto favorável para o desenvolvimento da solidariedade para indivíduos LGBTQIA+. Entretanto, essa resposta surge como um mecanismo para evitar a discussão da diversidade sexual e de gênero nos cursos de licenciatura em matemática. O que devemos problematizar é que, como proposto pelo reconhecimento, o exercício de uma única esfera não implica em dizer que um determinado corpo é reconhecido perante a sociedade. Isso é possível somente com uma

articulação entre os três níveis apresentados e com o cumprimento da reciprocidade. Afinal, “o homem é necessariamente reconhecido e é necessariamente reconhecente. Essa necessidade é a sua própria” (HONNETH, 2003, p. 86). Ademais,

enquanto nós, educadores matemáticos, continuarmos pensando na padronização, na normalidade e idealizando discentes homogêneos não conseguiremos avançar. Precisamos começar a transformação por nós. (ROSA, 2017, p. 234).

É por conta desse “começar por nós” que D’Ambrosio (1996) ressalta que a educação é, inevitavelmente, um ato político. Para o autor, se professoras(es) julgam, que sua prática parte de uma neutralidade política, não entenderam nada sobre a prática docente. O político está em tudo o que fazemos, no comportamento, nas opiniões e atitudes, de modo que esse conjunto de informações são registrados pelos estudantes. Nesse sentido, as subjetividades individuais são, sim, relevantes e interferem nos processos de ensino e de aprendizagem, ao contrário do que Olívia compreende.

Neste capítulo, reunimos diversas respostas produzidas com o questionário e ensaiamos analisá-las sob as lentes da teoria do reconhecimento e de teóricos da educação matemática. Dada a vasta coletânea de respostas recebidas pelo formulário elaborado, selecionamos somente algumas delas, que dialogam de forma mais diretas com as produções que trouxemos.

De modo geral, o questionário recebeu um número equilibrado de respostas favoráveis e desfavoráveis ao tratamento direto de questões relacionadas a sexualidades e identidades de gênero nas aulas de matemática. Porém, como elucidamos acima, essas pautas são inevitáveis de serem contempladas no espaço escolar, uma vez que atravessam os corpos docente e discente, peças fundamentais no processo de aprendizagem. Além disso, questionamos que ações em favor da diversidade devem ser bem pensadas, a fim de não recaírem em abordagens rasas, que não promovam as discussões necessárias para o combate a cenários de desrespeito.

Também, foi possível questionarmos qual o lugar da matemática escolar no processo do reconhecimento, tal como quais são seus propósitos. Questões curriculares, de formação inicial de professoras(es), culturais, ideias de abordagem, dentre outras pautas, se fizeram necessárias durante nossas



análises. Espera-se que as leituras das respostas abram margem para que as discussões sobre pautas de diversidade sexual e de gênero se façam cada vez mais presentes por profissionais da educação matemática e que isso ressoe nas aulas dessa disciplina, desmistificando a ideia de ela ser isenta de questões político-sociais.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho iniciou-se a partir da inquietação do autor acerca do lugar em que pautas sobre a diversidade sexual e de gênero possuem no processo de formação inicial de professoras(es) de matemática e nas aulas dessa disciplina, especialmente na Educação Básica. Ao entrar em contato com elementos da Teoria do Reconhecimento hegeliana, as leituras das contribuições de Axel Honneth (2003) chamaram a atenção. Dessa forma, desejou-se investigar quais as possíveis relações entre as esferas do reconhecimento, elucidadas nesse referencial, e as questões mencionadas anteriormente: os processos de ensino e de aprendizagem de matemática, interpelados pelas diversidades sexuais e de gênero.

A partir de dados estatísticos, reportagens e acontecimentos que varrem o mundo, entendemos como evidente a necessidade de promover discussões a favor da diversidade, tamanha a discriminação que diversos grupos minoritários ainda sofrem. No caso da população LGBTQIA+ e o Estado brasileiro, vimos que ele figura em vários pódios de países que mais matam e discriminam pessoas desse grupo. Isso já é argumento suficiente para serem exigidas políticas públicas e atividades de conscientização, combatendo preconceitos e estereótipos infundados, em prol da defesa do referido público desde os primeiros anos escolares.

Se a escola, como instituição, possui parte no processo de formação cidadã e de socialização, qual seu papel na luta pelo reconhecimento de pessoas LGBTQIA+? Ao abrigar seres humanos, constantemente atravessados por experiências, valores, costumes, contextos, dificuldades, talentos e outras tantas subjetividades, é preciso aceitar que o corpo estudantil é atravessado por questões como a sexualidade, ao invés de negá-la, como exposto por Louro (2000) e Junqueira (2010). Ou ainda, desprender as falas sobre essa temática do estrito lugar da saúde sexual e da tolerância ao outro (BRAZ; VIEIRA, 2012). Inclusive, a normalização do uso da palavra *tolerância* como sinônimo de algo positivo deve ser questionada, no sentido de que o reconhecimento almeja mais do que o tolerar, caminhando mais no sentido de abraçar a diferença, sem excluí-la.

Como trazido a partir de Skovsmose (2019) e Faustino *et al.* (2018), outro conceito que deve ser contestado é o de inclusão. Muitas vezes, o argumento de “precisamos incluir” é utilizado em políticas públicas de grande escala, como ocorre no caso da educação. Sob o lema de “pátria educadora”, a Constituição de 1988 afirma que a educação é um direito de todas(os), sendo dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la.

Entretanto, duas problemáticas pareceram chamar a atenção ao longo do texto: o primeiro, do propósito da inclusão. Incluir para quê? Processos inclusivos podem gerar microexclusões enquanto as diferenças, ao se misturarem na panela da norma vigente, se perdem, tornando-se indistinguíveis. Dessa forma, Skovsmose (2019) levantou a importância do encontro entre diferenças. Outra questão é: a inclusão, de fato, ocorre? Foi apontado ao longo do texto, seja por reportagens jornalísticas ou pelos dados produzidos com o questionário, que a escola abriga cenários de exclusão que desmotivam a permanência nela, como ocorre com diversas pessoas LGBTQIA+.

É a partir desses processos de exclusão, sejam em um nível micro ou macro, que se prova a importância do desenvolvimento de uma matemática escolar voltada para a justiça social. Como elucidado por Gutstein (2006) e Rands (2019), não só é possível, como necessário questionar relações de poder e normatividade a partir das aulas de matemática. Consequentemente, isso é concebê-las como algo para além das fórmulas e procedimentos algébricos (D’AMBROSIO, 1996).

Quando voltamos essa lente da justiça social para pautas LGBTQIA+, Rands (2009) e Waid (2020) destacam a necessidade de ultrapassar a mera ilustração de dados e informações sobre a diversidade sexual e de gênero em enunciados e livros de matemática. Isso decorre do fato de ser comum que abordagens desse tipo não promovam discussões e questionamentos acerca do “eu”, do “social” e “político”, sendo essenciais para contestar relações de poder e para compreender os cenários de discriminação e desrespeito a grupos minoritários.

Com essas leituras, foi possível introduzir uma reflexão sobre como os gêneros e as sexualidades estão no cotidiano das práticas de ensino de matemática e na formação docente e como impactam nas experiências discentes. A escolha da Teoria do Reconhecimento como referencial teórico

possibilitou que as interpretações das leituras levantadas tivessem respaldo nas esferas do reconhecimento e das suas correspondentes formas de desrespeito. Por meio delas, procurou-se questionar como alguns fatores impactam nos processos de ensino e aprendizagem de matemática. São exemplos: a autonomia, autoconfiança nos seus talentos e particularidades, jeito, modo de se expressar e se colocar não só nas aulas, como no mundo. Ou ainda, os “antônimos”: preconceito, discriminação, não exercício de direitos, invisibilização de determinadas identidades, dentre outros. A partir desse suporte teórico, argumentou-se que o reconhecimento é um processo necessário para o desenvolvimento individual e coletivo e, portanto, que necessita ser contemplado pela escola, como proposto como um dos objetivos desse texto. Evidentemente, em alguns momentos do texto, lemos opiniões contrárias a essa afirmação, o que motiva futuras pesquisas que objetivem entender quais fatores podem motivar a ideia de que nem todas as subjetividades merecem ser reconhecidas diante da instituição escolar. Por que a ideia de respeitar outras sexualidades ainda é tão condenada em diversas escolas? Que práticas pedagógicas podem ser feitas para repensarmos esse cenário?

De modo a trazer todas essas discussões para a sala de aula e o processo de formação inicial de professoras(es) de matemática, um questionário foi elaborado e enviado a estudantes de licenciatura em matemática do estado do Rio de Janeiro. Nele, além de perguntas que buscassem descrever a(o) respondente, como idade, identidade de gênero, sexualidade, havia também aquelas de caráter dissertativo, que buscavam relatos de acontecimentos e experiências na escola e na graduação sobre cenários de valorização ou desrespeito às diversidades sexuais e de gênero. Isso se deu por perguntas como “Em algum momento da sua formação escolar algum professor falou sobre questões de gênero e sexualidade? Em que disciplina(s)? Em que tom: como construção de (auto)conhecimento ou com tons críticos e preconceituosos? E no seu curso de licenciatura? Isso foi feito/presenciado? Em que tom? Existe alguma disciplina ou o espaço de uma para discutir essas questões?”. Ainda, algumas perguntas tinham o intuito de conhecer a opinião das(os) licenciandas(os) sobre o tratamento dessas pautas nas aulas de matemática, como visto nas perguntas “Você considera que este tópico, sexualidades e gêneros, deve ser discutido e abordado nas aulas de Matemática na educação

básica? Justifique. Em caso afirmativo, possui ideias de como? Explique-as.” e “Você acha importante ter discussões sobre formação para a diversidade de gênero e sexual na licenciatura? Justifique”.

Com cerca de 710 respostas, foi possível destacar de algumas respostas elementos que dialogam com o processo de reconhecimento ou desrespeito da diversidade sexual e de gênero na escola e nas aulas de matemática, como visto no capítulo 7. Alguns relatos mostravam desabafos sobre lembranças e processos discriminatórios sofridos pelas(os) estudantes e o desejo para que as aulas dessa disciplina contemplasse essa temática. Essas falas, mais uma vez, reforçaram um dos objetivos do texto, em compreender como as pautas da diversidade sexual e de gênero se fazem presentes nos processos de ensino e de aprendizagem de matemática. Porém, uma coletânea de respostas nos alertava para que as(os) (futuras(os)) professoras não sabem como fazer uma aproximação entre a matemática e as pautas mencionadas, o que pode ser um reflexo da não percepção dessa disciplina como um meio possível para o fomento da justiça social.

Além dessas, tivemos respostas que continham um tom preconceituoso e discriminatório, argumentando não só que as diversidades sexuais e de gênero deveriam estar afastadas do espaço escolar e das aulas de matemática, como elas próprias eram desrespeitosas. Outras, apesar de não terem falas explicitamente ofensivas, também continham o posicionamento de não apoiarem o tratamento dos assuntos em questão. Por fim, tivemos alguns retornos, poucos, indiferentes à questão.

Aqui, defendemos a ideia de que ser indiferente à diferença é também uma prática opressiva. Apoiando-nos nas ideias de Freire (1996), consideramos que as figuras docentes não podem se conceber enquanto tal enquanto não se comprometerem com o respeito ao corpo discente. A partir das respostas e das literaturas realizadas, constatamos que o processo de formação de professoras(es) de matemática e as suas práticas podem contribuir, ou não, para o reconhecimento de estudantes com identidades de gênero ou sexual diversas.

Também, foi possível estabelecer, com essas respostas e com a literatura reunida, articulações entre as questões de gênero, sexualidades e os processos de ensino e de aprendizagem de matemática, o que inclui o processo de formação inicial docente e como elas influenciam nas futuras experiências

discentes. Como isso, cumpriu-se o objetivo de apontar como o processo de formação de professoras e professores de matemática e as posturas desses profissionais em suas práticas podem impactar no reconhecimento ou no desrespeito de alunas(os) com identidades de gênero ou sexual diversas. Afinal, diversas das respostas dialogavam (in)diretamente com aspectos da teoria honnethiana. Uma possibilidade de continuidade e aprofundamento das ideias deste é o desenvolvimento de cursos de formação continuada, com o intuito de tirem professoras(es) do senso comum sobre o que significa discutir pautas de sexualidades e identidade de gênero na escola e nas aulas de matemática. O Grupo de Pesquisa MatematiQueer, citado anteriormente, está em processo de elaboração de um curso que caminhe nesse sentido, a se realizar no ano de 2022. Ele é um dos meios para trabalharmos com as diversas respostas ao questionário dessa pesquisa que mencionaram um desconhecimento sobre essa temática ou falta de espaços que promovam tais discussões com outras(os) professores de matemática.

Com todo este trabalho, espera-se ter se mostrado que o reconhecimento é um processo necessário para o desenvolvimento individual e coletivo e que, portanto, que deve receber a devida atenção da escola e as(os) profissionais envolvidas(os).

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A.; HIRATA H.; LOMBARDE, **M. R. Gênero e Trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- AGUIAR, André Andrade de. Avaliação da microbiota bucal em pacientes sob uso crônico de penicilina e benzatina. 2009. Tese (Doutorado em Cardiologia) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALBORNOZ, S. G. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, p. 127–143, 1 jun. 2011.
- ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Dialogue and Learning in Mathematics Education: Intention, Reflection, Critique**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2002.
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 13, p. 69–82, abr. 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2. ed. 1999.
- AMORIM, F. V.; CALLONI, H. **Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire**. 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4807/pdf>. Acesso em 30 set. 2020.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, n. 13, 2019.
- ASSY, B. A dignidade dos invisíveis - Invisibilidade social, reconhecimentos e direitos humanos. In: EDITORA, F. B. (Ed.). **Teoria e Filosofia do Direito**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos[s.n.]. p. 15–27, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 1. ed. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Secretaria Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2019.
- BLACKBURN, M. V.; MCCREADY, L. T., Voices of Queer Youth in Urban Schools: Possibilities and Limitations, *Theory Into Practice*, v. 48, n. 3, p. 222–230, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2020.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRAZ, E. P.; VIEIRA, J. S. **Visibilidade e invisibilidade de sexualidades não normativas na escola**: um estudo entre professores. 2012. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/715/3/Visibilidade%20e%20invisibilidade%20de%20sexualidades%20nao%20normativas%20na%20escola%20-%20um%20estudo%20entre%20professores.pdf>. Acesso em 20 set. 2020.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor - Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BUTLER, J. **Excitable Speech**: A Politics of the Performative. New York: Routledge, 1997.

CALLAI, C.; RIBETTO, A. A relação da pesquisa com a escrita e com as possibilidades de falar de si. In: **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 1. ed., p. 103-110, 2016.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educacao**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan. 2008.

CELICH, G. C. Conflitos homofóbicos na escola e a Teoria do Reconhecimento. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 13. **Anais...** Florianópolis: CRV, p. 1-12, 2017.

CELICH, G. C. Conflitos homofóbicos na escola e a Teoria do Reconhecimento. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 13. **Anais...** Florianópolis: CRV, p. 1-12, 2017.

CHECA, M. E. P.; SCISLESKI, A. C. C. O silêncio como discurso: o projeto de lei “escola sem partido” e a invisibilidade da juventude lgbt na lógica da mordada. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 6, n. 8, p. 91-113, 28 set. 2018.

COSTA, J. F. **A Ética e o Espelho da Cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COSTA, M. C. O. *et al.* Sexualidade na adolescência: desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção. **Jornal de Pediatria**, v. 77 (supl.2), p. S217-S225, 2001.



- COUTO JUNIOR, D. R.; OSWALD, M. L. M. B.; POCAHY, F. A. Gênero, sexualidade e juventude(s) Problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, v. 18, n. 1, p. 124-137, abr. 2018.
- CRUZ, P. A. S.; FREITAS, S. A., Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault, **Revista LEVS**, n. 7, 2011.
- CRUZ, S. H.; CRUZ, R. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 18 jun. 2019.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.
- DAMAZIO, A.; ROSA, J. E. Educação matemática: possibilidades de uma tendência histórico-cultural. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, 2013.
- DICIO, Dicionário Online de Português. **Reconhecimento**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/reconhecimento/>>. Acesso em: 11/11/2020.
- DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.
- ESTEBAN, M. T. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 5–31, 2008.
- ESQUINCALHA, A. C. **Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2022. (no prelo)
- FAUSTINO, A. C.; MOURA, A. Q.; SILVA, G.; *et al.* Macroinclusão e microexclusão no contexto educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 3, p. 898–911, 2018.
- FERNANDES, F. S.; GARNICA, A. V. M. Metodologia de Pesquisa em Educação Matemática: éticas e políticas na inserção de novos sujeitos, cenários e conhecimentos. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 34, p. 1–16, 2021.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 1241. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FURLANI, J. Encarar o desafio da Educação Sexual na escola. In: **Sexualidade**. Curitiba: SEED, p. 37-48, 2009.

GONÇALVES, E.; PINTO, J. P.; BORGES, L. S. IMAGENS QUE FALAM, SILÊNCIOS QUE ORGANIZAM: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 35–61, 2013.

GREEN, J. N. “Abaixo a repressão, mais amor e mais tesão”: uma memória sobre a ditadura e o movimento de gays e lésbicas de São Paulo na época da abertura. **Acervo**, v. 27, n. 1, p. 53–82, 25 abr. 2014.

GUSE, H. B.; WAISE, T. S.; ESQUINCALHA, A. C. 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**, v. 1, p. e202012, 2020.

GUTIÉRREZ, R. Enabling the practices of mathematics teachers in context: Toward a new equity research agenda. **Mathematical Thinking and Learning**, v. 42, p. 145–187, 2002.

GUTSTEIN, E. **Reading and writing the world with mathematics**: Toward a pedagogy for social justice. New York: Routledge, 2006.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a Gramática Moral dos Conflitos Sociais. 2. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2003.

IORIO, C. Algumas considerações sobre estratégias de empoderamento e de direitos. In: **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Lidador, [s.l.: s.n.]. p. 21-44, 2002.

JAEGGI, R. Reconhecimento e subjugação: Da relação entre teorias positivas e negativas da intersubjetividade. **Sociologias**, v. 15, n. 33, p. 120–140, 2013.

JUNQUEIRA, R. D. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!” Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 123, 2010.

LEPRE, R.M. **Adolescência e construção da identidade**. 2005. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/profile/Rita\\_Lepre/publication/237343201\\_ADOL\\_ESCENCIA\\_E\\_CONSTRUCAO\\_DA\\_IDENTIDADE/links/573c9f6c08aea45ee84197bc.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rita_Lepre/publication/237343201_ADOL_ESCENCIA_E_CONSTRUCAO_DA_IDENTIDADE/links/573c9f6c08aea45ee84197bc.pdf)>. Acesso em 4 de julho de 2020.

LIMA, F. C. **Os enigmas como instrumento para o desenvolvimento de autoconfiança e de atitudes positivas em relação à Matemática**. 2018. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação Básica), Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2018.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação Sexual: Princípios para ação. **Revista Paulista de Psicologia e Educação**, Doxa, v. 15, n. 1, p. 75–84, 2011.

MARSIGLIA, D. M. **Silêncio e invisibilidade**: a atitude discriminatória de professores diante da homossexualidade na escola. 2009. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2009.

MELO, R. Da teoria à praxis? Axel Honneth e as lutas por reconhecimento na teoria política contemporânea. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 15, p. 17-36, 2014.

MENDES, L. C.; ESQUINCALHA, A. C. Os propósitos da Educação Matemática podem se alinhar à Educação em Direitos Humanos?. **Boletim GEPEM**, v. 78, p. 1-19, 2021.

MEZAN, R. **Tempo de Muda Ensaio de Psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MOYSÉS, L. A **Autoestima se constrói passo a passo**. 5. ed. Campinas: Páris, 2007.

NASCIMENTO, A. A. N. A influência da autoestima na inimização das dificuldades de aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental. Unificada: **Revista Multidisciplinar da FAUESP**, v. 2, n. 2, p. 82-96, 2020.

PEREIRA, C. F. A cidadania LGBT nas candidaturas à presidência da República do Brasil em 2018. **Rebeh** - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, v. 01, n. 04, p. 231-241, 2018.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. **Tempo Social**, v. 2, n. 2, p. 7-33, dez. 1990.

PRADO, M. A. M.; MARTINS, D. A.; ROCHA, L. T. L. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 3, n. 04, p. 209-232, 2009.

RAVAGNANI, H. B. Luta por reconhecimento: a filosofia social do jovem Hegel segundo Honneth. *Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, v. 1, n.1, p. 39-57, mar. 2009.

RANDS, K. Mathematical inqu[ee]ry: Beyond 'add-queers-and-stir' elementary mathematics education. **Sex Education**, v. 9, n. 2, p. 181-191, 2009.

\_\_\_\_\_. Mathematical Inqueery: Queering the Theory, Praxis, and Politics of Mathematics Pedagogy. *In: MAYO, C.; RODRIGUEZ, N. M. Queer Pedagogies*. Springer, Cham, p. 59-74, 2019.

RYAN, W. **Blaming the victim**. New York, NY: Vintage Books, 1976.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E. P. U., 1990.

RIBEIRO, M. **Educação Sexual**. Além da informação. São Paulo: EPU 62, 1990.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**. Métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSISTOLATO, R. P. R. **Orientação sexual na escola**: expressão dos sentimentos e construção da autoestima. 2009. Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/515>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, B. B. **Homens e mulheres trans e transgêneros**: a influência do apoio social. 2016. 184f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SKOVSMOSE, O. Inclusões, encontros e cenários. **Educação Matemática em Revista**, Brasília: SBEM, v. 24, n. 6, p. 16-32., 2019.

SOUZA, D.; SILVA, M. A.. Questões de gênero no currículo de matemática: atividades do livro didático Gender Issues in the Mathematics Curriculum: Didactic Book Activities. **Educação Matemática Pesquisa : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 19, n. 3, p. 374–392, 2017.

SOUZA, J. Uma teoria crítica do reconhecimento. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo: CEDEC, n. 50, p. 133-158, 2000.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e a ação coletiva na cidade. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 5, n.1-2, 1994.

SPOSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: Dayrell, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, p. 96-104, 1996.

STRUNK, K. K.; LOCKE, L. A. **Research Methods for Social Justice and Equity in Education**. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a diversidade cultural**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <[https://www.oas.org/dil/port/2001\\_Declaracao\\_Universal\\_sobre\\_a\\_Diversidade\\_Cultural\\_da\\_UNESCO.pdf](https://www.oas.org/dil/port/2001_Declaracao_Universal_sobre_a_Diversidade_Cultural_da_UNESCO.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2020.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educacao e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 791-806, 1 set. 2015.

WAID, B. E. Supporting LGBTQ+ Students in K–12 Mathematics. **MATHEMATICS TEACHER: LEARNING & TEACHING PK–12**, v.113, 2020.

WAISE, T. S.; ESQUINCALHA, A. Reconhecimento de pessoas LGBTQ+: reflexões a partir da leitura e escrita do mundo pela matemática. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8, 2021**, Uberlândia. Anais... Brasília: SBEM, 2021.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

WALSH, F. Diversidade e complexidade nas famílias do século XXI. In: A, G. (Ed.). **Processos Normativos da Família: Diversidade e Complexidade**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 3-27, 2016.

WEEKS, J. **Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty**. Nova York: Columbia University Press, 1995.

ZANATTA, C. Registro Civil e os direitos da comunidade LGBT no Brasil. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, v. 22, n. 43, p. 72, 17 dez. 2018.

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Com o preenchimento desse termo você concorda com a participação na pesquisa " Perfil de gênero e sexualidade na Licenciatura em Matemática" (título provisório). A pesquisa tem como objetivo compreender o perfil de licenciandas(os) em matemática das instituições públicas do estado do Rio de Janeiro sobre gênero e sexualidade, e suas possíveis relações com a educação matemática em âmbito escolar e da formação docente na área. Esta pesquisa é de responsabilidade dos alunos Hygor Batista Guse, Luísa Mendes Cardoso e Tadeu Silveira Waise, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e do aluno Washington Santos dos Reis, da Licenciatura em Matemática da UFRJ, sob orientação do professor Agnaldo da Conceição Esquinalha (UFRJ). Informamos que os resultados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e, ainda, que a sua identificação será mantida em sigilo, não nome ou qualquer outro dado que possa identificar a(o) participante no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Caso queira responder o formulário anonimamente, escreva "Anônima(o)" no campo nome e "00000000" nos campos RG, CPF e telefone para contato.

Em caso de dúvida ou questionamento, entre em contato por um dos meios:  
Tadeu Silveira Waise - Telefone: (21) 98371-XXXX. E-mail:  
[waise@matematica.ufrj.br](mailto:waise@matematica.ufrj.br).

\* Required

1. Nome completo: \*

\_\_\_\_\_

2. CPF: \*

\_\_\_\_\_

3. RG:

\_\_\_\_\_

4. Telefone para contato: \*

\_\_\_\_\_

5. Data de preenchimento: \*

\_\_\_\_\_

6. Declaração de consentimento: \*

Estou ciente e concordo com as informações presentes neste Termo.

## PERFIL DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

- Atenção: caso sinta que suas respostas precisam de mais detalhamento ou que não estão contempladas nas opções, use o espaço "other" (outro) para isso.
- Público-alvo: licenciandas/licenciandos em Matemática do Rio de Janeiro.

### SEÇÃO 1: Informações Pessoais

Pergunta 1: Quantos anos você tem?

Pergunta 2: Qual a Universidade em que está fazendo licenciatura em Matemática? (Desça as opções para encontrar a sua).

- Cederj – Angra dos Reis
- Cederj – Belfort Roxo
- Cederj – Bom Jesus de Itabapoana
- Cederj – Cantagalo
- Cederj – Campo Grande-Rio
- Cederj – Itaocara
- Cederj – Itaperuna
- Cederj – Macaé
- Cederj – Magé
- Cederj – Miguel Pereira
- Cederj – Nova Iguaçu
- Cederj – Paracambi
- Cederj – Piraí
- Cederj – Resende
- Cederj – Rio Bonito
- Cederj – Saquarema
- Cederj – São Gonçalo
- Cederj – São Fidélis
- Cederj – São Fco. de Itabapoana
- Cederj – São Pedro da Aldeia
- Cederj – Três Rios
- Cederj – Volta Redonda
- Cefet – Petrópolis
- FEMASS – Macaé
- IFF – Campos do Goytacazes
- IFRJ – Paracambi
- IFRJ – Nilópolis
- IFRJ – Volta Redonda
- UENF – Campos dos Goytacazes
- UERJ – Duque de Caxias
- UERJ – Maracanã
- UERJ – São Gonçalo
- UFF – Niterói
- UFF – Santo Antônio De Pádua
- UFRJ – Rio de Janeiro

- UFRRJ – Nova Iguaçu
- UFRRJ – Seropédica
- Unirio – Rio de Janeiro

Pergunta 3: Identidade de Gênero (modo com que uma pessoa representa socialmente a sua sexualidade, sem se restringir necessariamente ao seu sexo de nascença. Um indivíduo cis se identifica com seu "gênero de nascença", enquanto um indivíduo trans, não).

- Mulher Cis
- Mulher Trans
- Homem Cis
- Homem Trans
- Other

Pergunta 4: Você é da população LGBTQIA+?

- Não sou
- Sim, sou

## SEÇÃO 2: Para indivíduos LGBTQIA+

Pergunta 5: Sexualidade:

- Assexual
- Bissexual
- Heterossexual
- Homossexual
- Pansexual
- Other

Pergunta 6: Você se sente confortável para falar com seus familiares acerca de sua sexualidade?

- Sim, com todos eles e abertamente.
- Sim, com alguns deles.
- Não, com nenhum deles.

Pergunta 7: Você se sente confortável para falar com seu meio próximo (amigos, colegas de trabalho, etc) acerca da sua sexualidade?

- Sim, com todos eles e abertamente.
- Sim, com alguns deles.
- Não, com nenhum deles.

Pergunta 8: Você sente que a sua Universidade, em particular no âmbito do seu curso, é um espaço no qual você pode expressar a sua sexualidade de forma livre e sem preconceitos, dando-lhe também a oportunidade de falar sobre isso?

- Sim, tenho total liberdade e conforto para isso.
- Sim, mas não com muito conforto, liberdade e espaços.
- Não, não há liberdade para isso.



Pergunta 9: E a escola (enquanto estudante dela), também lhe ofereceu isso?  
( ) Sim, tenho total liberdade e conforto para isso.  
( ) Sim, mas não com muito conforto, liberdade e espaços.  
( ) Não, não há liberdade para isso.

Pergunta 10: 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.

Pergunta 11: Caso não tenha abertura para falar sobre sua sexualidade livremente, deixamos esse espaço (opcional) para que deixe quaisquer relatos, desabafos ou comentários sobre o assunto.

### SEÇÃO 3: Para indivíduos não LGBTQIA+

Pergunta 12: Você acredita que o espaço escolar, de modo geral, seja confortável para que professores LGBTQIA+ lecionem sem "esconder" sua sexualidade?  
( ) Sim  
( ) Não

Pergunta 13: Você considera que este tópico, sexualidade e gênero, deve ser discutido e abordado nas aulas de matemática na educação básica? Justifique. Em caso afirmativo, possui ideias de como? Explique-as.

### SEÇÃO 4: Espaço escolar, formação de professores, gêneros e sexualidade

Pergunta 14: Você acha importante ter discussões sobre formação para a diversidade de gênero e sexual na licenciatura? Justifique.

Pergunta 15: Em algum momento da sua formação escolar algum professor falou sobre questões de gênero e sexualidade? Em que disciplina(s)? Em que tom: como construção de (auto)conhecimento ou com tons críticos e preconceituosos?

Pergunta 16: E no seu curso de licenciatura? Isso foi feito/presenciado? Em que tom? Existe alguma disciplina ou o espaço de uma para discutir essas questões?

Pergunta 17: Aqui, você possui a opção de se identificar. Para isso, escreva seu nome completo e e-mail. Caso não o queira, escreva "ANÔNIMO" em caixa alta. Deixando seu e-mail, podemos entrar em contato para pesquisas futuras sobre o assunto aqui abordado.