

A TRAVESSIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS

Igor Micheletto Martins¹

GD 17 – Currículo, Políticas Públicas e Educação Matemática

Resumo: A presente investigação em tela se trata de um projeto de dissertação que está sendo desenvolvido em um programa de pós-graduação. O objetivo do estudo é explorar como se estruturam as questões de gênero e sexualidade no processo de Formação Inicial de professores(as) de Matemática nas Universidades Estaduais Paulistas. Para tanto, a dissertação analisará esse processo de formação inicial caracterizando os aspectos conceituais sobre as relações de gênero e diversidade sexual presentes nos projetos pedagógicos dos cursos, bem como identificando os momentos e espaços, presentes nesse processo de formação, para lidar com essa temática no cotidiano escolar. Um trabalho dessa magnitude se faz importante, pois as estatísticas apresentam que a cada 20 horas morre uma pessoa LGBT no Brasil. Quando o foco é na escola, as estatísticas não se alteram ao retratar que estudantes LGBTs se sentem inseguros(as) nesse espaço e podem sofrer diversos tipos de agressões por conta da sua identidade de gênero e/ou orientação sexual destoar da norma. Ainda, estudos mostram que as aulas de Matemática não se esquivam do desenvolvimento dessa temática e que, por vezes, ainda podem reforçar essas relações de desigualdade. Nesse sentido, a intenção é saber qual é o espaço do gênero e sexualidade na formação desses(as) professores(as).

Palavras-chave: Gênero e Sexualidade. Formação de Professores. Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

Por me sentir diverso e estar emergido na diversidade, sinto um grande interesse em pesquisar sobre o assunto e entender quais as relações da diversidade e das pessoas diversas na escola. Em contato com o trabalho de Monteiro (2013), compreendo que a diversidade se trata de um termo polissêmico e aborda um amplo campo de conhecimento com seus respectivos recortes, como as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de pessoas com deficiência e entre outros.

Tendo em vista a amplitude do termo, decidi me aprofundar em um dos recortes que mais me toca e me sensibiliza como uma bicha intelectual², o de gênero e sexualidade. Um dos conceitos basilares de gênero e sexualidade são as identidades sexuais e de gênero. Louro

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – campus de Ilha Solteira (FEIS); Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Strictu Sensu: Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal); Mestrado em Ensino e Processos Formativos; igor.micheletto@unesp.br; orientador(a): Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves.

² A posição discursiva da bicha intelectual estabelecida nesse texto é inspirada em Marconi (2017) com o intuito de desarmar a lógica do discurso científico tradicional.

(1997) nos avisa que ao definir e explicar essas identidades acabamos caindo em uma armadilha da esquematização reducionista, que acaba por não traduzir as vivências reais.

Todavia, me permito arriscar à definição para fins didáticos para a leitura daqueles que não estão familiarizados com a temática. Dessa forma, entendo que as identidades sexuais se constituíram por meio de formas de vivência da sexualidade ou pela orientação do desejo sexual – como heterossexuais, homossexuais, bissexuais e entre outras identidades –, enquanto as identidades de gênero se constituíram pelas formas de identificação social dos sujeitos – sujeitos masculinos e femininos, bem como outros sujeitos que transitam e demais identidades. Essas identidades estão inter-relacionadas, são construídas e estão sempre em negociação, se transformando e assumindo a instabilidade (LOURO, 1997).

Demarcar esse território que será aprofundado durante a pesquisa me provocou uma visita ao passado, quando vivenciei a minha formação no ensino fundamental e médio. O espaço escolar da instituição que estudei não era acolhedor para com as pessoas classificadas como “desviantes” das normas sexuais e de gênero. Além do mais, a autocensura e o medo de uma possível repressão familiar me obrigavam angustiadamente a viver na clandestinidade do armário.

Ainda refletindo sobre o passado, retorno a minha formação inicial de professor de Ciências e Biologia e percebo que não vivenciei disciplinas que auxiliassem e desenvolvessem a temática da diversidade, exceto os espaços formativos extraclasse que participei. Essa ausência converge com o que Monteiro (2013) denuncia como uma certa timidez nas ações efetivas sobre o tema ao analisar a diversidade cultural em currículos de curso de licenciatura em matemática.

Assim, amparado na *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil* realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) no ano letivo de 2015 e publicado no ano de 2016, percebo que a homofobia se apresenta de forma esmagadora no cotidiano escolar. A pesquisa contou com 1016 estudantes LGBTT³ de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal, exceto o estado de Tocantins.

³ Essa sigla representa o movimento social de Lésbicas, Gay, Bissexuais, Transexuais e Travestis. Assumirei essa sigla durante o trabalho como uma forma de representação dos corpos que fogem da heteronormatividade, ou seja, a sigla representa as identidades que contém e também as que não contém (como pessoas intersexuais, assexuais, *queer* e entre outras identidades).

Esse relatório da ABGLT (2016) aponta que 60% das/dos estudantes LGBTTT se sentem inseguros na escola; 73% já foram verbalmente agredidos/as por causa de sua orientação sexual e 68% em razão da sua identidade/expressão de gênero; 27% sofreram violência física devido à sua orientação sexual e 25% devido à sua identidade/expressão de gênero. Em relação a resposta da escola sobre as agressões, 39% das/dos respondentes acreditaram que foi ineficaz a resposta das/dos profissionais para impedir as agressões, denunciando um despreparo no corpo profissional escolar, incluindo a formação docente.

O problema se agrava quando o relatório da população LGBTTT morta no Brasil em 2018, realizado pelo Grupo Gay da Bahia (2018), expõe a situação desumana que essa população vive, apresentando dados que indicam a morte – de forma violenta⁴ – de um LGBT a cada 20 horas tornando o nosso país o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais.

De acordo com o grupo, morreram 420 pessoas LGBTTT vítimas de preconceito e discriminação no Brasil em 2018, sendo 45% gays; 39% trans⁵; 12% lésbicas e 2% bissexuais. Além disso, o grupo apresentou 1% de vítimas heterossexuais, pois foram assassinados por envolvimento direto com indivíduos LGBTTT ou por serem “confundidos com gays”. O total de 164 mortes trans, se referidas a 1 milhão de pessoas trans existentes em nosso país, indicam que o risco de uma pessoa trans ser assassinada é 17 vezes maior que um gay.

De acordo com Grupo Gay da Bahia (2018) pessoas gays, lésbicas e bissexuais tem seis vezes mais chance de tirar a própria vida em relação a heterossexuais, com risco 20% maior de suicídio quando convivendo em ambientes hostis a sua identidade sexual ou identidade de gênero. Essas taxas são discrepantes devido ao preconceito e discriminação por sexo e gênero.

Para tanto, subsidiado por tais apontamentos, me indago se os profissionais que trabalham no espaço escolar são formados para interagir com diferentes sujeitos e/ou cenários marcados pelas diversidades. Ainda, qual é o lugar da diversidade sexual e de

⁴ Bento (2011) aponta que há um *ritual de perversidade*, em que não basta apenas um tiro e/ou uma facada. O assassino continua atirando e golpeando a vítima, desfigurando o seu corpo. Tudo isso em prol de uma assepsia que garantirá o bom funcionamento e a regulação das normas.

⁵ O Grupo Gay da Bahia (GGB) preferiu adotar o rótulo “trans” para se remeter a travestis, homens e mulheres transexuais, dragqueens, pessoas não binárias e transformistas.

gênero na formação de professores/as? Será que existe um lugar nos currículos de formação inicial professores/as, ou tais dependerão da formação continuada?

O fato é que a LGBTfobia constitui grave violação do direito fundamental da liberdade de orientação sexual e identidade de gênero, de acordo com os pareceres nº 4.414/2014 e nº 214.146/2016 do Mandado de Injunção nº 4.733 do processo que tenta obter a criminalização de todos os tipos de homofobia e transfobia. O Ministério Público Federal, pelos pareceres citados, ainda equiparou ao racismo se posicionando a favor da criminalização da LGBTfobia e complementou dizendo que tais normas já existem em diversos países, sendo um compromisso internacional previsto em documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) (GRUPO GAY DA BAHIA, 2018).

Como o Brasil é signatário desses documentos da ONU, é válido destacar que esses aspectos supracitados também se constituem como compromisso do Estado brasileiro. Para tanto, tomo como exemplo o quinto objetivo do Eixo III do Plano Nacional de Direitos Humanos que garante o respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2010).

Ainda, tais direitos estão presentes nos princípios fundamentais da Constituição Federal, em especial a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a promoção do bem de todos/as, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quais outras formas de discriminação; e os preceitos da igualdade, dignidade humana e do direito à educação (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, considerando os supramencionados dados estatísticos relativos a população LGBTTT morta, bem como aqueles relativos à discriminação e o preconceito no ambiente educacional, questiono se o direito à dignidade da pessoa humana e à educação – apresentados como um dos fundamentos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – estão assegurados para esse grupo minoritário⁶?

Uma das recomendações apresentadas no relatório da ABGLT (2016) é que os currículos dos cursos de formação de professores/as tenham conteúdos específicos sobre o respeito à diversidade sexual, com formação continuada para profissionais da educação, para que consigam acolher efetivamente os/as estudantes LGBTTT e agir diante dos problemas que surgem nas escolas.

⁶ O termo utilizado se refere a minoria como um grupo que apresenta vulnerabilidade social e, com relação a grupos dominantes, desvantagem em privilégios.

Assim, delineamos o seguinte problema de pesquisa: *Como se estrutura as questões de gênero e sexualidade no processo de formação inicial de professores/as de Matemática nas universidades estaduais paulistas?*

A escolha do recorte foi o processo de formação inicial de professores de matemática, pois Cardoso e Santos (2014) notaram uma separação de gênero nas aulas de Matemática que investigaram, apresentando um maior envolvimento dos meninos em relação as meninas. Assim, as autoras constataram que a professora direcionava mais sua aula para os meninos, enquanto as meninas eram esquecidas. Além da maioria dos exemplos de situações-problema utilizadas nas aulas terem homens como protagonista e quando as protagonistas eram mulheres os exemplos eram sempre decorando, cuidando e brincando de boneca; os livros didáticos apareceram também como um reforço a separação dos gêneros. Todas essas situações relatadas afirmam o que se sabe discursivamente que “meninos são predispostos a gostarem de cálculo” e “meninas não gostam de cálculo”, acentuando o gênero nos discursos da matemática.

Segundo Barbosa (2016), as afirmações “mulheres não gostam de cálculo”, “mulheres são pouco racional”, “mulheres são mais sensíveis” e entre outras, quando repetidas diversas vezes podem funcionar dentro da lógica da performatividade e criar um padrão baseado nessas afirmações.

Ainda, Brancaleoni e Oliveira (2015) ao analisar a concepção de gênero e sexualidade de educadores de uma escola, e identificar que ao se tratar dessa temática ocorre um “jogo de empurra” entre esses, nos apresenta uma situação bastante comum no cenário da educação:

Porque esse é um tema difícil envolve muita coisa, é complicado trabalhar. **É difícil eu pedir para um professor de matemática, por exemplo, trabalhar o tema, não tem formação, não sabe como.** Quem tem mais condição de trabalhar o tema é o professor de ciências e biologia porque é da formação dele. É o professor de ciências e biologia que é responsável por trabalhar reprodução. Então é difícil [...] (BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2015, p. 1453 – grifo meu).

Essa concepção, presente nos achados das autoras, na qual se acredita que somente o professor de Ciências e Biologia é capacitado para desenvolver essa temática em sala de aula diverge com as preconizações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que classifica a sexualidade como um tema transversal.

Segundo os PCNS (BRASIL, 1998) a sexualidade encontra-se contemplada pelas diversas áreas de conhecimento e por conta disso deve ser desenvolvida por meio da

transversalidade. Assim, a sexualidade estará por toda a prática educativa e “cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho” (p. 87).

Nesse sentido, o documento sinaliza que a sexualidade deve ser trabalhada em todas as áreas, inclusive na Matemática. Então, cabe o questionamento, como esses temas são trabalhados na formação inicial dos professores de Matemática?

Além disso, Brancaleoni e Oliveira (2015) apresentam uma fala na qual o professor de matemática reforça os binarismos homem-mulher naturalizando características para cada um dos gêneros, como o homem é mais competitivo e a mulher é mais vaidosa. Essa ocorrência sinaliza uma necessidade de desenvolver esses temas na formação de Professores de Matemática.

Rands (2009) ao citar diversos trabalhos que discutem gênero e sexualidade com alguma disciplina do currículo escolar, aponta para uma defasagem em pesquisas que abordam gênero e sexualidade na educação matemática. Segundo a autora, nessa seara “a matemática continuou sendo a matéria que não ousa pronunciar seu nome” (p. 182).

OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de formação inicial de professores/as de Matemática para as relações de gênero e diversidade sexual nas universidades estaduais paulistas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar aspectos conceituais sobre as relações de gênero e diversidade sexual presentes nos projetos pedagógicos dos cursos.
- Identificar os momentos e espaços na formação inicial de professores/as para lidar com tais temáticas no cotidiano escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa na qual realizaremos investigações no processo de formação inicial de professores de matemática para questões de gênero e sexualidade entre as três universidades estaduais paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). A escolha das três

universidades públicas paulistas se justifica pelo fato de que o estado de São Paulo, em comparação com outros estados brasileiros, apresenta o maior número de homicídios e suicídios LGBTT. Em termos absolutos foram 58 vítimas (GRUPO GAY DA BAHIA, 2018).

A investigação visa caracterizar, a partir da análise documental, os aspectos conceituais sobre as relações de gênero e diversidade sexual presentes nos seguintes documentos:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática.
- Pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) referentes a Formação Superior para a Docência na Educação Básica
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da USP, Unicamp e Unesp.
- Projetos Pedagógico de Curso (PPC) de formação de professores de Matemática

Segundo Cellard (2014) os objetos de investigação da análise documental podem ser textos escritos, bem como documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer tipo de registro (objetos do cotidiano, elementos folclóricos e entre outros). Ainda, amparado pelo autor, entendo que este é um método de coleta de dados que elimina parte da influência exercida pela presença e intervenção do pesquisador, pois consiste na exploração dos documentos durante o procedimento da pesquisa.

Nesse sentido, Cellard (2014) sinaliza que é necessário aceitar o documento como se apresenta – com suas incompletudes e imprecisões – e avalia-los pela ótica da criticidade. Para tanto, essa análise se desmembra em cinco dimensões: (i) o contexto global em que o documento foi produzido; (ii) identificar os autores do documento; (iii) a autenticidade e a confiabilidade do texto; (iv) a natureza do texto; e (v) identificar a lógica interna do texto, ou seja, o sentido das palavras e dos conceitos utilizados.

Assim, entendendo que a pesquisa tem como o procedimento de coleta de dados a análise documental, há a necessidade de delimitar o referencial metodológico para analisar esses dados. Para tanto, a análise dos documentos será conduzida pela análise textual-discursiva, que Moraes (2003) compreende como um processo de construção de compreensão que desencadeia novos entendimentos por meio de uma sequência de etapas

nomeadas de *unitarização* e *categorização*. A unitarização é a desconstrução dos textos do *corpus*, enquanto que a categorização é o estabelecimento de relações entre os elementos unitários. Essas duas etapas geram novos entendimentos e compreensões dos dados.

Para o autor, *corpus* é o conjunto de documentos que, por meio deles, a análise textual-discursiva será concretizada, ou seja, é a matéria-prima dessa análise. Esse conjunto de documentos é constituído na maioria das vezes por produções textuais, mas isso não exclui a possibilidade de utilizar imagens e outras expressões linguísticas.

Além disso, o *corpus* pode ser constituído por documentos produzidos especialmente para a pesquisa e por documentos previamente existentes. A partir dessa delimitação, iniciaremos o ciclo de análise com o primeiro passo: desconstrução e unitarização desse *corpus* (MORAES, 2003).

A desconstrução consiste na desmontagem do *corpus*, e a unitarização destaca os elementos que o constitui com o intuito de captar os diferentes sentidos dos documentos. Dessa fragmentação, com medidas decididas pelo/a pesquisador/a, emerge as unidades de análise (unitarização) que serão construídas com base nos conhecimentos do/a pesquisador/a, definidas (*a priori* ou emergentes do próprio processo de desconstrução) em convergência com os propósitos da pesquisa e devidamente intituladas. Assim, a construção das unidades merece atenção para que assumam um significado mais completo referente ao fenômeno investigado e, de certa forma, um envolvimento para que ocorra a impregnação do *corpus*, possibilitando leituras válidas e pertinentes (MORAES, 2003).

Após a desconstrução e unitarização, segue o processo de categorização para que seja possível o estabelecimento de relações. Esse é um processo de comparação entre as unidades já definidas e um agrupamento de elementos que se assemelham, definindo categorias que possibilite uma compreensão aprofundada dos textos e dos fenômenos investigados. Assim como na unitarização, as categorias também podem ser definidas *a priori* e de modo emergente. Contudo, há uma necessidade que a definição das categorias seja precisa, podendo exigir um processo de aperfeiçoamento e delimitação (MORAES, 2003).

Moraes (2003) nos avisa que as unidades de análise e as categorias não são dadas no texto, são conceitos abrangentes construídos pelo/a próprio/a pesquisador/a e que possibilitam compreender os fenômenos investigados. Deste modo, a construção dessas unidades e categorias implica uma teoria, um referencial teórico que as suportam, e que pode estar explícito ou não.

Com as categorias definidas, por meio das unidades construídas primariamente, iniciamos um processo de relações entre elas para desencadear a construção da estrutura de um metatexto. A partir das relações entre as categorias, o metatexto é produzido com base na impregnação do *corpus*, e constitui argumentos que expressam a compreensão do fenômeno pesquisado, ou seja, não é apenas a apresentação das categorias constituídas na análise, é um olhar do/a pesquisador/a sobre os significados e sentidos percebidos durante a análise.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BARBOSA, L. A. L. Masculinidades, feminilidades e educação matemática: análise de gênero sob ótica discursiva de docentes matemáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 697-712, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609149400>.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.19, n.2, p. 549-559. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2Wmie1B>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. espc, p. 1445-1462, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: < <https://bit.ly/1bIJ9XW> > Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: tema transversal orientação sexual (1ª parte). Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional Direitos Humanos** (PNEDH-3). Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Brasília, 31 de maio de 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2Cpa8x6>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

CARDOSO, L. R.; SANTOS, J. Relações de gênero em um currículo de matemática para os anos iniciais: quantos chaveiros ele tem? **Ensino em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 341-352, jul/dez. 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. (org). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológico**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295 – 316.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil**: relatório de 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2USxX6v>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. ISBN: 85.326.1862-6.

MONTEIRO, A. C. R. **A Formação de Professores e a Diversidade Cultural nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática**. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/QDw5Fy>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MARCONI, Dieison. Bichas intelectuais: um manifesto pelos saberes localizados. **Revista Cadernos de Comunicação**. Santa Maria, v. 21, n. 3, art 3, p. 54-63, set/dez. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2ksqZsl>>. Acesso em: 04 set. 2019.

RANDS, K. Mathematical Inqu[ee]ry: beyond ‘Add-Queers-and-Stir’ elementary mathematics education. **Sex Education**, 9:2, p. 181-191. DOI: 10.1080/14681810902829646