

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES(AS) DE MATEMÁTICA LGBTQIA+ SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO¹

Hygor Batista Guse

Universidade Federal do Rio de Janeiro

hygorguse@id.uff.br

Agnaldo da Conceição Esquincalha

Universidade Federal do Rio de Janeiro

agnaldo@im.ufrj.br

Resumo:

Estudos que têm como foco questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero são pouco explorados no campo da Educação Matemática. Buscando romper com esse silenciamento, este trabalho, recorte de uma pesquisa de dissertação em andamento, aborda questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero por meio das representações sociais de professores(as) de matemática LGBTQIA+ sobre essa temática. O objetivo geral deste trabalho é articular o tema diversidade de gênero e sexual com a Teoria das Representações Sociais, dando destaque para a importância em pesquisar as representações sociais de professores(as) de matemática LGBTQIA+. A fim de cumprir o objetivo traçado, é articulada a literatura existente sobre diversidade de gênero e sexual com a literatura sobre representações sociais. Dessa forma, conclui-se que estudos que abordem esse tema são necessários para o campo, ampliando as possibilidades para o prosseguimento da dissertação em andamento e outras pesquisas sobre diversidade sexual e de gênero no campo da Educação Matemática.

¹ Uma versão do trabalho foi apresentada no XXIV EBRAPEM.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais; diversidade sexual; diversidade de gênero; professores(as) de matemática LGBTQIA+.

1. Introdução

No campo da Educação Matemática, especificamente no Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sabemos que os estudos que têm como foco questões relacionadas à diversidade de gênero e diversidade sexual são pouco explorados. Isso é uma possível consequência de um currículo que silencia as diversas formas de sexualidade e de gênero, assim como estudos nessas áreas, uma vez que, em cursos de licenciatura em matemática, são poucas as ofertas de disciplinas que abordam essa temática². Este trabalho faz parte de uma pesquisa de dissertação em andamento na qual serão discutidas as representações sociais de professores(as) de matemática LGBTQIA+ sobre diversidade de gênero e sexual por meio de suas narrativas.

Alguns(mas) professores(as) de matemática não abordam, em sala de aula, questões que envolvem o debate sobre diversidade sexual e de gênero devido a diversos fatores como insegurança, repressão, medo, despreparo, preconceito etc., ainda que haja recomendações oficiais desde 1998 que possibilitam discussões sobre esse tema. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em seu caderno “Orientação Sexual”, apontam que o trabalho com a orientação sexual tem por finalidade contribuir para que os(as) alunos(as) possam exercer sua sexualidade com responsabilidade e prazer. Apesar do documento não tratar especificamente sobre diversidade sexual, já que na época de sua produção a visibilidade e as reivindicações do movimento LGBTQIA+ ainda eram introdutórias no debate educacional, o documento destaca que, ao final do Ensino Fundamental, os(as) alunos(as) sejam capazes de “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade [...]” (BRASIL, 1998, p. 91).

² Foi realizada uma consulta autoral sobre a oferta de disciplinas das universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro em 2019, evidenciando que tais disciplinas, quando oferecidas, são optativas. Todavia, apenas duas universidades apresentavam disciplinas que discutiam essa temática dentre seu quadro de optativas.

Por mais que o debate sobre sexualidade no espaço escolar seja evitado, esse tema “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles.” (BRASIL, 1998, p. 78). Segundo Fabricio e Moita-Lopes (2010), ainda que esse tema não esteja assumido como um tópico do currículo nas salas de aulas de matemática, essas discussões estão, muitas vezes, presentes nas falas dos(as) estudantes.

[...] algumas pesquisas têm mostrado que questões referentes às sexualidades permeiam todo o processo educacional, sendo identificáveis não somente em múltiplas conversas paralelas em sala de aula, mas também nas interações e nas relações sociais construídas pelos alunos em outros espaços escolares (FABRÍCIO; MOITA-LOPES, 2010, p. 285).

Já quanto a questões relacionadas à diversidade de gênero, Souza e Fonseca (2009) destacam que:

[...] em nossas salas de aula e naquilo que as compõe (gestos, palavras, silêncios, ritos, olhares, materiais, modos de organizar, modos de se ensinar matemática, concepções de aprendizagem, etc.) e em nossas pesquisas (mesmo quando se ocultam as relações de gênero), identidades masculinas e femininas são produzidas. (SOUZA; FONSECA, 2009, p. 41)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) afirmam que é inadiável promover debates que possibilitem a inclusão social, garantindo o acesso de todos(as) e considerando a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos (BRASIL, 2013).

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, *sexualidade e gênero*, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2013, *grifo nosso*, p.115)

Documentos oficiais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam, dentre seus principais objetivos, que “a escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017,

p. 14). Todavia, de acordo com Oliveira et al. (2017), a inserção da temática gênero e sexualidade nos currículos é polêmica, provocando debates entre grupos favoráveis e contrários à sua inserção. Como um exemplo desse embate, destacamos a retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” da versão final da BNCC. Com isso, apesar da BNCC ressaltar a importância de atender as desigualdades dos(as) alunos(as), há uma contradição quando ocorre a supressão desses dos termos citados.

Dessa forma, percebe-se uma descontinuidade entre o documento atual (BNCC) com os documentos anteriores (PCN e DCN), reflexo de uma visão conservadora, que enfraquecem o movimento de discutir-se sobre diversidade de gênero e sexual no âmbito educacional.

O debate sob questões dessa temática permeará, inevitavelmente, o espaço escolar, incluindo, a sala de aula do(a) professor(a) de matemática. Nesse contexto, é importante que os(as) professores(as) de matemática construam práticas inclusivas para lidar com esses assuntos. Com isso, este trabalho busca articular o tema diversidade de gênero e sexual com a teoria das representações sociais, dando destaque para as representações sociais de professores(as) de matemática LGBTQIA+ quanto a questões dessa temática. Na segunda seção será discutido sobre a sala de aula como um espaço em prol da diversidade de gênero e sexual. A terceira seção busca introduzir a teoria das representações sociais viabilizando a articulação, na quarta seção, dessa teoria com as questões de diversidade de gênero e sexual, permitindo verificar-se a importância de se compreender as representações sociais dos(as) professores(as), em particular, professores(as) de matemática LGBTQIA+. Por fim, na última seção, refletiremos sobre as considerações e os próximos passos a serem desenhados a partir dessa discussão proposta neste artigo.

2. A sala de aula como um espaço em prol da diversidade de gênero e sexual

A escola possui um papel importante na construção de identidades sexuais e de gênero, pois, no momento em que faz parte de uma sociedade que discrimina e (re)produz desigualdades, especialmente quando não se pronuncia sobre esse tema (LOURO, 2014). Conseqüentemente, sendo o(a) professor(a) o(a) agente que possui uma relação direta com o(a) estudante, este se torna o meio pelo qual tais alunos(as)

podem ter acesso a informações relacionadas à diversidade de gênero e sexual, contribuindo assim para a inclusão de todos.

No mundo contemporâneo, podemos observar que discussões acerca de práticas inclusivas têm sido cada vez mais recorrentes. O olhar para a inclusão no campo educacional tem se manifestado visando um caminho de “educação para todos”. Todavia, o olhar para a inclusão escolar em sua interface com a diversidade de gênero e diversidade sexual diverge em alguns aspectos.

[...] quando se fala na inclusão de alunos surdos, em geral todos os professores, os administradores do sistema educacional e as comunidades escolares são favoráveis, e a discussão se concentra em “como” vamos fazer para incluir estes alunos nos processos de aprendizagem, que materiais precisamos para realizar a inclusão, que estratégias de trabalho temos que aprender para auxiliar estes alunos, que equipamentos a escola deve ter para fazer o trabalho etc. Ou seja, é claramente uma discussão acerca de métodos pedagógicos. Mas quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gueis e jovens lésbicas, a discussão muda de figura, e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras têm acerca dessas orientações sexuais. Para algumas professoras, a aluna lésbica é uma “sem-vergonha”, e o jovem guei um “abusador” em potencial. E não merecem ser incluídos. Eles deveriam primeiro mudar de comportamento, para então serem incluídos. O fato revela um pensamento de fundo que articula as noções de quem merece ser incluído, e quem não merece. (SEFFNER, 2009, p. 127)

De acordo com o Seffner (2009) é necessário, na formação inicial e continuada dos(as) professores(as), discussões que contemplem temáticas relacionadas a gênero e sexualidade, para que esse tema não seja abordado de forma inapropriada, isto é, dando margens a uma educação heteronormativa³. Em concordância com Louro (2014), é preciso que os(as) professores(as) estejam com seus sentidos afiados para que sejam capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos no ambiente escolar.

A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) realizou uma pesquisa em 2015, intitulada “A Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil”, que apresenta experiências de adolescentes LGBT nos ambientes escolares. Dentre seus principais resultados, destacam-se que 60% dos estudantes se sentiam inseguros(as) na escola por causa de sua orientação sexual e

³ Uma educação heteronormativa é aquela voltada para os padrões da sociedade, que entendem a heterossexualidade como algo natural, provocando a exclusão daqueles indivíduos que não se encaixam nesses padrões.

43% se sentiam inseguros(as) por causa de sua identidade/expressão de gênero. Além disso, 73% foram agredidos(as) verbalmente por causa de sua orientação sexual e 68% por causa de sua identidade/expressão de gênero. E, apesar desses dados, apenas 8,3% dos(as) estudantes afirmaram que o regulamento da escola tinha alguma disposição sobre orientação sexual, identidade/expressão de gênero, ou ambas (ABGLT, 2016). Esses dados fortificam o quão necessário é discutir sobre esses assuntos no ambiente escolar.

Por certo tempo, discutir sobre sexualidade e gênero no cotidiano escolar limitava-se a associá-los às infecções sexualmente transmissíveis⁴, gravidez e outros aspectos biológicos e reprodutivos. Atualmente, vivemos em um movimento no qual se tenta discutir sobre esse tema para além desses fatores. De acordo com Pereira e Monteiro (2015), as pesquisas que envolvem o conceito de sexualidade e o ensino de Ciências, por exemplo, têm adotado uma perspectiva sociocultural, não se restringindo a discussões de caráter biológico. Todavia, ainda podemos observar, que é necessário um avanço sobre as discussões acerca desse tema dentro das salas de aula. Dessa forma, faz-se necessário ouvir os atores sociais envolvidos no processo educativo a respeito da temática gêneros e sexualidades para entender o que se espera ensinar e aprender sobre esse tema, e como suas representações sociais sobre diversidade sexual e de gênero estão relacionadas com sua prática.

A educação escolar precisa ser na, para e pela diversidade, o que implica que esse processo deve ser construído coletivamente com uma representação dos sujeitos que expressem toda a diversidade que compõe a sociedade, buscando, dessa forma, o “respeito ao aprendizado da existência compartilhada, pacífica, cidadã e democrática, além de possuir um papel estratégico na promoção do diálogo permanente voltado para garantir igualdade de oportunidades, inclusão e integração social” (JUNQUEIRA, 2009, p.411).

3. A Teoria das Representações Sociais

⁴ A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis passou a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis, porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas.

O ser humano interpreta o mundo e todas as situações cotidianas que vivencia baseando-se em experiências e construções sociais que o constitui. O estudo das representações sociais busca investigar “como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade” (ALVES-MAZZOTTI, p. 18, 2008). Segundo Jodelet (2001), as representações sociais

[...] regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 5)

Para a autora, as representações sociais são de central importância para a compreensão da vida cotidiana. Elas nos guiam de maneira a “definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la.” (JODELET, 2001, p. 1).

As representações sociais como fenômeno do saber social precisam ser transformadas para se tornarem objetos da pesquisa científica, uma vez que, esses são caracteristicamente construídos no que Moscovici chama de universos consensuais do pensamento (SÁ, 1998). De acordo com Sá (1998), se o estudo em si da representação social estiver contido no mesmo universo consensual em que está mobilizada para os fins práticos da vida cotidiana, o produto desse estudo seria ele próprio uma representação social. Nesse contexto, o processo de transformação do fenômeno da representação social em objeto de pesquisa, faz-se por meio da Teoria das Representações Sociais.

A Teoria das Representações Sociais concebe “o pensamento e a linguagem como usados no senso comum e nos discursos diários” (MARKOVÁ, 2006, p.12), considerando-se dessa forma que o uso dessa linguagem possibilita aos indivíduos meios para uma (re)construção da realidade, muitas vezes (res)significando a realidade a sua volta. Com essa gama de (res)significações, faz-se necessário estar atento aos pensamentos produzidos no senso comum e buscar investigar as “relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, da difusão dos conhecimentos e da transformação de um tipo de saber em outro” (SÁ, 1998, p. 33).

Segundo Jovchelovitch e Guareschi (1995), a Teoria das Representações Sociais apresenta novas possibilidades a fim de quebrar-se o fracasso em teorizar a dialética entre a sociedade e o sujeito. Como primeiro ponto, a autora pontua que a teoria centra seu olhar entre a relação sujeito e objeto, recuperando “um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo com a si próprio.” (JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1995, p. 19). Nesse sentido, tanto a realidade do sujeito quanto a realidade do mundo são pontos centrais para a teoria. Em segundo lugar, as dimensões cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representação social.

O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social. (JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1995, p. 20)

Dessa forma, toda a construção das representações sociais é oriunda da realidade social do sujeito. Para compreender as representações que um sujeito (re)produz para determinado objeto, é preciso reconhecer o contexto social em que o sujeito está inserido, investigando as convergências desse contexto com o objeto cujas representações constituem pontos de interesse de investigação. Esse movimento é permeado pela Teoria das Representações Sociais como um processo no qual o fenômeno da representação social é simplificado e torna-se compreensível pela teoria.

4. Representações sociais de professores(as) de matemática LGBTQIA+

Baseando-se nas concepções de Louro (2014), as identidades sexuais dos sujeitos se constituem por meio das formas como esses vivem sua sexualidade, sendo com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros. Além disso, os sujeitos também se identificam, socialmente, como seres masculinos, femininos, não-binários, dentre outras identidades, construindo assim sua própria identidade de gênero. Dessa forma, ambas as identidades são socialmente e culturalmente construídas.

Os fenômenos de representações sociais permeiam a nossa cultura, nossas práticas sociais, as comunicações interpessoais e, também, pensamentos individuais. No momento em que se entende que as identidades de gênero e sexual são socialmente construídas, essas são cabíveis de se tornarem fenômenos de representações sociais de sujeitos que compõem a sociedade.

As identidades sexuais e de gênero dos indivíduos têm provocado indagações às identidades e à visibilidade de grupos que são definidos como “outros”, ou seja, aqueles que não partilham de atributos ditos como comuns pela sociedade. Tais provocações fomentam representações preconceituosas e discriminatórias desses indivíduos pela sociedade, sendo necessário um movimento que busque compreender como e por que essas percepções são construídas e mantidas, e como essas representações interferem na vida desses sujeitos representados.

No caso de indivíduos LGBTQIA+, suas representações sociais quanto à constituição de suas identidades podem implicar diretamente em suas relações com o mundo. Segundo Jodelet (2001), “a falta de informação e a incerteza da ciência favorecem a emergência de representações que circulam de boca em boca ou rebate de um suporte mediático a outra” (p. 3). Nesse sentido, o estudo sobre as representações sociais de sujeitos LGBTQIA+ sobre diversidade de gênero e sexual podem possibilitar a compreensão desse tema, viabilizando que outros indivíduos os quais possuem suas representações quanto a essas questões em construção ou constituídas de uma forma preconceituosa, possam (re)significar essas representações sociais sobre diversidade de gênero e sexual pelo intermédio de interações sociais desses indivíduos. Em concordância com Alvez-Mazzotti,

Estas interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21)

Nesse contexto, as interações sociais possibilitam a (re)construção dos entendimentos que os indivíduos possuem quanto a diversidade sexual e de gênero, quando um dos sujeitos participantes dessa interação é um indivíduo que as vivencia. Para professores(as) LGBTQIA+, essa interação, intermediada por suas marcas representacionais, se configuram ainda mais importante, uma vez que, cotidianamente,

eles lidam com estudantes que, muitas vezes, carregam consigo representações sociais que foram promovidas por grupos com aversão ao movimento LGBTQIA+. Além disso, para aqueles(as) alunos(as) que o tema diversidade sexual e de gênero ainda está ausente em seu universo interior, essas interações possibilitam tornar familiar e presente essas questões em sua vida, constituindo suas representações sociais sobre essa temática. Nesse processo, suas representações sociais sobre diversidade sexual e de gênero entram em uma série de articulações com conhecimentos que já se encontram em seu universo interior, podendo problematizá-los.

A Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil mostra que 69,1% dos(as) estudantes relataram que já ouviram comentários LGBTfóbicos feitos por professores(as) ou outros funcionários(as) da instituição educacional (ABGLT, 2016). Esses dados mostram como têm se constituído as representações que os(as) professores(as) constroem sobre as questões de diversidade de gênero e sexual.

Os sujeitos sociais elaboram representações, a partir de conhecimentos obtidos socialmente, sobre sexualidade e gênero, provocando, dessa forma, novas significações no âmbito desse tema. A ausência de informações e/ou informações oriundas de grupos com aversão ao movimento LGBTQIA+ favorecem a emergência de representações que circulam entre os indivíduos pela sociedade. Tais representações provocam preconceitos, discriminações, entre outras opiniões e ações que favorecem a exclusão ou silenciamento dos indivíduos LGBTQIA+. Dessa forma, é necessário discutir sobre esse tema a fim de promover discursos que “possibilitem o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988) conforme proclama a Constituição Brasileira, em seu Art. 3º.

Professores(as) de matemática também são sujeitos que podem constituir representações sociais sobre diversidade sexual e de gênero, principalmente aqueles que vivenciam essa realidade, como o caso de professores(as) de matemática LGBTQIA+. É necessária a abordagem e compreensão desse tema dentro do campo da Educação Matemática visando a uma “estratégia de contra-ataque ao cerceamento dessas discussões, considerando a compartimentalização do conhecimento em que tais tópicos são apenas discutidos dentro das ciências humanas” (MUSHA; LIMA; GODOY, 2020, p. 150) e, conseqüentemente, discutido apenas por professores(as) dessas ciências.

Precisamos compreender a Matemática como uma maneira de ver o mundo, tornando-se uma ferramenta poderosa na formatação da sociedade, que pode promover

desigualdades ou contribuir para a redução de discriminações, preconceitos e disparidades em nossa sociedade (LERMAN, 2019). O(a) professor(a) de matemática na escola, considerando-se sua cátedra docente da autoridade (FREIRE, 1996), deve ser o promotor de respeito entre os diferentes, favorecendo o fim da cultura de discriminações, preconceitos e desigualdades de gêneros e sexuais no espaço escolar.

Entendemos, assim, que é necessário investigar as representações de professores(as) de matemática LGBTQIA+ sobre diversidade de gênero e sexual para compreender os reais valores e posições sociais que lhes são atribuídos e como eles articulam essa representação em suas interações na sala de aula de matemática. Nesse contexto, tendo como objetivo principal tal investigação no âmbito de pesquisa acadêmica, emerge-se a necessidade desses estudos sob o olhar da Teoria das Representações Sociais.

5. Considerações Finais

A formação para diversidades, em particular sexual e de gênero, é uma demanda educacional já presente em documentos oficiais da década de 1990. No entanto, ainda há relativamente poucas pesquisas englobando esse tema no âmbito da formação e das práticas de professores(as) de matemática. Nesse sentido, este trabalho buscou mostrar a relevância de estudar sobre temas que, historicamente e culturalmente, não permeiam os interesses de pesquisadores no campo da Educação Matemática.

Faz-se necessário debater sobre a complexidade da diversidade humana e práticas sociais voltadas para grupos excluídos historicamente. Todo ambiente deve ser um espaço de luta no qual seja possível (res)significar representações sociais dos sujeitos sobre diversidade de gênero e sexual, incluindo-se o espaço escolar. As representações que categorizam valores e posições sociais desvelam-se “[...] aportes de pesquisas interessadas em contribuir para a sua compreensão e, sobretudo, em apontar superações necessárias a que se desconstruam preconceitos distantes do real, que se sustentam e disseminam por meio de julgamentos e discursos equivocados [...]” (RANGEL, 2013, p. 22).

Como processo de uma pesquisa de dissertação em andamento, esse trabalho teve como propósito mostrar ser possível e necessário discutir sobre diversidade de gênero e sexual no campo da Educação Matemática. O próximo caminho para pesquisa,

visando à compreensão das representações sociais dos(as) professores(as) de matemática LGBTQIA+, é dialogar diretamente com esses(as) professores(as). Todavia, existe uma gama de estudos que ainda precisam ser realizados envolvendo essa temática no campo da Educação Matemática a fim de romper esse estigma de que a Matemática é uma ciência politicamente neutra.

Gostaríamos de ressaltar que, apesar da ênfase na contribuição das representações de sujeitos LGBTQIA+ para a promoção de uma sociedade sem preconceitos, cabe a toda sociedade garantir que as identidades sexuais e de gênero de todos(as) sejam vivenciadas de forma digna, sem qualquer tipo de preconceito e discriminação (KAMEL; PIMENTA, 2008).

6. Referências

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria da 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.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.1, jan./jun. 2008, p. 18-43.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual*. Brasília: MEC-SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Secretaria Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 set 2020.

FABRICIO, B.; MOITA-LOPES, L. P. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. (org.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 283-314.

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

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. A. (Org.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: Junqueira, R. D. (Org.), *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009, p. 367-444.

KAMEL, L.; PIMENTA, C. *Diversidade sexual nas escolas: o que os profissionais de educação precisam saber*. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

LERMAN, S. Theoretical aspects of doing research in mathematics education: an argument for coherence. In: KAISER, Gabriele; PRESMEG, Norma. *Compendium for early career researchers in mathematics education*. ICME-13 Monographs: Springer International Publishing, 2019. p. 309-324.

LOURO, G. L. (Org.). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MUSHA, F. D.; LIMA, Y. C.; GODOY, E. V. Nobreza e gueto fora das exatas: percepções de raça, gênero e orientação sexual. In: GONÇALVES, H. J. L. (Org.). *Educação Matemática e Diversidade(s)*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 134-160.

OLIVEIRA, G. A. P. et al. A temática gênero presente nas comunicações de eventos científicos: contribuição para formação docente. *Momentum*. v. 1, n. 15, 2017.

PEREIRA, Z. M.; MONTEIRO, S. S. Gênero e sexualidade no ensino de ciências no Brasil: análise da produção científica recente. *Contexto e Educação*, Ijuí, v. 30, n. 95, p. 117-146, 2015.

RANGEL, M. Desigualdades e seus efeitos na autorrepresentação. In: RANGEL, M. (Org.). *A escola diante da diversidade*. Rio de Janeiro: Walk, 2013. p. 15-34.

SÁ, C. P. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998

SEFFNER, F. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: Junqueira, R. D. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*, p.125-140. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009.

SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. da C. F. R. Conceito de gênero e educação matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 22, n. 32, 2009.