



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

IGOR MICHELETTO MARTINS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO
PAULO (UNIVESP)**

São José do Rio Preto
2020

IGOR MICHELETTO MARTINS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO
PAULO (UNIVESP)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientador: Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa
Gonçalves
Coorientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Braz
Dias

São José do Rio Preto
2020

M386g Martins, Igor Micheletto
Gênero e sexualidade na formação de professores : uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) / Igor Micheletto Martins. -- São José do Rio Preto, 2020
82 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Coorientadora: Ana Lúcia Braz Dias

1. Formação de Professores. 2. Gênero e Sexualidade. 3. Educação Matemática. 4. Currículo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IGOR MICHELETTO MARTINS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO
PAULO (UNIVESP)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Ana Lúcia Braz Dias
CMU – Central Michigan University
Coorientadora

Profa. Dra. Ana Paula Leivar Brancaloni
UNESP – Câmpus de Jaboticabal

Prof. Dr. Daniel Clark Orey
UFOP – Câmpus de Ouro Preto

Ilha Solteira
18 de fevereiro de 2020

Ao Harryson, quem depositou confiança e esperança na minha potencialidade, e acreditou nela em momentos que nem eu acreditava. Um dia quero me tornar esse excelentíssimo profissional que você é.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Claudia, agradeço de forma grandiosa. Sem o apoio dessa mulher maravilhosa, não estaria realizando o sonho de me tornar mestre e cursar uma pós-graduação. Minha mãe é uma pessoa corajosa, que não leva desaforo para casa e luta sempre para que respeitem sua opinião. Creio que aprendi com ela a coragem que tenho em levantar questões de gênero e sexualidade, um tanto quanto perturbadoras, em um momento tão conservador e retrógrado.

Ao meu querido orientador Harryson. Acredito que o eros, no sentido que *bell hooks* atribuiu em uma de suas reflexões, estava presente nos momentos que vivenciamos durante esse processo formativo. Meu caro, você carrega a paixão pela aprendizagem e, assim, transforma a realidade dos seus estudantes que são tocados pelo conhecimento.

À professora Ana Lúcia, agradeço de modo desmesurável. Uma mulher guerreira que assumiu a função de coorientar-me durante esse curso de mestrado. Além de guerreira, é também acolhedora, pois me recebeu calorosamente e de forma tão maternal, no decorrer do meu período sanduíche na Central Michigan University, em Mount Pleasant, nos Estados Unidos.

A todos os orixás e a todas as entidades da Umbanda, principalmente, aos guias que me acompanham nessa jornada espiritual.

A minha irmã universitária Bianca e o meu irmão universitário Carlos, que me proporcionaram inúmeros momentos abastecedores de energia vital para encarar os desafios da pós-graduação, e também momentos que me encorajavam e acreditavam na minha potencialidade de escrever uma dissertação.

A todas as moradoras da República Ibiza, em especial Cristiane, Giovana e Laís, pelos ótimos momentos de convivência e reabastecimento de energias.

A todas as pessoas integrantes do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC). As reuniões desse grupo sempre são fortalecedoras e motivadoras para prosseguir os estudos.

A todas as pessoas integrantes do Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), bem como as que integram também o Núcleo de Apoio e Discussão de Gênero e Sexualidade (NUGENS).

Às professoras Ana Paula Leivar Brancaloni e Vanessa Franco Neto, que constituíram a banca de qualificação deste trabalho como professoras titulares, e que disponibilizaram um

pouco do seu tempo para ler o trabalho e auxiliar nas reflexões. Também não posso esquecer que Ana e Vanessa se deslocaram até Ilha Solteira para compor a banca, e que fiquei muito feliz de recebe-las na cidade.

À professora Rosemary Rodrigues de Oliveira e ao professor Elenilton Vieira Godoy, que se disponibilizaram para constituir a banca de qualificação como professores suplentes.

Ao professor Daniel Clark Orey e à professora Ana Paula Leivar Brancaloni por aceitarem o convite para constituir a banca de defesa desse trabalho e contribuir de forma grandiosa nas reflexões.

Às professoras Ana Clédina Rodrigues Gomes e Rosemary Rodrigues de Oliveira por se disponibilizarem para constituir a banca de defesa como professores suplentes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Para tanto, agradeço à CAPES pelo financiamento.

*O silêncio é um campo plantado de verdades
que aos poucos se fazem palavras*
(MELLO, 2001).

RESUMO

A dissertação em tela é guiada pela inquietação em saber como se estruturam as questões de gênero e de sexualidade no processo de formação inicial de professores de Matemática na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Esta investigação tem como objetivo analisar o processo de formação inicial dos professores de Matemática da Univesp para as relações de gênero e de diversidade sexual. Assim, derivam-se os seguintes objetivos específicos: (i) caracterizar os aspectos conceituais sobre as relações de gênero e diversidade sexual presentes no projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática; (ii) identificar os momentos e espaços presentes nesse processo de formação inicial. Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa pautada na análise documental. Os documentos curriculares que constituem a investigação são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) referentes às Diretrizes; Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática; Deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo; Plano de Desenvolvimento Institucional da Univesp; Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática da Univesp; Regulamento de Estágios da Univesp. Documentos curriculares esses que foram analisados à luz da hermenêutica, de Paul Ricoeur. As análises apresentam-nos uma ausência predominante das relações de gênero e da diversidade sexual nos documentos curriculares. Quando essa temática surge em alguns documentos, não está amparada por aspectos conceituais e assume um certo vazio, ousando julga-las como ações discretas e tímidas para o desenvolvimento de tal problemática. No entanto, nossa metodologia de análise permitiu traçar possibilidades para o desenvolvimento da temática de gênero e sexualidade no curso de formação inicial de professores de matemática da Univesp. Corroboramos, assim, com a necessidade de pesquisas sobre a formação de professores para as relações de gênero e diversidade sexual, e ainda, pesquisas sobre gênero e sexualidade na Educação Matemática.

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

ABSTRACT

The dissertation on screen is guided by the restlessness in knowing how gender and sexuality issues are structured in the process of initial training of mathematics teachers at the Virtual University of the State of São Paulo (Univesp). The general objective of the research is to analyze the process of initial training of Mathematics teachers at Univesp for gender relations and sexual diversity. Thus, we set the following specific objectives: (i) to characterize the conceptual aspects about gender relations and sexual diversity present in the pedagogical project of the degree course in Mathematics; (ii) to identify the moments and spaces present in this initial training process. This work is characterized as qualitative research based on documental analysis. The curriculum documents that constitute the research are the National Curricular Guidelines for the Training of Basic Education Teachers; Opinions of the National Education Council (CNE) regarding the Guidelines; National Curricular Guidelines for Mathematics Courses; Deliberations of the State Education Council (CEE) of São Paulo; Institutional Development Plan of Univesp; Pedagogical Political Project of the degree course in Mathematics of Univesp; Regulation of Internships of Univesp. These curricular documents were analyzed from the perspective of hermeneutics, by Paul Ricoeur. The analyses present us with a predominant absence of gender relations and sexual diversity in the curricular documents. When this theme appeared in some documents, it was not supported by conceptual aspects and assumed a certain emptiness, daring to judge them as discrete and timid actions for the development of such problem. However, our methodology of analysis allowed us to trace possibilities for the development of gender and sexuality issues in the initial training course for Univesp mathematics teachers. Thus, we corroborated the need for research on the training of teachers for gender relations and sexual diversity, and also research on gender and sexuality in Mathematics Education.

Keywords: Teacher training. Gender and sexuality. Mathematical Education. UNIVESP.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. A objetivação do currículo no processo do seu desenvolvimento	52
Quadro 1. Resultado da primeira busca	48
Quadro 2. Resultado da segunda busca	49
Quadro 3. Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da Univesp	63

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
Feis	Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação
GGB	Grupo Gay da Bahia
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
Nabisa	Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Univesp	Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

	página
<u>1 INTRODUÇÃO</u>	12
1.1 “Eu sou a minha própria embarcação”	12
1.2 Terra à vista!	13
1.3 Pirateando a homossexualidade	15
<u>2 DELINAMENTO DA INVESTIGAÇÃO</u>	18
2.1 <u>Objetivos</u>	22
2.1.1 <u>Objetivo geral</u>	22
2.1.2 <u>Objetivos específicos</u>	22
2.2 <u>Percurso Metodológico</u>	22
2.3 <u>Percorrendo as trilhas da hermenêutica</u>	25
<u>3 RELACÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL</u>	31
3.1 <u>Estreitando as relações entre o gênero e a sexualidade</u>	31
3.2 <u>Mas, por que relações de gênero e diversidade sexual na escola?</u>	34
3.3 <u>Caminhando sob a seara identitária</u>	37
3.4 <u>Fagulhas de gênero e sexualidade para abrasar uma formação de professores</u>	41
<u>4 ESTUDOS GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</u>	46
<u>5 ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS E FEDERAIS</u>	52
5.1 <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica</u>	53
5.2 <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática</u>	57
5.3 <u>As configurações do gênero e da sexualidade na UNIVESP</u>	58
5.4 <u>Para além das aparências</u>	62
5.5 <u>Apontamentos sobre o capítulo</u>	70
<u>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	73
<u>REFERÊNCIAS</u>	75

1 INTRODUÇÃO

1.1 “Eu sou a minha própria embarcação”¹

Este trabalho surge das frustrações e das indagações vivenciadas durante toda a minha formação inicial como professor, realizada na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (Feis), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), entre os anos de 2013 e de 2018.

Essas indagações e essas frustrações provêm de um sujeito de experiência. Sujeito esse a quem Larrosa Bondía (2002) define como um território de passagem, uma superfície sensível que o que acontece afeta e inscreve marcas, deixa vestígios e efeitos; um lugar a que as coisas chegam, como um ponto de chegada que recebe o que vem e dá-lhe lugar; é um espaço de acontecimentos; somente o sujeito de experiência está aberto a sua própria transformação.

Antes de prosseguirmos, é importante destacar o sentido da palavra “experiência” para Larrosa Bondía (2002) e como podemos constituir um saber a partir dessa experiência. O autor entende que a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21) e para que isso aconteça de fato precisamos interromper a velocidade máxima do mundo moderno.

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Assim, acredito que, no decorrer da minha² trajetória profissional, constituí-me um sujeito de experiência ou, como coloca Larrosa Bondía (2002), um pirata: um ser que se expõe atravessando e percorrendo espaços indeterminados e, muitas vezes, perigosos, buscando oportunidades e ocasiões. O sujeito de experiência possui essa semelhança com o pirata, essa

¹ O título desse tópico é um trecho da música “Um corpo no mundo”, de Luedji Luna. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA>. Acesso em 29 maio 2019.

² Utilizaremos a primeira pessoa do singular durante a introdução, pois se tratam de reflexões que atravessaram esse sujeito de experiência autor do trabalho. Nos demais capítulos, utilizaremos a primeira pessoa do plural como uma forma de representar as várias vozes que contribuíram na construção desta dissertação.

necessidade de se expor, afinal é “[...] incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25).

Para tanto, a minha experiência pode ser constitutiva de um saber, intitulado por Larrosa Bondía (2002) como ‘saber da experiência’. Em uma suposta explicação, na qual duas pessoas vivenciaram o mesmo acontecimento e não constituíram experiências iguais, o autor indica-nos que a experiência é singular e incapaz de ser repetida, e o saber da experiência é “[...] particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

Nesse sentido, no processo de constituir um saber a partir minha experiência, eu me aproprio da minha vida (cf. LARROSA BONDÍA, 2002); entendo-me como minha própria embarcação que navega pelos mares, como um corpo que é singular e possui sua própria sorte, e carrego uma mala de mão e a história do meu lugar.

1.2 Terra à vista!

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.

(LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

Na esteira de me entender como pirata, um sujeito de experiência, e inspirado em Larrosa Bondía (2002), decidi brincar com as palavras, interpretando minha trajetória profissional como uma terra que, como pirata, eu a avistei ao longe e decidi desbravar e expor-me nesse novo ambiente. Ambiente esse que é minha trajetória durante o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Feis/Unesp.

No percorrer de meu curso de graduação, participei de espaços formativos que contribuíram para a minha formação, tais como coletivo, núcleo de estudos, grupo de pesquisa e projetos de extensão.

Os primeiros passos dados foram nos projetos de extensão “*Parque de Equoterapia*” e “*Formação Reflexiva Docente na Perspectiva Inclusiva: Trabalhando com uma Escola dos Anos Iniciais de Ensino Fundamental com Vistas à Inclusão*”, que me ofereceram solos férteis para vivenciar a diversidade, em específico a diversidade de pessoas com deficiência.

O projeto de extensão *Parque de Equoterapia*, coordenado pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves (Feis/Unesp), foi desenvolvido por meio de parceria entre a Feis/Unesp e a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) de Ilha Solteira e teve como objetivo

promover o atendimento equoterápico a crianças com necessidades educacionais da APAE visando seu desenvolvimento psicomotor, socioafetivo e cognitivo. Eu participei desse projeto como bolsista no meu segundo ano do curso (2014) e, nesse momento, ainda não me assumia e entendia-me como professor: acredito que essa identidade era inibida devido a representação precária da profissão docente.

Já o projeto de extensão *Formação Reflexiva Docente na Perspectiva Inclusiva: Trabalhando com uma Escola dos Anos Iniciais de Ensino Fundamental com Vistas à Inclusão*, coordenado pelo Prof. Dr. Eder Pires de Camargo (Feis/Unesp), teve como objetivo constituir, em uma escola da rede pública paulista, oficinas pedagógicas, direcionadas para os docentes, referentes à inclusão, promovendo um espaço de formação continuada. Nesse projeto, fui bolsista durante o terceiro ano do curso (2015), em conjunto com as disciplinas pedagógicas que constituem o curso de Licenciatura, o que contribuiu para o início de um processo identitário: assumir-me como professor.

No ano de 2016, participei como bolsista do projeto de extensão intitulado *Interciência: Oficinas de Ciências da Natureza e Matemática*, coordenado pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves. O projeto visava implementar oficinas de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola pública de Ensino Médio, organizadas em atividades pedagógicas interdisciplinares, experimentais e de natureza inovadora, em que eram tratados conceitos científicos na perspectiva de questões sociocientíficas. Essas atividades eram destinadas a alunos que enfrentavam dificuldades na aprendizagem de Física, de Matemática, de Química e de Biologia no contexto de uma escola pública paulista de ensino integral. Tal projeto foi um dos marcos no processo constituição e de assunção como professor, pois, nele, deparei-me com uma sala de estudantes e, então, tive de lidar e de vivenciar a prática docente nas salas de aula.

Após os passos supramencionados, comecei a caminhar com mais segurança em outros solos, como a participação nos estudos e nas ações do Núcleo Afro-Brasileiro de Ilha Solteira (Nabisa), que também me permitiu vivenciar a diversidade, dessa vez, com as culturas africana e afro-brasileira, como partes constituintes da identidade do povo brasileiro. O projeto de extensão, que acompanha o Núcleo, desenvolve ações diversas, tais como ciclo de palestras, saraus, cine-debates, cursos de extensão, entre outras ações, com o objetivo de afirmar as culturas africana e afro-brasileira como partes integrantes da história do Brasil.

Durante o ano de 2017, atuei como bolsista do Nabisa, optando por construir meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “O Núcleo Afro-Brasileiro de Ilha Solteira (NABISA): um relato de experiência” publicado como capítulo do livro “Educação das relações étnico-raciais e interdisciplinaridade: experiências de ensino, pesquisa e extensão do

N’umbuntu” (MARTINS; GONÇALVES, 2018). O meu TCC foi orientado pelo coordenador do núcleo, o professor Harryson Júnio Lessa Gonçalves. Destaco que, em 2018, o Nabisa integrou a problemática dos povos indígenas, alterando o nome para Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira e mantendo a sigla.

Acentuo ainda minha participação no Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC). No grupo, fui instigado a pesquisar sobre currículos e suas especificidades, compreendendo as diversas teorias e perspectivas curriculares, considerando nessas as relações de poder, ideológicas e identitárias inerentes à diversidade. O GEPAC é coordenado pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves e pela Profa. Dra. Deise Aparecida Peralta (Feis/Unesp).

Além dos supramencionados projetos de extensão, do Nabisa e do GEPAC, pontuo a minha participação no “Vaca Profana” – Coletivo de Gênero e Sexualidade de Ilha Solteira, que me apresentou os termos gênero e sexualidade e problematizou-os no contexto de Ilha Solteira. É importante pontuar essa participação, pois nela compreendi, de forma empoderada e fortalecida, minha identidade homossexual.

1.3 Pirateando a homossexualidade

E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.

(LARROSA BONDÍA, 2002, p. 20).

Com a saída do armário realizada, comecei a aventurar-me nos aplicativos de relacionamentos para celulares. No meio dessas experiências, esbarrei em uma problemática da comunidade homossexual: o preconceito contra os afeminados.

No exercício de refletir sobre esse preconceito, começo a compreender a identidade homossexual como limitada. Essa compreensão vem acompanhada de memórias da minha infância: a infância de uma criança viada³, que brincava de boneca com a irmã, que dançava a música *Ragatanga* da banda *Rouge* no pátio da escola em conjunto com outras meninas, e que, quando estava sozinha em casa, enrolava uma toalha de banho na cabeça e pegava um salto da mãe escondida para performar uma diva no corredor de casa.

³ Para Gonzatti e Machado (2018), a performatividade butleriana da criança viada está marcada por gestos que se repetem e que desviam das normas de gênero e da sexualidade, e que, ao desviar, mostram novas possibilidades para as estruturas pré-estabelecidas pelo sexo e pelo gênero.

Assim, a música *Enviadescer* da Mc Linn da Quebrada⁴ ecoou em meus ouvidos e ecoa até o momento da escrita, como ecoou também nos ouvidos de Takara (2017), como um convite a subversão desse ideário da masculinidade vestido de “macho discreto”, com sua brutal virilidade e sua representação fálica, e que destila a afeminofobia.

[Em sua música,] [...] Linn enviadesce, chama as transviadas, sapatões, causa furor entre diferentes formas de ser. A terrorista de gênero esfrega em nossa cara com sua “bunda na nuca” como estamos acostumados a aceitar migalhas e pequenos milímetros no processo de enfrentamento diário a homofobia, ao machismo, ao sexismo e as diferentes formas de opressão. A artista, bicha, transviada, preta e favelada, da quebrada, explode em gargalhadas. Ela nos quer sentindo a vergonha de estarmos coniventes com sistemas de opressão. Ela aponta o dedo para os nossos privilégios. A masculinidade hegemônica que pregamos, o centrismo branco que sustentamos, a lógica heteronormativa que alimentamos (TAKARA, 2017, p. 9).

Na efervescência da subversão, ousando piratear minha homossexualidade e assumindo a feminilidade que habita em meu corpo macho, começo a entender-me como bicha. A bicha é a figura feminina em corpos machos, que rompe com as normativas e estruturas da masculinidade e que contrapõe o que foi entendido social e culturalmente (TAKARA, 2017); ela foge da suposta essência das identidades, pois “[...] a bicha funciona como devir, mutação constante, processo inventivo. Não existe o ser bicha, pode-se apenas devir bicha, uma existência paradoxal que corrói as formações do ser” (ZAMBONI, 2016, p. 6).

Indo ao encontro de Marconi (2017), entendo que toda fala carrega o contexto em que foi construída. A prova mais concreta dessa afirmação é a construção racista, misógina e sexista do discurso científico. Nesse sentido, ele nos convida a contestar esse modelo branco, masculino e cis-heterossexual, por meio de uma posição discursiva diferente, a posição da bicha intelectual.

Ao falar da bicha intelectual, quero refletir sobre como as bichas – e pessoas negras, sapatatas, mulheres, veados, putas e travecos – se valem da ciência, enquanto dispositivo, para desarmar a lógica do discurso científico tradicional, da produção de conhecimento e de uma cultura de violência (MARCONI, 2017, p. 59).

Assim, inspirada no autor, **me apresento aqui como uma bicha intelectual**, não como um sinônimo de uma argumentação acrítica sobre lugar de fala e nem uma armadilha aos essencialismo e reificações identitárias, mas, sim, subvertendo a lógica do discurso científico tradicional. Eu quero me dar ao luxo de ter autonomia nessa pesquisa e dizer que não tenho

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=saZywh0FuEY>. Acesso em 8 jul. 2019.

pretensão de me tornar o centro e me render ao sabor do poder. Pelo contrário, esse centro deve ser profanado, subvertido e desmembrado, e os seus limites e fronteiras devem ser borrados e rasurados (MARCONI, 2017).

Entendo ainda que ser uma bicha intelectual e fincar essa bandeira por aqui não desfaz nenhum cânone específico do pensamento científico, a não ser aquele que supõe que bichas são incapazes de ser intelectuais e pesquisadoras (TAKARA, 2017).

Neste contexto foi idealizada a presente investigação a partir do seguinte problema de pesquisa: *Como se estruturam as questões de gênero e sexualidade no processo de formação inicial de professores/as de matemática na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp)?*

Exposto esses aspectos que introduzem e que fundamentam as opções adotadas neste trabalho, bem como o objetivo geral, seguem os capítulos que constituem esta dissertação. Neste primeiro capítulo, intitulado “Introdução”, apresentei a trajetória do pesquisador, pontuando o percurso de formação até a chegada ao curso de mestrado acadêmico, bem como reflexões sobre a identidade desse pesquisador.

No segundo capítulo, intitulado “Delineamento da Investigação”, apresentamos a problematização dos temas que cerceiam a investigação, os objetivos gerais e específicos que a orientam, o percurso metodológico que expressa os documentos analisados e a discussão em relação à hermenêutica utilizada como subsídios para análises.

No terceiro capítulo, intitulado “Relações de Gênero e Diversidade Sexual”, discutiremos as noções gênero e de sexualidade no cotidiano escolar. Assim, o capítulo perpassa também por discussões sobre os conceitos de identidade e a diferença que se articula com as relações de gênero e de diversidade sexual, bem como traça possibilidades para a formação de professores para as questões de gênero e sexualidade.

No quarto capítulo, intitulado “Estudos de Gênero e Sexualidade no contexto da Educação Matemática”, apresentamos tais estudos por meio de uma revisão com um enfoque em teses e dissertações disponíveis na BDTD.

No quinto e último capítulo, intitulado “Atravessamentos de Gênero e Sexualidade nos Documentos Curriculares Estaduais e Federais”, analisaremos os documentos curriculares propostos no delineamento da investigação, caracterizando os aspectos conceituais das relações de gênero e diversidade sexual e identificando os momentos e espaços apresentados na formação inicial de professores de matemática. Por fim, seguem nossas considerações finais do trabalho com o objetivo de apontar estudos posteriores e as referências utilizadas.

2 DELINAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

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 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, entre outros.

Tendo em vista a amplitude do termo, decidi aprofundar-me em um dos recortes que mais me toca e sensibiliza-me enquanto uma bicha intelectual, o de gênero e de sexualidade. Um dos conceitos basilares de gênero e de sexualidade são as identidades sexuais e de gênero. Louro (1997) alerta-nos que ao definir e que ao explicar essas identidades acabamos caindo em uma armadilha da esquematização reducionista, que acaba por não traduzir as vivências reais.

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

Demarcar esse território que será aprofundado durante a pesquisa provocou-me uma visita ao passado, quando vivenciei a minha formação nos Ensinos Fundamental e Médio. O espaço escolar da instituição em que estudei não era acolhedor 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.

Retorno, ainda, a minha formação inicial de professor de Ciências e de Biologia e percebo que não vivenciei disciplinas que auxiliassem e que desenvolvessem a temática da diversidade, exceto os espaços formativos extraclasse em 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, amparados na *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil* realizada pela ABGLT, publicado em 2016, percebemos⁵ que a homofobia se apresenta de forma esmagadora no cotidiano escolar. A pesquisa contou com 1.016 estudantes de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal, exceto o estado de Tocantins.

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

O problema agrava-se quando o relatório desenvolvido pelo GGB (2018) expõe a situação precária e desumana em que as pessoas que rasuram as normas de gênero e sexualidade vivem, apresentando dados que indicam a morte, de forma violenta, de uma pessoa a cada 20 horas, tornando o nosso país o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais e de gênero.

Segundo o relatório, 420 pessoas morreram vítimas de preconceito e de discriminação no Brasil em 2018, das quais 45% eram gays; 39%, trans⁶; 12%, lésbicas e 2%, bissexuais. Além disso, o grupo apresentou 1% de vítimas heterossexuais, pois foram assassinados por envolvimento direto com essas pessoas 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 do que o de um gay.

De acordo com GGB (2018), pessoas gays, lésbicas e bissexuais têm seis vezes mais chance de cometerem suicídio do que pessoas heterossexuais, com risco 20% maior de suicídio quando convivendo em ambientes hostis a sua identidade sexual ou de gênero. Essas taxas discrepam, devido ao preconceito e à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero.

Em se considerando tais apontamentos, indagamo-nos se os profissionais, que trabalham no espaço escolar, são formados para interagir com diferentes sujeitos e/ou cenários marcados

⁵ A partir daqui, utilizaremos a primeira pessoa do plural, pois entendemos que o processo de delineamento da investigação em tela aconteceu por meio de diálogos com o orientador, a coorientadora, a banca de qualificação e as pessoas integrantes do GEPAC.

⁶ O GGB adota o rótulo “trans” para se referir a travestis, aos homens e às mulheres transexuais, às dragqueens, às pessoas não binárias e às transformistas.

pelas diversidades. Questionamos, ainda, qual é o lugar da diversidade sexual e de gênero na formação de professores/as? Há um lugar nos currículos de formação inicial de professores/as? Tais aspetos dependeriam da formação continuada?

Fato é que o preconceito contra pessoas que borram as normas de gênero e de sexualidade constitui-se como grave violação do direito fundamental da liberdade de orientação sexual e identidade de gênero, de acordo com os Pareceres n. 4.414/2014 e n. 214.146/2016 do Mandado de Injunção n. 4.733 do processo que tenta obter a criminalização de todos os tipos de homofobia e de transfobia. O Ministério Público Federal, pelos pareceres citados, ainda equiparou essas formas de preconceito ao racismo, posicionando-se a favor de sua criminalização, reconhecendo que tais normas já existem em diversos países, sendo um compromisso internacional previsto em documentos da ONU (GGB, 2018).

Por ser signatário desses documentos da ONU, o Estado brasileiro deve agir de modo a colocar em prática e a garantir os aspectos supracitados. Para tanto, tomemos 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).

Tais direitos estão presentes nos princípios fundamentais da Constituição Federal (CF/1988), 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 dados estatísticos relativos às vítimas de preconceito e discriminação (GGB, 2018), bem como aqueles relacionados ao ambiente educacional, questionamos se o direito à dignidade da pessoa humana e à educação, apresentados como um dos fundamentos da CF/1988, estão, efetivamente, assegurados para esse grupo minoritário.⁷

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, bem como a formação continuada para profissionais da educação, para que consigam efetivamente acolher os/as estudantes LGBTQ+ e agir diante dos problemas que surgem nas escolas.

Como antecipamos na Introdução, delineamos esta investigação a partir do seguinte problema de pesquisa: *Como se estruturam as questões de gênero e sexualidade no processo*

⁷ Referimo-nos a minoria como um grupo que apresenta vulnerabilidade social e, com relação a grupos dominantes, desvantagem em privilégios.

de formação inicial de professores/as de matemática na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp)?

Optamos por realizar a pesquisa em um curso de Licenciatura em Matemática, porque, segundo Cardoso e Santos (2014), há uma separação de gênero nas aulas de matemática. As autoras apontaram um maior envolvimento dos meninos nas aulas de matemática se comparados ao das meninas. Para as autoras, a professora de matemática investigada 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 serem sempre de alguém decorando, cuidando e brincando de boneca, os próprios livros didáticos apareceram como um reforço para separação de gêneros. Todas essas situações relatadas reforçam o discurso de que “meninos são predispostos a gostarem de cálculo” e “meninas não gostam de cálculo”, acentuando o gênero nos discursos da matemática.

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

Ainda, Brancaloni e Oliveira (2015), ao analisarem a concepção de gênero e de sexualidade de educadores de uma escola, identificaram que, ao se tratar dessa temática, ocorre um “jogo de empurra” na escola. As autoras apresentam-nos uma situação que nos parece comum nas escolas.

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, grifos nossos).

Essa concepção, presente nos achados das autoras, reflete que somente o professor de Ciências e Biologia estaria capacitado para desenvolver essa temática em sala de aula diverge das preconizações dos PCN, que classificam a sexualidade como um tema transversal.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), a sexualidade encontra-se contemplada pelas diversas áreas de conhecimento e, por conseguinte, 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” (BRASIL, 1998, 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?*

Brancaleoni e Oliveira (2015)⁸ discutem que o professor de matemática, muitas vezes, reforça os binarismos homem-mulher naturalizando características para cada um dos gêneros, nomeadamente: o homem é mais competitivo e a mulher é mais vaidosa. Apesar desse tipo de atitude poder também ser encontrada em professores de outras disciplinas, essa ocorrência incomodou-me, sinalizando uma necessidade de estudar a inserção desses 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” (RANDS, 2009, p. 182).

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo geral

Analisar o processo de formação inicial de professores/as de matemática para as relações de gênero e diversidade sexual na Univesp.

2.1.2 Objetivos específicos

Caracterizar aspectos conceituais sobre as relações de gênero e de diversidade sexual presentes no projeto pedagógico do curso, bem como identificar os momentos e os espaços na formação inicial de professores/as para lidar com tais temáticas no cotidiano escolar.

2.2 Percurso Metodológico

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, em que investigaremos o processo de formação inicial de professores de matemática na Univesp para questões de gênero

⁸ Ressaltamos que os achados das autoras são parte integrante de um projeto maior desenvolvido nas escolas.

e sexualidade. A escolha dessa universidade pública paulista justifica-se pelo fato de que o estado de São Paulo, em comparação a outros estados brasileiros, apresenta o maior número de homicídios e de suicídios de pessoas que rompem com as normas de gênero e de sexualidade. Em termos absolutos, foram 58 vítimas (GGB, 2018).

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

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

A investigação visa caracterizar os aspectos conceituais sobre as relações de gênero e de diversidade sexual presentes nos seguintes documentos.⁹

a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica:

- Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a);
- Resolução CNE/CP n. 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b);
- Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a);
- Resolução CNE/CP n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b).

b) Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica:

⁹ Destacamos que todos os documentos possuem um link nas referências para o acesso na íntegra, exceto o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da Univesp e o regulamento de estágio, que foram adquiridos por uma solicitação de informação através do Sistema Integrado de Informação ao Cidadão (SIC) do estado de São Paulo. Esta solicitação de informação foi realizada no dia 23 de setembro de 2019, e foi atendida no dia 14 de outubro de 2019.

- Parecer CNE/CP n. 9, aprovado em 8 de maio de 2001 (BRASIL, 2001a);
- Parecer CNE/CP n. 21, aprovado em 6 de agosto de 2001 (BRASIL, 2001b);
- Parecer CNE/CP n. 27, aprovado em 10 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001c);
- Parecer CNE/CP n. 28, aprovado em 2 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001d);
- Parecer CNE/CP n. 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015b);
- Parecer CNE/CP n. 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019a).

c) Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, emitidos pela Câmara de Educação Superior (CES) do CNE:

- Parecer CNE/CES n. 1302, aprovado em 6 de novembro de 2001 (BRASIL, 2001e);
- Resolução CNE/CES n. 3, de 18 de fevereiro de 2003 (BRASIL, 2003).

d) Deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo:

- Deliberação CEE n. 111, de 1 de fevereiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012);
- Deliberação CEE n. 126, de 4 de junho de 2014 (SÃO PAULO, 2014);
- Deliberação CEE n. 132, de 8 de abril de 2015 (SÃO PAULO, 2015);
- Deliberação CEE n. 263, de 7 de julho de 2018 (SÃO PAULO, 2018).

e) Documentos relativos à Univesp:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UNIVESP, 2018);
- Projetos Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Matemática (UNIVESP, 2019a);
- Regulamento de Estágios (UNIVESP, 2019b).

Entendendo que a pesquisa tem como procedimento de coleta de dados a análise documental, percebemos a necessidade de delimitar o referencial metodológico escolhido para analisar esses dados: a hermenêutica de Ricoeur (1990).

2.3 Percorrendo as trilhas da hermenêutica

Para Ricoeur (1990) “[...] a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos” (RICOEUR, 1990, p. 17). Resgatando a historicidade da teoria, o autor divide a trajetória da hermenêutica em dois principais movimentos, a saber: (i) das hermenêuticas regionais à hermenêutica geral e (ii) da epistemologia à ontologia. Visto a importância dessa divisão, apresentaremos essa historicidade com base em Ricoeur (1990).

No primeiro movimento, intitulado ‘das hermenêuticas regionais à hermenêutica geral’, Ricoeur (1990) problematiza, inicialmente, essa teoria e os principais percursores dela, quais sejam: Friederich Schleiermacher e Wilhelm Dilthey. No segundo movimento, intitulado ‘da epistemologia à ontologia’, ele nos apresenta as contribuições de Martin Heidegger e de Hans-Georg Gadamer.

De modo introdutório, Ricoeur (1990) destaca que a hermenêutica possui uma relação privilegiada com a linguagem devido a sua polissemia, característica das palavras que possuem mais de um significado, levando em consideração a retirada do contexto. Essa polissemia exige um trabalho de interpretação. Assim, a sensibilidade ao contexto é um complemento necessário. De certa forma, consideramos que em uma troca de mensagens entre interlocutores há um manejo de contextos que necessita de um discernimento. Também consideramos essa atividade de discernimento como a interpretação, que tem como fundamento reconhecer a mensagem “[...] relativamente unívoca que o locutor construiu apoiado na base polissêmica do léxico comum” (RICOEUR, p. 19, 1990).

É nesse contexto de mensagens trocadas que Ricoeur (1990) alerta-nos para o domínio limitado da escrita, ou, parafraseando ao autor, o que Dilthey chamou de expressões da vida fixadas pela escrita. Entretanto, o próprio autor afirma que as escritas demandam um trabalho específico de interpretação, pois há a necessidade de elevarem-se os sinais escritos em um nível de discurso e, ainda, de discernir a mensagem através das codificações.

Retornando ao primeiro movimento da hermenêutica, Ricoeur (1990) comenta que Schleiermacher tinha o intuito de extrair um problema geral da atividade de interpretação, ou seja, produzir uma hermenêutica geral. Antes de Schleiermacher, existia apenas a filologia dos textos clássicos e uma exegese dos textos sagrados. O problema com o qual Schleiermacher deparou-se foi a relação entre duas formas de interpretação, quais sejam: a interpretação ‘gramatical’ e a interpretação ‘técnica’. Ricoeur (1990), contudo, aponta que, na tentativa de

consolidar essas duas formas de interpretação, Schleiermacher criou um extremo embaraço entre as duas.

Em seguida, Dilthey atenta-se para a relação entre a hermenêutica e a história, trazendo o princípio de que o texto é a própria realidade e o seu encadeamento. É necessário conceber a precedência da coerência da história antes da coerência do texto, pois a história é o grande documento do ser humano. Além disso, Dilthey preocupava-se também com uma reforma da própria epistemologia hermenêutica, inquietação essa provocada pela ascensão do positivismo enquanto filosofia.

O tempo de Dilthey é o da completa recusa do hegelianismo e o da apologia do conhecimento experimental. Por conseguinte, o único modo de se fazer justiça ao conhecimento histórico parecia consistir em conferir-lhe uma dimensão científica, comparável à que as ciências da natureza haviam conquistado. Assim, foi para replicar ao positivismo que Dilthey tentou dotar as ciências do espírito de uma metodologia e de uma epistemologia tão respeitáveis quanto as das ciências naturais (RICOEUR, 1990, p. 24).

É nesse contexto que Dilthey reflete a possibilidade do conhecimento histórico, ou a possibilidade das ciências do espírito. Essa reflexão é de grande importância para a hermenêutica, pois ela estava apartada da explicação naturalista e relegada à intuição psicológica (RICOEUR, 1990).

Com o apoio da Psicologia, Dilthey procura o caráter principal e distintivo do compreender, estipulando que todas as formas de conhecimento do ser humano, que envolvem uma relação histórica, carregam uma capacidade primordial de se transpor na vida psíquica de outro(s). Nesse sentido, revela que o conhecimento natural tem o intuito de atingir fenômenos distintos dele e, assim, explicar. Enquanto o conhecimento humano se dá na relação de conhecer o outro, ou seja, um humano conhecer o outro humano; assim “[...] o homem não é radicalmente um estranho para o homem, porque fornece sinais de sua própria existência. Compreender esses sinais é compreender o homem” (RICOEUR, 1990, p. 25). Para tanto, ao contrário do conhecimento natural que visa explicar, o conhecimento humano visa compreender.

Contudo, Dilthey ainda estava sob as rédeas científicas do positivismo ao elaborar uma teoria hermenêutica fundamentada na Psicologia. O autor só conseguiu romper essas amarras ao inserir o conceito de hermenêutica na teleologia da vida, combinando o conceito de dinamismo e de estrutura, concluindo que a vida é “[...] como um dinamismo que se estrutura a si mesmo” (RICOEUR, 1990, p. 27). Dessa forma, Dilthey consegue elaborar a problemática central da hermenêutica, que é a compreensão do texto sob a lei da compreensão do outro que

nele se exprime. Esse empreendimento tem um fundo psicológico no quesito da interpretação, não do que diz o texto, mas quem nele se expressa.

Já no segundo movimento da hermenêutica, Ricoeur (1990) apresenta as contribuições de Heidegger e de Gadamer, as quais giram em torno da pressuposição diltheyana de compreender a hermenêutica como epistemologia, sem aperfeiçoá-la. Trata-se da recolocação das questões do método hermenêutico sob o controle de uma ontologia prévia.

A primeira provocação de Heidegger é diferenciar epistemologia e ontologia, explicitando que a hermenêutica possui solo ontológico. Em seguida, a compreensão é desconectada da necessidade do outro e estabelecida em uma relação com o mundo, de modo que “[...] é na relação com minha situação, na compreensão fundamental de minha posição no ser, que está implicada, a título principal, a compreensão” (RICOEUR, 1990, p. 32). Esse processo de *mundanizar* o compreender é utilizado como uma arma heideggeriana para a despsicologização, inserindo a ontologia como base para a hermenêutica.

Além disso, as reflexões heideggerianas colocam o compreender como um ‘poder-ser’, um projetar. Nessa lógica, o compreender não se torna sinônimo da apresentação de um fato, mas de uma possibilidade de ser. Significa dizer que ao compreender um texto não descobriremos um sentido inerte dele; senão, revelaremos uma possibilidade a ser indicada no texto. No entanto, Ricoeur (1990) entende que Heidegger deixa a desejar no quesito da filosofia da linguagem, apresentando como se fosse uma segunda articulação do seu trabalho e não a principal articulação. O autor também não dá continuidade ao desenvolvimento do círculo hermenêutico.

Mais à frente, Gadamer propõe continuar o debate da hermenêutica baseada na ontologia heideggeriana, organizando sua obra a partir do debate entre o distanciamento alienante e a experiência de pertença. O passeio gadameriano situa-se nas esferas da experiência hermenêutica, a dizer: esfera estética, esfera histórica e esfera de linguagem. Ricoeur (1990) deixa bem claro que Gadamer opera os movimentos na trajetória da hermenêutica: das hermenêuticas regionais à uma hermenêutica geral e da epistemologia à ontologia.

As reflexões gadamerianas atingem seu ápice, quando culminam em uma teoria da consciência histórica, isto é, uma consciência de ser exposto à história e a sua ação, que sustenta o fenômeno histórico como impossível de objetivações. No entanto, essa consciência histórica possui uma estratégia de distanciamento, a própria distância histórica, que vem acompanhada da ‘coisa do texto’ que nos permite comunicar a distância. Em suma, a obra de Gadamer nos indica uma assimetria entre metodologia e ontologia, deixando ao nosso critério a escolha entre uma ou outra, entre a verdade ou o método.

Assim, Ricoeur (1990) recusa a alternativa gadameriana e tenta elaborar uma forma de pensar que a ultrapassará. Ele parte da problemática dominante do texto para unir a verdade e o método.

O texto é, para mim, muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana: é o paradigma do distanciamento na comunicação. Por esta razão, revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância (RICOEUR, 1990, p. 44).

Nesse contexto de ultrapassagem da teoria gadameriana, o autor apresenta a noção de texto como um produtor do próprio distanciamento e portador da historicidade da experiência humana.

Em primeiro lugar, ele parte do primeiro polo constitutivo do discurso que é ser considerado como evento, ou seja, “[...] algo acontece quando alguém fala” (RICOEUR, 1990, p. 45). A passagem da linguística da língua para uma linguística do discurso estabelece um distanciamento próprio do discurso. O discurso também é realizado temporalmente no presente e é elaborado por um locutor, o que provoca no discurso uma instância autorreferencial. Ainda, o discurso carrega a linguagem de um mundo na medida em que intenciona descrevê-lo, exprimi-lo ou representá-lo. Logo, o discurso possui o seu mundo e se dirige a um interlocutor, que também possui seu próprio mundo. Para tanto, o discurso entendido como evento traz a característica de um fenômeno temporal que estabelece a troca pelo diálogo. Esse diálogo pode se prolongar ou ser interrompido.

O discurso possui um segundo polo de um par constitutivo, o da linguística. Polo esse que se articula com o primeiro.

Assim como a língua, ao articular-se sobre o discurso, ultrapassa-se como sistema e realiza-se como evento, da mesma forma, ao ingressar no processo da compreensão, o discurso se ultrapassa enquanto evento, na significação (RICOEUR, 1990, p. 47).

Essa articulação entre esses dois polos, que ocorre na linguística do discurso, é o núcleo de todo problema hermenêutico. Além disso, é da tensão entre esses dois polos (evento e significação) que surge a produção do discurso como obra.

Nesse sentido, o primeiro distanciamento é do dizer no dito. Segundo Ricoeur (1990), o dito pode ser entendido com base na teoria do *Speech-Act*, que configura o ato do discurso em uma hierarquia de atos subordinados divididos em três níveis, a saber: (i) o nível do ato locucionário/proposicional, o ato de dizer; (ii) o nível do ato ilocucionário, o que fazemos ao

dizer; e, por fim, (iii) o nível do ato perlocucionário, o que fazemos pelo fato de falar. Esses níveis possibilitam transmitir a intencionalidade do discurso na escrita, ou seja, entender a efetuação da linguagem como discurso.

Ainda, podemos pensar o discurso como obra, na medida em que a obra possui uma composição que vai além de uma frase, e também é submetida a uma codificação para tornar o discurso um relato, um poema, entre outras codificações, provocando um estilo individual para a obra. Para tanto, a partir da composição, da codificação e do estilo individual¹⁰ de uma obra, podemos compreendê-la enquanto um discurso. O sujeito desse discurso pode ser pensado, então, como o autor da obra.

Entretanto, quando o discurso é passado da fala para a escrita, ocorrem algumas alterações. Inicialmente, o texto não carrega mais o significado proposto pelo autor, ocasionando em uma autonomia do texto em relação à intenção do autor. Essa autonomia do texto possibilita sua descontextualização e sua recontextualização em situações diferentes, em contextos socioculturais diferentes. Além do que, o discurso escrito possibilita também uma libertação da coisa escrita, de forma que todo aquele que sabe ler tem acesso.

Essa autonomia proporciona descontextualizações e recontextualizações, bem como proporciona que o texto carregue sua proposição de mundo, que é o mundo do texto. Nessa lógica, a interpretação toma um novo sentido, que é o de “[...] explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado *diante* do texto” (RICOEUR, 1990, p. 56). Assim, um texto deve ser interpretado de modo que consigamos habitar o seu mundo e projetar suas possibilidades.

Uma obra é dirigida a seus leitores, de modo que lhes possibilite compreender, diante da obra, inserindo, assim, o aspecto subjetivo de um diálogo. Aspecto esse que é criado e instituído pela própria obra, colocada de frente com o leitor.

Portanto, a hermenêutica de Ricoeur (1990) calha para este trabalho uma vez que, a partir da nossa posição de *ser-no-mundo*, interpretaremos o mundo constituído pelos documentos curriculares selecionados e nos compreenderemos diante desses documentos. É válido destacar que essa posição de *ser-no-mundo* é atravessada pela carga teórica que constitui este trabalho. Além do mais, ousamos dizer que nossa interpretação ocasionará em uma constituição de um saber pela experiência de *ser-no-mundo* proferido por Larossa Bondía (2002) e comentado no início desse trabalho.

Para tanto, este capítulo intenciona discorrer o processo de delineamento da investigação, apresentando o problema de pesquisa e os objetivos gerais e específicos que

¹⁰ Ricoeur (1990) diz que a noção de estilo carrega os caracteres de evento e de sentido constitutivo do próprio discurso.

orientam os percursos da pesquisa, bem como os caminhos metodológicos e o referencial de análise. A relevância do mesmo se faz presente na medida em que o capítulo demonstra minuciosamente os passos traçados durante a investigação.

3 RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Este capítulo objetiva apresentar ao leitor o motivo de a escola tornar-se problemática central quando o assunto são as relações de gênero e de diversidade sexual. Além disso, trataremos os apontamentos sobre os conceitos de identidade e a diferença como propulsores das questões identitárias, especialmente no tocante às identidades de gênero e sexuais. Por fim, concluiremos, apresentando direções para uma possível formação de professores preocupada com às questões de gênero e de sexualidade.

3.1 Estreitando as relações entre o gênero e a sexualidade

Ao distinguir entre sexo e gênero, teóricas feministas sugeriram que o gênero é o significado cultural assumido pelo corpo sexuado. Beauvoir (2009), ao escrever *O Segundo Sexo*, cunha a célebre frase "não se nasce mulher, torna-se mulher". A autora sugere que a categoria das "mulheres" é uma realização cultural variável, um conjunto de significados que são adquiridos ou assumidos dentro de um campo cultural. A partir dessa análise, a categoria gênero passou a ser usada em estudos feministas para desvincular a realização cultural variável do corpo sexuado, que passou a ser expresso pela categoria 'sexo'.

Para Beauvoir (2009), ninguém nasce com o gênero, mas, sim, adquire-o. Quanto ao sexo, seria um atributo analítico necessário do humano, isto é, não há humano que não tenha sexo, uma vez que o sexo qualifica o humano como um atributo necessário. Contudo, o sexo não causa o gênero e nem se pode dizer que o gênero reflita ou expresse o sexo.

Isso não resolveu todos os problemas conceituais trilhados pelo feminismo com relação à conceitualização destas categorias. Mesmo assumindo-se que o gênero seja um conjunto de comportamentos ou características construídas, a questão de como essa construção ocorre recebeu respostas diversas. Butler (2003) levanta essa questão em *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*.

Quando teóricas feministas afirmam que o gênero é uma interpretação cultural do sexo, ou que o gênero é construído culturalmente, qual é o modo ou mecanismo dessa construção? Se o gênero é construído, poderia sê-lo diferentemente, ou sua característica de construção implica alguma forma de determinismo social que exclui a possibilidade de agência ou transformação? [...] Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscrito em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a "cultura"

relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei/conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2003, p. 26).

A autora interpreta que há na proposição de Beauvoir (2009) uma implicação sobre como essa construção acontece.

Para Beauvoir, o gênero é “construído”, mas há um agente implicado em sua formulação, um cogito, que de algum modo assume ou se apropria desse gênero, podendo, em princípio, assumir algum outro (BUTLER, 2003, p. 26).

Em Beauvoir (2009), a construção parece ser resumida a uma questão de escolha; para Butler (2003), essa construção é discursivamente condicionada. Há sempre limites estabelecidos nos termos de um discurso cultural hegemônico em que predominam estruturas binárias. Mais ainda, para Butler não há um cogito por trás dessa construção: o gênero é sempre uma ação, mas não a ação de um sujeito que preexiste a ação. O gênero é produzido de forma performativa e compelido pelas práticas regulatórias do que ela chama de coerência de gênero.

Além do mais, Butler (2003) acredita que não existe uma “essência” em que o gênero expresse ou externalize, nem um ideal objetivo ao qual o gênero aspire. Sendo assim, o gênero não é um fato: é, pois, constituído por vários atos que criam a ideia de gênero. Sem esses atos, não haveria gênero. O gênero, portanto, é uma construção que oculta sua gênese, fazendo com que acreditemos em sua necessidade e naturalidade.

O livro *Problemas de Gênero* alcançou imensa popularidade, talvez por uma leitura um tanto enviesada, ou sintomática, como coloca Butler em uma entrevista de 1994.

Uma das interpretações feitas sobre *Problemas de Gênero* é de que não há sexo, há apenas gênero e o gênero é performativo. As pessoas então pensam que, se o gênero é performativo, deve ser radicalmente livre. E pareceu a muitos que a materialidade do corpo é esvaziada, ignorada ou negada aqui — repudiada até (OSBORNE; SEGAL, 1994, p. 32, tradução nossa do original).

Então, a autora escreve *Bodies that Matter* (BUTLER, 1993), para voltar à categoria ‘sexo’ e ao problema da materialidade, perguntando como é que o próprio sexo pode ser interpretado como uma norma. A autora indaga se existe uma maneira de vincular a questão da materialidade do corpo à performatividade de gênero e como a categoria sexo aparece nessa relação.

Para Butler (1993), diferenças de sexo nunca são simplesmente uma função de diferenças materiais, mas são também marcadas e formadas por práticas discursivas. A autora ressalta, no entanto, que essas diferenças não permitem afirmar que o discurso causa diferença sexual. Baseando-se em Foucault, Butler (1993) afirma que a categoria de "sexo" é normativa, um ideal regulatório. Em outras palavras, sexo é uma construção ideal que se materializa à força ao longo do tempo. Não é um fato simples ou condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas reguladoras alcançam materialização através de uma reiteração forçada dessas normas (BUTLER, 1993).

Questionamos, então, *como a noção de performatividade de gênero se relaciona com essa concepção de materialização?* Em um primeiro momento, a performatividade deve ser entendida não como um ato singular ou deliberado, mas, sim, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que nomeia. Assim, as normas reguladoras do 'sexo' funcionam de maneira performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo e a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual.

Nesse sentido, o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será totalmente material. Materialidade essa que será repensada como o efeito mais produtivo do poder. Não há como entender 'gênero' como uma construção cultural imposta à superfície da matéria, entendida como o corpo ou seu sexo. Antes, uma vez que o próprio sexo seja entendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não será pensada à parte da materialização dessa norma reguladora. 'Sexo' não é, portanto, simplesmente algo que se tem ou que se é, mas uma das normas pelas quais o único se torna viável, aquilo que qualifica um corpo para a vida dentro do domínio de inteligibilidade cultural.

Wittig (1993) compreende a categoria 'sexo' como não sendo invariável, nem natural. Trata-se de um uso, especificamente, político de uma categoria para servir aos propósitos da sexualidade reprodutiva. Em outras palavras, para a autor, a única razão para dividir os corpos humanos entre os sexos masculino e feminino seria atender às necessidades econômicas da heterossexualidade e emprestar um brilho naturalista a sua própria instituição. Portanto, para Wittig (1993), não há distinção entre sexo e gênero: a categoria de 'sexo' é uma categoria de 'gênero', totalmente investida politicamente, naturalizada, mas não natural.

A recusa em se tornar (ou permanecer) heterossexual sempre significou se recusar a se tornar um homem ou uma mulher, conscientemente ou não. Para uma lésbica, isso vai além da recusa do papel de "mulher". É a recusa do poder econômico, ideológico e político de um homem. Isso nós lésbicas, bem como

as não-lésbicas, sabíamos antes do início do movimento lésbico e feminista. (WITTIG, 1993, p. 105, tradução nossa do original).

Essas reflexões de Wittig (1993) e Butler (1993) são pilares para pensarmos a forte relação entre o gênero e a sexualidade. Consideramos, assim como Butler fala em sua entrevista de 1994 (OSBORNE; SEGAL, 1994), que a separação de análises de sexualidade e gênero é um grande erro.

3.2 Mas, por que relações de gênero e diversidade sexual na escola?

O termo “relações de gênero e diversidade sexual” é entendido, aqui, como as identidades sexuais e de gênero, as quais Louro (2018) coloca como definidas e compostas por meio das relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Segundo a autora, as identidades de gênero são inscritas nos corpos no contexto de uma determinada cultura e carregam as suas marcas; ao passo que as identidades sexuais, incluindo as formas de expressar os desejos e os prazeres, são socialmente estabelecidas e codificadas.

Compreendemos, ainda segundo a autora, que a sexualidade é construída ao longo de toda a vida, de diversos modos, por todos os sujeitos. É também uma questão social e política, pois suas formas de representação e seus significados atribuídos a suas experiências e a suas práticas são atravessados/marcados pelas relações de poder. Assim, nessas relações de poder, a heterossexualidade é marcada como uma forma de sexualidade ‘natural’, é generalizada como referência para todos os sujeitos, é tida como universal e normal (LOURO, 2018).

A sede por entender as relações de gênero e de diversidade sexual na escola advém dos estudos de Junqueira (2015). Segundo o autor, historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de um conjunto de valores, de normas e de crenças responsáveis por considerar qualquer pessoa que não se sintoniza com as referências do padrão (adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”), como estranho, desviante, pecador, inferior, contagioso ou pervertido. Assim, a escola transformou-se em um espaço de circulação de preconceitos de diversas ordens: racismo, sexismo, machismo, LGBTfobia e outros que realizam a gestão das fronteiras da normalidade; e não são apenas circulados, como estão na ordem do currículo, são consentidos, cultivados e promovidos (JUNQUEIRA, 2015).

Esses preconceitos surgem a partir do processo de reconhecimento do “outro”, que é diferente de nós (ou de mim), e que desenvolvidos numa escala maior (sociedade), acabam construindo contornos demarcadores de fronteiras entre aqueles que representam a norma e os

que ficam fora dela. A norma em nossa sociedade, estabelecida historicamente, é o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (LOURO, 2018).

Seffner (2013) caracteriza o regime da heteronormatividade como a articulação dessa norma, especialmente em relação às identidades sexuais e de gênero. Assim, o regime da heteronormatividade estabelece como natural a coerência entre sexo biológico (macho/fêmea), gênero (homem/mulher) e orientação sexual (heterossexual). Essa coerência materializa-se da seguinte forma: se uma pessoa nasceu “macho”, deve identificar-se como homem e orientar seu desejo sexual para pessoas que nasceram “fêmeas”, que, por sua vez, identificam-se como mulheres e orientam o seu desejo para homens. Essa lógica é basilar para o regime da heteronormatividade.

Para Louro (2018), a escola é uma das instituições na sociedade que exerce pedagogias da sexualidade e pedagogias do gênero. Essas pedagogias são compostas por práticas e por linguagens (por meio de proposições, imposições e proibições) que constituem sujeitos femininos e masculinos, produzem marcas que tem *efeitos de verdade* e constituem uma parte significativa das histórias das pessoas. A autora reitera ainda que “[...] identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina[m], nega[m] e recusa[m] outras identidades e práticas” (LOURO, p. 30, 2018). Nesse caso, as identidades e as práticas hegemônicas assemelham-se à norma supracitada.

Desse modo, a escola contribui para regular as identidades de gênero e sexuais, por meio de materiais didáticos, atividades, objetos, saberes, cores e outros artefatos que potencializam a dicotomização entre os mundos masculino e feminino, reforçando os efeitos das pedagogias da sexualidade e do gênero (BALISCEI; MAIO; CALSA, 2016).

De acordo com Bento (2011), a escola é uma instituição que não tem capacidade de lidar com a diferença e com a pluralidade. Assim, ela se constitui como a principal instituição que afirma e que reitera as normas de gênero e de sexualidade. Pode, inclusive, ser considerada como produtora de uma heterossexualidade compulsória, ou, como a autora coloca, um heteroterrorismo.

O espaço escolar produz corpos escolarizados por meio de múltiplos e de discretos mecanismos, que distinguem os corpos e as mentes de meninos e das meninas e suas identidades sexuais. Observamos isso quando, por exemplo, apontamos que determinado jovem cursou o colégio militar ou que determinada jovem cursou um colégio de freiras, ou seja, estamos apontando as marcas da escolarização que carregamos em nossos corpos (LOURO, 1997). Em uma analogia, a escola seria um carimbo: todas as pessoas que passam por essa instituição são carimbadas e carregam as manchas de tinta em seus corpos.

As pedagogias da sexualidade e do gênero, ao colocarem em ação tecnologias de governo, instauram, nos sujeitos, tecnologias de autodisciplina e de autogoverno. Esses sujeitos, no processo de constituírem-se como homens ou como mulheres, exercem sobre si mesmos essas tecnologias instauradas, como forma de estender/prolongar os efeitos das pedagogias da sexualidade e do gênero. Assim, a escola carimba-nos com marcas que não se referem aos conteúdos que aprendemos nas escolas, mas marcas que remetem às nossas identidades sociais, cicatrizes que nos fazem lembrar as formas nas quais construímos nossas identidades de gênero e sexuais (LOURO, 2018).

Na esteira de Louro (2018), a escola acaba por constituir-se como um espaço em que há somente o tipo desejo sexual: o indivíduo interessa-se apenas pelo sexo oposto, negando e ignorando formas que fogem desse padrão e oferecendo poucas oportunidades para vivenciar a sexualidade. Assim, “[...] o lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância” (LOURO, 2018, p. 38).

Mesmo quando a sexualidade é apresentada em sala de aula, na maioria das vezes, essa é atrelada a “problemas” biologizantes (como a gravidez precoce, as práticas sexuais sem camisinha e a propagação de Infecções Sexualmente Transmissíveis). Há ainda a possibilidade de que o desenvolvimento da temática sexualidade seja inibido com a justificativa de que cabe à família discutir esses assuntos. Essas intenções impedem a entrada do tema na escola são em vão, uma vez que a sexualidade não funciona como um botão de “ligar-desligar” ou como uma roupa que alguém pode despir. Trata-se de fator intrínseco ao ser humano e, aqui, não se coloca como natural ou como essencial, mas que faz parte das relações sociais. A escola, afinal, é constituída por esses seres humanos (LOURO, 1997).

A discriminação e a violência atingem, infelizmente, lésbicas e gays e agravam-se, significativamente, em relação às pessoas transgêneros e travestis que, ao construírem seus corpos e expressões, desafiam as normas de gênero e, conseqüentemente, seus direitos são negados e violados, enfrentando “obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade física (JUNQUEIRA, 2015, p. 117).

Em suma, Bento (2011) orienta-nos que, quando a escola tenta eliminar aquele sujeito que destoa da norma e, portanto, é considerado como um poluente do espaço escolar, essa instituição está disseminando um projeto social pautado em uma engenharia de produção de corpos “normais” e transmitindo a mensagem de que a organização da humanidade é estruturada na e pela diferença. Essa higienização do espaço escolar e as demais violências, sofridas pelas pessoas divergentes das normas de gênero e de sexualidade, são compreendidas

como uma prática que organiza as relações sociais, regula os comportamentos e distribui o poder. Nesse sentido, ainda segundo autora, resta, para escola, transferir o sujeito e, de certa forma, declarar que essa discussão não é da alçada da escola, apreendendo que a consequente interrupção dos estudos é algo inevitável e natural.

Para Louro (2018), a escola e os sujeitos, que a frequentam, precisam desse “outro” e da sua identidade inferiorizada para, em um movimento de contraposição, se afirmar e se definir como padrão. Nesse movimento de contradição, a norma se sustenta e declara-se. Louro (1997) aponta ainda.

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe [e de sexualidade]; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 85).

Desse modo, entendemos que a instituição escola interfere, direta e indiretamente, na vida das pessoas que a atravessam e que investigações debruçam-se nas relações de gênero e de diversidade sexual, como a que está aqui presente, carregam o teor subversivo necessário para uma prática escolar que desafie as estruturas dominantes das relações de desigualdade.

3.3 Caminhando sob a seara identitária

A ascensão das questões identitárias são características marcantes da contemporaneidade, pois vivemos uma época de *crise de identidade*. Para Hall (2015), essa crise nada mais é do que o declínio de velhas identidades, que estabilizavam o mundo social e o surgimento de novas identidades. Assim, a crise de identidade caracteriza-se em um duplo deslocamento¹¹ que ocorre nos indivíduos, descentrando esses tanto do seu lugar no mundo social como de si mesmos.

¹¹ Hall (2015) apoia-se em Laclau (1990) para desenvolver o conceito de deslocamento. O autor coloca que “[...] uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder” (HALL, 2015, p. 13).

Nesse sentido, *quais conhecimentos permeiam as discussões identitárias?* Inicialmente, Woodward (2014) sinaliza uma tensão que ocorre na raiz das discussões identitárias entre duas perspectivas de identidade: *essencialistas* e *não-essencialistas*. A definição com base na perspectiva essencialista tem como princípio a existência da autenticidade e de um conjunto cristalino e imutável de características. Significa dizer que a identidade não sofre alterações no decorrer do tempo e que ela pode fundamentar-se em um passado, que, possivelmente, foi obscurecido e/ou reprimido, fixando uma verdade e revelando a identidade como um produto da história, ou, ainda, a partir de explicações amparadas na Biologia, revelando a identidade como uma categoria supostamente natural.

A definição da identidade com base na perspectiva não-essencialista tem um enfoque nas diferenças, com a atenção voltada para as possíveis definições que caracterizam aquela identidade (WOODWARD, 2014). Sendo assim, o conjunto cristalino imutável do essencialismo é estilhaçado e fragmentado e a diferença é colocada como o cerne das explicações.

Para Silva (2014), na perspectiva não-essencialista, a linguagem tem um papel parcial nas definições de identidade e diferença. Visto isso, a identidade segue a tendência de fixação da linguagem. Todavia, essa fixação é ao mesmo tempo uma tendência e uma impossibilidade. A identidade e a diferença, assim como a linguagem, são instáveis e indeterminadas e estão sempre escapando das fixações.

Dessa forma, este trabalho seguirá a perspectiva não-essencialista existente na raiz das discussões identitárias. Também acreditamos, substanciados em Silva (2014), que a identidade e que a diferença são o resultado de *atos de criação linguística*. Isso significa que não são elementos naturais e desconhecidos, como se estivessem a *mercê* de serem revelados, descobertos, respeitados e tolerados; a identidade, assim como a diferença, são criações sociais e culturais.

Consustanciados em Hall (2014), o termo identidade é como se fosse um ponto de encontro ou de sutura, em que, por um lado, os discursos e as práticas convocam-nos a assumir os nossos lugares de sujeitos sociais que possuem discursos particulares e que, por outro lado, há os processos que produzem subjetividades e acabam por nos construir como sujeitos dignos de fala.

Assim, segundo Woodward (2014), observamos que a identidade é relacional. A existência de uma certa identidade depende de algo fora dela, de algo que ela não seja, de algo que difere e, assim, fornece condições existenciais. Essa identidade surge em relação de afirmação-negação, por exemplo, por detrás da afirmação 'eu sou homossexual' existe uma

negação implícita e subliminar enunciando que ‘eu não sou heterossexual’. Logo, “[...] toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado” (HALL, 2014, p. 110). A identidade precisa de algo que difera dela para a sua existência, deixamos claro que a “[...] a identidade *depende* da diferença” (WOODWARD, 2014, p. 40).

Uma forma bem simples de entender essa dependência encontra-se em trecho de Woodward (2014).

Assim, o pão que é comido em casa é visto simplesmente como um elemento da vida cotidiana, mas, quando especialmente preparado e partido na mesa da comunhão, torna-se sagrado, podendo simbolizar o corpo de Cristo (WOODWARD, p. 41, 2014).

Woodward (2014) vale-se desse exemplo ao argumentar a diferença reproduzida por meio de sistemas simbólicos que compõe a representação. Em suma, a representação compreendida como processo cultural inclui esses sistemas simbólicos supracitados e as práticas de significação. A representação¹², em conjunto com os discursos, constrói lugares por meio dos quais os sujeitos podem falar e posicionar-se, ou seja, identidades individuais e coletivas.

Desse modo, a diferença estabelece-se por meio de distinções entre uma identidade e outra, é aquilo que se opõe e separa. Essa diferença pode ser construída de forma negativa e positiva. A forma negativa da diferença se dá por meio da exclusão ou marginalização das pessoas que são definidas como ‘outras’, como transgressoras, forasteiras e desviantes. A forma positiva da diferença dá-se quando essa é celebrada como enriquecedora e fonte de diversidade, uma característica comum no comportamento dos movimentos sociais ao afirmar suas identidades, antes relegadas, com felicidade (WOODWARD, 2014). Contudo, Silva (2014) sinaliza a tomada de cuidado com a perspectiva da diversidade e do multiculturalismo, pois, ao se apoiar com benevolência em apelos direcionados a tolerância e ao respeito da diferença, essa perspectiva acaba por essencializar e por naturalizar as identidades.

Para Silva (2014), a identidade e a diferença possuem estreita dependência com a representação, uma vez que é por meio desse processo cultural que elas existem e adquirem sentido. Além disso, esses sistemas simbólicos produzem significados que possibilitam a atribuição de sentido a nossa experiência e ao que somos, bem como àquilo que podemos nos tornar.

¹² Para Silva (2014), “representar” significa basicamente dizer “essa é a identidade”.

Entretanto, essas práticas de significação acabam por produzir significados permeados por relações de poder, em que um significado tem uma preferência em relação a outros, caracterizando um dualismo com pesos desiguais. Isto é, o poder definirá qual identidade deve ser incluída e qual deve ser excluída (WOODWARD, 2014).

De acordo com Silva (2014), as relações de identidade e diferença são ordenadas sempre em oposições binárias, determinando o que é normal e o que é anormal. Para o autor, normalizar é eleger, arbitrariamente, uma identidade como o parâmetro e avaliar, bem como hierarquizar, as demais identidades. Atribui-se, portanto, a essa identidade ‘normal’ todas as características positivas; para as demais, restam apenas características negativas.

A normalização, além de ser a manifestação mais sutil do poder no campo da identidade e diferença, também desencadeia uma força homogeneizadora nas identidades classificadas como normais a ponto dessas se tornarem invisíveis (SILVA, 2014). Em nossa sociedade, a heterossexualidade é classificada como o parâmetro, pessoas heterossexuais não precisam afirmar a sua identidade a todo momento; diferentemente de pessoas que fogem dessa norma e precisam afirmar sua identidade, enquanto uma questão de existência.

Essa invisibilidade da identidade posta no topo da hierarquia, direciona-se como uma resposta para o texto de Hall (2014), *Quem precisa da identidade?* Se a identidade normal possui uma força homogeneizadora, que a torna invisível, são as identidades postas como anormais que se tornam visíveis. Desse modo, *quem precisa da identidade* são as pessoas que assumem ‘outras’ identidades marginalizadas, uma vez que precisam demarcar a bandeira identitária para existir e para persistir.

Elas [as identidades] têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2014, p. 109).

Encontram-se, na relação interdependente entre identidade e diferença, as relações de poder. Silva (2014) aponta para uma necessidade constante de criação e de recriação da identidade e da diferença, pois essas não são entidades preexistentes, nem elementos passivos da cultura.

Uma das possibilidades para fomentar essa constante transformação encontra-se na Pedagogia e, especificamente, no currículo. Para Silva (2014), a questão da identidade e da

diferença constitui-se como um problema pedagógico e curricular, pois o espaço da escola, assim como a nossa sociedade, é atravessado pela diferença, ou seja, as crianças e os jovens não escapam da interação com o ‘outro’ no espaço da escola. Também é um problema social, pois o mundo é heterogêneo e o encontro com o diferente é inevitável.

Nesse sentido, a Pedagogia¹³ e o currículo deveriam ser estruturados para desenvolver um estranhamento e um questionamento dos sistemas dominantes de representação. Assim, há a necessidade de explicar como essa diferença é ativamente produzida, antes de desenvolver atividades que ensinem o respeito e a tolerância (SILVA, 2014).

3.4 Fagulhas de gênero e sexualidade para abrasar uma formação de professores

A pretensão inicial desse tópico seria discutir como seria uma formação de professores ideal para as questões de gênero e sexualidade. Ao buscarmos quais seriam os parâmetros necessários para esse tipo de formação, não encontramos respostas claras e objetivas: encontramos, na contramão, mais dúvidas. Em decorrência dessas incertezas, desistimos de pensar em um modelo padrão e ideal de formação para essas questões, permitindo que a contingência se assuma como basilar para essa formação. Entretanto, arriscamo-nos a traçar alguns pontos importantes e caminhos que a formação de professores para as questões de gênero e sexualidade podem seguir. Ressaltamos a utilização do verbo ‘poder’ para refletir uma semântica da “possibilidade de”, não uma “obrigatoriedade”, permitindo que se desenvolvam mais contribuições para esse tipo de formação.

Dessa forma, no decorrer desse tópico apresentaremos três caminhos que ousamos classificar como basilares para pensar a formação de professores para as questões de gênero e sexualidade. O primeiro ponto está nas reflexões de Duque (2014) com base nos relatos colhidos durante seu trabalho como pesquisador no campo de gênero e sexualidade, como professor universitário e militante em prol da diversidade sexual.

Duque (2014) apresenta a necessidade de propor uma formação que desenvolva o respeito às diferenças para além do reconhecimento da diversidade. Essa necessidade converge com Silva (2014), quem chama atenção para o vago e para o benevolente apelo ao respeito e à tolerância para com a diversidade, se limitando apenas ao reconhecimento da sua existência. Nesse sentido, Duque (2014) coloca que um dos pontos para pensar uma formação que

¹³ Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto (SILVA, 2014, p. 101).

desenvolva esse assunto é deixar emergir a diferença, pensar e agir frente a essa emergência. Ao reconhecermos e/ou respeitarmos a diferença, é necessário problematizá-la com intuito de garantir que sejam consideradas as histórias, reivindicações e especificidades de indivíduos e grupos na formação de professores.

Assim, esse processo de formação tem como base a análise da diferença e permite uma formação que se desenvolve de forma mútua, possibilitando tanto os alunos como os professores essas reflexões, afinal

[...] somos constituídos por normas de gênero e sexualidade que também estão postas (ainda que passíveis de contestações e transgressões) para as/os estudantes de nossas salas, como para as crianças com que elas/eles já trabalham ou irão trabalhar (DUQUE, 2014, p. 660).

Dessa forma, o autor utiliza como artefato a interação com a diferença para pensar a formação de professores com enfoque nas questões de gênero e de sexualidade. Interação essa que pode dar-se por meio de um estranhamento normalizador e, no máximo, respeitável, ou utilizando a visibilidade da diferença como uma aposta nas experiências que ainda não foram vividas.

O segundo ponto está nas reflexões de Britzman (2018), cujo enfoque é a sexualidade. Ao pensar como a sexualidade deve ser inserida no currículo, a autora discute três possíveis observações a serem feitas nessa reflexão. A primeira implica pensar a sexualidade como movimento, algo dinâmico e integral ao modo como cada pessoa divaga pelo mundo. A segunda observação, compreende os movimentos da sexualidade como exteriores à cultura, ou seja, a sexualidade não segue as regras e as normas da cultura, mesmo quando essa tenta domesticar; assim, a sexualidade é a própria alteridade. A terceira e última observação, possibilita desenvolver, por meio da sexualidade, a capacidade para a curiosidade, sendo assim, “[...] sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem a curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender” (BRITZMAN, 2018, p. 112).

As três observações de Britzman (2018) sinalizam não haver nos declaram um lugar certo para a sexualidade e, também, não haver um modelo padrão a ser seguido para ensinar sobre ela, pois a sexualidade não é estável, é movimento. A autora aconselha que, ao invés de centrar as “pedagogias do sexo seguro” em tópicos especiais, de certa forma, perigosos e carentes de prazer, o cerne deve ser a concepção dos corpos como algo que se movimenta entre os espaços.

Outro ponto importante das reflexões de Britzman (2018) é que a sexualidade, ao ser inserida no currículo escolar ou na sala de aula universitária, transforma a linguagem do sexo em uma linguagem didática e, para tanto, dessexuada. A autora ainda acrescenta.

Mais ainda: quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível. Por trás dessas preocupações estão as ansiedades da própria professora: de não estar preparada para responder as questões das estudantes e de que a aula se dissolva numa luta de poder entre o conhecimento das estudantes e o conhecimento da professora (BRITZMAN, 2018, p. 114).

Para tanto, na esteira de Britzman (2018), precisamos enxergar essas transformações quando a sexualidade é inserida no currículo e tentar desestabilizar sua fixidez, pois o trabalho do currículo nesse assunto é incitar identificações e críticas, sem o intuito de fechar e concluir, oferecendo mais questões e menos respostas concretas. O currículo deve aproximar-se da dinâmica desse assunto.

Nesse cenário, precisamos desenvolver espaços para que os futuros professores estejam dispostos a estudar a postura das escolas e a verem como ela pode impedir ou possibilitar diálogos e para que identifiquem como seu conteúdo pedagógico pode afetar a curiosidade do estudante e a relação professor-alunos. Também precisamos prepará-los para trabalharem com incertezas e, assim, utilizá-las como oportunidades para explorar a extensão. Ainda, desenvolver uma coragem política para levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade, principalmente em épocas em que o levantamento dessas questões não seja tão popular. Por fim, mas não menos importante, precisamos que os nossos futuros professores se tornem curiosos sobre suas próprias concepções e, assim, se tornem abertos para as curiosidades de outros (BRITZMAN, 2018).

Mesmo que o foco das reflexões de Britzman (2018) seja na sexualidade, acreditamos que esse pode ser extrapolado e atingir as questões de gênero também, afinal, a sexualidade tem uma forte relação com o gênero. Essa relação entre sexualidade e gênero se dá na lógica do regime heteronormativo, como Wilchins (2004) coloca.

Parece que as identificações de gênero são significativas apenas dentro de uma estrutura binária na qual a separação de um termo do outro lhe dá significado. O que aponta para um segundo problema: cada identidade de gênero deve manter uma coerência estrita entre sexo, identidade de gênero, expressão de

gênero e desejo. Feminino é para mulher como mulher é para feminino, pois o feminino é atraído pelo masculino (WILCHINS, 2004, p. 130).

Por fim, o último ponto cerne de uma formação de professores para as questões de gênero e sexualidade é a importância do corpo, explicitado por Hooks (2018). Segundo a autora, por aceitarmos a noção¹⁴ de que existe uma separação entre corpo e mente, os indivíduos entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, sem o corpo. A autora dá-nos um relato interessante sobre essa reflexão.

Logo no início, quando me tornei professora e precisei usar o banheiro no meio de uma aula, eu não tinha a menor ideia do que minhas antecessoras faziam em tais situações. Ninguém me falara sobre o corpo em relação à situação de ensino. O que se faz com o corpo na sala de aula? Ao tentar recordar os corpos dos meus professores e professoras, eu me sinto incapaz de lembrar deles. Eu ouço vozes, lembro de detalhes fragmentados, mas muito pouco de corpos inteiros (HOOKS, 2018, p. 145).

Nesse contexto, Hooks (2018) denuncia a massiva descorporificação de professores, como se fosse o eixo da formação docente. A autora avança: os professores, na determinação de anular o corpo e entregar-se de forma integral à mente, acabam por reprimir, por negar e, até, por esquecer que possuem sentimentos, restando apenas o horário após à aula para recompor os seus sentimentos. Isso nos mostra que no mundo público da aprendizagem institucional o corpo deve ser anulado, sobrando, assim, apenas os lugares privados para se recuperar os sentimentos.

Arriscamo-nos a dizer que uma formação de professores cujo cerne seja a descorporificação interfere no desenvolvimento de uma formação para as questões gênero e de sexualidade, entendendo que esses assuntos possuem uma relação com o corpo. Para tanto, seguindo a direção das reflexões de Hooks (2018), uma formação de professores preocupada com as questões de gênero e sexualidade deve ter como o eixo a união do corpo e mente e, também, ter um enfoque no corpo de modo que consigamos provocar fissuras nos pensamentos dominantes.

Portanto, concluímos esse tópico sem o intuito de fechar, de chegar a um lugar comum ou um destino final. Acreditamos que o ponto de partida seja reflexões que se negam a justificar por meio do conforto da fixação (BRITZMAN, 2018).

Finalizamos este capítulo, expondo que a escola é uma das instituições promotora do regime da heteronormatividade e, com isso, produzindo corpos escolarizados e formatados de

¹⁴ De acordo com hooks (2018), essa noção provém do contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental.

acordo com a norma. Ainda, que o conceito de identidade e diferença se constituem como propulsores e articuladores das relações de gênero e diversidade sexual. Nesse sentido, procuramos traçar possíveis direções para orientar uma formação de professores que se preocupa com as problemáticas de gênero e da sexualidade.

4 ESTUDOS GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Este capítulo visa a identificar quantas e quais são as produções que entrelaçam o gênero e a sexualidade no contexto da Educação Matemática, objetivando explorar o estado desse campo de conhecimento e identificar quais as possíveis lacunas existentes nele.

A intenção deste capítulo emerge da leitura de Leyva (2017), quem nos oferece as descobertas de uma revisão sobre a pesquisa de gênero na Educação Matemática, apontando as contribuições empíricas e conceituais para o campo. Um dos pontos desse estudo é lançar luz para saber como essas pesquisas estão distinguindo sexo e gênero e quais são as suas perspectivas teórico-metodológicas, fornecendo *insights* para futuros projetos que preencheram as lacunas expostas.

Nesse sentido, Leyva (2017) já deixa claro em suas primeiras linhas escritas que a revisão não inclui todas as publicações sobre gênero na Educação Matemática. O autor afirma que primeiro foi realizada uma pesquisa geral no Google Acadêmico utilizando os termos *sex mathematics*, *gender mathematics*, *sex maths* e *gender maths*. Assim, ele filtrava os primeiros 400 resultados de cada pesquisa no Google Acadêmico, selecionando apenas os artigos de periódicos revisado por pares, capítulos de livros editados e capítulos de *handbooks* que apresentavam estudos de pesquisa empíricos em que o foco central eram as questões de gênero e sexo na Educação Matemática. Em uma segunda etapa, Leyva (2017) filtrou ainda mais os artigos de periódicos revisado por pares, concentrando-se apenas nos artigos publicados nos 100 principais periódicos¹⁵ nas áreas de Educação, Matemática (com foco em educação) e Estudos de Gênero. Por fim, os artigos, bem como os capítulos de livros e de *handbooks*, foram selecionados com base no número de vezes em que a publicação foi citada, cumprindo o critério de valores escalonado pelo próprio autor.

Os resultados desse estudo foram de 49 artigos de periódicos, três capítulos de livros editados e um capítulo de *handbook*. Ao entrelaçar e discutir esses trabalhos, Leyva (2017) aponta que ocorreram avanços na conceituação de gênero em pesquisas de Educação Matemática, ao ampliar as visões que estabelecem apenas as diferenças entre os sexos e problematizar que o gênero é uma construção social. No entanto, ele sinaliza que essas pesquisas classificadas como o avanço na área foram concluídas na Austrália, Canadá e Reino

¹⁵ Segundo Leyva (2017), esses 100 principais periódicos foram classificados pelo *SCImago Lab's Journal & Country Rank* a partir de 2014.

Unido. Portanto, há muito a ser explorado nos outros países sobre os efeitos da masculinização da matemática e as interseccionalidades que ocorrem no gênero (como a raça e a sexualidade). O autor aconselha que futuras pesquisas considerem os diferentes níveis de influência que podem moldar simultaneamente as identidades matemáticas dos estudantes, como, por exemplo, currículos, políticas públicas, influências de colegas, expectativas de professores e familiares, estereótipos e normas culturais (LEYVA, 2017).

Para tanto, sob a inspiração desencadeada pela leitura do artigo supracitado, realizamos uma revisão sistemática sobre gênero e sexualidade em pesquisas em Educação Matemática no Brasil. Segundo Sampaio e Mancini (2007), trata-se de um tipo de pesquisa que utiliza como fonte a literatura produzida sobre um tema específico, aplicando métodos e sistemáticas de busca para apresentar um resumo de evidências, podendo identificar temas que necessitam de aprofundamento, auxiliando, assim, pesquisas futuras. Os autores sinalizam que esse tipo de revisão pode apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes.

Antes de iniciar uma revisão sistemática, é necessário considerar as etapas de definição do(s) objetivo(s), de identificação da literatura e da seleção dos possíveis estudos que sofreram a inclusão. Esse tipo de consideração é importante para possíveis adequações no cerne da questão que direcionará a sua investigação (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Assim, seguindo as etapas descritas por esses autores, delineamos a proposta de revisão.

O objetivo de nossa proposta foi mapear as teses e as dissertações disponíveis na BDTD, concebida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e mantida também pelo mesmo, com o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). A BDTD, lançada em 2002, contribui para o aumento da visibilidade da produção científica nacional ao disponibilizar o conteúdo das dissertações e teses brasileiras na internet e também auxilia na difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral.

A BDTD permite a realização da busca por “título”, “autor”, “assunto” ou todos esses campos. Além desses artifícios de busca, a Biblioteca também permite a utilização de operadores de busca, caractere curinga, algoritmo Fuzzy, proximidade, intervalo, incrementar um termo e operadores booleanos, e uma busca avançada com itens específicos de busca, refinando mais ainda os resultados. Para a investigação, utilizamos o operador booleano “AND” que permite a utilização de dois ou mais termos em uma busca.

Assim, realizamos duas buscas por “gênero AND matemática” e “sexualidade AND matemática”, e selecionamos somente os trabalhos publicados em português, ou seja, utilizamos o filtro intitulado “por” durante a busca, que apresentavam no título e/ou nas palavras-chave o termo “gênero” ou “sexualidade” (ou os dois juntos) atrelados com a

matemática. Essa seleção também foi acompanhada da leitura do resumo, visando confirmar se o trabalho encaixaria em nossa revisão.

A primeira busca utilizando “gênero AND matemática” resultou em 547 trabalhos, dentre eles: 382 dissertações e 165 teses. Ao refinarmos esse resultado, seguindo os critérios estabelecidos, o resultado foi de oito dissertações e cinco teses, totalizando 13 trabalhos, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Resultado da primeira busca.

Autoria (ano)	Tipo de Produção	Título
Cavalari (2007)	Dissertação	<i>A matemática é feminina? Um estudo histórico da presença da mulher em institutos de pesquisa em matemática do estado de São Paulo</i>
Fernandes (2006)	Dissertação	<i>A inserção e a vivência da mulher na docência de matemática: uma questão de gênero</i>
Hilzendegeger (2009)	Dissertação	<i>“Primeira arithmetica para meninos” e a constituição de masculinidades na província de São Pedro do Rio Grande do Sul</i>
Lima (2011)	Tese	<i>O silenciamento discursivo de gênero no currículo oculto do ensino da matemática</i>
Menezes (2015)	Tese	<i>A matemática das mulheres: as marcas de gênero na trajetória profissional das professoras fundadoras do Instituto de Matemática e Física da Universidade da Bahia (1941-1980)</i>
Menezes (2016)	Tese	<i>Gênero, ensino e pesquisa em matemática: um estudo de caso</i>
Oliveira (2013)	Dissertação	<i>A aula de matemática: a didática do feminino e do masculino</i>
Pretto (2009)	Tese	<i>Construção de conhecimentos em situações de exclusão social e questões de gênero</i>
Rosenthal (2018)	Dissertação	<i>Ser mulher em ciências da natureza e matemática</i>
Santos (2010)	Dissertação	<i>Elza Furtado Gomide e a participação feminina no desenvolvimento da matemática brasileira no século XX</i>
Souza (2008)	Tese	<i>Gênero e matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas</i>
Souza (2013)	Dissertação	<i>Quem calculava: representações de gênero na relação mulher-matemática na obra <i>O homem que calculava</i> de Malba Tahan</i>
Souza (2018)	Dissertação	<i>Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professores</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

A segunda busca, utilizando, então, “sexualidade AND matemática” resultou em 67 trabalhos; dos quais 56 eram dissertações e 11, teses, os quais foram filtrados utilizando os critérios escalonados, resultando em três dissertações e uma tese, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2. Resultado da segunda busca.

Autoria (ano)	Tipo de Produção	Título
Amorim (2012)	Tese	<i>Sexualidade e mídia na formação docente</i>
Barreto (2007)	Dissertação	<i>Matemática e educação sexual: modelagem do fenômeno da absorção/eliminação de anticoncepcionais orais diários</i>
Cardoso (2016)	Dissertação	<i>“O que é normal para mim não pode ser normal pro outro”: a abordagem de corpo, gênero e sexualidade nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju</i>
Ikefuti (2012)	Dissertação	<i>Concepções de licenciandos sobre violência sexual e políticas educacionais</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

Visando a incrementar nossa busca, decidimos utilizar, também, o termo “queer AND matemática”, selecionando os trabalhos a partir dos mesmos critérios escalonados e permanecendo no campo da BDTD. O resultado foi de 55 trabalhos, especificamente 41 dissertações e 14 teses. Entretanto, ao filtrá-los nenhum trabalho apresentou articulações entre as duas áreas.

Destacamos que durante o desenvolvimento da busca encontramos vários trabalhos que não possuíam no título e/ou nas palavras-chave os termos que estávamos procurando, sendo a leitura breve do resumo essencial para identificar se realmente o trabalho possibilitava uma interface com gênero/sexualidade e matemática. Então, com base nos Quadro 1 e 2, concluímos que o resultado foi de 17 trabalhos; dentre esses, seis teses e 11 dissertações.

Atestamos haver poucas teses e dissertações que articulem as áreas de gênero e de sexualidade com a Educação Matemática, especialmente ao notarmos que o número de dissertações é praticamente o dobro do número de teses. Em relação às regiões que mais produziram, a região nordeste destacou-se com um total de seis trabalhos. As regiões sul e sudeste apresentaram cinco trabalhos cada uma, e a região centro-oeste teve apenas um trabalho.

Nos trabalhos que apresentavam a discussão de gênero na Educação Matemática, notamos uma presença muito forte de estudos que analisam a presença feminina, remetendo à presença da mulher nos cursos de matemática ou nos espaços matemáticos (CAVALARI, 2007; FERNANDES, 2006; MENEZES, 2015; MENEZES, 2016; ROSENTHAL, 2018; SANTOS, 2010; SOUZA, 2013). Além disso, é importante sinalizar que alguns trabalhos discutem gênero na Educação Matemática e não focam apenas nas mulheres ou na presença feminina, mas na relação dicotômica homem-mulher correspondente a relação masculino-feminino (OLIVEIRA, 2013; PRETTO, 2009; SOUZA, 2008) e, ainda, outros que questionam a norma ao

problematizar que tipo de masculinidade é construída em discursos matemáticos (HILZENDENGER, 2009).

No entanto, alguns trabalhos contribuíram de forma diferente para a articulação de gênero e Educação Matemática, como o trabalho de Lima (2011). Ao desenvolver uma análise de funcionamento do discurso de docentes de matemática do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Maceió, a autora concluiu que esses docentes reforçam as relações sociais de gênero de ordem patriarcal e capitalista. Além deste, o trabalho de Souza (2018) também rompe com o padrão e teve como objetivo compreender como os cursos de formação de professores de uma universidade pública do Paraná estão desenvolvendo as temáticas de gênero e sexualidade nessa formação inicial, e concluiu-se que essa temática é discutida de forma pontual e sempre por determinado professor ou um evento específico.

Durante a leitura dos resumos desses trabalhos, identificamos também quais os referenciais teóricos utilizados para discutir as relações de gênero e sexualidade. Notamos que, quando apontados, os referenciais teóricos perpassam pela perspectiva pós-estruturalista e são citados nomes como: Londa Schiebinger, Carla Giovana Cabral, Ângela Freire de Lima e Souza, Lindamir Salete Casagrande, Silvana Maria Bitencourt, Cristina Bruschini, Maria Rosa Lombardi, Jaqueline Leta, Hildete Pereira de Melo, Cecília Sandenberg, Luzinete Minella, Judith Butler e Guacira Lopes Louro (MENEZES, 2015; MENEZES, 2016; SOUZA, 2013).

Em relação aos trabalhos que apresentavam a discussão da sexualidade na Educação Matemática, o número era menor em relação aos que discutem o gênero e que a maioria deles teve um enfoque na formação dos professores. Durante a leitura dos resumos, observamos trabalhos que identificaram os discursos produzidos pelos universitários e pelos professores dos cursos de licenciatura; que analisaram como as temáticas de corpo, gênero e sexualidade estão sendo introduzidas nas práticas formativas das licenciaturas; e que identificaram o nível de conhecimento que os futuros professores dos cursos de licenciatura têm acerca da violência sexual (AMORIM, 2012; CARDOSO, 2016; IKEFUTI, 2012).

Sinalizamos que nesses trabalhos supracitados a matemática não era o único curso analisado, mas completava um grupo de cursos de formação de professores. Além disso, o trabalho de Cardoso (2016) foi o único nas duas buscas realizadas que desenvolveu a intersecção dos conceitos teóricos de gênero e sexualidade, enquanto os demais trabalhos desenvolviam apenas gênero ou apenas sexualidade na Educação Matemática.

Ainda sobre a relação de trabalhos que apresentavam a discussão da sexualidade na Educação Matemática, Barreto (2007) desenvolveu um produto didático que atrelava o ensino

da matemática ao tema transversal da Educação Sexual, conforme previsto nos PCN, bem como analisou essas duas temáticas na escola e na sala de aula.

Portanto, concluímos que o encontro entre gênero e sexualidade e a Educação Matemática é recente, apontando que existem poucos trabalhos que desenvolvem discussões sobre esse encontro. Ressaltamos que os presentes achados promoveram discussões de gênero e sexualidade de forma separada, exceto pelo trabalho de Barreto (2007).

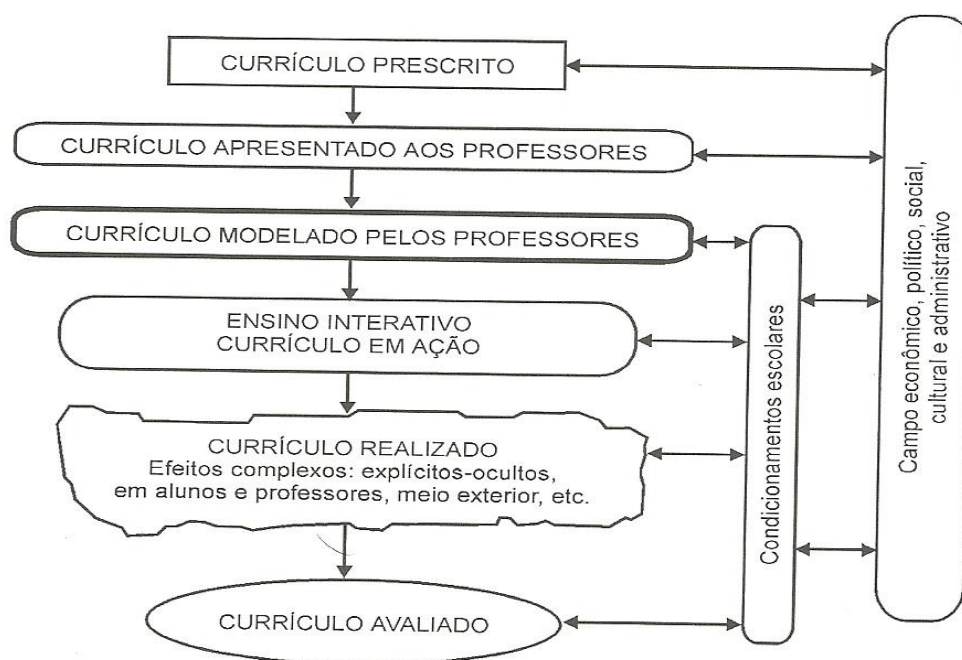
Assim, informamos que este capítulo tem o intuito de subsidiar a análise do processo de formação inicial de professores de matemática para as relações de gênero e diversidade sexual na medida em que apresenta às teses e dissertações sobre Educação Matemática e as relações de gênero e diversidade sexual.

5 ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS E FEDERAIS

Este capítulo apresenta as análises e a interpretação dos documentos curriculares listados no delineamento da investigação. As análises foram realizadas pela ótica de Ricoeur (1990), procurando caracterizar o conceito de gênero e de sexualidade que permeiam os documentos curriculares, bem como identificar quais são os espaços e momentos destinados para desenvolver essa temática na formação inicial de professores de matemática da Univesp.

O currículo constitui-se a partir do entrelaçamento de influências e de campos de atividade inter-relacionados e diferenciados, caracteriza-se como níveis ou fases na objetivação do significado do currículo (SACRISTÁN, 1998), conforme Figura 1.

Figura 1. A objetivação do currículo no processo do seu desenvolvimento.



Fonte: Sacristán (1998, p. 105).

Registramos que nosso foco de investigação são os currículos prescritos e moldados. Os currículos prescritos são as prescrições e/ou as orientações sobre o conteúdo do currículo e servem como elementos para a ordenação do sistema curricular. Sendo assim um ponto de partida para a elaboração de materiais, para o controle do sistema e entre outros aspectos. Entendemos como currículos prescritos os seguintes documentos curriculares analisados: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica;

Pareceres do CNE referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática emitidos pela CES do CNE; Deliberações do CEE de São Paulo.

Para Sacristán (1998), os currículos moldados pelos professores caracterizam-se como planos e/ou como programações de ensino que os professores constroem, moldando a partir de sua cultura profissional. Nessa perspectiva dos currículos moldados, o professor é visto como uma agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos. Nesse sentido entendemos como currículos prescritos os seguintes documentos curriculares analisados: PDI da Univesp; PPC do curso de Licenciatura em Matemática da Univesp; Regulamento de Estágios da Univesp.

Ainda, buscaremos traçar possibilidades que esses currículos prescritos e moldados possam oferecer para que os professores de matemática estabeleçam *conversas complicadas* (PINAR, 2016) sobre gênero e sobre sexualidade.

5.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica surgiram como uma proposta do Ministério da Educação (MEC) em maio de 2000 e foram formulada por um grupo de trabalho constituído pelo coordenador geral Dr. Ruy Leite Berger Filho, também Secretário de Educação Média e Tecnológica, e por representantes das Secretaria de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior (BRASIL, 2001a).

Dessa forma, ao receber essa proposta de diretrizes, o Conselho Nacional de Educação (CNE), durante a reunião do Conselho Pleno (CP) ocorrida no mês de julho de 2000, decidiu constituir uma comissão bicameral para analisar essa proposta do MEC. A comissão bicameral designa uma composição por duas câmaras: Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES). Assim, essa comissão foi composta por conselheiros dessas duas câmaras. Ocorreram, entre os meses de agosto de 2000 a maio de 2001, 21 reuniões em conjunto com os integrantes do grupo de trabalho que redigiram a proposta (BRASIL, 2001a).

Além disso, a proposta foi submetida a uma apreciação cultural da comunidade educacional, destrinchada em cinco audiências públicas regionais (as cidades em que ocorreram as reuniões foram Belém, Goiânia, Porto Alegre, Recife e São Paulo), e uma reunião

institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional que ocorreram todas em Brasília, em datas diferentes (BRASIL, 2001a).

As diretrizes para a formação de professores da educação básica surgem em um contexto de democratização do acesso à educação básica e a sua melhoria, bem como o contexto do avanço da informação e da comunicação e as possíveis alterações que provocam na convivência social, no exercício da cidadania e na organização do trabalho. Nesse sentido, o avanço na educação básica provocava um certo contraste com a formação de professores, que estava estagnada em um formato tradicional. Para tanto, surge a necessidade de pensar em uma base comum de formação docente, expressa em diretrizes. Base essa que será obrigatória para todos os cursos de formação de professores em nível superior. Cabe destacar que essas diretrizes serão flexíveis a ponto de acolher diferentes desenhos institucionais (BRASIL, 2001a).

A história do documento curricular intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, tem início com a homologação do Parecer n. 9, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, o qual carrega o projeto de resolução das diretrizes (BRASIL, 2001a).

O Parecer CNE/CP n. 9/2001 apresenta diversas vezes o termo ‘diversidade’ sempre em conjunto com outros termos, como diversidade social, diversidade cultural, diversidade dos alunos. É válido destacar o segundo artigo do projeto de resolução desse parecer, que dispõe formas de orientação a serem consideradas para a organização curricular da formação de professores, e uma dessas formas é o acolhimento e o trato da diversidade. No mais, esse parecer não apresenta o termo gênero e apresenta uma vez o termo sexualidade atrelado ao cumprimento dos temas transversais propostos no PCN. Observamos também que o termo diversidade se refere, na maioria das vezes, à uma diversidade de faixa etária em relação a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com enfoque na inclusão de pessoas com deficiência (BRASIL, 2001a).

Em seguida, temos os pareceres n. 21, 27 e 28 do CP do CNE, todos aprovados durante o segundo semestre de 2001. Em suma, esses pareceres estabelecem a carga horária dos cursos de formação de professores. Com relação ao gênero e sexualidade, esses pareceres praticaram o silêncio (BRASIL, 2001b; BRASIL, 2001c; BRASIL, 2001d). De certa forma, essa ação de pôr em vigor a carga horária desses cursos por meio de pareceres e resolução já estava prevista no artigo 12 do Parecer CNE/CP n. 9/2001 (BRASIL, 2001a).

Temos ainda a publicação da Resolução do CNE/CP n. 1/2002, no dia 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Comparada com o projeto de resolução, no Parecer CNE/CP n. 9/2001, e considerando a alteração prevista no

Parecer CNE/CP n. 27/2001, essa Resolução não possui demais alterações (BRASIL, 2002a). A situação é semelhante em relação a Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, que ao instituir a duração e a carga horária para os cursos de licenciatura, não sofreu alterações em comparação com o Parecer n. 28/2001 (BRASIL, 2002b).

Os Pareceres e as Resoluções apresentados identificam um cenário, cujas temáticas de gênero e de sexualidade permanecem excluídas das diretrizes que regem a formação de professores.

Com o intuito de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de todos os níveis da Educação Básica, acompanhada de um longo processo de discussões, surge uma proposta de resolução, em 2015, que realizará alterações na Resolução CNE/CP n. 1/2002, até o momento essa resolução era a vigente para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Parecer n. 2/2015, que previa essa proposta de resolução, foi aprovado, e a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, foi publicada (BRASIL, 2015a).

No quesito das relações de gênero e da diversidade sexual, o Parecer n. 2/2015 apresenta termos que remetem a discussão dessa temática, como este trecho logo nas primeiras páginas do documento.

Assim, o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa (BRASIL, 2015a, p. 9).

Além desse trecho, há outros pontos em que o parecer delimita a discussão para as relações de gênero e de diversidade sexual como necessária para a formação inicial e continuada de professores, destacando que os alunos egressos desses cursos devem ser conduzidos para consolidar uma educação inclusiva e que respeite as diferenças. O surgimento da temática, em comparação com os pareceres que favoreceram a publicação das resoluções que instituem as Diretrizes de 2002, marca o início de uma formação de professores que reconhece a importância de discutir as questões de gênero e sexualidade (BRASIL, 2015a).

Enquanto isso, a Resolução CNE/CP n. 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, revoga as

Resoluções CNE/CP n. 1/2002 e n. 2/2002 (BRASIL, 2015b). Em relação às questões de gênero e sexualidade, a Resolução reconhece a importância das discussões que cerceiam tais questões, no mesmo sentido que o parecer antecedente a ela. É relevante destacar o parágrafo segundo do artigo 13, que aponta as direções que a estrutura e o currículo, da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, devem tomar.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015b, p. 11).

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 informa um prazo de dois anos para os cursos que se encontram em funcionamento se adequem às configurações previstas no documento, a contar da data da publicação. No entanto, esse prazo foi alterado três vezes, por meio de pareceres e resoluções, resultando que o ano de 2019 seria o ultimato para os cursos adaptarem-se.

Em 20 de dezembro de 2019, publicou-se a Resolução CNE/CP n. 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e, conseqüentemente, revoga a resolução anterior. Os cursos de formação inicial de professores que não se adequaram a antiga resolução, e até mesmo os que se adequaram, devem se preocupar agora com a adequação dessa nova resolução vigente (BRASIL, 2019a).

O Parecer CNE/CP n. 22/2019 expressa que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 surge com o intuito de cumprir o parágrafo oitavo do artigo 62 da Lei 13.415, no qual fica claro que os currículos dos cursos de formação docente devem ser articulados e fundamentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, de modo específico, a construção dos referenciais para a formação docente tem a necessidade de dialogar com as dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2019b).

Para tanto, a Resolução CNE/CP n. 22/2019 prevê alterações na carga horária e estabelece competências gerais e específicas que direcionam os cursos de formação docente. Essas competências gerais e específicas constituem uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019a).

No tocante às questões de gênero e de sexualidade, tanto o parecer quanto a resolução são marcados pela ausência dos termos gênero e sexualidade. Essa situação é convergente com a decorrente ojeriza, presente no atual contexto sócio-político, aos termos que cerceiam as discussões dessa temática. Ao passo que, o termo diversidade está presente nos documentos, como mostra a oitava e a nona competência geral da base de formação docente.

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 (BRASIL, 2019a, p. 11).

Dessa forma, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, em comparação com a Resolução CNE/CP n. 2/2015, é marcada pela ausência absoluta dos termos gênero e sexualidade podendo se caracterizar, assim, como um grande retrocesso no que toca a formação de professores para as questões de gênero e sexualidade.

Além disso, é de extrema importância ressaltarmos que todos os pareceres analisados, tanto os que fundamentam as resoluções quanto os que alteram as mesmas, não caracterizam em nenhum momento o conceito de diversidade, muito menos os conceitos de gênero e sexualidade. Nesse contexto, torna interessante lembrar o aviso de Silva (2014) perante a utilização da diversidade como apenas uma celebração do diverso e do diferente, sem problematizar de fato os impactos da diferença e do sistema binário que ela congrega em nossa sociedade.

5.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática

No dia 18 de fevereiro de 2003 surge a Resolução CNE/CES n. 3, estabelecendo as Diretrizes Curriculares para os cursos de matemática. Essas Diretrizes orientam a formulação do projeto pedagógico dos cursos de matemática na modalidade bacharelado e na modalidade licenciatura (BRASIL, 2003).

A Resolução CNE/CES n. 3/2003 orienta que a carga horária da formação do licenciado em matemática deverá cumprir o que está previsto na Resolução CNE/CP n. 2/2002. É necessário reiterar que a resolução institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de

graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, não apresenta nenhum aspecto de formação de professores para as questões de gênero e de sexualidade (BRASIL, 2003).

Ainda, é relevante apontar que as Diretrizes Curriculares para os cursos de matemática é conteúdo integrante do Parecer CNE/CES n. 1.302/2001, não da Resolução CNE/CES n. 3/2003. Nesse sentido, tal parecer expressa que as diretrizes intencionam orientar e transformar a formação do bacharel e do licenciado em matemática, bem como assegurar que os egressos desses cursos sejam preparados de forma adequada para uma carreira (BRASIL, 2001e).

Para tanto, o parecer orienta quanto ao perfil dos formandos, as competências e as habilidades que esses cursos devem seguir e cumprir, a estrutura do curso, os conteúdos curriculares tanto do bacharel quanto da licenciatura, o estágio e atividades complementares (BRASIL, 2001e).

Contudo, em relação ao gênero e a sexualidade, a resolução e o parecer não apresentam nenhum termo relacionado à temática. Assim como Rands (2009) aponta em seus achados, a matemática continua sendo a área que não ousa se pronunciar sobre as relações de gênero e a diversidade sexual.

No entanto, faz-se necessário que a formação de professores de matemática se estruture também a partir de uma preocupação com as relações de gênero e diversidade sexual, visto que a matemática pode se tornar um meio em que preconceitos e discriminações são reiterados, um meio para acusar que é um espaço permitido somente às masculinidades e para afirmar binarismos e categorizações.

5.3 As configurações do gênero e da sexualidade na UNIVESP

A Univesp é a universidade estadual paulista mais recente, em comparação com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e com a Unesp. Essa jovem universidade foi criada por meio da Lei n. 14.836, de 20 de julho de 2012, que instituiu a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP, 2018).

Nesse sentido, a Univesp é uma instituição de educação a distância, mantida pelo Governo do Estado de São Paulo e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, e tem como objetivo o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso, é uma universidade dedicada à formação de educadores, com vistas a universalização do acesso à educação e o enfoque na educação para a cidadania. Possui autonomia administrativa e de gestão financeira, bem como didático-científica e patrimonial (UNIVESP, 2018).

A história da respectiva universidade tem início com o Programa Univesp, criado por meio do Decreto n. 53.536, de 9 de outubro de 2008. O Programa Univesp surge com o intuito de suprir o aumento de vagas públicas no ensino superior do estado de São Paulo, cumprindo assim o Plano Nacional de Educação. Para cumprir tais intencionalidades, as ações foram empreendidas em conjunto com as Faculdades de Tecnologia de São Paulo (FATEC), as duas Faculdades de Medicina ligadas à extinta Secretaria de Ensino Superior do Estado, a Fundação Padre Anchieta, a Imprensa Oficial e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado (UNIVESP, 2018).

O Programa serviu para incentivar e viabilizar ações relacionadas à educação a distância, contratando um corpo técnico-administrativo e utilizando as instalações físicas das instituições conveniadas. Assim, em 2009, o Programa Univesp ofereceu um montante de vagas para os cursos de Inglês e Espanhol em nível básico destinado para estudantes do Centro Paula Souza. Em 2010, o Programa ofereceu uma quantia específica de vagas para o curso de Pedagogia, fruto de um convênio com a Unesp. No ano de 2011, ofereceu vagas para o curso de Especialização em Ética, Valores e Cidadania. Durante o período de 2011 a 2013, em convênio com a Universidade de São Paulo, o Programa ofereceu um montante de vagas para o curso de Licenciatura em Ciências. Ainda, este mesmo programa desenvolveu materiais para o curso de Gestão Empresarial em parceria com as Faculdades de Tecnologia (UNIVESP, 2018).

Devido a Lei publicada em 2012 que institui a Univesp, o ano de 2014 foi marcado pela primeira oferta de cursos próprios de graduação, a saber: Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia. No ano de 2015, a Univesp foi credenciada pelo MEC e pelo CNE. No ano de 2016, a universidade ofertou vagas somente para os cursos de Engenharia de Computação e Engenharia de Produção (UNIVESP, 2018).

O ano de 2017 é relevante para a Univesp, uma vez que iniciou o plano de expansão intencionando universalizar o ensino superior de qualidade e gratuito à população, oferecendo vagas nos mesmos cursos oferecidos no ano de 2014, incluindo o curso de Gestão Pública e de Licenciatura em Pedagogia. Todos esses cursos foram reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 2018, por meio de uma solicitação que ocorreu no ano de 2017, destacando que o curso superior de Tecnologia em Gestão Pública foi reconhecido como uma oferta conjunta com a FATEC (UNIVESP, 2018).

Assim, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Univesp apresenta-nos a missão, a visão e os valores da universidade, bem como os objetivos, as ações estratégicas e as

áreas de atuação que constituem essa universidade. Além disso, apresenta o projeto pedagógico institucional e as políticas de ensino como direcionadores (UNIVESP, 2018).

A respeito do gênero e da sexualidade, o PDI da Univesp não apresenta termos relacionados à temática. Quanto ao termo diversidade, o PDI apresenta o termo atrelado à inclusão de pessoas com deficiência e de pessoas com necessidades educacionais especiais, sinalizando que o ambiente virtual de aprendizagem da universidade possui acessibilidade para englobar a diversidade (UNIVESP, 2018).

Como o foco do nosso trabalho são os cursos de formação inicial de professores de matemática, a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática da Univesp torna-se primordial. O curso é dividido em 16 bimestres, que totalizam a duração de quatro anos. A primeira oferta da respectiva graduação aconteceu no ano de 2014, e o PPC¹⁶ sujeito a análise é referente as turmas de 2017 e 2018.

De início, o documento nos apresenta o modelo pedagógico da Univesp constituído por cinco eixos fundamentais, a saber: (i) ampliação do acesso à educação superior, (ii) foco no estudante, (iii) interação, (iv) inclusão digital e (v) formação para o exercício profissional. Esse modelo pedagógico fundamenta não só o curso de Licenciatura em Matemática, como as Licenciaturas em Letras e Pedagogia também (UNIVESP, 2019a).

A seguir, o PPC expõe as legislações utilizadas pela universidade como respaldo para a elaboração dos documentos dos cursos de Licenciatura. É relevante apontar que as resoluções de 2002 e 2015, que definem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica com teores diferentes, são basilares dos projetos pedagógicos. Além das citadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de matemática, bem como Deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo também são basilares para os projetos pedagógicos (UNIVESP, 2019a).

Convém ressaltar e analisar as deliberações n. 111 de 2012, n. 126 de 2014 e n. 132 de 2015 do CEE/SP. A Deliberação n. 111/2012 intenciona fixar Diretrizes Curriculares Complementares para a formação de docentes da Educação Básica nos cursos de graduação em Pedagogia e Licenciaturas ofertados pelas instituições de ensino superior vinculados ao sistema paulista de ensino, enquanto as Deliberações n. 126 de 2014 e n. 132 de 2015 alteram a deliberação de 2012. No processo de compreender o mundo dessas deliberações, não notamos

¹⁶ Este documento foi adquirido por uma solicitação de informação através do Sistema Integrado de Informações ao Cidadão (SIC) do estado de São Paulo. A solicitação foi realizada em 23 de setembro de 2019 e atendida em 14 de outubro de 2019.

discussão ou apresentação das relações de gênero e diversidade sexual (SÃO PAULO, 2012; SÃO PAULO, 2014; SÃO PAULO, 2015).

Até o momento, não notamos a presença de termo que perpassa a temática de gênero e de sexualidade. É somente quando o PPC começa a orientar sobre o TCC do curso de Licenciatura em Matemática que se torna nítida as fagulhas de gênero e sexualidade nessa formação inicial de professores. Esse trabalho de conclusão é estruturado como componente curricular obrigatório para a obtenção do diploma e visa proporcionar a articulação entre os conhecimentos adquiridos durante a formação. Tais fagulhas ficam evidenciadas pelo sexto objetivo específico dessa atividade.

6. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (UNIVESP, 2019a, p. 19).

Floresce a dúvida então: *como um estudante demonstrará tal consciência, sendo que até o momento o projeto não apresentou discussões relacionadas à temática gênero e sexualidade?* Essa dúvida, no entanto, é sanada de certa forma nas ementas e bibliografias das disciplinas que compõe a matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da Univesp (UNIVESP, 2019a).

Essa matriz curricular é composta por quatro anos, divididos em 16 bimestres, como já mencionado. A disciplina que responde tal dúvida é disposta no segundo bimestre do primeiro ano do curso, e carrega o seguinte título “Teorias do Currículo”. Os objetivos dessa disciplina, apresentados na ementa, demarcam a importância de um currículo sensível às diferenças e a relevância das políticas educacionais voltadas para à diversidade. Além dessa disciplina, a matriz apresenta uma outra intitulada “Educação Especial e Libras”, que um dos pontos da sua ementa é a reflexão dos princípios éticos e da aceitação da diversidade humana em seus aspectos sociais. No mais, o PPC não apresenta nenhum aspecto em prol das discussões de gênero e sexualidade (UNIVESP, 2019a).

Aliás, a leitura do Regulamento de Estágio da Univesp¹⁷ tornou-se também primordial, ao passo que intencionamos identificar os momentos e os espaços na formação inicial de professores de matemática. O Estágio é um ato educativo e supervisionado, cujo intuito é

¹⁷ Este documento foi adquirido por uma solicitação de informação através do Sistema Integrado de Informações ao Cidadão (SIC) do estado de São Paulo. A solicitação foi realizada no dia 23 de setembro de 2019, e foi atendida no dia 14 de outubro de 2019.

preparar o educando para o exercício profissional. No entanto, o documento não apresenta nenhuma discussão que envolva as relações de gênero e diversidade sexual (UNIVESP, 2019b).

Nesse sentido, entendemos que o PPC do curso de formação inicial de professores de matemática da Univesp apresenta-nos aspectos convergentes com o primeiro caminho que traçamos como basilar para pensar a formação de professores para as questões de gênero e sexualidade. Esse caminho é recomendado por Duque (2014), que nos orienta propor uma formação que desenvolva o respeito às diferenças com um viés problematizador, que percorre além do reconhecimento da diversidade.

É importante ressaltar que a Resolução CNE/CEP n. 2/2015, uma das quais o PPC do curso de Licenciatura em Matemática da Univesp respaldou-se, pontua a inserção da temática de gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores. Assim, essa aparência do gênero e da sexualidade, nessa formação inicial, pode ser consequência da resolução que institui as Diretrizes de 2015.

Portanto, este capítulo teve o intuito de atingir os objetivos apresentados no início do trabalho, que são especificamente caracterizar os aspectos conceituais sobre as relações de gênero e diversidade sexual presentes nos documentos curriculares e identificar os momentos e espaços na formação inicial de professores para lidar com essas temáticas no cotidiano escolar.

5.4 Para além das aparências

E agora? O que pensar quando se nota o esvaziamento de gênero e sexualidade em documentos curriculares que orientam a formação de professores? Ora, devemos pensar além das aparências, ousando traçar possibilidades que esses documentos curriculares nos oferecem para tratar essa problemática.

De início, gostaríamos de destacar que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, com base na CF/1988, é promover o bem de todas as pessoas, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Essa promoção do bem a todos vem de encontro com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), que contém como um dos princípios e fins da educação nacional o respeito à liberdade e o apreço a tolerância (BRASIL, 1996). Nesse sentido, por mais que não tenha explicito, a formação de professores deve preocupar-se com as relações de gênero e com a diversidade sexual nos documentos curriculares analisados. A educação deve ser um meio para promover o bem de todas as pessoas

sem qualquer forma de discriminação e desenvolver a tolerância e o respeito à liberdade das pessoas.

Para tanto, buscamos *compreender o mundo* do PPC e traçar suas possibilidades para desenvolver as questões de gênero e sexualidade por meio da nossa posição de *ser no mundo* que sabe da importância da inserção de tais questões na formação de professores (RICOEUR, 1990). A Deliberação do CEE n. 263/2018 sustenta essas possibilidades e reconhece o curso de licenciatura em matemática, na modalidade a distância, da Univesp (SÃO PAULO, 2018).

Nossas possibilidades são também amparadas na missão e nos valores da Univesp. Segundo o PDI, a universidade tem como missão promover o desenvolvimento humano e profissional por meio do ensino, se comprometendo com os valores de transparência, cidadania, ética, responsabilidade social e inovação (UNIVESP, 2018). Nesse sentido, entendemos que a Univesp, ao preocupar-se com o desenvolvimento humano e profissional acompanhado dos valores de cidadania, proporcionam ambientes favoráveis para a inserção de reflexões sobre questões de gênero e sexualidade. Assim, vamos buscar nos objetivos e nas ementas das disciplinas brechas para essas possibilidades.

A matriz curricular do curso de formação de professores de matemática da UNIVESP é dividida por quatro bimestres que compõe cada ano, totalizando 4 anos de duração de curso, como apresenta o Quadro 3. Para tanto, vamos apresentar as disciplinas que constituem a formação didático-pedagógica do curso e que possibilitam desenvolver problemáticas em relação ao gênero e a sexualidade em cada ano.

Quadro 3. Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da Univesp.

(continua)

PRIMERO ANO	1º bimestre	2º bimestre
	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	Introdução à Matemática
	História da Matemática	Educação Mediada por Tecnologias
	Produção de Texto e Comunicação	Teorias de Currículo
	3º bimestre	4º bimestre
	Psicologia da Educação	Estatística
	Políticas Educacionais e Estrutura e Organização da Educação Básica	Didática
Projeto Integrador para Licenciatura em Matemática I		

(conclusão)

TERCEIRO ANO	9º bimestre	10º bimestre
	Fundamentos no ensino de Matemática	Cálculo III
	Lógica e Matemática Discreta	Geometria Plana e Desenho Geométrico
	Estágio Supervisionado para a Licenciatura em Matemática II	
	Projeto Integrador para a Licenciatura em Matemática IV	
	11º bimestre	12º bimestre
	Educação de Jovens e Adultos	Metodologia para a Educação Básica: resolução de problemas
	Práticas para o Ensino de Matemática	Cálculo Numérico
	Estágio para a Licenciatura em Matemática III	
	Projeto Integrado para Licenciatura em Matemática V	
QUARTO ANO	13º bimestre	14º bimestre
	Cálculo IV	Geometria Analítica
	Inglês acadêmico	Álgebra Linear
	Estágio para a Licenciatura em Matemática IV	
	Projeto Integrador para Licenciatura em Matemática VI	
	15º bimestre	16º bimestre
	Metodologias para a pesquisa em Educação Matemática	Educação Especial e Libras
	Elementos de Álgebra	Geometria Espacial
	Trabalho de Conclusão de Curso I	Trabalho de Conclusão de Curso II

Fonte: adaptado da Deliberação CEE n. 263 (SÃO PAULO, 2018).

Iniciamos com a disciplina da formação didático-pedagógica intitulada “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação”, que possui uma carga horária de 80 horas, do primeiro bimestre do curso. Essa disciplina apresenta uma compreensão da história, da filosofia e da sociologia no contexto da educação brasileira. Acreditamos que a história da educação brasileira tem muito para nos contar sobre preconceitos, discriminações e segregações que possivelmente já foram bases de projetos de educação anteriores. Junqueira (2015) afirma que, historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de um conjunto de valores, normas e crenças que consideram qualquer pessoa, que não se sintoniza ao padrão, como estranho e desviante. Nesse sentido, essa disciplina possibilita desenvolver reflexões que questionam as estruturas do regime heteronormativo.

Outra disciplina que constitui o conjunto de disciplina da formação didático-pedagógica e que nos oferece possibilidades é a intitulada “Produção de Texto e Comunicação”, com carga horária de 40 horas e do primeiro bimestre do curso. Essa disciplina tem como objetivo oferecer conceitos e reflexões a respeito da linguagem humana e apresentar a relação entre leitura e produção textual. Pressupomos que as reflexões a respeito da linguagem possibilitam destacar

dialetos de resistência, como o *pajubá*¹⁸, para refletir sobre pessoas que borram as normas de gênero e sexualidade e utilizam o artifício da linguagem para resistir.

A disciplina intitulada “Teorias do Currículo” já foi mencionada no tópico que analisa as configurações de gênero e de sexualidade da Univesp destacando-se como uma disciplina que ousa trabalhar as questões de gênero e sexualidade por meio de reflexões de currículo sensível às diferenças e políticas de atendimento a diversidade. Ela possui carga horária de 80 horas e está alocada no segundo bimestre do curso. Acreditamos que a disciplina visa emergir e problematizar as diferenças, como Duque (2015) comenta em seu estudo.

Encontramos possibilidades também na disciplina “Psicologia da Educação”, do terceiro bimestre e com carga horária de 80 horas. O objetivo dela é analisar os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico dos alunos do ensino fundamental e médio. Entendemos que a disciplina permite constituir um ambiente fértil para reflexões sobre o gênero e a sexualidade, tendo em vista que as produções em psicologia se preocupam com a temática.

Também encontramos a disciplina “Políticas Educacionais e Estrutura e Organização da Educação Básica” que visa aprofundar o conhecimento sobre políticas públicas e aplicá-los à análise de algumas políticas da educação, ela é parte da grade curricular do terceiro bimestre do curso e com carga horária de 80 horas. Por mais que essa disciplina não apresente em sua bibliografia básica artifícios para desenvolver a temática, acreditamos que por meio de seu objetivo há possibilidades. Pressupomos que pode ser desenvolvido uma reflexão sobre gênero e sexualidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontando um possível esvaziamento da temática nesses documentos curriculares.

No último bimestre do primeiro ano encontramos a disciplina “Didática” que tem a carga horária de 80 horas e, como objetivo dela é proporcionar uma leitura sobre as finalidades atuais da educação e o seu papel no contexto social, compreendendo as diferenças individuais e a relação interpessoal professor-aluno. Entendemos, amparados em Louro (1997), que o papel da educação é de superar preconceitos e discriminações no contexto social, sendo assim, tais objetivos permitem a inserção das questões de gênero e sexualidade desencadeando atividades que refletem sobre machismo, sexismo e outros aspectos do regime heteronormativo.

O primeiro ano chega ao fim com a disciplina “Projeto Integrador para Licenciatura em Matemática I”, que ocorre entre o terceiro e o quarto bimestre, possui uma carga horária de 80 horas. As disciplinas de projeto integrador são basilares para que os alunos conheçam a

¹⁸ O *pajubá* ou *bajubá* é uma forma de linguagem ou um código utilizado pelas pessoas que borram as normas de gênero e sexualidade com intuito de se comunicar.

realidade escolar e o seu contexto, estreitando os laços entre a escola e o aluno, possibilitando que o aluno desenvolva atividades nos ambientes escolares. Nesse primeiro projeto integrador, o objetivo é construir uma proposta que utilize uma tecnologia para ensinar o conteúdo de probabilidade e estatística nos anos finais do ensino fundamental. Assim, a disciplina possibilita que o futuro professor de matemática pense em desenvolver uma proposta que entrelace os conteúdos de estatística e probabilidade com gênero e sexualidade, problematizando os dados de violência que são produzidos por organizações como o GGB. Isto pode se constituir como um momento e/ou espaço para desenvolver o gênero e a sexualidade no cotidiano escolar.

O segundo ano tem o seu início com o quinto bimestre contendo a disciplina “Avaliação Educacional e da Aprendizagem”, com carga horária de 80 horas, dentre seus objetivos temos: conhecer diferentes possibilidades instrumentais e desenvolver habilidade para escolha daquele instrumento mais adequado ao contexto e aos objetivos, respeitando as individualidades das pessoas. Pressupomos que esse objetivo, especialmente no que toca ao respeito das individualidades das pessoas, possibilita o desenvolvimento de sensibilizações perante às diferenças de modo que a inserção do gênero e da sexualidade seja estabelecida como uma das individualidades da pessoa. Nesse contexto, desencadearia reflexões sobre ensinar e avaliar levando em conta às diferenças que emergem na sala de aula, como condições sociais e identidades. Isso nos remete a Silva (2014) que deixa claro a estreita relação entre identidade e diferença.

O sexto bimestre apresenta a disciplina intitulada “Teorias da Aprendizagem”, com carga horária de 80 horas, dispõe dos seguintes objetivos: (i) compreender os fenômenos educativos e os processos de ensino e aprendizagem tendo em vista as transformações que marcam o contexto do mundo contemporâneo e (ii) estudar os processos de aprendizagem considerando pressupostos da transversalidade. Hall (2015) coloca que uma dessas transformações é a ascensão das questões identitárias, que nos fortifica a pressupor que essa disciplina consegue inserir as reflexões sobre o gênero e a sexualidade. Ainda, a disciplina sobre aprendizagem expressa que os estudos devem vir acompanhados dos pressupostos da transversalidade e interdisciplinaridade, o que também nos possibilita a enxergar uma possível reflexão sobre gênero e sexualidade na matemática, tendo em vista que um dos temas transversais no PCN é o de orientação sexual.

Entre o quinto e o sexto bimestre é desenvolvido o “Projeto Integrador para Licenciatura em Matemática II” com carga horária de 60 horas, visando apresentar uma proposta de avaliação de aprendizagem de números, tratados nos anos finais do Ensino Fundamental. Dentro do conteúdo de números, encontramos o desenvolvimento de porcentagens, que

pressupomos abrir possibilidades para tratar o gênero e a sexualidade. Um exemplo é utilizar os dados de porcentagem dos relatórios de violência de gênero e sexualidade desenvolvido pelas organizações como o GGB.

No sétimo bimestre, a disciplina “Planejamento para o Ensino de Matemática”, que compõe o conjunto de formação didático-pedagógica, com carga horária de 80 horas, tem como objetivo preparar o aluno para a elaboração, implementação, análise e avaliação de planejamentos escolares, com destaque para os aspectos específicos da disciplina de matemática em seus vários níveis de ensino. Por mais que os objetivos não apresentem uma abertura para o desenvolvimento da temática, foi na ementa que achamos uma possibilidade ao prever a matemática numa estruturação interdisciplinar. Assim, pressupomos que essa estruturação interdisciplinar permite o desenvolvimento de atividades sobre gênero e sexualidade entrelaçadas com o conteúdo da matemática, desencadeando possíveis reflexões articuladoras sobre categorizações e binarismos. Essas reflexões podem ter como base a problematização das diferenças, como Duque (2015) nos apresenta, e a perspectiva de Silva (2014) que assume a identidade como ordenada binariamente.

No oitavo bimestre, a disciplina intitulada “Educação Matemática”, com carga horária de 40 horas, reflete criticamente sobre concepções a respeito da matemática e a influência de tais sobre a prática pedagógica, bem como articular entre os temas tratados nas disciplinas do curso e a prática docente. Como vimos até agora, há disciplinas que possibilitam inserir a discussão e a reflexão sobre o gênero e a sexualidade, aparecendo aqui como uma articulação dos temas já tratados nas disciplinas. Além disso, pensar na influência de concepções da matemática sobre a prática pedagógica entrelaçam com o gênero e a sexualidade como quando Cardoso e Santos (2014) mostram-nos reflexões sobre práticas pedagógicas da matemática que afirmam a separação por gêneros.

Entre o sétimo e o oitavo bimestre, ocorre o “Projeto Integrador para Licenciatura em Matemática III”, cujo foco é construir um jogo para o ensino de grandezas e medidas/unidades e medidas, tratado nos anos finais do Ensino Fundamental. Pressupomos que nesses conteúdos existem possibilidades de refletir sobre diferenças entre medidas e grandezas, ou sobre como uma medida pode ser limitada articulando com as categorizações e binarismos referente às heteronormas. Essa pressuposição é reforçada ao observar que as disciplinas que servem de apoio para esse projeto são as que também possibilitam desenvolver reflexões perante ao gênero e a sexualidade.

O terceiro ano inicia com o nono bimestre, com a disciplina “Fundamentos para o ensino de Matemática” e com carga horária de 80 horas, visa identificar a importância do ensino da

matemática para a formação crítica da cidadania e discutir sobre os fundamentos para o ensino da matemática em consonância com a sociedade contemporânea. Como já citamos, pensar a sociedade contemporânea remete-nos a Hall (2015), que expressa que uma das características dessa é a ascensão das discussões identitárias, isso quer dizer que pressupomos uma brecha para inserir discussões sobre gênero e sexualidade. Além disso, pensar o ensino da matemática para a formação crítica da cidadania é refletir sobre como a matemática pode reiterar preconceitos e discriminações e, também, pode ser utilizada para romper tais estigmas.

A disciplina intitulada “Práticas para o Ensino de Matemática”, com carga horária de 80 horas, do décimo primeiro bimestre, que tem como objetivo refletir sobre concepções de matemática e influências de tais sobre a prática pedagógica, articular os temas tratados em outras disciplinas do curso e discutir aspectos práticos ligados ao trabalho cotidiano dos professores. A ementa apresenta que a disciplina tem um enfoque em práticas voltadas para o ensino de matemática no ensino médio, visando os conteúdos de lógicas, probabilidade e temas interdisciplinares. Para tanto, um desses temas interdisciplinares pode ser o gênero e a sexualidade entrelaçados com probabilidade. Além disso, quando o objetivo prevê a articulação entre temas tratados em outras disciplinas, lembramos que existem várias disciplinas anteriormente a essa que pode desenvolver reflexões sobre a temática.

Encontramos também a disciplina intitulada “Metodologias para a pesquisa em Educação Matemática”, no penúltimo bimestre do curso e com carga horária de 40 horas. O objetivo é proporcionar ao aluno uma formação básica em Educação Matemática, permitindo enfrentar novos desafios da Educação e, também, desenvolver metodologias de construção e de análise de situações-problema para a sala de aula. Entendemos que os novos desafios da Educação podem abranger a ascensão das discussões referentes às questões de gênero e sexualidade, assim como, compreendemos que essas situações-problema podem abarcar reflexões sob tal temática.

É relevante destacar que entendemos os projetos integradores que ocorrem durante o curso como momentos e espaços desencadeadores do contato com a temática de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, pois tais buscam expor os estudantes a atividades que visam relacionar conteúdos curriculares a fundamentos pedagógicos. Nesses projetos, os estudantes programam e executam novas experiências de ensino em ambientes escolares com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estreitando os laços entre o futuro professor de matemática e a escola.

Os projetos integradores começam a aparecer no segundo semestre do curso, sendo desenvolvidos a cada semestre até totalizar seis projetos que completam uma carga horária de

400 horas ao final do curso. Desses, quatro projetos são destinados à conteúdos do ensino fundamental e dois destinados aos conteúdos do ensino médio. Tais projetos foram inseridos no currículo do curso de licenciatura em matemática da Univesp com o intuito de cumprir às 400 horas de prática como componente curricular da Deliberação do CEE n. 111 de 2012.

Além dos projetos integradores, está previsto na matriz curricular do curso quatro estágios supervisionados que ocorrem durante a formação e que totalizam 400 horas de estágio. Esses estágios cumprem o que está estabelecido na Deliberação CEE n. 111/2012 expressando que os cursos de formação docente devem contemplar 200 horas de estágio na escola em sala de aula e 200 horas de estágio dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão da escola.

Um dos objetivos que constituem tais estágios supervisionados é o de formar o educador consciente de seu papel na formação de cidadãos sob a perspectiva educacional, científica, ambiental e social. Entendemos que formar o educador consciente do seu papel na formação de cidadãos é desenvolver reflexões sobre respeito, sobre diferenças, sobre liberdade e, por conseguinte, sobre gênero e sobre sexualidade. Além do mais, esse estágio tem como foco o acompanhamento de atividades dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que possibilitam vivências nos ambientes escolares com a temática de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, acreditamos que as disciplinas de estágio supervisionado podem ser consideradas como momentos e espaços que permitem os estudantes lidarem com a temática de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Essa concepção reforça-se por Lima e Pimenta (2006). Segundo os autores, o estágio, como campo de conhecimento, produz-se na interação dos cursos de formação com o campo social, em que são desenvolvidas as práticas educativas, e deve constituir-se como uma atividade investigativa que envolve reflexão e intervenção na vida da escola, dos professores e dos alunos, bem como da sociedade.

Apesar da nossa análise buscar possibilidades em disciplinas do conjunto de formação didático-pedagógica, acreditamos que as disciplinas do conjunto de formação específica também possibilitam reflexões sobre as questões de gênero e sexualidade, especificamente no cotidiano escolar. Pressupomos, por exemplo, que a disciplina “História da Matemática” permite inserir uma discussão sobre a predominância de figuras masculinas no decorrer da história da matemática, desencadeando reflexões sobre a ausências de figuras femininas. Outra disciplina é a intitulada “Estatística” que nos possibilita desenvolver problematizações sobre violência de gênero e sexualidade considerando o regime da heteronormatividade, pois um de seus objetivos é a interpretação e análise de tabelas e gráficos estatísticos e sabemos que existem organizações que apresentam dados sobre essa temática.

Este capítulo teve o intuito de pensar as possibilidades que os documentos curriculares nos proporcionam para desenvolver questões de gênero e sexualidade, a partir da compreensão de mundo dos documentos e da nossa posição de ser no mundo (RICOEUR, 1990).

5.5 Apontamentos sobre o capítulo

A ambição que direciona esta pesquisa é a de compreender as configurações das relações de gênero e da diversidade sexual na formação inicial de professores de matemática. Tendo em vista o que nos ambiciona, os objetivos foram formulados pretendendo compreender quais são as formas que essas questões apresentam na formação inicial de professores de matemática da Univesp. Assim, os documentos curriculares que cerceiam essa problemática tornaram-se essenciais para desenvolver essa compreensão.

De certa forma, entendemos que as questões de gênero e de sexualidade tornam-se importantes no que toca a Educação, dado que o cotidiano escolar é recheado de preconceitos, discriminações e diferentes tipos de fobias, principalmente direcionadas às pessoas que rompem as normas instituídas de gênero e sexualidade. Além do que, a escola é uma das principais instituições que detém e reafirma, a todo momento, as normas já citadas.

Em virtude disso, desenvolver uma formação de professores preocupada com a diversidade sexual e as relações de gênero é um dos caminhos para transformar essa realidade, à medida que esses profissionais da educação contribuem reafirmando tais violências contra a dignidade humana e até propagando os preconceitos. Essa formação preocupada com tais questões não deve abranger somente os cursos de formação inicial de professores de biologia, com a justificativa de que a sexualidade é componente curricular obrigatório dessa disciplina na Educação Básica. Uma formação inicial de professores preocupada com essas questões deve ser modelo para os cursos de licenciatura, inclusive os cursos de matemática, ao passo que essa é uma área que pode reiterar as diferenças de gênero baseadas no sexo das pessoas.

Ainda, a revisão sistemática sobre gênero, sobre sexualidade e sobre Educação Matemática corrobora a relevância da nossa pesquisa, uma vez que notamos uma escassez nos trabalhos que entrelaçam essa temática com a área. É certo que os nossos achados apresentam trabalhos que discutem o gênero e a educação matemática, mas os mesmos não alcançam a intersecção com a sexualidade.

Nesse sentido, listamos três caminhos que podem orientar uma formação de professores para tais questões. O primeiro caminho carrega o intuito de estreitar essa formação com o respeito e a problematização das diferenças. O segundo caminho pressupõe que a temática

possui uma dinamicidade específica e, para tanto, o currículo de formação deve se aproximar dessa dinâmica. O último caminho provoca-nos a pensar em uma formação que estimule a corporificação do futuro profissional da educação.

Ao assumirmos que essa temática não tem um lugar específico no currículo, estipulamos a análise de diversos documentos curriculares que cerceiam a formação inicial de professores de matemática da Univesp.

A Resolução CNE/CP n. 2/2015, por exemplo, orienta à inserção das questões de gênero e de sexualidade nos cursos de formação de professores. A resolução fundamenta-se em um parecer que não caracteriza em nenhum momento quais são os conceitos de gênero e sexualidade utilizados. Isso possibilita diversas interpretações e utilizações do gênero e da sexualidade, inclusive para reiterar preconceitos que já são costumeiros em nossa sociedade. Como a resolução consegue assegurar uma formação preocupada com a temática, sendo que o próprio parecer que fundamenta a resolução não apresenta os conceitos?

De certa forma, a resolução supracitada demarca um avanço para a formação inicial de professores. Entretanto, a resolução foi revogada em 2019, sendo publicada uma outra resolução que institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e, comparada com a anterior, possui retrocessos para o gênero e a sexualidade.

Outro documento que apresenta, de modo relevante, a inserção das questões de gênero e sexualidade é o projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática da Univesp. Ao orientar sobre os objetivos específicos do trabalho de conclusão de curso, o projeto prevê que os alunos realizem e vivenciem atividades que demonstrem o respeito às “diferenças de gêneros e escolhas sexuais” e a consciência da diversidade. Ainda, o projeto apresenta uma disciplina que possibilita uma aproximação da formação com o respeito à diferença, um dos caminhos que julgamos essenciais para pensar uma formação para as questões de gênero e sexualidade.

Certamente, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da Univesp também possui uma evolução característica no que toca o gênero e a sexualidade. No entanto, este projeto nos instiga a perguntar: será que de fato os alunos egressos são formados com uma preocupação para o desenvolvimento das questões de gênero e sexualidade? Será que apenas uma disciplina que intenciona desenvolver o respeito à diferença possibilita estabelecer uma base para os alunos demonstrarem uma consciência da diversidade na atividade de conclusão de curso? Ainda, quais são os conceitos que fundamentam o termo “diferenças de gênero e escolhas sexuais” apresentados no projeto político pedagógico?

À guisa de conclusão, os documentos curriculares não apresentam aspectos conceituais sobre as relações de gênero e diversidade sexual, ao passo que apresentam momentos e espaços, que ousamos julgar como discretos, para lidar com essa temática no cotidiano escolar.

Nesse contexto, salientamos a necessidade de estimular pesquisas que entrelaçam a Educação Matemática com as questões de gênero e sexualidade e também pesquisas que desenvolvam possíveis modelos e configurações para as relações de gênero e diversidade sexual na formação inicial de professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação em tela buscou analisar o processo de formação inicial de professores de matemática para as relações de gênero e diversidade sexual na Univesp. Essa análise teve um enfoque em documentos curriculares que instituem diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica e para os cursos de Graduação em Matemática, bem como o PPC de licenciatura em matemática da Univesp e deliberações do CEE/SP, o PDI da respectiva universidade e o regulamento de estágios.

As análises foram subsidiadas pela hermenêutica de Paul Ricoeur e acompanhadas de intenções em caracterizar os aspectos conceituais sobre as relações de gênero e diversidade sexual, bem como identificar momentos e espaços para lidar com essa temática no cotidiano escolar. Os documentos curriculares da esfera federal, as deliberações do CEE/SP, o PDI e o regulamento de estágios da Univesp apresentaram uma certa ausência em discussões sobre gênero e sexualidade, enquanto que o PPC de licenciatura em matemática apresenta alguns traços significativos, mas que podem resultar em ações discretas e tímidas sobre as relações de gênero e diversidade sexual.

No entanto, essa discrição e timidez pode ser ampliada por meio de reivindicações sustentadas e fundamentadas pela CF/1988 e LDB, bem como a própria missão e os valores da Univesp. Desse modo, identificamos trechos no PPC que proporcionam ambientes férteis para a germinação de reflexões sobre gênero e sexualidade de forma implícita.

Nesse sentido, essa investigação analisou apenas tais documentos curriculares, possibilitando propulsionar futuras investigações que intencionem buscar como ocorre essas ações em outras instâncias curriculares (currículo praticado, currículo avaliado, etc.) do curso de Licenciatura em Matemática da Univesp, em especial na própria construção do seu ambiente virtual.

Uma pesquisa dessa magnitude torna-se relevante na medida em que ressalta a importância de pensar uma formação inicial de professores, em especial, de matemática, para as questões de gênero e de sexualidade e levantar possíveis aproximações dessas questões com a tal formação. Afinal, dada a natureza do próprio conhecimento matemático (por vezes classificatório e binário), a matemática pode ser uma das disciplinas que reitera o regime da heteronormatividade no cotidiano escolar, sendo necessário, nesse sentido, pensar as questões de gênero e sexualidade na matemática como um caminho para superar dessas categorizações e binarismos.

Ainda, essa investigação torna-se pertinente ao passo que compreendemos como um momento de aproximação com os referenciais teóricos e, também, como um momento de abertura e expansão para futuras pesquisas que pensem modelos de formações de professores preocupadas com as questões de gênero e de sexualidade, que se aprofundem nas relações do gênero e sexualidade na Educação Matemática.

O processo de construção desta dissertação foi desafiador para minha formação. O primeiro ponto que destaco foram os contatos que tive com produções de gênero e sexualidade que desestabilizaram a compreensão das minhas identidades, resultando em um processo de me assumir como bicha intelectual, possibilitando repensar aspectos do regime da heteronormatividade que habitam nos cânones científicos. Esses aspectos habitam também em mim que, anteriormente a essa investigação, reafirmava-os sem pensar em suas consequências.

Além disso, o contato com pesquisas de Educação Matemática, visualizando suas possibilidades, desconstruiu concepções que me permeavam visto a minha formação como licenciado em Ciências Biológicas. Nesse sentido, pensar as relações que o gênero e a sexualidade podem estabelecer com a Educação Matemática foi um processo de desconstrução perturbador, pois nunca havia refletido sobre essa possibilidade.

Ao mesmo tempo, foi um processo entristecedor ao descobrir certo silêncio nos documentos curriculares a respeito da formação de professores para as questões de gênero e de sexualidade. No entanto, essa discrição fortalece a minha vontade para estampar a necessidade de uma formação preocupada com essa problemática ao passo que também se torna basilar afirmar a necessidade de investigações relativas a essa temática. Afinal, pessoas que borram às normas de gênero e sexualidade e que não tiveram o privilégio de vivenciar esse processo de formação, como quem aqui “lhes” fala, estão sendo expulsas da escola, se mutilando, se suicidando e sendo assassinadas pelo simples fato de “subverterem tais regras” ou melhor “de existirem”.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Bethânia Maria Oliveira de. O. **Sexualidade e mídia na formação docente**. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. 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.
- BALISCEI, João Paulo; MAIO, Eliane Rose; CALSA, Geiva Carolina. Um ovo azul e outro rosa: pedagogia Kinder e a construção dos gêneros e das infâncias. **Visualidades**, Goiânia, v. 14, n.1, p. 284-315, jan-jun 2016.
- BARBOSA, Lucas Alves Lima. 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.
- BARRETO, Marina Menna. **Matemática e Educação Sexual**: modelagem do fenômeno da absorção/eliminação de anticoncepcionais orais diários. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática). Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.
- BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. espec, p. 1445-1462, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08 fev 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 9**, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. 2001a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 28 jan 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 21**, aprovado em 6 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em 28 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 27**, aprovado em 10 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em 28 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 28**, aprovado em 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 28 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 1302**, aprovado em 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. 2001e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 28 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2015a. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pecp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001e. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 28 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 28 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 3**, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>. Acesso em 28 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 28 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 28 jan 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: tema transversal orientação sexual (1ª parte)**. Brasília, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em 4 set 2019.

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 <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 8 fev 2019.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 107-142.

BUTLER, Judith. **Bodies That Matter: on the discursive limits of sex**. Routledge: 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Helma de Melo. **"O que é normal pra mim pode ser não pro outro"**: a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2016.

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

CAVALARI, Mariana Feiteiro. **A matemática é feminina?** Um estudo histórico da presença da mulher em institutos de pesquisa em matemática do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Matemática). Curso de Programa de Pós-graduação em Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2007.

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

DUQUE, Tiago. “Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 653-664, 2014.

FERNANDES, Maria da Conceição Vieira. **A inserção e vivência da mulher na docência matemática: uma questão de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

GONZATTI, Christian; MACHADO, Felipe Viero Kolinski. Notas sobre o espalhamento da criança viada na cultura pop digital brasileira. **Periódicus**, Salvador, n. 9, v. 1, p. 248-267, maio/out 2018.

GGB. Grupo Gay da Bahia. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil**: relatório de 2018. Disponível em <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>. Acesso em 12 fev 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HILZENDEGER, Maria Aparecida Maia. **"Primeira arithmetica para meninos" e a constituição de masculinidades na província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 145-156.

IKEFUTI, Michelle Venâncio. **Concepções de licenciandos sobre violência sexual e políticas educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *In*: RODRIGUES, Alessandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva. **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, 2015. p.101-124.

LACLAU, Ernesto. **New reflections on the resolution of our time**. Londres: Verso, 1990.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

LEYVA, Luis. Unpacking the Male Superiority Myth and Masculinization of Mathematics at the Intersections: A Review of Research on Gender in Mathematics Education. **Journal for Research in Mathematics Education**, Londres, v. 48, n. 4, p. 397-433, jul 2017.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LIMA, Nadia Regina Loureiro de Barros. **O silenciamento discursivo de gênero no currículo oculto do ensino da matemática**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Curso de Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 9-42.

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.

MELLO, Thiago de. **Silêncio e palavra**. Edições Governo do Estado, 2001.

MENEZES, Leopoldina Cachoeira. **Gênero, ensino e pesquisa em matemática: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo). Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MENEZES, Marcia Barbosa de. **A Matemática das mulheres: as marcas de gênero na trajetória profissional das professoras fundadoras do Instituto de Matemática e Física da Universidade da Bahia (1941-1980)**. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo). Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MONTEIRO, Ana Clédina Rodrigues. **A Formação de Professores e a Diversidade Cultural nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Otávio Henrique Braz de. **A aula de matemática: a didática do feminino e do masculino**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Curso de Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OSBORNE, Peter; SEGAL, Lynne. Gender as Performance: An Interview with Judith Butler. **Journal Radical Philosophy**, Londres, v. 67, Summer, p. 32-39, 1994.

PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

PRETTO, Valdir. **Construção de conhecimentos em situações de exclusão social e questões de gênero**. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

RANDS, Kathleen. Mathematical Inqu[ee]ry: beyond 'Add-Queers-and-Stir' elementary mathematics education. **Sex Education**, v. 9, n. 2, p. 181-191. 2009.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1990.

ROSENTHAL, Renata. **Ser mulher em Ciências da Natureza e Matemática** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Curso de Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Arnaldo Aragão. **Elza Furtado Gomide e a participação feminina no desenvolvimento da matemática brasileira no século XX**. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Curso de Programa de Pós-graduação em História da Ciência, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CEE n. 111**, de 1 de fevereiro de 2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. 2012. Disponível em <https://bit.ly/2U3nkRd>. Acesso em 28 jan 2020.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CEE n. 126**, de 4 de junho de 2014. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. 2014. Disponível em <https://bit.ly/2t5Q1AF>. Acesso em 28 jan 2020.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CEE n. 132**, de 8 de abril de 2015. Acresce dispositivo na Deliberação CEE n. 111/2012. 2015. Disponível em <https://bit.ly/36zjG3Z>. Acesso em: 28 jan 2020.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CEE n. 263**, de 7 de julho de 2018. Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância. Disponível em <http://bit.ly/2GQuDDT>. Acesso em 3 fev 2020.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOUZA, Bruno Barbosa de. **Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professores/as**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

SOUZA, Luiza Gabriela Razêra de. **Quem calculava?** Representações de gênero na relação mulher-matemática na obra *O homem que calculava* de Malba Tahan. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Gênero e Matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas**. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

TAKARA, Samilo. “Que que é isso que essas bichas tão fazendo?”: micropolíticas de resistência em envidescer da Mc Linn da Quebrada. *In*: 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação/4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2017, Canoas. **Anais...** Canoas: PPGEDU, 2017. Disponível em <https://bit.ly/2ID7X2w>. Acesso em 5 set 2019.

UNIVESP. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. 2018. Disponível em <https://bit.ly/2O7uy2E>. Acesso em 28 jan 2020.

UNIVESP. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia**. 2019a. Disponível em https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5e7119db7c1bd12f7ecee162/PPC_CURSO_DE_LICENCIATURA_EM_LETRAS_MATEMATICA_E_PEDAGOGIA_1_.pdf. Acesso em 28 jan 2020.

UNIVESP. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Regulamentos de Estágios**. 2019b. Disponível em https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5d7a99b47c1bd14905f756a9/Regulamento_de_Est_gios_2_.pdf. Acesso em 28 jan 2020.

WILCHINS, Riki. Butler and the problem of identity. **Journal of Bisexuality**, Towson, v. 9, n. 3-4: Bisexuality and Queer Theory: Intersections, Diversions, and Connections, p. 123-129, 2004.

WITTIG, Monique. One is not born a woman. *In*: ABELOVE, Henry; BRALE, Michele Aina; HALPERIN, David (ed.). **The lesbian and gay studies reader**. Nova Iorque: Routledge, 1993. p. 103-109.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

ZAMBONI, Jésio. **Educação bicha**: uma a(na[l])rqueologia da diversidade sexual. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2016.