

Da comunidade LGBTQ+ para as aulas de matemática: que interlocuções são possíveis?

From the LGBTQ + community to mathematics classes: what interlocutions are possible?

<https://doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2475>

Denner Dias Barros

<https://orcid.org/0000-0002-8108-022X>

Universidade Estadual Paulista - Unesp

dennerdias12@gmail.com

Resumo

As aulas de matemática têm potência para promover discussões sociais e contribuir para que os estudantes desenvolvam uma visão crítica de mundo. Entretanto, algumas temáticas ainda têm tido pouco espaço, mesmo nas práticas de professores que objetivam trabalhar em uma perspectiva inclusiva e com reflexões sobre justiça social. Neste artigo pretende-se refletir sobre como o movimento LGBTQ+ pode contribuir para que as lutas, histórias e particularidades desta comunidade estejam mais presentes na escola. O engajamento de professores de matemática na construção de uma relação sociopolítica com os estudantes se mostra necessária para que estes se formem cidadãos críticos que respeitem e valorizem as diferenças.

Palavras-chave: Diversidade. Comunidade LGBTQ+. A luta é pedagógica. Leitura e Escrita de Mundo com a Matemática. Educação Matemática Crítica.

Abstract

Mathematics classes have the power to promote social discussions and help students develop a critical view of the world. However, some themes have still had little space, even in the practices of teachers who aim to work in an inclusive perspective and with reflections on social justice. This article intends to reflect on how the LGBTQ + movement can contribute so that the struggles, stories and particularities of this community are more present at school. The engagement of mathematics teachers in the construction of a socio-political relationship with students is necessary for them to form critical citizens who respect and value differences.

Keywords: Diversity. LGBTQ + community. The struggle is pedagogical. Reading and Writing World with Mathematics. Critical Mathematics Education.

1. Uma escola para todos?

No Brasil, a história de como o ambiente escolar se constituiu mostra que a escola nem sempre foi um espaço pensado para todos. Entendemos que ao longo do tempo, iniciativas foram sendo promovidas buscando pela maior democratização de

acesso e se tornaram mais frequentes após a Constituição Federal de 1988 que preconiza o acesso à educação como sendo direito fundamental de todas as pessoas.

Iniciativas foram sendo tomadas neste sentido, pensando principalmente em garantir o acesso das pessoas com deficiência no ambiente escolar, como a Política Nacional de Educação Especial em 1994 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2/2001) que abriram as portas da escola para todos. Outras legislações específicas foram instituídas pensando neste público e tendo como um dos documentos mais importantes, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Estas políticas apresentam avanços, já que falamos de um país, construído sob uma perspectiva escravocrata, latifundiária e elitista, onde a escola havia se moldado para também ser um espaço para poucos. Com o avanço das políticas de acesso, as diferenças começaram a se fazer mais presentes dentro das escolas, mas muitas vezes o olhar necessário para essa multiplicidade de estudantes ainda não se faz presente. Em uma mesma sala de aula, quando conhecemos os estudantes, podemos encontrar diferenças de gênero, etnias, condições socioeconômicas, sexualidades, dentre outros aspectos. Entretanto, o que isso implica nos processos de ensino e aprendizagem?

No texto “Our Classrooms: Introduction”, Tempel (2016) relata sobre uma experiência que sua filha viveu durante o 5º ano. No verão antes das aulas, a criança decidiu cortar o cabelo de maneira diferente. Ela trocou os cabelos longos por um corte mais curto e estava muito feliz com o novo visual e com os elogios que recebeu pela mudança. Algum tempo depois, após perceber que o cabelo de sua filha estava crescendo novamente, Tempel perguntou sobre a possibilidade de cortar novamente e a filha respondeu, para a surpresa da mãe, que não queria cortar o seu cabelo daquela forma nunca mais. Após insistir um pouco, a mãe descobriu que sua filha, Maya, havia ouvido de um garoto na escola que depois de ter cortado o cabelo daquela forma havia “se tornado” gay. Tempel (2016) reflete que apesar de todas as conversas que tinha com a filha, o contato com amigos gays e sobre o quanto os estereótipos de gênero e sexualidade devem ser desconstruídos, a filha estava recebendo a mensagem de que ser (ou se parecer com) uma pessoa gay é algo horrível e se ela tivesse que abrir mão do corte de cabelo que gostava para não ser comparada com “eles”, tudo bem.

Partindo dessa vivência, a autora reflete sobre o difícil papel dos pais ou professores que querem desconstruir estes discursos que estão enraizados na sociedade. *“It’s not easy for kids to brush off homophobia. And it can be difficult for adults to confront the issue, too”* (TEMPEL, 2016, p.40). Não podemos nos esquecer que muitas crianças e jovens que são membros da comunidade LGBT+¹ estão constantemente sendo lembradas de que o que elas sentem sobre sua identidade e os seus desejos estão errados. As ofensas são pautadas em estereótipos que buscam inferiorizar. Isso ocorre nos mais diversos espaços, como, por exemplo, a escola. Louro (2007) expressa a sua indignação frente à intolerância ainda muito presente na sociedade pautada em um padrão de normalidade.

É intolerável conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Travestis e mais. A sigla busca representar a comunidade formada por pessoas que se possuem identidades e/ou expressões de gênero e/ou orientação sexual entendida como diferente do padrão de normalidade heterossexual e/ou cisgênero.

seu modo de ser homem ou de ser mulher, suas formas de expressar seus desejos e prazeres não correspondem àquelas nomeadas como "normais" (Louro, 2007, p.201).

Esta intolerância contribui para que o Brasil seja recordista em crimes de ódio contra a população LGBT+. As estatísticas são alarmantes e mostram que em 2019houve329 mortes que incluem assassinatos brutais e também muitos suicídios. Estas pesquisas acerca de dados sobre a comunidade LGBT+ são produzidas pelo Grupo Gay da Bahia, que é uma Organização Não-Governamental que tem realizado este trabalho há quase 40 anos.

Vale ressaltar que estes dados não são produzidos pelos órgãos governamentais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que não possui nem ao menos o número oficial de pessoas LGBT+ no Brasil. Isto nos diz sobre a invisibilidade desta população. Pereira (2017) justifica este fato dizendo que é reflexo de uma baixa representatividade das pessoas LGBT+, já que durante muito tempo, a sexualidade foi algo entendido como sendo apenas restrito à esfera privada e não é entendido comoum tema para ser discutido em público e muito menos exposto.

Com o início das discussões sobre o tema, a homossexualidade e as pessoas cis-gênero foram apresentadas como sendo aquilo que é universal e o que é entendido como norma, qualquer outra possibilidade de identidade de gênero ou orientação sexual era e ainda é vista como errada e algo para ser corrigido (PEREIRA, 2017). Este cenário de exclusões ainda se faz presente e é perpetuado em discursos LGBTfóbicos que acontecem nos mais diversos espaços, como na escola.

A impossibilidade de discussões sobre estes temas que se apresentam inclusive em formas de projetos de lei que dizem objetivar uma “escola sem partido” ou livre da “ideologia de gênero”, perpetua uma lógica de opressão que tem feito pessoas LGBT+ se afastarem do processo de escolarização e se entenderem como sendo errados. Sendo assim, vale a pena refletirmos sobre como a escola pode ser um espaço mais seguro para as pessoas LGBT+, lançarmos um olhar para estes estudantes e, inclusive, professores que sofrem opressões por sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Neste sentido, as aulas de matemática também não tem sido espaço para estas discussões de um modo geral. Skovsmose (2014) nos diz que, na maioria das vezes, as aulas de matemática têm sido organizadas para alunos que se enquadram em determinados padrões, oferecendo uma aula de matemática exclusivamente técnica. Entretanto, acreditamos que podem ser espaço para que estes discursos possam ser ressignificados e para que novos olhares possam ser lançados para grupos marginalizados, comoa comunidade LGBT+.

Sendo assim, a questão de pesquisa que motivou a investigação apresentada neste artigo é: Que interlocuções são possíveis entre a comunidade LGBT+ e as aulas de matemática para que discussões possam ser feitas sobre o respeito à diversidade sexual e de gênero?

Na sequência será caracterizada a pesquisa de doutorado ao qual este artigo está vinculado. Todas as reflexões surgiram a partir da vivência em uma casa de acolhimento de pessoas LGBT+ do interior do estado de São Paulo, onde o pesquisador lançou um olhar para a presença da matemática naquele espaço e nos discursos produzidos durante as atividades acompanhadas e promovidas.

2. Um espaço de acolhimento que ensina e aprende

O presente artigo está vinculado a uma pesquisa de doutorado em andamento realizada no interior do estado de São Paulo. Com o objetivo de investigar possibilidades de ações de leitura e escrita de mundo com a matemática (GUTSTEIN, 2003; 2006) em um movimento LGBTQ+, o pesquisador esteve em uma casa que acolhe pessoas LGBTQ+ que foram expulsas de suas casas por não terem sua identidade de gênero ou sexualidade aceitas por suas famílias e, muitas vezes, não têm outro lugar para morar.

Para Gutstein (2006) a matemática tem potência para auxiliar na compreensão de questões sociais, injustiças e da realidade, ou seja, promover uma leitura do mundo e, também, pode fundamentar e motivar transformações que podem ser efetivamente feitas, fazendo com que o mundo possa ser escrito.

A casa de acolhimento chama-se Casassa. Ela foi criada durante o evento “Semana da Diversidade” realizado no ano de 2017 que contou com diversas oficinas, principalmente, relacionadas à comunidade LGBTQ+. Na ocasião, em uma das rodas de conversa promovidas, alguns participantes estavam apresentando suas preocupações em relação à comunidade e sentiram a necessidade de que na cidade houvesse um espaço para que fosse feito o acolhimento deste grupo de modo contínuo, seja como um espaço para compartilhamento de ideias, ou de moradia temporária para pessoas que foram expulsas de suas casas por assumirem sua identidade de gênero ou orientação sexual.

Para este estudo, o pesquisador participou de todas as atividades desta casa de acolhimento durante os meses de agosto e setembro de 2019, ou seja, dois anos após o início das atividades do projeto que foi construído inteiramente de forma voluntária e sem financiamento público.

Além de acompanhar as reuniões e o trabalho em diferentes momentos, foram realizadas entrevistas com sete voluntários que trabalham na casa de acolhimento e rodas de conversa baseadas nos círculos de cultura de Paulo Freire. A pesquisa foi cadastrada no Comitê de Ética sob registro na Plataforma Brasil – CAEE: 13804419.0.0000.5465.

As entrevistas foram feitas com o intuito de entender o trabalho que foi realizado na casa de acolhimento durante todo o desenvolvimento do projeto, os aspectos pedagógicos desta casa que também realizava atividades como bazares para arrecadação de dinheiro, cursos de capacitação para as pessoas LGBTQ+, oficinas e rodas de conversa, além de conhecer o cotidiano e, também, sobre a possível presença da matemática no trabalho e nos discursos produzidos. Os entrevistados também relataram sobre experiências pessoais na escola e nas aulas de matemática.

No mês de setembro de 2019 foram realizadas duas rodas de conversa com os voluntários e acolhidos da Casassa e abertas para a comunidade. Elas tiveram duração média de duas horas e tiveram como temas: representatividade, visibilidade e estereótipos, tendo como foco principal a comunidade LGBTQ+. Foi adotada uma proposta nestes momentos de uso da matemática para uma leitura e escrita de mundo (GUTSTEIN, 2006), onde a matemática foi utilizada para compreender as injustiças da sociedade e refletir sobre estratégias e ações de transformação da realidade.

A realização da pesquisa no movimento LGBTQ+ justifica-se pela perspectiva de Gutstein (2018) ao dizer sobre o aspecto pedagógico da luta. O autor diz que os professores podem e devem aprender sobre a comunidade em que ensinam estando junto com ela, conhecendo seus problemas e participando dos movimentos de luta. Partindo das ideias de Freire, o autor fez uso de um movimento que chamou de “*From the Community to the Classroom*”, ou seja, ideias que partam da comunidade e que possam ir para as salas de aula de matemática com questões que sejam pertinentes para os estudantes e que favoreçam lançar um olhar através da matemática para a sociedade.

Gutstein (2018) estabelece uma relação destas ideias com o que Freire (1987) desenvolveu a partir de suas propostas de alfabetização de jovens e adultos e chamou de “temas geradores”. O autor ressalta que essa lógica de ensinar partindo da realidade dos estudantes, seus anseios, desejos e lutas é uma forma de construir uma relação sociopolítica com os estudantes em um movimento de solidariedade.

Para este artigo, foi feito um recorte a partir do material produzido nas entrevistas. O olhar será sobre possibilidades de discussões que partam de uma casa de acolhimento LGBTQ+ para as aulas de matemática e que possam contribuir com a luta do movimento em busca de uma sociedade que respeite a diversidade de gênero e sexualidade. Na sequência, apresentaremos algumas questões referentes a esta interlocução entre o movimento LGBTQ+, aqui sendo representado pela Casassa, e as aulas de matemática.

3. Enfrentando estereótipos e mostrando que um outro olhar é possível

Todos os dias de manhã era como se eu matasse a mim mesma quando escolhia uma roupa masculina para usar e ser minimamente aceita no meu ambiente de trabalho e no meu lugar de estudo. Prefiro lutar contra o mundo do que ter que lutar contra mim mesma por mais um dia (SARA²).

Esta frase foi dita por uma voluntária da Casassa que foi entrevistada na pesquisa. Sara é uma mulher transgênero e deficiente visual. Ela relata sobre como teve que enfrentar diversos obstáculos durante toda a sua vida, seja ao perder progressivamente sua visão ou ao perceber-se em um corpo que não condizia com sua identidade de gênero. Esta luta foi mais intensa principalmente até seus 34 anos quando passou pelo processo transexualizador e decidiu que deveria viver sua identidade de gênero por não mais suportar fingir ser quem não era.

Infelizmente, o caso de Sara não é único. Muitas pessoas têm passado por processos semelhantes onde enfrentam a difícil tarefa de escolher serem aceitos pela sociedade e fingir ser outra pessoa ou serem quem realmente são e estarem vulneráveis às violências que podem sofrer. Muitas destas ações podem ser fruto de estereótipos construídos socialmente e que dizem que determinados grupos devem ter certas características e agir de determinados modos. Este tipo de preconceito, muitas vezes limita a participação destes grupos que chamamos de subrepresentados em alguns espaços.

Os estereótipos muitas vezes são fruto de uma história única (Adichie, 2019). No livro “O perigo de uma história única”, a autora reflete sobre como as histórias únicas limitam a visão que podemos ter de algo ou de alguém. Em uma de suas histórias no

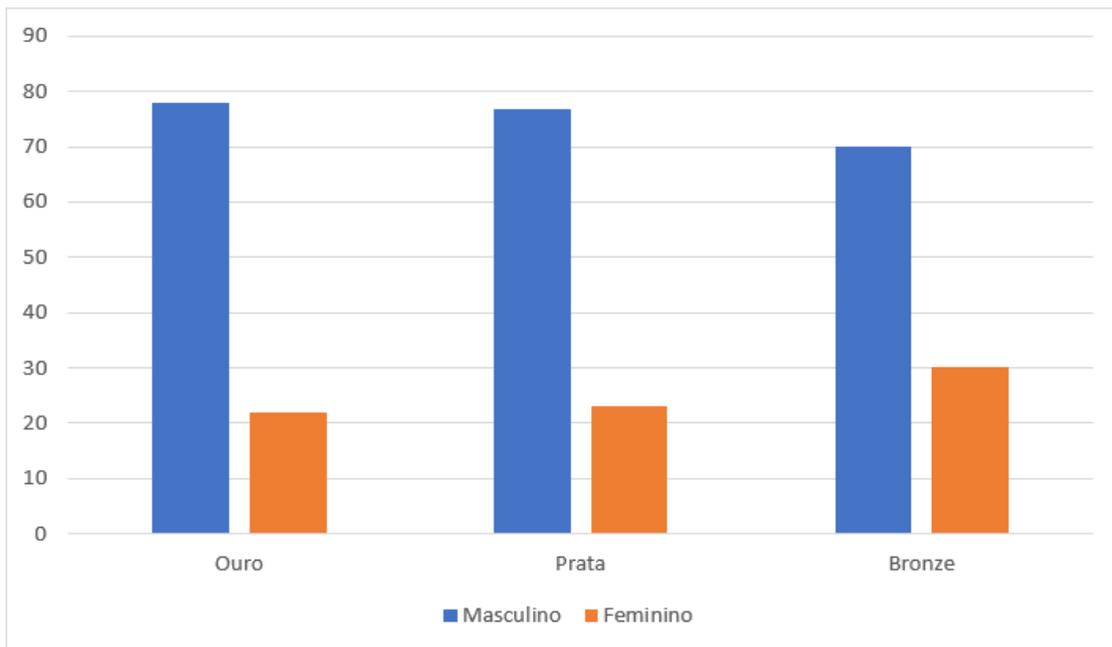
²Todos os nomes adotados no artigo são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

livro, ela fala sobre uma experiência que viveu durante a universidade que cursou nos Estados Unidos. Um de seus professores havia pedido a escrita de um romance e, ao dar um retorno para ela sobre a sua produção, ele disse que a história que ela havia escrito não era “autenticamente africana”. A autora acrescenta

Eu estava bastante disposta a admitir que havia diversas coisas erradas com o romance e que ele fracassava em vários aspectos, mas não chegara a imaginar que fracassava em alcançar algo chamado “autenticidade africana”. Na verdade, eu não sabia o que era autenticidade africana. O professor me disse que meus personagens pareciam demais com ele próprio, um homem instruído de classe média: eles dirigiam carros, não estavam passando fome; portanto, não eram autenticamente africanos (Adichie, 2019, p.20-21).

No espaço escolar, inclusive nas aulas de matemática, não estamos imunes a reproduzir estereótipos. Um exemplo é sobre o discurso de que os homens são melhores que as mulheres em matemática. Um gráfico pode ser utilizado para reforçar este argumento estereotipado, quando mostramos, por exemplo, que o número de mulheres medalhistas é menor que a de homens na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), como podemos verificar na figura 1.

Figura 1 – Medalhistas da Olimpíada Brasileira de Matemática em 2017: distribuição por gênero (em porcentagem).



Fonte:Elaborado pelo autor baseado em dados da Olimpíada Brasileira de Matemática. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/em-numeros.htm>. Acesso em 26 de janeiro de 2021.

Este discurso ainda poderia ser reforçado mostrando que em 2020, temos 44 pesquisadores homens no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), enquanto temos apenas duas mulheres pesquisadoras. Este tipo de olhar para a matemática pode ser entendido como uma forma de despotencializar os estudantes. Skovsmose (2014)

fala sobre a Matemática tendo a possibilidade de despotencializar os estudantes quando o discurso produzido por ela busca limitar um grupo ou perpetuar uma opressão.

Neste sentido, ao invés de usar os dados apresentados anteriormente para dizer que as mulheres são menos capazes de terem sucesso nos estudos em matemática, poderíamos lançar questionamentos sobre como as áreas de exatas foram historicamente um espaço construído por homens e para homens de uma maneira elitizada e exclusiva. E, estes dados podem e devem promover o discurso de que nós, professores de matemática, devemos cada vez mais desconstruir este mito e incentivar nossas alunas mostrando que a Matemática é um lugar para elas.

Este discurso de que o saber matemático é para poucos tem afastado os estudantes. Entretanto, Skovsmose (2014) questiona este modelo de aula pautado nesta perspectiva do saber matemático onde o professor é o detentor do saber e o estudante mero receptor passivo, assim como na concepção bancária de educação apresentada por Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*, onde o professor deve fazer “depósitos” de conteúdos nos alunos que são os recipientes.

Superar esta perspectiva é necessário para que tenhamos cada vez mais aulas de matemática que potencializem os estudantes, ou ainda, na perspectiva de Freire (1987) que promovam uma educação libertária, pensando principalmente naqueles que muitas vezes são excluídos do processo de escolarização por não se sentirem seguros ou convidados para participarem das aulas.

Skovsmose (2014) fala sobre a importância de um estudante aceitar o convite durante as propostas de ensino nas aulas de matemática. E, muitas vezes alguns estudantes são invisibilizados dentro da sala de aula e, por isso, excluídos. Gutstein (2016) concorda que uma proposta de ensino de matemática nesta perspectiva não pode ser imposta, mas construída coletivamente com os estudantes.

O estudo de Barros (2017) evidenciou que os estudantes com deficiência muitas vezes são vítimas desta invisibilidade. Para isso, é importante que os professores busquem valorizar as diferenças em sala de aula e adotar uma postura inclusiva que desenvolva uma mudança de olhar pensando em seus estudantes pelo viés das potencialidades. Os estudantes pertencentes à comunidade LGBTQ+, por sua vez, também podem acabar ficando à margem das aulas por agressões que podem sofrer no espaço escolar. Além da escola refletir uma estrutura social que é pautada em padrões de gênero, como, por exemplo, filas de meninos e meninas, jogos de meninos e meninas, etc., as discussões sobre sexualidade na maioria das vezes não são feitas, inclusive em alguns espaços surgem discursos que dizem que qualquer discussão neste sentido estaria promovendo uma “ideologia de gênero”.

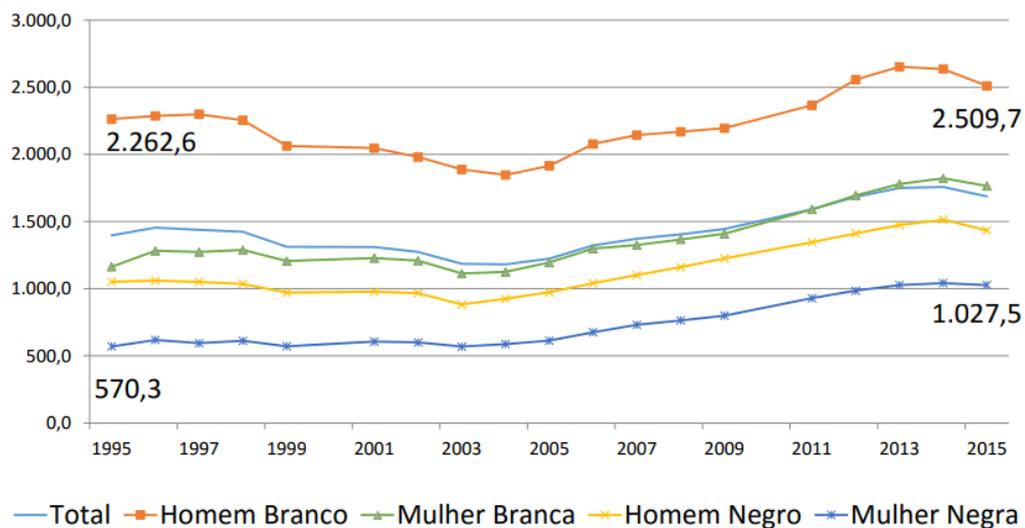
Um simples exercício como utilizar um banheiro de acordo com sua identidade de gênero pode ser um grande obstáculo para pessoas transgênero. Um dos maiores obstáculos é a falta de discussões sobre diversidade nas escolas. Ciwko (2016) levanta uma importante questão *“If students never hear the words gay, lesbian, transgender and questioning from us when we are talking about sexual development, what message do we send?”*(p.134)

Essas discussões podem e devem acontecer nas aulas de matemática quando se trabalha em uma perspectiva crítica. Gutstein (2016) faz alguns apontamentos para professores de matemática que gostariam de trabalhar de modo que os estudantes aprendam a usar a matemática para desenvolver uma consciência sociopolítica e

entender as raízes das injustiças que permeiam a vida e a sociedade em geral e que é chamada de Ensino de Matemática para Justiça Social. Para o autor, primeiramente é necessário que o processo de conversar sobre questões de (in)justiça seja naturalizado e que seja entendido pelos alunos como parte importante das aulas de matemática, entretanto, este não é um processo simples, já que muitos assuntos podem ser tabu e entendidos como não sendo temas pertinentes para as aulas de matemática.

O autor segue dizendo que cabe ao professor criar espaços para que estes alunos possam investigar estas questões. Como exemplo, ele cita uma conversa sobre o atentado de 11 de setembro de 2001 que levou os estudantes a investigarem e estabelecerem um comparativo entre os custos da guerra e de uma faculdade, por exemplo (GUTSTEIN, 2016). Outra possibilidade apresentada pelo autor é a discussão sobre a desigualdade salarial quando fazemos recortes de gênero. Apesar de Gutstein estar falando da situação nos Estados Unidos, essa diferença se faz presente no Brasil, como podemos ver na Figura 2.

Figura 2 – Rendimento mensal no trabalho principal da população ocupada acima de 16 anos ou mais de idade, por sexo e raça – Brasil, 1995 a 2015



Fonte: Pnad/ IBGE Elaboração: IPEA/DISOC/NINSOC * rendimento do trabalho principal deflacionado com base no INPC, período de referência set./2015

Fonte: Retrato das desigualdades de Gênero e Raça – 20 anos. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_apresentacao_retrato.pdf. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

Este gráfico faz parte do Retrato das desigualdades de gênero e raça feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) referente ao período de 1995 a 2015. Como podemos ver, as mulheres negras seguem durante todo o período desempenhando atividades que recebem a menor remuneração, seguidas dos homens negros que estão abaixo das mulheres brancas e muito abaixo do salário dos homens brancos. Atividades práticas podem ser desenvolvidas neste sentido no contexto dos alunos, onde estes podem produzir dados, pesquisar, realizar análises e comparar resultados para compreender o mundo em que vivem.

Acerca do conhecimento que deve ser mobilizado nas aulas de matemática, Gutstein (2007) apresenta a importância dos 3 C's serem trabalhados. São eles:

conhecimento clássico, conhecimento crítico e conhecimento da comunidade. Para o autor, o conhecimento clássico é aquele abstrato, constituído por conceitos que estão nos currículos e que já é normalmente trabalhado na escola. Ele é essencial para o que Freire & Macedo (2013) chamam de “apropriação do conhecimento dominante” pelos oprimidos que precisam se apropriar destes conhecimentos para ganharem força na luta pela mudança do cenário de opressão que foi historicamente construído. O conhecimento crítico, por sua vez, se constitui do entendimento das condições sociopolíticas do contexto mais próximo dos estudantes e de uma forma mais ampla da realidade e do mundo para lançar um olhar crítico sobre as situações vivenciadas. O conhecimento da comunidade refere-se aquilo que os estudantes já sabem e levam para a escola, que envolve suas vidas, a comunidade em que estão inseridos e as relações de poder que se fazem presentes, envolve o conhecimento cultural, as marcas linguísticas e o sentido que dão as experiências que vivem.

Neste sentido, pensando sobre os problemas da comunidade LGBTQ+ e as possibilidades de discussões em sala de aula, um ambiente como a Casassa e as experiências de seus moradores e voluntários mostraram-se como tendo muita potência para trazer questionamentos para as aulas de matemática que queriam apresentar os desafios enfrentados pela comunidade LGBTQ+, como, por exemplo, o fato de muitos serem expulsos de casa por sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, os crimes de ódio que escancaram a violência, provocam medo e privam muitas pessoas de estarem em alguns espaços, além da falta de políticas específicas que muitas vezes não podem ser pleiteadas pela falta de dados que comprovem essa necessidade, já que muitas vezes não são produzidos.

Durante as entrevistas, os voluntários da Casassa disseram sobre o que acreditam que um espaço de uma casa de acolhimento LGBTQ+ poderia ensinar para a escola, ou seja, que conhecimentos ou dinâmicas mobilizadas nestes espaços poderiam ser levados para o ambiente escolar de modo a favorecer uma sociedade menos preconceituosa e mais tolerante às diferenças. Davi reflete justamente sobre a importância desta quebra de estereótipos que traz uma visão pejorativa das pessoas da comunidade LGBTQ+

Na escola acho que é principalmente importante se infiltrar neste espaço, para combater a forma pejorativa e caricata com que comunidade LGBTQ+ muitas vezes acaba aparecendo ligando com doenças e promiscuidade. É isso que é ensinado e precisamos buscar uma vertente de ensino que não nos enxergue dessa forma. Acho que não tem problema nenhum as crianças de 10 anos saberem da realidade das pessoas LGBTQ+, pois não é apenas falar de sexo, mas de prevenção, sexualidade e da importância de sermos empáticos com as diferenças. A escola é muito diversa tanto de crianças quanto de profissionais, então temos que valorizar a diversidade nesse espaço e vermos essas diferenças na escola como tendo potencial de ensinar o respeito com um discurso mais positivo onde todos podem ensinar de alguma forma (DAVI).

A diversidade foi ressaltada por Davi como sendo importante para ser discutida na escola. Além disso, ele resalta que este processo não é tão simples, pois traz a necessidade desta temática se “infiltrar” no espaço escolar, já que esta prática não é comum. Ele também diz da importância da superação do paradigma que coloca as questões da comunidade LGBTQ+ apenas como sendo sobre sexo e não dizerem de sexualidade de uma maneira mais ampla ou envolvendo a diversidade e o respeito às

diferenças. Karla e Nina também apontam sobre a importância destas discussões estarem nas escolas para a formação de estudantes mais empáticos.

Acho que pode ensinar a criar mais conversa sobre o universo LGBTQ+ e na criação de ações, por exemplo, a Casassa poderia ter um projeto vinculado a universidade, talvez com um curso de Pedagogia para levar essas discussões para as pessoas em formação. O conhecimento é muitas vezes restrito para algumas pessoas. Tem muita gente que não entende política, por exemplo, as questões LGBTQ+ sobre legislação. As universidades e escolas poderiam discutir mais isso e, também, se preocupar para criar pessoas que tenham mais empatia. Acho que todo mundo sairia no lucro (KARLA).

Acho que a Casassa pode levar para a escola ou ambiente acadêmico palestras e rodas de conversa com questões e vivências dos LGBTQ+, principalmente para os professores, pois é mais difícil para um professor mais antigo conseguir mudar a ideia e visão de mundo dele e a Casassa tem pessoas capacitadas para isso. A Sara dá muitas palestras. A gente tem contato com outras casas de acolhimento, como a Casa 1. O aprendizado também está na vivência e a Casassa pode levar esse aprendizado da vivência, pois muitas vezes essas histórias precisam ser ouvidas. Principalmente o ambiente da universidade deveria ser um espaço seguro para as pessoas LGBTQ+ e temos que começar por algum lugar (NINA).

As entrevistadas citam possibilidades de projetos em conjunto entre universidade e a Casassa, mas que também poderia ser estendido para as escolas, onde as próprias pessoas da comunidade LGBTQ+ poderiam apresentar suas vivências e perspectivas para os estudantes. Quando Nina diz sobre a importância de que histórias das pessoas LGBTQ+ sejam contadas, suas percepções se aproximam da ideia de superação da visão da comunidade LGBTQ+ vista por uma história única (Adichie, 2019). Este tipo de atividades, de acordo com Nina poderiam auxiliar na promoção de um ambiente mais seguro para as pessoas LGBTQ+.

Camila reforça a possibilidade de que questões da própria Casassa e que são vivenciadas pelos acolhidos e voluntários possam ser problematizadas dentro da escola, afinal, como colocado por Gutstein (2018), a luta é pedagógica e, apenas o fato de os estudantes poderem questionar a necessidade de uma casa de acolhimento LGBTQ+ já é disparador de muitas discussões.

Acho que poderia ensinar sobre sexualidade, mas no aspecto “ser humano”, porque quando você fala de LGBTQ+, a primeira coisa que as pessoas pensam é sexualidade, mas na verdade queriam dizer sexo e o sexo é apenas uma fatia do bolo que é a sexualidade. A sexualidade está dentro de como você se vê e como enxerga o outro e mantém suas relações. A Casassa coloca essa questão de como você enxerga e trata outra pessoa. Nós somos uma casa de acolhimento, então estamos de braços abertos para todo mundo, só que isso também não significa ser permissivo, pois temos regras aqui. A Casassa poderia abrir a cabeça das crianças e jovens para discutir o porquê a gente precisar existir. Por que em 2019 precisam haver casas de acolhimentos para LGBTQ+?

É algo tão ridículo como ter a necessidade de ter casa de acolhimento para pessoas que gostam de cachorros ou para pessoas que têm cabelo crespo ou que nasceram canhotas. Que bom que a gente existe, mas por que precisa ter? Você pode levar isso para a escola e questionar: Quem são as pessoas que a Casassa atende? É a travesti, mas o que é uma travesti? É a “sapatona” que dormiu na rua, mas por que ela precisou dormir na rua? Por ser “sapatão” e porque o pai dela abusou dela sexualmente de forma corretiva, para ela virar uma “mulher de verdade”. Você conhecendo essas histórias entra em um mundo totalmente diferente, saindo de sua bolha e a Casassa pode ajudar com isso (CAMILA).

Seguindo a mesma perspectiva de Camila, Sara traz reflexões pessoais que fizeram parte do desenvolvimento de um olhar crítico para a sociedade e questões que acredita serem importantes de serem abordados, buscando a superação de estereótipos existentes sobre a comunidade LGBT+.

Acho sensacional um projeto como a Casassa poder levar desde cedo as crianças a pensarem sobre seu papel na sociedade. Hoje em dia a escola ensina o Português para você aprender a escrever bem e falar bem e a matemática para fazer contas e exercer bem sua profissão. A escola está preparando para o mercado de trabalho, para ser um trabalhador eficiente. A escola está deixando de ter esse papel da formação de um cidadão consciente de seu papel na sociedade. Quem você vai ser um dia? Um bom profissional ou um cidadão que se preocupa com os problemas da sociedade e age? Você vai apenas fechar os olhos e evitar que os problemas te atinjam ao máximo? O problema da sociedade é seu também. É muito difícil uma pessoa achar hoje em dia que não vai ter contato com os problemas das minorias. Eu me sinto privilegiada por ter nascido transexual e ser deficiente visual, porque o contato que eu tenho com a realidade do mundo, para mim é um presente. Eu tenho medo de quem eu seria se fosse um homem, branco, heterossexual, sem deficiência e rico. Talvez eu fosse olhar para o mundo na velhice e ver que vivi numa bolha e não fiz nada da minha vida. Eu vivo a realidade da vulnerabilidade. Eu luto e sei o valor de cada coisa. Tenho paixão em cada coisa que acredito. Eu acho que isso não é mostrado para as crianças. Elas precisam ter contato com a realidade do povo negro, das pessoas com deficiência, dos idosos, indígenas e da comunidade LGBT+. Ninguém quer ir falar para as crianças que é legal se vestir de mulher e se quiser beijar meninos é legal também. Ninguém quer falar sobre isso não, porque é uma descoberta íntima de cada pessoa. Só queremos mostrar para as crianças que as relações homoafetivas não são erradas e as pessoas trans existem, porque a gente existe. Não dá para aceitar um discurso do tipo: “Olha, eu aceito que você seja trans, mas não queria que você tivesse contato com meu filho!”. Então que tipo de abominação eu sou? Você me aceita, mas não quer que seu filho saiba que eu existo. Não tem como imaginar que uma criança saber que existem homossexuais vai influenciar na sexualidade dela. Esse discurso da ideologia de gênero tem nos impedindo de levar qualquer discussão sobre sexualidade na escola (SARA).

Ela ressalta a dificuldade em superar estes estereótipos que causam um distanciamento da comunidade LGBT+. Sara fala sobre a importância da interação com

o outro e que o conhecimento sobre a diversidade auxilia na construção de uma concepção positiva sobre as diferenças. Esta questão de estar com o outro esteve presente também na fala de José que usa a própria Casassa para exemplificar a questão da convivência com o outro que não é um processo simples, mas necessário para o reconhecimento e valorização das diferenças.

Acho que a questão da convivência. O fato de morar com outra pessoa que tem um universo muitas vezes totalmente diferente do meu e conseguir superar intrigas e conviver é algo muito importante e acho que a escola poderia pegar um pouco disso. A escola tem muitos universos em uma mesma sala de aula e muitos são invisibilizados enquanto outros são protagonistas. A escola precisa ver essa diversidade e reconhecer a particularidade de cada um (JOSÉ).

Olga lança uma visão diferente sobre a questão colocada. Ela recorda das atividades em espaços não-formais de educação, como a Casassa, que trabalha a educação de uma forma diferente da formal, já que não faz uso de uma classificação ou estimula a competição entre os participantes daquele processo e poderiam apresentar para a escola a potência de outras formas de ensino.

Talvez a desconstrução de um modelo formal de educação que envolve muito a ideia de competição. Acho que a Casassa e outros movimentos que não estão dentro dessas regras podem ensinar de um jeito mais integrativo, pois a gente pode aprender com todas as pessoas o tempo todo. Até podemos questionar o papel do professor que muitas vezes é entendido como o detentor do conhecimento (OLGA).

Através do relato dos entrevistados, podemos compreender como estes participantes da comunidade LGBTQ+ veem a educação e a necessidade de discussões sobre gênero e sexualidade na escola. Quando Camila questiona o fato de ser necessária uma casa de acolhimento para pessoas LGBTQ+, em um contexto de aula de matemática, seria possível uma investigação sobre dados referentes a pessoas em situação de rua e, também investigar as problemáticas da comunidade LGBTQ+ partindo dessa ideia de serem abandonadas pelas famílias. Sara ao falar sobre como essa temática ainda é um tabu, diz de como ela tem sua existência negada por ser uma mulher transgênero e, como isso ainda se faz presente nos discursos.

Um dos principais aspectos desta característica pedagógica do movimento LGBTQ+ é a importância do convívio e respeito às diferenças. Quando existe o engajamento com a luta, seja por uma pessoa LGBTQ+ ou não, é possível aprender sobre as barreiras que podem ser enfrentadas por este grupo e, este deslocamento é essencial para a desconstrução de estereótipos e a constituição de uma sociedade que valorize as diferenças. Estes princípios podem e devem ser levados para a escola.

4. Algumas considerações

A Educação Matemática para Justiça Social se mostra como tendo potência para discutir a questão das diferenças em sala de aula. Romper com a lógica de que a matemática é uma ciência neutra é importante, já que ela pode auxiliar os estudantes na leitura e escrita de mundo. O professor que busca adotar esta postura tem um grande desafio, já que esta tarefa é complexa e exige a construção de uma relação sociopolítica em sala de aula e a mobilização de conhecimentos clássicos, críticos e da comunidade.

A comunidade LGBT+ tem enfrentado diversas lutas e situações de opressão que precisam ser superadas. Mobilizar essas discussões nas aulas de matemática pode ser uma forma de olhar para este tema que ainda se constitui como sendo um tabu. Além disso, as barreiras se fazem presentes por uma visão estereotipada que foi historicamente construída sobre estas pessoas e a sua perpetuação se faz justamente pela falta de discussões.

Neste sentido, construir uma escola para todos, vai além da instituição de políticas de ingresso. É necessário que os estudantes se sintam seguros dentro do espaço escolar para serem quem são e que tenham suas particularidades respeitadas. Nas aulas de matemática, os conhecimentos podem e devem ser articulados para que outras histórias sejam contadas sobre a comunidade LGBT+ tanto para a promoção do respeito às diferenças quanto para garantir um devido processo de escolarização para os estudantes LGBT+.

5. Referências

Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras.

Barros, D. D. (2017). *Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da disciplina de Libras*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro/SP.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.

_____. (1994). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.

_____. (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.

_____. (2008). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Ciwko, V. (2016). Sex talk on the carpet incorporating gender and sexuality into 5th-grade curriculum. In: *Rethinking sexism, gender, and sexuality*. Milwaukee: Rethinking Schools.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. & Macedo, D. (2013) *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Grupo Gay Bahia. (2019). *Relatório 2019: população LGBT morta no Brasil*. 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: 25 mar. 2020.

Gutstein, E. (2003) Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, latino school. *Journal for research in Mathematics Education*, Reston, v. 34, n. 1, p. 37-73.

_____. (2006). *Reading and writing the world with mathematics: toward a pedagogy for social justice*. New York: Routledge.

_____. (2007). Connecting Community, critical, and classical knowledge in teaching mathematics for social justice. In: *The Montana Mathematics Enthusiast*. 2007. p.109-118.

_____. (2016). A letter to those who dare teach mathematics for social justice. New York: Routledge, 2016. In: E. A. Silver & P. A. Kenney (Eds.) *More lessons learned from research: Volume 2*.

_____. (2018). *The struggle is pedagogical: learning to teach critical mathematics*. In: ICME-13. Monographs. Springer.

Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA). (2015). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>>. Acesso em 30 de jun. 2020.

Louro, G. L. (2007). Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.) *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, p.7-34.

Pereira, C.F. (2017). Barreiras à ambição e à representação política da população LGBT no Brasil. *Revista Ártemis*, Vol. XXIV, nº 1, jul-dez, p.120-131.

Skovsmose, O. (2014). *Um convite à Educação Matemática Crítica*. Campinas: Papirus.

Tempel, M. B. (2016). Introduction. In: *Rethinking sexism, gender, and sexuality*. Milwaukee: Rethinking Schools.