

AS AULAS DE MATEMÁTICA PODEM FOMENTAR O RECONHECIMENTO DE ESTUDANTES LGBTI+? CAN MATH CLASSES FOSTER THE RECOGNITION OF LGBTI+ STUDENTS?

Tadeu Silveira WAISE

<tadeuwaise.im@gmail.com>

Mestre em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil

Professor da Rede Privada de Educação Básica no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/9524290572473045>

<https://orcid.org/0000-0003-3433-6939>

Agnaldo da Conceição ESQUINCALHA

<agnaldo@im.ufrj.br>

Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brasil

Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil

Professor do PPG em Ensino de Matemática da UFRJ e do

PPG em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

<http://lattes.cnpq.br/9222099862516722>

<http://orcid.org/0000-0001-5543-6627>

RESUMO

Este trabalho se dedica em, a partir da perspectiva de Axel Honneth, refletir sobre as ideias de inclusão e respeito a pessoas LGBTI+ em aulas de matemática, e em como a educação matemática pode ter seu papel na luta pelo reconhecimento desse grupo. Também são consideradas outras discussões que fortalecem a agenda aqui em pauta, como a discussão sobre currículo e diversidade, além das ideias de leitura e escrita do mundo com matemática. Com isso, espera-se fomentar a discussão sobre a diversidade sexual e de gênero no campo da educação matemática, destacando que as aulas de matemática podem ser importantes também como motor para combater injustiças sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Reconhecimento; Diversidade sexual; Diversidade de gênero; Educação Matemática; Justiça social.

ABSTRACT

This paper is dedicated, from the perspective of Axel Honneth, to reflect on the ideas of inclusion and respect for LGBTI+ people in mathematics classes, and on how mathematics education can play its role in the struggle for recognition of this group. Other discussions that strengthen the agenda here are also considered, such as the discussion on curriculum and diversity, in addition to the ideas of reading and writing in the world with mathematics. With this, it is expected to promote the discussion on sexual and gender diversity in the field of mathematics education, highlighting that mathematics classes can also be important as an engine to combat social injustices.

KEYWORDS: Recognition; Sexual diversity; Gender diversity; Mathematical Education; Social justice.



1. INTRODUÇÃO

Podemos observar algumas conquistas alcançadas pela imaginada¹ comunidade LGBTI+², como os resultados das eleições de 2022 e de 2020. Conforme dados do Programa Voto Com Orgulho³, da Aliança Nacional LGBTI+, 48 prefeites⁴ e vereadores LGBTI+ foram eleitos em 2020. Para o pleito de 2022, pelo menos 356 candidatas aos governos estaduais, ao senado e às câmaras des deputades federais e estaduais se identificaram como pessoas LGBTI+. Dessus, pelo menos 20 se elegeram, sendo uma governadora, um governador e várias deputades federais, estaduais e um distrital.

No entanto, o Brasil segue sendo o país onde mais se mata pessoas trans no mundo⁵ há 14 anos. Em 2021, as relações homossexuais eram tidas como crime em 72 países⁶, dois a mais que em 2019⁷. Em 13 deles, essas relações ainda eram puníveis com pena de morte. Embora a diferença seja uma das maiores características da humanidade, é frequentemente condenada ao se tratar das sexualidades e identidades de gênero. Mas uma interrogação ainda paira no ar: e a escola? Será que possui algum papel na luta contra esses preconceitos e recorrentes atentados à vida?

A instituição escolar é constantemente associada a espaços formadores, tanto no sentido acadêmico quanto no sentido social. Não obstante, documentos oficiais, como a Declaração

¹ Usamos a palavra “imaginada” porque entendemos que o simples fato de um grupo de pessoas ter em comum identidades de gênero e orientações sexuais não as constitui como uma comunidade, no sentido de compartilharem valores, interesses e perspectivas políticas.

² Lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, intersexuais e outras sexualidades e identidades de gênero.

³ <http://aliancagbti.org.br/votocomorgulho/>

⁴ A ao longo deste texto adotaremos a linguagem inclusiva (também chamada de neutra em gênero ou não-binária) para fazer referência às pessoas sem determinar um gênero, reconhecendo que o masculino universal e a neutralização do gênero por meio do emprego do “x” ou do “@” excluem pessoas que fazem uso de softwares leitores de tela, por exemplo. Utilizaremos para isto o Sistema Elu, como em https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_elu. Essa é uma escolha política que reconhece e não tem a intenção de invisibilizar, por exemplo, as lutas feministas.

⁵ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo>

⁶ <https://queer.ig.com.br/2021-03-13/lista-aponta-72-paises-do-mundo-perigosos-para-ser-gay-veja-quais.html>

⁷ <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/03/22/Os-70-pa%C3%ADses-onde-homossexualidade-%C3%A9-crime-em-2019>



Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) ressaltam a importância de respeitar a diversidade e incluí-la em aulas. Mas como isso seria desenvolvido nas instituições de ensino? Haveria uma disciplina que daria conta disso? Conforme esse último documento, não. Não é suficiente e nem parece possível reunir essas questões em uma única disciplina – é preciso transversalidade. Por isso, a temática da Orientação Sexual (que consta nos PCN) constitui uma unidade temática comum a todas as disciplinas – inclusive à matemática. Dessa forma, indagamos: como as aulas de matemática e os cursos de licenciatura nesta área auxiliam a combater ou a perpetuar cenários de reconhecimento de pessoas LGBTI+? Alunos e professoras dessa imaginada comunidade se sentem confortáveis para serem quem são no ambiente escolar/universitário e profissional? Sofrem discriminação? São reconhecidas por suas subjetividades?

Diante dessas perguntas, escolhemos como lente teórica a Teoria do Reconhecimento, sob a perspectiva de Axel Honneth, a fim de pensarmos como se constituem os cenários de reconhecimento e como se dá o desrespeito a eles. Assim, podemos pensar com maior propriedade como pessoas LGBTI+ são reconhecidas e/ou desrespeitadas nas aulas de matemática e nos cursos de licenciatura na área. Além disso, apresentamos uma breve discussão sobre currículo e diversidade, que entendemos necessária para situar essas demandas no/do campo educacional. Na tentativa de promover articulações desses temas com produções em Educação Matemática, trazemos algumas considerações de Eric Gutstein que contribuem para pensarmos esse campo como uma possibilidade de luta em favor da justiça social. Por fim, tentamos promover uma articulação entre as autorias discutidas ao longo do texto, nos valendo de exemplos apresentados em Guse, Waise e Esquincalha (2020) sobre respostas de licenciandos em matemática sobre o tratamento da temática da diversidade sexual e de gênero nas aulas dessa disciplina na Educação Básica e durante sua formação docente.

2. A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE ALEX HONNETH

A Teoria do Reconhecimento discute como as pessoas se reconhecem, seja em nível interpessoal, seja em nível intrapessoal. Ainda, em como o processo de reconhecimento auxilia na



construção da autonomia das pessoas. Foi originalmente proposta pelo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), mas já foi reinterpretada por outros filósofos, acrescentando outras camadas e problematizações a suas ideias. Aqui, escolhemos nos apoiar nos trabalhos de Axel Honneth (1949-), professor de Filosofia Social da Universidade de Frankfurt.

O verbo reconhecer é muito utilizado no cotidiano. Porém, é na reflexão sobre o seu significado e sobre como essa ação é realizada ou não entre pessoas, que devemos voltar nossa atenção, a partir dessa teoria. Assim,

reconhecimento é quando uma pessoa conhece e reconhece um outro tal como este é em suas características, essência e personalidade. Em outras palavras, a dinâmica do reconhecimento ocorre quando as pessoas ao perceberem-se como sujeitos, veem de maneira mútua, que a particularidade de cada um é reconhecida pelo outro. (CELICH, 2017, p. 2).

A partir desse trecho, é nítido que tal processo requer reciprocidade das pessoas. Consequentemente, podemos concluir que quem não reconhece uma pessoa por suas subjetividades não pode exigir ser reconhecido pelas suas. Isto é, se alguém heterossexual não enxerga a homossexualidade como uma sexualidade digna de respeito, é coerente que somente a primeira seja respeitada?

Caso pessoas passem a se reconhecer, é possível que experimentemos sentimentos como autoconfiança, autorrespeito e autoestima, nos desenvolvendo enquanto seres humanos autônomos. Essas relações positivas possibilitam que alcancemos novas percepções sobre nós mesmos. Consequentemente, há novas necessidades de reconhecimento, transformando esse processo em um “desenvolvimento espiral onde [...] o indivíduo aprende a conhecer e realizar novas dimensões de sua própria identidade” (SOUZA, 2000, p. 134).

Porém, se os sujeitos não são reconhecidos por suas subjetividades, iniciam-se as lutas por reconhecimento. Elas não ocorrem somente em um nível atômico, com os sujeitos isolados uns dos outros. Como os prejuízos são compartilhados por um grupo de pessoas, há uma “semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também o círculo de muitos outros sujeitos” (HONNETH, 2003, p. 258). Assim, as lutas se dão nos protestos, nas disputas por espaço na política etc.



Inspirado pelo pensamento hegeliano, Honneth explicita que o reconhecimento ocorre por meio de três esferas: amor, direito e solidariedade. A primeira inicia com a relação entre a mãe e seu bebê. Após passar por uma fase de extrema dependência de cuidados, a criança desenvolve uma relação positiva consigo e com sua mãe ao perceber que, apesar do afastamento de seus corpos com a crescente independência da primeira, a afetividade não diminui. Isso possibilita o desenvolvimento da autoconfiança corporal e emocional da pessoa, que se sente confortável para expressar seus sentimentos e necessidades. A pessoa estaria preparada para desenvolver sua personalidade. Conforme Honneth (2003):

a carência e a dependência total do bebê e o direcionamento completo da atenção da mãe para a satisfação das necessidades da criança fazem com que entre eles não haja nenhum tipo de limite de individualidade e ambos se sintam como unidade. (HONNETH, 2003, p. 160).

Aqui, vale um adendo: apesar do uso da relação entre mãe e filho como referência, essa imagem de simbiose, que promove carinho e cuidado, pode se dar por meio da(s) figura(s) que promovam esse cuidado, sejam femininas, masculinas, não-binárias, pertencentes à família biológica ou não.

Já a esfera do direito é desenvolvida quando nos reconhecemos como membros de uma comunidade que possui uma estrutura jurídica, que vale de forma equânime para todos, os direitos legais são plenamente reconhecidos. O reconhecimento ocorre a partir de um cenário de igualdade de deveres e responsabilidades, fomentando o autorrespeito. O desenvolvimento dessa esfera leva a pessoa a um “progresso no modo de socialização, pois em seguida cada pessoa podia saber-se ao mesmo tempo como uma pessoa de direito autônoma e como o membro social de uma comunidade jurídica” (HONNETH, 2003, p. 101). Por fim, a esfera da solidariedade se refere ao reconhecimento dos talentos, competências e habilidades das pessoas, que independem de suas subjetividades.

Enquanto isso, para cada esfera do reconhecimento há uma forma de desrespeito correspondente. São, respectivamente: maus tratos e violação, privação de direitos e, por último, degradação moral e injúria. A primeira priva a pessoa de se manifestar corporalmente e emocionalmente, comprometendo sua integridade psíquica e alimentando uma negatividade de



sua própria personalidade. A segunda se reflete na deflagração de injustiças e desigualdades no campo jurídico. A última, quando se fere a dignidade individual, na desvalorização de conquistas e realizações de alguém. Conseqüentemente, não se estabelece um vínculo com seus talentos e capacidades.

Portanto, percebemos que a Teoria do Reconhecimento propõe a reflexão sobre em que níveis nós, como pessoas e membros de uma sociedade, devemos nos reconhecer. Dessa forma, perguntamos se esse reconhecimento se dá nas aulas de matemática e no processo de formação de professorias dessa disciplina (WAISE, 2021). No caso do recorte social deste trabalho, nesses alunes LGBTI+ são reconhecidas nesses espaços? Há ou deveria haver alguma preocupação com isso durante a licenciatura em matemática? A partir da seção seguinte serão trazidas reflexões para nos ajudar a pensar essas perguntas.

3 CURRÍCULO, DIVERSIDADE E A LEITURA E A ESCRITA DO MUNDO COM A MATEMÁTICA

A Teoria do Reconhecimento, apesar de sua dinâmica universal, almejando ser aplicável a todos de uma mesma comunidade social, não se debruça especificamente sobre a questão da diversidade sexual e de gênero, muito menos no espaço escolar. Assim, se faz necessário buscar outras literaturas que consigam articular tal teoria com a temática que trazemos.

Para Louro (1997), os primeiros estudos sobre a diversidade sexual e de gênero se nutriram sobretudo dos trabalhos e movimentos feministas⁸. Isso porque fizeram frente às “grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (LOURO, 1997, p. 16). Dessa forma, surgem novas percepções sobre o que é fazer pesquisa na área das humanidades. Assim, investiga-se os mecanismos de opressão dessa população, permitindo que as experiências pessoais das autoras tivessem um lugar nessas discussões. Assim, tais trabalhos questionam a “frieza” convencional dos trabalhos científicos,

⁸ É comum que esse período seja chamado de “segunda onda” do feminismo. Para saber mais, recomendamos os livros “Pensamento feminista” organizados por Heloisa Buarque de Hollanda, assim como o livro “Feminismo Branco: Das sufragistas às influenciadoras e quem elas deixam para trás” de Koa Beck.



trazendo outras possibilidades como o acréscimo de histórias de vida, diários, cartas, dentre outros. Com isso,

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual — como estudiosas, docentes, pesquisadoras — com a paixão política. Surgem os estudos da mulher. (LOURO, 1997, p. 16).

Essas mulheres aspiravam por mudanças sociais e questionavam quais seriam as matrizes que oprimiam a população feminina e argumentavam em prol de sua destruição. Logo foi percebido que as relações desiguais entre os sujeitos se constroem e se dão na esfera social e que, por isso, essa era uma das realidades a ser combatida.

Essa trajetória dos trabalhos feministas é importante para o movimento LGBTI+ e para a produção acadêmica acerca desse vasto e não homogêneo grupo. Suas epistemologias e metodologias inspiraram a pesquisa sobre a imaginada comunidade LGBTI+. Quando pensamos em educação, a prática docente é, inquestionavelmente, uma atividade humana, de trocas entre alunos, professoras e todos demais funcionários da escola, além das famílias e das comunidades nas quais as escolas estão inseridas. Assim, não seria interessante que essas produções chegassem à escola e repercutissem nela dando-lhe vida, personalidade e passionalidade? Isto é, aflorando também as individualidades dos corpos que frequentam aquele espaço?

Alunos LGBTI+ são constantemente invisibilizados durante o ensino, no currículo e nos livros didáticos. Um exemplo é destacado em Gonçalves, Pinto e Borges (2013), na sequência de exercícios de análise combinatória, retirada de um livro, que se segue abaixo, junto com a problematização:

Elabore as resoluções:

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



as moças e os rapazes. No entanto, sabemos que o encadeamento deste exercício entre o 1 e o 3, que apresentam elementos que não admitem qualquer combinação (Marina só pode combinar as blusas com as saias, e não as blusas entre elas; Renato só pode combinar portas com elevadores, e não portas entre elas), induzem a interpretar o exercício 2 também nestes termos. (GONÇALVES; PINTO; BORGES, 2013, p. 49).

Essa associação entre homem-mulher como sendo a única possível vem de um lugar que pressupõe a existência do par normal-certo. Isto é, pressupõe-se que um padrão entre casais que admite unicamente a (cis-)heteronormatividade e a constituição de casais apenas por duas pessoas., Inclusive, do ponto de vista matemático, romper com o modelo heteronormativo e considerar casais formados por mais do que duas pessoas, visibilizando relacionamentos poligâmicos que existem em tantas sociedades, poderia propiciar um pensamento combinatório mais complexo, além do uso da matemática como um lócus para reflexão sobre temas atuais da nossa sociedade.

Esse padrão socialmente imposto é validado por ser a lógica que vigora nas mãos da classe social hegemônica. Para ela, é importante que essa associação vigore, uma vez que corrobora para a sua manutenção no topo da cadeia social, repleta de privilégios e podendo atingir todos os espaços na posição de domínio. Afinal, o conceito de “diferença está sempre implicad[o] em relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência” (LOURO, 1997, p. 47).

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

Assim, devemos reforçar que o “currículo é território político, ético e estético incontrolável que, se é usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos” (PARAÍSO, 2018, p. 13). Não há margem para acreditar que ele se constrói descolado de posicionamentos políticos, de tensões decorrentes de relação de poder entre as pessoas envolvidas na sua constituição. Além disso, a escola é um espaço bastante observado pela sociedade, que opina e faz juízo de valor mesmo que sem o olhar especialista, sobre o que deve ou não ser estudado, como e quando. Por isso, a escola “é campo de batalha prioritário, além de ser



um dos alvos principais dos vetos e dos protestos da sociedade civil e dos representantes políticos, o que, por vezes, se materializa nas alterações das políticas públicas educacionais” (CARDOSO et al., 2019, p. 1459).

Se o currículo é visto, de forma muito simplória, como “o que” e “como” serão ensinados os assuntos selecionados, há de se esperar existir um interesse em querer planejá-lo. Se “não quero que o conteúdo X apareça”, ele deve ser retirado do currículo. Caso contrário, ele chegará ao conhecimento dos estudantes. Consequentemente, a disputa no currículo é uma expressão do desejo humano de querer governar e outre a partir de suas percepções e valores, sujeitando e outre aos seus padrões. Quando a sua elaboração está nas mãos de pessoas que condenam a diversidade sexual e de gênero, perpetua-se um cenário sociocultural em que a cis-heteronormatividade reina.

A perspectiva curricular teve avanços e retrocessos quanto à inclusão da temática da diversidade sexual e de gênero nos documentos oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, por exemplo, conferiu maior liberdade para que os sistemas de ensino tivessem autonomia na elaboração de suas propostas curriculares. Entretanto, o documento não explicita uma orientação para que esse tema fosse abordado na escola, o que prejudica não só a sua visibilidade, mas a promoção de discussões sobre como isso poderia ser feito nas e entre disciplinas. De forma vaga, lemos no seu terceiro artigo que o ensino deve ser ministrado a partir das ideias de liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

É com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, que o apoio ao tratamento dessa temática na escola se torna mais evidente. Ali, constam temas que devem ser transversais ao ensino, isto é, que perpassem as disciplinas e todo o currículo – inclusive a de matemática. Dessa forma, o caderno “Orientação Sexual”, para os anos finais do ensino fundamental, que embasava essas discussões, representa um avanço significativo para as bandeiras que defendem a diversidade sexual e de gênero.

Em 2001, foi lançado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece metas para o decênio que sucede sua publicação. Influenciado por um movimento que defende os direitos humanos, dentre seus objetivos, lemos no décimo segundo que a União deve ser responsável por



o incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001, p. 35).

Entretanto, setores conservadores da política já realizavam uma pressão no governo antes da publicação final do documento, pautada no discurso em defesa da “família tradicional”, aquela que só abraça os corpos que estão dentro do padrão hegemônico já descrito. O mesmo viria a acontecer em relação ao projeto Escola Sem Homofobia, em 2011, criticando o que seria chamado pelos grupos políticos conservadores como o “kit gay”.

O chamado “kit gay” era um conjunto de materiais desenvolvidos no âmbito do Projeto Escola sem Homofobia, parte do Programa Brasil sem Homofobia, lançado pelo governo federal em 2004. Esse programa tinha como objetivo o combate à violência e o preconceito contra a população LGBT, enquanto o Projeto Escola sem Homofobia tinha como foco a formação de professorias para o trato de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Dentre esses materiais didáticos, constavam o Caderno Escola sem Homofobia, alguns vídeos e boletins informativos.

Ainda em 2010, o então deputado federal que em 2018 seria eleito como presidente já desferia mentiras sobre o material, promovendo “fake News” e falas discriminatórias como “Não me agrada falar em homossexual. Realmente assumo o que disse na TV Câmara: se um garoto tem desvio de conduta logo jovem, ele deve ser redirecionado para o caminho certo, nem que seja com umas palmadas”⁹. Absurdamente, mesmo após essa fala homofóbica e de incitação à violência contra crianças e adolescentes, este sujeito ainda foi eleito presidente do Brasil, e fez como sua ministra da mulher (quais mulheres?) da família (quais famílias) e dos direitos humanos (direitos de quais humanos?) outra promotora de “fake news”, que afirmava a existência de cartilhas escolares “ensinando homossexualidade”¹⁰.

⁹ Leia mais em: <https://br.noticias.yahoo.com/material-que-originou-fake-news-170600590.html>

¹⁰ Leia mais em: <https://theintercept.com/2018/12/11/kit-gay-damares-alves/>



Além desses casos, a história se repete com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018. Nesse caso, o tratamento explícito ao tema foi retirado da versão final, sendo substituído por um tom similar ao da LDB, sobre respeito à diversidade humana. Isso tem um peso ainda mais significativo nesse documento, uma vez que tem vigor para todo o território nacional, além de caráter obrigatório de ser seguido pelas instituições de ensino.

Uma abordagem similar aparece na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019), publicada no final de 2019. Dentre as 10 competências presentes no documento, lemos em algumas delas uma defesa pela diversidade nas escolas e que nutrem um espaço que valoriza o reconhecimento das pessoas, frisando, por exemplo, a importância do exercício da empatia, diálogo e valorização da diversidade.

Mesmo que possamos nos aproveitar desse apoio tímido dos documentos oficiais (ou seriam brechas?) para levar a pauta da diversidade sexual e de gênero nas aulas, isso pode ser feito livremente, sem temer represálias da coordenação da escola, ou de responsáveis¹¹? Ao que parece, um estigma ainda paira sobre a instituição escolar, em que falar dessa temática é um tabu ou faz menção a uma “ideologia de gênero”. O uso desse termo é de um “projeto que visa reafirmar o estatuto de autoridade moral das instituições religiosas – in primis, a Igreja Católica – ou salvaguardar sua influência em contextos mais secularizados” (JUNQUEIRA, 2018, p. 452), e que desrespeita, no sentido da Teoria do Reconhecimento ou não, pessoas LGBTI+. Ao pensar no currículo como reflexo de uma sociedade que bebe da hegemonia da heterossexualidade cisgênera, o que naturalmente impacta o currículo, como se dá o reconhecimento de alunes LGBTI+ na escola?

Percebemos que um desses impactos pode ser a invisibilização de minorias sexuais e de gênero. Afinal, como foi feito em alguns dos documentos e programas elucidados anteriormente, as menções explícitas às pautas que abraçam esses grupos sociais historicamente marginalizados foram retiradas, satisfazendo setores conservadores da política. E, não podemos esquecer, que a

¹¹ Recomendamos fortemente a leitura atenta do Manual de Defesa contra Censura nas Escolas, elaborado por mais de 80 entidades de educação e direitos humanos, em resposta às intimidações, ameaças e notificações dirigidas a docentes e escolas e à escalada do autoritarismo no país. Disponível em: www.manualdedefesadasescolas.org.br.



presença de uma forte bancada conservadora no espaço político é um retrato do perfil de parte da sociedade brasileira.

Com isso, devemos pensar sobre como abordar a temática da diversidade sexual e de gênero a partir de trechos de documentos oficiais. Como mais uma possibilidade, apresentamos a ideia de ler e escrever o mundo com a matemática (GUTSTEIN, 2006). Esse educador matemático estadunidense, ao longo desse e de outros trabalhos, faz explícita menção às influências de Paulo Freire (1921-1997) na sua filosofia educacional.

Motivado a promover uma educação matemática a partir de uma lógica problematizadora, que percebe e questiona injustiças sociais, se baseia nos conceitos de ler e escrever o mundo com matemática. Para explicar a importância de sua inserção no espaço escolar, o autor afirma:

Estudantes precisam estar preparados, a partir da educação matemática, a investigarem e criticarem injustiças, e desafiar, com a palavras e ações, estruturas e práticas opressoras – isto é “ler e escrever o mundo” com matemática. (...) Essencialmente, para ler o mundo é necessário entender a condições sociopolíticas e histórico-culturais de uma vida, comunidade, sociedade e o mundo; e escrever o mundo é efetivamente mudá-lo. Eu entendo que a educação matemática pode servir a grandes lutas que promovam a emancipação humana que Paulo Freire (1970/1998) escreveu em “A Pedagogia do Oprimido”. (GUTSTEIN, 2006, p. 4, tradução nossa).

Dessa forma, é importante pensar em como nossa prática docente pode caminhar a favor dessa concepção. No nosso recorte, cabe refletir sobre como podemos fomentar a leitura e a escrita do mundo, nas aulas de matemática e a partir delas, para combater as injustiças e desrespeitos que são impostos à população LGBTI+. Este artigo, certamente, não dará conta de trazer uma coletânea vasta de propostas de abordagem que apoiem essa pedagogia, e nem se propõe a fazer isso, mas deixamos algumas questões para reflexão: é razoável assumir que professorias de matemática têm o dever de colaborar com a propagação de cenários de respeito e reconhecimento na escola e na sociedade? E, se sim, como promover aulas que atinjam esses fins?

Esses questionamentos não foram delimitados à algum grupo social específico, visto que, tal como a dinâmica da Teoria do Reconhecimento, à defesa por cenários de respeito e



igualdade é um papel da, e para, a humanidade. Ir contra isso é um desserviço com todas as conquistas sociais que diminuíram as desigualdades entre as pessoas. Nesse sentido, Gutstein (2002), declara que o objetivo final da luta por justiça social é o desenvolvimento de uma cultura positiva, que valorize as identidades sociais. E, nesse ponto, ele se aproxima muito do que é esperado em contextos que se apoiem em práticas de reconhecimento.

Outra aproximação entre uma educação matemática que estimule a leitura e escrita do mundo e a Teoria do Reconhecimento está no objetivo de combater esses cenários de injustiças sociais. As lutas por reconhecimento são um meio para esse afronte. Acrescido a isso, podemos pensar nessa educação resgatada por Gutstein, a partir de Freire, como uma luta por reconhecimento. Afinal, o primeiro percebe a ideia de libertação da opressão como o principal propósito de uma educação a favor da justiça social (GUTSTEIN, 2002). Feito isso, estamos exercendo as esferas do reconhecimento. Dessa forma, um aspecto que deve ser levado às aulas de matemática para o reconhecimento de pessoas LGBTI+ é a visibilidade das pautas de grupo, algumas de suas realidades, para que seja possível ler e escrever o mundo a partir desses contextos e indo de encontro com o desrespeito.

Para ilustrar essas considerações, trazemos uma proposta feita por Barros (2020) a partir das ideias de Gutstein. A fim de refletir sobre estereótipos e visibilidade da imaginada comunidade LGBTI+, o autor aplicou uma atividade utilizando o Google Imagens com um grupo de pessoas em uma casa de acolhimento para pessoas LGBTI+ no interior de São Paulo. Foram pesquisados termos relacionados com a comunidade LGBTI+ buscando verificar que estereótipos são construídos e que histórias não são contadas sobre esse grupo. De modo geral, o site retornou um número muito maior de famílias formadas por casais heterossexuais e o termo travesti, quando inserido na busca, retornou imagens quase sempre associadas a perspectivas negativas, como desemprego e agressões físicas. Assim, esse contexto motivou diversas discussões sobre o tema, problematizando os estigmas que cercam essa minoria. Além disso, ainda abriu margem para discussão sobre como funciona o algoritmo de buscas do Google e, de modo simplificado, quais suas relações com matrizes e computação.



Ainda nessa perspectiva, é importante pensarmos em como o currículo colabora para que as invisibilizações de grupos minoritários se perpetuem. Um dos fatores, talvez, esteja na insistência em um modelo que ensinamos a es discentes a responderem perguntas ao invés de elaborá-las, fomentando a exploração de suas realidades. Freire (1970) entende essa abordagem como pedagogia problematizadora, que não serve aos interesses do opressor. De fato, se as perguntas já estão previamente selecionadas, há um controle maior sobre o que será debatido em classe. Sem ter alunes autônomos para opinarem, mesmo que pouco, sobre quais temas lhe interessam discutir, não es reconhecemos, uma vez que é esse o fruto que colhemos com o exercício de uma cadeia de reconhecimento: a autonomia.

Como vimos, existem diversos fatores e concepções que colaboram ou não com o tratamento da temática da diversidade sexual e de gênero nas escolas e nas aulas de matemática. O currículo, por estar sujeito aos ideais e perspectivas de quem o elabora, é um espaço de disputas, que gera debates. Assim, a presença ou ausência de temas como este são resultado desses tensionamentos, que já começam a aparecer com mais frequência em pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Matemática, como em Esquincalha (2022). No entanto, na sua ausência, temos que o espaço escolar pode facilitar a propagação de discursos que oprimem pessoas LGBTI+, uma vez que, ao negar a importância de abordarmos tais temáticas, a invisibilizamos e não estamos lutando em prol da justiça social. Em outras palavras, não estaríamos promovendo uma leitura e escrita do mundo que atue a favor de tais diversidades e, de modo mais amplo, da diferença.

4. É POSSÍVEL QUE AULAS DE MATEMÁTICA FOMENTEM UMA LEITURA E ESCRITA DO MUNDO QUE FAVOREÇA O RECONHECIMENTO DE PESSOAS LGBTI+?

Guse, Waise e Esquincalha (2020) analisaram um questionário submetido a aproximadamente 700 estudantes de cursos de licenciatura em matemática de instituições públicas do estado do Rio de Janeiro, sobre suas impressões e opiniões a respeito do tratamento de pautas de diversidade sexual e de gênero em aulas de matemática da Educação Básica e nos cursos de formação inicial de professorias dessa disciplina. A partir dessas análises, podemos inferir sobre



como essa disciplina pode atuar em prol ou contra o reconhecimento de alunes LGBTI+, assim como as aulas de matemática podem fomentar a leitura e a escrita crítica do mundo.

Um primeiro impasse para o reconhecimento de estudantes LGBTI+, em qualquer espaço, é a discriminação que eles podem sofrer. O amor é uma esfera do reconhecimento honnethiana que é nutrida a partir de uma relação de cuidado e carinho, a qual também pode ser encontrada na escola. Afinal, diversas são as figuras de autoridade e que devem promover o bem-estar do corpo estudantil. O que ocorre, então, quando as pessoas responsáveis pela tutela e ensino, desrespeitam outras sexualidades que não a heterossexual?

Como trazido em Guse, Waise e Esquincalha (2020), existem relatos de estudantes que já ouviram diversos discursos preconceituosos de professorias de matemática. Ainda, é de se esperar que, em um ambiente conduzido por profissionais que carregam esse preconceito, não exista uma preocupação em fomentar as habilidades de leitura e escrita críticas do mundo. Gutstein (2006) defende que a classe, sempre que possível, participe na escolha de alguns temas que sejam trabalhados em sala de aula. Dessa forma, podemos ser receptivos a pautas que, por acaso ou intenção, não havíamos cogitado inserir ao longo das aulas. Até porque, como discutido anteriormente, alguns documentos que regem o currículo escolar, como a BNCC, recuam em relação ao tratamento da temática da diversidade sexual e de gênero.

Ao contrário do que apontavam os que surgiram com o termo “kit gay”, referenciando-se ao material do Programa Brasil sem Homofobia, não é possível ensinarmos outras pessoas a serem homossexuais. Mas, pode-se ensinar que é errado ser LGBTI+, de modo a perpetuar preconceitos. Ideias homotransfóbicas entremeiam o processo de formação pessoal, passando a impressão de que seus comportamentos e gostos devem ser mudados. Talvez seja por isso que o armário seja a realidade de muitos estudantes, uma vez que, cada vez mais, se perde a autoconfiança “em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com os sujeitos, emparelhadas com uma espécie de vergonha social” (HONNETH, 2003, p. 215). Conseqüentemente, a esfera do amor não é exercida plenamente quando a figura docente detém em si preconceitos com outras subjetividades. É mais do que um “não trato ninguém



diferente”, uma vez que, como proposto pela Teoria do Reconhecimento honnethiana, devemos abraçar a diversidade, celebrá-la.

A esfera do direito talvez seja a mais explícita ao pensarmos em uma educação problematizadora, que incentive a leitura e escrita do mundo criticamente. Os corpos não somente existem no mundo. Eles se relacionam, e, diante dessa comunidade social na qual eles são inseridos, existe uma série de leis para garantir o exercício dos seus direitos fundamentais (que seguem o princípio da manutenção da dignidade humana) como à vida, liberdade e igualdade.

Honneth (2003) também chama atenção para a importância da dignidade na construção de um sentimento de pertencimento à comunidade jurídica que cerca as pessoas (isto é, sentir-se responsável pelo funcionamento e do bem-estar para com outros membros da sociedade, tal como eles devem ser com elas). É tal sentimento que se caracteriza como autorrespeito, que consagra o cumprimento dessa respectiva esfera do reconhecimento. A ausência desse autorrespeito é muito latente quando “os sujeitos sofrem de maneira visível com a sua falta [...], empreendendo comparações empíricas com grupos de pessoas” (HONNETH, 2003, p. 197).

É aqui que vamos ao encontro com Gutstein (2006). O autor, ao trazer uma série de relatos de experiências com atividades que exercitam a leitura e escrita crítica do mundo com a matemática, relembra uma intitulada “Dados sobre o racismo no custo de moradias” (tradução nossa), na qual ele realizou um trabalho comparativo entre o custo do aluguel de moradias em bairros com maioria populacional negra e em bairros cuja maioria era branca. Em linhas gerais, a partir de investigações sobre os custos das moradias, os estudantes tinham a tarefa de comparar tais valores e discutir os possíveis porquês sobre as discrepâncias entre eles. Assim, essa atividade de comparação é um meio para atestarmos a falta da esfera do direito.

Os dados numéricos, como os produzidos por meio de pesquisas, podem ser uma boa ferramenta para avaliarmos o cumprimento ou não dessa esfera. Por exemplo, ao tratarmos do índice de desemprego entre as populações transgênera e cisgênera, poderíamos concluir que, em termos percentuais, a primeira é muito mais atingida pela falta de emprego. Por que isso acontece? O direito fundamental da igualdade está sendo exercido? Há garantia de equidade? De justiça



social? Na busca pelas respostas a essas perguntas, estaríamos aprendendo a ler o mundo com a matemática. E, ao utilizarmos a matemática para avaliar essas informações, escrevendo-o.

Quanto a isso, Guse, Waise e Esquincalha (2020, p. 14) relatam que a maioria dos estudantes de licenciatura em matemática que responderam à questão “Você considera que este tópico, sexualidades e gêneros, deve ser discutido e abordado nas aulas de matemática na educação básica? Em caso afirmativo, possui ideias de como?”, pensaram na Estatística como uma estratégia para trazer a pauta para as aulas dessa disciplina. Mais uma vez, porque nela podemos realizar comparações que explicitam numericamente as desigualdades, a ausência dos direitos fundamentais. Ela pode, inclusive, ser utilizada como mecanismo de denúncia dessa realidade.

Sobre a solidariedade, a mesma pesquisa revelou, a partir de uma resposta à pergunta anterior, que um professor de História recomendou a classe de assistir ao filme “Jogo de Imitação”, o qual retrata um matemático que sofreu diversos preconceitos após a descoberta de sua homossexualidade, apesar de suas contribuições para a vitória dos Aliados na Segunda Guerra Mundial. Entretanto, o que destacamos é que isso poderia ser feito também pelo professor de matemática e que isso promoveria uma discussão sobre essa última esfera do reconhecimento. Afinal, por que o trabalho de Alan Turing, retratado na produção recomendada, é menosprezado a partir do momento que sua sexualidade é descoberta? Nesse exemplo, poderíamos ter como objetivo, a partir da indicação do filme, refletir sobre os impactos que “[a] perda d[a] possibilidade de entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidade características” (HONNETH, 2003, p. 218) causam em alguém e quais as causas disso. Louro contribui para essa última discussão ao lembrar-nos que diversas “teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões” por conta das subjetividades entre as pessoas” (LOURO, 1997, p. 45).

Portanto, acreditamos que para ser possível transformar as aulas de matemática em espaços de reconhecimento, seja necessário escutar e debater com os corpos docente e discente. Dessa forma, reconhecer a escola, o currículo e as aulas de matemática como locais em que a opressão a minorias sociais é frequentemente perpetuada, quando não estimulada, é um passo inicial importante. Com isso, podemos questionar se as aulas de matemática se preocupam em



desenvolver as habilidades de leitura e escrita do mundo de forma crítica, tal como se ela pode auxiliar no processo de reconhecimento de estudantes LGBTI+. Ou ainda, de como podemos usar as duas habilidades citadas para desenvolvermos tal reconhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria do Reconhecimento honnethiana discorre sobre três esferas do reconhecimento, as quais promovem o desenvolvimento individual e impacta o coletivo social positivamente. Foi possível trazer relações entre esse trio e algumas das literaturas levantadas. Assim, enquanto professorias, podemos nos questionar em que medida estamos favorecendo ou impedindo o reconhecimento de alunes LGBTI+.

A aula de matemática, por vezes, não é vista como um espaço para discutir sobre gêneros e sexualidades, mesmo que de forma indireta. Ao limitarmos essa área do conhecimento a uma ciência ilusoriamente neutra, podemos cair na ignorância, como docentes, de não refletir sobre esses temas no cotidiano. Todavia, certamente teremos alunes LGBTI+ que sofrem com o preconceito no ambiente escolar. Assim, é importante que saibamos, no mínimo, nos mobilizar frente esses cenários de desrespeito e ter sensibilidade para atuar em favor do respeito à diversidade.

A necessidade de formação docente na área de matemática para o trato dessas questões em sala de aula é fundamental, como discutido a partir de Guse, Waise e Esquincalha (2020), tanto para promover reflexões mais densas sobre como a área perpetua a cis-heteronormatividade invisibilizando pessoas LGBTI+ e suas pautas (GUSE; ESQUINCALHA, 2022a), quanto pensando em práticas que promovam a leitura e a escrita do mundo dessas pessoas com matemática. No entanto, sua ausência nos cursos de licenciatura não deve continuar sendo utilizada como desculpa para fugir do tema.



A formação docente precisa ser permanente ao longo da carreira. Já existem cursos de formação continuada na área sendo oferecidos por grupos como MatematiQueer¹², como o curso de extensão “Estudos de Gênero: o que matemática tem a ver com isso?”, coordenado pelo segundo autor, que em sua primeira edição, realizada em 2022, atraiu mais de 200 professorias de matemática e licenciandes da área. Formadorias de professorias de matemática, licenciandes e professorias já em atuação na educação básica precisam assumir esse compromisso político e fazer uso do status de poder e proteção conferido pela matemática (Guse; Esquincalha, 2022b) para lutar pelo reconhecimento de estudantes LGBTI+ desde as aulas dessa disciplina. Acreditamos ser possível e necessário trazer uma visão mais problematizadora da matemática em relação as pautas de pessoas LGBTI+.

Por fim, ainda nos cabe questionar: Até quando o desrespeito a alunes LGBTI+ continuará? Qual a nossa parte no reconhecimento desses estudantes? Como a leitura e a escrita do mundo com a matemática podem colaborar nesse sentido? Esperamos que essas perguntas continuem ecoando nas mentes de nossas leitorias, e que sejam convertidas em práticas matemáticas que objetivem a transformação das realidades de opressão às quais estão submetidas as minorias sociais, em particular, estudantes LGBTI+.

REFERÊNCIAS

BARROS. Denner Dias. Ler e escrever o mundo com a matemática: refletindo sobre estereótipos e a visibilidade da comunidade LGBT+. *Revista Paradigma*, Ribeirão Preto, v. XLI, n. 2, p.583-601, 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/971>. Acesso em 30 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 30 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2/2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional

¹² Grupo de Pesquisa e Extensão em Estudos de Gênero em Educação Matemática (UFRJ/CNPq). Mais informações sobre o grupo em www.matematiqueer.org.



Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CELICH, Grasiela Cristine. Conflitos homofóbicos na escola e a Teoria do Reconhecimento. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. *Anais...* Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1496076998_ARQUIVO_Conflitoshomofobicosnaescolaeateoriadoreconhecimento-ArtigoCongresso.pdf. Acesso em 22 mai. 2020.

ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. *Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades*. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), 2022. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ebook/ebook28.pdf>. Acesso em 03 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana Plaza; BORGES, Lenise Santana. Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 35-61, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/goncalves-pinto-borges.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

GUSE, Hygor Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Por uma Educação Matemática Desviante das Cis-heteronormas: o que dizem as pesquisas envolvendo pessoas LGBTI+?. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 36, n. 74, p. 944-970, 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v36n74a01>. Acesso em 03 nov. 2023.

GUSE, Hygor Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. A matemática como um instrumento de poder e proteção: vivências escolares de professores LGBTI+ de matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 15, n. 38, p. 1-21, 2022b. Disponível em: <https://doi.org/10.46312/pem.v15i38.15245>. Acesso em 03 nov. 2023.

GUSE, Hygor Batista; WAISE, Tadeu Silveira; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula?. *Revista Baiana de Educação Matemática*, v. 1, p. e202012, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47207/rbem.v1i.9898>. Acesso em 03 nov. 2023.



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

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

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n.43, p. 449-502, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 12 mai. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SOUZA, Jessé. Uma teoria crítica do reconhecimento. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 50, p. 133-158, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/TM8BjtTkn3GWfkCC56BHPcC/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2020.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a diversidade cultural*. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/2001 Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO.pdf](https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf). Acesso em 16 jul. 2020.

WAISE, Tadeu Silveira. *Cenários de Reconhecimento em Contextos de Minorias Sexuais e de Identidades de Gênero na Aula e na Formação Inicial de Docentes de Matemática*. 2021. 145f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://pemat.im.ufrj.br/index.php/pt/producao-cientifica/dissertacoes/100-2021/347-cenarios-de-reconhecimento-em-contextos-de-minorias-sexuais-e-de-identidades-de-genero-na-aula-e-na-formacao-inicial-de-docentes-de-matematica>. Acesso em 03 nov. 2023.





SOBRE A AUTORIA

Tadeu Silveira WAISE

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, em que pesquisou sobre cenários de reconhecimento de indivíduos LGBTQIA+ na sala de aula de Matemática e nos cursos de licenciatura de Matemática. Membro do grupo de pesquisa MatematiQueer: Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática. Seu interesse de pesquisa está na área de diversidade, em especial nas questões que tangem gêneros e sexualidades, associadas à educação matemática.

Agnaldo da Conceição ESQUINCALHA

Professor no Instituto de Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista FAPERJ como Jovem Cientista do Nosso Estado. Fez Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde também se licenciou em Matemática. É Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Mestre em Modelagem Computacional pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É Coordenador do PEMAT/UFRJ e Membro da Diretoria Nacional Executiva da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, da qual foi Diretor Regional no Rio de Janeiro (2016-2021). É Coordenador de Matemática no Programa Residência Pedagógica da UFRJ. É líder do Grupo de Pesquisa "MatematiQueer: Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática", cadastrado no CNPq. Tem experiência nas áreas de Educação Matemática Inclusiva e Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática.

Submissão: 31 de outubro de 2021

Avaliações concluídas: 21 de setembro de 2022

Aprovação: 28 de fevereiro de 2024

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

WAISE, Tadeu Silveira; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. As aulas de matemática podem fomentar o reconhecimento de estudantes LGBTI+?. Revista *Temporis*(ação): periódico acadêmico de conexões multidisciplinares em Educação e Ensino da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 24, N. 01, p. 01-22, jan./jul., 2024. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>
Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >