



(Des)Invisibilização: reflexões sobre diversidade sexual na formação de professores de matemática

(Dis)Invisibilization: reflections about sexual diversity in the formation of mathematics teachers

Luciano Feliciano de Lima¹

Resumo

O presente texto objetiva refletir sobre o processo escolar de invisibilização de pessoas de orientação sexual diferente da heteronormativa e como ele pode prejudicar, por exemplo, a aprendizagem em Matemática. Sugere-se uma desinvisibilização a partir da problematização do preconceito. Transita-se entre os processos de estranhamentos e subjetivações de gênero e sexualidade, a partir de vivências durante a formação regular do autor. Por meio de reminiscências, buscou-se estabelecer um diálogo com literatura que versa sobre uma educação para além de uma inserção no mundo, mas para um questionamento sobre o porquê de as coisas serem, como estão sendo, com a finalidade de contribuir com reflexões para uma possível diminuição de injustiças. Espera-se sensibilizar professores, desde a formação inicial, para um exercício de uma docência mais empática capaz de enxergar todos/as os/as estudantes na sala de aula para oferecer um ambiente respeitoso e acolhedor para o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Matemática; Diversidade de Orientações Sexuais na sala de aula; Aula de Matemática sem preconceito.

Abstract

This text aims to reflect on the school process of making people of sexual orientation different from the heteronormative one and how it can harm, for example, learning in Mathematics. It is suggested a disinvisibilization from the problematization of prejudice. It moves between the processes of strangeness and subjectivities of gender and sexuality, based on experiences during the author's regular training. Through reminiscences, we sought to establish a dialogue with literature that deals with an education beyond an insertion in the world, but for a questioning about why things are, as they are being, in order to contribute with reflections for a possible decrease in injustices. It is hoped to sensitize teachers, from the initial training, to an exercise of a more empathic teaching capable of seeing all students in the classroom to offer a harmonious environment for teaching and learning.

Keywords: Mathematical Education; Diversity of Sexual Orientations in the classroom; Math class without prejudice.

Introdução

Com o presente texto almejo compartilhar o processo de invisibilização de sexualidades distintas da heteronormatividade² no espaço escolar, mais especificamente, na

Submetido em: 30/09/2020 – **Aceito em:** 15/12/2021 – **Publicado em:** 31/12/2021

¹ Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil. E-mail: luciano.lima@ueg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9055-0791>

² A heteronormatividade pode ser compreendida como uma norma compulsória associada a heterossexualidade que se apoia em uma padronização da sexualidade que regula o modo como a sociedade contemporânea está

sala aula de matemática. Busco evidenciar como esse processo pode ser prejudicial à aprendizagem. Para isso, compartilho experiências desde minha inserção no ambiente escolar até a minha atuação como professor que trabalha com formação de professores visando potencializar uma formação com destaque à criação de um ambiente acolhedor e respeitoso para o ensino e a aprendizagem da matemática.

O primeiro dia na escola

No ano de 1982 eu tinha sete anos de idade incompletos e ansiava aprender a ler e escrever. Estava extremamente ansioso porque aquele seria meu primeiro dia em uma escola. Acordei bem cedo, antes das seis da manhã. Finalmente teria contato com um mundo distante do meu contorno imediato de convivência. Aprenderia com uma pessoa estudada. Era o modo como minha mãe se referia à professora.

A escola ficava a pouco mais de um quilômetro da nossa casa e caminhamos para lá, meu irmão mais velho, o Du, e eu. Minha mãe não poderia nos acompanhar porque precisava cuidar de meus dois irmãos mais novos, o Pepê com quatro anos de idade e o Robinho com dois. O Du frequentava a escola há aproximadamente um mês. Com quase oito anos de idade ele já estava acostumado com o percurso. Era a década de 1980 e havia certa confiança em deixar as crianças irem à escola sozinhas.

O percurso podia ser longo, mas a vontade de chegar era enorme. Não senti a distância ou o tempo gasto para percorrê-la como algo cansativo. O entusiasmo em conhecer a escola era muito grande. Desejava, com toda a intensidade do querer – característica de uma criança – conhecer meu novo espaço de convivência e de aprendizagens. A uns cento e pouco metros de distância já conseguia enxergar os contornos da escola. Quando me aproximei, percebi que o espaço escolar era delimitado por uma cerca feita de colunas de concreto pré-moldado. Algumas delas não formavam um ângulo de noventa graus com o solo. Pensei terem sido forçadas para permitir a passagem de alguém que provavelmente desejava entrar. Aprenderia, mais à frente, que o interesse também poderia ser o de fugir, ou melhor, sair daquele espaço obrigatório para todas as crianças em idade escolar.

Pelos portões abertos entravam muitas crianças. Para controlar o acesso, havia adultos cuidando para tudo seguir uma determinada ordem. Não sabia qual, estava ali para aprender e logo aprenderia. Continuei acompanhando meu irmão porque ele era experiente naquele lugar. Embora fosse mais velho que eu, fazíamos a mesma série. Tive o privilégio de ser matriculado na classe frequentada por ele. Isso aconteceu porque incomodei minha mãe a ponto de ela insistir com os profissionais da escola para permitirem minha matrícula. O diretor deixou bem claro a ela sobre estar preparada para aceitar e, principalmente, me fazer aceitar uma possível reprovação, caso eu não conseguisse acompanhar a turma. Só faria sete anos de idade em julho e, segundo a fala do diretor, isto poderia implicar um

organizada. Nesse sentido, segue um padrão considerando como normal a identidade heterossexual. (Louro, 2009).

desenvolvimento aquém das demais crianças que completavam sete anos de idade no primeiro semestre³.

Finalmente havia passado pelos portões. Dentro da escola notei que, embora houvesse adultos vigiando por todos os lados, o pátio era um espaço convidativo para correr, conversar em voz alta, rir, brincar... Acompanhava aquela movimentação com muita curiosidade. Queria fazer o mesmo. Sentir toda a intensidade proporcionada naquele lugar. Ansiava em conhecer todas e todos. Tudo parecia ser muito divertido. O lugar de aprendizagens estava correspondendo às minhas expectativas. No pátio, enquanto observava cada detalhe do espaço escolar, não tirava os olhos do meu irmão. Era ele o conhecedor das regras daquele ambiente, precisava acompanhá-lo para me ajustar, me inserir.

Toca uma sirene barulhenta, noto uma agitação diferente de toda aquela movimentação inicial. Sem entender o que estava acontecendo, seguimos em direção a uma das disposições ordenadas de várias crianças, umas atrás das outras. A correria e as gritarias haviam parado. Agora a proximidade com outras crianças era inevitável. Queria, ou melhor, *precisava* interagir com elas. Aproveitei para conversar e, como sempre faço, gesticulava bastante com o intuito de despertar a atenção. Funcionou, mas não do jeito como eu esperava. Por ser o novato, já era objeto da curiosidade dos demais. Fiquei um tanto incomodado, porque senti certa aversão a mim. Logo entenderia a necessidade de estar longe da atenção dos colegas. Seria forçado a entender os papéis⁴ reservados aos meninos e às meninas. Eu me reservarei à problematização desta aprendizagem. Considero outras lições extremamente relevantes para a constituição da identidade de um sujeito em relação à classe, à nacionalidade, à etnia, dentre outros. Entretanto, não conseguiria tratar de tantos aspectos no presente texto.

Ainda na fila, não compreendia o motivo do escárnio das outras crianças. Não conseguia dar sentido àquela concepção – ou seria (pré)concepção? – que se constituía em relação a mim. Rememorar esse episódio me faz pensar sobre a homofobia na escola “expressa por meio de agressões verbais e/ou físicas a que estão sujeitos estudantes que resistem a se adequar à *heteronormatividade*.” Dinis (2011, p. 42). Acrescentaria, ainda, quem busca se adequar à norma, mas não consegue.

A partir do amadurecimento, derivado da experiência dos anos, persistiria com a tentativa em entender as regras de comportamento, pré-estabelecidas, examinando o modo de

³ É importante dizer que o diretor não estava de todo errado. Realmente foi muito difícil aprender as lições por ser mais jovem que as demais crianças, mas a persistência nos estudos – após as aulas na escola revia as lições em casa e minha mãe me auxiliava, cotidianamente, a aprender as letras e os números – contribuiu para que eu tirasse boas notas nas avaliações e fui aprovado. Este é um privilégio que tive, o cuidado da minha mãe com meus estudos.

⁴ Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. (LOURO, 1997, p. 24)

pertencimento, ou não pertencimento, ao grupo. As ações dos colegas, ao longo da minha carreira estudantil, mostravam e reforçavam, uma distância entre nós. Adiante, muitos anos depois daquele primeiro contato com a diferença, perceberia a necessidade de ir além de uma reconstrução, em mim, sobre o que para eles era o modo “correto” de ser. Precisaria criticar a diferença destacada e, por meio da crítica, buscar um modo para mudar o pensamento estabelecido de que o diferente pode ser depreciado, considerado como inferior.

O tempo na fila, embora rápido, foi suficiente para me ensinar algo. Mesmo não tendo entendido completamente, percebi certo distanciamento dos colegas. Ocorre que eu era uma criança extremamente extrovertida, que falava muito e gesticulava bastante, tudo ao mesmo tempo. Para meu espanto, minha personalidade foi vista de maneira depreciativa pelos demais. Enquanto alguns faziam comentários entre si e me apontavam sorrindo, um menino aproveitou a oportunidade para imitar meu jeito de falar, exagerando nos gestos. Foi o suficiente para todos rirem, não comigo, mas de mim. Não sabia, mas eu era uma “criança viada” e os

[...] trejeitos afeminados, evidenciados na forma de andar, falar, agir, se comportar, na maneira de ser e, estar da “criança viada” no espaço escolar, [...] desacomodam a rotina da escola, uma vez que sua presença provoca silenciamentos... [precisam ser contidos], vigiados, para que outrxs não considerem tal comportamento passível de ser aceito ou como exemplo a ser seguido (Rios, 2019, pp. 124-5).

Não percebia meus jeitos e trejeitos como algo capaz de incomodar os demais ou alguma diferença que justificasse minha diminuição como gente. Não conseguia enxergar nada em mim colocando-me em uma condição de inferioridade. Contudo, os métodos utilizados pelos colegas foram muito eficazes para demonstrar, por meio de situações práticas, na forma de agressões, verbais e físicas, que eu não era benquisto porque eu era eu. Era o meu jeito de ser que incomodava. Eu era afetado⁵ e isto afetava⁶ as outras pessoas. A diferença percebida por eles, e por incontáveis vezes evidenciada, era um reforço aos agressores da minha suposta inferioridade. Sendo inferior, não poderia reclamar, sequer me sentir insultado, caso considerasse o tratamento desrespeitoso como injusto⁷.

A lição dada foi eficiente para a compreensão de que as diferenças que constituem nossas individualidades nem sempre são bem recebidas. O meu comportamento destoava da expectativa dos demais. O comportamento masculino, para um menino, deveria ser a norma, de acordo com a experiência vivenciada na fila desde meu primeiro dia na escola.

Toca outro sinal e as filas de crianças começam a se mover. Cada turma era agrupada em duas filas paralelas, uma de meninas e outra de meninos. Elas seguiam em direção a um corredor para as salas de aula. Havia uma pessoa adulta, à frente de cada par de filas; parecia

⁵ Utilizo como forma de me entender como uma pessoa com trejeitos delicados, mais associados a um comportamento feminino.

⁶ Refere-se ao modo como as pessoas se sentiam incomodadas com o meu comportamento destoante dos demais.

⁷ No último subitem, exponho uma experiência para mostrar um incômodo ocasionado quando o insultado expressa sua indignação diante do preconceito.

ser a responsável pela turma, porque sua simples presença provocava significativa aquietação. Não havia mais risos ou conversas, o barulho era dos passos, parecidos com movimentos militares, de tão ordenados. Havia um acordo tácito, todos sabiam como se comportar. As crianças permaneciam em silêncio, os sons ouvidos eram das instruções de quem conduzia sua respectiva turma.

Enfim chegamos à esperada sala de aula. Lugar onde aprenderia com uma pessoa estudada. Mas, antes de aprender diretamente com a aula da professora, buscava perceber, mesmo que intuitivamente, a aprendizagem da lógica que regia aquele espaço. Havia a demarcação do tempo delimitada pelo sinal, a separação dos corpos (de meninos e meninas por meio de filas), colocava “cada um em seu lugar”. Louro (1997) considera isso uma aprendizagem eficaz, continuada e sutil, com um ritmo, uma disposição física, uma postura que penetra

[...] os sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. [Grifo da autora.] (Louro, 1997, p.61)

Fiz a minha escolha e preferi, como um aprendiz iniciante, estar atento a tudo e a todos para perceber, mesmo sem dar conta de racionalizar, o funcionamento daquele espaço e o modo como deveria me comportar. Na sala, meu irmão me apresentou à senhora que nos conduziu; era nossa professora. Finalmente a conheci. Ela perguntou meu nome e apontou o lugar em que me sentaria. Mais uma vez a organização das crianças umas atrás das outras. A diferença é que agora havia mesas e cadeiras enfileiradas para nos acomodar e, ao mesmo tempo, nos distanciar, diminuindo as possibilidades de conversas paralelas e interrupções da fala da professora.

Precisávamos fazer silêncio para aprender, as instruções deveriam ser fielmente reproduzidas e memorizadas. A única voz ouvida era a da professora. Quando alguma criança falava, era para fazer alguma pergunta. A todo o tempo éramos lembrados para não interromper, entenda-se como não atrapalhar, e recomendados a fazer nossas tarefas. Na carteira, ao meu lado, estava uma menina que me cutucava e aproveitava as distrações da professora para me incomodar. Como ralhei em voz alta com a garota, a pessoa estudada pediu para eu me comportar. Achei estranho, ou melhor, injusto, e tentei expor a situação com a professora que me disse: *Quieto! Tenha modos de homem!* Dali em diante percebi, como argumenta Weaver-Hightower (2011), que comportamentos masculinos também são endossados pelos profissionais da escola, inclusive por educadoras, como algo a ser seguido. Uma consequência da ação das professoras e professores, ao negarem a existência da homossexualidade na escola, é um reconhecimento, do estudante gay ou da aluna lésbica, como desviante, indesejado ou ridículo. Como aponta Louro (1997), ao se indagar professoras(es) sobre a sexualidade na escola, talvez

[...] façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum *problema* nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. (Louro, 1997, p. 80)

Ao pensar pela perspectiva indicada por Louro (1997) (re)considero o modo como tentei abordar a professora com uma problemática que deveria ser inexistente na sala de aula dela. Quanta ousadia a minha! Seria coragem de uma criança ao expor uma situação de injustiça ou ingenuidade por desconhecer algo desconfortável para a professora? É uma aprendizagem importante saber o que pode e o que não pode ser dito. Aquela foi a primeira vez que percebi o ato de ser silenciado. Estava no grupo dos “sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados” Louro (1997, p. 67). A lição apenas começava e a vivência escolar mostraria a relevância de fazer silêncio e prestar atenção simultaneamente, ao menos para mim, na professora e nos colegas. Uma estratégia para me resguardar, conforme detalharei à frente.

Como se tivesse um alvo desenhado em minhas costas, permanecia em constante estado de alerta para não ser pego de surpresa em um ataque ofensivo. Não saí ileso, as consequências foram bastante negativas. A minha autoestima diminuía gradativamente. Foi preciso grande esforço para continuar acreditando no meu potencial de aprendizagem porque, como não era muito participativo durante as aulas, os professores deixavam de me notar. Era um efeito colateral para não ser perseguido, mas valia a pena. Ser notado era pior, muito pior! Para além disso, a tensão derivada de uma permanente atenção, para diminuir as possibilidades de agressões, ocasionou uma diminuição significativa da minha atenção às lições transmitidas pela/o docente.

Ser constantemente atacado faz com que você vá se sentindo, progressivamente, menos apto a se posicionar diante dos outros, a expor sua opinião sobre algum assunto e muito menos a ter confiança para defender as próprias ideias e discordar dos colegas. Quando Perrenoud (2000, p. 146) trata de novas competências para ensinar, defende uma formação docente que lute contra preconceitos e discriminações sexuais, étnicas e sociais. Para ele, “nenhuma vítima de preconceitos e de discriminações pode aprender com serenidade”.

Sentir na pele a falta de um ambiente tranquilo para aprender é ruim. Pior ainda quando há o sentimento de que o docente fechou os olhos para uma situação de perseguição dos colegas. Freire (1998), após defender a necessidade de uma rigorosidade metódica ao ato de ensinar, com a criação de um ambiente propício para se aprender criticamente, enfatiza a relevância das posturas de educador e educandos como sujeitos inquietos, questionadores, criadores, instigadores, curiosos, além de humildes e persistentes. Para isto, ressalta “[...] a importância do papel do educador, [e] o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 1998, p. 29). Ao criar um ambiente para a promoção, desenvolvimento, construção de um *pensar certo* acrescentaria, ao educador, a responsabilidade em promover a paz no ambiente. É importante que a paz também seja estabelecida por meio de um local

seguro para todos os estudantes, em que se valorize e se ensine a respeitar diferenças de gênero, raça, classe social, credo religioso, orientação sexual dentre outras. Para não chegar ao extremo de casos de homicídio contra jovens de orientação sexual diferente da heterossexual como relatado por Loutzenheise e Moore (2011) ao defenderem escolas seguras.

Cabe ao educador, comprometido com a criação de um ambiente sem preconceitos, convencer-se da importância de tratar do respeito ao outro durante a aula. Não em momentos esparsos como que roubados do conteúdo programático. Mas, estando “intimamente convencido de que não se afasta do essencial quando ataca os preconceitos e as discriminações observados ou referidos em aula”. (Perrenoud, 2000, p. 147). Pelo contrário, os efeitos educativos demandam um trabalho rigoroso de quem não deixa passar nada.

Ser rigoroso tem a ver com uma reflexão acerca do modo como falamos o que falamos. Freire (1998), por exemplo, argumenta em favor do pensar certo apresentando como contraexemplo dizer que Madalena é negra, *mas* é competente e decente. Por outro lado, acrescenta ele, Célia ser loura não necessita de acréscimos. Para uma mulher negra cabe destacar, com a conjunção adversativa **mas** qualidades que “destoariam” da raça, enquanto para a mulher branca seria um disparate fazer o mesmo. Reconhecemos essa maneira de falar como preconceituosa, como algo a ser superado. “O clima do pensar certo não tem nada que ver com fórmulas preestabelecidas” (Freire, 1998, p. 55), diz ele, demanda criticidade.

É possível acrescentar outras questões a serem analisadas criticamente, por meio do pensar certo como, por exemplo, “João é gay, mas não é afeminado”. Qual seria o problema de ser gay e afeminado? Uma possível resposta está em outra frase preconceituosa: “Nada contra ser viado, mas não na minha frente”. Cabe lembrar o papel importante da escola na representação social do comportamento do homem e da mulher. Ela educa os corpos para se comportarem como masculinos e femininos, não pode haver divergência e, quando há, precisa ser escondida. Geralmente escondemos algo considerado errado como sujeira embaixo do tapete. “Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (Freire, 1998, p. 55). Quando o/a docente, mesmo que afirme aceitar o diferente, não se opõe a uma situação preconceituosa está contribuindo com a manutenção do preconceito.

Atacar preconceitos e discriminações não é se afastar do essencial. Pouco importa ao aluno saber gramática, álgebra ou língua estrangeira se um jovem, ao sair da escola, está convencido de sua superioridade em relação às minorias. Será uma falha do sistema de ensino se nenhum professor intervier para contribuir com uma conscientização para o respeito à expressão e ao pensamento do outro. Tais questões são mais importantes que este ou aquele conteúdo de alguma disciplina (Perrenoud, 2000).

A insegurança no ambiente escolar promove receio de chamar a atenção mesmo na hora de responder a chamada. O pior é quando uma professora, ou professor, faz um questionamento direcionado a algum aluno em específico. Às vezes, isso ocorria comigo e, mesmo quando sabia a resposta, preferia balançar a cabeça com um gesto negativo, evitando

falar. Quando não havia jeito, ou seja, era forçado pelo/a docente a responder, não raro a minha fala era seguida pelas chacotas de algum dos alunos, provável futuro humorista de *stand up*. Utilizo esse termo porque não raro esses humoristas adotam como alvo de suas piadas características das consideradas minorias como, por exemplo, o tom de pele e o tipo de cabelo, o jeito e os trejeitos, o porte físico e por aí vai. E era exatamente o que esses alunos faziam comigo.

A sensação é horrível, principalmente quando a professora, ou o professor, como se houvesse esquecido seu papel de educador/a, também achava graça e sorria da piada a mim direcionada. Claro que houve professores que fizeram de conta nada ter acontecido e aqueles que desaprovaram frouxamente a atitude depreciativo-pejorativa do aluno. Na sequência, todos continuavam com seu programa de aula como se nada tivesse acontecido. Deixar de problematizar a situação pode ser um modo de se desviar, optando por um caminho mais fácil, para retornar ao assunto da aula. Uma consequência decorrente da falta de problematização docente pode ser um entendimento, pelos discentes, do preconceito como algo normal, ou seja, ele se naturaliza.

Reconheço que o exercício da docência é uma tarefa difícil, mas é preciso enfrentar situações problemáticas para promover um ambiente mais agradável a todas e todos. Demanda uma “crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar” (Freire, 1998, p. 36). Diante de situações de preconceito, é preciso impor “uma parada, tendo o professor o sentimento de que não se pode aceitar tais estereótipos e também os meios de improvisar uma explicação e de abrir o debate” (Perrenoud, 2000, p. 146). Cabe lembrar, com Freire (1998), que ensinar exige ética, demanda superar a experiência educativa para além de um puro treinamento técnico que amesquinha “o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.” (Freire, 1998, p. 37).

Como se nada fosse tão ruim que não pudesse piorar, alguns professores gostavam de nos colocar para trabalhar em grupo. Para aprender a viver junto, é importante aprender a trabalhar em grupo. Acredito nisso, mas o trabalho em grupo era nada mais nada menos que um momento de tortura. Por exemplo, quando você é alvo de discriminação, raramente te escolhem para integrar um determinado grupo. Ótimo, era só fazer o trabalho sozinho... Não! Havia professores/as que não aceitavam o trabalho em grupo sendo feito individualmente. A situação piorava ainda mais quando o/a docente escolhia um grupo para te colocar. É difícil se sentir confiante para expressar ideias no grupo, acerca do assunto discutido, quando você é constantemente diminuído pelos colegas. Lembram-te a todo momento que você é diferente e sua contribuição se resume a ser motivo do riso dos demais. Não pelo *que* você fala, mas pelo jeito *como* você fala. Atitudes como essas foram gradativamente minando meu interesse em me expressar em sala de aula. Responder perguntas feitas pelo/a docente, expor dúvidas, compartilhar ideias no trabalho em grupo... estava fora de cogitação.

Deste modo, se vai interiorizando o ‘direito de permanecer calado, pois tudo o que disser pode e será usado contra você’. Não conhecer outros que compartilham o mesmo problema intensifica o distanciamento, o sentimento de não pertencimento. É muito difícil suportar porque, quando criança, sentia-me inseguro no espaço escolar. Não havia com quem pudesse conversar ou a quem recorrer sobre uma perseguição por ser como eu era. Implicava um entendimento de mim como alguém errado. Como se algo estivesse quebrado em meu ser e gerasse um comportamento destoante do esperado.

Quando adolescente, fiz um esforço para parecer igual aos demais, ajustando o comportamento de acordo com as expectativas sociais. Caso não aceitasse negar o modo como era, sentiria as consequências de uma violência verbal e/ou física para evidenciar o meu não-lugar. Não-lugar porque destoar do padrão esperado era como se eu não devesse estar naquele ambiente. Assim, havia a necessidade de fazer uma escolha pela tentativa de adequação ou pelo afastamento. Como não obtive sucesso em me adequar, utilizei o silêncio como mecanismo de defesa. Melhor dizendo, um silenciamento que me foi imposto por não me permitir ser quem eu era. Esse silenciamento me acompanhou no ensino médio e na graduação. Raramente fazia alguma pergunta durante as aulas e persistia um sentimento de que, com o tempo, as coisas poderiam mudar.

A arte de ser invisível

Ansiava pelo passar dos anos para ingressar em outros níveis de ensino. Acreditava que as coisas seriam diferentes. Contudo, a sensação de mal-estar foi se traduzindo em um sentimento constante de inadequação, que crescia à medida que avançava nas séries escolares. No início, com sete anos de idade incompletos, não compreendia o porquê de ser tratado com indiferença, menosprezo e, não raro, aversão. Mas, com o passar do tempo, a lição foi sendo aprendida, o sentimento de não pertencimento se tornava cada vez mais intenso. A minha premissa estava errada, avançar nas séries e graus de ensino não trouxe um ambiente mais amistoso. Pelo contrário, algumas vezes, durante a puberdade, foi tão difícil que quase não consegui engolir o choro. Obviamente não poderia chorar, seria considerado como sinal de fraqueza e a perseguição se intensificaria. As lágrimas seriam “um troféu”, a prova cabal de que me afetavam negativamente. Não foram raras as vezes em que tive o desejo de sair correndo, fugir e nunca mais voltar para a escola. O desejo de evadir decorre da falta de respeito no ambiente escolar, que o torna “um lugar que não é acolhedor ou seguro para estudantes LGBT, prejudicando seu desempenho acadêmico e, não raro, levando-os à evasão escolar.” (Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, 2016, p. 84).

Para mim, a opção por abandonar a educação formal estava fora de cogitação. Minha mãe jamais aceitaria, ou permitiria, um filho sem estudar. Não havia jeito, continuaria naquele ambiente de tortura. Mas como? Com a criação de subterfúgios para escapar da violência. Desenvolveria estratégias para sobreviver no hostil e desrespeitoso sistema educacional. Como bastasse fazer coisas corriqueiras – me pronunciar em sala de aula, levantar-me da minha carteira e caminhar para jogar algo no lixo ou mesmo caminhar e/ou

correr no recreio – para ser alvo de gracejos depreciativos, deveria haver algo que pudesse ser feito para diminuir a hostilidade. Dali em diante, minimizaria, ao máximo, qualquer movimento ou interação com os demais. Tentaria ser invisível.

A invisibilidade poderia ser a resposta para a sobrevivência na escola. A maioria das crianças já brincou de ser invisível. Era isso o que faria, seria invisível. Não seria uma brincadeira. Tão pouco uma escolha pessoal. O homem invisível, personagem criado por H. G. Wells, era um adulto e decidiu fazer o experimento por vontade própria. Ninguém lhe impusera se tornar invisível. Mesmo que por acidente, foi algo ocasionado por ele, por suas escolhas. Diferente disso, em meu caso, com a idade de dez anos não tive escolha. Caso não passasse despercebido, as consequências seriam extremamente desagradáveis. Outra perspectiva em relação ao processo de invisibilização é assumida por Denilson Lopes (2006, p. 358): para ele, “a invisibilidade, o desaparecimento e a leveza [são] como estratégias mais sutis e menos definidas por uma posição de confronto”. Assim como Lopes (2006), eu não desejava o confronto, porém ser invisível estava longe de ser algo leve, porque era preciso grande esforço para ser algo que eu não era, ou seja, uma criança sem voz e sem gestos: muda e imobilizada.

Com dez anos de idade, havia aprendido que o preço pago por ser notado era alto demais. Entendia os xingamentos associados a mim nas zombarias e, por conta disso, conseguiam me afetar profundamente. A ponto de acreditar, em certas ocasiões, que realmente era inferior aos outros. A busca pela invisibilidade implicou não falar na escola por quase um ano. Estava na quinta série, atualmente correspondente ao sexto ano do Ensino Fundamental. Literalmente *entrava mudo e saía calado* em qualquer espaço, fosse na sala de aula, no pátio durante o recreio, ou na quadra em aulas de Educação Física.

Na sala de aula, ficava sentado, quase imóvel, e não interagia com ninguém. No recreio, mantinha-me encostado em uma parede, para não me movimentar muito, e continuava sem conversar com os colegas. Nas aulas de Educação Física, ficava sentado em um banco e interagia o mínimo possível com o professor e os colegas; somente respondia a chamada. Freire (1998), ao tratar de um aluno silencioso em sala de aula, considera que o bom senso do professor deve adverti-lo

de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. Esta é a tarefa da ciência que, sem o bom senso do cientista, pode se desviar e se perder. (Freire, 1998, p. 70).

Podemos pensar o silenciamento de Pedrinho a partir de outra perspectiva. Poderia ser um aluno distante, temeroso, que se esconde no silêncio, que esteja agindo assim por conta de algum problema ocasionado por seus colegas. A sensibilidade do professor precisa ser imbuída de bom senso também para perceber que o preconceito entre as alunas e alunos pode causar o silenciamento e a exclusão do grupo.

Antes da escola, eu era uma criança extremamente comunicativa. Mas, os colegas

escolares me impuseram a necessidade de mudar. Esforcei-me ao máximo para não me mostrar, não expunha minhas opiniões nem nos trabalhos em grupo. Em aulas de matemática, por exemplo, quando o professor pedia para realizarmos algum trabalho em conjunto, eu me resumia a escrever as respostas, em meu caderno, daquilo que conseguia fazer. Só compartilhava o que havia feito caso alguém pedisse, do contrário não. Pensando nisso, o *não* era muito frequente em minha vida escolar: não perguntava, não expunha minhas ideias, não discordava, não queria aparecer, não queria estar ali...

A estratégia do silêncio não funcionava sempre, às vezes era notado por algum colega que aproveitava qualquer distração da professora, ou professor, para levantar de sua carteira e me cutucar, bagunçar meu cabelo, jogar alguma coisa em mim, requebrar as mãos me apontando, como se me imitasse... Seguiam-se os risos dos demais colegas e um shhhhhh do/a professor/a. A estratégia da invisibilidade pode não ter sido 100% eficiente, mas contribuiu para minha permanência na escola. A experiência adquirida com o passar dos anos e das perseguições também me ensinou que o diferente é importante porque ele assume um dos protagonismos no cenário da perseguição: é o alvo! A maneira como era constantemente tratado, para além de me nomear, me construía, assim como aos demais corpos e sujeitos.

Esse é um processo constrangido e limitado desde seu início, pois o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa. Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. Esses serão constituídos como sujeitos “abjetos” – aqueles que escapam da norma. Mas, precisamente por isso, esses sujeitos são socialmente indispensáveis, já que fornecem o limite e a fronteira, isto é, fornecem “o exterior” para os corpos que “materializam a norma”, os corpos que efetivamente “importam” (Louro, 2001, p. 548-9). [Destaques da autora.]

Como nas finalizações de livros infantis, com uma lição de moral, a minha atuação servia para destacar, delimitar e controlar a fronteira. O modo como todas e todos deveriam, ou não deveriam, se comportar caso almejassem ser aceitas/os pela maioria e integrar o grupo dos donos do lugar, de quem “materializou a norma”. Preciso concordar com Bourdieu (1995); ao se referir a um constrangimento através do corpo, ele considera que a dominação masculina, fortemente consolidada, não necessita ser justificada:

ela pode se contentar em ser e em se dizer nas práticas e discursos que enunciam o ser como se fosse uma evidência, concorrendo assim para fazê-lo ser de acordo com o dizer. A visão dominante da divisão sexual exprime-se nos discursos tais como os ditados, os provérbios, os enigmas, os cantos, os poemas ou nas representações gráficas tais como as decorações murais, os motivos das cerâmicas ou dos tecidos. Mas ela se exprime igualmente bem nos objetos técnicos ou nas práticas: por exemplo na estrutura do espaço, e em particular nas divisões interiores da casa ou na oposição entre a casa e o campo, ou ainda na organização do tempo, da jornada ou do ano agrário, e, mais amplamente, em todas as práticas, quase sempre ao mesmo tempo técnicas e rituais, e muito especialmente nas técnicas do corpo, posturas, maneiras, porte. (Bourdieu, 1995, p. 136)

A dominação masculina é tão consolidada que é considerada como natural. Talvez por

esse motivo, quem discordasse das agressões físicas e verbais, infringidas contra mim, silenciasse porque a entendia como “norma”. Compreender-se como ser “abjeto” aumenta, exponencialmente, a sensação de estar sozinho. Vai-se incorporando uma compreensão de não haver ninguém capaz de considerar errado o comportamento da perseguição ao diferente porque é ele, o diferente, que está errado, inadequado, fugindo da normalidade. Pensava estar sozinho nesse processo, mas isso estava longe de ser uma verdade. A violência sofrida por ser considerado diferente não era, tampouco é, uma exclusividade minha.

Basta ler, por exemplo, a Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil, estudo realizado em 2016 que aborda experiências de adolescentes e jovens com orientação sexual diferente da heterossexual. Nele há dados alarmantes. A pesquisa evidencia que: i) 73% dos 1016 jovens respondentes informaram ter sofrido agressão verbal por conta da orientação sexual; ii) 27% afirmaram ter sido agredidos fisicamente; e, iii) 60% dos entrevistados declararam se sentir inseguros no ambiente escolar. Não raro, situações como as relatadas levam os adolescentes a abandonarem a escola. Outro dado preocupante é a falta de apoio após sofrerem alguma violência física ou verbal. O estudo aponta

[...] níveis baixos de respostas nas famílias e nas instituições educacionais que fazem com que tais ambientes deixem de ser seguros para muitos estudantes LGBT, resultando em baixo desempenho, faltas e desistências, além de depressão e o sentimento de não pertencer a estas instituições por vezes hostis. (Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, 2016, p. 13).

Em outra pesquisa, realizada pela Unesco no ano 2000, em 14 capitais brasileiras, envolvendo 241 escolas das redes pública e privada, os autores ressaltam a necessidade de profissionais da educação refletirem sobre essa problemática. Eles destacam que 60% dos professores participantes da investigação disseram não ter o costume de intervir em situações que expõem o preconceito por se sentirem despreparados (Abramovay et al, 2004).

A convivência com a diferença contribui com a formação de sujeitos dialógicos que aprendem e crescem com ela. Criar um ambiente com respeito ao diferente requer uma postura contra qualquer tipo de discriminação, contribuindo com a formação de sujeitos éticos.

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (Freire, 1998, p. 67).

Visando desconstruir tais justificativas, o psicólogo Baptista (1999) utiliza o termo *amolador de facas* para se referir a pessoas que indiretamente colaboram com o massacre cotidiano de corpos. Não o de todos os corpos, somente daqueles considerados como o outro, o diferente, e que, por este motivo, podem ser eliminados. Ele aponta discursos considerados científicos, em momentos anteriores de nossa história, que visavam diminuir o outro. Enquanto negros viviam em condições subumanas em senzalas, teorias médicas os classificavam como sub-raça. Em contrapartida ao avanço público das mulheres, teorias psiquiátricas as definiam como histéricas, frágeis e nervosas. Trabalhadores eram vistos como fomentadores de desordem,

promíscuos e perigosos, justificando a construção de vilas operárias, pelos patrões, para um maior controle e vigilância. A homossexualidade é retirada da devassidão e colocada na trama do inconsciente por uma psicanálise trazida da Europa ao Brasil, na década de 1920.

[...] Sai o degenerado, o viciado e amoral e inaugura-se o perverso, a pequena criança vítima da fatalidade de Édipo. Nessa mesma época, a sexualidade ganha vital importância para o conhecimento da natureza humana. Nada pode ser escondido, desreprimir e confessar são as técnicas propostas para o bom funcionamento psíquico. A sexualidade torna-se mistério, mistura-se à alma, e o olhar dos novos psicanalistas, defensores da eugenia, da melhoria da raça, penetra vigilante nos pequenos atos do cotidiano. (Baptista, 1999, p. 47)

Tal clima de mistério, relacionado a sexualidades distintas da heterossexual, fazia parte do meu cotidiano escolar e, no limite do suportável, contribuiu com meu isolamento em sala de aula. Diante dos apuros experienciados em minha vida estudantil, jamais imaginei me tornar professor. A escola, espero ter conseguido mostrar, foi um espaço inóspito do qual eu não queria fazer parte. Mas, as coisas são mais complexas do que pensamos, não consegui fugir do ambiente escolar e me tornei professor. Na sequência, refletirei, a partir de minha vivência estudantil, acerca da formação de professores para a viabilização de um ambiente escolar respeitoso em que se aprende e se cresce com as diferenças.

Por uma sensibilização ao diferente

Hoje sou professor na Universidade Estadual de Goiás (UEG), trabalho com a Licenciatura em Matemática e, de uns tempos para cá, influenciado pelo Marcos Vinícius, ex-aluno e eterno amigo, peço aos acadêmicos a escrita de um memorial de formação. De acordo com Moura (2019), as histórias e a formação dos estudantes, relatadas “no memorial de formação e nas narrativas de formação, podem revelar a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, à luz de uma relação reflexiva deles, reconhecendo a vida como experiência” (Moura, 2019, p. 72).

As histórias narradas, sempre muito emocionantes, contribuem para pensar a escolha da profissão docente. Ao lê-las, refletia sobre minha escolha, mas não colocava no papel, ou melhor, no Word, essas reflexões. Certa feita, ao participar de uma reunião do grupo de pesquisa Abakós, o professor Marcos Antônio Gonçalves Júnior (Marquinhos) fez um convite aos componentes do grupo para escreverem um memorial de formação. Não sabia sobre o que escrever, então optei pela primeira e ininterrupta lição que aprendi ao ingressar em uma escola. Ao refletir sobre essa aprendizagem, após tantos anos, considero ter sido um fator a contribuir para minha escolha profissional. Ser professor é uma maneira de se posicionar contra situações de injustiça e talvez eu esteja fazendo isso em minha atuação profissional.

A escrita de uma experiência nos proporciona uma reflexão mais detida acerca de nós mesmos. Quando colocamos em palavras algo que nos aconteceu, atribuímos sentido, outros sentidos ou mesmo coisas sem-sentido às nossas vivências. Como disse Larrosa (2002, p. 21), “também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos,

diante dos outros e diante do mundo em que vivemos”. Por meio da palavra escrita, compartilhei com o grupo uma experiência e expus minhas interpretações das leituras que fiz ao revelar o modo como delas me apropriei.

A escrita transitou entre os processos de estranhamentos e subjetivações de gênero e sexualidade, a partir de minhas vivências de formação. Por meio de reminiscências, busquei dialogar com a literatura que versa sobre uma educação para além de uma inserção no mundo, mas para um questionamento sobre o porquê de as coisas serem, como estão sendo, com a finalidade de contribuir com reflexões para uma possível diminuição de injustiças.

Como afirma Foucault (1992, p. 143) “a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue”” [Destaque do autor.]. Esse excerto está intimamente relacionado com o processo derivado para tratar da experiência que me passou, afetou e ainda afeta profundamente. Como apontam Meyer e Paraíso (2014), foi um movimento de zigue-zague, ou seja, de ir e vir, ver e rever na busca por sentido para ressignificar o vivido. Nesse processo, trilhei um caminho particular. Em um primeiro movimento, com o desafio do professor Marquinhos, do grupo Abakós, escrevi sobre minha formação para dizer como a escola foi impactante em minha vida. Nesse processo percebi, como diz Louro (1997), que as marcas da escola vão para além dos conteúdos das disciplinas curriculares.

Enquanto escrevia, ia percebendo sobre o que gostaria, ou melhor, precisava dizer. Era como as situações, por mim vivenciadas, e a tanto custo trancadas a sete chaves, estivessem batendo na porta para sair. Não queriam mais estar ocultas, invisíveis, almejavam estar sob o sol para expor uma problemática camuflada na escola: a perseguição ao diferente, o seu não-lugar culminando no não-ser. Ziguezagueei entre esse objeto e os pensamentos que me moviam e mobilizavam para experimentar, para expressar minhas lutas. O segundo momento foi a busca por me reinventar, procurando olhar a situação pela perspectiva de outros na tentativa de transformar uma experiência de perseguição como forma de sensibilizar um olhar ao outro.

Hoje, como professor que ensina matemática e que trabalha com formação de professores de matemática, gostaria de pensar sobre o cuidado do/a professor/a com seus/suas alunos/as que sofrem algum preconceito. Para além do conteúdo programático, há que se criar um ambiente, como sugere Freire (1998), para que os/as alunos/as, como sujeitos cognoscentes, construam e reconstruam o próprio conhecimento sobre o objeto de estudos a fim de se tornarem capazes de expressar suas considerações acerca do assunto trabalhado e dele se apropriarem para lerem e intervirem no mundo que os rodeia. Para isso, é preciso um esforço contínuo a fim de que nenhum tipo de preconceito prevaleça em sala de aula. Cabe promover discussões direcionadas a ações educativas, na formação de professores que ensinam matemática, para um entendimento de que para “[...] se respeitar e valorizar a diversidade sexual e a igualdade de gênero, precisamos levar em conta que a inclusão social somente será completa se dela fizer parte a inclusão sexual.” (Costa et al, 2009, p. 5).

Nesse sentido, pesquisadores/as como Louro (1997), Louro (2001), Dinis (2011), Costa et al. (2009), Rios (2019) dentre outros/as, sugerem a abordagem da temática da

diversidade sexual em ambiente escolar, assim como na formação de professores. Uma argumentação contrária para a inserção dessa temática, por exemplo, na formação de professores de matemática, poderia ser “ensinar matemática independe do gênero ou da orientação sexual da pessoa”. Será mesmo?! Tomo a liberdade de expor minha vivência escolar para tratar da dificuldade em aprender matemática quando era criança justamente por conta da perseguição dos colegas e da falta de um ambiente respeitoso – e por que não dizer seguro? – para a aprendizagem.

Tive excelentes professores como, por exemplo, na sexta série, um professor de Matemática que possibilitou um ambiente propício à aprendizagem de equações. Ele nos incentivava, como sugerem Ponte, Brocardo e Oliveira (2005), a trabalharmos juntos para resolvermos uma tarefa. Pretendia que explorássemos a situação e formulássemos questões a partir da leitura e compreensão do problema. Estimulava-nos a organizar as informações dadas no problema e a fazer afirmações acerca delas. Fazia muitas perguntas com o objetivo de testarmos e reformularmos as ideias levantadas para resolver o problema e, conseqüentemente, refinarmos nossas conjecturas. Ele nos incentivava bastante para que nossas respostas contivessem argumentações matemáticas para justificar o modo como havíamos pensado e avaliado nossa resposta ao problema.

Embora o professor tenha dado aulas com tal potencialidade, sinto forte tristeza em reconhecer não ter conseguido fazer parte. Gostaria de dizer ter sido capaz de me envolver, da maneira como exposto em Alrø e Skovsmose (2010), por meio de uma cooperação investigativa. Queria ter reconhecido as perspectivas dos colegas no processo de delineamento de ideias matemáticas, ter tido uma abertura para ouvir atentamente a fala dos colegas e para colocar meu ponto de vista a partir das afirmações expostas. Gostaria de ter insistido em um caminho que considerava ser o mais correto, ou o melhor, para resolver o problema. Teria sido uma experiência muito boa trabalhar em igualdade com os colegas para testar a validade de nossas respostas.

Também gostaria de ter tido a coragem para parafrasear algum colega, ao adotar a perspectiva dele e reelaborar a ideia apresentada, identificando e reforçando seus pontos principais, explicitando convergências ou divergências por meio de perguntas aos demais colegas sobre o assunto. Seria muito bom ter ouvido e complementado as ideias expostas pelos colegas. Tinha vontade de fazer perguntas sobre como estavam pensando, quando não entendia seus pontos de vista, e de dizer como eu havia pensado ou estava pensando a partir das contribuições dos demais. Queria desafiar e ser desafiado, questionar perspectivas e ser questionado. Gostaria de ter feito perguntas, como sugeridas por Alrø e Skovsmose (2010), do tipo “o que acontece se” igualarmos estes dados àqueles ou somarmos estes dados e subtraímos do total...

Realmente gostaria de dizer que me integrei ao grupo a ponto de fazermos tudo isso e que avaliamos o nosso trabalho buscando mutuamente aperfeiçoar as ideias, desde o refinamento de nossas conjecturas até a avaliação dos resultados que conseguimos alcançar. Contudo, isso não ocorreu. Eu estava de corpo presente no grupo, mas não estava com os

colegas, porque a minha preocupação maior era não ser objeto de chacota. O meu envolvimento com a aula era o de escrever, no máximo, alguma ideia no papel. O medo de ser agredido física e/ou verbalmente estava presente e eu não tinha coragem de expor minhas ideias, discordar dos colegas desafiando-os, avaliar o trabalho com o grupo. Porque isso representava me expor.

Durante a aula, para haver envolvimento com o objeto de estudos, é extremamente importante se sentir seguro para dialogar. Um diálogo como o reforçado por Freire (2011, p. 116) não “de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros originando visões ou pontos de vista sobre ele”. Tal diálogo só é possível quando há o respeito mútuo de uns com os outros. Não somente do professor em relação aos alunos ou dos alunos pelo professor, mas, também, dos alunos entre si. Sem esse respeito, inviabiliza-se uma nova atuação do sujeito aprendente, como defende Boufleuer (2010), porque ela demanda cumplicidade, engajamento. Isso não ocorre quando se é excluído do grupo porque os demais colegas não te consideram como um igual.

Nesse sentido, o docente também precisa estar preparado para oferecer um ambiente sem discriminações, propício à participação de todas/os as/os alunas/os independentemente de qualquer coisa. Para finalizar o texto, gostaria de colocar um questionamento a você, leitor.

Uma pergunta importante

A partir do quadro ora exposto, cabe o questionamento: Em pleno século XXI se faz necessário tratar do respeito às diferenças, inclusive de orientação sexual, na escola ou na formação de professores? Seria pretensão da minha parte acreditar que daria conta de responder. No lugar de uma resposta exponho, rapidinho, uma experiência mais recente. A lição continua...

Enquanto escrevia sobre a primeira, difícil e ininterrupta lição aprendida com meu ingresso na escola, recebi um convite para participar de um grupo, do WhatsApp, com o intuito de organizar uma comemoração dos vinte anos da nossa turma de Licenciatura em Matemática. Fiquei encantado com a ideia. No ambiente do grupo, poderíamos conversar sobre nossas vidas pessoais e compartilhar os desafios de nossa jornada como docentes. Relembrar as dificuldades com as disciplinas na graduação.

Estava muito feliz com o convite, obviamente aceitei-o e passei a fazer parte do grupo. Finalmente era parte de um grupo de colegas com os quais estudei. Passei a receber as notificações de todos. Tratávamos sobre nosso encontro e, esporadicamente, como em qualquer grupo de WhatsApp, surgiam assuntos diversos. Qual não é o meu espanto quando, dentre as mensagens, aparece uma montagem com a imagem de um transexual masculino com vários quadros diferentes? Era uma composição com fotos de uma personalidade pública. Na primeira imagem, segurando o filho recém-nascido no colo; na segunda, dizendo à criança que quando estivesse mais velha o pai lhe mostraria uma foto de quando era mais jovem; a terceira imagem mostrava um adolescente espantado ao ver no último quadro a foto

do pai, antes da transição sexual, em uma pose erótica de uma revista para o público masculino.

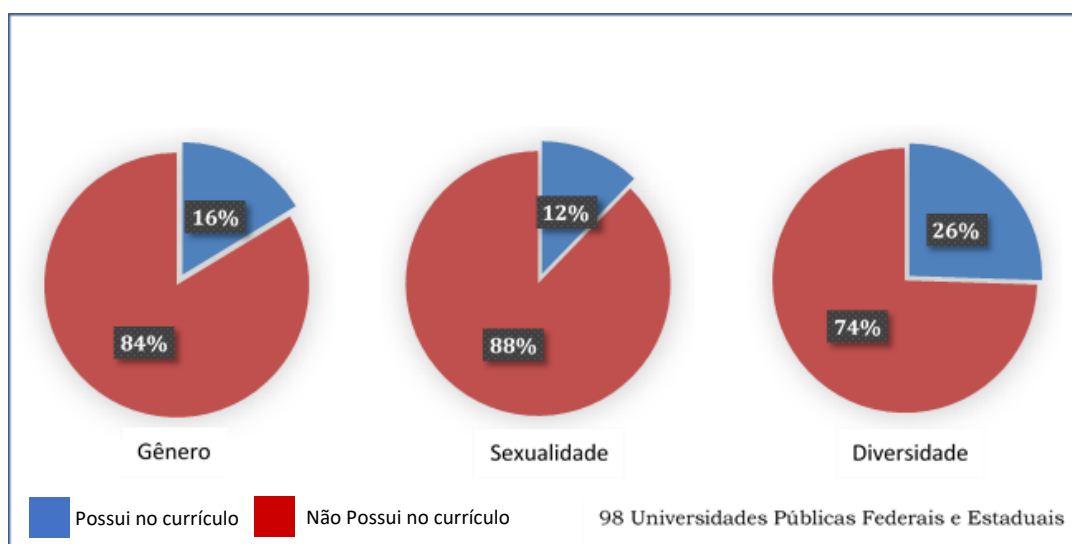
Ao receber a mensagem, respondi que talvez não houvesse a intenção de constranger alguém, mas ressalttei que o tom depreciativo a um transexual me incomodava. O colega que compartilhou a imagem respondeu ter “postado aquilo” porque entendia a todos no grupo como “pessoas de mente aberta”. Segundo ele, eu não havia compreendido a mensagem e, por esse motivo, ele não permaneceria no grupo. Dessa vez, para além de constrangido, fiquei alarmado. Todos no grupo eram professores e pareciam compreender a ofensa a uma pessoa transexual como uma “mera piada”. A situação, agora em um ambiente virtual, realimentou as lembranças dolorosas da minha primeira e ininterrupta lição: *ser diferente não é bom*.

Compartilhei com o grupo – para quem havia achado a imagem engraçada, assim como com aqueles que não se posicionaram – pesquisas que tratam acerca da violência na escola contra pessoas LGBT. Na sequência, duas professoras do grupo pediram para eu não fazer comentários desse tipo naquele espaço. Uma delas me convidou a conversar em seu número privado de WhatsApp e me sugeriu sair do grupo. Mais uma vez, a lição estava sendo (re)aplicada, a experiência sentida e (re)sentida para uma compreensão com mais profundidade. A minha presença podia ser tolerada, desde que não me posicionasse contrariamente a membros do grupo ao evidenciar o preconceito. Ninguém mais tocou no assunto no grupo, tampouco eu. Fiquei quieto. Todos voltaram a combinar local, dia e horário para a comemoração dos 20 anos de licenciatura. Mesmo assim, após a exposição de meu constrangimento, em menos de um dia fui excluído do grupo. Não adiantou o meu silenciamento.

Há semelhanças e diferenças entre as situações de quando eu era uma criança em meu primeiro dia na escola e no grupo de WhatsApp com meus colegas licenciados. Quanto às diferenças, por exemplo, é possível pensar no protagonismo do preconceito. Ora ele é encenado por crianças, ora por adultos. Em uma, o ambiente é físico com uma agressão direta, na outra é um espaço virtual e a agressão, ao menos inicialmente, é indireta. Quanto às semelhanças, as duas situações encenam o mesmo roteiro. Expor, de maneira depreciativa, quem é diferente. Outra semelhança é a exclusão de quem destoe de um comportamento dominante, no caso o comportamento masculino. O diferente pode frequentar os mesmos espaços desde que: as diferenças não sejam expressas por fala ou gestos; não se peça, ou se exija, respeito; aceite como natural a diferença ser evidenciada com o intuito de ser depreciada. Mais uma vez, o silenciamento era imposto. E o questionamento persiste: tratar ou não dessa problemática em pleno século XXI?

Gostaria de me posicionar, diante da pergunta, defendendo a urgência em tratar do respeito à diversidade sexual desde a formação inicial de professores. Basta fazer uma pesquisa para notar como o assunto continua a ser invisibilizado, por exemplo, em cursos de Licenciatura em Matemática de universidades públicas. No Quadro 1, apresento gráficos de setores representando uma busca em grades curriculares de cursos de Licenciatura em Matemática de 98 universidades públicas, federais e estaduais, pelas palavras *gênero*,

sexualidade e *diversidade* nos nomes das disciplinas, nas ementas ou na matriz curricular dos cursos, quando disponíveis na Internet.



Quadro 1 – Gênero, sexualidade e diversidade em currículos de Licenciatura em Matemática.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como é possível notar pelo Quadro 1, o assunto ainda é incipiente nas universidades e este artigo pode contribuir para fortalecer o coro dos que pedem a inclusão dessa temática como disciplina para se trabalhar a desinvisibilização da existência de pessoas de orientações sexuais diferentes da heteronormativa na escola. Cabe trazer à discussão, desde a formação inicial de professores, o problema do preconceito. Fazer isso contribuirá para que professores não escutem “sem um mínimo de reação crítica, discursos como [...] ‘Que vergonha homem se casar com homem, mulher se casar com mulher’” (Freire, 1998, p. 150).

Professores, como meus colegas citados anteriormente, mesmo com anos de magistério, ainda precisam refletir criticamente para compreender, que compartilhar piadas contra pessoas LGBTQ+ é corroborar o preconceito. É ser um amolador de faca que, embora não empunhe a arma, contribui com a dessensibilização em relação ao sofrimento de pessoas como, por exemplo, as transexuais que estão sendo mortas em nosso país. Realizei uma pesquisa no Google, em 20 de março de 2020, com os descritores *Brasil* e *transexuais* simultaneamente, obtendo mais de 2 milhões e 800 mil resultados. A primeira reportagem da lista, produzida pelo jornal Correio Brasiliense, traz como manchete: “Brasil lidera ranking de assassinato a transexuais” e se apoia em dados da ONG europeia *Transgender Europe* para informar o protagonismo do Brasil referente a esse tipo de registro. Cabe dizer que a grande maioria das reportagens encontradas trata o Brasil como campeão na eliminação de corpos trans. Em pleno século XXI, pessoas LGBTQ+ em nosso país continuam sendo expulsas de casa, violentadas e mortas.

Embora esta reflexão tenha sido embasada em situações tristes, devo reconhecer que a minha história não segue o roteiro padrão – e por que não dizer clichê? – de filmes gays em que um dos protagonistas morre ao final. A dura e ininterrupta lição, por meio das vivências e convivências com meus/minhas colegas de escola, contribuiu para me fazer quem sou hoje.

Ser um professor gay que trabalha com a formação de professores de matemática é uma maneira de me posicionar no mundo como alguém visível, como uma pessoa com uma identidade homossexual e recheada de subjetividades. Espero, por meio do meu trabalho, formar professores/as mais empáticos, contrários/as ao preconceito na sala de aula, para que possam viabilizar um ambiente acolhedor e respeitoso para a aprendizagem de todas/os as/os alunas/os.

Senti muitas tentativas em me colocarem como um “não-ser”, desejos expressos em palavras e gestos com a intenção de me expulsarem de algum lugar. Alguns surtiram efeito, outros nem tanto, porque aqui estou e ainda existo. Diferente de uma realidade cruel que elimina pobres, LGBT’s, mulheres, negros, pardos... teimo em ser subversivo em relação ao poder hegemônico e em persistir. E, como professor, que trabalha com a formação de professores de matemática, utilizo esse lugar para defender a necessidade urgente de uma desinvisibilização por meio de uma reflexão acerca do respeito às diferenças para promover um ambiente harmonioso que contribua com a formação de sujeitos empáticos, capazes de se posicionar contrariamente a situações de injustiça.

Acredito no ensinamento de Freire (1998, p. 152) a quem deseja ser professor/a de que “quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil”.

Referências

- Abramovay, M., Castro, M. G., & Silva, L. B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil.
- Alrø, H., & Skovsmose, O. (2010). *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Baptista, L. A. (1999). A atriz, o padre e a psicanalista – os amoladores de faca. In: L. A. BAPTISTA (Org.), *A cidade dos sábios* (pp. 45-49). São Paulo: Summus.
- Boufleuer, J. P. (2010). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bourdieu, P. (1995). A dominação masculina. Tradução de Guacira Lopes Louro, revisão de Maria Alice Nogueira e Tomaz Tadeu da Silva. *Revista Educação & Realidade*, 20(2): 133-184.
- “Brasil lidera ranking de assassinato a transexuais”. Disponível em: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>. Acesso em 20 de março de 2020.
- Costa, A. P., Scalia, A. C. M. A., Bedin, R. C., & Santos, S. R. (2009). Sexualidade, Gênero e Educação: novos olhares. *Revista Ibero-Americana de estudos em Educação*, 4 (1), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v4i1.2691>
- Dinis, N. F. (2011). Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, 39, 39-50. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100004>
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Foucault, M. (1992). A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens (pp. 129-160).
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. Rio de Janeiro. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Lopes, D. (2006). Por uma nova invisibilidade. In: R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: SECAD/UNESCO (pp. 355 – 365). (Coleção Educação para Todos, vol. 32).
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2006). Heteronormatividade e homofobia. In: R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: SECAD/UNESCO (pp. 85 – 93). (Coleção Educação para Todos, vol. 32). Brasília: MEC/Unesco.
- Louro, G. L. (2001). Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 541-553. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>
- Loutzenheiser, L. W., & Moore, S. D. M. (2011). Escolas seguras, sexualidades e educação crítica. In: M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *Educação Crítica: análise internacional* (pp. 173-187). Tradução: Vinícius Figueira; revisão técnica: Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed.
- Moura, J. F. (2019). *Pesquisa-formação: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de pedagogia que ensina(rá) matemática*. Tese de Doutorado em Educação. Itatiba, SP: Universidade São Francisco. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/1273756787945802.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil. Disponível em <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em 06 de janeiro de 2020.
- Ponte, J. P., Brocado, J., & Oliveira, H. (2005). *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rios, P. P. S. (2019). *O estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano*. Tese de Doutorado em Educação. São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11842/2/PEDRO_PAULO_SOUZA_RIOS.pdf

DOI: 10.20396/zet.v29i00.8660435

Weaver-Hightower, M. (2011). Masculinidade e educação. In M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *Educação Crítica: análise internacional*. Tradução: Vinícius Figueira; revisão técnica: Luís Armando Gandin (pp. 188-202). Porto Alegre: Artmed.

Wells, H. G. (2017). *O Homem invisível: edição comentada*. Trad. Alexandre Barbosa de Souza, Rodrigo Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar.