



Relações de gênero, docência e Matemática

Gender relations, teaching and Mathematics

Kaio Trindade Mineiro Vale¹

Cássia Beatriz Batista²

Resumo

A Matemática é uma área marcada pela rigidez na Educação Matemática, enquanto campo do conhecimento. No bojo de uma sociedade patriarcal e machista, naturalizações como a de uma suposta superioridade masculina, resultam no enquadramento dos papéis tradicionalmente ligados ao feminino e ao masculino e na invisibilidade de corpos dissidentes da cis-hétero-normatividade, frente ao conhecimento e a competência matemática. A partir de conceitos como discurso, reconhecimento, enquadramento, dentre outros, pretendemos pensar quais corpos pesam no campo educativo matemático, de que maneiras eles são reconhecidos e as relações de poder que contribuem para que esses movimentos continuem a prosperar. Para isso, apresentamos algumas cenas destacadas na transcrição dos diálogos estabelecidos em um grupo focal, oriundas do recorte de uma pesquisa que buscou compreender como se dão as relações de gênero na formação de professoras de matemática. As cenas aqui apresentadas, nos instrumentalizam ao reconhecimento de que os corpos-cis-homens pesam mais nesse espaço.

Palavras-chave: Gênero; Educação Matemática; Formação Docente; Ensino Superior.

Abstract

Mathematics is an area marked by rigidity in Mathematics Education, as a field of knowledge. In the midst of a patriarchal and sexist society, naturalizations such as supposed male superiority result in the framing of roles traditionally linked to the feminine and masculine and in the invisibility of dissident bodies of cis-hetero-normativity, in the face of knowledge and mathematical competence. Using concepts such as discourse, recognition, framing, among others, we intend to think about which bodies weigh heavily in the mathematical educational field, in what ways they are recognized and the power relations that contribute to these movements continuing to prosper. To this end, we present some scenes highlighted in the transcription of the dialogues established in a focus group, originating from the excerpt of a research that sought to understand how gender relations occur in the training of mathematics teachers. The scenes presented here equip us to recognize that cis-male bodies weigh more in this space.

Keywords: Gender; Mathematics Education; Teacher Education; Higher Education.

Submetido em: 02/12/2021 – **Aceito em:** 20/12/2023 – **Publicado em:** 30/12/2023

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei. Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Brasil. E-mail: kaio-prados@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8721-9595>.

² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente na Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil. E-mail: cassiabeatrizb@ufsj.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9393-0340>

Relato de um caso

Ana³ é aluna do último período do curso de licenciatura em Matemática em uma universidade pública federal. Certa vez, ela participou como ouvinte de um *workshop* de Matemática Pura e Aplicada. No evento, um dos professores palestrantes não pôde estar presente, e uma professora, a Teresa, foi convidada a compor a atividade. Surgiu aí, uma oportunidade de Teresa discutir sobre a representatividade da mulher no campo matemático, discussão essa que não compunha o cronograma sobre matemática pura e aplicada. “Quando ela foi falar, você tem que ver a discussão que foi. (...) Só falou que a mulher é pouco vista na matemática, tem pouco reconhecimento, a gente quase não vê e já deu a maior confusão” – comenta Ana.

O evento abordava temáticas relacionadas à Matemática Pura e Aplicada. A maioria dos docentes dessa área, na referida instituição educacional, eram homens, bem como os palestrantes cotados, constando apenas uma mulher escalada para palestrar. A condição não intimidou a abordagem de Teresa. Ao final de sua argumentação, outra aluna questiona a falta de palestrantes do sexo feminino. A organização do evento alega que professoras haviam sido convidadas, porém negaram esses convites. Tal posicionamento provocou outras manifestações e murmurinhos de algumas docentes, que desconheciam tal convite.

Diante do comentário de um professor no *workshop* que disse não saber como tratar uma aluna em sala de aula, afirmando ser difícil essa relação, Maria reagiu: “Se não sabe como tratar uma aluna dentro da sala de aula, a trate da mesma forma com a qual trata seus alunos”. Contudo, o professor não se dá por convencido. Para ele, alunos e alunas deveriam ser tratados de formas distintas, uma vez que, ambos são sujeitos diferentes. “A relação com alunos homens comporta maior liberdade, com mais conversas e brincadeiras, o que não é possível com uma aluna, que pode acabar interpretando determinada situação de outra maneira”, explica.

O docente diz ainda ter experienciado situações em que alunas o provocavam, na tentativa de alcançarem boas notas em provas ou trabalhos acadêmicos, ou para obter a aprovação em determinadas disciplinas. A professora Teresa, entra novamente em cena, afirmando já ter vivido situações como aquela, já que elas não acontecem apenas nas relações aluna-professor, mas também, são comuns no contato aluno-professora. As discussões chegaram nas relações de gênero, em um Departamento de Matemática, a partir das quais, professoras da área de Educação Matemática apresentaram situações de desdém e machismo, por parte de professores de outras áreas. É neste universo discursivo que nossa pesquisa se posiciona.

Objeto e pressupostos de nossa reflexão

As narrativas apresentadas na seção acima compõem um estudo realizado com cinco

³ Os sujeitos citados neste trabalho têm suas identidades protegidas por pseudônimos.

discentes do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública federal. Possibilitados pela transcrição da gravação em áudio dos diálogos estabelecidos em um grupo focal, discutimos sobre as relações de gênero no processo de formação de professores e professoras de matemática. A partir das cenas supracitadas, apresentamos relações e opressões de gênero no campo educativo e de formação matemática, seus efeitos e possíveis ações para ir de encontro a esses cenários, refletindo sobre quais corpos pesam e são reconhecidos nesses espaços (Butler, 2018). Os enquadramentos determinam as molduras nas quais sujeitos e matemática foram e continuam sendo submetidos, de diferentes formas, frente ao conhecimento e ao saber matemático. Esses enquadramentos geram um reconhecimento desequilibrado para corpos-homens, corpos-mulheres e corpos que fogem da cis-hétero-normatividade, no campo da Educação Matemática.

Ousamos analisar e articular as situações apresentadas, a partir das cenas, como reflexos de um tempo em que as professoras eram vistas “como solteironas ou ‘tias’, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtudes, trabalhadoras da educação” (Louro, 1997, p. 100). Somando isso ao *status* naturalizado à Matemática como campo masculino, a professora carrega um peso dobrado. Os enquadramentos que lhes foram atribuídos, assim como também propõem Souza e Fonseca (2010, p. 13), repercutem na produção e reprodução de práticas discursivas, que posicionam as mulheres como irracionais e, em contrapartida,

[...] tal produção posiciona os homens como “seres afeitos de razão”, portanto, “naturalmente bons em matemática”. Em consequência dessa sua “capacidade para o raciocínio”, os homens são considerados “naturalmente capazes para o mundo dos negócios e para o gerenciamento de suas vidas” e, muitas vezes, “das vidas das mulheres”. Assim, a história continua eternamente repetida; nessa história tem sido produzida como própria do masculino, como se estivesse na própria natureza masculina “ser bom em matemática”.

No campo educativo matemático, as normas estão sempre operando, de modo a garantir ao sujeito homem um reconhecimento como detentor de conhecimentos racionalizados. Diante disso, outros corpos que não conseguiriam fazer algo mais além que simplesmente ‘educar’ as crianças, para, então, serem entregues aos professores homens. Esses sim, eram considerados os “sábios mestres, exemplos de cidadãos” (Louro, 1997, p. 100), dotados de conhecimentos, técnicas e práticas. Mesmo com a subversão desses papéis, construídos e submetidos às mulheres professoras ao longo da história, situações como essa ainda são comuns. Segundo Louro (1997), essas representações de professoras e professores produzem efeitos sobre os docentes e a sociedade até os dias atuais. Em consequência, elas decidem quais corpos são reconhecíveis no campo e quais não o serão (Butler, 2018).

Com base nas lutas das mulheres por representatividade e ocupação de espaços e cargos que não lhes eram permitidos – ou admitidos, porém, segundo a regulamentação masculina – e de contínua resistência a uma sociedade patriarcal, machista e sexista, as representações de professoras vieram se transformando. No magistério, elas adquirem, aos poucos, seus direitos. No campo matemático, as professoras têm que lidar com naturalizações

opressoras e intimidadoras, como a do cuidado, como próprio da mulher, práticas pedagógicas generificadas e a constante reafirmação de discursos que produzem desigualdades, como o de uma suposta superioridade masculina (Souza & Fonseca, 2010).

Pensando sobre o magistério, fomos acostumados, cultural e usualmente, a concebê-lo, a partir da atuação em um ambiente marcado pelos atributos tradicionalmente ligados ao feminino. Basta uma pequena análise das características do corpo discente em cursos de Pedagogia ou nas características dos indivíduos que atuam nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, em creches e escolas de Educação Básica. As mulheres realmente predominam nesses contextos sociais, visto que “a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (Louro, 1997, p. 88). Mas, o ingresso nessa área não se deu por ‘generosidade’ ou ‘compaixão’ dos sujeitos homens, que dominavam e seguem dominando. A entrada das mulheres no magistério implicou jogos de poder: permitida pelos homens, foi por bastante tempo – e ainda continua – regulamentada e transformada, segundo suas leis e convicções (Foucault, 1982).

Amparados em Foucault (1982), Nascimento *et al.* (2018) mostram como, no Brasil, as áreas da educação e saúde colaboraram para juntas, estabelecerem um processo de dominação e subordinação do corpo feminino e de outros corpos que fogem da cis-heteronormatividade, a uma determinada lógica de poder. Apesar de a saúde se modificar com frequência, ao longo do tempo, ela se desenvolve, por meio da manutenção do biopoder. Este, é entendido por Foucault (1982), como um controle do Estado, em busca do oferecimento de uma educação, na direção daquilo que seria ou não desejável para determinado grupo social. Perseguindo uma dada ideia de normalidade, a Medicina serve ao avanço capitalista. Novos padrões de comportamento são impostos e isso implica na forma como os corpos que fogem da norma são vistos em nossa sociedade.

É diante desse quadro que, assim como Louro (1997), propomos a seguinte questão: qual é o gênero da docência? Segundo a autora, “o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros” (*ibidem.*, p. 89) – ousamos dizer que essa é também uma realidade percebida no ambiente universitário. Persiste uma hierarquização em relação ao magistério e aos gêneros. Ao tomarmos os níveis do ensino básico, por exemplo, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, encontramos mais corpos-mulheres e/ou corpos LGBTQIA+ ocupando os cargos docentes. Na medida em que o nível vai se elevando, o quadro docente das instituições educacionais se diversifica, em relação aos gêneros, até chegar no Ensino Superior, onde o número de docentes homens ultrapassa o número de docentes mulheres. Segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior, em 2022, dentre os 316.792 docentes em exercício, 167.082 eram do sexo masculino e 149.710 eram do sexo feminino (Inep, 2023).

Dizer que o magistério ‘é coisa de mulher’, já não se sustenta como um argumento, quando se busca falar ou tecer características à área, uma vez que o magistério se refere a todos os níveis de ensino. Ao analisar, por diferentes ângulos, chegamos à conclusão que a docência é feminina e masculina – o binarismo de gênero aqui é usado, visto que sujeitos que

fogem desses padrões heteronormativos não são considerados, não pesam em discursos ou em legislações educacionais⁴. É feminina e masculina, na medida em que os homens utilizam o poder para representar e as mulheres são apenas representadas (Louro, 1997).

Quem “falou” sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos. Elas foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações. Para elas, sobre elas, em seu nome foram escritos poemas, pintados quadros, feitos discursos e orações; criaram-se caricaturas e símbolos, datas e homenagens, contaram-se canções (Louro, 1997, p. 103).

Cabe aqui pensarmos de que forma se deu o ingresso das mulheres na área. Por envolver jogos de poder (Foucault, 1982), as mulheres não foram simplesmente acolhidas fraternalmente, no magistério. Rodeado de controvérsias, esse ingresso se deu por processos de ressignificação dessas atividades, “ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar” (Louro, 1997, p. 95). Desta forma, mesmo com a presença feminina, ainda eram designadas diferentes tarefas aos gêneros: mulheres educavam meninas e homens educavam meninos. Esse fato nos faz retomar o relato do professor no evento descrito por Ana, o qual diz não saber como ‘tratar’ uma aluna em uma sala de aula, em decorrência disso, a relação com os alunos era mais fácil. Essa era a concepção na época do ingresso das mulheres no magistério: saberes diferentes implicam na necessidade de currículos e programas que distinguiam o conhecimento e as habilidades adequadas a mulheres e a homens.

Tendo em vista as contribuições da atuação feminina no magistério para a manutenção de uma sociedade, de acordo com as normas hegemônicas – percebemos a pequena capacidade de impacto, proporcionada pelo feminino e a submissão ao homem – elas começam a alcançar espaço e, relativamente, voz na área. Novamente, essa inserção ocorre, não pela generosidade masculina, mas por estratégias e jogos de poder e dominação (Foucault, 1982). Eram sujeitos como elas que podiam fazer refletir tudo aquilo que viviam – submissão e controle – nas salas de aula, com meninas e, depois de um tempo, com meninos.

Por se tratarem de estratégias de poder, outros fatores implicam nesse processo (Foucault, 1982). Oportunidades como essas eram oferecidas às mulheres, em decorrência de um entendimento do magistério, como extensão do lar, da família e, conseqüentemente, dos valores familiares morais da época, que ainda persistem. Outras atividades que não correspondem a esses fins, seriam consideradas como desvios das tarefas femininas (Louro, 1997), e não seriam oportunizadas às mulheres. Podemos encarar isso como o que, um dia, Freire (1987) denominou de falsa generosidade: “denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se ‘gratificam’” (Freire, 1987, p. 13), uma relação de opressão, travestida de solidariedade e compreensão.

⁴ É importante ressaltar que já existem literaturas e grupos de pesquisa em Educação Matemática que colocam em pauta tais discursos hegemônicos e rompem com a binaridade de gênero. Podemos tomar como exemplo o “*MatematiQueer*”, Grupo de Pesquisa e Extensão em Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática da Universidade Federal do Rio Grande de Janeiro.

As atividades do magistério foram se transformando e as escolas de formação docente se enchiam, cada vez mais, de mulheres (Louro, 1997), movimento percebido até os dias atuais. Neste percurso, elas foram reconhecidas como as ‘tias’, mulheres que não foram capazes de constituir uma família, privadas de sua sexualidade em vários níveis, desde suas vestimentas até a sua vida íntima. Como resultante de todo esse processo, “práticas e representações conflitantes e contraditórias coexistem, hoje e sempre, provocando divisões e impasses” (*ibidem.*, p. 108). Os relatos da discussão no evento do curso de licenciatura em Matemática ilustram muito bem essas divisões e impasses.

Afinal, qual é o gênero da docência? Relações de gênero no campo da Educação Matemática

*[...] Primeira filosofia: é preciso matar ATICA
Sabem vocês que TICA é menina em espanhol
E que A é partícula de negação
Logo, derivando deste termo podemos dizer:
Aprender matemática é se libertar de tudo que nega a
infância em nós.*

(Pellegrino, 1982 *apud* Fernandes, 2018, p. 149).

Abrimos esta seção com um fragmento do poema de Pellegrino *apud* Fernandes (2018), que retoma o feminino da Matemática para pensar educabilidades e currículo. Em sua poética, de modo perturbador, o poeta brinca com as palavras em espanhol e, ao decompor a palavra MATEMÁTICA, nos traz uma reflexão contundente: “é preciso matar ATICA”; é preciso matar a negação feminina na/da matemática. O poema termina com a ‘infância’, como o começo de algo, os primeiros passos. Para aprender matemática, portanto, também é preciso que morra a ‘ATICA’, permitindo que a matemática, em seu feminino, prevaleça resgatando em nós sua origem, libertando-nos de imposições – aqui, principalmente, no âmbito das relações de gênero –, em direção a um resgate (ou surgimento) epistemológico de relações entre os corpos e a matemática. Um movimento que denuncia ou critica a cultura machista, sexista e patriarcal, imposta à nossa cultura, em nossa sociedade, presente também no campo da Educação Matemática.

Evidencia-se uma complexidade no processo de aprender matemática, já que é necessário libertar-se de tudo aquilo que nos foi imposto: uma verdade única, uma lógica incontestável, um saber racional e superior, um conhecimento rígido. A *rainha das exatas* é deposta em um ‘reinado’ governado por homens. Para garantir esse *status* à matemática, tais raízes são dotadas de ramificações potentes, operando estrategicamente em articulações com outros campos de saber/poder. Na sala de aula, um dos espaços no qual nos deparamos com resquícios de uma Matemática viril. Nela, são produzidas e/ou endossadas práticas pedagógicas que acabam contribuindo para a manutenção e/ou fortalecimento desse posicionamento social.

É esse *status* conferido e mantido à matemática, que possibilita a associação entre ela, o masculino e, conseqüentemente, seu distanciamento do feminino. Como efeito, percebemos

que, a sala de aula de matemática, além de produzir e/ou manter ‘verdades’ sobre matemática, também produz e/ou mantém certas ‘noções’ sobre questões relacionadas aos gêneros. Segundo Fernandes (2018, p. 142),

[...] não é difícil considerar que uma ciência que tanto marcou o pensamento moderno tenha afinidades com o signo do masculino. Ao que parece, as relações que estabelecem a matemática e o masculino se confundem, em modos de constituição e expressão: ao passo que ao masculino foi atribuída a capacidade de pensar, à matemática revestiu-se do pensamento mais legítimo; quando ao masculino se desenhava a vergonha pela emoção e pela expressão dos sentidos, a matemática se confundiu com uma racionalidade distante dos sentidos do mundo; se ao masculino foram atribuídos a ordem, a certeza e o controle, o mesmo foi conferido à matemática. Masculino e matemática passaram, então, a caminhar lado a lado, estabelecendo-se na centralidade da história do pensamento.

Tendo a matemática e o masculino caminhando – e caminhando – lado a lado durante a história, ambos, quando ameaçados da perda do *status* e poder que lhes foram conferidos, se impõem em “um exercício e uma vigilância contínua” (Souza & Fonseca, 2010, p. 60). Tal exercício e vigilância se transformam em verdadeiros obstáculos quando se pretende ‘desmasculinizar’ a matemática, ou seja, (re)pensar subversivamente o espaço e como se dão as relações entre os corpos e o conhecimento matemático, de modo a contribuir para a problematização, desestabilização e, até mesmo, erradicação de ‘verdades’ e ‘realidades’ que produzem diferentes significados ao campo e aos corpos que o habita.

Essa vigilância contribui, assim como nos apresenta Souza e Fonseca (2010), para a manutenção e a repercussão de alguns enunciados sobre mulheres, homens e Matemática, como os relacionados a uma suposta superioridade masculina, à fragilidade feminina, associando racionalidade ao masculino e distanciando-se do feminino.

Esses enunciados que circulam em nossa cultura, nos modos como nos organizamos e vivemos nossas vidas, como mulheres e homens, em arranjos sociais – que se configuram mais vantajosos para os homens do que para as mulheres – são constantemente reativados, em discursos de diversos campos, sendo apresentados como se fizessem parte da natureza feminina e da natureza masculina (Souza & Fonseca, 2010, p. 65).

Surgem então, naturalizações de gestos, atitudes e argumentações, em relação aos corpos e à Matemática: diferentes reações frente ao erro da mulher e do homem em situações que envolvem o pensamento matemático; ironia e sarcasmo frente à competência matemática feminina; sinonímia entre racionalidade e masculino; o homem visto como melhor em cálculo mental, em comparação à mulher, etc. Com isto, há um silenciamento e um impedimento do reconhecimento feminino, testemunhados em atitudes e discursos, na maioria das vezes, proferidos por sujeitos homens-matemáticos. A palavra matemática, embora seja considerada feminina, em termos linguísticos, é negada às mulheres que se apropriam dela.

Pensamos ser, neste sentido, que surge a necessidade do foco e da discussão de questões, comportamentos, gestos e falas no âmbito das relações de gênero, no campo educativo-matemático. Assim, refletimos como, nas salas de aula, cabe a nós, pessoas que

ensinam matemática, desprender-nos daquilo que é dado como natural em nossas práticas pedagógicas e em nossas relações com os corpos que os habitam, os discursos hegemônicos e a matemática. Como proposto por Souza e Fonseca (2010, p. 30),

cabará desconfiar de todas as essências, homogeneidades e universalidades: “a mulher”, “o homem”, “a mulher dominada”, “o homem dominador”, “a Matemática”, entre tantas outras noções tomadas como naturais e fixas”, pois a naturalização de nossas concepções acaba por produzir e legitimar situações de desigualdade entre homens e mulheres.

Tendo em vista estes argumentos, indicamos que é preciso objetivar espaços educativos mais democráticos, justos e inclusivos. Esses ambientes não são criados, sem antes realizarmos um movimento de desconstrução e desprendimento das formas a partir das quais eles foram enquadrados (Butler, 2018), nos diferentes corpos, em relação à matemática. Instituições escolares, docentes e a própria comunidade escolar, devem (re)pensar práticas pedagógicas mais democráticas, em um movimento contrário ao de “essencialização das mulheres (e dos homens) e de ‘universalização’ de uma certa matemática” (Souza & Fonseca, 2010, p. 31). Outra medida útil para diminuir essa assimetria entre os papéis é trabalhar os padrões cis-hétero-normativos que produzem diferenças e desigualdades, com vistas a uma educação matemática mais crítica e problematizadora.

Metodologia de pesquisa: a importância de falar sobre as relações de gênero no ensino de matemática

Nossa metodologia de pesquisa considera a importância das investigações científicas como oportunidades para a promoção da emancipação humana. Nossas questões de pesquisa são essenciais para a problematização da realidade, cabendo a responsabilidade de questionamentos e modificações. Como bem coloca Freitas (2003, p. 11): “a pesquisa educacional está a serviço de quem e de quê? (...) Nossas pesquisas estão dando subsídios para novas políticas educacionais mais emancipatórias e democráticas?” Assim, instigados pela compreensão das dicotomias que envolvem a atuação feminina na docência em Matemática, buscamos relacionar a histórica dominação do masculino sobre o feminino, conscientes de que “precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de um futuro” (Haraway, 1995, p. 16).

Com a adoção da técnica do grupo focal, buscamos identificar e compreender o que pensam os discentes do curso de licenciatura em Matemática sobre o tratamento de questões relacionadas ao gênero, no campo educativo, em articulação com seu processo de formação inicial. Interessa-nos ainda, quais os discursos e de que forma as práticas pedagógicas de professoras e professores nos cursos de formação docente sustentam e produzem/reproduzem ‘verdades’ no campo do gênero. Essa abordagem procedimental, segundo Powell e Single (1996 *apud* Gatti, 2005, p. 7), consiste em “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objetivo de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

O grupo focal foi realizado com cinco discentes: dois homens e três mulheres que cursavam o último semestre da licenciatura em Matemática, em uma instituição pública federal. A escolha aconteceu, porque as discentes e os discentes, já haviam vivenciado, no processo de formação docente, as disciplinas de práticas pedagógicas e as primeiras disciplinas referentes ao estágio docente no Ensino Básico. Consideramos que esses sujeitos poderiam fornecer, de forma completa, indícios de discussões sobre questões de gênero no processo de formação docente, bem como compartilhar conosco vivências e experiências nesse campo discursivo. Para a realização do grupo focal, utilizamos um roteiro semiestruturado que nos auxiliou e contribuiu para que fosse mantida a proposta original da discussão.

O encontro para a realização do grupo focal foi gravado em áudio para que, mais tarde, pudéssemos organizar e categorizar as principais ideias e discussões levantadas pelas/os discentes. Nos reunimos em 13 de dezembro de 2019, na sala onde se instala o Laboratório de Educação Matemática do curso. A sala localiza-se no segundo andar do prédio principal de um dos campus da universidade. Ao chegar, três discentes já nos esperavam – uma colega auxiliou-nos com as anotações.

Em diálogo, pesquisadores e pesquisadas se encontram na interação. O pesquisador buscou encontrar o outro (sujeito), ouvi-lo, compreendê-lo, traduzi-lo, influenciá-lo ou deixar-se influenciar por ele (Amorim, 2001), tendo em vista os compromissos assumidos enquanto tal. Essa construção iniciou-se por meio das interlocuções entre esses sujeitos e de influências, seja partindo do pesquisador, ou do pesquisado. Contudo, o ato de se colocar no lugar do outro não ocorreu somente na intervenção, no contato com os participantes. O pesquisador deve se colocar no lugar do outro, também no momento da escrita do texto, da interpretação e análise dos dados obtidos – aqui, de forma ainda mais responsável, uma vez que o pesquisado “torna-se ausente na cena da escrita” (Amorim, 2001, p. 50).

Sobre a diversidade de sujeitos em sala de aula: de quem falamos na formação docente?

Iniciamos propondo uma reflexão sobre como o curso se posiciona, frente aos debates sobre gênero, no processo de formação docente, com a pergunta: “você, enquanto quase professoras e professores de Matemática, como são preparados diante dessas questões?” As/os discentes trouxeram, em uma perspectiva de denúncia, a ausência (quase) total da discussão e do debate da temática na formação inicial. Esther nos oferece um sorriso irônico, seguido da fala de Ana: “eu acho que a gente não vai ver esse tema tão cedo sendo discutido no curso” (Ana, Relato Grupo Focal, 2020). Além disso, a aluna comentou sobre oportunidades perdidas, por docentes, de problematizar e levar o debate para disciplinas, minicursos ou *workshops*, promovidos pelo curso. Retomamos brevemente o comentário de Ana, que abre este artigo, relatando o caso em que a professora Teresa foi incorporada à equipe de palestrantes, para suprir a ausência de um professor homem.

Após a exposição de Ana sobre o caso, houve alguns segundos de silêncio. João,

interrompendo esse silêncio, disse que não estava presente no evento, onde aconteceu a situação relatada, mas que havia ficado sabendo do ‘quebra pau’. Esther, Maria e João não comentaram nada a respeito da situação, de cabeça baixa ou com o olhar fixado em um ponto específico na sala, eles pareciam refletir sobre o fato. Em face da reação das pessoas que assistiram ao evento, como relatado por Ana, seria mesmo melhor ter ficado calado?

Na tentativa de saber mais sobre esse episódio, conversamos com Ana semanas depois da realização do grupo focal. Pedimos a ela que detalhasse mais sobre o acontecido. O contato com a aluna foi oportunizado por um aplicativo de mensagens instantâneas, uma vez que o pesquisador possuía esse acesso à participante. Então, no dia 2 de janeiro de 2020, em mensagem de voz, solicitamos a ela que, se fosse possível, detalhasse mais essa situação. Tivemos a resposta da aluna com duas mensagens de voz, que foram transcritas e analisadas.

Segundo Ana, inicialmente seria outro professor quem presidiria a palestra no evento. Mas, por alguns motivos, pessoais ou profissionais, ele não pôde estar presente na data marcada. Diante disso, uma professora se dispôs a presidir outra palestra no mesmo horário em que aconteceria a palestra desse professor. Porém, a temática abordada seria diferente daquela inicialmente planejada. Mesmo assim, os organizadores do *workshop* acataram a proposta e inseriram a nova palestra e a palestrante no evento.

Ainda conforme Ana, o evento abordou temáticas relacionadas à Matemática Pura e Aplicada. A maioria dos professores dessa área eram homens, bem como os palestrantes cotados para o evento, constando apenas uma mulher no corpo de palestrantes. O fato não promoveu um distanciamento da temática abordada pela palestrante ‘substituta’, que discutiu sobre o papel e a representatividade feminina na Matemática. Ao propor uma discussão ao final da palestra, um dos pontos levantados por uma aluna que participou do evento como ouvinte, foi justamente a falta de palestrantes e professoras mulheres nas palestras, minicursos, dentre outras atividades.

Ao questionar a organização do evento sobre essa ‘falta’ de mulheres na programação, a aluna teve como resposta que professoras mulheres haviam sido convidadas, mas elas teriam negado os convites. No entanto, durante o evento, estavam presentes outras professoras da área que participaram como ouvintes da palestra. As mesmas alegaram não ter sido convidadas para presidir minicursos ou palestras no evento. Elas alegaram ainda que não houve uma chamada para apresentações de trabalhos, ministrar minicursos ou palestras. A organização teria escolhido pessoas específicas para a ocupação dessas vagas. Curiosamente, as pessoas escolhidas pela organização para a composição dos grupos de palestrantes, apresentadores de trabalhos e responsáveis por minicursos, eram, em sua grande maioria, homens.

A discussão no referido evento chegou à problematização das relações de gênero no próprio Departamento de Matemática da universidade, entre professoras da área de Educação Matemática e professoras e professores da área de Matemática Pura e Aplicada. Essa situação nos permitiu compreender a importância do aparecimento de momentos de discussões, relacionados à temática, escassos na cotidianidade do processo de formação de professoras e professores de matemática.

Uma outra parte também que eles começaram a discutir coisas do departamento, da Matemática, porque na hora dessa palestra estavam algumas professoras da educação. Elas comentaram que dentro do próprio departamento, dentro da própria universidade tem uma diferença... Que o pessoal da matemática pura desfaz... Começou a gerar muito tumulto... (Ana, Relato Grupo Focal, 13/12/2019).

Sem mais lembranças dos acontecimentos, Ana disse que depois de uma exposição sobre posturas e práticas aparentemente machistas e sexistas, por parte de professores do departamento (as quais ela não pontuou especificamente), próximo ao encerramento das discussões, a palestrante comentou que não esperava uma discussão tão polêmica. No que lhe concerne, os organizadores, se comprometeram a repensar os convites e a programação das próximas edições do evento.

Analisando criticamente a situação, podemos concluir que, mesmo quando não são permitidos ou construídos momentos de discussões sobre as relações de gênero no processo de formação docente do educador e da educadora matemática, tais discussões acabam aparecendo em algumas situações. Essa manifestação inesperada, caracteriza tal abordagem como polêmica ou, até mesmo radical, uma vez que surpreende e desestabiliza relações dadas como naturais no campo educacional matemático, em um ambiente onde não se esperava tal manifestação.

Esse acontecimento oportunizou nossa reflexão sobre a ausência de mulheres em eventos acadêmico-críticos universitários, figurando apenas como um exemplo dos anseios que a discussão da temática de gênero pode ensejar. Questionados sobre a devida preparação para trabalhar os temas em sala de aula, os participantes ressaltaram que tais temas deveriam compor as grades curriculares de seus cursos, uma vez que essa seria também uma forma de instrumentalização do professor para saber lidar com ocorrências, como a LGBTQIA+fobia, por exemplo. Antes de finalizar nossa exposição, gostaríamos ainda de ressaltar algumas informações sobre a abordagem de temáticas como gênero e sexualidades - uma vez que os debates relacionados ao campo do gênero acabam adentrando no campo das sexualidades, e vice-versa – os cursos de formação de professores, bem como, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio brasileiras.

Pensando no impacto que o debate sobre a temática pode promover, no ambiente escolar, esclarecemos que atualmente, o Brasil lidera o *ranking* mundial de assassinatos de pessoas LGBTQIA+. O Grupo Gay da Bahia – GGB, realiza, anualmente, um relatório de mortes violentas de indivíduos LGBTQIA+, desde 1980. A pesquisa é realizada com base em notícias publicadas nos veículos de imprensa, já que não há estatísticas governamentais sobre crimes de ódio. Esse fator mostra que esse número constitui apenas a ponta de um iceberg de violência e sangue (Mott; Michels & Paulinho, 2017). O mesmo vale para o trabalho com temáticas como a violência contra a mulher, prevenção da gravidez na adolescência e de Infecções Sexualmente Transmissíveis.

Persiste um silenciamento diante desse quadro sombrio de vidas atormentadas e retiradas, por não se encaixarem em molduras que determinam quais vidas merecem ser reconhecidas e dignas de serem enlutadas, bem como, quais devem ser silenciadas e eliminadas sem comoção alguma. Butler (2018), ao problematizar as molduras tomadas pela

sociedade como decisivas para o reconhecimento ou não de uma vida como viva, como passível de luto, nos traz a noção de ‘enquadramentos’, que “decidem quais vidas serão reconhecíveis como vidas e quais não o serão” (Butler, 2018, p. 28). Existem instâncias que investem expressivamente na produção dessas molduras de reconhecimento, como a família, a Igreja, a mídia, a medicina, a lei e a escola. Essas instâncias, que poderiam oferecer condições para que uma vida não reconhecida se torne uma vida vivível, entram em um jogo de poder, visando o controle dos corpos, maximizando a insegurança e precariedade para uns, minimizando-os para outros (Foucault, 1982).

Criar condições para que uma vida seja reconhecida como viva não consiste em moldar o sujeito, até encontrá-lo em determinada condição de reconhecimento, como ocorre por investimentos complexos de instâncias que determinam o que falar, o que silenciar, o que mostrar, o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado (Louro, 2018). São estabelecidos ideais normativos, como condições que determinam se uma vida deve ou não ser reconhecida. “Trata-se, contudo, de saber como essas normas operam para tornar certos sujeitos pessoas ‘reconhecíveis’ e tornar outros decididamente mais difíceis de reconhecer” (Butler, 2018, p. 20).

Um caminho pode estar na problematização, dentre vários fatores, da postura do profissional da educação, frente à temática de gênero e sexualidade; o embate com concepções moralistas; e, como aqui proposto, do processo de formação inicial docente e suas propostas curriculares nos cursos de formação de professoras e professoras, frente às questões de gênero e sexualidade. Somos conscientes que essa não é uma tarefa em que professoras e professores têm que lidar sozinhos. Ela precisa fazer parte de um projeto maior (Zeichner, Saul & Diniz-Pereira, 2014). Quando propomos nossos objetivos e o problema de pesquisa, não estamos pensando em licenciandas e licenciandos como ‘salvadores da pátria’, tampouco como sujeitos que vão ‘transformar’ a sociedade com suas próprias mãos, com seu esforço e sua força individual. Parafraseando Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014), é como se disséssemos: “você vão sair para se unir a um esforço maior de pessoas que são engajadas na transformação da sociedade”.

Em busca de algumas considerações

*Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá.*

Chico Buarque (1968).

À guisa de conclusão, retomamos algumas questões estabelecidas direta e indiretamente no decorrer deste estudo: como, no campo educativo matemático, criar condições que possibilitem a emergência do reconhecimento de outros corpos? Quais são os

caminhos possíveis para fazer deste um espaço mais democrático e que contribua para avançarmos na construção de um ambiente acolhedor, libertador e inclusivo? Nesse recorte social, assim como em outros campos e em outras áreas, há possibilidades para a construção de locais de resistências e insurgências?

Insurgir. Talvez seja esse um caminho para a criação de condições para o reconhecimento de outros corpos e sujeitos no campo educativo Matemático, marcado pela rigidez, objetividade, neutralidade e pelo masculino. Insurgir, portanto, consistiria em trilhar uma via contra-hegemônica, uma aposta no novo, permitindo e se permitindo em outros caminhos, marcados por revoltas e desobediências às normas regulatórias e opressoras, normas que (re)produzem desigualdades. É ir contra a corrente até não poder resistir, mas continuar resistindo. Uma desobediência que abre caminhos de resistência, debatidos também nos escritos de Giraldo e Fernandes (2019), ao assumirem uma opção decolonial para discutir e analisar o processo de formação de professoras e professores de matemática. Acreditamos na necessidade de conhecer, compreender e problematizar discursos, situações e práticas pedagógicas que (re)produzem desigualdades e exclusões no âmbito do gênero e da sexualidade no campo da Educação Matemática, como requisito para pensar e refletir sobre outras formas de (re)existir enquanto objetivamos caminhos de transgressão no campo (Giraldo, 2021) e o reconhecimento de outros corpos.

O espaço e o processo de formação de professoras e professores de matemática, tal como se apresentam, acabam dificultando ou impedindo a construção desses caminhos. Talvez, haja um *status*, conferido à matemática, que acaba (re)produzindo uma sensação de que o campo não tem relação nenhuma com as discussões estabelecidas sobre diversidades e reconhecimento de outros sujeitos e as dimensões que os constituem. A insistência em marcar o campo (educativo) Matemático como neutro e objetivo acaba se tornando uma grande contradição, afinal “alegações de neutralidades e isenções são, quase sempre, disfarces para estratégias de ocupação de nichos políticos e de manutenção de privilégios” (Giraldo, 2021, p. 4).

As cenas apresentadas e as discussões estabelecidas, nos fizeram acreditar, ainda mais, na necessidade de marcar politicamente o espaço educativo matemático: a matemática que ensinamos e nos é ensinada está a serviço de quê e de quem? O que está por trás de seu *status*, de suas naturalizações e seus discursos? Por mais que as respostas pareçam óbvias, principalmente diante das discussões aqui estabelecidas, compreendê-las e analisá-las criticamente se torna necessário, enquanto se objetiva transformações no campo. Por meio de estudos como o desenvolvido neste artigo, é possível que passemos a questionar as relações de poder nas quais estão inseridos os corpos que atuam em profissões historicamente entendidas como ‘dons naturais masculinos’, contrapondo esse entendimento a uma visão mais inclusiva e integradora (Foucault, 1982; Butler, 2018).

O movimento de Educação Matemática crítica, ao se preocupar com os aspectos políticos da Educação Matemática (Skovsmose, 2001), também se torna luz e inspiração para esse processo de busca por considerações finais, ao trazer para o centro do debate, questões

acerca de “como evitar preconceitos nos processos analisados pela Educação Matemática que sejam nefastos para grupos de oprimidos como trabalhadores, negros, índios e mulheres?” (*ibidem*, p. 7). A reflexão sobre questões como essa é quase nula, diante de um sistema focado em uma ‘qualidade’ educacional matemática, expressa em índices de desenvolvimento de ensino e aprendizagem que enquadram o acolhimento dessas discussões, como um dificultador, para o alcance de tais metas.

Poder pensar e refletir sobre o processo de formação de professoras e professores de matemática, tomando o gênero como uma categoria de análise, nos faz compreender que é possível um ambiente educativo matemático que aumente nossa capacidade de sermos livres (Hooks, 2017). Os caminhos para o alcance de uma educação libertadora podem ser diversos e, muitas vezes, difíceis de serem trilhados. Como propõe parte da canção de Chico Buarque, “Roda viva”, a roda viva pode também representar um movimento de mudanças e transformações. Em suas idas e vindas, nos deparamos com o quanto ainda há de ser feito e, apesar de tudo, nesse ciclo, sempre nascem novas possibilidades e vozes para uma Educação Matemática mais democrática.

Nosso intuito, ao debater os últimos escritos de nosso estudo, não é o de esgotar a discussão, tampouco apresentar uma receita ou um roteiro para o alcance de um espaço educativo matemático mais democrático e inclusivo, quando analisado a partir das relações de gênero estabelecidas. Talvez, diante de encontros e diálogos, seja possível pensar na construção de espaços, por meio dos quais, novas histórias possam ser contadas e tomadas como parte da realidade. Histórias de outras matemáticas, de outras educações, de outras instâncias educativas matemáticas. Histórias sobre e contadas por elas e por corpos que são considerados na organização curricular, nas práticas pedagógicas e no espaço matemático, mesmo que, para a conquista destes, sejam necessárias desobediências às normas e legislações que contribuem para o silenciamento de outras vozes no campo.

Um movimento de análise crítica dos fatos apresentados a partir do *workshop* de matemática, nos leva a refletir que, mesmo quando não são permitidos ou construídos momentos de discussões sobre relações de gênero no processo de formação da educadora e do educador matemático, ou no campo matemático, tais discussões acabam emergindo a todo tempo e, em algumas circunstâncias, de forma explícita. Essa manifestação inesperada, caracteriza tal discussão como polêmica ou, até mesmo radical, uma vez que surpreende e desestabiliza relações dadas como naturais no campo educacional matemático em um ambiente do qual não se esperava tal imersão. O despreparo e a falta de um repertório dialógico e compreensivo, frente a discussões como essas, acabam marcando presença.

As molduras pelas quais corpos e matemática foram e continuam sendo submetidos, acabam tornando situações como as presenciadas por Ana no evento, algo esperado. Esses são os efeitos dos enquadramentos. Tudo aquilo que somos capazes de compreender e legitimar, depende das normas de reconhecimento que seguem operando para a garantia de privilégios daqueles que sempre estiveram de acordo com elas. Como propõe Butler (2018), romper com esses enquadramentos favorece as condições necessárias para libertar-se de toda

essa aceitação de discursos e atitudes dadas como naturais, no âmbito das relações de gênero no campo educativo matemático e que geram desigualdades.

Os enquadramentos são desatados quando questionamos a presença de outros corpos no campo educativo matemático e como se dão as relações de gênero nesse espaço. São rompidos quando discordamos daquilo que um dia falaram por e sobre elas, legitimam e fazem tudo parecer verdade. São rompidos quando são estabelecidas discussões sobre as relações de gênero em um espaço marcado pelo masculino. São rompidos quando são propostas ações que visam rompimentos de outros enquadramentos. Pensar quais corpos pesam no campo educativo matemático é contribuir para o rompimento de outros enquadramentos, pensando outras realidades e outros (re)conhecimentos.

Agradecimentos

Agradecemos imensamente aos participantes desta pesquisa, discentes do curso de Matemática de uma instituição pública federal, à Fundação de Apoio à Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), que nos financiou durante nossa investida ao campo de pesquisa e a todas e todos que direta ou indiretamente empregaram esforços para a finalização deste trabalho.

Referências

- Amorim, M. (2001). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa.
- Buarque, C. (1968). *Roda Viva*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IpAR9DIQV6o&ab_channel=Granuhha. Acesso em: 27 nov. 2021.
- Butler, J. (2018). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Fernandes, F. S. (2018). Pelas bruxas de Agnesi no currículo: educabilidades de uma matemática no feminino. In M. A. Paraíso & M. C. S. Caldeira (Orgs.), *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades* (pp. 139-152). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Foucault, M. (1982). O nascimento da medicina social. In M. Foucault. *Microfísica do Poder*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. A. (2003). A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: *26ª Reunião Anual da Anped* (pp. 1-14). Poços de Caldas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Giraldo, V., & Fernandes, F. S. (2019). Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática.

Perspectiva da Educação Matemática, 12 (30), 467-501.

<https://doi.org/10.46312/pem.v12i30.9620>

- Giraldo, V. (2021). Alargando Sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em matemática? *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 11(2), 01-08.
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, (5), 7-41.
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2022*. Brasília: INEP.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2018). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Mott, L., Michels, E., & Paulinho. (2017). *Relatório 2016: assassinato de LGBT no Brasil*. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>>. Retirado em: 15 abr. 2019.
- Nascimento, R. R. A., Souza, M. B. M., Paula, F. R. A., Andrade, L. V., & Colares Júnior, A. C. (2018). Educação e saúde: um breve histórico da saúde brasileira e a subordinação dos corpos em uma relação de poder (pp.48 – 66). In R. S. Istoe, L. V. Andrade & A. C. Colares Júnior (Orgs.), *Educação, gênero e sociedade: estudos interdisciplinares*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural.
- Skovsmose, O. (2001). *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia*. Campinas: Papirus.
- Souza, M. C. R. F., & Fonseca, M. C. F. R. (2010). *Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Zeichner, K. M., Saul, A., & Diniz-Pereira, J. E. (2014). Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – Uma entrevista com Kenneth Zeichner. *Revista e-Curriculum*, 12 (3), 2211-2224.