



Conceito de Gênero e Educação Matemática

Concept of Gender and Mathematics Education

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza¹

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca²

Resumo

O texto expõe a emergência do conceito de gênero no campo da educação, mostrando suas diferentes nuances, e propõe sua incorporação como uma categoria de análise no campo da Educação Matemática, no qual as discussões sobre gênero aparecem muito raramente, especialmente quando se analisa a produção brasileira. Tomando como referência estudiosas do campo dos estudos de gênero, refletimos sobre a necessidade da incorporação de tal conceito às investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática, sobre os sujeitos das relações pedagógicas e sobre os modos culturais de se conceber, utilizar e avaliar conhecimentos matemáticos. Tal incorporação implicaria, porém, deslocamentos nos modos como temos pensado femininos, masculinos e matemática.

Palavras-chave: Gênero. Educação Matemática. Pesquisa.

Abstract

The text presents the emergence of the concept of gender in education showing its different nuances, and proposes its incorporation as a category of analysis in the field of Mathematics Education, in which discussions on gender are rarely detected, especially

¹ Doutora em Educação pela UFMG. Professora da Universidade Vale do Rio Doce- UNIVALE. Faculdade de Educação. Curso Pedagogia. Endereço: Rua Israel Pinheiro, 2000. Bairro Universitário. Governador Valadares, MG. 35.020-220. E-mail: celeste.br@gmail.com

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. Faculdade de Educação. Coordenadora do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG e do Grupo de Estudos sobre Numeramento. Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Campus da Pampulha. Belo Horizonte, MG. 31270-901. E-mail: mcfrfon@uai.com.br

when we analyze scientific research in Brazil. Using women scholars in the field of gender studies as references, we have reflected on the need to incorporate this concept into the investigation of processes of teaching and learning Mathematics, the subjects in pedagogical relations, and the cultural mode of conceiving, using and evaluating mathematical knowledge. Such incorporation would imply, however, a disruption in the ways in which we have thought about concepts related to female, male and mathematics.

Keywords: Gender. Mathematics Education. Research.

Introdução

Recentemente, o termo Gênero tem comparecido com bastante frequência nas discussões no campo da educação. Podemos encontrá-lo permeando documentos destinados a professores e professoras, como os Curriculares Nacionais, editados pelo Ministério da Educação, por exemplo; em programas de avaliação que o utilizam como uma variável cotejável; bem como em pesquisas desse campo que têm incorporado tal termo como uma categoria de análise. (LOURO, 1995, 1996, 1997, MACHADO, 1998, MEYER, 2003).

No campo da Educação Matemática, no entanto, as reflexões sobre relações de gênero aparecem muito timidamente nas pesquisas e dificilmente se estabelecem como o foco das investigações³.

As tensões que se estabelecem nessas relações e que envolvem conhecimentos e práticas matemáticas parecem-nos, porém, decisivas na análise de diversos fenômenos que preocupam educadores e pesquisadores da Educação Matemática. Nesse sentido, ao discutirmos a emergência do conceito de gênero nas pesquisas sobre Educação, bem como suas nuances e repercussões, apontamos para a importância de sua adoção como categoria

³ Tal lacuna pode ser constatada nas pesquisas apresentadas, a partir de 2000, no Grupo de Trabalho de Educação Matemática (GT19) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, disponíveis no sítio eletrônico daquela associação (www.anped.org.br), e no mapeamento dos trabalhos do GT no período de 1998 a 2001, elaborado por Dario Fiorentini (Cf. Fiorentini, 2002). Constatamos, também, a ausência dessas discussões ao visitarmos, no sítio eletrônico do Centro de Estudos, Memória e Pesquisa em Educação Matemática da Faculdade de Educação da UNICAMP (www.cempem.fae.unicamp.br), o levantamento de teses e dissertações de Educação Matemática defendidas no Brasil desde 1986, e mesmo ao examinarmos o mapeamento feito por Silvia Regina Silva Ribeiro, que se propôs a identificar pesquisas em etnomatemática no Brasil que tratem dos saberes das mulheres e das relações de gênero (Cf. Ribeiro, 2008). Sobre tal lacuna conferir, também, Valero, 1998.

de análise para o campo da Educação Matemática, ressaltando os deslocamentos que se encontram implicados em tal adoção.

A emergência do conceito de gênero nas pesquisas em educação

Se admitimos que as palavras (todas elas) não nos revelam imediata e diretamente o que significam, isso fica especialmente evidente quando nos referimos a gênero. Usualmente as pessoas interessadas nessa perspectiva necessitam explicá-la e se explicar, não apenas conceituando e localizando seu objeto de estudo, como também justificando, a escolha desse “objeto”. (LOURO, 1995, p. 102)

A incorporação do conceito de Gênero aos “estudos das mulheres” é bastante recente no campo das Ciências Sociais e das pesquisas em Educação. Sob a denominação “Estudos de Gênero”, ou “Relações de Gênero”, designa-se um campo de estudos relativos às relações entre mulheres e homens, nos quais o conceito de gênero tem sido utilizado por diferentes grupos de estudiosas/os, em uma variedade de “tramas teóricas que foram sendo articuladas no conceito” (LOURO, 1996, p. 7). Com efeito, o “gênero tem sido utilizado por estudiosas(os) marxistas, pós-estruturalistas, lacanianas(os), feministas radicais e tantos outros e outras que não pretendem qualquer classificação” (LOURO, 1996, p. 7). O conceito assume, por isso mesmo, no interior dessas tramas, sentidos e significados diversos e, até mesmo, conflitantes. Por essa razão, nem sempre atribuímos o mesmo significado quando falamos de gênero, ou realizamos nossas pesquisas dos mesmos modos quando operamos com tal conceito. Justifica-se, pois, a necessidade de explicarmos, como nos alerta Guacira Louro, o uso que fazemos de tal termo. Não escapamos, assim, à regra que parece obrigar as/os estudiosas/os de Gênero a constantemente explicar suas opções teóricas (LOURO, 1995). Também por causa da lacuna que identificamos na abordagem das relações de gênero nas pesquisas em Educação Matemática no Brasil, consideramos oportuno explicar o que queremos dizer quando propomos a incorporação desse conceito às investigações desse campo.

A compreensão sobre o conceito de gênero⁴ pode ser buscada revisitando como se deu historicamente a emergência do mesmo nas discussões sociológicas e nas preocupações educacionais. Seu aparecimento segundo Guacira Louro (1997) encontra-se “implicado lingüística e politicamente” (p. 14) com as lutas históricas das mulheres pela afirmação dos seus direitos e com as lutas do movimento feminista contemporâneo. Dagmar Meyer (2003) pondera que, embora “tenham construído trajetórias que podem ser contadas de diferentes formas e sob diferentes óticas”, as historiadoras, em geral, registram a história mais recente do movimento feminista “fazendo referência a uma primeira e segunda ondas” (MEYER, 2003, p. 11).

Louro (1997) aponta como início das inquietações em torno da questão feminina, as manifestações, ocorridas na virada do século XIX para o século XX, em prol do direito do voto das mulheres. A “primeira onda do feminismo”, portanto, segundo as historiadoras feministas, inicia-se com o movimento das mulheres da Europa e dos Estados Unidos que reivindicava direitos políticos e sociais, como o direito de voto, e melhores condições de trabalho nas fábricas. No Brasil, o movimento pelo voto feminino começa com a “Proclamação da República, em 1890” (MEYER, 2003, p. 11). Esse movimento estende-se à medida que as mulheres vão conquistando o direito de voto⁵ nos diferentes países e, ao mesmo tempo, quando elas passam a agregar a essa luta “muitas outras reivindicações como, por exemplo, o direito à educação, a condições dignas de trabalho” (MEYER, 2003, p. 12) e, naquele momento histórico, o direito “ao exercício da docência” (MEYER, 2003, p. 12).

Uma importante marca da primeira onda do movimento feminista é o livro de Simone de Beauvoir⁶, “O segundo sexo” de 1949, no qual a autora denuncia a condição da mulher relegada a ser considerada como um “segundo sexo”, inferior ao primeiro: “o sexo masculino”. A célebre frase “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980, p. 9) parece expressar as

⁴ Para compreender a constituição do campo de estudos feministas e a emergência do conceito de gênero nesse campo, indicamos os trabalhos de Joan Scott (1990, 1992), Guacira Louro (1995, 1996), Bila Sorj (1992) e Dagmar Meyer (2003).

⁵ Daniela Auad (2003) apresenta a cronologia da conquista do voto feminino. A conquista desse direito ocorre no Brasil em 1934. O Brasil foi o 5º país a reconhecê-lo. Na Suíça, as mulheres só conquistariam o direito ao voto em 1973. Esta cronologia mostra que não é possível compreender as ondas do movimento feminista, portanto sua história, de forma linear em todos os países.

⁶ Cf. (AUAD, 2003)

inquietações da autora sobre o que constitui ser mulher em uma sociedade nas quais as relações hierárquicas entre homens e mulheres produzem outras relações que tornam a sexualidade, a economia, o trabalho, a política, a história etc., espaços de privilégios masculinos.

Louro (1997) assinala que a “segunda onda do feminismo” inicia-se na década de 60 e 70 com as primeiras construções teóricas sobre o tema, sendo um marco dessa segunda onda a publicação, em 1963, de “A mística feminina” de Betty Friedman, no qual a autora analisa a obra “O segundo sexo” e formula novas propostas para a reorganização do movimento feminista.⁷

A consolidação de um campo de “estudos da mulher” se dá a partir de 1968⁸, quando o movimento feminista se une, no Brasil e internacionalmente⁹, a outros grupos, como os/as intelectuais, os/as estudantes, os/as negros/as e os/as jovens, que lutam por direitos políticos e sociais, e que “expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (LOURO, 1997, p.16). Esse momento histórico marca, de modo especial, o ressurgimento do movimento feminista e, como ressalta Louro (1997), os “estudos da mulher” e sua consolidação acontecerão não apenas nesse movimento de contestação, mas também, ao mesmo tempo, pelo surgimento de uma produção teórica forjada pelas militantes feministas no interior das universidades.

Louro salienta que “tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos” (LOURO, 1997, p. 17). Denunciar o ocultamento da mulher nos espaços sociais e políticos e “sua ampla invisibilidade como sujeito (...) da Ciência” (LOURO, 1997, p. 17) torna-se, assim, objeto de luta e de produção teórica. A autora mostra que a invisibilidade das mulheres e sua subordinação aos homens vinham sendo confrontadas historicamente por mulheres camponesas e trabalhadoras que exerciam atividades fora do lar, na luta pela subsistência, ocupando lugares na

⁷ Cf. (AUAD, 2003)

⁸ Dagmar Meyer (2003) salienta que, no Brasil, a luta feminista se associa aos movimentos de oposição aos governos militares e aos movimentos de redemocratização do país no início dos anos 80.

⁹ Cf. (LOURO, 1995)

lavouira, nas oficinas, nas fábricas; gradativamente, essas e outras mulheres “passaram a ocupar também escritórios, lojas e hospitais” (LOURO, 1997, p. 17). A autora lembra, porém, que, nesses espaços de trabalho, elas eram rigidamente controladas pelos homens e exerciam quase sempre atividades de apoio ou atividades compreendidas como “próprias das mulheres”: assistência, cuidado, limpeza e educação.

Esses primeiros estudos vão ter como foco a denúncia contra a opressão e a subjugação do feminino ao masculino, principalmente descrevendo as condições de vida das mulheres (no lar e fora dele). Retirando a mulher da invisibilidade, tais estudos trazem para o debate acadêmico temas e questionamentos que até então não habitavam esse espaço. Ao mesmo tempo, denunciam a visibilidade da mulher nas atividades profissionais exclusivamente no exercício de “funções complementares” (MACHADO, 1998, p. 118) àquelas exercidas pelos homens. As pesquisadoras assumiam, assim, “com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança” (LOURO, 1997, p. 19).

Se, por um lado, esses primeiros estudos tornam-se valorativos para a luta histórica das mulheres questionando sua subordinação aos homens, sua invisibilidade e uma visibilidade “autorizada” em alguns espaços profissionais, como escolas e hospitais, por exemplo, acabam por perturbar pouco a noção de um “universo feminino separado” (LOURO, 1997, p. 18), ao construírem uma “História, uma Literatura ou uma Psicologia da mulher” (LOURO, 1997, p.18). Mas, como lembra Louro, seria enganoso não reconhecer a importância desses primeiros estudos que tiraram as mulheres das notas de rodapé, imprimiram paixão às pesquisas acadêmicas, realizaram problematizações, subversões e transgressões no mundo acadêmico. “Eles, decididamente, não eram neutros” (LOURO, 1997, p. 19).

Aos poucos, como mostra a autora, esses estudos deixam de ser descritivos, sobre as condições e vidas das mulheres, e começam a ensaiar explicações sobre essas mesmas condições e vidas, realizando, nesse processo, diversas “filiações”: ou articulavam-se a quadros teóricos clássicos,

como o marxismo (feminismo marxista) e a psicanálise (feminismo de orientação psicanalítica); ou originaram um “feminismo radical” (posição das teóricas do patriarcado¹⁰) que questionava a possibilidade de se ancorarem as pesquisas sobre a condição da mulher “sobre uma lógica androcêntrica” (LOURO, 1997, p. 20) presente naqueles quadros. Entretanto, embora de diferentes lugares, essas/es estudiosas/os partilham motivações e interesses comuns e se unem na confrontação contra modos de explicar as desigualdades sociais entre homens e mulheres “remetendo-as, geralmente, às características biológicas” (LOURO, 1997, p. 20).

É na esteira desses debates que os “estudos sobre a mulher” darão lugar ao conceito de gênero (ou relações de gênero)¹¹. Inicialmente, o termo *gender* vai ser utilizado por estudiosas anglo-saxãs, no início da década de 70, procurando romper com a referência mais imediata de termos como “sexo” e “diferença sexual” a um sexo anatômico, que produzia, sob um determinismo biológico, a *naturalização* das diferenças entre homens e mulheres e, conseqüentemente, toda uma série de aprisionamentos das mulheres ao seu sexo. Tal aprisionamento provocava (e provoca), principalmente, relações de inferioridade delas em relação a eles. A adoção do conceito de gênero procurava romper, também, com explicações que, mesmo sendo consideradas mais progressistas (como as de cunho marxista, cuja análise recaía nos “processos de produção e na divisão social do trabalho” (MEYER, 2003, p. 14), vinham dificultando a “visibilização de outras dimensões implicadas com a subordinação feminina, como, por exemplo, as relações de poder que permeavam a vida privada” (MEYER, 2003, p. 14).

Assim, o conceito de *gênero* não se define em uma perspectiva biológica como sinônimo de *sexo*, mas é uma construção social do que se constitui “masculino ou feminino”, sobressaindo, nesse conceito, o *apelo relacional*. O gênero é, portanto, produzido nas relações que se estabelecem

¹⁰ Cf. LOURO (1995) e SCOTT (1990)

¹¹ Como mostra Guacira Louro, para alguns dos grupos de estudiosas/os do campo feminista, talvez aqueles mais diretamente herdeiros da militância feminista, a denominação “estudos de gênero” é ainda pouco aceitável. “Entendem que essa esconde aquela que é o seu verdadeiro sujeito/objeto de estudos (a mulher), já usualmente negada ou marginalizada numa ciência androcêntrica” (LOURO, 1995, p. 102). Para a ampliação dessas discussões sugerimos a leitura dos textos de Dagmar Meyer (2003), Judite Butler (1988) além dos próprios textos de Guacira Louro aqui citados.

entre mulheres e homens, relações quase sempre desiguais, o que implica considerar o “fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado em e por este mundo” (SCOTT, 1990, p. 7). O termo Gênero é, assim, definido como “construção social da diferença entre os sexos” (PERROT, 2005, p. 467), o que significa, segundo Michele Perrot, estudiosa da história das mulheres, compreender que essa história, “apenas encontra todo o seu sentido na análise, na desconstrução da diferença entre os sexos, na relação com o outro sexo”. Para a autora, portanto, o gênero, categoria do pensamento e da cultura, “precede o sexo e o modula” (PERROT, 2005, p. 467).

Por sua vez, como ressalta Louro (1997), ao se compreender o gênero como produzido nas e produzindo as relações sociais, não se deve pensar na *representação de papéis* masculinos e femininos, papéis que homens e mulheres *aprenderiam e assumiriam* em seus modos de vida (relações, trabalhos, vestuário, preferências, lazer, práticas educativas e práticas matemáticas, por exemplo). Esse modo de pensar remete a análise “para os indivíduos e para as relações interpessoais” (LOURO, 1997, p. 24), não se examinando, nessa perspectiva, as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades e “as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros” (LOURO, 1997, p. 24). Assim, a incorporação do uso do termo gênero pelas feministas contemporâneas¹² é uma ferramenta política na afirmação dos direitos das mulheres e, ao mesmo tempo, uma tentativa feita por elas “para reivindicar um certo terreno de definição, para insistir sobre a inadequação das teorias existentes em explicar as desigualdades persistentes entre as mulheres e os homens” (SCOTT, 1990, p. 13).

É a partir dos anos 80 que o conceito de gênero passa a ser utilizado nos meios acadêmicos brasileiros, “disputando espaço com os estudos “da mulher” – área que ainda sofria para impor sua legitimidade no campo universitário” (LOURO, 1996, p. 9). Essa não foi apenas uma mudança de

¹² Para Daniela Auad, após 1975 e até os dias atuais, estamos vivendo desdobramentos da segunda onda do movimento feminista, na qual se fortalece o conceito de gênero. A utilização do termo “gênero” utilizado pelas pesquisadoras femininas se dará “no final dos anos 80 (...) a princípio timidamente, depois mais amplamente” (LOURO, 1997, p.23).

rótulo, ou tão-somente uma nova “área” de estudos, mas aquelas e aqueles que optaram por esses estudos “estavam se propondo a outra(s) perspectiva(s) teórica(s)” (LOURO, 1996, p. 10).

Nesse cenário de mudanças, o artigo de Joan Scott (1990)¹³, “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, torna-se um texto-chave para os estudos de Gênero e, para as/os pesquisadoras/es desse campo. Refletindo sobre a importância desse artigo, Guacira Louro afirma que talvez o mesmo tenha representado para as pesquisadoras e para os pesquisadores, de modo especial as/os do Brasil, que se moviam (no dizer da autora e incluindo a si mesma) com muitas cautelas e vacilações, “uma verdadeira introdução ao conceito e às suas implicações para os estudos históricos” (p. 103). Com efeito, nesse artigo, Scott apresenta argumentos contundentes para demonstrar que o Gênero é “uma categoria útil de análise histórica e que essa categoria, articulada às categorias de classe e raça, deve ser integrada às pesquisas” (LOURO, 1995, p. 107).

Scott, ao propor gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e como “um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p. 14), expõe a aproximação entre os estudos feministas e o pós-estruturalismo. Teóricos como Michel Foucault e Jaques Derrida têm sido referência para muitas estudiosas¹⁴ feministas contemporâneas, que, segundo Louro (1995), trazem para os estudos de gênero a questão da linguagem como “constituidora dos sujeitos e da realidade” (p. 111) e a proposta de “desconstrução dos princípios fundantes sobre os quais se construíam os tradicionais sistemas de pensamento” (p. 111).

Esses pressupostos teóricos propõem a desconstrução da oposição binária entre masculino-feminino e da lógica da dominação-submissão (homem dominador/mulher dominada), o que implica compreender as mulheres e os homens como pessoas inseridas em processos históricos, ambos vivendo relações estratégicas de poder, e desenvolvendo, nesse processo, formas de

¹³ Artigo publicado na versão americana em 1986 e na versão francesa em 1988, e na versão brasileira em 1990. Cf. LOURO, 1995.

¹⁴ Referimo-nos especificamente a Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Valerie Walkerdine, Dagmar Meyer, Michelle Perrot, Lia Machado, autoras consultadas para a construção deste referencial e que assumem essa perspectiva teórica.

resistência. Pressupõe, também, compreender que meninas e meninos, os adolescentes e as adolescentes, os jovens e as jovens, mulheres e homens, idosos e idosas não são categorias universais, mas têm identidades de gênero, produzidas na multiplicidade do que se denomina como masculino e feminino para diferentes sociedades e para diferentes grupos no interior dessas sociedades, com marcadores sociais diversos: étnicos, raciais, de classe, geracionais, profissionais, religiosos, dentre outros.

Se, como lembra Guacira Louro (1996), são muitas as tramas teóricas nas quais o conceito de gênero encontra-se enredado, a incorporação do mesmo e sua utilização pelos diferentes grupos de pesquisadoras/es, e mesmo no interior deles, é, por vezes, bastante diferente e até conflitante. Dagmar Meyer, Cláudia Ribeiro e Paulo Ribeiro (2004), apontam duas grandes vertentes dessa incorporação. Em uma primeira vertente, gênero “foi e continua sendo usado como um conceito que se opõe, ou complementa, a noção de sexo biológico e se refere aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que a(s) cultura(s) inscreve(m) sobre corpos sexuados” (MEYER; RIBEIRO; RIBEIRO, 2004, p. 6). As perspectivas que derivam dessa abordagem “operam com o pressuposto de que o social e a cultura agem sobre uma biologia humana universal que os antecede” (MEYER; RIBEIRO; RIBEIRO, 2004, p. 7). Em uma outra vertente estão as feministas pós-estruturalistas¹⁵, (com as quais nos alinhamos) que utilizam o conceito de gênero compreendendo que o mesmo

remete a todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER; RIBEIRO; RIBEIRO, 2004, p. 6).

Procuramos, com as explicações acima, traçar uma síntese de um panorama histórico rico e multifacetado das lutas do movimento feminista, da emergência de um campo teórico de “estudos da mulher”, da passagem desse

¹⁵ Também nesta vertente teórica vale ressaltar a abordagem feita por Butler (1998) sobre gênero como performativo, na qual ela propõe a desconstrução da materialidade dos corpos, sendo que o próprio sexo é compreendido como definido culturalmente.

campo para os “estudos de gênero” e da proposição feita por Joan Scott do uso do conceito de gênero como categoria analítica. Sabemos dos riscos reducionistas de tais sínteses (que muitas vezes acabam por não expor de modo adequado confrontos e resistências) e de que as mesmas, porque são marcadas por nossas escolhas, acabam por deixar de lado aspectos importantes para a compreensão de processos históricos e sociais ricos, divergentes, conflitantes, plurais e plenos de possibilidades. Cientes dessas limitações, indicamos a leitura das autoras aqui citadas e tantas outras leituras, que, com certeza, aquelas e aqueles que desejarem se aventurar por esses estudos encontrarão a partir dessas autoras.

Gênero como categoria de análise no campo da Educação Matemática

Ao propormos a adoção do Gênero como categoria de análise para o campo da Educação Matemática, queremos afastar-nos das perspectivas teóricas que discutem as diferenças entre homens, mulheres e matemática tendo como foco as diferenças biológicas entre os sexos, ou das que partem do pressuposto de que o desempenho matemático delas e deles se relacionaria ao desempenho de papéis femininos e masculinos. Tais explicações, segundo Paul Ernest (2003), na introdução do livro de Valerie Walkerdine “Excluindo Garotas: Garotas e Matemática”¹⁶, têm sido adotadas com muita frequência em pesquisas que se voltam para aquelas relações no campo da Educação Matemática.

Entendendo que o Gênero não se refere “à realidade biológica primeira” (SCOTT, 1998, p. 115), mas constrói o, e se constrói no, “sentido dessa realidade” (SCOTT, 1998, p. 115), em práticas sociais concretas, heterogêneas, plurais, incertas, em processo constante de mutação e que produzem, de diferentes modos, feminilidades e masculinidades, as relações entre homens, mulheres e matemática devem ser lidas nessa heterogeneidade, conflitualidade e provisoriade, pois não “existe um problema único de gênero e matemática”¹⁷ (ERNEST, 2003, p. 8).

¹⁶ *Couting Girls Out: Girls and Mathematics*. (Tradução nossa).

¹⁷ *There is no unique gender and mathematics problem*. (Tradução nossa).

Tais relações configuram-se, assim, como “realidades”, produzindo os diferentes significados que temos atribuído a “masculino”, “feminino” e “matemática” em nossas práticas cotidianas: nos modos como educamos meninas e meninos; nos modos como nos relacionamos com a matemática (seja na escola ou fora dela); nos modos como nos organizamos como mulheres e homens em nossas relações com a matemática e organizamos tais relações; e nos modos como produzimos práticas matemáticas femininas e práticas matemáticas masculinas. Assumimos, portanto, que não existe uma “essência” nos termos “mulheres”, “homens”, e mesmo “matemática”, e que tais termos encontram-se implicados em toda uma produção discursiva sobre relações de gênero e matemática.

A proposição de adotar o conceito de gênero como ferramenta útil para o campo da Educação Matemática (na pesquisa e nas práticas pedagógicas) considera sua fertilidade para analisar fenômenos e questionar posições e procedimentos, mas também se forja no reconhecimento de que nossas práticas, pessoais e profissionais, são sempre produtoras de “identidades de gênero”. Nesse sentido, as instituições nas quais nos envolvemos (famílias, escolas, igrejas, etc.), os grupos dos quais participamos (grupos de pesquisa, grupos sindicais, os movimentos sociais, etc.), os espaços sociais que habitamos (espaços de lazer, espaços de trabalho, instâncias políticas, etc.) são profundamente *generificados* – instituídos pelo gênero ao mesmo tempo em que o instituem.

Orientamo-nos pela proposição feita por Joan Scott (1990) que concebe duas dimensões do conceito de gênero: uma primeira estaria ligada à compreensão de que as diferenças de gênero são produzidas nas relações sociais entre mulheres e homens – o gênero é constitutivo dessas relações e as constitui; a outra dimensão remete à compreensão de que essas relações são atravessadas por relações de poder multifacetárias e pulverizadas, que não se concentram “no homem” ou “na mulher”, mas se disseminam em todo o corpo social, sendo o Gênero um primeiro modo de significá-las, “um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1990, p. 16).

A partir dessa proposição é que refletimos sobre como, do nosso

ponto de vista, a adoção do conceito de gênero como categoria analítica traz para o campo da Educação Matemática uma série de implicações que repercutem nas perguntas que nos fazemos, na(s) metodologia(s) de investigação ou trabalho pedagógico que elegemos, no modo como produzimos e avaliamos os resultados a que acreditamos chegar.

Em nossos estudos e em nossa experiência, ainda que modesta, de operar com esse conceito, temos dado conta de que a adoção do conceito de Gênero na Educação Matemática nos obriga e nos proporciona revisitar os modos como temos significado “homem e mulher”, afastando-nos de explicações para as diferenças entre o “masculino” e o “feminino” que remetem a essências “fixas” e “imutáveis”, como as que sustentam as diferenças entre mulheres e homens como dadas biologicamente, ou que consideram *natural* o desempenho por elas ou por eles de determinadas tarefas tidas como *mais femininas* ou *mais masculinas*, em decorrência de características *inatas* a elas e eles, o que faz com que tais tarefas sejam entendidas como *atividades culturais* impressas nos corpos sexuais.

Ao questionarmos esses modos de significar o “ser homem” e o “ser mulher” como uma *essência*, vamos compreendendo que esses processos de significação implicam a produção de sentidos sobre masculinidades e feminilidades que atribuem “ao masculino” e “ao feminino” determinadas características (sensibilidades, afetos, emoções, racionalidades, irracionalidades, capacidade de controle, descontrole, etc.); determinados modos de pensar (“homem mais focado”, “mulher mais dispersa”, “homem compreende o todo”, “mulher é detalhista”, etc.); determinadas práticas (o cuidado como “próprio da mulher” e o controle como “próprio do homem”, por exemplo); determinados saberes (“mulheres são mais *competentes* no uso da leitura e da escrita” e os homens “na matemática”).

Adotar o Gênero como categoria de análise na Educação Matemática requer e aguça, ainda, nossa atenção para o fato de que o gênero é produzido em práticas sociais, que se convertem em práticas masculinizantes e feminilizantes. Assim, em nossas salas de aula e naquilo que as compõem (gestos, palavras, silêncios, ritos, olhares, materiais, modos de organizar, modos de se ensinar matemática, concepções de aprendizagem, etc.) e em nossas

pesquisas (mesmo quando se ocultam as relações de gênero), identidades masculinas e femininas são produzidas.

Se considerarmos que as relações de gênero permeiam as práticas, reconheceremos essas práticas como espaços nos quais tais relações se expressam. As práticas configuram-se, assim, como espaços de conflitos, de confrontações, de silenciamentos, de apagamentos, de segregações. As práticas sociais serão também por nós consideradas como espaços de emergência de posições dominantes; e, do modo como passamos a entender a organização de indivíduos e de grupos sociais atualmente nessas práticas, veremos emergir a posição masculina como a dominante, levando-nos a identificar e questionar as estratégias forjadas para a aceitação e a preservação dessa dominação, que se apóiam em sua *naturalização*.

Não passaremos, porém, incólumes por esse deslocamento que a adoção do conceito de gênero como categoria de análise nos obriga e propicia. Será preciso olharmos para nós mesmos/as como tendo nossas “identidades de gênero” produzidas nas práticas sociais e problematizarmos o que nos constitui como “homens” e como “mulheres”: pais, mães, esposas/os, amigos/as, jovens, adultos/as, velhos/as, “bons/boas professores/as de matemática”, “bons/boas pesquisadores/as”, e tantas outras “identidades” que se encontram implicadas no que “somos”. Esse movimento de problematização sobre nós mesmos/as “forçará” a problematização sobre outras “identidades” que são produzidas no campo da educação como “verdadeiras”: crianças, adolescentes, pessoas jovens e adultas, a boa aluna e o bom aluno, a boa aluna em matemática, o bom aluno em matemática. Enfim, estarmos atentos/as aos processos que nos tornam pessoas masculinas ou femininas e aos processos pelos quais instituímos identidades masculinas e femininas em nós mesmos/as e nos/as outros/as.

A nós, pesquisadores/as e educadores/as caberá desconfiar de todas as essências, homogeneidades e universalidades: “a mulher”, “o homem”, “a mulher dominada”, “o homem dominador”, “a Matemática”, dentre tantas outras noções tomadas como naturais e fixas. Será preciso realizar um movimento de *desnaturalização* de nossas concepções sobre conceitos e fenômenos, sujeitos e processos, impregnados que são das relações de gênero. A

naturalização de nossas concepções acaba por produzir e legitimar situações de desigualdade entre homens e mulheres e marcam pessoas e grupos em suas relações com uma Matemática tomada como “a verdadeira”, relações essas consideradas como “inferiores” ou “superiores”, conforme se adequem ou sirvam menos ou mais aos “mecanismos e estratégias de poder que instituem e legitimam essas noções” (MEYER, 2003, p. 16) e que cabe aos nossos trabalhos de pesquisa e de ensino expor e desconstruir.

Esses são alguns deslocamentos que seremos instados/as a fazer ao operar com o conceito de gênero nas diferentes frentes da Educação Matemática em que atuamos. Assim não se trata de “incorporar” as mulheres em nossas pesquisas e práticas, procurando conferir a elas uma visibilidade maior do que a que lhes legam alguns raros comentários em nossas teses e artigos, talvez algumas notas de rodapé, ou mesmo ainda alguns capítulos; ou resgatar nossas alunas do ostracismo a que as condenamos em nossas práticas pedagógicas, ao tomarmos como naturais modos de ver os homens como mais afeitos à matemática do que as mulheres, por exemplo. Olhar para as mulheres no campo da Educação Matemática sem nos voltarmos para as relações de poder entre mulheres e homens, sem realizarmos o movimento de compreensão sobre o gênero como constituinte das identidades das mulheres e dos homens, produzidas e se produzindo em um movimento incessante nas relações sociais, portanto em nossas próprias práticas, sem problematizarmos a matemática tomada em nossa sociedade como “sinônimo de razão” e o modo como historicamente se produziu uma noção de que a matemática é um campo de domínio dos homens: configura-se, mais uma vez, em um movimento de “essencialização” das mulheres (e dos homens) e de “universalização” de uma *certa* matemática. Assim, operar com o conceito de gênero como categoria de análise supõe e possibilita romper com as essências e universalidades, que são sempre excludentes, “legitimando os já legitimados e colocando à margem aqueles [e aquelas] que não se enquadram em suas referências” (LOURO, 1996, p. 15).

Referências

AUAD, D. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v. 1.

BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 11, p. 11-42, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 31 jan. 2007.

ERNEST, P. Introduction: changing views of the “gender problem” in mathematics. In: WALKERDINE, V. **Counting girls out: girl and mathematics**. London: Virago, 2003. p. 1-14.

FIORENTINI, D. Mapeamento e balanço dos trabalhos do Gt-19 (Educação matemática) no período de 1998 a 2001. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 2002, Caxambu, MG. **Anais eletrônico**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/encomendados/mapeamentobalancogt19.doc> Acesso em: 31 jan. 2007

FRIEDMAN, B. *The feminine mystique*. Londres: Penguin, 1963.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero. In: MEYER, D. (Org.) et. al. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, L. Z. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 11, p. 107-125, 1998.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, F. J.; GOELLNER, S. V. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MEYER, D. E. E.; RIBEIRO, C.; RIBEIRO, P. R. M. Gênero, sexualidade e educação. “olhares” sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G.E. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 2004, Caxambu, MG. **Anais eletrônico**. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_dagmar_meyer.pdf Acesso em: 31 jan. 2007

PERROT, M. Identidade, igualdade e diferença: o olhar da história. In: PERROT, M. **As mulheres e os silêncios da história**. Bauru, SP: Editora USP, 2005.

RIBEIRO, S. R. S. Os saberes de mulheres e a etnomatemática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA, 3., 2008, Niterói. **Anais eletrônico**.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-22, 1990.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-96.

SCOTT, J. Ponto de vista. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n.1, p. 115-124, 1998.

SORJ, B. O feminismo na encruzilhada da modernidade e da pós-modernidade. In: BRUSCHINI, C.; COSTA, A. (Org.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 15-23.

VALERO, P. **Social justice and mathematics education: gender, class, ethnicity and the politics of schooling**. Berlin: Freie Universität Berlin and International Organization of Women and Mathematics, 1998. Disponível em: <http://subs.emis.de/journals/ZDM/zdm016r5.pdf> Acesso em: 31 jan. 2007.

WALKERDINE, V. **Counting girls out: girl and mathematics**. London: Virago, 2003.

Aprovado em agosto de 2008.
Submetido em junho de 2008.

ISSN 0104-4877

ZETETIKÉ

Volume 16 - Número 30 • Julho/Dezembro de 2008

