



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS e
MATEMÁTICA

JOSÉ MÁRIO DA SILVA FILHO

**ESTUDOS DE GÊNEROS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
as expectativas construídas pelos/as docentes**

CARUARU

2019

JOSÉ MÁRIO DA SILVA FILHO

ESTUDOS DE GÊNEROS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:

as expectativas construídas pelos/as docentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana Célia Ismael da Costa

CARUARU

2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Maria Regina Borba- CRB/4 -2013

S586e Silva Filho, José Mário da.
Estudos de gêneros na educação matemática: as expectativas
construídas pelos/as docentes./ José Mário da Silva Filho. – 2019.
101 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Eliana Célia Ismael da Costa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco,
CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e
Matemática, 2019.
Inclui Referências.

1. Identidade de gênero. 2. Estereótipos (Psicologia social). 3.
Professores de ensino fundamental. 4. Matemática - Estudo e ensino.I.
Costa, Eliana Célia Ismael da (Orientadora). II.Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-471)

JOSÉ MÁRIO DA SILVA FILHO

ESTUDOS DE GÊNEROS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:

as expectativas construídas pelos/as docentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em: 28/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eliana Célia Ismael da Costa (Orientadora)
Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a. Dr.^a. Tânia Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a. Dr.^a. Ana Maria Barros (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me fortalecer nos momentos de fraqueza e por me iluminar nos momentos de escuridão. Saber que estamos amparados na divindade nos dá conforto, por mais tortuosa que seja nossa trajetória.

Agradeço também à minha mãe, Dona Josefa, personificação de Deus na minha vida, que, mesmo diante de tantas adversidades, nunca deixou de acreditar em mim e incentivar meus estudos.

Ao meu pai, que não mais se encontra aqui conosco, mas certamente estaria ao meu lado.

Às minhas queridas irmãs, Flávia e Fabiana, ao meu sobrinho Luís Felipe e à minha sobrinha Maria Alice pela ternura e pela renovação de vida que nos trazem. Sem o amparo da família, sem o conforto do abraço e sem a alegria dos nossos sorrisos, nada seria possível.

À minha orientadora, Professora Eliana Célia Ismael da Costa, pelo direcionamento, pela paciência e incentivo nos momentos mais difíceis da minha caminhada, sua atenção e seu carinho foram imprescindíveis para tornar possível a conclusão desta dissertação. Obrigado por acreditar em mim!

Às professoras entrevistadas, pela gentileza de compartilharem comigo suas vivências e conhecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação de Gravatá.

A toda Equipe do PPGECEM.

Ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva e à Presidenta Dilma Vana Rousseff, por lutarem pela expansão, pela democratização e pela interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e por proporcionar uma oportunidade transformadora na vida deste filho de trabalhadores rurais de Uruçu-Mirim, que hoje é Professor de Matemática e Mestre.

Agradeço a todas as professoras e também aos professores, por me proporcionarem o conhecimento não apenas racional, mas também a manifestação do caráter e da afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. A palavra *mestre* nunca fará justiça aos/às professores/as dedicados/as e que terão os meus eternos agradecimentos.

A todas as minhas amigas e amigos que durante essa trajetória me ajudaram, torceram por mim, deram-me força e sempre me fizeram acreditar no meu potencial e na minha capacidade de alçar voos maiores. A estes, meu muito obrigado.

Saber que faço parte de uma estatística positiva entre os poucos jovens trabalhadores rurais que tiveram acesso ao ensino superior na UFPE amplia minha responsabilidade com o exercício da minha profissão. Espero utilizar todo conhecimento adquirido para ajudar na transformação de outros jovens que sonham ascender na vida e iniciar um novo ciclo nas suas famílias e comunidades.

Espero um dia retribuir à altura toda confiança depositada em mim. Gratidão.

Resumo

Esta pesquisa é fundamentada em uma abordagem teórica pós-estruturalista e metodológica qualitativa. Nela, buscou-se compreender como as representações do feminino e do masculino podem produzir expectativas distintas para os sexos e interferir no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Para isso, foi analisado como as relações de gênero e as visões estereotipadas de professoras e professores se manifestam nas aulas de matemática, em instituições públicas do Ensino Fundamental, da cidade de Gravatá – PE. Procurou-se compreender como se produzem e se manifestam as divisões de atividades atribuídas às meninas e aos meninos, nas práticas de ensino e aprendizagem da matemática, assim como as expectativas docentes dirigidas aos estudantes quanto à matemática e/ou afins. A pesquisa foi realizada com dez professoras efetivas que atuam há mais de três anos no Ensino Fundamental – anos iniciais. Assim, utilizou-se como instrumentos de coleta entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. Foram feitas análises qualitativas de conteúdo dos dados numa perspectiva feminista. Para isso, usou-se de técnicas que permitem maior aproximação de estereótipos nas falas ou significados das falas das professoras. Tal perspectiva compreende que os métodos convencionais de produção científica estão construídos em bases culturais androcêntricas e heteronormativas, tornando-se, assim, limitantes para a análise destes dados. Os resultados apontam silenciamentos, equívocos e visões estereotipadas sobre as relações de gênero, desencadeando processos visíveis de naturalização sobre as demarcações do masculino e do feminino. Tais percepções remetem a processos de ensino-aprendizagem discordantes quanto a questões de gênero, além de reforçarem expectativas, comportamentos e habilidades diferentes e desiguais para meninos e meninas quanto à matemática. A forte presença de estereótipos entre as docentes desta pesquisa demonstra a dependência cultural daquelas quanto às relações de poder que operam sobre a identidade de gênero, sendo estas reprodutoras desses estereótipos. Outra conclusão observada é a não percepção das docentes quanto à influência das práticas pedagógicas sob as relações de gênero voltadas à matemática, as quais impedem o rompimento de discriminações e desigualdades de tratamento entre gêneros.

Palavras-chave: Relações de gênero. Estereótipos de gênero. Expectativas docentes. Educação matemática.

Abstract

This research is based on a poststructuralist theoretical approach and qualitative methodological approach. We sought to understand how female and male representations can produce different expectations for the sexes and interfere in the process of teaching and learning mathematics. For this purpose, it was analyzed how the gender relations and the stereotyped views of female and male teachers are manifested in math classes at public elementary schools in Gravatá - PE. We tried to understand how the divisions of activities attributed to girls and boys are produced and manifested in the teaching and learning practices of mathematics, as well as the teaching expectations directed to students regarding mathematics and / or similar. The research was conducted with ten effective teachers who have worked for more than three years in elementary school. It was used as collection instruments semi-structured interviews and document analysis. Qualitative data content were analyzed from a feminist perspective. For this, it was used techniques that allow greater approximation of stereotypes in the speech or meanings of the teachers' speech. Such perspective understands that the conventional methods of scientific production are built on androcentric and heteronormative cultural bases, thus becoming limiting for the analysis of these data. The results point to silences, misconceptions and stereotyped views on gender relations, triggering visible processes of naturalization on the male and female demarcations. These perceptions refer to discordant teaching-learning processes on gender issues, as well as reinforcing different and unequal expectations, behaviors and skills for boys and girls related to mathematics. The strong presence of stereotypes among the teachers of this research demonstrates their cultural dependence on the power relations that operate on gender identity, being the same reproducers of these stereotypes. Another conclusion observed is the teachers' non-perception of the influence of pedagogical practices on gender relations related to mathematics, preventing the breakdown of discrimination and inequalities of treatment between genders.

Keywords: Gender Relations. Gender stereotypes. Teaching expectations. Mathematical education.

“Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre. Porque alguém disse e eu concordo que o tempo cura, que a mágoa passa, que decepção não mata. E que a vida sempre, sempre continua.”

(Simone de Beauvoir)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Motivações epistemológicas para o estudo de gênero.....	14
1.2	Caminhos metodológicos.....	16
1.3	Cenário de Investigação.....	18
1.4	Caracterização das participante e critérios de exclusão e inclusão das entrevistadas.....	19
1.5	Inserção em campo.....	20
1.6	Técnicas de coleta e registros de dados.....	20
1.7	Análise e interpretação dos dados sob uma perspectiva feminista.....	21
1.8	Dimensões éticas do estudo.....	22
2	GÊNERO.....	23
2.1	A visão antropológica de Raina Eisler acerca da secundariedade da mulher.....	26
2.2	Gênero: biológico x sociocultural.....	28
2.3	As armadilhas de uma visão inatista sobre gênero.....	30
2.4	O gênero e suas múltiplas intersecções.....	31
3	ESTEREÓTIPOS.....	37
3.1	O que é um estereótipo?.....	37
3.2	Estereótipos de gênero na matemática	43
3.3	Existe um problema?.....	46
4	CURRÍCULO E GÊNERO.....	53
4.1	O currículo em tempos de “ideologia de gênero”	55
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	61
5.1	O encontro com o campo de pesquisa.....	61
5.2	Os pensamentos das docentes.....	62
5.3.	Categoria Analítica I - Gênero.....	64
5.3.1.	A inteligibilidade sobre o termo gênero.....	64
5.3.2.	As identificações como inatas.....	68
5.3.3.	As identificações como aprendidas.....	70
5.4.	Categoria analítica II - Estereótipos.....	72

5.4.1	Estereótipos de Masculinidade e Feminilidade.....	72
5.5.	Categoria analítica III – Práticas pedagógicas.....	77
5.5.1	(Ir)Responsabilidade na prática pedagógica.....	77
5.5.2	Práticas Docentes: expectativas e estereótipos.....	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	91
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	96
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
	ESCLARECIDO.....	100

1. INTRODUÇÃO

Desde a tenra infância, há um processo de demarcação generalizado em que os gêneros masculino e feminino são (des)orientados em todas as formas de expressão e/ou convivência, sempre exemplos desde a simples utilização de espaços até as capacidades intelectuais ou expectativas profissionais que as crianças possam vir a ter. Ou seja, existem padrões impostos por todos/as que constituem a sociedade do que é ser menino/homem e do que é ser menina/mulher. Já antes de nascermos, no momento da descoberta do sexo, pais e/ou mães designam a cor do enxoval com base em padrões ditos adequados para cada gênero, assim se atribui a cor azul e verde para as crianças reconhecidas masculinas e rosa, lilás ou amarelo para crianças reconhecidas femininas.

Presentes de forma expressa ou, muitas vezes bem sutil, esses padrões são reforçados durante toda vida em diversas maneiras, por meio das pedagogias visuais¹ (recursos visuais na estratégia pedagógica), como por meio de normas, placas, avisos orientadores da escola, entre outros. Podem ser reforçados também por meio das pedagogias organizacionais² (formas organizacionais do ambiente, cenário e atividades, assim, o pensamento vai se construindo em uma relação de interdependência) como por meio da distribuição, divisão e determinação de ações e aptidões definidas aos gêneros pela escola, transformadas em ordenamento comportamental para as brincadeiras ditas de meninos/homens e de meninas/mulheres, nos modos atitudinais, de vestimentas, até mesmo nas aspirações dirigidas às profissões adequadas à *performance* de gênero esperada socialmente (CARVALHO; ISMAEL; MELO, 2008; SANTOS; BUARQUE, 2006).

¹ A pedagogia visual é considerada uma das primeiras práticas sistemáticas da educação, é geralmente marcada pelo adultocentrismo e pela marcação do gênero. É utilizada na educação, como recurso didático, principalmente, para as crianças pequenas que ainda não dominam a linguagem verbal (CARVALHO; ISMAEL; MELO, 2008). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3953-int.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

² A pedagogia organizacional se baseia na visão/ divisão, na organização dos espaços, dos objetos e nas atividades que são separadas para os sexos. Dessa forma, a criança aprende a ver o mundo dividido e se enquadra “naturalmente” nessa ordem (CARVALHO; ISMAEL; MELO, 2008). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3953-int.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Estes processos de normatização baseados em ideias sexistas³, patriarcais⁴ e estereotipadas, negaram, durante muito tempo, a capacidade intelectual e física próprias das mulheres, impedindo-as de, por exemplo, adentrarem nas áreas das ciências, em particular nas áreas das ciências exatas, em especial, a matemática e a física, como apontam as pesquisas de Schienbinger (2001).

Ao observarmos a história da matemática aqui no Brasil, podemos perceber que esta área de conhecimento está diretamente ligada ao militarismo e às práticas de guerras. Foi inicialmente disciplina dos colégios militares, depois, com suas outras possibilidades, foi baseada na ideologia da certeza e não mais por motivos bélicos para proteger nosso território; a matemática foi se consolidando como disciplina e inserida em todos os níveis de ensino (MILANEZI, 2006). A ideologia da certeza expressa a visão da matemática como algo puro e incontestável, livre da influência humana e do conhecimento empírico, transformando-a em uma linguagem de poder (SKOVSMOSE, 2001). Partindo desses conceitos, podemos inferir que, desde os primórdios da educação no Brasil, a matemática é vista como uma disciplina associada à força e, portanto, à masculinidade, e essa herança histórica ainda permanece arraigada em nossa cultura, geradora de mitos, como: “a matemática é para poucos”; “é uma disciplina para homens”; e até mesmo a absurda concepção de que existem didáticas distintas para meninos e meninas.

A escola é uma das principais instituições de socialização cultural, e deve cumprir o importante papel de oferecer um ambiente propício à construção de conhecimento. Nela, as alunas e os alunos se apropriam de modelos sociais e de valores morais para legitimar a construção do ser e se integrar a grupos sociais constituídos a partir das diversidades humanas. É na escola também onde os modelos estereotipados se manifestam, naturalizando as aptidões dos

³ Atitude, discurso ou comportamento, que se baseia no preconceito e na discriminação sexual. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/sexismo/>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

⁴ “*Patriarcado* é um sistema social em que homens adultos mantêm o poder primário e predominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades. No domínio da família, o pai (ou figura paterna) mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças”. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Patriarcado>>. Acesso em: 18 ago. 2020. “Sistema de organização social que se baseia no controle dos machos sobre as fêmeas. Tipo de organização social em que a autoridade é exercida por homens”. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/patriarcado>>. Acesso em:

meninos/homens às ciências exatas e justificando as aparentes dificuldades enfrentadas pelas meninas/mulheres.

Para uma educação realmente democrática, que proporcione igualdade de condições e de oportunidades a seus agentes, é necessário discutir as relações de gênero no ambiente escolar (CASAGRANDE; CARVALHO, 2011; LOURO, 2014).

Com base nesses argumentos, por um lado, os autores Miranda, Carvalho e Silva Filho (2016) ressaltam que uma pedagogia conservadora pode reproduzir as desigualdades sociais de gênero, classe, sexualidade, dentre outras. Por outro lado, uma pedagogia que proporcione o respeito a partir das diferenças pode romper com essa lógica e instituir um viés mais crítico, inclusivo e emancipatório.

Para Casagrande e Carvalho (2011), a equidade de gênero e a desigualdade sexual se manifestam em diferentes aspectos no ambiente escolar. Desse modo, vão desde as expectativas dos docentes em relação aos alunos e às alunas até as relações de poder no ambiente escolar.

Skovsmose (2001) afirma que a aprendizagem matemática em si, por vezes, significa poder para alguns, e que a matemática deve ser vista também como uma perspectiva filosófica e sociológica, capaz de fazer o sujeito refletir criticamente sobre o meio em que vive. O pensamento matemático proporciona o entendimento dos problemas do cotidiano e funciona como uma ferramenta promotora de transformações da nossa realidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1997) ressaltam o papel decisivo que a matemática desempenha no ambiente escolar, portanto, deve estar ao alcance de todas e de todos.

Nesse sentido, poderíamos nos perguntar: como as representações do feminino e do masculino podem produzir expectativas distintas para os gêneros e interferir no processo de ensino e aprendizagem da matemática?

Diante dessas inquietações, temos como objetivo geral **analisar como as relações de gênero e as visões estereotipadas das professoras e dos professores se manifestam em suas práticas docentes nas salas de aulas em instituições públicas do Ensino Fundamental – anos iniciais.**

1) Analisar como se estabelecem e se manifestam as divisões de atividades atribuídas às meninas e aos meninos nas práticas de ensino e aprendizagem da matemática.

2) Estudar as expectativas depositadas pelos/as docentes às alunas e aos alunos quanto à aprendizagem dos conteúdos da matemática e/ou afins.

3) Mapear as avaliações e os resultados dos desempenhos de meninas e meninos na disciplina de matemática e afins.

A justificativa desse trabalho está correlacionada diretamente à necessidade de desconstruir o conceito estereotipado de que a matemática/ ciências exatas são áreas do conhecimento pertencentes exclusivamente ao universo masculino, no intuito de possibilitar processos de ensino e aprendizagem de matemática que apontem caminhos distintos dos preconceitos e desigualdades comuns. As discussões de gênero na educação, especialmente na educação matemática, poderão romper com uma lógica sexista que sempre atribuiu aos homens a aptidão e o domínio das ciências exatas. Também poderá promover um ensino da matemática mais inclusivo, cidadão e emancipatório, combatendo as relações de poder que subjagam as mulheres. Justifica-se também pela possibilidade de contribuir para a diminuição das lacunas existentes quanto à produção de conhecimento sobre as práticas docentes, o ensino da matemática e análises das relações de gênero. Assim, os processos de ensino-aprendizagem da matemática poderão colaborar na desconstrução das relações de poder entre homens e mulheres.

1.1 Motivações epistemológicas para o estudo de gênero

O interesse pela temática da referida pesquisa surgiu durante o projeto de extensão “Educação, Gênero e Sexualidade: Socialização do saber e Formação da Cidadania”, que aconteceu na UFPE-CAA, no ano de 2014. A participação nesse grupo de pesquisa elencou questões referentes ao processo histórico e cultural de exclusão das mulheres de inúmeros segmentos quanto aos acessos à educação, ao trabalho, ao ambiente político e às áreas das Ciências Naturais. Ao analisarmos a história da matemática, percebemos que a participação das mulheres tem poucas

citações e registros oficiais. Isso se dá, entre outros motivos, porque a área temática ainda é socialmente atribuída ao universo masculino e, historicamente, a participação das mulheres se tornou empobrecida e foi silenciada.

Assim, a partir dessas discussões, houve o interesse de construir um trabalho de conclusão de curso que tratasse das relações de gênero na educação matemática, intitulado “Estudos de gênero na educação matemática: o que se tem produzido”. Dessa forma, o trabalho de conclusão fez um levantamento do estado da arte das pesquisas que envolviam gênero e educação matemática no país, em especial nos anais dos dois principais eventos que fomentam as pesquisas de Educação Matemática, o Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM e o Seminário Internacional de Educação Matemática – SEPEM, eventos estes vinculados à sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM (SILVA FILHO, 2016).

Diante da escassez de trabalhos, foi perceptível a falta de discussão das temáticas do gênero no ensino da matemática. Os resultados apontaram mais uma vez a invisibilidade histórica em que o gênero feminino está submerso. Processo este que escondeu grandes cientistas mulheres, como Maria Caetania Agnese, Sofhia Kunvin-Krukovsky Kavalevesky e Amalie Emmy Noether, reconhecidamente significativas para a matemática contemporânea (CAVALARI, 2010).

As inquietações sobre as questões de gênero na educação matemática não cessaram. Pelo contrário, após a conclusão da pesquisa, tornaram-se cada vez mais pulsantes e fizeram com que o gênero e a educação matemática mais uma vez fossem objetos de estudo. Sabemos que, por mais que se tente negar a importância da discussão de gênero no ambiente escolar, é esse espaço que deveria ser de formação humana e cidadã, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), no qual as crianças e jovens passam boa parte de seu dia e se constituem como sujeitos. Infelizmente, é nesse mesmo ambiente escolar que muitas práticas sexistas, discriminatórias e misóginas se perpetuam. Práticas essas que, desde tempos imemoráveis, fizeram as mulheres acreditarem ser um sexo frágil, que deveriam ser exclusivamente “belas, recatadas e do lar”, negando sua capacidade intelectual, limitando seus espaços físicos, psicológicos e de atuação política. Nossa compreensão do conceito de gênero tem uma visão pós-estruturalista e se baseia nos estudos de Guacila Lopes Louro (2014), Joan Scott

(1995; 2005) e Michel Foucault (1994; 2013), e nossa visão sobre o conceito de estereótipo é baseada na perspectiva psicossocial de Aroldo Rodrigues (2009), Marcos Pereira (2002) e de Maria Manoel Baptista (1996).

1.2 Caminhos metodológicos

A espécie humana busca incessantemente compreender os fenômenos que a rodeia. As inquietações em torno da vida, da morte, de fenômenos da natureza e de questões sociais foram por muitas vezes explicadas por meio de mitos e de crenças religiosas construídas para suprir a necessidade humana de entender o mundo. Esses mitos e crenças validaram o pensamento e ditaram verdades, produzindo e reproduzindo relações de poder presentes em nossa estrutura social (MINAYO, 2015; CHIZZOTTI, 2008).

Com o passar do tempo, novas técnicas foram sendo desenvolvidas para entender os fenômenos e produzir verdades. Dentre elas, destacamos a ciência, que na sociedade ocidental é a forma hegemônica de construção da realidade e consequentemente produtora de verdades (MINAYO, 2015).

Ainda hoje, costumamos questionar o mundo que nos é apresentado, tentando encontrar respostas tanto para compreender os fenômenos físicos e químicos que ocorrem em nossa volta ou para criação de novas tecnologias quanto para entender fenômenos de ordem social, como a fome, a violência, as desigualdades sociais e processos discriminatórios, dentre outros. Para tal, a ciência se apropria de métodos e técnicas, estabelece uma linguagem capaz de compreender fenômenos, processos e relações do mundo. Linguagem essa utilizada de forma coesa, seguindo regras que controlam e administram sua reprodução (CHIZZOTTI, 2008).

Nas ciências sociais, há multiplicidade de pólos explicativos. Tem os que acreditam que, para receber o *status* de ciência, devemos buscar a uniformidade dos procedimentos e processos para compreendermos o social e o natural; outros reivindicam a total especificidade e diferença do campo das ciências humanas (MINAYO, 2015). Sabemos que são múltiplas as formas de fazer ciências, mas que obedecem a determinados procedimentos coesos, a fim de extrair do fenômeno estudado a ideia que mais se aproxima da realidade.

Mas não podemos esquecer que as ciências sociais, diferentemente das ciências naturais ou exatas, lidam com subjetividades humanas. Minayo (2015) aponta três questões a respeito dos desafios de fazer pesquisa social, quais sejam:

1. Enquanto seres humanos, é possível tratar de uma realidade a qual nós mesmos estamos inseridos? Ou seja, isso não escaparia à possibilidade de objetivação?
2. A busca pela objetivação em um campo repleto de subjetividades não descaracterizaria a essência dos fenômenos sociais?
3. Quais os métodos gerais a serem usados para explorar uma realidade tão específica e marcada pela subjetividade? De que forma podemos garantir que os procedimentos não firam os princípios norteadores?

De forma geral, fazer pesquisa social não é uma tarefa fácil, primeiramente, por estarmos mergulhando em um universo de sentidos e também fazermos parte desse universo. Temos também que andar no sinuoso caminho entre validar nossos dados como ciência, através dos métodos e procedimentos, e ao mesmo tempo não perder a sensibilidade ao tentarmos objetivar o que nos é exposto. Como pesquisadoras e pesquisadores, devemos ter a ideia primeira de que o que encontramos em campo, o que nos é apresentado, o que nos é entendido, nada mais é do que uma possível aproximação do real. É um dever, um fio em meio a uma colcha de retalhos. Todo esse processo faz parte de um conhecimento historicamente a ser construído, visto, revisto e que por exaustivas tentativas nunca estará findado. Desse modo, como afirma Chizzotti (2008, p. 19), a pesquisa “reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana”.

Assim como aponta Minayo (2015), não existe ciência neutra, as ciências sociais, por lidarem com seres humanos, suas subjetividades e com processos culturais, passam por interesses e visões de mundo criadas historicamente para atender às inquietações da época. Seu objeto de estudo é histórico, pois a sociedade humana se constrói em determinados espaços, cada um com suas peculiaridades.

Para podermos dar conta dos objetivos desta pesquisa, tivemos que traçar estratégias, métodos e técnicas para extrairmos os dados, analisá-los e consequentemente produzirmos novos conhecimentos sobre aquela realidade. Deste modo, para Minayo (2015, p. 14), a metodologia de uma pesquisa é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. A autora afirma que a metodologia inclui de forma simultânea os métodos, as técnicas e as experiências e sensibilidades trazidas pelo/a pesquisador/a.

Nessa mesma perspectiva, Chizzotti (2008, p. 43) afirma:

Entenda-se como metodologia de pesquisa um processo que inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisa até a análise dos dados com as recomendações para minimização ou solução do problema pesquisado. Portanto, metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos.

Diante dessa perspectiva, descrevemos a seguir nosso caminho metodológico.

Como dito anteriormente, nosso objetivo é a análise das relações de gênero correlacionadas às visões estereotipadas de professores e professoras, manifestadas nas práticas docentes em sala, em relação à disciplina de matemática. Para atendê-lo, utilizamos métodos qualitativos por acreditarmos que as realidades são incontáveis, portanto, é necessário mergulhar no universo das subjetividades, dos significados, dos motivos, dos valores, das crenças, das aspirações e das atitudes (MINAYO, 2015).

Assim, em consonância com Minayo (2015, p. 21), “o universo da produção humana pode ser resumido no mundo das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzida em números e indicadores quantitativos”. Nessa mesma direção, Chizzotti (2008) afirma que as pesquisas de cunho quantitativo adentram na densa partilha com as pessoas, com os fatos e com os locais, a fim de extrair por meio de uma atenção sensível os significados visíveis e latentes.

1.3. Cenário da Investigação

O estudo foi realizado na cidade de Gravatá – PE, localizada entre agreste e zona da mata, a cerca de 80 km de Recife – PE. A escolha dessa cidade se deu pelos vínculos afetivos com o município. Por ter estudado todas as fases da Educação Básica em escolas públicas da zona rural e urbana de Gravatá, acreditamos ser uma maneira de contribuir para a educação da cidade. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁵, Gravatá tem uma população estimada em 83.241 pessoas, dados de 2017. A taxa de escolarização em crianças de 6 a 14 anos de idade no último censo (2010) foi de 97.2%. Tem um IDEB⁶ de 4,2 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 3,5 nos anos finais do Ensino Fundamental – anos finais e registrou um número de 11.747 matrículas no Ensino Fundamental, contando com cerca de 610 docentes.

1.4 Caracterização das participantes e critérios de exclusão e inclusão das entrevistadas

As participantes são professoras do Ensino Fundamental – anos iniciais. Primeiramente, selecionamos três escolas da zona urbana da cidade, e uma escola situada na zona rural; em seguida, convidamos docentes interessados/as em fazer parte da pesquisa. Os critérios de inclusão das/os participantes foram os seguintes:

- Ser professora/professor efetiva/efetivo do município;
- Lecionar ou ter lecionado em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental;
- Estar atuando há mais de três anos no Ensino Fundamental – anos iniciais.

A escolha por turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental se justifica por, neste período, a percepção do conhecimento lógico-matemático está se constituindo nas crianças, mas ainda em desenvolvimento de plena estruturação cognitiva e por supormos encontrar no ambiente escolar frequentes associações da matemática a uma disciplina de difícil compressão, ou que a naturalização da área é de fácil aprendizagem aos alunos/homens e de difícil acesso às alunas/mulheres.

Os critérios de exclusão das/os participantes foram:

⁵ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/gravata/panorama>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

⁶ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

- Profissionais que se recusaram a participar da pesquisa após serem devidamente e individualmente esclarecidos:
- Recusa em assinar o termo de consentimento livre e esclarecimento.
- Profissionais não incluídos nos critérios anteriormente citados.

1.5 Inserção em campo

Primeiramente, foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação de Gravatá e realizado levantamento das escolas do município. Em seguida, foram sorteadas três escolas da zona urbana e uma escola situada na zona rural da cidade.

Segundo, após agendamento com as gestoras escolares, apresentamos a proposta do estudo, sua finalidade e seus aspectos éticos, para obtenção do aceite institucional e das profissionais.

Posteriormente ao aceite, disponibilizamos às professoras o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, em que se explicita a garantia de anonimato, benefícios e possíveis danos. As participantes foram informadas sobre os procedimentos de coleta de dados, a divulgação dos resultados e o direito à desistência em qualquer momento da pesquisa.

1.6 Técnicas de coleta e registro de dados

Definido o espaço investigativo, tratamos a seguir dos instrumentos de coleta de dados utilizados no campo de pesquisa. Por tratar-se de uma pesquisa de cunho social, optamos inicialmente por entrevistas semi-estruturadas e observação *in loco*. Assim como afirma Minayo (2015, p. 63), a primeira tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores, a segunda “é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente”.

A entrevista trata de técnica proporcionadora de diálogos mais livres, pertinentes ao objeto de estudo. Especialmente, optamos pela entrevista semi-estruturada, por reunir perguntas abertas e fechadas, o que permite ao/a participante fluidez de discurso.

A entrevista semi-estruturada (roteiro anexo I) foi constituída por quatro etapas:

- I. Dados sociodemográficos;
- II. Leitura de estórias de cenas de aula, para análise pelas participantes;
- III. Roteiro de perguntas semi-estruturadas;
- IV. Apresentação de charge e perguntas semi-estruturadas;
- V. Apresentação de vídeo e perguntas semi-estruturadas.

O objetivo de construção da entrevista citada foi captar as reações das/os participantes, extraindo opiniões e emoções mais próximas do real possível acerca do tema apresentado.

A duração média das entrevistas foi de 30 (trinta) minutos, sendo sido gravadas e posteriormente transcritas por meio de aplicativo disponível para celular. Os registros fotográficos realizados serviram para compor análises dos dados coletados. Registramos aqui que todo material coletado da pesquisa, áudios, imagens e documentos ficarão armazenados em segurança pelo período de 5 anos.

1.7 Análise e interpretação dos dados sob uma perspectiva feminista

Utilizamos, como base de investigação, a análise de conteúdos por considerarmos que as manifestações comportamentais humanas, suas expressões verbais, seus enunciados são indicadores indispensáveis para compreendermos a prática educativa das docentes. Assim, a mensagem, seja de natureza escrita, oral, gestual, silenciosa, figurativa, diretamente provocada ou documental, adquire um significado e um sentido, permitindo ser analisada em seu contexto, em sua trama e não de forma isolada (FRANCO, 2008).

Neste sentido, e aprofundando uma perspectiva de análise feminista, privilegiamos técnicas científicas de investigação que revelasse interpretações de cunho feminista, por compreender que os métodos convencionais de produção de conhecimento estão construídos a partir de elementos culturais androcêntricos e heteronormativos, podendo gerar conclusões limitantes para a discussão de gênero focada nesta pesquisa. Citamos a seguir o pensamento de Sandra Harding (1987), que traduz a perspectiva em pauta.

los desafíos del feminismo revelan que las preguntas que se formulan-y, sobre todo, las que nunca se formulan- determinan a tal punto la pertinencia y precisión de nuestra imagen global de los hechos como cualquiera de las respuestas que podamos encontrar. Definir los problemas que requieren explicación científica exclusivamente desde la perspectiva de los hombres burgueses e blancos conduce a visiones parciales y hasta perversas de la vida social (HARDING, 1987, p. 21).

Na mesma linha de pensamento, Bartra (2012, p. 72) afirma que *“Las técnicas se encuentran siempre dentro de um método y si éste es feminista, la manera en que se lee, escucha, observa o pregunta, ya tiene un enfoque distinto, un carácter no androcéntrico y sexista”*. Cabe acrescentar, aqui, que a investigação feminista expressa a relação entre política e ciência. Busca conhecer a realidade por meio de um olhar descontaminado da supremacia do gênero masculino e apontar novos caminhos a serem percorridos a fim de promover a libertação das mulheres dessas amarras (BARTRA, 2012).

1.8 Dimensões éticas do estudo

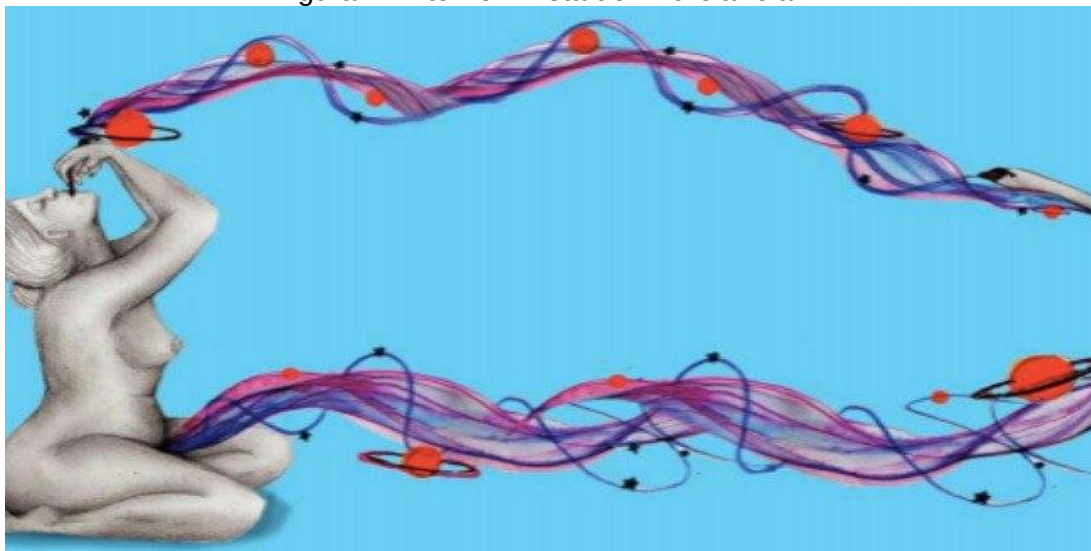
Os trabalhos em pesquisa de campo se iniciaram após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, em 13 de novembro de 2018. Submetemos ao referido Comitê de Ética, seguindo a resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, apresentando todos os documentos, preenchendo todos os requisitos, uma vez que tratou de uma pesquisa que envolve seres humanos.

Como toda e qualquer pesquisa, esta também esteve envolvida em riscos, como: invasão de privacidade, responder a questões sensíveis e também a tomada do tempo do sujeito ao responder a entrevista.

A fim de minimizar algum desconforto, garantimos atendimento individual das entrevistas e liberdade de escolha às participantes de se manterem ou não na pesquisa, bem como a ausência de danos previstos no Termo de Consentimento, conforme citado anteriormente.

2. GÊNERO

Figura 1. Arte Feminista de Andréia Tolaini⁷



Fonte: Google imagens.

A fim de compreender o significado do termo *gênero*, utilizado atualmente nos estudos das ciências humanas e sociais, precisamos entender os processos de criação e resignificação desse termo durante a história. A historiadora Joan Scott (1995), referência fundamental das ciências humanas e sociais, aponta que, inicialmente, a palavra gênero esteve diretamente ligada às características biológicas que evocavam traços de caráter biológico-sexual, relacionadas à genitália, macho e fêmea.

A categoria gênero, como tratada na atualidade, conforme se verá adiante, começou a ser debatida a partir dos anos de 1970 e surgiu da tentativa dos primeiros movimentos feministas em compreender as desigualdades entre mulheres e homens na cultura e na sociedade ocidental para além do determinismo biológico, usualmente associados aos termos “sexo” e “diferenças sexuais” (SCOTT, 1995; LOURO, 2014). Anteriormente à criação do gênero como uma categoria a ser estudada, os estudos sobre as mulheres tentavam entender a condição social

⁷ A artista plástica Andréia Tolaini vem expandindo a arte feminista por meio de várias exposições no Brasil e em outros países, como Espanha e Portugal. Sua arte busca uma nova forma de abordagem sobre o universo feminino voltadas às dores e aos prazeres da mulher. Disponível em: <<https://gente.ig.com.br/cultura/2018-12-28/arte-feminista-universo-feminino.html>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

feminina perante as inúmeras situações de desvalorização e desigualdade sofridas, sejam as de âmbito profissional – como as diferenças salariais entre os sexos – ou as de âmbito dos direitos sociais – como as discrepâncias expressas nos direitos sociais entre os sexos.

Após os avanços dos movimentos feministas nos anos de lutas sobre as questões de gênero, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, nas décadas de 1969 e 1970, com a conquista do Ano Internacional da Mulher, decretado pela ONU, em 1975, e pelas conquistas no âmbito das ciências humanas e sociais, como apontam Galinkin e Ismael (2011), e posteriormente com a eficácia dos estudos científicos de teóricas que, entre tantas reconhecidas, podemos citar Nancy Chodorow e Carol Gilligan, referências da América do Norte que criticaram profundamente a teoria psicanalítica, ou referenciais no Brasil, como Heleieth Saffioti, com os estudos de desigualdade de classes sociais e patriarcado, ou Guacira Louro, historiadora e pedagoga criadora do grupo de estudos “Gênero e educação”, na Associação Nacional de Pesquisas em pós-graduação – ANPED – ainda nos anos 90, cujas publicações decifram as diferenças de gênero e seus tratos na educação.

Todo esse acúmulo de conhecimento, produzido por essas e outras profundas pesquisas científicas feministas, não tratadas aqui por não ser o foco central do debate deste trabalho, permite perceber que estudar a história das mulheres dissociada das relações existentes entre homens e mulheres não dariam conta de compreender as raízes socioculturais que levaram o gênero feminino à condição de “Segundo Sexo”, parafraseando aqui uma das maiores filósofas da história, Simone de Beauvoir (2016).

O termo *gênero* é incorporado ao movimento feminista a fim de ampliar os estudos das relações entre homens e mulheres, e proporcionar melhor entendimento sobre sua determinação como identidade social, e sobre o simbolismo sexual manifestado nos diferentes grupos de gênero, em sociedade e períodos históricos distintos, compreendendo as engrenagens que mantêm e/ou alteram essa ordem social (SCOTT, 1995).

Em outras palavras, os estudos de gênero atravessam as características sexuais, explicitando o seu caráter identitário de representações simbólicas, compreendidas na prática social e manifestadas durante o processo histórico,

produzindo e reproduzindo relações de desigualdade entre os indivíduos (LOURO, 2014).

A justificativa primeira para as relações desiguais se baseava em fatores biológicos. Sendo assim, as feministas da época lutaram por muito tempo contra o discurso proferido pelos homens, quanto às funções de procriação e amamentação, leia-se cuidar e criar da prole, como exclusivas da mulher, justificando assim sua permanência no âmbito privado. Tais discursos, transformados em práticas sociais concretas, negaram à mulher os espaços públicos e políticos, limitando sua existência às vontades do homem provedor, que a tinha como propriedade (BEAUVOIR, 2016; LOURO, 2014). “Assim também o mais medíocre dos homens julga-se um semideus diante das mulheres” (BEAUVOIR, 2016, p. 21).

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender - e justificar - a desigualdade social (LOURO, 2014, p. 24).

Observa-se, nesse sentido, que as primeiras lutas das feministas foram constituídas por batalhas árduas. Se as desigualdades eram justificadas por questões biológicas, teríamos que alterar a própria biologia humana para podermos resolver esse impasse. No mais, esses arranjos de divisão de tarefas e criação dos filhos entre homens e mulheres não eram homogêneos para todas as sociedades e períodos históricos (EISLER, 2001; LOURO, 2014; SCOTT, 1995). Ora, se fosse simplesmente por questões biológicas, não deveria haver variação comportamental entre mulheres e homens nas diferentes sociedades, logo, a divisão de tarefas não poderia ser justificada pelos fatores biológicos.

É preciso desconstruir essa justificativa, demonstrando que as características biológicas, entendidas como sexuais, não são fatores determinantes para essas desigualdades, e sim a forma como essas características são representadas, valorizadas e construídas, no intelecto humano, o que seria “feminino” e “masculino”, no decorrer do tempo nas diferentes sociedades (LOURO, 2014).

Finalmente, tentando reportar à construção histórica do conceito de gênero, concebida pela teórica Joan Scott (1995), pode-se afirmar que se trata de um conceito construído pela teoria feminista nos últimos trinta anos. No entanto, ele é

fruto de dois séculos de reflexão feminina sobre os papéis de mulheres e homens na organização da sociedade. Diferentemente de outros conceitos, que são elaborados por um observador estranho ao objeto, ele foi construído pelo próprio sujeito da observação: as mulheres.

O conceito de gênero é, sem dúvida, uma enorme contribuição das mulheres à ciência, uma vez que resgata, no campo do conhecimento, a inferência existente entre os fenômenos públicos e privados e, no campo do planejamento, as vinculações entre as questões macro e micro da sociedade. Para trabalhar pela equidade de gênero, especialmente pelo empoderamento das mulheres, reconhece-se que, tal como entendido atualmente, o gênero faz parte da constituição das mulheres como sujeitos políticos (SANTOS; BUARQUE, 2006).

2.1 A visão antropológica de Raina Eisler acerca da secundariedade da mulher

Recorremos a Riane Eisler⁸, cientista de sistemas sociais, historiadora cultural e teórica evolucionista, para nos ajudar a refletir sobre os processos de hierarquização e submissão ao qual a mulher foi submetida durante a história, tratados no subcapítulo anterior. A pesquisa de Eisler fornece uma nova perspectiva sobre nosso passado, presente e sobre novas possibilidades para o futuro. É considerada promotora de agendas políticas focadas em um mundo mais humano e sustentável ambientalmente.

Se o fator biológico serviu/serve pra diminuir a mulher, em outros tempos, como o período Paleolítico, quando se desconhecia o vínculo entre o ato sexual e a procriação, a mulher era vista como símbolo divino, sendo a única a gerar vidas. A característica exclusiva da mulher era a fertilidade e atribuía-se a ela o poder sobre a vida e a morte (EISLER, 2001).

Esse período histórico é considerado como um dos mais brutais no que diz respeito às relações entre homens e mulheres, tanto que a imagem primeira que nos

⁸ A Dra. Eisler é graduada em sociologia e direito pela universidade da Califórnia. Presidenta do Centro de Estudos de Parcerias (CPS), dedicada à pesquisa e à educação. Pioneira na expansão da teoria e ação dos direitos humanos para incluir a maioria da humanidade: mulheres e crianças. Sua pesquisa fornece uma nova perspectiva sobre nosso passado, presente e possibilidades para o futuro, incluindo uma nova agenda social e política para a construção de um mundo mais humano e ambientalmente sustentável. Disponível em: <<https://rianeeisler.com/about/>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

remete a essa época é a cena de homens portando uma clave (um tipo de arma pré-histórica), arrastando mulheres pelo cabelo como se fossem caças abatidas. Entretanto, a partir das pesquisas da autora em pauta, as quais se distanciam das interpretações favoráveis às classes dominantes da época, esse período da história se mostrou um dos mais pacíficos, no qual mulheres e homens se respeitavam e formavam parceria. Apesar da valorização da mulher por deter o *status* da fertilidade e de único ser capaz de gerar vida, a relação hierárquica de submissão não existia, mulheres e homens se enxergavam como iguais.

Para nós, quando pensamos em uma sociedade em que homens não dominavam as mulheres, pensamos imediatamente no oposto, em sociedades que mulheres dominavam os homens, ou seja, em um regime matriarcal. Se nos desprendermos dos modelos hegemônicos de realidade, descobriremos que pode existir outra alternativa lógica para tudo isso, uma em que existam sociedades nas quais a determinante “diferença”, seja ela biológica ou de qualquer outro tipo, não seja comparada à superioridade ou à inferioridade (EISLER, 2001). A autora aponta que esse modelo de sociedade existiu e se estabeleceu durante o período Paleolítico e durou até o início da Idade do Bronze. Essa sociedade era marcada pela valorização da mulher e a Deusa-Mãe reinou absoluta. O universo era considerado uma mãe generosa que proporcionava bem-estar ao seu povo. Eram comuns representações de Deusas grávidas e dando à luz. Assim, toda a vida nascia dela e retornaria a ela na morte para poder renascer. A valorização da mulher, nesse tempo histórico, decorre do desenvolvimento da agricultura que despertou a importância da mulher na geração da vida. O ponto nodal estava no fato do homem não ter o conhecimento de sua participação na gravidez.

Eisler (2001) revela que, com o desenvolvimento da pecuária, o homem começou a perceber que ovelhas segregadas não geram cordeiros e nem produzem leite, e que se um carneiro cobrir a ovelha em um determinado intervalo de tempo nasciam filhotes. Foi então descoberta a participação do macho na procriação; além disso, descobriu-se que um único carneiro poderia emprenhar uma quantidade enorme de ovelhas. Esse fato marca a ruptura na história da humanidade que abalaria as relações entre mulheres e homens, assim como a religião e a arte, o que teria ocasionado o início da desvalorização da mulher. Talvez, a participação na criação da vida que lhe fora negado tenha causado ao homem uma brusca mudança

de comportamento, passando da relação de companheirismo e de parceria igualitária ao autoritarismo e à arrogância. O homem, com o seu “poderoso” sêmen, assume o papel imprescindível de promotor da vida; à mulher, coube-lhe apenas o *status* de receptáculo (EISLER, 2001).

Deuses homens foram criados, adorados e ocuparam espaço ao lado das, já existentes, Deusas. Da condição que inicialmente lhe foram atribuídos em uma relação de subordinação, passam a serem considerados amantes das Deusas, seus companheiros para a eternidade.

A partir das relações entre homens e mulheres nos períodos seguintes, houve a supervalorização do homem como descendente, do acúmulo de bens e da possibilidade de a mulher ser a fornecedora da futura mão de obra, tornando-as mercadorias preciosas. A força física encontrou espaço para se sobrepôr perante a ideologia de igualdade; os Deuses adquiriram cada vez mais poder e, com o passar do tempo, as Deusas foram destituídas de seus tronos e invisibilizadas. Surge, então, a era dos Deuses soberanos e onipotentes. A mulher, aos poucos, vai perdendo sua liberdade, inicialmente a sexual, com a retirada do controle da fecundidade feminina, passada a um senhor, devendo-lhe fidelidade, e, posteriormente, em todos os âmbitos sociais (EISLER, 2001). De promotora da vida, a mulher vai sendo sufocada em caixinhas: receptáculo, produtora de mão de obra, propriedade do homem, objeto sexual, dona de casa, histérica, sexo frágil, dentre outras tantas que as limitam e subjagam.

Mais uma vez, fatores biológicos são utilizados para justificar o jogo poderoso de superioridade *versus* inferioridade. Se, em um passado distante, gerar vida era sinal de superioridade biológica, com o passar do tempo se torna fator primordial para justificar processos de inferiorização da mulher.

2.2 Gênero: biológico x sociocultural

Trazida pelos movimentos feministas, a categoria *gênero* não tenta afastar das discussões os fatores biológicos inerentes ao ser. Pelo contrário, busca compreender e inserir no debate as outras variáveis que, durante muito tempo, foram subtraídas e silenciadas em detrimento às estritas “verdades” identificadas na biologia dos seres.

Para as feministas da transição do séc. XIX para o XX, o tipo de educação recebida acentuaria as diferenças biológicas existentes, assim, para elas, todos poderiam ser iguais se recebessem a mesma educação. A luta para poder abolir as diferenças em busca de igualdade resultou nas primeiras manifestações e conquistas do acesso ao voto, à educação e ao trabalho. Mesmo com essas conquistas, os movimentos feministas perceberam que outras variáveis permeavam as relações entre homens e mulheres e impediam a real situação de igualdade (PINTO, 2003).

Em sua famosa frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, Simone de Beauvoir (2016) denuncia a absurda afirmação de que mulheres nascem “femininas”, “inferiores”, “incompletas” (...) e devem se moldar ao que propõe esses conceitos. A obra “O Segundo sexo” revela inquietações no que diz respeito às relações patriarcais e hierárquicas entre mulheres e homens e denuncia a condição da mulher predestinada a ser um “segundo sexo”. É lamentável que, ainda hoje, as palavras de Beauvoir ainda causem estranheza para alguns. Em 2015, por exemplo, quando algumas citações da autora foram usadas como textos motivadores na prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, receberam intensas críticas de populares e da bancada mais conservadora do congresso nacional, a qual acusou o MEC de “promover doutrinação”. É notório que tal incômodo, mesmo após décadas de sua publicação, ainda se apresenta na contemporaneidade, assim,

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualifica de feminino. Somente a mediação de outrem pode construir um indivíduo como Outro. Enquanto existir para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, principalmente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo (BEAUVOIR, 2016, p. 11).

As reflexões de Beauvoir (2016) iniciam um conjunto de estudos originando outros elementos para explicar a trama na qual a condição da mulher está sobreposta. A importante relação entre **Natureza** e **Cultura** que compõe os valores sociais e culturais que ordenam o comportamento humano.

2.3 As armadilhas de uma visão inatista sobre gênero

Opostas às ideias trazidas até o momento, neste trabalho, apresentamos brevemente um pesquisador da área da psicologia cognitiva evolucionista, pesquisador das adaptações da espécie humana e defensor da existência de uma genética que molda a natureza humana. Pinker (2008) critica veemente as teorias de gênero. Ele acredita que parte dos movimentos feministas afasta as discussões dos fatores biológicos inerentes aos seres, e as configuram como “Teoria da Tábula Rasa”. O autor defende a tese de que diferenças entre homens e mulheres são totalmente construídas socialmente, não tendo, assim, nenhuma relação com a biologia.

O estudo de Pinker (2008) se baseia na existência de uma natureza humana universal, em que a mente seria formada, parcialmente, com base nas informações do genoma, o qual foi moldado pela evolução natural e que seria comum a todas as culturas.

Dessa forma, não existiria a possibilidade de a mente ser redesenhada ou apagada; em outras palavras, a cultura não interferiria em nada na personalidade ou nas atitudes dos seres. Pinker (2008) aponta que existiriam doze indícios da natureza humana que comprovam as diferenças entre mulheres e homens e que negá-las não resolve as relações desiguais entre os sexos.

Nessa concepção, o autor afirma que, em média, os homens têm mais probabilidades de se envolverem em conflitos violentos, são propensos a terem mais relações sexuais casuais, apresentam mais tolerância à dor e têm uma disposição maior de arriscar a vida e a integridade física. Já as mulheres, por outro lado, são sensíveis às emoções básicas, tendem a manter relacionamentos sociais mais íntimos duradouros, têm melhor memória verbal, são melhores na leitura de expressões faciais, dentre outras.

Porém, apesar dessas diferenças, o autor considera que, em média, muitos traços psicológicos são iguais para ambos os sexos, por exemplo, a inteligência geral. Pinker ainda desenvolveu três leis que regiam a genética comportamental: a capacidade de hereditariedade de características mentais, a inexistência de efeitos do ambiente compartilhado e a magnitude do ambiente único; em resumo, essas leis são ilustradas como equivalentes a 50% referentes aos genes, 0% ao ambiente

compartilhado e 50% ao ambiente único (PINKER, 2008). Em outras palavras, o autor defende a tese de que o meio sociocultural e familiar em que uma criança vive exerce pouco ou nenhum efeito sobre sua personalidade e seu intelecto; porém, sua constituição de personalidade e intelecto dependeria das informações contidas nos genes (herdados), correspondentes a 50% e de outra metade que seria proveniente de algo no ambiente.

Nossas análises nos levam a refletir que o autor, ao se afastar da interferência sociocultural na formação humana, caiu em um pólo extremo ao que tanto criticava. Se o corpo, com suas diferenças biológicas, serve, visivelmente, para justificar os comportamentos de homens e mulheres, os estudos sobre cultura são primordiais para nos mostrar que os problemas decorrentes dessas diferenças biológicas foram enfrentados de diferentes maneiras em comparação com sociedades distintas no decorrer da história.

Não queremos aqui negar a existência de diferenças biológicas entre os seres, pois sua existência é um fato, porém, não são definidoras da personalidade humana, não devem servir para impor padrões de comportamentos, porque estamos falando de indivíduos, de pessoas que têm singularidades. Por fim, compreendemos que os padrões analisados na pesquisa de Pinker (2008) dizem respeito à média da população; dessa forma, generalizações sobre determinado “sexo” não se aplicam para muitos dos indivíduos desse grupo.

2.4 O gênero e suas múltiplas intersecções

O comportamento humano é produto resultante das forças culturais envolvidas que atuam sobre o corpo, a alimentação, a linguagem, a sexualidade e assim por diante. Decorre disso que as explicações para as diferenças entre homens e mulheres também estão no âmbito cultural; assim, a biologia não define os comportamentos humanos; faz-se uso dela para justificá-los. A maneira como homens e mulheres se relacionam está diretamente ligada à leitura que a cultura, de determinada época, exerce sobre os corpos (BEAUVOIR, 2016; SCOTT, 1995; LOURO, 2014).

A esse respeito, Scott (1995) ressalta que o gênero é um construto social e baseado em relações de poder entre os sujeitos. Assim, a categoria gênero foi

criada para compreender como a relação entre cultura e natureza é usada para justificar as desigualdades entre mulheres e homens.

Na medida em que cultura e natureza estabelecem uma relação de causa e efeito, as relações de poder se estabelecem e se justificam com base no biológico, no natural, colocando a cultura como algo decorrente, congênita, ou seja, a cultura nada mais é, nessa perspectiva, do que o resultado esperado para o corpo biológico, não sendo vista como fator construído historicamente e decisivo para justificar os processos de segregação e hierarquização entre o masculino e o feminino.

Fortemente arraigada no imaginário do senso comum, essa concepção opera numa lógica perversa sobre os corpos. Assim, tudo que foge ao que é naturalmente dado como natural para aquele corpo sofrerá processos de discriminação.

Construído a partir da interação entre as pessoas e o contexto cultural envolvido, o conceito de gênero pode ser ressignificado, ou seja, pode variar no decorrer da história. Nessa perspectiva, o conceito de gênero se afasta do determinismo biológico, desnaturalizando tanto a sexualidade quanto as desigualdades sociais (SCOTT, 1995; LOURO, 2014).

Muito mais do que o determinismo do sexo biológico, o gênero é uma construção social, molda os comportamentos e molda as expectativas em sala de aula (LOURO, 2014). Então, também pode ser entendido como um mecanismo de normatização usado para explicar as diferenças entre as pessoas de diferentes sexos e moldar suas orientações, seus comportamentos, seu jeito de ser e agir perante a sociedade (LOURO, 2014).

Segundo Louro (2014), a invisibilidade das mulheres se dava pelos inúmeros discursos que as caracterizavam como um ser inferior, incompleto, frágil e biologicamente incapaz de exercer o pensamento. Logo, a figura da mulher foi sendo construída para atender às demandas do ambiente doméstico que estaria relacionado à procriação e ao cuidado. Como vimos em capítulo anterior, não era cabível à mulher, enquanto sujeito político, exercer funções de liderança, de protagonismo ou de poder nas relações sociais.

Para as autoras Souza e Fonseca (2010), esse cenário de discussão de gênero questiona, não apenas a dicotomia entre masculino e feminino, como também a lógica entre dominação e submissão. Para as autoras:

Implica compreender mulheres e homens como pessoas inseridas em processo histórico, ambos vivendo relações estratégicas de poder, e desenvolvendo, nesse processo formas de resistências. Implica, também, compreender que meninas e meninos, as adolescentes e os adolescentes, as jovens e os jovens, mulheres e homens, idosas e idosos não são universais, mas têm identidade de gênero, produzidas na multiplicidade do que se denomina como masculino e feminino para diferentes sociedades, como marcadores sociais diversos: étnicos, raciais, de classe, geracionais, profissionais, religiosos, entre outros (SOUZA; FONSECA, 2010, p. 25).

Nessa perspectiva, Scott (1995) nos alerta que o processo de diferenciação social produz exclusão e escravização, justificados em termos biológicos e étnicos inversamente à relação de causalidade de minorias/ tratamentos desiguais. Assim, a justificativa para as mulheres serem excluídas do cenário político foi a maternidade e sua origem étnica foi a razão para a escravização dos negros.

Sendo assim, a justificativa para o processo de exclusão de direitos não foi o fato de esses grupos serem “minorias sociais⁹”, e sim por justificativas biológicas, ou seja, o meio social invariavelmente encontra pretextos para fragilizar determinados grupos. Então, parece que ora é conveniente justificar processos de exclusão por fatores biológicos e ora é mais vantajoso justificá-las por serem minorias.

Segundo dados do IBGE, as mulheres representam 51,6% da população brasileira, porém, ainda são minorias sociais, pois historicamente foram inferiorizadas e subjugadas. Dessa forma, o que vai determinar se camadas sociais são majoritárias ou minoritárias, em se tratando de poder de *status* ou ocupação de espaços sociais decisórios, são as relações de força representadas por cada grupo.

Podemos observar que historicamente os processos de subalternização da mulher têm se reproduzido a partir de modelos patriarcais, que ainda hoje imperam sutil ou expressamente nas sociedades. Infelizmente, com os avanços de forças ideológico-políticas de poder de direita ou extrema direita nos últimos anos em todo o mundo, observa-se uma crescente onda de retrocessos em que a sociedade vem perdendo espaços e conquistas alcançadas a duras, por exemplo, os processos de criminalização de preconceitos de gênero, a discussão aberta sobre orientações para a sexualidade nas escolas de ensino fundamental e médio, a naturalização dos processos de violência contra minorias sociais, entre tantos.

⁹ As minorias sociais é um conceito sociológico e diz respeito a grupos de vítimas de processos de estigmatização e discriminação, resultando em diversas formas de desigualdade ou exclusão sociais, mesmo quando constituem a maioria numérica populacional. Disponível em: <<https://mendigossa.wordpress.com/2013/05/02/minorias-sociais/>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Seguindo a análise acerca do conceito de gênero e sua importância no desenvolvimento da compreensão de igualdade de tratamento e oportunidades para homens e mulheres em sociedades, destacamos que a igualdade pertence ao indivíduo e à exclusão ao grupo. Assim, cada homem é um indivíduo em si mesmo, e todas as mulheres caem na mesma categoria de análise, a de ser mulher (Scott, 2005). Dicotomicamente, quando se reduz um indivíduo a uma categoria, este se transforma em um objeto de discriminação, configurando-se assim em um estereótipo.

Deleuze (1990), um dos filósofos contemporâneos mais importantes a analisar significados sociais, explica que, ao longo da história da filosofia, a diferença foi vista como um dos mais temíveis males. Tudo que escapava aos moldes pré-estabelecidos soava estranho e causava mal-estar. Dicotomicamente, ou era algo ligado ao plano celestial, inalcançável ao nosso modo de pensar ou algo infernal e incompreensível. Então, a diferença se encontrava como algo exterior ao “ser” que não lhe pertencia essencialmente, mas que o subvertia, o alterava e o destruía. A diferença só era compreendida pela razão quando estava relacionada com a diferença entre os corpos e aos critérios de pertencimento aos modelos pré-determinados de identidade e de semelhanças (FOUCAULT, 1994).

De acordo com Deleuze (1990), a diferença é o princípio essencial da natureza, é o que constitui as relações de identidade e de semelhança que dissolve toda determinação e estabilidade desse mundo, que nos é apresentado como sólido e estático. Para Deleuze (1990), todo conceito está atrelado a uma história, está emaranhado em “teias” de outros conceitos que estão se entrelaçando e se ressignificando, ou seja, é como se os conceitos estivessem em um meio fluido interagindo, deixando-se afetar por outros conceitos e afetando-os. Assim, o que entendemos como “masculinidade” e “feminilidade” não atendem a significados universais, estando entrelaçados a contextos históricos. De acordo com Schienbinger (2001, p. 140), “esses termos significam coisas muito diferentes em épocas diferentes e em lugares diferentes, eles referem, geralmente, tanto a uma maneira de uma classe ou povo específico quanto a características de um sexo específico”.

Outro filósofo contemporâneo importantíssimo e referência dos estudos de gênero na perspectiva pós-estruturalista, Michel Foucault, acreditava que o ser

humano é um ser pensante e que a forma como seu pensamento se estrutura está diretamente ligada ao que o cerca, “a sociedade, a política, a economia e a história também estão relacionadas com categorias muito gerais, olhares universais e com estruturas formais” (FOUCAULT, 1994, p. 1). A partir da ideia de que o ser humano e o pensamento são um construto social, Foucault nos remete ao processo de criação de verdades e poderes. A verdade corresponde em si a um conjunto de crenças validadas em um determinado momento por pessoas que exerciam relações de poder, pois o poder para ele não está em algo ou alguém; o poder se estabelece na relação.

O ato de incluir um indivíduo em uma categoria e relacioná-lo a um modelo protótipo ou padrão implica atribuir a esse indivíduo uma série de características que são comuns aos membros dessa categoria, estabelecendo assim significantes diferenças entre membros de outra categoria (CASTRO, 1999). Ocorre que existe a ilusão de igualdade/ identidade entre os membros do mesmo grupo, por meio da comparação com outros grupos, acentuando suas diferenças em relação ao outro e suas semelhanças em relação aos membros do mesmo grupo. Assim, “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática contingente. Não é ausência ou eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p. 15).

Contudo, as discussões sobre grupo e indivíduos são bem tensas, quando se seleciona um, se ignora o outro. Para alguns, o grupo impede de tratar os outros como indivíduos, a igualdade só existirá quando o indivíduo for tratado como indivíduo. Contrariamente a esse pensamento, a igualdade só se estabelecerá quando os grupos aos quais os indivíduos estão identificados forem valorizados igualmente, só assim os indivíduos serão tratados com justiça. Os que são adeptos dessa posição ressaltam que os indivíduos não serão avaliados de acordo com os mesmos parâmetros enquanto a discriminação e o preconceito existirem (Scott, 2005). Vale ressaltar que um grupo é caracterizado por algo em comum entre seus/suas participantes e isso não é sinônimo de uniformidade, poderão existir inúmeras subdivisões nesse grupo que tornem seus/suas participantes estritamente diferentes entre si, unidos apenas pela categoria, que inicialmente lhe foi atribuída para pertinência ao grupo.

É importante destacar também que tipicamente é o homem branco, heterossexual e cristão que serve como parâmetro para se qualificar um indivíduo superior. Nesse caso, são considerados diferentes aqueles que não se assemelham aos padrões desse indivíduo normativo (SCOTT, 2005). Com base nesses argumentos, Scott nos faz a seguinte pergunta: “Será que a igualdade exige as mesmas condições para todos seja qual for o sexo?”. Percebemos que a resposta a essa questão vai mais além do conceito de igualdade, pois há intensos mecanismos que fazem com que dar as mesmas condições de acesso não garantem igualdade.

O conceito de equidade nos dá subsídio para romper com a lógica perversa e história de subjugação da capacidade da mulher, seja pelo que as une ou por suas peculiaridades.

Quando há uma generalização de características para um determinado grupo de pessoas, independente das possíveis diferenças existentes entre os membros desse grupo, nasce um estereótipo. Como exemplo, poderíamos citar famosas afirmações como “todo índio é preguiçoso”, “toda loura é burra”, ou ainda, “todo gordinho é simpático”. Tais frases não passam de generalizações de crenças, constituídas por elementos positivos ou negativos, o que caracteriza um estereótipo (RIO; STRASSER; SUSPERREGUY, 2016; BAPTISTA, 1996).

3. ESTEREÓTIPOS

Figura 2. "The Creation of God" de Harmonia Rosales.



Fonte: Google imagens

3.1 O que é um estereótipo?

Quem nunca ouviu a frase “deve ser uma mulher dirigindo”, ao presenciar algum tipo de barbearagem no trânsito, ou simplesmente “mulher no volante é perigo constante”? Esses comentários trazem consigo uma forte mensagem: de que mulheres não sabem dirigir, apesar das estatísticas e pesquisas apontarem o contrário. O estudo “Violência no trânsito: uma questão de gênero?”¹⁰, desenvolvido na UFSM, em 2006, indicou que homens ao volante tendem a ter posturas “ditas” do gênero masculino, como: ser agressivo, ser competitivo, andar em alta velocidade e até mesmo desrespeitar as leis de trânsito. Coincidentemente, oito em cada dez vítimas de acidentes de trânsito são homens. A pesquisa aponta, ainda, que a origem desse comportamento agressivo no trânsito pode ser explicada pela forma com que esses condutores foram socializados e educados no decorrer de suas

¹⁰ Disponível em: <http://coral.ufsm.br/arco/Impressa/NoticiaImpressa.php?Id_Noticia=125>. Acesso em: 15 ago. 2020.

infâncias, se houve uma valorização dessas características ditas do gênero masculino, que refletiram, mais tarde, na maneira com que esses condutores dirigem e se comportam no trânsito. Em decorrência disso, pesquisas¹¹ mostram que os preços de seguros de carros podem variar de 6 a 40 por cento a menos, em relação à faixa etária de 25 anos entre homens e mulheres, a depender do modelo do veículo.

Apesar de esses dados ressaltarem que mulheres dirigem melhor do que os homens, a impressão de que mulheres não sabem dirigir está tão disseminada no imaginário das pessoas que provavelmente levará anos para ser reformulado.

Todas as crenças que temos sobre uma pessoa, baseada apenas em características sociais, como raça, gênero, nacionalidade, credo religioso, orientação sexual, entre outros, tem como base os estereótipos.

Pereira (2002) afirma que, etimologicamente, o termo *estereótipo* é formado pelas junções das palavras gregas: *stereos* (rígidos) e *túpos* (traços), que em uma tradução livre poderíamos associar seu significado ao de um “traço rígido” ou “molde sólido”. Historicamente, o vocábulo admite dois significados, sendo, inicialmente, referente ao seu uso nas oficinas de tipografia, no qual nomeava um tipo de molde sólido de metal que tinha a capacidade de reproduzir inúmeras vezes uma mesma impressão sem que houvesse desgastes, possibilitando, assim, alcançar vários exemplares iguais de livros, jornais ou folhetos. Depois, por analogia ao significado anterior, o substantivo *estereótipo* foi utilizado para nomear algo que poderia ser repetido mecanicamente e insensivelmente (PEREIRA, 2002; RODRIGUES, 2009). A precursora do termo foi a área da psiquiatria do século XIX, quando utilizava *estereotipia* para se referir à ocorrência mecânica de gestos, posturas e expressões verbais em pacientes com algum distúrbio mental grave (RODRIGUES, 2009).

Hoje em dia existem inúmeras definições de estereótipos, mas todas compartilham de alguns traços em comum: tendência à padronização, à generalização e à simplificação extrema da realidade e/ou como crenças generalizadas sobre as características, atributos de personalidade ou comportamentais que definem determinado grupo social ou indivíduo, conforme

¹¹ Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/seu-dinheiro/mulheres-jovens-pagam-menos-que-homens-no-seguro-do-carro/>> Acesso em: 15 ago. 2020.

definido por Aroldo Rodrigues (2009), uma das principais referências da perspectiva psicossociológica. Ressaltamos ainda que os estereótipos, em sua maioria, apresentam-se essencialmente negativos e são vistos pela psicologia social contemporânea como a base cognitiva do preconceito. Isso não quer dizer que não existam estereótipos positivos ou neutros, mas, mesmo nessas circunstâncias, não são vistos positivamente, pois escondem uma realidade, levando a generalizações incorretas e indevidas que impedem enxergar o indivíduo ou grupo com suas idiossincrasias e peculiaridades (RODRIGUES, 2009; ISMAEL, 2005; PEREIRA, 2002).

O conceito de *estereótipo* pode ser entendido, também, como uma das formas de representação social. Entretanto, diferentemente das representações sociais, os estereótipos se referem a percepções rígidas e com alto grau de generalização socialmente compartilhada por diferentes grupos, fazendo com que seja a base de atitudes de discriminação social. Assim, todo estereótipo é uma representação social, mas nem toda representação social corresponde a um estereótipo (BAPTISTA, 1996).

Para Castro (1999), *estereótipo* é uma imagem mental simplista de características superficiais de uma ou mais categorias do indivíduo, de acontecimento ou de instituição, compartilhada por um grande número de pessoas, ou seja, é uma formulação banal, generalizada e desprovida de qualquer originalidade, baseada apenas em crenças, em sua maioria, erradas ou desprovidas de verdade. Dessa forma, “o estereótipo, em si, é frequentemente apenas um meio de simplificar e ‘agilizar’ nossa visão de mundo” (RODRIGUES, 2009, p. 138).

Os estereótipos também podem ser entendidos como os níveis mais primários de caracterização das aparições de condutas, sentimentos e pensamentos dos membros de um grupo (AYESTARAN; PAEZ, 1987).

Além disso, os estereótipos constituem um processo cognitivo considerado como parte da cognição social dos indivíduos e se desenvolvem ao longo da vida. Entre outras coisas, são usados também para ordenar o mundo e tomar decisões perante ele. Entende-se por cognição social o modo como os indivíduos vêem a si, as outras pessoas e os grupos sociais a que pertencem, isto é, a forma mental de conhecimento da realidade circundante (RIO; STRASSER; SUSPERREGUY, 2016).

Os estereótipos são considerados inevitáveis, pois resultam da nossa limitada capacidade de processar a informação advinda da realidade circundante. Assim, os estereótipos atuam em níveis conscientes e inconscientes do nosso cérebro e podem nos ajudar a organizar e a simplificar as informações sociais (RIO; STRASSER; SUSPERREGUY, 2016; BAPTISTA, 1996).

Nessa perspectiva, ao construirmos estereótipos ou crenças:

ora negligenciamos algumas informações para reduzir o excesso de oferta cognitiva, ora usando em excesso outras informações (...). Sem contar a possibilidade de aceitar alternativas não tão boas, embora suficientemente boas... são nossos limitados recursos cognitivos, diante de um mundo cada vez mais complexo, que nos fazem optar por esses atalhos, que se às vezes nos poupam, cortando significativamente o caminho, em outras nos conduzem aos indesejados becos do preconceito e da discriminação (RODRIGUES, 2009, p. 141).

Para Cabecinhas (2002), os estereótipos, por um lado, ajudam as pessoas a organizarem, preverem e simplificarem o mundo que se apresenta demasiadamente complexo. Por outro lado, os estereótipos podem causar trágicas consequências ao nível das relações interpessoais e intergrupais, servindo como base para inúmeros casos de discriminação. Baptista (1996) apresenta algumas pesquisas que mostram como os estereótipos podem se manter inalterados por décadas, mesmo que haja inúmeras campanhas de sensibilização e informação.

Processo semelhante ao ato de estereotipar é conhecido por *rotulação*. Considerado um caso específico de estereótipo, a rotulação consiste no ato de atribuir rótulos, capazes de antecipar determinados comportamentos e características dos indivíduos, perante situação do cotidiano. Ato muito comum nas escolas, especialmente nas relações dentro de sala de aula, os famosos “apelidos” de infinitas possibilidades, os quais são motivos de pouca preocupação entre docentes ou gestores/as, apesar de constituírem poder de marcar profundamente indivíduos ou grupos (RODRIGUES, 2009).

Desse modo, a visão que temos da pessoa rotulada se enquadra nos moldes do rótulo que lhe foi atribuído, fazendo com que as demais características de sua personalidade passem despercebidas aos nossos olhos. Assim, “uma vez atribuído, nós tendemos a perceber os comportamentos da pessoa à luz do rótulo” (RODRIGUES, 2009). Chamamos a atenção para o fato de que as expectativas que os rótulos propõem podem, de modo consciente ou não, induzir os/as rotulados/as a

assumir as características pertinentes ao rótulo, o que é demasiadamente perigoso, pois pode levar a julgamentos, erros e injustiças.

Um exemplo clássico, apontado por Rodrigues (2009), é o de uma sala de aula. Nela, as múltiplas e complexas relações interpessoais existentes fazem com que professores e professoras se deixem induzir a simplificá-las por meio de rótulos que caracterizem os/as estudantes. Dessa forma, os rótulos atribuídos podem gerar prejuízos, sejam eles de aprendizagem ou não.

Ao fixar que determinado aluno ou aluna tem uma característica marcante (comportado/a, bagunceiro/a, prestativo/a, desatento/a, conversador/a, tem aptidão para..., não consegue..., lento/a, esforçado/a, dentre tantos outros rótulos que o molda), esquecemos que esse rótulo atribuído não dá conta da subjetividade de cada estudante. Nivelando-os por rótulos, esquecemos que cada um/uma pode ser bem mais do que aquela característica acentuada, e desconsideramos, por vezes, sua capacidade de transformação. O perigo de escutarmos: “você é bagunceiro/a”, “você é esforçado/a”, “você é quieto/a” ou “você não tem muito jeito para tal disciplina”, é acreditarmos que só somos aquilo e que essa marca define quem somos. Por outro lado, fica cada vez mais difícil de conhecer cada um/uma em sua individualidade, sem ser contaminado pelo rótulo. Assim, expectativas podem ser criadas para cada aluno/a. Não esperamos menos, dos/as “bem comportados/as” do que boas notas e bom desempenho e qualquer desvio é sinal de alerta. Já aos rótulos negativos, aos quais já se espera um resultado ruim, caso não ocorra, gerará um sentimento de surpresa ou desconfiança.

Destacamos que esses rótulos, então presentes de forma comum em nossa sociedade, operam em nós antes mesmo de nascermos. Os papéis atribuídos às mulheres e aos homens, por exemplo, são distintos e rígidos, moldam comportamentos, atitudes, corpos, profissões, dentre tantas outras coisas (LOURO, 2014; GALINKIN; ISMAEL, 2011). Diante do exposto, podemos deduzir que o que foge desses padrões é incongruente, estranho e subversivo. Esses rótulos são transmitidos e naturalizados como algo inato a cada ser. Enxergar além dos rótulos, em uma perspectiva outra, soa revolucionário e gera atrito e choques de “verdades”. O que é visto como “inato”, “inerente ao ser” e “natural” pode ter sido o resultado de estereótipos, que no decorrer do tempo foram se tornando cada vez mais fortes e “verdadeiros”, ao ponto de não se conseguir separar o que de fato é natural, inerente

às características biológicas de cada ser, ao que foi naturalizado, ou seja, o que historicamente foi se tornando natural.

Segundo Daryl e Sandra Bem (1970), citadas por Rodrigues (2009), o conjunto de crenças que aceitamos de forma imposta e não conscientemente, ou seja, quando não imaginamos sequer a existência de outra concepção e é visto como “natural” é chamado de Ideologia Inconsciente. Um exemplo disso é a associação do ato de cuidar dos/as filhos/as à mãe, à mulher.

Assim, quando o mundo nos apresentou (seja por meio da educação que recebemos, pelos padrões estabelecidos visualmente ou pela auto percepção de cada indivíduo, perante às categorias sociais associadas ao feminino e ao masculino) que a tarefa de cuidar dos filhos é estritamente atribuída às mães (às mulheres), não nos damos conta de que, no primeiro momento, tal papel pode ser designado aos pais (aos homens), no máximo, culturalmente falado, temos a ideia de que o pai “ajuda” a cuidar, pois “homem não leva muito jeito para essas coisas”.

Porém, o homem, assim como a mulher, tem condições biológicas pertinentes para desenvolver o ato de cuidar, tirando, é claro, a capacidade de amamentar (que nos tempos atuais é facilmente resolvida). Todas as outras funções podem e devem, para o bem de uma sociedade mais justa, ser desempenhadas por ambos. A estranheza no ato do pai “cuidar das crianças”, de forma efetiva e não como alguém que só ajuda, faz-se notória quando, contrariamente à “ordem natural”, o pai decide utilizar todos os “engenhosos talentos” que a biologia lhe ofereceu para desempenhar o papel de ser “mãe”, ou seja, o papel que biologicamente ambos poderiam realizar e que culturalmente só fora atribuído às mães.

Na nossa cultura, pai quando cuida dos/as filhos/as “está de babá”, mas isso soa mais “natural” do que se nós disséssemos que ele, apenas, está sendo pai. Graças aos questionamentos dos movimentos e avanços científicos feministas sobre as relações desiguais e infundadas entre os gêneros, já explicitados em capítulos anteriores, as sociedades vêm desmistificando e trazendo novos olhares, desconstruindo o estabelecido, certo e inviolável.

3.2. Estereótipos de gênero na matemática

Atualmente, o conhecimento científico e tecnológico são armas poderosas para o enfrentamento da pobreza e para o desenvolvimento dos países. São por meio desses conhecimentos que se criam tecnologias, que oportunizam melhores condições de produção de alimentos, meios de transporte, comunicação, tratamentos e curas para doenças, assim como tantos outros benefícios existentes.

Porém, nosso interesse é entender um pouco como esse conhecimento científico se constituiu durante a história, enfatizando sua construção, especialmente a exclusão e invisibilidade das mulheres. Em outras palavras, propomos nesta pesquisa desconstruir a ideia de que a ciência é decididamente masculina e evidenciar as lutas travadas pelas mulheres e suas conquistas no espaço científico da matemática.

Loda Schiebinger (2001), autora de “O feminismo mudou a ciência?”, discute o processo de construção das ciências e da longa exclusão das mulheres das instituições científicas. Tal exclusão se baseia na premissa de que os espaços científicos são exclusivos do homem, ser considerado capaz de pensar racionalmente. A mulher vista como ser inferior essencialmente e “naturalmente” diferente dos homens, por questões físicas, intelectuais ou morais, foi impedida de ocupar esse espaço. Era como se, na constituição de seu cérebro ou corpo, algo a impedisse de progredir nesse campo, restando, assim, à mulher, o ambiente doméstico, relacionado ao cuidado, à função de ser mãe e nutridoras. A autora conclui que a ciência, “como qualquer outra profissão, habitava o domínio público em que as mulheres (ou a feminilidade) não ousavam agir, a ciência veio a ser vista como decididamente masculina” (SCHIEBINGER, 2001, p. 143).

Os movimentos feministas foram cruciais ao estabelecimento da visibilidade das mulheres na produção da ciência. Ao desenvolverem novas teorias, propondo novas perguntas e abrindo ramificações nas áreas do conhecimento científico, modificaram a percepção e seleção dos problemas, favorecendo a penetração das mulheres, desvendando o véu da invisibilidade secular existente, sendo tanto indivíduos de pesquisas quanto cientistas respeitadas. Em uma das primeiras

referências científicas da mulher na matemática, encontramos¹², no sec. XVIII, Maria Gaetana Agnesi, nascida em 1718, na Itália, reconhecida como linguista, teóloga, filósofa e matemática. A cientista Agnesi escreveu o primeiro livro que tratou simultaneamente do “cálculo diferencial e integral” e ainda publicou em latim, no ano de 1738, a obra "Propositiones Philosophicae". A história dessa e de outras mulheres que se destacaram na matemática estão dispostas na pesquisa de Nascimento (2011), um guia prático para trabalhar a história da matemática na sala de aula, trazendo à tona tantas personalidades que foram esquecidas ou invisibilizadas pela história.

A exclusão da mulher do ambiente científico é histórica, sua atuação é apresentada na maioria das vezes como coadjuvantes, devido à forte dominação masculina. Seus méritos foram, por muito tempo, silenciados ou desacreditados. Talvez os motivos citados justifiquem a pouca participação das mulheres nas ciências exatas e nos relatos históricos. Neste contexto, é pertinente observar que a história também foi construída/contada por séculos, exclusivamente sob o olhar do homem, fundada em padrões de inequidade, corroborando a formação de estereótipos das pessoas, dos contextos e lugares, os quais são, culturalmente, absorvidos como verdades.

A escritora e contadora de história Chimamanda Adichie, numa palestra proferida em 2009 no *Technology Entertainment and Design* – TED, alerta para “o perigo de uma história única”, mostrando a vulnerabilidade quando conhecemos apenas uma versão dos fatos. As histórias contadas sobre as mulheres (ou não contadas) foram determinantes nas formações sociais contemporâneas. Assim afirma Beauvoir

além dos poderes concretos que possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação da criança mantém: o presente envolve o passado, e no passado a história foi feita pelos homens. No momento em que as mulheres começam a tomar parte da elaboração do mundo, esse

¹² A maior parte dos matemáticos conhecidos são homens e as mulheres começaram a se envolver com matemática principalmente desde a Segunda Guerra Mundial. As mulheres formam um grupo significativo de personalidades notáveis na matemática e áreas científicas afins, como a física. Diversos prêmios instituídos pela American Mathematical Society (AMS) e outras sociedades de matemática são destinados a melhorar a situação e reconhecimento das mulheres matemáticas de destaque. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mulheres_matem%C3%A1ticas>. Acesso em: 18 ago. 2020.

mundo é ainda um mundo que pertence aos homens (BEAUVOIR, 2016, p. 17).

Nesse sentido, temos muitos séculos de discursos conhecidos proferidos a favor dos homens, seja por meio das religiões (forjada para atender interesses masculinos baseados em lendas, como a de Pandora ou a de Eva) ou por meio da teologia e filosofia ocupadas desde a antiguidade em “pintar o quadro das fraquezas femininas” (BEAUVOIR, 2016).

Para que as histórias são contadas? Quem as conta? Como se constroem e se propagam as narrativas? São perguntas úteis para entendermos que o ato de contar histórias estabelece uma relação de poder entre quem a conta e quem a escuta. É o que Michel Foucault (2013), um dos principais filósofos contemporâneos, a abordar a relação entre poder e conhecimento e o seu uso no controle das instituições, trata pelo Biopoder, a produção de práticas disciplinares para o controle de corpos. São técnicas de poder que atuam sobre o biológico a fim de transformar, modificar a vida como um todo, além de produzir conhecimento para melhor manejar esses corpos.

Com base nesses argumentos, podemos inferir que os discursos que historicamente subjogam as mulheres operam de forma perversa nas sociedades em geral. A “história única” geradora de estereótipos se solidifica, torna-se verdade e impede a superação de modelos excludentes, atuantes nas classes sociais, etnias ou orientações sexuais e, principalmente, operantes nas intersecções dessas com a categoria *gênero*. Nesse sentido, o conhecimento e as ciências, como as relações sociais, estão baseados nessas estruturas de poder. Infelizmente, as sociedades contemporâneas continuam (re)produzindo relações patriarcais, responsáveis por ditar diferenças de papéis de gênero, cuja atribuição de *status*, em sua maioria, subalternizam a mulher. Observamos, com clareza, como o conhecimento matemático se constitui de processos sistemáticos de exclusão e de invisibilização da mulher nos meios acadêmicos.

Ao negar à mulher a participação na construção histórica e nas ciências, perde-se a oportunidade de conceber uma ciência diversificada de valores e perspectivas quanto aos resultados e avanços.

3.3 Existe um problema?

A matemática como disciplina escolar ocupa um lugar significativo, seja como componente curricular quanto como fundamento para outros conhecimentos científicos. Esta carga consigo elevados índices de insucesso escolar que são observados em distintos contextos sociais (SKOVSMOSE, 2001; SCHLIEMANN, 1991).

Sua relevância resulta do fato de a matemática ser considerada importante para o desenvolvimento e organização das sociedades. Dessa forma, “é impossível imaginar o desenvolvimento de uma sociedade do tipo que conhecemos sem que a tecnologia tenha um papel destacado, e com a matemática tendo um papel dominante em sua formação” (SKOVSMOSE, 2001, p. 40). Para além do desenvolvimento tecnológico, o conhecimento matemático também é capaz de proporcionar perspectivas distintas, auxiliares no entendimento dos fenômenos sociais. Associada às perspectivas filosófica e sociológica desde sua origem, é capaz de produzir, no indivíduo, reflexões críticas sobre seu meio (SKOVSMOSE, 2001).

Diante de tal importância acerca do conhecimento matemático para o desenvolvimento da humanidade, voltamo-nos a seguir para o eminente fato de uma parcela da população geral, principalmente constatadas nas avaliações externas, apresentarem dificuldades de compreensão e de utilização dos conhecimentos matemáticos, além disso, a disparidade expressa nos desempenhos de alunos e alunas nessa disciplina. Quais seriam as origens desses problemas? Responder a essas questões é demasiadamente complexo, porém, podemos questionar algumas explicações possíveis, entre elas o fato de a matemática estar associada a uma área de difícil compreensão, em que o rigor e a certeza prevalecem ou, por inúmeras vezes, em que é dissociada da vida cotidiana (SKOVSMOSE, 2001; SCHLIEMANN, 1991).

Esses são alguns dos mitos alicerces da ideia de que a matemática é para poucos, que exige esforços para se apreender seus fundamentos ou até mesmo ser área do saber pertencente à natureza masculina. Neste caso, perpetuando a equivocada crença estereotipada de superioridade do gênero. A autora Londa

Schiebinger (2001) cita alguns dos mitos destacados pela matemática Claudia Henrion, relacionados principalmente às mulheres:

Primeiro, a matemática é um campo habitado por indivíduos tempestuosos que, trabalhando, sozinho, criam grande matemática pela pura força de seu gênio imaginativo. Segundo, ser matemático e ser mulher é incompatível: a matemática, com ênfase na mente, não é uma profissão para as fêmeas da espécie, com seus corpos incômodos que as vezes ficam grávidos e dão a luz, terceiro, a matemática fornece conhecimento certo, eterno e universal ao qual se chega pelo raciocínio dedutivo e por provas formais (SCHIEBINGER, 2001, p. 312).

Ao longo da trajetória de escolarização, os indivíduos são afetados, de forma explícita ou não, por mitos e estereótipos. Tal processo torna complexo seu estudo, exigindo investigações das origens das crenças e dos próprios desempenhos nas atividades matemáticas, seja pela escola, com as diferentes interações entre professores/as e alunos/as, seja pelos padrões culturais impostos pelas famílias ou ainda por seus meios socioculturais.

Acerca das dificuldades encontradas no Ensino da Matemática, a pesquisa de Andrade, Franco e Carvalho (2006) investigou os desempenhos na matemática de alunas e de alunos do 3º ano do Ensino Médio no Brasil, nos anos de 1999 a 2003. A pesquisa procurou respostas para as seguintes questões: Qual o desempenho em matemática em geral e por escola, de jovens homens e mulheres do Ensino Médio regular? Quais características promovem equidade de gênero?

As pesquisadoras coletaram dados de 1303 (mil trezentos e três) escolas públicas e privadas por meio da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Seus resultados foram comparados e apontaram a existência de diferenças entre o desempenho em matemática de alunas e de alunos, entre os quais os alunos obtinham melhores resultados.

Essas diferenças foram mais notórias nas escolas de níveis socioculturais mais baixos. Por outro lado, as diferenças eram menores onde o nível sociocultural era mais elevado. Tais dados constataam que as famílias em situações econômicas e culturais privilegiadas têm mais possibilidade de romper com padrões tradicionais estereotipados em relação ao gênero.

Na mesma vertente, a pesquisa de Reis (2009) identificou as causas da rejeição à matemática. O autor fez análises bibliográficas sobre literaturas alusivas à rejeição à matemática e suas causas. Em seguida, estudou alunos do terceiro ano

do Ensino Médio de uma escola pública. Nessa pesquisa, foram aplicados questionários sobre o contexto dos alunos visando identificar o grau de rejeição destes em relação à matemática.

Os resultados mostraram que as principais causas da rejeição à matemática são: o fato de os conteúdos em matemática serem acumulativos; a pouca dedicação aos estudos por parte dos alunos e da sociedade que os cercam; os relatos que a matemática é mais difícil em relação às outras disciplinas. A variável renda familiar apareceu estritamente relacionada à aprendizagem dos alunos e mostrou que quanto mais baixa a situação econômica dos alunos maior sua rejeição.

Essas injustiças sociais refletem o pouco acesso à informação e à cultura e sua interferência no rendimento dos/as estudantes. A importância destes resultados reside no fato de que apesar de analisarem as causas do repúdio à matemática, evidenciam a profunda desigualdade socioeconômica, corroborando a máxima de que o nível sociocultural está estritamente relacionado às maiores disparidades nos desempenhos escolares em matemática.

A pesquisa de Silva (2010) buscou analisar como as diferenças entre os gêneros interferem no desenvolvimento escolar no âmbito da aprendizagem e da construção de conhecimentos matemáticos entre os indivíduos femininos e masculinos. O estudo foi realizado em uma turma de 8ª série (atual 9º ano do Ensino Fundamental) de uma escola pública, situada no perímetro urbano da cidade de Limoeiro – PE. Foram analisados 43 (quarenta e três) indivíduos, dentre eles 26 (vinte e seis) alunas e alunos, 05 (cinco) professores de matemática, 02 (dois) representantes da gestão escolar e 10 (dez) representantes da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura.

Os resultados e análises dos dados foram produtos de questionários aplicados a alunas e alunos, professoras e professores e por meio dos registros escolares (cadernetas de notas). Em conclusão, a pesquisadora observa que os alunos apresentam, em matemática, rendimentos superiores aos rendimentos das alunas. No que diz respeito aos desempenhos construídos e em construção, os alunos superaram as alunas com diferença de 26%.

Já no que diz respeito aos desempenhos não construídos, as alunas apresentaram índices superiores aos dos alunos. Verificou-se também que no ambiente escolar existem diferenças significativas sobre as condutas e

comportamentos desenvolvidos por meninos e meninas, sendo, na maioria das vezes, associados às representações estereotipadas sobre o masculino e o feminino. A autora aponta como possíveis causas aspectos culturais, pedagógicos e psicológicos, baseadas na necessidade de desconstrução de mitos relacionados aos gêneros, a fim de proporcionar condições igualitárias de aprendizagem às alunas e aos alunos. Silva (2010) alerta que os/as professores/as devem adotar uma visão pluralista, reconhecendo diversos aspectos da cognição e valorizando as múltiplas inteligências dos indivíduos.

Márques e Canto (2006), em sua pesquisa “Diferencias de género en matemática, un problema sociocultural”, buscaram as diferenças de rendimento de alunas e de alunos na matemática, por meio de uma pesquisa do estado da arte no México. As autoras analisaram as obras, dividindo-as por etapa de vida/nível escolar; identificaram que nos anos iniciais da Educação, com faixa etária entre seis aos dez anos, não existem diferenças significativas no desempenho de meninos e meninas. Adiante, apontam apenas diferenças nas estratégias de resolução de determinados tipos de problemas.

Os estudos mostraram que na Educação Básica dos anos finais e no Ensino Médio, com faixa etária entre onze a dezessete anos, as mesmas diferenças são mais profundas em relação aos rendimentos entre mulheres e homens, assim como suas percepções e crenças em relação à matemática. Depois da adolescência, no Ensino Superior, as autoras informam que as diferenças não foram estudadas a fundo.

Ainda no mesmo estudo, na área de pós-graduação, as autoras identificaram igualdade de desempenho nos trabalhos, porém, observaram sutis características de dominação masculina. Dentre os fatores que geram tal desigualdade nos desempenhos de mulheres e homens, são destaques os fatores socioculturais, em sua maioria ligados aos costumes e às imposições sexistas da sociedade sobre cada indivíduo.

O apanhado geral dessas pesquisas nos permite refletir sobre diversos elementos que perpassam a categoria gênero. Parece-nos que as disparidades nos resultados dos rendimentos entre alunas e alunos se originam, principalmente, quando a categoria gênero é atravessada pelas condições socioeconômicas,

resultando em níveis maiores de variação. Ou, então, quando a categoria gênero é atravessada pela faixa etária.

Sendo assim, essas pesquisas corroboram a premissa de que as disparidades de rendimento em função do gênero estão mais relacionadas aos modelos culturais e socialmente impostos do que às justificativas biológicas, reforçando a perspectiva que tratamos anteriormente acerca dos estereótipos negativos e das dicotomias prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem.

Rio, Strasser e Superreguy (2016) têm pesquisas realizadas nos Estados Unidos e na Itália mostrando a formação precoce de estereótipos em crianças nos primeiros anos da educação infantil em relação a suas habilidades e a seus desempenhos escolares. As crianças, desde cedo, desenvolvem crenças “naturais” de desigualdades de desempenho de aprendizagem, sendo que meninos/homens são “melhores em matemática e nas ciências exatas e meninas/mulheres são melhores nas habilidades artísticas, linguísticas e áreas relacionadas ao cuidado”.

Em dados da pesquisadora Christina Brech (2018), do departamento de matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, observamos importantes análises sobre a comunidade matemática brasileira e a participação feminina. Conforme a autora, cerca de 42% dos/as ingressantes nos cursos de graduação (licenciatura e/ou bacharelado) em matemática na modalidade presencial no ano de 2014, no Brasil, eram mulheres; dependendo da região do país esse percentual oscila entre 33% e 62%. Já nos cursos de pós-graduação, o percentual de mulheres ingressantes no mestrado ficou em torno de 27%, nos cursos de doutorado esse percentual chegou a 24%.

Em relação ao corpo docente dos cursos de graduação, mestrado e doutorado, a pesquisa apontou que entre o período de 2009 a 2014 o percentual feminino se manteve estável em torno de 40% para o corpo docente de graduação e oscilou entre 30 e 50%, a depender da região do país. A respeito dos cursos de pós-graduação, o percentual do corpo docente correspondeu a 22% no ano de 2014.

A pesquisa mostra também que o desequilíbrio é ainda maior entre os pesquisadores. Entre os acadêmicos de Ciência Matemática da Academia Brasileira de Ciências, a participação das mulheres era apenas 5%. Já as bolsas de Produtividade em Pesquisas do CNPq concedidas a mulheres ficaram em torno de 13%.

A pesquisa de Brech (2018) questiona as razões da pouca presença feminina nessa área de conhecimento. Para ela, uma comunidade científica deveria estar baseada em redes profissionais o mais diversificado possível, favorecendo a criatividade e avanços produtivos. Indica também que, provavelmente, os índices inferiores a 50% das ingressantes em cursos de graduação estão associados à imposição de papéis sociais e às diferentes expectativas dirigidas às meninas e aos meninos, além de vieses estereotipados de gênero na educação básica.

Na pós-graduação, a discrepância aumenta ainda mais, pois nesse período as estudantes começam a enfrentar problemas, como a escassez ou ausência de modelos femininos para se inspirar ou a forte presença masculina, causando contextos de isolamentos. Quanto mais a mulher avança, mais obstáculo enfrenta, seja na conciliação da vida pessoal com a profissional, em que as imposições culturais, frequentemente, a fazem abandonar seus trabalhos ou abdicar de galgar cargos mais elevados, seja para se dedicar à maternidade ou integralmente à família. Esses mecanismos excludentes atingem as mulheres principalmente nos estágios mais avançados da carreira, dificultando o alcance de *status* e salários de maior prestígio e poder profissionais (BRECH, 2018).

Uma comunidade majoritariamente masculina tende a naturalizar comportamentos ditos “masculinos”, resultando no conhecido “viés de gênero inconsciente” (RODRIGUES, 2009). O cotidiano é transmitido de forma subliminar, forjando a ideia de que a matemática é um espaço pertencente ao universo masculino, em decorrência condicionando homens e mulheres a se comportarem conforme padrões estabelecidos, a fim de obter reconhecimento dos seus pares (RODRIGUES, 2009; BRECH, 2017).

A ausência de distribuição proporcional de gênero nos ambientes sociais reforça o estereótipo de que mulheres não pertencem àquele espaço, levando-as ao seguinte dilema: “O ambiente é masculino porque somos poucas, ou somos poucas porque o ambiente é masculino?”. Parafraseando o “dilema Tostines”¹³, amplamente difundido no anos de 1980, Brech (2018) aponta que quanto mais

¹³ Faz referência a uma campanha publicitária dos anos de 1980 de biscoitos Tostines que lançou o slogan “Tostines vende mais por que é fresquinho, ou é fresquinho por que vende mais?”. Na época, ficou conhecido como “dilema Tostines”.

masculina é uma comunidade, mais masculina ela tende a ser, gerando um sistema que se autoalimenta, decorrente da confusa relação de causa e consequência.

Nesse sentido, respondendo ao questionamento feito anteriormente: “Existe um problema?”, respondemos que a criação de espaços equilibrados com representações masculinas e femininas nas comunidades científicas podem romper com o estereótipo de que a ciência, e especificamente a matemática, é para homens. Consideramos que ambientes menos hostis e não demarcados pelo viés de gênero contribuem na construção de sociedades promotoras de equidade das relações de gênero.

4. CURRÍCULO E GÊNERO.

Figura 03. Obra mural “Las Mujeres por el Desarrollo”, do pintor e muralista Isaías Mata



Fonte: Google imagens

Vivemos inseridos em um mundo dinâmico, em que as transformações acontecem intensa e rapidamente. A escola não é um ambiente imune a essas mudanças. Silva e Moreira (1995), em suas análises a esse respeito afirmam que a escola é entendida como uma arena cultural e política, em que as formas de experiências e subjetividades são ativamente produzidas e contestadas, tornando-se, assim, agentes poderosos no combate a opressões e dominações.

Apesar do currículo não ser uma categoria de análise neste estudo, mas reconhecendo sua importância no contexto escolar e, especialmente, nos debates das questões de gênero como se trata esta pesquisa, dirigimos o nosso olhar à constituição de currículos na escola, observamos que estes instrumentos vão muito além das determinações dos conteúdos estudados pelas alunas e alunos durante um período letivo. O conceito de currículo vem sendo ressignificado e tomado outras dimensões. Veiga-Neto (1997), em suas análises, considera que o currículo é entendido como uma porção de cultura e julgado importante em determinado momento histórico, tendo sido trazido para a escola de forma organizada e sistemática.

Analizando as diferentes concepções de currículos durante a história, Rosa (2016) aponta que o currículo foi inventado e seu significado é mudado de acordo com os contextos histórico-culturais. Ressaltamos, ainda, que essas mudanças decorrem de interesses de determinados segmentos da sociedade, estudiosos da educação ou que detêm poder para tal, representado por autoridades governamentais ou não.

Veiga-Neto, com base nas teorias pós-estruturalistas, afirma:

[...] também se compreende o papel produtivo da escola como máquina encarregada de produzir corpos e mentes disciplinados, que formam um mundo disciplinado. É por isso que o saber fragmentado em disciplina está tão profunda e historicamente entranhado na organização curricular (VEIGA-NETO, 1997, p. 94).

De acordo com Silva e Moreira (1995), os assuntos referentes à aprendizagem, seleção, produção, distribuição e avaliação do conhecimento escolar representam reações de controle e de dominação, formam elos complexos e íntimos entre a escola, o conhecimento, o poder, a ideologia e a subjetividade. Ainda nas palavras dos autores, para a compreensão primária da escola atual e de sua possibilidade emancipatória, devemos entender o currículo como uma forma de política cultural que alcança as categorias sociais, culturais, políticas e econômicas. Dessa forma,

realça-se, assim, a necessidade de se compreender o currículo como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados, o que tem implicações práticas para o modo pelo qual se dirigem os/as professores/as, experiências e as vozes dos estudantes (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 11).

Diante disso, Silva e Moreira (1995) nos chamam a atenção para a falta de problematização do currículo. Geralmente, tais discussões só existem nas introduções de novas propostas de disciplina ou na volta de antigas à “grade” escolar. Com base nesses argumentos, Silva e Moreira (1995) apontam que a educação institucionalizada e o currículo não se adaptam ao mundo atual e ainda atendem aos critérios e aos parâmetros de um mundo social que não existe mais.

Em retalho histórico, na década de 1990, observamos que as discussões sobre currículo multidisciplinar ganham força, as principais preocupações do debate à época são voltadas aos temas de classe social, de crenças religiosas, de etnia, de

gênero e de raça. Infelizmente, o currículo atual ainda é limitado e tende a reproduzir uma cultura em que, conforme Rosa (2016, p. 30): “mantém-se eurocêntrico e representa, ainda hoje, o branco, o masculino, o heterossexual, como identidades legítimas, produzindo a diferença como déficit ou patologia”.

Para Sacristán (2013), o currículo é uma construção cultural, uma maneira de organizar possíveis e várias práticas educativas e não um conceito abstrato desconectado do sistema educativo. Assim, mesmo diante do fundamental debate contemporâneo acerca da interdisciplinaridade dos estudos das relações de gênero na educação, observamos segmentos sociais não só contrários a esta perspectiva, mas exercendo práticas políticas claras, no sentido de eximir os processos educativos formais de sua função pedagógica central, transformar e emancipar cidadãos e cidadãs.

4.1. O Currículo em tempos de “Ideologia de gênero”

A partir do ano de 2013, movimentos liderados por ativistas conservadores, em sua maioria baseados em concepções religiosas, iniciaram de forma organizada ações para modificar os marcos legais da educação do país, principalmente no que se refere às leis e práticas educativas, entre outras conquistas recentes na história do Brasil, voltadas às questões de gênero e diversidade sexual, com vistas a influir diretamente no Plano Nacional de Educação e, em seguida, nos Planos Estaduais e Municipais (RODRIGUES; FACCHINI, 2018).

Partimos do princípio de que tanto a identidade de gênero como as vivências sexuais dos indivíduos e os arranjos familiares são constituídos por processos históricos, culturais e sociais, marcados por complexas variantes. Assim, por essa razão, a escola deve discutir essas questões de forma transparente e pluralista, a fim de combater estigmas e discriminações, as quais podem se transformar em formas perversas de interrelações sociais dentro da escola, chegando até a uma possível “pedagogia da homossexualidade” que ameaça as crianças e as famílias (RODRIGUES; FACCHINI, 2018).

Nos últimos 2 anos, a imposição do discurso conservador se expande, torna-se referência de importantes grupos religiosos do país e, simultaneamente, é absorvido e popularizado pelas mídias dominantes, tornando-se pauta central de

grupos políticos nacionais, os quais, nas últimas eleições estaduais e nacionais em 2018, elegem grande parte do congresso e a principal autoridade, o presidente da república do Brasil.

A pauta de costumes morais baseados em perspectivas tradicionais e profundamente religiosas passaram a ser o prisma sob o qual se deve olhar os consensos e as determinações legais para a educação. Resumidamente, descrevemos anteriormente o que hoje é chamado de “ideologia de gênero”. Esta bandeira é apresentada com propósitos claros de transformar o ambiente escolar em um estado de controle e vigília sexual, considerando que crianças e adolescentes não devem receber qualquer orientação acerca do desenvolvimento da sexualidade. Este tem sido um debate recorrente nos meios acadêmicos, no sentido de preservar as conquistas históricas recentes acerca dos temas e, principalmente, dar continuidade ao espaço escolar como um lugar onde os conteúdos e as práticas são baseados na ciência.

A esse respeito, Paraíso (2018) explicita que, ao se tratar a categoria gênero como uma ideologia, desqualifica-se seu caráter científico, ignora-se os avanços das concepções teórico-científicas feministas, hoje referência para compreender as relações sociais no mundo.

Para se ter um alcance das influências desse retrocesso, constatamos que, no estado de Pernambuco, houve recentemente tentativas, hoje fracassadas, de intervenção na educação básica da rede estadual de ensino de alguns municípios. O Projeto Estadual de Lei Ordinária I 709/2016, publicado “coincidentemente” no Dia Internacional da Mulher, qual seja, 8 de Março de 2016, pretendia, por meio dos seus poucos artigos, impedir que profissionais da educação, de estabelecimentos públicos e privados de ensino escolar tratassem de “ideologia de gênero, orientação sexual e congênere”. Tal projeto visava proibir também a adoção de qualquer instrumento pedagógico cujo conteúdo abordasse questões da referida “ideologia”, incluindo-se, entre os materiais, livros, cartilhas, panfletos ou similares.

Reflexo de uma movimentação de caráter excludente, protagonizado por setores conservadores representantes de parlamentares religiosos¹⁴, o debate de

¹⁴A Bancada Conservadora no Parlamento (eleita em 2014 para a Legislatura 2015-2018), em exercício, é composta por 251 deputadas/os, sendo, em sua maioria, cerca de 153 ligados à bancada ruralista e o restante ligados à bancada evangélica. Disponível em:

gênero ganhou amplitude no cenário nacional e vem despertando discussões das mais diversas ordens. Este grupo de parlamentares de forte representação é o mesmo que em períodos anteriores recentes da nossa história impediu, no Congresso nacional, a aprovação do material didático produzido pelo Ministério da Educação, conhecido como “Kit anti-homofobia¹⁵”, que tinha como proposta auxiliar as escolas a promover a equidade na educação e diminuir os preconceitos e atitudes discriminatórias no país.

O conjunto de material didático-educativo citado era composto por um caderno denominado de “Escola sem homofobia”, séries de seis boletins, três vídeos com seus respectivos guias, carta de apresentação e cartaz. Todo o material era destinado às/aos professoras/es, gestoras/es e profissionais da educação, num claro convite aos debates acerca do combate à discriminação de gênero e sexual no ambiente escolar.

O material pedagógico, além de baseado em estudos científicos e elaborado por profissionais do próprio MEC, alertava sobre concepções didáticas, curriculares e pedagógicas, rotinas e formas de convívio social que funcionavam como agentes promotores da homofobia e de sexismo, e continham também atividades propostas que dava suporte para a promoção de uma educação para a não discriminação.

A bancada atual de parlamentares conservadores/as no Congresso Nacional¹⁶, conhecida publicamente por ter apoio da mídia televisiva de propriedade de religiosos confessos, têm proposto recorrentemente projetos de Lei no sentido de anular e desqualificar qualquer discussão de gênero e de sexualidade do ambiente educacional. A revista EXAME¹⁷ publicou recentemente uma pesquisa do Instituto Data folha, na qual se afirma o triste dado de que uma em cada três mulheres no

<<http://www.diap.org.br/index.php/noticias/artigos/25630-antonio-queiroz-o-congresso-e-a-sua-pauta-conservadora>; <<https://www.revistaforum.com.br/rodrigovianna/plenos-poderes-um-horizonte-sombrio-com-o-conservadorismo-congresso/>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

¹⁶ Disponível em: <<http://koinonia.org.br/noticias/a-igualdade-de-genero-e-as-barreiras-do-conservadorismo-religioso/4189>>. Acesso em: 18 ago. 2020. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2015/08/24/relacao-entre-congresso-conservador-e-violencia-contra-mulheres-e-lgbts-e-evidente-diz-membro-de-ong-catolica/>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

¹⁷ Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/os-numeros-da-violencia-contra-mulheres-no-brasil/>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

Brasil sofreu algum tipo de violência. A cada ano, estes recordes têm sido superados, incluindo os que dizem respeito aos crimes de caráter homofóbico.

A onda de conservadorismo, imposta pela bancada conservadora atual, parece cumprir seu papel, na medida em que invade os espaços políticos, pregando um falso moralismo e corroendo o Estado laico de direito, em defesa de uma suposta maioria das famílias brasileiras. Esse discurso, apesar de soar bem para alguns ouvidos, traz consigo retrocessos concretos, ao negar as múltiplas formas de arranjo familiar existentes no país, ou ignorar as múltiplas expressões de identidades de gênero já reconhecidas cientificamente.

Em 2017, o Ministério da Educação alterou¹⁸ o texto da nova Base Nacional Curricular Comum – BNCC, retirando todas as expressões que faziam referência à “identidade de gênero” e “orientação sexual. Essas mudanças apareceram no dia seis de abril no *site* oficial da BNCC¹⁹.

A exclusão dos temas *gênero* e *sexualidade* no currículo escolar, ou seu silenciamento (por meio de uma linguagem extremamente restrita que os deixam de forma implícita), torna o currículo produtor e reproduzidor de práticas que seguem em direção contrária à uma educação promotora equidade e respeito às diferenças.

Dessa formar, o currículo opera como:

Práticas discursivas que tem como efeito marcar, diferenciar, governar e produzir os corpos generificados, tendo como referência a heterossexualidade compulsória. Gênero e sexualidade então nos currículos, portanto, formando corpos, regulando condutas, normatizando, dividindo, separando, hierarquizando, segregando e dificultando a vida de muita gente que depende de um currículo (PARÁISO, 2018, p. 219).

Os modelos patriarcal, machista e homofônico existentes em nossa sociedade são incentivados pela falta da discussão de gênero e sexualidade nas escolas. Esses assuntos devem ter atenção privilegiada, não podemos mais negar que a escola também é uma ambiente reproduzidor e produtor de concepções de gênero e sexualidade, que normatizam corpos e condutas (LOURO, 2014; BUTLER, 2001).

Como mostra a pesquisa de Unberhaum, Cavasin e Gava (2010), são poucos os cursos de formação de professores/as que têm disciplinas obrigatórias em suas

¹⁸ Mudanças da BNCC. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

¹⁹ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

grades que trabalham as temáticas de gênero e sexualidade. Geralmente, essas disciplinas, quando ofertadas, estão na condição de disciplinas eletivas.

As/os profissionais da educação que têm um olhar sensível às questões de gênero e sexualidade atravessam inúmeros obstáculos no ambiente escolar para conseguirem desenvolver práticas de ensino e romperem com as amarras opressoras causadas pelo machismo, sexismo e misoginia, e que tornam o ambiente escolar mais reprodutor desses modelos.

A disseminação do sintagma “ideologia de gênero” se incorpora no imaginário dos/as educadores/a, confundindo, causando medo e distorcendo as idéias feministas tão importantes para a construção de uma educação que promova práticas progressistas e quem venham romper com modelos hegemônicos e hierarquizados geradores de discriminação.

Promover espaços para a discussão das relações de gêneros e sexualidade nas escolas, construir subsídios pedagógicos que orientem aos/as educadores/as, desmistificando temas que ainda aparecem como tabus são caminhos possíveis para uma educação mais justa. Esses espaços são promotores de reflexões que ajudam a desenvolver políticas públicas atuantes no combate à desigualdade, ou que ilumine práticas pedagógicas exitosas existentes.

Em sua pesquisa, Cavalari (2010) traz uma prática inovadora que ressalta a importância das mulheres na construção dos conhecimentos matemáticos usando como ferramenta a história da matemática. Por meio do estudo da trajetória de três grandes matemáticas: Maria Caetania Agnese, Sophia Kurvin-Kukosvsky Kovalevskya e Amalie Emmy Noether, a autora propõe aos/as professores/as da educação básica a utilização dessas biografias para evidenciar a participação das mulheres na construção do conhecimento matemático.

Dessa forma, a história das mulheres na matemática pode ser um recurso importante na sala de aula para desmistificar a ideia tão arraigada de que a matemática e as ciências exatas são áreas essencialmente masculinas. O conhecimento matemático é um saber acadêmico e social e, como tal, reflete uma postura de poder e afirmação na sociedade.

Ao trabalhar a história da matemática, com foco na participação das mulheres, a autora desconstrói a ideia das ciências exatas como áreas estritamente masculinas, alertando para a exclusão e restrição histórica das mulheres em

academias, centros de ciências e até mesmo no convívio social (longe da esfera do lar). Além disso, faz ver a reprodução social das relações patriarcais das pessoas que foram (e são) responsáveis por ditar os estereótipos de gênero na sociedade.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Este tópico pretende apresentar as análises do conteúdo das entrevistas com as professoras do Ensino Fundamental – anos iniciais, conforme apresentado na introdução deste trabalho. Desse modo, buscamos refletir sobre as categorias analíticas: Gênero, Estereótipos e Práticas Educativas.

5.1 O encontro com o campo de pesquisa

Após contato com a Secretaria de Educação do Município de Gravatá – PE, e aceite da instituição definida para a pesquisa, foi-nos apresentado, de forma geral, a lista de escolas e suas respectivas localizações, além dos quantitativos de professores/as efetivos/as e contratados/as, número de estudantes matriculados/as e, posteriormente, a disposição das informações, caso necessárias.

Depois da aprovação da pesquisa pelo Comitê de ética, selecionamos as escolas e os/as participantes que participaram da pesquisa. Destas, foram definidas quatro escolas, uma situada na zona rural e as demais na zona urbana da cidade. Seguiu-se daí os contatos com as gestoras das referidas escolas e apresentação das documentações necessárias para a realização da pesquisa. Fomos recebidos atenciosamente pelas gestoras e apresentados aos/às docentes, os/as quais foram convidados/as a participar das entrevistas.

Atendendo aos critérios de inclusão e de exclusão já explicitados anteriormente e com os aceites das participantes, agendamos as entrevistas em horário conveniente às suas rotinas, de modo individual e em ambiente silencioso.

Na primeira escola, encontramos duas professoras que se enquadravam nos critérios e que aceitaram participar da pesquisa. Na segunda, devido ao pequeno porte, foi definida a participação de apenas uma professora. Na terceira escola, quatro professoras aceitaram participar. Na quarta escola, um professor e três professoras confirmaram suas participações. Seguindo os passos quanto aos consentimentos de cada docente e devidos esclarecimentos acerca da pesquisa, iniciamos o processo de investigação que ocorreu no segundo semestre do ano de 2018.

No total, foram realizadas onze (11) entrevistas, porém, o professor não atendeu a um critério de inclusão da pesquisa, estava afastado da função de professor há mais de três anos. Dessa forma, foram entrevistadas, ao todo, 10 professoras.

5.2 Os pensamentos das docentes

Os dados das entrevistas foram coletados por meio de gravação em áudio e por registros escritos durante esta. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra.

Para o tratamento dos dados qualitativos obtidos, utilizamos a concepção da análise temática de Minayo (2015). Atendendo essa orientação, focamo-nos nas leituras, buscamos expressões, palavras e frases nos discursos das professoras, cujos conteúdos permitissem identificar o núcleo temático relacionado aos referenciais teóricos propostos na pesquisa. Assim, as ideias, significados e manifestações expressas pelas participantes durante as entrevistas nos levaram, posteriormente, a construir as seguintes categorias analíticas:

Categoria analítica I

❖ Gênero

- Palavras, expressões que remetam à percepção de gênero

Categoria analítica II

❖ Estereótipos

- Percepção dos estereótipos impregnados nas falas e relatos

Categoria analítica III

❖ Práticas pedagógicas

- Expressões e relatos de fatos que registrem a relação entre os estereótipos de gênero e as práticas docentes.

A fim de preservar o anonimato das participantes da pesquisa, optamos por atribuir nomes fictícios. A escolha desses nomes se deu com base em reflexões construídas durante as análises dos conteúdos das entrevistas e por alusão ao documentário “Vida Maria”, cujo conteúdo reflete profundamente os estereótipos femininos e sua perpetuação por gerações infindas. Desse modo, decidimos atribuir

o nome de “Maria de...” às participantes, tanto pela identificação com a temática de gênero quanto por termos observado nos discursos das docentes profundas crenças geradoras de estereótipos no processo educacional das crianças atendidas por elas.

Apresentamos, a seguir, os dados sociodemográficos, autorreferenciado pelas participantes desta pesquisa:

Quadro 1 – Dados das participantes desta pesquisa

Maria Professora	38 anos, parda, concluiu os cursos de normal médio, Licenciatura em ciências Biológicas e Especialização em Psicopedagogia, leciona há 18 anos.
Maria da Vida	42 anos, branca, concluiu os cursos de Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, leciona há 18 anos.
Maria da Luz	46 anos, branca, concluiu os cursos de Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, leciona há 18 anos.
Maria da Força	46 anos, parda, concluiu o curso de Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, leciona há 25 anos.
Maria da fé	42 anos, branca, concluiu os cursos de pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, leciona há 15 anos
Maria da Verdade	30 anos, parda, concluiu o curso de Pedagogia leciona há 10 anos.
Maria da Batalha	39 anos, parda, concluiu os cursos de Pedagogia e Especialização em educação especial, leciona há 7 anos.
Maria do Saber	35 anos, branca, concluiu os cursos de Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional, leciona há 18 anos.
Maria das Crianças	32 anos, amarela, concluiu os cursos de pedagogia, Especialização em coordenação e gestão escolar, leciona há 10 anos.
Maria dos livros	60 anos, branca, concluiu os cursos de Magistério, Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, leciona há 40 anos.

Uma vez nomeadas nossas participantes, seguimos interpretando suas vivências, experiências e conceitos sobre o ser professora em uma escola de ensino público. Suas concepções e relatos de práticas pedagógicas estão organizados por categorias, eleitas conforme explicitado anteriormente. Para ilustrar as categorias utilizadas, destacamos falas das docentes.

5.3. Categoria Analítica I – Gênero

5.3.1. A Inteligibilidade sobre o termo *gênero*

Estruturamos o conteúdo das entrevistas de forma a compreender a visão das participantes, a respeito das relações sociais de gênero construídas na escola. É possível perceber esses fenômenos? Quais são eles? As docentes consideram ter conhecimento para lidar com essas questões?

A primeira unidade de registro estudada foi a categoria analítica *gênero*, isto é, qual a inteligibilidade atribuída pelas docentes sobre o termo *gênero*.

Observamos, de um modo geral, por parte de todas as docentes, a preocupação em apresentar uma postura não tradicional e o esforço em demonstrar discussões atualizadas sobre as questões de gênero.

“A professora tem um seguimento tradicional e tem um diferencial de meninos e de meninas que hoje em dia a gente num... não tem muito disso né verdade?” **(Maria da Luz)**

“...Eu tenho ser o mais imparcial possível com relação a isso porque eu acho que eu a educação. Ela vai independe da questão de né?, de gênero né! O certo é certo independente de ser pra meninas ou pra meninos” **(Maria da Verdade)**

“Fiz uma roda na sala, sentei e conversei com eles que isso não existe mais, isso não tem não existe mais essa coisa que é de menino e que é de menina né? Expliquei pra eles que... no caso o aluno ele poderia usar uma blusa rosa, ele poderia usar um caderno de menina porque a mãe dele poderia não poder comprar um caderno do que ele queria e, aquele caderno ser doado por alguém né? e que isso não implicava porque isso ele queria ser uma menina, não. Então eu sentei com eles e conversei sobre isso” **(Maria da Fé)**

Essas posturas podem ser justificadas pelo fato de a entrevista ser uma oportunidade das docentes saírem de sua zona conforto, isto é, sentindo-se intimidadas em responder algo que, para elas, estaria em dissonância com a imposição do “politicamente correto”. Rodrigues (2009) afirma que as pessoas, ao serem pressionadas por alguma norma social, de caráter mais liberal e tolerante para com as diferenças, tendem a abrandar seu comportamento discriminatório, mesmo internamente mostrando seu comportamento discriminatório. Nesse caso, o contato com o pesquisador desconhecido, fazendo-as expressar temática publicamente tratada na atualidade, porém, pouco conhecida profundamente, pode explicar o sentimento de pressão por apresentarem uma compreensão mais aberta sobre o termo *gênero*.

Nessa mesma linha de pensamento, as docentes, ao expressarem-se atualizadas sobre o tema, pretendem transmitir a ideia de uma profissional inteirada com os “avanços” dos métodos de ensino (talvez por acreditar que o dito “politicamente correto” negue qualquer modelo tradicional). Em outras palavras, há uma tentativa clara de se apresentarem não conservadoras para não sofrer julgamentos. As docentes, ao tomarem este caminho, apontam-nos nuances em suas falas, por exemplo, de que a falta de conhecimento sobre o conceito de gênero gera muitos equívocos. Observamos esses sinais nos trechos a seguir:

“Olhe eu vejo assim que ela não impunha que ela tinha uma caixa onde as meninas iam e onde os meninos iam. Isso não quer dizer que os meninos não pudessem pegar o brinquedo da menina nem a menina pudesse pegar um brinquedo. mas eu sou contra esse negócio de ideologia de gênero, que eu acho que a pessoa tem que se identificar, a sexualidade da pessoa eu acho que vem de dentro... não é imposta (...) eu não vejo nem uma tendência deles a querer o brinquedo das meninas... e nem das meninas, mas, SE QUISEREM eu também vou respeitar. Já ensinei muita criança com tendência ao homossexualismo (...)” **(Maria dos Livros)**
 “(...) Sexo masculino ou feminino, tá se tratando de sentimentos: e sentimentos, ele é gerado independente do gênero (...) Então aqui eu não estou discriminando sexo nenhum porque fulano sabe mais do que sicrano e principalmente se for uma nota de um menino ou de uma menina (...)” **(Maria da Luz)**

Com base nas falas, observamos que mais da metade das participantes desconhecem os significados e diferenças acerca de “sexo”, “orientação sexual”, “identidade de gênero” e “ideologia de gênero”, na medida em que desconsideram a construção social constituinte desses processos. Percebemos que são atribuídos significados diferentes aos termos, tratando-os como a mesma coisa. Ao longo das entrevistas, registramos receios das participantes em pronunciar os termos “sexo”, “orientação sexual”, “identidade de gênero” e “ideologia de gênero”; tal confusão se tornava explícita pela expressão de suas faces, mesmo quando atribuíam o significado correto.

A não compreensão desses fenômenos desencadeia processos de manutenção e reforço de ideias equivocadas, as quais, nas práticas cotidianas do senso comum, disseminam estereótipos e processos de discriminação.

Ao utilizar a expressão “*criança com tendência ao homossexualismo*”, observamos ausência de conhecimento sobre o desenvolvimento da sexualidade da criança e/ou da formação da identidade de gênero. Além do mais, o uso da palavra

“homossexualismo”²⁰ costumava definir a relação afetiva e amorosa entre pessoas do mesmo sexo como algo doentio (pelo emprego do sufixo “ismo” e por representar, até 1990, um distúrbio mental pela Organização Mundial de Saúde – OMS), atualmente em desuso. O termo correto, utilizado na atualidade, é *homoafetividade* ou *homossexualidade* (SILVA JUNIOR, 2004).

O uso do termo *ideologia de gênero* representa, também, a redução do significado da categoria *gênero* e sua associação a uma “ideologia”. Nesse caso, são desconsiderados todos os estudos realizados no campo das ciências sociais, além de defini-lo como uma mera ideologia, que tenta propagar uma suposta ameaça às crianças e à família, associando seu significado ao “ensino da homossexualidade” nas escolas (RODRIGUES; FACCHINI, 2018).

O uso das terminologias citadas, disseminadas por ativistas religiosos e parlamentares nos últimos anos no país, em defesa de um modelo de família tradicional nucleada em padrões heteronormativos e sexistas, tem propósitos claros de retroagir direitos adquiridos em prol de minorias sociais, especialmente mulheres e pessoas homossexuais, decorrentes de décadas de lutas e conquistas dos movimentos e de avanços científicos feministas, publicados e respeitados no meio científico (JAQUEIRA, 2009; PRIORE, 2012). Tal perspectiva desconsidera a pluralidade de arranjos familiares contemporâneos, além de excluir do ambiente escolar importantes debates sobre a categoria gênero e sobre a orientação para a sexualidade infantil e adolescente, ignorando, inclusive, que são categorias formadas por vias culturais, históricas e sociais, e, por último, retira da escola a possibilidade de combater estigmas e discriminações (RODRIGUES; FACCHINI, 2018; LOURO, 2014).

Dessa forma, a educação perpetua e reforça práticas discriminatórias e sexistas, no momento em que docentes não intervêm em atitudes desta ordem por considerarem agressão aos valores familiares, como relatados no trecho a seguir:

“(...) veja cada, cada criança ela vem com uma CARGA imensa do que ela traz da família né? É tem crianças que são ensinadas a serem racistas. a serem homofóbicas desde muito pequeninhas elas escutam isso elas convivem com isso então. na sala de aula é muito delicado você lidar com

²⁰ Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2018/05/termo-homossexualismo-foi-retirado-de-lista-de-doencas-ha-28-anos>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

isso sem ofender, sem fazer com que aquela criança vá se sentir... é atingida atacada. Porque o pai a mãe ou o adulto que cuida dela é a principal referência que ela tem. E se você diz que ela tá fazendo uma coisa errada então ELA vai se sentir magoada num é! É muito delicado lidar com isso cada professor eu acredito que vai tentando lidar com a melhor maneira possível. Né assim, sem tentar criar um conflito maior a gente vai mostrando feito eu faço. Eu brinco com eles eu provoco mas eu provoco. sempre assim, com muita cautela, com muito cuidado pisando em ovos mesmo, que é pra que nenhuma família venha se sentir agredida por minha causa dizer que eu estou impondo querendo mudar valores que são familiares isso é muito sério né. então eu tenho a minha forma de educar(...)" (**Maria da Vida**)

No caso citado, observamos que não há uma orientação a respeito das questões que atravessam, a todo tempo, o ambiente escolar. Quando a professora se ausenta da responsabilidade de interferir, orientar com base nos avanços científicos quanto às questões de sexualidade e gênero, parece-nos que pode ser por desconhecimento das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs²¹ – a respeito dos temas ou pela sobreposição das crenças estereotipadas sobre as indicações desses documentos.

No que diz respeito às concepções de gênero, percebemos nas falas da maioria das professoras uma tendência em associar as características dos/as alunos/as aos padrões estabelecidos historicamente ao que seria “natural” para os sexos, ou seja, o reducionismo biológico como explicação única para os órgãos sexuais.

Para as professoras, as relações familiares e as origens socioeconômicas dos/as estudantes servem para justificar as situações que fogem ao controle em sua prática profissional, como forma de se eximirem da responsabilidade. Identificamos, ainda, que a maioria das entrevistadas se equivoca em relação aos gêneros. Os termos *natureza* e *cultura* se entrelaçam para justificar comportamentos, gostos, ações ou para justificar o que não é entendido nos processos de ensino e de aprendizagem.

“Na minha visão eu sei o seguinte: que cada um ele nasce com, por exemplo, uma determinação sexual né? Masculino ou feminino e que pela cultura né! Da nossa sociedade é vamos dizer assim é induzido a menino

²¹ Segundo os PCNs, é dever da escola debater dentro do termo *sexualidade* as diferenças, estereótipos, tabus, preconceitos, conceitos e crenças, porém, mantendo um distanciamento das opiniões e aspectos pessoais do professor. (PCNs. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.)

gostar de certas coisas referente ao sexo masculino e menina gostar de certas coisas com relação ao sexo feminino e eu acredito o seguinte que existe um ensinamento com relação aos tipos de gosto né? Então e existe também vamos dizer assim discriminações com relação a isso então eu acho assim que a inocência A INOCÊNCIA A PUREZA infantil não tem problema nenhum... de escolher uma boneca se for o caso de um menino ou uma menina se for um carrinho... e eu acho que quem bota essas limitações é são os pais são quem dirige a própria criança com relação A ESSAS escolhas entendeu? Porque não existe maldade na questão da cabeça infantil que ele é por exemplo se for menino vai deixar de ser MACHO porque escolheu pegar uma boneca” **(Maria da Luz)**

Notamos que há uma confusão, pois, inicialmente, a professora relata que existe uma determinação “sexual”, ou seja, uma visão inatista, em seguida ela responsabiliza os pais por visões desiguais para os gêneros. Percebemos também o reforço em afirmar “que A INOCÊNCIA A PUREZA infantil não tem problema nenhum”, pois nesse trecho parece que um menino brincar de boneca é perdoável por inocência, porque ele ainda não sabe que aquele brinquedo não é pra ele e, assim, ele não vai deixar de ser “macho”.

5.3.2. As identificações como inatas

A ideia de que existe uma natureza humana parcialmente definida pela biologia foi outra forma de explicar as diferenças comportamentais, os gostos e as preferências das crianças durante o recreio, utilizada pelas participantes. Quando perguntamos como são disponibilizados os brinquedos na sala de aula, oito em cada dez entrevistadas relataram que não faziam nenhuma distinção entre brinquedos e brincadeiras tidas para meninos e para meninas. Porém, suas falas nos deram indícios de que, na prática docente, não há uma orientação reflexiva a respeito do que culturalmente é estabelecido como brincadeira/brinquedo de menino e de menina. Assim, parece perseverar um reforço do que se estabelece como gosto “natural” de cada criança.

“(...) Geralmente 90% são né? Natural delas porque quando eles vêm de casa eu não vejo menino trazer boneca nem outro tipo de brinquedo nem menina trazer carrinho, apesar que na hora do recreio eles brincam, mas de casa eles não trazem... é como se fosse deles entendeu? Natural deles” **(Maria da Fé)**

“Olhe eu acho que a criança já nasce com... ela vai ter gosto por determinadas coisas” **(Maria da Verdade)**

“NÃO, natureza deles mesmo porque eu deixo eles à vontade então aí é natural deles mesmo de querer pegar por curiosidade, por brincar até mesmo” Maria da Batalha

“Eu acho que são escolhas naturais” **(Maria das Crianças)**

“Com certeza isso é da natureza da criança” (**Maria dos Livros**)

É pertinente observar que a ideia de algo inato, inerente aos seres, foi percebida durante toda a entrevista, e quanto mais nos aprofundávamos na leitura de histórias (vide Anexo I), mais as participantes expressaram suas visões de predestinação biológica como causas determinantes dos comportamentos das crianças. Essa percepção baseada em uma perspectiva inatista das docentes não contribui para reflexões críticas sobre suas práticas e, conseqüentemente, impedem o rompimento de modelos estereotipados e sexistas impostos culturalmente. Tais momentos da pesquisa nos levaram a refletir sobre a força de tais modelos, ainda vigentes em nossa cultura, com o agravante de que, agora, são expressos de forma híbrida e disfarçada, nos dando-nos a impressão de um ambiente igualitário, como podemos perceber no recorte a seguir:

“(...) olhe eu acho que a criança já nasce com:... ela vai ter gosto por determinadas coisa(...) assim... não deveria existir uma caixa para meninos e uma caixa para meninas eu acho que deveria... Interagir, juntar os brinquedos né no caso.. brinquedo de menino brinquedo de menina né no caso.. bonecas panelinha e:... carrinhos e.. eles... em grupo brincarem um interagindo com o outro” (**Maria da Verdade**)

Entendemos que interação não é sinônimo de um ambiente igualitário. Perceber que **crianças nascem com determinados gostos** é diferente de perceber que **crianças se identificam com determinados gostos**. Ou seja, a docente, ao assumir uma postura em que privilegia o inato, torna o foco fixo e percebido como da natureza humana. Assim, nesse sentido, o natural é visto como esperado e qualquer desvio é visto como falha do biológico, que também deve ser respeitada. Na medida em que há apenas o “respeito” pelo gosto das crianças considerado naturais, os modelos sociais sexistas são reforçados, visto que não há reflexão ou desconstrução dessas crenças no processo de ensino e aprendizagem. Os comportamentos vistos como desviantes do “normal” são justificados como um problema, interpretados por razões da “natureza” ou por negligência familiar. Nos dois casos, as participantes desta pesquisa demonstraram não ser de sua responsabilidade. Vejamos a seguir:

“Eu não vejo nem uma tendência deles a querer o brinquedo das meninas, e nem das meninas, mas SE QUISEREM eu também vou respeitar já ensinei muita criança com tendência ao homossexualismo. E o meu primeiro trabalho na sala era no dia que ele faltava eu dizia aos menino NÃO

QUERO nenhuma discriminação com ele.. porque antes de qualquer coisa é um ser humano..” (**Maria dos Livros**)

“(...) É que tem criança que realmente ela já vem com aquele espírito de destruir: de ser o pri-mei-ro. Eu acredito muito na educação da família né, como a família induz isso. A gente, nós educadores estamos aqui só pra: direcionar” (**Maria da Batalha**)

“Eu sempre tive. Todo ano da minha vida tem criança com tendência (se refere a sexualidade das crianças) ... tem meninos e tem meninas, bem mais meninos do que menina... primeiro eu sempre procuro tratar TODOS iguais” (**Maria dos Livros**)

“Ano passado já aconteceu né, de eu ter um aluno que ele gostava MUITO de coisas de meninas e eu sentei com eles né! Fiz uma roda na sala... sentei e conversei com eles que não existe mais isso, não tem não existe mais essa coisa que é de menino e que é de menina né! Expliquei pra eles que.. no caso o aluno ele poderia usar uma blusa rosa, ele poderia usar um caderno de menina porque a mãe dele poderia não poder comprar um caderno do que ele queria e aquele caderno ser doado por alguém né! E que isso não implicava porque isso ele queria ser uma menina não... então eu sentei com eles e conversei sobre isso” (**Maria da Fé**)

Encontramos, nos relatos anteriores, a presença recorrente de falas em que as participantes ligam a visão inata das atitudes para justificar comportamentos da sexualidade das crianças. Assim, observamos o insistente discurso na promoção do respeito à diferença na sala de aula, e de ações no sentido de justificar tolerância. Nesse sentido, tal prática promove apenas acolhimento e tolerância à diversidade, mas não questiona processos de hierarquização entre os sujeitos, pelo contrário, atenuam-se as diferenças, e as caracterizam como algo anormal, mas que ainda deve ser respeitado, ao invés de desconstruir os processos de interiorização (FRANGELLA, 2018).

5.3.3. As identificações como aprendidas

No momento seguinte da entrevista, as participantes foram questionadas sobre como se desenvolvem as identificações de gênero na infância. Como resultado, observamos que uma pequena parte das entrevistadas apresentaram visão progressista, considerando que as identificações são produto das interações com o meio sociocultural e que interferem no processo de formação da personalidade, dos gostos e das atitudes das crianças.

“São aprendidas. Totalmente eu sou... É o meio que influencia totalmente, infelizmente a gente incute preconceito na cabeça das crianças. e começa dizendo se um menino por exemplo pequeno, ele chora já diz: PARE DE CHORAR QUE ISSO NÃO É COISA DE HOMEM, TÁ CHORANDO PORQUE. Né! então já começa por aí” (**Maria da Vida**)

“Na maioria são aprendidas, eu aprendi isso com minha história profissional (faz referência a um momento que foi questionada por uma aluna e que marcou sua vida)(...)” **(Maria da Força)**

“Ela vai aprendendo no meio que ela vive né? Porque é... uma criança quando ela nasce ela num... ela não sabe qual de uma menina... aí a sociedade diz isso é brinquedo de menino, isso é brinquedo de menina. No con-vi-ver no desenvolvimento dela ela vai ver aquilo no cotidiano... o que é que as meninas brinca o que os menino brinca dependendo da família enfatiza né! o meio onde ela está” **(Maria das Crianças)**

Como podemos observar, essas professoras percebem, no decorrer de suas práticas docentes, que a influência familiar e cultural exerce forte influência no processo de formação da criança, delimitando gostos, comportamentos, lugares e não lugares. Mesmo identificando essa influência, as professoras alegam, posteriormente, que não é papel da escola interferir na educação familiar, alegando que é uma situação muito delicada.

5.4. Categoria analítica II – Estereótipos

Ao longo das entrevistas com as professoras, foram se apresentando as visões profundamente baseadas em estereótipos dicotômicos, em relação aos homens e às mulheres. Apesar do grande cuidado em expressarem suas ideias fundadas no “politicamente correto”, foi possível analisar as associações feitas pelas participantes entre os comportamentos dos/as estudantes e as atitudes esperadas ao gênero feminino e masculino.

5.4.1 Estereótipos de Masculinidade e Feminilidade

De maneira geral, ouvimos, nas falas das participantes, características dos alunos como sendo naturalmente mais agressivos, violentos, desorganizados, e até considerados ter maior aptidão para as ciências exatas. Esses são traços estereotipicamente clássicos atribuídos ao homem. Vejamos, a seguir, alguns exemplares evidentes nas falas das docentes:

“Por exemplo: bater isso é uma atitude masculina... mas é eu tento ser imparcial com relação a isso...” (**Maria da Verdade**)

“É meninos eles são mais eu acredito assim **violentos** entre aspas...” (**Maria do Saber**)

“Vê, meninos normalmente são estimulados a trabalhar mais com a por até por uma questão orgânica também... os homens são muito práticos... de modo geral né? Homem não é tão detalhista...(...) (**Maria da Vida**)

“Por que eles são bagunceiros por natureza elas não querem eles na brincadeira delas... e os me-ni-nos geralmente não gostam(...) “O homem é muito maria vai com as outras(...) um homem por natureza o caderno dele é seboso(...)” (**Maria dos Livros**)

É importante lembrar que esses estereótipos se tornam quase que “naturais”, ao ponto de servir como padrão, como norma, agregando aos corpos o “ideal” de masculinidade a ser seguido (LOURO, 2014; ISMAEL, 2005).

Nessa direção, o ambiente escolar se torna reprodutor desses estereótipos. Se, por um lado, já se espera determinado comportamento dos alunos por considerar parte de sua natureza, por outro, comportamentos não esperados causam atenção, estranheza e quebra da norma. Por exemplo, se a agressividade, o comportamento agitado e o gosto por determinadas brincadeiras são ditas como características naturais dos meninos, caso algum menino não as apresente ou, não goste de tais brincadeiras será visto com mais atenção, ou mesmo percebido como

o “anormal”, por fugir do padrão masculino esperado. Observamos esse julgamento na fala de Maria da Fé.

“Esse ano graças a Deus não aconteceu, mas o ano passado já aconteceu de eu ter um aluno que ele gostava MUITO de coisas de meninas e eu sentei com eles né?” (Maria da Fé)

Em típica atitude baseada em crenças estereotipadas, a docente observa que o aluno, por não gostar de “coisas de menino”, torna-se um problema, e um problema muito sério, já que precisa da intervenção divina. As tramas que operam sobre os comportamentos desviantes no ambiente escolar podem tomar formatos bem perversos sobre os corpos, sobre as masculinidades e as feminilidades.

“tem umas meninas sebosas também, mas são bem pouquinhas, os caderninhos delas a gente conhece, quando a gente pega caderno de menina a gente vê. Caderno de menino é cheio de orelha tudo cheio(...) mas é porque homem não é a mesma coisa da organização da mulher não” (Maria do Livros)

Neste caso específico, percebemos que o desvio de feminilidade das alunas é automaticamente associado ao termo pejorativo “*meninas sebosas*”, pela professora. No imaginário da docente, todas as meninas são organizadas e limpas, tratando-se de uma crença cristalizada em sua visão de gêneros. Por outro lado, ao citar o caderno dos meninos, a professora usa um termo não pejorativo, um eufemismo por assim dizer: “*caderno de menino é cheio de orelha*”. Assim, o caderno do menino nem chega a ser “seboso”, já a referência ao suposto desvio de norma das meninas não é empregado adjetivo ao caderno, o atributo caracteriza o próprio sujeito, isto é, as meninas são sebosas e não os cadernos.

Inferimos nesta análise que fugir aos padrões estabelecidos torna os/as alunos/as pessoas a serem toleradas e respeitadas, apesar de serem vistos como, no mínimo, não educadas, gerando-se, nesse caso, um processo de exclusão e de indiferença a essas crianças, o qual produz o preconceito e a discriminação cotidianas (LOURO, 2014).

Na perspectiva de Foucault (2013), a escola opera como uma máquina normatizadora, que segrega os comportamentos “naturais”, que servirão como parâmetro para construir no imaginário das crianças o que é ser “homem” e ser “mulher”, dos comportamentos desviantes que tornará o sujeito o ser “anormal”. O

autor é muito didático ao afirmar que a hierarquização desses comportamentos valoriza a exclusão, base para o processo de discriminação.

Olhando para os discursos de julgamento das alunas, as entrevistadas atribuíram estereótipos, como tagarelas, minuciosas, detalhistas, atentas, doces, comportadas, sentimentais e organizadas, como podemos observar nos relatos a seguir:

“Geralmente as meninas são mais tagarelas os meninos falam do mesmo jeito tá tudo empate.. mas as meninas por si.. elas são mais tagarelas mas conversadeiras” **(Maria dos livros)**

“A mulher ela é mais cheio de arrodeio ela é mais... assim. Minuciosa, mais. detalhista então, isso leva as mulheres por exemplo a se apegarem mais a língua portuguesa ... por conta dos romances ... das lei-tu-ras né?” **(Maria da Vida)**

“as meninas elas prestam mais atenção” **(Maria da Fé)**

Constatamos que as participantes constroem expectativas distintas para os alunos e para as alunas. Enquanto alunas são presumidas tendo habilidades relacionas à leitura, à escrita, ao português, voltadas aos conhecimentos linguísticos, os alunos são considerados naturalmente dominantes na área das ciências exatas, do cálculo e da resolução de problemas. Assim vemos nos trechos a seguir:

“Os homens tendem mais a serem é:: bons em exatas que é o caso de matemática de química” **(Maria da Vida)**

“Os meninos são melhores em matemática... tanto no raciocínio é no cálculo mental, como também é na parte à escrita e tudo. Com relação à matemática eles são bem melhores ” **(Maria da Verdade)**

“Os meninos eles têm uma estratégia própria de fazer a subtração e a adição, mas quando vai para regra o resultado é o mesmo não tem diferenciação” **(Maria da Força)**

“As meninas tentam chutar e os meninos são mais exatos mais precisos na hora. Quando eu boto uma continha ou uma sentença muitas vezes os meninos vão direto respondendo de cabeça e as meninas ainda demoram um pouquinho...” **(Maria do Saber)**

“Matemática pras meninas meu Deus, vou deixar com 6 pra não ser ruim pra elas.. (ao atribuir notas)” **(Maria dos livros)**

Os estereótipos relacionados aos alunos e às alunas são identificados facilmente nas falas anteriores, pois eles demarcam lugares dos gêneros por meio dos adjetivos atribuídos, pelo uso de expressões, pela escolha dos verbos, pelas analogias e associações feitas, ou, ainda, pelo não dito ou, silenciado (LOURO, 2014). Desse modo, fica claro que no imaginário da maioria das professoras os alunos têm habilidades naturais para a matemática.

“Eu AMO ensinar matemática aos meninos porque eles pegam num piscar de olho.. as meninas não é que elas não aprendam, elas aprendem tem meninas que se destacam na sala mas não é regra geral.. os meninos quando é coisa de desafio.. parece que acende uma luzinha” (**Maria dos Livros**)

“ A maioria. se a gente for ver o percentual mesmo. as meninas elas têm, elas têm mais facilidade com língua portuguesa elas conseguem aprender a ler.. um pouco mais rápido que os meninos(...),acho que as meninas têm uma dificuldade maior com essa relação do.. do.. CÁLCULO mesmo. elas têm realmente. é notável. tem muitas meninas que são ótimas em língua portuguesa. mas em matemática elas não conseguem” (**Maria da Verdade**)

“Nas qualidades dos trabalhos as alunas se destacam mais. Porque os alunos são mais... eles não ligam tanto né? ALGUNS ligam, mas a grande maioria são as meninas e os resultados obtidos... no geral, o das meninas por pela qualidade do trabalho é melhor” (**Maria da Batalha**)

O estereótipo de que os alunos têm habilidade para a matemática fica evidente nos enunciados, porém, é perceptível outro estereótipo dirigido às alunas, qual seja, que elas não têm habilidades para a matemática, quando Maria da Verdade diz: “*matemática elas não conseguem*”, é posto como verdade. Nesse caso, a expectativa é que, se as meninas não aprendem, a causa está na falta de habilidade para tal, estando submersa no raciocínio das professoras a ideia da responsabilidade do/a docente quanto ao produto de ensino e de aprendizagem.

O estereótipo limita as ações e a leitura completa da realidade. No que se refere à feminilidade, como vimos anteriormente, se há um mau desempenho já esperado das alunas, e elas se destaquem surpreendentemente, serão vistas como esforçadas ou inteligentes. Entretanto, mesmo que os alunos não tenham bom aproveitamento nos conhecimentos de língua portuguesa, não serão julgados como inferiores em relação às alunas, diferentemente do estereótipo empregado às alunas. As justificativas para o insucesso dos alunos são relacionadas aos elementos externos ou fluidos, como a não atenção, ou a desorganização, entre outros.

Opera nessa lógica uma relação de poder entre a masculinidade sobre a feminilidade. As características que desmerecem a feminilidade são mais potencializadas do que as que desmerecem a masculinidade – em ressalva quando as características ou desvio de padrão “desmerecem” o conceito de masculinidade. Ou seja, quando o desvio do padrão é arrebatadoramente oposto, como os alunos ditos afeminados são associados aos desvios da heterossexualidade, por exemplo (LOURO, 2014; FOUCAULT, 2013).

A percepção dos possíveis danos, causados pelas crenças estereotipadas para o desenvolvimento das crianças, principalmente no que tange às questões do desenvolvimento das habilidades na disciplina de matemática, não foi expressa por nenhuma professora. Houve apenas um relato da docente Maria das Crianças sobre sua trajetória de vida, quando dá indícios da influência dos estereótipos na escolha profissional, como observamos no trecho a seguir:

Maria das Crianças: (...) Na minha graduação eu não fiz matemática porque eu tinha um medo e depois eu não tive mais coragem de voltar pra fazer outro curso. Eu tinha medo, eu disse meu Deus eu não vou fazer matemática não porque o povo diz que TÃO difícil mas minha aulas na minha na minha vida escolar eu sempre fui muito boa em matemática eu sempre tirava dez

Entrevistador: Tu sempre gostaste de matemática?

Maria Crianças: FOI

Entrevistador: mas essa pressão te fez pensar diferente?

Maria das Crianças: ISSO! Mas a na faculdade é muito puxado... Aí eu fiquei com medo de eu não dar conta. Eu fiz pedagogia, mas a MINHA vontade era fazer matemática... Depois assim eu... (suspiro olhar de descontentamento)

Entrevistador: Tu acha que teve muita influencia no caso do meio?

Maria das Crianças: É. PELOS TESTEMUNHO QUE AS PESSOAS DAVAM AÍ EU FIQUEI AI MEU DEUS acho que eu não vou dar conta EU ACHO QUE é isso aqui é como se a mulher não fosse dada. Não dominar a matemática e sim a língua portuguesa e comigo foi diferente eu nunca fui boa em português e até hoje peno.

Entrevistador: Mas tu percebes alguma diferença na compreensão dos conteúdos em relação a menino e menina?

Maria das Crianças: NÃO eu acho que vai muito da...da questão... é de aprendizagem. Isso não é necessariamente que os meninos vão ser bom em português em matemática e as meninas vão ser boa em português. Eu assim...já tive caso diverso. Da menina ser boa em matemática e ser ruim em português EU NUNCA, eu nunca também parei pra observar por essa linha porque eu sempre tratei de um jeito muito diverso agora que... antigamente eu acho que mais antigamente eu acho que hoje bem menos porque ate eu nunca parei e fui analisar uma turma por essa via. De... dessa lógica mas antigamente tinha muito disso... Eu acho que foi de tanto escutar que eu fiquei com medo né? ((risos))... Mas eu era uma pessoa muito boa em matemática.

Inferimos nesse relato que, apesar do autorreconhecimento de Maria das Crianças ter sido uma aluna identificada e com sucesso na matemática, os estereótipos impostos ao longo de sua formação suplantaram suas habilidades. O não lugar das mulheres é reforçado de forma tão natural que até mesmo as vítimas dos estereótipos não conseguem observar que essas relações de poder, de demarcação dos lugares e das habilidades ainda operam em particular na sala de aula.

A não percepção desses fenômenos foi notada em todas as entrevistadas. Se as diferenças de habilidades matemáticas entre alunos e alunas eram percebidas pelas professoras, se sobressaíam a pré-disposição positiva dos alunos à matemática:

“É mais fácil dar aula de matemática pra meninos”

Maria dos Livros

“Porque assim nesse tempo todo que eu leciono muito difícil ver um menino dizer que gosta de português geralmente eles preferem mais matemática”.

Maria do Saber

Nesse caso, existe um reforço explícito no ensino da matemática baseado em estereótipos positivos dirigidos aos meninos e silenciamentos ou reforços negativos dirigidos às meninas. Além disso, quando as professoras negam a existência de diferenças entre os alunos e as alunas, afirmando que todas as crianças têm a mesma capacidade, ignoram as relações de poder que operam sutilmente sobre as masculinidades e as feminilidades das crianças no cotidiano das práticas educativas (LOURO, 2014). A não percepção desses fenômenos pelas docentes elucida a não ação ou intervenção destas sobre as desigualdades de tratamento, configurando, assim, a manutenção dos estereótipos.

Consideramos pertinente ressaltar que os estereótipos sobressalentes nas falas das entrevistadas, determinantes de padrões masculinos e femininos, são imposições culturais típicas de sociedades sexistas como a nossa, sob as quais operam tão sutil e marcadamente, ao ponto de serem inconscientes e de reprodução automática cotidianamente (RODRIGUES, 2009).

5.5. Categoria analítica III – Práticas pedagógicas

Neste bloco, organizamos os dados de modo a nos permitir analisar, nas entrevistas, como as práticas pedagógicas docentes são decisivas para a manutenção, para o reforço, ou para desconstrução dos estereótipos no ambiente escolar, identificando as barreiras encontradas para lidar com as diversas intersecções que a categoria gênero produz na escola.

5.5.1. (Ir) Responsabilidade na prática pedagógica

Nossa pesquisa aponta que as professoras não têm formação ou conhecimento atualizado suficiente para lidar com as relações de gênero e suas

interseções em sala de aula. Sobre essas questões, persevera o silenciamento, por ser considerado não ser de responsabilidade docente interferir nesses aspectos, como podemos observar:

“(...) Veja criança ela vem com uma CARGA imensa do que ela traz da família né? É... tem crianças que são ensinadas a serem racistas, a serem homofóbicas desde muito pequeninhas elas escutam isso elas convivem com isso então. Na sala de aula é muito delicado você lidar com isso sem ofender, sem fazer com que aquela criança vá se sentir... é atingida, atacada. Porque o pai a mãe ou o adulto que cuida dela é a principal referência que ela tem. E se você diz que ela tá fazendo uma coisa errada então ELA vai se sentir magoada num é? É muito delicado lidar com isso cada professor eu acredito que vai tentando lidar com a melhor maneira possível. Né? Assim, sem tentar criar um conflito maior a gente vai mostrando feito eu faço, eu brinco com eles eu provoço mas eu provoço sempre assim com muita cautela. Com muito cuidado pisando em ovos, mesmo que é pra que nenhuma família venha se sentir agredida por minha causa dizer que eu estou impondo querendo mudar valores que são familiares isso é muito sério né? Então eu tenho a minha forma de educar(...)” **(Maria da Vida)**

No discurso da docente Maria da Vida não há preocupação em lidar com as questões de gênero, pois a docente não identifica separadamente valores e crenças familiares, de preconceito, homofobia, sexismo e discriminação. A representação dessas falas, comuns à maioria das participantes, expressa a urgência da discussão dessas questões no ambiente escolar. A escola é atravessada diariamente por essas variáveis socioculturais, assim, silenciá-las ou invisibilizá-las faz da escola um ambiente produtor e reprodutor de processos preconceituosos (LOURO, 2014).

Quando perguntamos qual intervenção fariam caso algum/a aluno/a perguntasse qual a causa do pronome masculino ser a regra para apresentação de indivíduos masculinos e femininos, apenas duas professoras observaram que essa regra gramatical é misógina:

“Eu ia explicar pra ele que embora tenha é muitos debates na questão feminina tanto, lutas que vem conseguindo... mas ainda isso não foi derrubado. Então a gente tem que obedecer. Tendo a ciência como é que eu posso dizer estando ciente num é? Que a eu diria pra ele que a gramática é machista” **(Maria das Crianças)**

“Eu acho machismo da parte da gramática eu vou ofender os homens e quando eu digo eles eu não tô ofendendo a mulher...Mas a gramática é assim a língua portuguesa é assim a gente não pode mudar. Se perguntarem eu digo, o Olha gente isso não é ofensa mas essa gramática ela foi feita há séculos atrás eu acredito que vem de lá onde a mulher era meio insignificante... Mas hoje a gente não é assim. Então se a gente quer se colocar no lugar... se aí você diz eu e os meninos ou eu as meninas e os meninos... Você tem o direito de mudar a frase do seu jeito... eu não vou mudar a gramática pra agradar um grupo porque eu vou tá desconstruindo a

gramática. E eu acho que a gramática brasileira ela já sofre MUITAS mudanças...” (**Maria dos Livros**)

As demais responderam que era uma regra e deveríamos seguir, ou então:

“Eu colocaria o seguinte eu faria o seguinte eu faria OS né? Eu colocaria no plural... eu engloba-ria... TODOS... então num colocaria no singular né? Você o menino né? Você como menino como você vá fazer isso né? Eu colocaria assim no no coletivo né?” (**Maria da Luz**)

“E um aluno me perguntou por que a senhora só diz A-LU-NOS e nunca diz alunas e aí a única explicação que eu tive pra eles é que a concordância do pronome masculino vinha de todos e não do gênero todos os alunos todas as pessoas então era assim que eu tava definindo. Eu não entrei no detalhe gramatical porque eu disse você se refere a QUANTAS pessoas então o total de quê pessoas todas as pessoas. TODAS porem aqui são TODOS os alunos, a pergunta não foi diferenciada, ela disse mas é sempre assim” (**Maria da Força**)

Não questionamos aqui sobre o óbvio dever docente de orientar corretamente as regras gramaticais de concordância. A pauta diz respeito à ausência de criticidade nas falas das docentes. Salutar e promotor de aprendizagens mais próximas de tratamentos igualitários seria dar respostas geradoras de reflexão, proporcionadoras de educação mais justa, em que os/as alunos/as desenvolvessem suas capacidades críticas e não apenas sejam passivos das engrenagens da segregação (SKOVSMOSE, 2001).

Percebemos que os problemas, sejam de aprendizagem ou comportamentais, são vistos como frutos de agentes de origem familiar, da comunidade, da violência, da falta de recurso da escola e até mesmo da capacidade intelectual de cada aluno ou aluna. Assim, a justificativa para as crianças que não aprendem ou apresentam dificuldades é sempre dada a fatores externos:

“Eles começam a não prestar mais atenção: naquele conteúdo. Eles começam a tirar nota baixa apesar de que nota não é tudo né mas eles não participam da aula eles não fazem a atividades. Aí a gente começa a notar que há alguma coisa errada dentro de casa. tá tá acontecendo alguma coisa” (**Maria da Batalha**)

“Tem criança que tem um bloqueio a gente não sabe as vezes é uma história lá de trás e tem criança que é porque ela não consegue mesmo ela não tem condição de aprender” (**Maria dos Livros**)

Sabemos que todas essas variáveis interferem negativamente nas crianças, e que o deslocamento da origem dos problemas para fatores externos retira a responsabilidade das professoras em solucioná-los, ou de, pelo menos, construir

reflexões de mudanças das suas práticas pedagógicas, tornando-as mais justas quanto ao tratamento dirigido aos alunos e às alunas.

Observamos que o momento de brincar das crianças não é visto como um momento pedagógico, pela maioria das entrevistadas. O foco das ações das professoras nesses momentos é de manter a ordem e evitar agressões, assim:

“São todos misturados os de meninos e meninas bonecas bolas carrinhos tudo misturado eles pegam. Aqueles que querem brincar no dia” (**Maria da Batalha**)

“Lá na sala é uma caixa só... e dentro tem de tudo. Dentro tem letra dentro tem carro dentro tem boneco... e aí eles escolhem o que eles brincam” (**Maria das Crianças**)

No momento de brincar, todas as professoras relatam que oferecem os brinquedos e deixam que os/as alunos/as escolham o que preferem. Percebemos que algumas professoras percebem o momento de brincar como uma oportunidade de aprendizagem. A orientação no momento de brincar pode contribuir para a geração de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos. Assim, o/a docente pode usar desses momentos para discutir os papéis que são atribuídos aos homens e às mulheres em nossa sociedade. À medida que as docentes percebessem estereótipos emitidos a partir do imaginário das crianças, referentes a “coisas de homens” e “coisas mulher”, o/a professor/a poderia ou deveria desconstruir esses rótulos.

Mesmo quando o momento de brincar não é orientado, os rótulos pulsam no ambiente escolar e obrigam os/as professores/as a se posicionarem. No trecho a seguir, ao ser questionada sobre a boneca ser um brinquedo pra menina, a entrevistada Maria Professora intervém:

“(...) Alguns dos meninos disseram assim “é vai brincar de boneca é com as meninas?” E eu questionei que menino também cuida do filho quando nasce, eu citei esse exemplo, então, não existe boneca ser brincadeira brinquedo de menina, boneca pode ser brinquedo de menino e de menina... não existe brinquedo de menina e brinquedo de menino”. (**Maria Professora**)

Mesmo sendo uma intervenção tímida, a professora tenta trazer argumentos para questionar a ordem normatizante. Talvez, essa timidez na intervenção se dá pelo fato de o ambiente escolar, de um modo geral, não estar preparado para lidar com as questões de gênero, sexualidade e, principalmente, para a desconstrução de práticas tão naturalizadas como as demarcações do masculino e do feminino. Isso

mostra a intensidade do despreparo desses/dessas profissionais, portanto, podendo gerar preconceitos e discriminações, como podemos observar:

“... Eu não vejo nem uma tendência deles a querer o brinquedo das meninas e nem das meninas, mas SE QUISEREM, eu também vou respeitar. Já ensinei muita criança com tendência ao homossexualismo. E o meu primeiro trabalho na sala era no dia que ele faltava eu dizia aos menino NÃO QUERO nenhuma discriminação com ele... porque antes de qualquer coisa é um ser humano. Agora, que é difícil PRA ELES eu sei que é muito difícil pra crianças, elas sofrem...” (**Maria dos Livros**)

A intervenção feita de forma incorreta gera mais segregação e demarcação dos papéis sociais esperados para cada aluno e aluna. O discurso citado, carregado de desconhecimento e preconceito, revela-nos o quanto é urgente a adoção de políticas públicas, proporcionadoras de ampliação de conhecimentos sobre essas questões no ambiente escolar.

Mesmo quando as professoras tentam subverter a ordem “natural” das funções demarcadas aos gêneros, suas práticas são desorientadas e promovem uma falsa sensação de equidade de gênero.

“(...) Se eu for dar forma geométricas eu vou pra brinquedoteca e lá eu...eu faço... desenhos no chão de formas geométricas e lá eu peço pra eles peguem carrinho e bote num triângulo, pegue boneca então todos interagem e no fim, não é só aquela coisa de carrinho pra menino e boneca pra menina entendeu? Faço assim”. (**Maria da Força**)
 “(...) Quando é uma brincadeira de disputa que a gente vai fazer alguma disputa, então eu faço a divisão pra não ser injusta, por conta do nível de conhecimento que não é Igual. Então eu boto meninos e meninas apenas como termo de disputa, aí depois, a gente muda, aí vou ver por idade, quem faz aniversário antes, quem faz depois pra ter essa diversidade...” (**Maria da Fé**)

Promover o exercício da equidade vai além de oferecer oportunidades iguais. É preciso evitar processos de discriminação negativos e promover a discriminação positiva, no sentido de oferecer oportunidades a meninos e meninas, compensando suas supostas deficiências (ISMAEL; DUARTE, 2011).

Não reconhecer que o momento de brincar é também um espaço de aprendizagem configura uma ingenuidade que as impedem de, por exemplo, criar brincadeiras que possam gerar comportamentos igualitários, ou trazer reflexões sobre essas práticas para desmitificar os estigmas existentes. Refletir sobre a prática pedagógica, entendendo-a como promotora de uma educação não sexista e não

discriminatória é uma tarefa que, antes de mais nada, precisa estar atrelada ao reconhecimento de uma sociedade em que esses modelos operam.

Entender o que é ser sexista, o que é discriminar, identificar padrões normativos em função do gênero, limitadores de espaços e condutas é o primeiro passo para reflexão da prática pedagógica como proporcionadora ou não desses estereótipos. Assim, Maria da Verdade aponta que:

“A gente é... às vezes se pega realmente fazendo algumas coisas é... parecidas né? De em alguns momentos, mas assim é ... eu não, não considero que seja a forma ideal né? Porque quando a gente faz essa distinção é a gente é... tá perpetuando aquela história de que é... essa diferença entre meninas e meninos. Tanto com relação a brinquedos como em relação a comportamentos né? Que são comportamentos ditos femininos ou não que as meninas não podem. É... por exemplo, bater isso é uma atitude masculina... mas é eu tento ser imparcial com relação a isso...”
(**Maria da Verdade**)

A percepção da prática que reforça estereótipos é importante porque faz com que o/a professor/a pense em estratégias de superar/diminuir as marcas negativas dos estereótipos.

Percebemos também que há professoras que percebem o momento de brincar como uma oportunidade de aprendizagem:

“Considerar a brincadeira como algo essencial. Porque assim, se coloca os professores pra brincar e os professores não participam e isso é danoso porque eles deixam de receber orientação. Né? De COMO BRINCAR se o professor senta na rodinha e vai brincar junto também, mostrar como brinca como é que cuida da boneca como é que veste, eles vão encarar aquilo como algo natural do ser humano, de socorrer o outro de ajudar o outro. Sendo filho ou não sendo irmão ou não. Enfim, eu acredito que um momento as pessoas é... os professores precisam começar a considerar o recreio como algo ESSENCIAL a aprendizagem ao desenvolvimento da criança” (**Maria da Glória**)

Em um dos registros visuais documentados na pesquisa, percebemos que, na hora da merenda, algumas professoras organizavam filas separadas de meninos e meninas para ir até o refeitório. Quando questionamos a separação entre meninos e meninas, uma das professoras justificou a organização pelo tamanho das crianças:

“Eles precisam também ter a questão eles vão se deparar com a sociedade que a gente sabe onde existe um monte de regras... então a gente fez um mapeamento por altura do menor para o maior. Então eu não determinei, mas onde é? Você sabe o seu lugar? Eu já disse a primeira vez e eles se ordenam.... é e eu não concordo que saiam a toa, porque não é assim você não vai chegar nos lugares correndo e derrubando tudo como eles querem fazer. Então no recreio eles não saem em fila, porém se eles correrem eles

voltam e ficam sem recreio, porque muitos saem gritando, não sei se você ouviu os gritos, os meus fizeram isso uma vez empurraram, teve o efeito dominó: Ficaram uma semana sem recreio pra que eles TAMBÉM aprendam a ter normas e regras. Então a ordenação da fila é por tamanho porque eles empurravam e se agrediam. Hoje eu não tenho mais problema de agressão porque cada um sabe o seu lugar” (**Maria da Força**)

A Professora Maria de Força preferiu justificar as organizações da fila pela altura das crianças, mesmo sabendo que tínhamos percebido que o critério era o sexo das crianças. No momento da entrevista, quando questionada, a docente reconheceu que sua prática poderia não ser bem vista, talvez por se dar conta que estava segregando as crianças em função do sexo biológico.

Mais do que segregar, essa prática nos parece ações (des)orientadas, geradoras de tratamentos desiguais, assim como a naturalização da agressividade, como uma ação típica de meninos.

Vista como natural, aparentemente, a solução mais eficaz para combater a agressividade é a contenção do “instinto” agressor, segregando os espaços, controlando as ações e punindo os que fogem da norma. Essa prática disciplinar age no sentido de facilitar o controle sobre o conflito, inerente às relações de gênero. Desse modo, a segregação é vista como um mecanismo de proteção e, à primeira vista, é a melhor medida a ser tomada para proteger a feminilidade – associada à doçura, fragilidade e delicadeza –, da masculinidade – associada à agressividade e força. Note-se, também, que, ao usar o critério de altura das crianças, subentende-se mais uma forma de proteção utilizada pelas professoras, nesse caso, a proteção dentro do grupo da masculinidade, proteção aos alunos mais novos, mais baixos ou com supostos comportamentos desviantes.

É importante ressaltar que a segregação dos espaços é muito usual nas sociedades sexistas e misóginas, e a justificativa também é para a proteção, porém, traz consigo o reforço e a perpetuação de estereótipos. A agressividade vista como natural da masculinidade impede pensá-la como um comportamento que foi naturalizado e reforçado constantemente e que também pode ser interrompido.

A segregação dos espaços gera sobre a feminilidade o reforço dos estereótipos de fragilidade, trazendo consigo também a demarcação do território feminino, contribuindo para a construção e fixação de desigualdades de tratamento de gênero (CARVALHO; ISMAEL; MELO, 2008).

Quando a professora não oferece uma alternativa diferente da separação, do controle e da punição, corrobora a dicotomia existente entre os pólos masculino e feminino, ressaltando a superioridade do primeiro e reforçando esta lógica estereotipada nas crianças.

É o que Louro (2014, p. 62) chama de “escolarização dos corpos e das mentes”. A escola é um delimitador de espaço, “o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar dos pequenos, dos grandes, dos meninos e das meninas”.

A imposição arbitrária baseada na divisão de gênero impede práticas de construção de valores mais igualitários entre as crianças. Problematicar a constituição desses pólos ou mostrar a existência de pluralidade na sua constituição configura um modo subversivo de interromper a produção e a reprodução desses estereótipos (LOURO, 2014).

5.5.2. Práticas Docentes: expectativas e estereótipos

Observamos uma forte relação entre os estereótipos de gênero, expressados pelas professoras, e as expectativas de desempenho das crianças. Tais observações foram feitas em situações cotidianas de sala de aula, no desenvolvimento de práticas pedagógicas distintas, aplicadas para meninos e para meninas.

As análises dos dados revelam que sete, das dez professoras entrevistadas, apontam habilidades distintas entre os alunos e as alunas. Tais atitudes foram expressas de forma explícita, verbalizadas ao longo das entrevistas. Por exemplo, a “aptidão natural” dos meninos para a matemática e a “pouca ou nenhuma aptidão” das meninas para a mesma disciplina.

“Eu acho que cada um tem suas habilidades uns são bons em matemática outras são boas em português”. (**Maria da Fé**)

“Eu AMOO ensinar matemática aos meninos porque eles pegam num piscar de olho as meninas não é que elas não aprendam, elas aprendem tem meninas que se destacam na sala mas não é regra geral... os meninos quando é coisa de desafio.. parece que acende uma luzinha” (**Maria dos Livros**)

A seguir, um exemplar de atribuição feita de forma explícita quanto às expectativas superiores dirigidas aos alunos.

“(...) eu vi na questão assim como eu falei pra você eu acho que matemática os meninos se destacam mais do que as meninas. No MEU caso no caso da menina do que eu ensino... eu acho que assim... O cérebro masculino, não sei eu não entendo, mas eu acho que eles são mais práticos e ele vão direto ao ponto eles são mais... Conseguem essa questão da exatidão com mais praticidade como matemática é exatas é não requer.. a não ser retirando é a questão da interpretação de um problema não é que eles vão necessitar ter essa compreensão. Mas assim se for uma coisa mais pratica eles chegam rapidinho ao denominador... os meninos eles conseguem é... se eu disser um problema pra eles, eles conseguem muito mais rápido facilidade às vezes até mentalmente resolver o problema. As meninas não, as meninas ficam confusas e precisa que seja re-pe-ti-do algumas vezes. Às vezes modificar alguma, alguma fala pra que elas compreendam” (Maria da Batalha)

Note-se, nesta fala, que as atribuições das habilidades são associadas à natureza de cada indivíduo, marcadas pela dicotomia feminilidade e masculinidade. Essas atribuições são criadas por expectativas distintas para meninos e para meninas. Se já é esperado que os alunos sejam bons em matemática, “o cérebro masculino... eles são mais práticos” (Maria da Batalha), qualquer resultado diferente, um aluno que não alcance boa nota, será visto como interferência de fator externo, como vimos anteriormente. Quando as alunas alcançam notas boas ou se destacam no desempenho da disciplina a conquista é dada por um esforço e organização dela, e ainda é vista como a exceção à regra *“tem meninas que se destacam na sala, mas não é regra geral”* (Maria dos Livros)

“... eu acho que o não é que menina não aprende ela aprende. Ela tem ela tem eu acho que ela tem um não sei se é de casa ela tem um bloqueio com matemática mulher tem... ela faz meu Deus... misericórdia é matemática é professora? Misericórdia você já escuta isso delas... e o menino não é o menino ele pega com mais facilidade agora que tem meninas que se destacam tem mas eu acho... são exceções.” (Maria dos Livros)
“...eles começam a não prestar mais atenção naquele conteúdo. Eles começam a tirar nota baixa apesar de que nota não é tudo né mas eles não participam da aula eles não fazem a atividades. Aí a gente começa a notar que há alguma coisa errada dentro de casa. Ta... 85a acontecendo alguma coisa.” (Maria da Batalha)

Algumas professoras relatam que as diferentes aptidões, meninas voltadas ao português e meninos voltadas à matemática, são produtos dos estímulos recebidos por cada um/a, desde muito cedo.

“HOJE eu vejo que os meninos têm mais habilidade no desenvolvimento da aprendizagem de algum contexto trabalhado na sala de aula pela vivência. Então, não é um fator que ele teve um resultado melhor se forem trabalhados iguais os resultados são os mesmos. Porque eu digo isso a você.... o que é que eu digo a você, muitas vezes os meninos são soltos, passeiam mais, andam mais, então quando eu vou trabalhar a disciplina de

turismo eles conhecem mais o município porque eles já se locomovem sozinhos. As meninas não, mas isso não quer dizer que eles tenham um ritmo de aprendizagem diferente... quando a gente começa a trabalhar isso se iguala você tá me compreendendo? No fato...a matemática o menino vai mais no mercado na venda sozinho comprar então, ele conhece um pouco mais de troco quando no final da aula que a gente tem trabalhado ele já estão em níveis iguais porém, a experiência vem de vida é o que interfere nesse contexto nesse contexto... tá me compreendendo? então é essa cultura mais em conteúdos tra-ba-lha-dos eu não vejo diferenciação em meninos e meninas não... a *única* diferenciação que eu vejo reafirmo, é a questão da vivência... da vivencia aquelas meninas que tem mais liberdade de saírem de suas casas, sem a companhia dos pais ou até com a companhia dos pais pra ir no mercado pra fazer uma compra, ele já vão associando algumas coisas matemáticas né? Do mesmo jeito que os meninos então. Ao meu ver a única coisa que diferencia o desenvolvimento da matemática maior nos meninos em alguns casos é essa vivencia eles estão na rua brincando de bola de gude, então, a quantitativo de mais de menos de diferença de um pra outro" (**Maria da Força**)

Na fala da professora Maria da Força, é visível a insistência em afirmar a igualdade no desenvolvimento das habilidades matemáticas em meninos e meninas, mas também aponta para as distintas e desiguais oportunidades oferecidas/vivenciadas para meninos e para meninas. Em outras palavras, trata-se das demarcações sociais de gênero, profundamente ligadas à liberdade permitida aos meninos e proibida às meninas. É clássico o debate acadêmico afirmando e comprovando que não se trata de uma aptidão inata e que as experiências sociais, as vivências cotidianas são excelentes para o desenvolvimento do raciocínio lógico e as aprendizagens dos conhecimentos das ciências exatas. Esses resultados convergem para o fato de que a matemática ensinada na escola é aprendida também fora dela, na rua, na feira e por meio dos inúmeros estímulos, como nos aponta o clássico de "Na vida dez na escola zero" (SCHLIEMANN *et al.*, 1991).

Porém, apesar da sagacidade da professora, quanto ao reconhecimento citado, diminui de valor, quando no momento seguinte, justifica-se, apresentando uma visão bastante estereotipada,

"(...) Infelizmente hoje a vivência do tempo de casa não é uma vivencia família no contexto de a menina está em casa pra fazer uma receita de bolo que antigamente nós fazíamos muito com as mães. Hoje é o que ou as mães estão conectadas ou estão trabalhando porque ou precisam ajudar os seus companheiros então." (**Maria da Força**)

A professora reflete as expectativas depositadas para os alunos e para as alunas, demarcando o lugar e o não lugar de cada um/uma. Essa relação fica muito visível quando critica as mães pela falta de atenção aos filhos e filhas.

Nesse momento da análise, invade-nos um questionamento desalentador: a tentativa de promover uma educação sem distinção de gênero dá conta de superar essas adversidades? Se os alunos são predispostos à matemática e as alunas ao português, não seria interessante desenvolver práticas que superassem essas supostas deficiências de aptidão? (ISMAEL; DUARTE, 2011)

Diante disso, reconhecemos que no cotidiano da sala de aula de ensino da matemática o conteúdo didático não dialoga diretamente com o universo das atividades socialmente atribuídas às alunas. Desse modo, entendemos que não perceber que a demarcação de gênero interfere no processo de ensino e aprendizagem implica em não criar oportunidades pedagógicas idênticas para ambos os gêneros desenvolverem suas habilidades. Portanto, esta pesquisa aponta para a urgente necessidade de reformulação das práticas pedagógicas pelos professores e professoras.

Ainda ao mesmo respeito, encontramos professoras sensíveis às questões de gênero

Eu achei interessante chamar a atenção justamente em cima disso e assim... se você se esforçar mais um pouco conseguirá boas notas eu não acho que seja uma questão só de esforço. Eu acho que vai de estratégia na realidade do professor, eu sempre digo o seguinte quando o aluno não aprende a culpa é minha, que quem é formada sou eu, quem tem qualificação pra chegar numa criança sou eu... Eu é que tenho que encontrar métodos maneiras de falar uma língua que ele compreenda... não é só o esforço da criança, a parte dele é parar prestar atenção, IR junto comigo né? E quando eu estiver me dedicando a ele ele tá me acompanhando, mas se eu não conseguir atingir de uma forma, eu tenho que encontrar outra. Minha responsabilidade, não da criança” (**Maria da Vida**)

“Às vezes não é nem tanto o esforço da criança, as vezes realmente é a nossa prática que ela CHEGA a alguns alunos com mais facilidade e, a nossa metodologia em alguns alunos não, em alguns alunos que ele aprendem de outras formas e a gente precisa descobrir.” (**Maria da Verdade**)

Ousamos finalizar as análises das entrevistas, apontando a necessidade de desconstrução da pertença da matemática ao exclusivo universo masculino, de modo a ampliar o processo de ensino-aprendizagem deste conteúdo tão importante à subjetividade humana. As relações de gênero precisam estar presentes nestas discussões, no sentido de transgredir os processos de naturalização, de normatizações infrutíferas, cerceadoras de espaços de conhecimento para meninos e meninas nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa, salientamos o quanto a percepção dos corpos dos sexos, do que entendemos como homem e mulher, assim como os modelos tradicionais de enunciar o masculino e o feminino interferem no processo de demarcação de espaço na sociedade, resultando em processos normatizados, fundados em ideias sexistas, patriarcais e estereotipadas.

Questionamentos sobre “natureza biológica” e os discursos herdados, nos mais variados meios de relações, eternizam e universalizam uma essência rígida e inquestionável do masculino e do feminino. Implica deste pensamento, em particular no campo das ciências exatas, a associação desta ciência ao universo masculino e a negação da capacidade intelectual e física da mulher para essa área. Tal mito corrobora para a manutenção de uma sociedade que replica modelos limitantes e sexistas e não admissíveis atualmente.

Nesse momento, faz-se necessário retomar a indagação central que constituiu a nossa pesquisa: como as representações do feminino e do masculino podem produzir expectativas distintas para os gêneros e interferir no processo de ensino e aprendizagem da matemática?

Para responder a essa pergunta, traçamos como objetivo geral, sendo: analisar como as relações de gênero e as visões estereotipadas das professoras e dos professores se manifestam em suas práticas docentes nas salas de aulas em instituições públicas do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Para atender tal objetividade, analisamos como se estabelecem e se manifestam as divisões de atividades atribuídas às meninas e aos meninos nas práticas de ensino e aprendizagem da matemática, e estudamos as expectativas depositadas pelos/as docentes às alunas e aos alunos quanto à aprendizagem dos conteúdos da matemática e/ou afins.

Ao mergulhar no conteúdo das entrevistas, capturamos um pouco da inteligibilidade das professoras sobre as relações de gênero. Os dados apontam para uma confusão de ideias relacionadas ao termo *gênero*.

Ocorre que as definições de gênero e sexualidades se entrelaçam, causando equívocos conceituais geradores de preconceito e de discriminação. Há ainda desconhecimento dos significados e das diferenças dos termos “sexo”, “orientação

sexual”, “identidade de gênero” e “ideologia de gênero”, além da não percepção da construção social que constituem esses processos pela maioria das participantes.

Os conteúdos desta pesquisa apontam, primeiramente, para a necessidade de criação de políticas públicas promotoras de debates e criadoras de espaços de reflexão sobre as categorias *gênero* e *sexualidade* nas escolas, aprofundando seus múltiplos significados e entrelaçamentos com a vida social contemporânea. Pensamos ser pré-requisito para a saúde coletiva das atuais e futuras gerações de estudantes em formação, além de ser uma necessidade às capacitações/atualizações dos profissionais da educação. Especialmente dos/as docentes, que, diariamente, lidam com todas as adversidades, apesar das tentativas de invisibilidade e ocultação das temáticas, eclodem a todo o momento no chão da escola.

Tratar dessas questões é, antes de tudo, primordial para a promoção de uma educação que respeite a humanidade existente dentro de cada um e cada uma de nós.

Ao longo das entrevistas, identificamos visões dicotômicas sobre a masculinidade e a feminilidade, as quais alimentam práticas confirmadoras de manutenção de expectativas e estereótipos negativos, produtores de sexismos e misoginia. Tais estereótipos construídos pelas participantes naturalizam visões das alunas, demarcando comportamentos, lugares e habilidade diferenciadas, subjugando ou inferiorizando as meninas em detrimento dos meninos em sala de aula.

Para além dos estereótipos atribuídos aos alunos e às alunas, identificamos territórios escolares, constituídos por uma lógica perversa em que o controle e a punição delimitam os espaços e os não espaços pertencentes à masculinidade e à feminilidade.

A pesquisa indica que os estereótipos de gênero encontrados são similares aos observados nas literaturas estudadas (LOURO, 2014; RODRIGUES, 2009; RIO; STRASSER; SUPERREGUY, 2016; ISMAEL, 2013). Achados remetem a atributos de masculinidade como força, agressividade, esperteza e aptidão para a matemática e de feminilidade como organização, bom comportamento, tagarelice e pouca habilidade para a matemática. Nesse sentido, propomos a necessidade de desconstrução de mitos relacionados aos gêneros em sala de aula, com vistas a

proporcionar condições igualitárias aos alunos e às alunas, especialmente os referentes à disciplina de matemática, por sua forte associação ao universo masculino.

Por fim, queremos marcar neste trabalho que identificar as nuances das diferenças de gênero não é sedimentar um processo discriminatório. Muito pelo contrário. É saber minutar com mais precisão os desafios de uma educação matemática que não mais invisibilize as mulheres, nem todos os símbolos ligados ao feminino. Observamos que, por diversas vezes, as análises dos dados nos levaram para um ponto em comum, qual seja, a necessidade de refletir sobre abordagens críticas e inclusivas, capazes de discutir os meandros da subjetividade humana a fim de evitar a perpetuação de valores excludentes.

Um possível caminho para uma educação menos (re)produtora de estereótipos discriminatórios de gênero é o fortalecimento de debates sobre as tão complexas relações de gênero e da matemática, fluindo para novos olhares e iluminando práticas pedagógicas subversivas da lógica perversa de segregação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcia; FRANCO, Creso; CARVALHO, João Pitombeira. Gênero e Desempenho em Matemática ao final do Ensino Médio: Quais as relações? **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun, 2003. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2178/2135>>. Acesso em: jan. 2014.

AYESTARAN, Sabino; PAEZ, Darío. Representaciones sociales y estereotipos grupales. 1987. In: PAEZ [et al.] cap. V, p. 221-262. Disponível em: <http://www.mapama.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/fondo/pdf/87506_7.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BAPTISTA, Maria Manuel. **Estereotipia e representação social – uma abordagem psico-sociologia**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1996.

BARTRA, Eli. Acerca de la investigación y la metodología feminista. In: Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios, Maribel Ríos Everardo (Coord.) **Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales**. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología, 407, 2012, p. 67-78.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRECH, Christina. **O “dilema Tostines” das Mulheres na Matemática**. 2018. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~brech/gender/BrechTostines.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

CASTRO, Célia de. **Fazendo gênero: reprodução/desconstrução das relações de gênero na educação familiar e escolar (Estudo de caso nos sítios Salgadinho e Curralinho)**. 176f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 1999.

CABECINHAS, Rosa. Media, etnocentrismo e estereótipos sociais. In: As Ciências da Comunicação na Viragem do Século. **Actas do I Congresso de Ciência da Comunicação**. Lisboa: Veja, p. 407-418.

CARVALHO, Maria; ISMAEL, Eliana; MELO, Rosemary. Roteiros de Gênero: A Pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2008.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. Desempenho escolar em Matemática: o que gênero tem a ver com isso? In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Narci Stanckida; CARVALHO, Marília Gomes de (Org.). **Igualdade na Diversidade**: Enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba: Editora da UTFPR, p. 269-306.

CAVALARI, Mariana Feiteiro. História, mulheres e educação matemática. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 10, 2010, Bahia. **Anais**. Universidade Federal de Itajubá; Universidade Estadual Paulista, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: FOUCAULT, Michel. **Filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada – Nossa história, nosso futuro**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Paris: Gallimrd, 1994, v. IV.

_____. **História da Sexualidade**: vontade de saber. São Paulo: Paz & Terra, 2013, v. 1.

FRAGELLA, Rita de Cássia. Do silêncio e seus sons: “diferenças” na Base Nacional Comum Curricular. In: LOPES, Alise Casimiro. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Editora da UFPE, 2018, p. 163-186.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GALINKIM, Ana Lúcia; ISMAEL, Eliana. Gênero. In: CAMINO, Leoncio; TORRES, Ana Raquel; PEREIRA, Marcos Emanuel. (Org.). **Psicologia Social**: Temas e teorias. 1. ed. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 503-558.

HARDING, Sandra. **Is There a Feminist method?** Feminism and Methodology. Indianapolis, Indiana university press, 1987. Traducción de Gloria Elena Bernal. Disponível em: <https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista_s-harding.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ISMAEL, Eliana. As novas formas de discriminação sexista: uma perspectiva da psicologia social. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ISMAEL, Eliana; DUARTE, Ana. Discutindo Gênero, processos de inclusão e Direitos Humanos com cinema. **XI Congresso Iberoamericano de Extensão Universitária**, denominado Integração extensão, docência e investigação para a inclusão e coesão social. 2011. Disponível em: <<https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/discutindo-genero-processos-.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacila Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MÁRQUES, Rosa MaríaFarfán; CANTO, María de Los Angeles Cabañas. **Diferencias de género em matemáticas, um problema sociocultural**, 2006.

MILANEZI, Pollyanna Lara. A Participação a Matemática em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85TQ84/1000000614.pdf?sequence=1>>. Acesso em:

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; FELISBERTO DE CARVALHO, José Ivanildo; SILVA, José Mário da. Pedagogia Queer, Gestão Escolar e as Fissuras da Heteronormatividade. In: SEFFENER, Fernando; CAETANO, Márcio (Org.). **Discurso, Discursos e Contra-Discursos Latino-Americanos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero**. 1. ed. Campina Grande: Realize, 2016, v. 1, p. 366-380.

NASCIMENTO, João Batista. **Algumas Mulheres na História da Matemática**: e a questão de gênero em ciências e tecnologia. Beira do Rio, ano XXVI, n. 93, abr. 2011. Disponível em: <http://www.matematica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/mulheres_matematica_jun12.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

O PERIGO da história única. Chimamanda Ngozi Adichie. **TED Global**, 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt>. Acesso em: 18 ago. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e heterotopias em tempo do slogan “ideologia de gênero”. In: LOPES, Alice Casimiro (Org.). **Os gênero da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Editora da UFPE, 2018, p. 187-210.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

PERNAMBUCO, Projeto de Lei n. 709/2016, 08 de Março de 2016. Ementa. **Diário Oficial de Pernambuco – Poder Legislativo**, Recife, PE, v. XCIII, n. 39, 8 mar. 2016, p. 4.

PINKER, Steven. **Tábula rasa**: a negação contemporânea da natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PINTO, Célia Regina. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. Carla Bassanezi Pinsky (Coord. de texto) 10. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

REIS, Leonardo Rodrigues. Rejeição à matemática: Causas e formas de intervenção. 2009. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/LeonardoRodriguesdosReis.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

RÍO, Maria Francisca Del; STRASSER, Katherine; SUSPERREGUY, María Inés. Son las habilidades matemáticas un asunto de género acerca de las matemáticas em niños y niñas, sus familias y educadoras. **Calidad em la educación**, n. 45, diciembre 2016, p. 20-53.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia Social**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRIGUES, Julian; FACCHINI, Regina. “Ideologia de gênero” atores e direitos em disputa: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2013-2015). In: LOPES, Alise Casimiro. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Editora da UFPE, 2018, p. 87-126.

ROSA, Cleir Silvério Ferreira. Relações de gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice de desenvolvimento da educação básica. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/windows%207/Desktop/19549-cleir-silverio-ferreira-rosa.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

SANTOS, G.; BUARQUE, Chico. O que é gênero. In: VANIN, Iole Macedo; GONÇALVES, Terezinha (Org.). **Caderno de textos gênero e trabalho**. Salvador: REDOR, 2006.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**: A questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção perspectivas em educação matemática).

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, David William; CARRAHER, Terezinha Nunes. **Na vida dez na escola zero**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 216, jan./abr. 2005.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução de Chistine Rufino Dabalt e Maria Betânia Ávila. Recife, SOS Corpo, 1995. Disponível em: <moodle.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=39565>. Acesso em: jun. 2018.

SILVA FILHO, José Mário. Estudos de gênero na educação matemática: o que se tem produzido. 55 f. Monografia (trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura Plena em Matemática. Caruaru, 2016.

SILVA, C. P. S da. Diferença de desempenho escolar em matemática: um estudo tomando o gênero como categoria de análise. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 10, 2010, Bahia. **Anais**. Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2010.

SILVA JÚNIOR, Jorge Luiz da. **GUEI: nem comédia nem drama, um programa de TV contra o preconceito**. Juiz de Fora: UFJF; Facom, 2. sem. 2004, 97 fls. Projeto Experimental do Curso de Comunicação Social.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios Contestados: O currículo como política Cultural e a Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Maria Celeste; FONSECA, Maria da Conceição. **Relação de gênero, Educação Matemática e discurso**: enunciado sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. In: **Congresso Internacional Fazendo Gênero 9**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100_ARQUIVO_Gen_Sex_Curric_Ped_ST19_FG9.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

VIDA Maria. Direção: Márcio Ramos. Gênero: Animação. **Ceará Brasil**, 2006, 9mm, color, Formato: 35mm.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Por favor, informe os seguintes Dados sócio demográficos.

- Idade:
- Raça/Etnia:
- Graduação Profissional:
- Quanto tempo atua como professora:
- Alguma pós-graduação _____ ano de conclusão _____ em que nível _____

Proposta I – Historinhas do cotidiano escolar

Historinha 01

Quando Valéria foi fazer seu estágio de docência em educação infantil na creche da universidade, notou que meninos e meninas brincavam separados com jogos e brinquedos distintos. Na salinha tinha duas caixas de brinquedos: uma com carrinhos e super heróis e outra com bonecas e panelinhas, que traziam de casa. No recreio só os meninos jogavam bola, enquanto as meninas brincavam de panelinha na caixa de areia. Entrevistada por Valéria a professora disse: “Eu respeito às preferências naturais de cada criança e deixo que elas escolham os brinquedos que querem. Por isso é que precisamos de duas caixas de brinquedos, uma para os meninos, outra para as meninas”.

- a) Por favor, complete a frase: A esse respeito, em seu relatório de estágio, Valéria comentou que...
- b) No seu trabalho como são organizados e disponibilizados os brinquedos para as crianças?

*Caso a professora/o professor não falar sobre origem dos processos de aprendizagem será feita a próxima questão.

- c) Você considera que as escolhas são processos da natureza da crianças ou são aprendidas?

Historinha 02

Numa reunião, as professoras conversam sobre o trabalho com meninos e meninas. Marta admite que, em diferentes situações, se pega afirmando: - Menina não faz isso... Menina não se comporta assim... É feio fazer igual aos meninos que batem nos colegas. Reflete que meninos e meninas não têm que ser assim ou assado porque são meninos ou meninas.

Paula diz que já se pegou dizendo para uma menina,

- Você está agindo igual a um menino. Reconhece que impede os meninos de brincarem de casinha porque eles destroem tudo.

Maria Helena diz que com a turma dela é diferente,

- ela coloca os meninos para arrumar a casinha junto com as meninas.

Joana diz :

- não conseguiria isso com sua turma porque os meninos arrancam a cabeça das bonecas, quebram as panelas, o que causa uma tremenda choradeira das meninas. Por isso, ela tira os meninos de perto da casinha e manda jogar bola.

Já Teresa diz:

- seus alunos só não destroem porque fazem papel dos filhos ou dos cachorrinhos da casa. Sendo assim, os meninos ajudam a fazer comidinha e obedecem às meninas.

- a) Que considerações você faz sobre as afirmações das professoras? Certas, erradas, por quê?
- b) Como você tem resolvido, ou resolveria as situações citadas acima? Por favor, dê exemplos.
- c) “Há crianças que são naturalmente destrutivas”. O que você diz sobre esta afirmação?

Historinha 03

Durante uma aula de Língua Portuguesa, no 4º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais, a professora explicava para seus alunos e alunas, acerca dos pronomes pessoais. Citou entre as regras gramaticais, que os pronomes pessoais devem sempre concordar com o gênero masculino, se apresentados os dois gêneros. Uma das crianças indagou a professora qual a causa do pronome concordar com o masculino e não com o feminino...

- a) O que responderia você como mediadora desta situação?
- b) Qual o sentido tem para você essa regra gramatical?

Historinha 04

Na correção dos exercícios de cálculo matemático, com operações de divisão, a professora fez uma comparação das assertivas entre os presentes: Manuela acertou 4 das 10 operações, enquanto Pedro acertou 9 das 10 operações. Quando Pedro percebeu que havia tido mais acertos, menosprezou os demais colegas, chamando inclusive Manoela de “burra”. A professora prontamente clamou a atenção de Pedro e falou que ele não poderia dizer isso com Manuela. Falou também que cada um ali

tinham suas habilidades, que apesar de Manuela não ser boa em matemática era uma excelente aluna na disciplina de língua portuguesa. Voltando-se pra Manuela, a professora diz: se você se esforçar mais um pouco conseguirá tirar boas notas.

- Comente o que você achou da intervenção da professora? Explique o que está certo e o que está errado.
- Como você mediará essa situação?

Proposta II – Charge.

É apresentada a charge:



- A partir da leitura da charge apresentada, você considera que os sentimentos guardados podem ter algum efeito nas alunas?
- E quanto aos alunos? Acha que os sentimentos guardados podem gerar efeitos? Se sim por quê? Se não por quê?
- Você afirma que o sentimento é ----- (discurso do entrevistado). Como se dá esse efeito quando as/os alunas e alunos não conseguem acompanhar o conteúdo devidamente?
- Gostaria que você apontasse com nota de 0 a 10 suas considerações das diferenças de ritmo de aprendizagem, qualidade dos trabalhos e resultados obtidos pelos/as alunos e alunas, na compreensão dos conteúdos:

Alunas	Língua Portuguesa	Ciência	Matemática	Alunos	Língua Portuguesa	Ciência	Matemática
Ritmo de aprendizagem				Ritmo de aprendizagem			
Qualidade dos trabalhos				Qualidade dos trabalhos			

Resultados obtidos				Resultados obtidos			
-----------------------	--	--	--	-----------------------	--	--	--

5- A partir da tabela acima, por favor, comente livremente porque atribuiu estas pontuações.

Proposta III – Vídeo

É apresentado o vídeo “comportamentos e conflitos na sala de aula” às/aos entrevistadas/os a fim de levantar questões, em seguida feito os seguintes questionamentos:

<https://www.youtube.com/watch?v=KpZ4PXbfBgM>

Após assistir ao vídeo:

1. Quais as primeiras ideias que lhe vêm à mente?

*Antes da próxima, perguntar a professora se quer ver novamente o vídeo.

2. Você observa alguma diferença de compreensão dos conteúdos de matemática dos/as alunos e alunas? Quais?
3. A quem é mais fácil dar aulas de matemática, de história, e de português, a meninos ou a meninas? Explique por favor

Se a professora reconhece diferenças, apresentar as próximas:

4. Se você considera que existem essas diferenças, onde se originam estas diferenças?
5. Você acha que existe algum meio de superar estas dificuldades? Explique por favor, o que lhe vem à mente.

Se a professora não reconhece diferenças, apresentar à próxima:

6. Se não apresenta distinções de compreensão de conteúdos entre alunos e alunas, como você explica as cenas do vídeo em que os alunos e alunas expressam maiores dificuldades de entendimento do conteúdo?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS)**

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da **ESTUDOS DE GÊNEROS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: AS EXPECTATIVAS CONSTRUÍDAS PELOS/AS DOCENTES**, que está sob a responsabilidade do pesquisador JOSÉ MÁRIO DA SILVA FILHO, com endereço RUA SÃO CRISTÓVÃO NÚMERO 41, BAIRRO SÃO JOSÉ, GRAVATÁ –PE CEP 55641-665 – Telefone 81 99643-4689 e e-mail mariofilho.jm@hotmail.com para contato do pesquisador responsável, e está sob a orientação de: ELIANA CÉLIA ISMAEL DA COSTA Telefone para contato: 83 99681-7228, e-mail elianaismael27@gmail.com.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido/a sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, em caso de recusa o/a senhor/a não será penalizado/a de forma alguma. Também garantimos que o/a senhor/a tem direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

DESCRIÇÃO DA PESQUISA: Analisar como as relações de gênero e as visões estereotipadas das professoras e dos professores se manifestam em suas práticas docentes na aula de matemática em instituições pública do Ensino Fundamental Anos Iniciais da cidade de Gravatá-PE.

RISCOS: Invasão de privacidade, responder a questões sensíveis, tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.

BENEFÍCIOS: A pesquisa poderá dar subsídios para contribuir para preencher as lacunas de conhecimento sobre as práticas docente, o ensino da matemática e as relações de gênero.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa gravação em áudio, fotos, filmagens, ficarão armazenados em no computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador JOSÉ MÁRIO DA SILVA FILHO, no seguinte endereço RUA SÃO

CRISTÓVÃO NÚMERO 41, BAIRRO SÃO JOSÉ, GRAVATÁ –PE CEP 55641-665, pelo período mínimo de 5 anos.

O/A senhor/a não pagará nada para participar dessa pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelo pesquisador(ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço ☺ Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4- Cidade universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Telefone: (81) 2126-8588 – e-mail: cepccs @ufpe.br).

José Mário da Silva Filho
Pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO/A

Eu _____,
CPF _____,

Abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas duvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **ESTUDOS DE GÊNEROS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: AS EXPECTATIVAS CONSTRUÍDAS PELOS/AS DOCENTES**, como voluntario/a.

Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrente de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do/a participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite da voluntaria em participar.

Testemunhas não ligada à equipe do pesquisador:

Nome:

Assinatura:

Nome:

Assinatura: