



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

HELENA SOARES DE ALMEIDA GOMES

**A LICENCIATURA É O LUGAR ONDE A GENTE SE ENCONTRA COMO
MULHER: os discursos sobre as diferenças de gênero entre
mulheres licenciandas em matemática numa instituição de ensino
superior do Sertão Pernambucano**

Caruaru

2024

HELENA SOARES DE ALMEIDA GOMES

**A LICENCIATURA É O LUGAR ONDE A GENTE SE ENCONTRA COMO
MULHER: os discursos sobre as diferenças de gênero entre
mulheres licenciandas em matemática numa instituição de ensino
superior do Sertão Pernambucano**

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 Mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Rodrigues de Farias

Caruaru
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Gomes, Helena Soares de Almeida.

A licenciatura é o lugar onde a gente se encontra como mulher: os discursos sobre as diferenças de gênero entre mulheres licenciandas em matemática numa instituição de ensino superior do Sertão Pernambucano / Helena Soares de Almeida Gomes. - Recife, 2024.

103f.: il.

Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2024.

Orientação: Daniella Rodrigues Farias.

1. Gênero; 2. Discurso ideológico; 3. Falologocentrismo. I. Farias, Daniella Rodrigues. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 371.12

HELENA SOARES DE ALMEIDA GOMES

A LICENCIATURA É O LUGAR ONDE A GENTE SE ENCONTRA COMO MULHER: os discursos sobre as diferenças de gênero entre mulheres licenciandas em matemática numa instituição de ensino superior do sertão pernambucano.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática

Aprovada em: 16/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniella Rodrigues de Farias (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Profa. Dra. Tania Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Profa. Dra. Maria Teresa Lopes (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

AGRADECIMENTOS

Graças a.....

...DEUS, pela dádiva da existência e por ter manifestado Seu cuidado para comigo, através das diversas pessoas que cruzaram o meu caminho, me levando a traçar novos territórios de significados em sentidos e afetos.

...Pai, por ter sido a mão protetora em meus primeiros dias de experiência escolar, sua presença foi fundamental para o meu desenvolvimento intelectual e humano (In memoriam).

...Mãe, por ter sido uma figura de total importância para a minha subversão enquanto mulher. Foi através das suas experiências como esposa, mãe que pude comprovar a subserviência dentro de um ambiente sexista, androcêntrico e patriarcal, foi naquela casa colonial que pude desenvolver os meus pensamentos de criticidade na tentativa de subverter a ordem.

...Vinícius, meu filho, por ter sido a força que constitui em mim dobras de humanidade, me trazendo uma forma diferente de existir, me fazendo compreender as várias formas de ser na neuroatipicidade.

...Luna, por me fazer acreditar que é possível tornar concreto as minhas vontades e seguir sempre adiante na busca dos meus sonhos e realizações.

...Ana Liz, pelos seus beijos e abraços diários, eis o termômetro das minhas sensibilidades que me afetam em todos os dias.

...Marta, Edna e Eliane, por terem feito parte dessa história ao meu lado e cooperar com a construção da minha trajetória de vida e segurar a minha mão sempre que necessário.

... Ailton, Adilson, Alcides, Adeildo, Adelmo e Marcos, por terem

despertado o desejo em mim de experienciar a possibilidade de vivências outras que não aquelas destinadas a nós, mulheres.

...Daniella Rodrigues, por ter me presenteado com essa pesquisa e ter-me despertado para uma história outra, na qual pude alçar vôos altos na desconstrução de um sujeito feminino engendrado na epistemologia dominante a um sujeito territorializado na subversão aos modelos cartesianos.

... Dayane, pelas lágrimas que me encorajam em todos os dias, pelas lindas risadas que me trazem grandes alegrias, dou graças a você pelas horas de colo e de consolo, pelas vezes que subi aquelas escadas na busca de teu abraço apertado e aconchegante, pelo café feito com amor e que me curaram de diversas dores. Dou graças a Deus pela tua vida e por ser maravilhosa para com o próximo, grata por me encorajar a permanecer nessa estrada da subversão e despertar para uma história onde o feminino possa ser protagonista em sua existência.

RESUMO

Nesta pesquisa, partiu-se da ideia de que os conceitos de gênero direcionam os olhares sobre as relações e perspectivas em torno do ensino e da aprendizagem em um curso de licenciatura em matemática. Frente a esse entendimento e às contribuições trazidas pela epistemologia feminista e pós-estruturalismo, propôs-se uma leitura sobre os conceitos e/ou sentidos de gênero presentes nos discursos de discentes de licenciatura em matemática. Como objetivo geral pretendeu-se analisar os conceitos de gênero presentes nas falas de mulheres licenciandas em matemática entre o 6º e o 8º período de uma faculdade privada do Sertão do estado de Pernambuco. A investigação teve caráter qualitativo apoiado no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux e ocorreu através da observação direta e entrevistas semi-estruturadas realizadas com dez mulheres discentes. Por intermédio desse percurso metodológico buscou-se acessar o entendimento sobre a forma como as assimetrias de gênero interferem nas singularidades e perspectivas individuais das licenciandas, assim como, em seus trajetos profissionais. Como principais resultados, percebeu-se que, naquele contexto, a matemática era vista como um campo de saber-poder-desejo naturalmente masculino. Essa compreensão expressa o modo como os saberes-poderes-desejos, próprios ao falologocentrismo, atravessam os sentidos de gênero que constituem a materialidade do poder e a própria afetividade que mobiliza, perpassa e molda as narrativas e as vidas das licenciandas. Os argumentos usados pelas licenciandas têm caráter ideológico e reproduzem a ideia de uma natural capacidade masculina aos saberes-poderes da matemática em discursos que se apoiam em “razões” inscritas na *bios*(somatocentricidade) e/ou na ideia de natureza. Nesta perspectiva, a menor presença de mulheres no curso de matemática seria a comprovação de uma dificuldade natural à disciplina e ao próprio curso. Os dados coletados por intermédio de entrevistas realizadas em profundidade nos mostram práticas e discursos que promovem o eclipsamento e as subalternizações dos saberes-poderes-desejos das mulheres licenciandas em matemática na instituição privada de ensino superior do sertão pernambucano. São dispositivos de silenciamento que se imprimem no ambiente acadêmico e revelam o quanto as mulheres ainda são afetadas por linhas de força que atravessam seus corpos, afetividades e emoções em experiências de preconceito, violência e invisibilização dentro e fora da universidade. Por outro lado, pode-se perceber que a presença dessas mulheres na licenciatura em matemática, sendo este um espaço de

saberes-poderes-desejos hegemonicamente masculinos, é um gesto de subversão, de luta e de resistência aos agenciamentos ideológicos. Por tudo isso, destaca-se a importância de políticas de gênero que incidam a favor da desconstrução dos interdiscursos falologocêntrico e somatocêntrico, revelando as razões sociais, políticas e históricas dessa maquinaria de dispositivos que visam destituir os saberes-poderes-desejos de jovens mulheres discentes.

Palavras-chave: gênero; discurso ideológico; falologocentrismo; licenciandas em matemática; análise do discurso.

ABSTRACT

In this research, we started from the idea that gender concepts direct views on the relationships and perspectives surrounding teaching and learning in a mathematics degree course. In view of this understanding and the contributions brought by feminist epistemology and post-structuralism, a reading of the concepts and/or meanings of gender present in the speeches of undergraduate mathematics students was proposed. As a general objective, we intended to analyze the concepts of gender present in the speeches of women graduating in mathematics between the 6th and 8th period at a private college in the Sertão of the state of Pernambuco. The investigation had a qualitative character supported by the theoretical-methodological framework of Discourse Analysis proposed by Michel Pêcheux and occurred through direct observation and semi-structured interviews carried out with ten female students. Through this methodological path, we sought to access understanding of the way in which gender asymmetries interfere with the singularities and individual perspectives of graduate students, as well as their professional paths. As main results, it was noticed that, in that context, mathematics was seen as a naturally masculine field of knowledge-power-desire. This understanding expresses the way in which knowledge- powers-desires, typical of phallogocentrism, cross the meanings of gender that constitute the materiality of power and the very affectivity that mobilizes, permeates and shapes the narratives and lives of undergraduate students. The arguments used by the graduate students have an ideological character and reproduce the idea of a natural male capacity for the knowledge-powers of mathematics in discourses that are based on “reasons” inscribed in the bios (somatocentricity) and/or the idea of nature. The smaller presence of women in the mathematics course would be proof of a natural difficulty in the discipline and in the course itself. The data collected through in- depth interviews show us practices and discourses that promote the eclipse and subordination of knowledge-powers-desires of women graduating in mathematics at a private higher education institution in the backlands of Pernambuco. These are silencing devices that are imprinted on the academic environment and reveal how much women are still affected by lines of force that cross their bodies, affections and emotions in experiences of prejudice, violence and invisibility inside and outside the university. On the other hand, it can be seen that the presence of these women in mathematics degrees, this being a space

of hegemonically masculine knowledge-powers-desires, is a gesture of subversion, struggle and resistance to ideological agencies. For all this, the importance of gender policies that focus on the deconstruction of phallogocentric and somatocentric interdiscourses stands out, revealing the social, political and historical reasons for this machinery of devices that aim to deprive the knowledge-powers-desires of young female students.

Keywords: Gender; Ideological Discourse; Phallogocentrism; Mathematics graduates; Speech analysis.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	ADENTRANDO UM TERRITÓRIO DE LUTA E RESISTÊNCIA	18
1.2	AS MULHERES MATEMÁTICAS AO LONGO DA HISTÓRIA DA DISCIPLINA	26
1.3	SABERES E PODERES FEMININOS: DESTERRITORIALIZAÇÕES	29
1.4	A CRÍTICA FEMINISTA	33
1.5	EPISTEMOLOGIA FEMINISTA	35
1.6	FORMAÇÃO DOCENTE DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO GÊNERO	39
2	PERCURSO METODOLÓGICO	43
2.1	UMA METODOLOGIA QUALITATIVA	46
2.2	AS SUJEITAS DA PESQUISA	47
2.3	AS ENTREVISTAS	48
3	ANÁLISE DOS DADOS	49
3.1	DAS VISÕES GERAIS DISCENTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	49
3.1.1	“A matemática é um curso masculino”: as linhas de força do falologocentrismo	49
3.1.2	“A matemática para poder estar no meio masculino”: o interdiscurso sobre um campo de saber-poder-desejo masculino	52
3.1.3	“Acho que é um tabu”: a materialidade das práticas e discursos sobre a matemática	54
3.2	DAS MOTIVAÇÕES À ESCOLHA DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	58
3.2.1	“A Licenciatura é o lugar onde a gente se encontra como mulher”: trajetórias entre sujeições e subversões	58

3.2.2	“Como se a mulher não tivesse a capacidade”: os efeitos de verdade da bio-lógica	63
3.2.3	“A gente tem um sonho e a realidade”: entre agenciamentos históricos, sociais e afetivos	68
3.2.4	“Ele me fazia ser protagonista”: a interpelação da auto-estima	69
3.3	DAS EXPERIÊNCIAS COM(O) MULHERES COM A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	70
3.3.1	“Me sinto sobrecarregada e estou tentando conciliar”: o cuidar no espaço privado	71
3.3.2	“Os homens têm mais tempo de estudar, nós temos afazeres domésticos”: a prevalência da somatocentricidade	72
3.3.3	“A mulher é mais sensível a esperar o aluno aprender”: o cuidar no espaço público	77
3.3.4	“Só há uma docente no curso de licenciatura em matemática”: subalternidade no interdiscurso	78
3.3.5	“Acho que ambos dão certo em qualquer área”: subalternidade no intradiscurso	78
3.3.6	“Ele quer ser superior só porque a gente é mulher”: a hierarquia binária de gênero entre discentes	81
3.4	DA DISTRIBUIÇÃO DISCENTE POR GÊNERO, NO CURSO, E SUAS CORRELAÇÕES COM O SABER MATEMÁTICO:	83
3.4.1	“A única turma que tem mais mulheres do que homens”: saberes-poderes-desejos gendrados	83
3.5	DAS DIFERENÇAS NAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	85
3.5.1	“O professor homem escuta mais o aluno homem”: invisibilidade e subalternidade em sala de aula	85
3.5.2	“A professora é mais compreensiva, o professor age diferente”: efeitos de verdade relacionados à natureza do gênero	87
3.5.3	“Não tanto, não tão visível”: a naturalização de mecanismos de exclusão e silenciamento	88
3.6	DA DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NAS DISCIPLINAS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E SUAS JUSTIFICATIVAS	90

3.6.1	“Não ter uma professora [de matemática] mulher, isso é chocante”: exclusão, ocultação e silenciamento	90
3.6.2	“A gente não tem uma mulher pra gente se espelhar”: ocupar, resistir	91
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
4.1	PANORAMA GERAL	94
4.2	QUE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO POSSAM SER, DE FATO, ESPAÇOS DE INCLUSÃO E PERTENCIMENTO	96
5	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A -	102

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano, como professora e mulher, percebo-me interpelada por atitudes que – disfarçadamente ou não – comunicam as desigualdades de gênero na docência em matemática; neste contexto, inquietam-me, sobretudo, os discursos e as práticas de caráter sexista dirigidas à disciplina da Matemática, cujos sentidos ainda são pautados em estereótipos e preconceitos de gênero.

Desde a licenciatura, num trajeto de intensidades e derivas de mais de vinte e cinco anos, tenho vivido em corpo, afeto, desejos e racionalidade o cenário da educação matemática. Percorrer este absorvente trajeto fez erguer-se em mim o desejo de entendê-lo em profundidade e, assim, resistir e lutar para que as mulheres professoras de matemática tenham, de fato, seus saberes e poderes reconhecidos e/ou legitimados.

A invisibilidade histórica sobre as competências e as contribuições das mulheres matemáticas no contexto ocidental foi renovada ao longo dos séculos, traduzindo-se, dessa forma, como a representação de saberes/poderes menos importantes à sociedade porque contrários à “vontade de verdade” (Foucault, 1997) que sustenta as visões de mundo modernas ancoradas no ideal hegemônico do sujeito-masculino-branco-racional (Stuart Hall 1990).

Como observa Helen Longino (2017), desde a antiguidade, a lógica e a razão tornaram-se atributos essencialmente masculinos. As incursões cotidianas no sistema de ensino da matemática possibilitaram-me a observação destes e de outros contrassensos e/ou controvérsias, bem como a elaboração de críticas às posições assumidas e/ou delegadas histórica, social e culturalmente às mulheres no campo do ensino das ciências exatas e da matemática.

Nesta perspectiva, compreendi, por exemplo, que as posições assumidas pelas mulheres matemáticas parecem comunicar relações historicamente contraditórias, posto que, alternadamente, as mulheres matemáticas emergem ora como agentes, ou seja, como sujeito, ora como agenciadas, ou seja, assujeitadas neste processo (Judith Butler, 2018).

Frente a isso, atravessada por linhas de força, as mais diversas: em corpo, emoções, racionalidade, singularidades, desejo, gênero, pude viver os elementos que, sutil e materialmente (Orlandi, 1999), promovem histórica e socialmente, o pouco relevo atribuído às mulheres docentes em matemática.

Entendi, nesse trajeto, que a construção desta intrigante “ausência”, na realidade, indica uma “exclusão” (Foucault, 1997) – ou uma das várias exclusões às quais as mulheres são impelidas.

Tal processo é promovido à forma de discursos e práticas (Idem) ancorados em dispositivos de poder que, como uma vasta rede de estratégias atua em diversas frentes, dentre elas: os silenciamentos; as hierarquizações de saberes e conhecimentos; a diminuição de oportunidades frente à delegação às mulheres de tarefas preteridas pelos homens e o estabelecimento de uma gramática de gênero binária fundada sobre a ideia de natureza.

Juntos, esses artifícios atuam como operadores cognitivos em prol da ideia da “natural” inferioridade e, conseqüentemente, inadequação das mulheres à abstração e à racionalidade exigidas ao percurso formativo em matemática.

Mediante estas observações, percebemos a permanência do tempo- espaço da educação como um contexto ambíguo em que, não obstante agencie transformações, paradoxalmente, ainda a placa e promove a conciliação de desigualdades (Foucault, 1997).

Sob essa perspectiva, a escola e a universidade constituem-se como uma conjuntura, por excelência, de lutas e intensidades, de territorializações e desterritorializações social, cognitiva e afetiva, do desejo, afinal, como afirma FOUCAULT(2004), onde há relações de poder, há necessariamente a resistência.

Amparada sob esta compreensão e/ou sob a égide desse campo de forças, vejo a prática como docente de matemática tornar-se um ato de obstinação, persistência e antagonismo mediante esses afetos, racionalidades, conhecimentos e poderes historicamente segregadores.

Como professora matemática – e, nomeadamente, como mulher – percebo, assim, a sala de aula tal qual o *locus* de intervenção docente sobre a realidade sociocultural.

É de esta posição (Orlandi, 1999), em práticas e discursos, que docentes- mulheres-matemáticas podem vir a perfurar a opacidade da realidade(Orlandi, 1999) supressora e, assim, debruçando-se sobre controvérsias, empreender deslocamentos e mudanças no nível molecular que é o patamar da micropolítica, ou seja, o tempo- espaço do cotidiano, das relações em rede, dos desejos, das diferenças e das singularidades (guattari e Rolnik, 2000).

É, portanto, no ensino que nós, professoras matemáticas, temos chances de agenciar na outra esta potência, e é este o sentido desta pesquisa: o de viabilizar a articulação de saberes e poderes que fomentem a resistência e luta em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, dentro e fora da academia.

As escolas e universidades, por serem espaços *sui generis* são empreendimento de transformações individuais ou micropolíticas e coletivas ou âmbito macropolítico – isto é, transmutações históricas, sociais, políticas e culturais – e nós, docentes, podemos assumir posições essenciais nesse ecossistema.

Frente a esta compreensão, faz-se necessário que, como profissionais da educação, entendamos os *modus operandi* de algumas parcelas da sociedade empenhadas em, dialeticamente, agenciar valores excludentes às custas da negação da/do diferente (Judith Butler, 2016).

No contexto de atuação docente materializam-se, dessa forma, vetores em linhas de força que produzem saberes e poderes subalternizados, tais como os conhecimentos produzidos pelas mulheres matemáticas, contudo, nesse mesmo tempo-espaço, simultaneamente, abrem-se, como linhas de fuga, controvérsias e contingências que projetam vicissitudes e derivas, transformações. O lugar destas controvérsias é a conjunção propícia às mudanças, é nele que devemos nos posicionar.

Nestas circunstâncias, a exemplo de LOURO (1997), compreendemos que permanece o problema de se conceber as diferenças de gênero como algo hierarquizado desde a natureza, em estrutura e essência, simultaneamente, *falocêntricas* e logocêntricas (Derrida, 2002), nas quais o “sujeito” equivalente a “o homem” se substancializa como a medida, o padrão, a referência universal (Stuart Hall, 1990) frente ao ser da falta ou o ser castrado projetado sobre a mulher (Judith Butler, 2016).

Empreender uma investigação como esta, em que sejam questionadas as desigualdades de gênero e interpretados seus agenciamentos e consequências para o ensino da matemática e conseqüentemente para os saberes-poderes que, historicamente, constituem a disciplina, tem como anseio fazer desvelarem-se realidades ainda fortemente opressoras e, do mesmo modo, auxiliar às transformações políticas e sociais que possibilitem às mulheres matemáticas, cada vez mais, legitimar seus discursos, práticas e posições na sociedade contemporânea. Mediante este entendimento, esta pesquisa pretende, portanto, viabilizar o debruçar-nos sobre os discursos e práticas, concomitantemente históricos, sociais, culturais e políticos, compartilhados entre mulheres estudantes de uma licenciatura em matemática, com o intuito de acessar o entendimento individual e coletivo que afeta o modo como as pessoas do gênero feminino se relacionam com esta disciplina. Por conseguinte, buscaremos, do mesmo modo, compreender como estas mulheres estabelecem, projetam e assumem posições, funções, práticas e sonhos no tempo-espaço atual do ensino da matemática.

É sabido que, face ao cartesianismo ainda presente na sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem matemática, apesar de envolver subjetividades e, conseqüentemente, controvérsias, tende, por exemplo, a investir em concepções binárias e a dissociar termos interdependentes tais como cognição e afeto, emoção e lógica em prol da abstração e razão materialmente consideradas sinônimos da própria disciplina.

Neste universo, muitas destas qualidades culturalmente consideradas inerentes à matemática e ao ensino aprendizagem da disciplina, são associadas a características atribuídas ao gênero masculino, tais como a razão, a lógica e a abstração, enquanto aquelas consideradas menos apropriadas e/ou irrelevantes, tais como os afetos, emoções e o desejo, são geralmente atribuídas às pessoas do gênero feminino.

Historicamente, esta compreensão fez como que, no Brasil, por exemplo, o acesso escolar às mulheres só tenha sido permitido a partir do século XIX – até então, a educação feminina era totalmente restrita ao lar para que as mulheres pudessem dedicar-se plenamente à casa, ao marido e aos filhos –, em 1827 foi decretada a abertura do ensino primário às meninas, desde que separadas dos meninos. Ao ensino médio, as pessoas do gênero feminino só ingressaram em 1835 e ao ensino superior, em 1879, de acordo com Dotta e Tomazoni (2015).

Segundo Fernandes (2019), as escolas brasileiras do período colonial foram constituídas, inicialmente, pela ordem dos jesuítas; localizadas nas vilas e cidades, eram voltadas ao público masculino, visando à formação de uma elite colonial, culta e religiosa em que as mulheres eram excluídas, fossem ricas ou não, negras escravizadas, indígenas ou brancas.

Ainda de acordo com Fernandes (2019), por estranharem a diferença de oportunidades educacionais oferecidas aos homens e às mulheres, a primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu de um indígena que solicitou ao padre Manoel de Nóbrega que alfabetizasse sua companheira.

Na realidade, uma observação cronológica rápida revelará que, desde a Antiguidade até a Modernidade, os expoentes, fossem na filosofia e/ou nas ciências matemática, eram do sexo masculino.

Estes fatos históricos evidenciam a supressão feminina em um tempo- espaço de saberes-poderes notadamente articulados e produzidos: Pitágoras (582 - 497 a. C.), Arquimedes (287 - 212 a.C.), Euclides (300 a.C.), Cláudio Ptolomeu (100 - 168), Leonardo Fibonacci (1170 - 1250), Galileu Galilei (1564 -1642), René Descartes (1596 - 1650), Blaise Pascal (1623 - 1662), Isaac Newton (1643 - 1727) e Leonhard Euler (1707 - 1783), Lazaretti (2018). São segregações que tornam manifestas situações de subalternização e exclusão históricas vividas pelas mulheres mediante padrões “exclusivamente” masculinos, em discursos e práticas ideológicos, que ratificavam e reproduzem a hierarquia e o domínio sociopolítico nas relações homem/mulher.

Nesta perspectiva, a história da filosofia e das ciências ocidentais comunicam ideologicamente a hegemonia masculina e, desse modo, têm forjado e sustentado, ao longo do tempo, o caráter inequívoco de epistemologias cujos valores são nomeadamente masculinos (Margareth Rago, 1998; helen Longino, 2017; Oyèrónké Oyèwùmí, 1997).

É possível, inclusive, que tais narrativas se estabeleçam como um campo de forças social e político, não apenas apto a “cordialmente” deslegitimar os saberes e poderes femininos, mas firmemente habilitado e posicionado de modo a, “naturalmente”, desmotivar as meninas a seguirem a carreira matemática.

1.1 ADENTRANDO UM TERRITÓRIO DE LUTA E RESISTÊNCIA

Com o intuito de procurar entender a maneira como as representações das diferenças de gênero nos discursos de alunas de licenciatura em matemática operam nas relações estabelecidas com a disciplina, buscamos, primeiramente, empreender um levantamento sobre os estudos realizados em torno desta temática (Botucatu, 2015).

Na primeira etapa, foi feito o levantamento de bibliografia sobre gênero, conduzida por meio dos conectores: formação docente; epistemologia de gênero; teoria feminista e pós-estruturalismo. Optamos como critério de exclusão à escolha dos trabalhos a serem apresentados, os resumos que apresentassem originalidade, relevância científica e indicadores de relações com nosso problema de pesquisa.

A segunda etapa foi constituída pela leitura e discussões suscitadas pelo material coletado, com destaque a marcadores tais como resultados, avanços e lacunas encontradas que servissem como alicerce à construção de nossa pesquisa.

A pesquisa foi iniciada pela base nacional da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo sido demarcado o período de buscas entre 2015 e 2021. Apesar dos inúmeros trabalhos depositados nessa plataforma e referentes à temática de gênero, poucos apresentaram dados significativos em relação aos nossos propósitos, inclusive, ao restringirmos um pouco mais o foco, relacionando gênero com educação matemática, a escassez aumentou, fato que demonstra a relevância de investigações nessa área.

Ao lançarmos o descritor “Formação Docente” encontramos 14.207 trabalhos, entre teses e dissertações, os quais abordam temáticas relacionadas às diversas áreas do saber, da prática docente e da pedagogia, desse modo, com o intuito de aproximá-los ao máximo dos nossos objetivos, buscamos “Formação Docente - Relações de Gênero” e, assim, chegamos a 288 pesquisas, entre elas, teses e dissertações. De acordo com os critérios de exclusão estabelecidos, dentre as 288 apenas 07 foram selecionadas e que estão descritas no quadro abaixo:

Tabela 1- Trabalhos encontrados na BDTD que perpassam por nossa temática.

Instituição/autor	Tipo	Título	Foco
Universidade de São Paulo Osmar Arruda Garcia	Dissertação	Marcas da Experiência na formação docente e diversidade sexual: um olhar sobre o curso/gênero e diversidade na escola.	Analisar as experiências em gênero e diversidade sexual, com base em narrativas de professores.
UNESP- Universidade Estadual Paulista Fábio Martins Gaioli	Dissertação	Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista: raízes, problemas e possibilidades.	Investigar a temática sexualidade e gênero nos processos de formação de professores.
Universidade do Vale do Rio dos Sinos Éderson da Cruz	Dissertação	Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial docente.	Investigar de quemodo o gênero atravessa e constituiu currículo no âmbito dos cursos de letras e pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
Universidade de São Paulo Bruno do Nascimento Sá	Dissertação	Relações de gênero e educação: uma análise sobre a formação inicial Docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.	Analisar como as relações de gênero aparecem na formação inicial de professores e professoras no curso de pedagogia da FEUSP.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Maria Nazareth	Dissertação	Relações de gênero, interseccionalidade na formação docente	Analisar os possíveis desdobramentos de uma proposta de formação docente nos discursos referentes às relações de gênero

Moreira Vasconcelos			interseccionalidades
Universidade de Santa Maria Sandra Maria Venturine	Dissertação	Gestão e permanência de acadêmicas em cursos de formação docente: uma questão de gênero.	Compreender o processo de aproveitamento acadêmico e as causas de evasão, sob uma perspectiva de gênero.
UNIFAL – MG Universidade Federal de Alfenas Diego Duarte Ribeiro	Dissertação	Relações de gênero e formação docente: masculinidades e posturas femininas no curso de pedagogia da UNIFAL-MG	Refletir como as relações de gênero são vivenciadas e significadas pelos alunos e alunas do curso de pedagogia.

Fonte: BDTD (2015 – 2021)

As pesquisas acima referidas buscam estimular reflexões sobre questões como gênero e diversidade no campo da formação docente, apontando a importância de discuti-las transversalmente nos currículos escolares e nas universidades, algo fundamental perante as diversas situações de desigualdade, preconceito, violência e exclusão.

O trabalho de Garcia (2015) tem como objetivo revelar o potencial das transformações das práticas escolares de professores que realizaram o curso GDE

(Gênero e Diversidade na Escola) , nesta pesquisa buscou-se compreender os processos de comprometimento com o tema no que tange a quebra de silenciamento dos temas gênero e diversidade sexual imposto nos âmbitos social, acadêmico e escolar. Pretendendo contribuir com o debate sobre a formação continuada em gênero e diversidade sexual oferecida no GDE.

A pesquisa de Gaioli(2020) objetiva investigar a temática sexualidade e gênero nos processos de formação de professores em Ribeirão Preto e Jaboticabau, municípios de São Paulo, com vistas a analisar os processos e alinhamentos na formação escolar e docente com desenvolvimento sociocultural e histórico do interior paulista.

Cruz (2015) nos traz uma dissertação que investiga os modos pelos quais o gênero atravessa e constitui o currículo nos cursos de uma universidade (UNISINOS), através da análise documental dos currículos das licenciaturas mencionadas. O trabalho de Sá (2019) teve como objetivo analisar como as relações de gênero aparecem na formação inicial de professores e professoras do curso de pedagogia da FEUSP, a partir da hipótese de que a formação docente nessa temática aparece apenas de maneira secundária e optativa nas disciplinas que a contemplam. O trabalho de Vasconcelos (2018) tem como objetivo analisar criticamente os desdobramentos possíveis de formação docente nos discursos referentes às relações de gênero e interseccionalidades, tendo como justificativa a percepção das sociedades e da escola em lidar com as diversidades que tem origem nas diferentes identidades de gênero e orientações sexuais.

A dissertação de Venturine (2017) tem como problema a forma como “as questões de gênero, ligadas à divisão sexual do trabalho, interferem nos processos de permanência ou evasão das acadêmicas das licenciaturas noturnas do Centro de Educação da UFSM”, isto é, aborda as causas de evasão sob uma perspectiva de gênero. Em destaque, neste estudo, o modo como os perfis das acadêmicas são marcados por singularidades sócio-afetivas que impactam no desempenho acadêmico, tais como ser mãe, esposa, dona de casa e trabalhar para contribuir no sustento do lar.

Como produto, Venturine (2017) traz um relatório de pesquisa denominado “Gestão de permanência acolhedora” em que reflete sobre o papel e as possíveis contribuições da academia na vida dessas mulheres. Ribeiro (2018) procura refletir como as relações de gênero são vivenciadas e significadas pelas alunas e alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAU – MG, através da

identificação de elementos representativos das tensões entre as práticas ligadas à masculinidade hegemônicas e posturas feministas.

Com o objetivo de delimitar os trabalhos encontrados aproximando-os ao campo da matemática, realizamos uma nova busca utilizando os conectores Feminismo e Educação Matemática através dos quais obtivemos como resultado 15 pesquisas entre elas, teses e dissertações. Utilizados os critérios de exclusão estabelecidos, eis os que mais perpassam e enriquecem nossa temática:

Tabela 1- Trabalhos encontrados na BDTD que perpassam por nossa temática.

<i>Instituição/autor(a)</i>	<i>Tipo</i>	<i>Título</i>	<i>Foco</i>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul Juliana Cardoso Pereira	Tese	A inserção das mulheres na ciência: efeito de um Dispositivo de visibilidade	Analisar um movimento que tem ocorrido na contemporaneidade que dá visibilidade às mulheres que adentram o campo das ciências exatas (matemática, Química, Biologia, Engenharia, etc.)
Universidade Federal do Paraná AnelisseCarinnes Santos Silva	Dissertação	Ações de divulgação científica na abordagem do gênero feminino em museus de ciências: um estudo sobre “o dia das meninas na MAST” e “meninas com ciência”	Dedicou-se à questão da inclusão social de gênero em museus de ciências.
Universidade do Rio Grande do Sul Juliana Boanova Souza	Dissertação	A invisibilidade do gênero nas discussões das mulheres professoras de matemática.	Investigar e problematizar como o processo de generificação da Matemática está sendo produzido nos discursos das professoras de matemática

Universidade Estadual de Campinas Marina Groschitz	Dissertação	A natureza da ciência, epistemologias feministas e educação popular: produção de conhecimento através da participação na Associação “Cida Terra” de promotoras legais populares.	Um olhar acerca da produção do conhecimento científico através da crítica feminista à ciência.
Universidade Federal de Pernambuco Denner Edyzio da Silva.	Dissertação	Formação inicial docente e sexualidade: os discursos dos/as estudantes de pedagogia construídos acerca das homossexualidades	Analisar os discursos construídos pelos estudantes acerca das homossexualidades na formação inicial docente

Fonte: BDTD (2015 – 2021)

A dissertação de Pereira (2019) destaca o papel das mulheres nas demandas da sociedade neoliberal, trazendo à tona um dos dispositivos de visibilidade para mulheres nas ciências exatas – o prêmio L’Oréal ABC/UNESCO – que avulta o histórico de mulheres que se dedicaram ao empreendimento científico.

O trabalho de Silva (2020), por sua vez, tem como questão de pesquisa: “Quais potencialidades os projetos ‘Meninas no Museu’ e ‘Meninas com Ciência’ apresentam para o campo da divulgação científica em museus de ciências na perspectiva da inclusão social de gênero?” e versa sobre a inclusão social de gênero em museus de ciências. Nesta perspectiva, além de locais de preservação de memórias, os museus ocupam lugar de destaque em ações educativas para a inclusão social do gênero feminino, contribuindo para a construção de uma maior equidade social.

Souza (2020), por sua vez, analisa os discursos das professoras de Matemática de uma universidade do Rio Grande do Sul através dos quais relata os processos históricos da construção da invisibilidade feminina e como esse fenômeno é relacionado às questões biológicas, além disso, trata de uma análise de periódicos

que remetem à invisibilidade do gênero e à inserção das mulheres nas áreas de ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática na atualidade.

Groschitz (2019) colabora para o avanço dos estudos de gênero no ensino de ciências, além das epistemologias feministas, a partir da experiência das mulheres que compõem a “Associação Cida da Terra” de promotoras Legais Populares, de Campinas e região, que possuem a educação popular como forma de promoção da busca por equidade e enfrentamento das mulheres na sociedade marcada por questões de gênero, raça e classe.

Silva (2019) se dirige à análise dos discursos dos estudantes em formação inicial no curso de pedagogia, nesta pesquisa, o pós-estruturalismo é escolhido como narrativa que questiona as noções binárias, trazendo, também a teoria queer como questionadora à heteronormatividade.

Finalizamos nossa busca com o descritor Gênero e Docência Matemática, no intuito de encontrar trabalhos que relacionem o estudo de Gênero com a Docência Matemática. Foram encontrados 20 trabalhos, contudo, dentre eles, apenas 02 perpassam a temática de nossa pesquisa:

Tabela 3- Trabalhos encontrados na BDTD que perpassam por nossa temática.

<i>Instituição/Autora</i>	<i>Tipo</i>	<i>Título</i>	<i>Foco</i>
Pontifícia Universidade Católica de Goiás Jésica Nayara Silva Leite Tavares	Dissertação	Políticas Públicas para a formação de professores/as e o programa institucional de bolsas a iniciação docência na Universidade Estadual de Goiás em Iporá/GO: Apercepção das mulheres e o impacto em suas vidas	A presente dissertação investiga qual o lugar que o programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) ocupana realidade das mulheres acadêmicas, que buscam ali a sua formação profissional, como o programa intervém em suas vidas.

<p>Universidade Federal do Ceará</p> <p>Ana Claudia Uchôa Araújo</p>	<p>Tese</p>	<p>A feminização do magistério na educação à distância em perspectiva comparada: entre a professora tutora e a professora do passado</p>	<p>Analisa o fenômeno de feminização do magistério, procura compreender as relações com a feminização da docência na década de 1920.</p>
--	-------------	--	--

Fonte: BDTD (2015 – 2021)

Tavares (2018) Investiga o lugar que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ocupa na realidade das mulheres acadêmicas que buscam sua formação profissional, considera, ainda, que as mulheres constituem a demanda maior no PIBID em Iporá (GO), a presente dissertação tem como eixo a questão: “quem são as mulheres e que entendimento e avaliação fazem da profissão docente e da formação que recebem e como o programa intervém em suas vidas?”

Araújo (2015), por sua vez, reflete sobre a feminização do magistério na educação à distância no período de 2007 a 2012, com o objetivo de estabelecer suas relações com a feminização da docência, desse modo, estabelece um nexos com o momento deflagrado deste fenômeno na década de 1920 e a precarização da profissão docente no Brasil, buscando compreender suas relações com a docência.

Com base nos resultados acima descritos, percebemos a importância de avançar com os estudos sobre as presenças femininas nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como, de continuarmos a exercer a crítica dos diversos preconceitos ainda existentes na sociedade contemporânea, contudo, destacamos a ausência de estudos focados na perspectiva de gênero e que envolvessem as mulheres enquanto acadêmicas nos cursos de matemática.

Neste contexto, desenvolvemos como pergunta norteadora: De que forma os conceitos de gênero presentes nos discursos de discentes mulheres da licenciatura em matemática norteiam suas relações com a disciplina?

Para responder a este questionamento, elegemos como Objetivo Geral: Analisar os conceitos de gênero presentes nos discursos de mulheres discentes de

uma licenciatura em matemática do Sertão Pernambucano. Como objetivos específicos, foram designados:

- a) Elencar o modo como os conceitos de gênero interferem no entendimento da licenciatura em matemática.
- b) Observar a forma como as discentes da licenciatura em matemática compreendem as atuações, em práticas e discursos, de mulheres e homens no contexto da licenciatura em matemática.
- c) Descrever o modo como os conceitos de gênero intervêm no entendimento sobre o ensino e a aprendizagem de matemática.

Tendo-se em vistas tais questões, esta pesquisa pretendeu, percorrer trajetórias discursivas que auxiliassem a compreensão das relações subjetiva e materialmente (Orlandi, 1999) estabelecidas entre as mulheres e o ensino da Matemática, o modo como, ao se inter-relacionarem – cultura, política, história, afetos e desejos – agenciam, orientam, sinalizam diligências de vida.

Além disso, houve ainda como aspiração contribuir ao alargamento da quebra de estereótipos e preconceitos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária e, desse modo, à formação de seres emancipados e historicamente envolvidos em valores democráticos.

É preciso frisar que esta perspectiva, político-discursiva, compreende que o conceito de gênero estabelece, a rigor, intersecções, ou seja, uma interação densa e profunda com outras variáveis de igual importância tais como as categorias de classes sociais e etnias em direção ao acolhimento material de todas as diferenças.

1.2 AS MULHERES MATEMÁTICAS AO LONGO DA HISTÓRIA DA DISCIPLINA

A primeira mulher de que se tem registro de ter desenvolvido um trabalho em Matemática foi a filósofa neoplatônica Hipátia de Alexandria, nascida no Egito por volta do ano 360 d.C., filha de Theon (matemático, filósofo e um dos últimos diretores do Museu de Alexandria).

De acordo com Fernandez, Amaral e Viana (2019), Hipátia de Alexandria estudou em Atenas, tendo se tornado professora de matemática e de filosofia, posição de onde declarou-se “casada com a verdade” (IDEM). Pagã, defensora do racionalismo científico grego e uma figura política influente, Hipátia sofreu uma

intensa hostilidade, tendo sido acusada de blasfêmia e sentimentos anticristãos por recusar-se a trair seus ideais e a abandonar o paganismo, fatos que resultaram em seu assassinato.

Entre Hipátia de Alexandria e a próxima mulher matemática, sobre a qual haja registros, há um significativo vazio histórico-discursivo, neste sentido, segundo Fernandez, Amaral e Viana (2019), após um intervalo de mais de 10 séculos, tem-se documentada a produção da italiana Maria Gaetana Agnesi. Maria Gaetana de Agnesi nasceu em Milão, 1718, no seio de uma rica família de mercadores. No início de 1735, juntamente com seu professor Carlos Belloni, após uma década de estudos, publicou sua principal obra *Instituzioni Analitiche ad uso dell'aggioventú italiana* que é uma apresentação sistemática, em dois volumes, de álgebra, trigonometria, geometria analítica, cálculo e equações diferenciadas. Tal obra fez com que Agnesi fosse reconhecida em toda a Europa (Fernandez, Amaral e Viana, 2019).

Contemporânea à italiana Agnesi, a parisiense Marie-Sophie Germain nasceu em 1776 e, do mesmo modo, em meio a uma família abastada; Germain dedicou-se desde cedo à escrita e, tendo se apaixonado pela história de Arquimedes, decidiu tornar-se geômetra, opção que a levou a enfrentar intensa resistência familiar.

Por ser mulher, Germain não pôde ingressar na Escola Politécnica em Paris e, por esse motivo, precisou assumir uma identidade masculina para poder estudar matemática. Apesar de todos os seus importantes trabalhos, a nota oficial de sua morte a classificava como uma “mulher solteira e sem profissão” (Fernandez, Amaral e Viana, 2019).

No século seguinte – 1850 –, na Rússia, nasceu Sofia Kovalevskaya, cujo pai era general da artilharia russa (IDEM). Kovalevskaya teve uma educação típica da nobreza e, já em sua infância, demonstrou aptidão para as ciências naturais e matemática, contudo, apenas na Suíça era permitido que mulheres estudassem, o que a motivou a forjar um casamento para poder sair de seu país.

Diante da exiguidade de mulheres matemáticas nesta longa linha do tempo, vê-se como o falocentrismo – a valorização dos saberes-poderes do homem branco-ocidental – inviabilizou, invisibilizou e subalternizou os saberes-poderes das mulheres no decurso da história, isto é, a própria agência feminina (Margareth Rago, 1998).

Certamente, além destas poucas mulheres registradas, inúmeras outras também tenham sido obliteradas da história ao terem seus saberes/ discursos interditados e/ou silenciados em contextos diversos quando tentaram acessar conhecimentos e poderes considerados do domínio/ propriedade do “homem” –figura historicamente alçada à categoria de referência universal à forma de “o sujeito” (Hall)e/ou de “o autor” (Foucault, 1997).

Esta constatação nos conduz à certeza de que, como afirma Margareth Rago (1998), é fundamental que nós, mulheres, e neste caso mulheres matemáticas, reescrevamos a história que nos excluiu e que insiste em continuar a subtrair-nos.

Segundo Guacira L. Louro (1997), faz-se urgente perturbar estas noções simplistas e retificadoras que atribuem ao homem a natural posição de dominante – combustível à usina dos poderes androcêntricos – e à mulher a natural posição de dominada/ assujeitada, afinal, o gênero e seus agenciamentos são produzidos discursivamente (Judith Butler, 2016), emaranhados à materialidade das relações de poder.

As desigualdades discursivas de gênero no Ocidente têm, portanto, raízes históricas em construções socioculturais marcadas pela exaltação do “sujeito”, “o homem” universal *em oposição* à mulher, também universalizada, porém, reduzida e assujeitada, dentre outras, à – socialmente menor – “função natural” do cuidar.

É, portanto, neste sentido que, ao longo da história (Rago, 1998), a mulher vem sendo associada a trabalhos socialmente considerados menores como as tarefas relacionadas à maternidade e aos cuidados de outras pessoas da família, como aquelas que envelhecem. Por extensão, o magistério seria uma espécie de continuidade do lar a partir de uma contiguidade que levaria a uma associação “natural” entre a docência e o educar/cuidar dos filhos/as do mundo.

Cultural e historicamente conduzidas ao espaço da intimidade e à arte do “cuidar”, compreende-se porque nas universidades, as mulheres representem apenas 35% de discentes matriculadas/os nas áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática).

Como afirma Carvalho (2019): “não é possível avançar na igualdade de gênero sem atentar para o hiato em carreiras tão promissoras”, fato que ocorre, do mesmo modo, no campo da Matemática em que há, notadamente, uma quantidade menor de mulheres em relação aos homens.

Mediante estas constatações, entendemos que é preciso que as mulheres se apropriem de seus saberes e que, de posse deles, reescrevam a história das ciências e nela se inscrevam. Para isso será necessário, através destas narrativas reescritas, trazer para si, tomar os poderes, tornar-se a usina das políticas, das intensidades, dos afetos, desejos, singularidades, dos saberes-poderes que lhes foram e têm sido historicamente extorquidos.

É preciso que se compreenda essa reescrita como eixo político de luta e re(x/s)istência, posto que, como afirmara Michel Foucault (1997, p. 10-11):

(...) o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo; e uma vez que – e isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo qual, e com o qual se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

É fundamental que sejam desveladas no cotidiano das micropolíticas as parcialidades falologocêntricas – em que o homem e a razão que “o” constitui são o eixo epistêmico. Tais epistemologias falologocêntricas ainda amparam os saberes- poderes na contemporaneidade e, dialeticamente, interpelam a resistência numa luta que transcende a política em afetos e desejos.

Nesta perspectiva, e amparadas na dinâmica pós-estruturalista que é uma doseixos da epistemologia feminista (que será introduzida adiante), cabe salientar que a escrita feminista, os saberes produzidos neste contexto – que é o nosso –, são saberes necessariamente engajados e politizados.

Frente a esse entendimento, a epistemologia feminista, cuja tessitura é constituída entre linhas de afetos, intensidades e lutas opõe-se ao racionalismo absoluto entendido, dentre outras coisas, como a separação inequívoca entre sujeito- objeto, saber-poder-desejo, razão-emoção.

1.3 SABERES E PODERES FEMININOS: DESTERRITORIALIZAÇÕES

Os discursos, como aqui referidos, serão abordados numa perspectiva pós-estruturalista, neste sentido, serão compreendidos como tecidos em linhas de força (Deleuze e Guatari, 2011) que são oriundas de ordens e intensidades as mais variadas – desde o desejo aos fatores socioculturais até a história.

É importante, ressaltar que no cotidiano não temos consciência destes

agenciamentos (Orlandi, 1999), o que quer dizer que vivemos em certo nível de inconsciência acerca da nossa pouca agência ou assujeitamento – uma inconsciência que é condição inerente à própria tessitura do social (Butler, 2018; Althusser, 1999).

Sob este entendimento de que a agência histórico-social que possuímos, como sujeitos, é parcial, surgem, como diz Foucault (1997, p. 09), profundas inquietações, sobretudo a “de suspeitar de lutas e vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras das quais o uso há tanto tempo reduziu as asperidades”.

Somos, de fato, agenciados a perder, no dia a dia, os fios que nos ligam à materialidade, ou seja, à ideia de que os saberes têm uma história e, sobretudo, que estão (e que estamos) atrelados a poderes.

Com efeito, não nos apercebemos de que – mesmo aqueles discursos que nutrem nossa “vontade de verdade” (Foucault, 1997) – por serem construídos, trazem consigo fissuras, brechas muitas vezes imperceptíveis que possibilitam a articulação como linhas de fuga e, conseqüentemente, viabilizam deslocamentos, movimentos em desterritorializações e agenciamentos (Deleuze e Guattari, 2011), lutas e transformações.

Quando perdemos de vista esta característica, ou seja, a de que todo e qualquer discurso – igualmente os científicos e filosóficos, inclusive as epistemologias – têm uma materialidade, uma razão de ser histórica e, sobretudo, política, deixamos de perceber também os efeitos de poder (Foucault, 1997) ali implicados e cujos vetores nos tornam insensíveis às “asperidades” (Foucault, 1997, p. 09) e às falhas em seu tecido, ou seja, as controvérsias narrativas.

Os discursos, nomeadamente os acadêmicos, chegam até nós aparados, polidos, lustrados e, sobretudo, em relação às questões de gênero, prontos para serem consumidos de maneira acrítica (Rago, 1998; Longino, 2017; Oyěwùmí, 1997; Butler, 2018).

Assim, sutilmente, pelos poderes do agente ou “o autor” (Foucault, 1997), somos conduzidos ao descompromisso de questioná-los sobre os ardis discursivos e as exclusões que os habitam. É assim que no tempo-espço cotidiano, ordinário, nos desapegamos da noção das controvérsias/ oposições (Latour, 1990; Butler, 2018, Orlandi, 1999) relacionados às narrativas, especialmente os discursos carregados de conceitos substantivados, desmaterializados, descolados de sua história, convertidos em imanentes.

Como sugere Foucault (1997, p. 10), somos agenciados a nos esquecermos de que a produção de discursos – o que quer dizer, necessariamente, saberes-

poderes – é feita de modo a “(...) esconjurar os seus poderes e perigos, dominar o seu acontecimento aleatório, esquivar a sua pesada e temível materialidade”.

A produção de saberes – políticos, religiosos, artísticos e/ou científicos, na realidade, todo e qualquer discurso – segundo Foucault (Idem), arma-se de dispositivos ou estratégias que são usadas para neutralizar outros saberes considerados “perigosos” porque questionam o *status quo*, isto é, a constituição histórico-cultural de nossas relações sociais.

Contra estes saberes-poderes perigosos são usadas táticas cujo intuito é domesticá-los, tornando-os invisíveis, isto é, inócuos ou inofensivos. A partir desta compreensão, Foucault (1997) delinea três grandes grupos de procedimentos, de “sistemas de exclusão que afetam o discurso” (Foucault, 1997, p. 17) e que constituem, segundo este autor, uma “prodigiosa maquinaria destinada a excluir” (Foucault, 1997, p. 18) os saberes indesejados e/ou temerários, neutralizando-os. Tais estratégias serão descritas a seguir:

- (1) Os procedimentos externos ao discurso cuja função é “dominar os poderes” (Foucault, 1997, p. 29) por intermédio das estratégias binárias de supressão em que a afirmação de um discurso depende, necessariamente, da negação e exclusão do outro (Butler), quais sejam: o interdito; a oposição razão x loucura; e a oposição verdadeiro x falso que fomentam a “vontade de verdade” (Foucault, 1997, p. 13). Como questiona este autor: “o que estará então em jogo na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, senão o desejo e o poder?”.

Nestes procedimentos, interessam-nos especialmente, as oposições entre cultura X *natureza*, homem X *mulher*, razão X *emoção real x simulacro* usadas para excluir o *segundo termo* de cada uma destas oposições binárias e para dar sustentação aos discursos sobre as diferenças de gênero.

- (2) Os procedimentos internos ao discurso, ou seja, estratégias de controle

exercidas a partir do próprio discurso e cuja função é “esconjurar os acasos” (29) e ocorrem por intermédio de artifícios tais como: (i.) o comentário ou a repetição da verdade; (ii.) o autor ou a ideia de sujeito do discurso, o que possui saber-poder, propriedade ou agência, ou seja, a ‘autoridade’ de quem fala produzindo a “unidade e origem das significações” do discurso (Foucault, 1997, P. 22); (iii.) a ideia das disciplinas (Foucault, 1997, p. 24) instituídas como “um domínio de objetos, (...) métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (Idem, p, 24). Como exemplo disso, e no nosso caso, temos o próprio corpus teórico-metodológico da matemática como disciplina.

- (3) Os procedimentos cuja função em relação aos discursos é “determinar as condições de seu funcionamento [de modo a] não permitir que toda agente tenha acesso a eles” (Idem, p. 29), causando, assim, um efeito de *rarefação* de sujeitos aptos a enunciar, ou seja, de quem pode falar. As estratégias de rarefação, de acordo com este autor, são: rituais; estratégia da sociedade do discurso; grupos doutrinários e apropriações sociais.

Sob a égide deste autor, compreende-se, portanto, a matemática como uma disciplina e que, como tal, está à mercê de uma “política discursiva” (Foucault, 1997, p. 28) o que quer dizer uma política discursiva estabelecida através de:

- (a) *procedimentos de exclusão* tais como a oposição entre o verdadeiro e o falso – a busca de definir e/ou demonstrar verdades – imanências;
- (b) *procedimentos de eliminação do acaso* – que aqui estará associado ao erro – e que é controlado através de normas e regras disciplinares voltadas ao sujeito epistêmico – aquele/a que *conhece* e, por fim;
- (c) *procedimentos de rarefação*, que visam tornar o conhecimento impenetrável, ou seja, restrito a ou “para poucos”, aqueles (no contexto da matemática, homens, certamente) agraciados pela natureza e/ou razão fora do comum.

1.4 A CRÍTICA FEMINISTA

Historicamente, contra a discriminação e o preconceito, e em busca de visibilidade, representatividade e equidade, entre o final do século XIX e início do século XX, houve o primeiro movimento – também conhecido como a primeira onda – feminista e que veio ganhar notoriedade internacional, o sufrágio (Louro 1997).

Posteriormente, já em meados do século XX, os movimentos feministas ganharam um novo fôlego, sobretudo ao final da década de 1960 e no bojo de diversos movimentos sociais e estudantis que obtiveram força e notoriedade na Europa e nos EUA – à época, Simone de Beauvoir era uma de suas principais expoentes.

A partir dos anos 1980, os estudos de gênero vêm complementando e potencializando os estudos feministas nas vozes de estudiosos como Johan Scott e Judith Butler e a partir do legado de pensadores pós-estruturalistas tais como Michel Foucault e Jacques Derrida.

Nesta perspectiva, os saberes-poderes feministas, à forma de epistemologia, vêm se afirmando como uma crítica pós-estruturalista aos saberes-poderes hegemônicos e androcêntricos e têm como objetivo, segundo Louro (2018, p.17), conferir visibilidade à: “segregação social e política que as mulheres foram historicamente conduzidas [e que] tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito da Ciência”.

Compreende-se, assim, que as mulheres têm seus saberes-poderes subalternizados e excluídos, sendo-lhes negada a equidade histórico-discursiva, sobretudo no acesso ao prestigiado campo das ciências exatas, prática que reforça uma organização social falologocêntrica, como demonstram os dados trazidos por Antunes (2019, online):

Em um levantamento feito pela pesquisadora Chistina Brech, as mulheres representam 42% dos ingressantes nos cursos de graduação em Matemática do Brasil. Na pós-graduação esse percentual cai para 27% entre os egressos de curso de mestrado e 24% entre os de Doutorado.

Torna-se necessário compreender estes índices de modo que possam ser traçadas estratégias mais efetivas de promoção da equidade de gênero no campo das ciências, tecnologias, engenharia e matemática.

Marcadas desde muito cedo por estereótipos, nada sustenta a ideia de que as mulheres tenham menos aptidões que os homens para ingressar em diversas carreiras profissionais – podem até existir diferenças cognitivas entre os seres humanos, mas não entre gêneros, não entre homens e mulheres – desse modo, não dispomos de nenhum conhecimento científico que demonstre que os homens possuam mais aptidões para as ciências que as mulheres.

Argumentos como esses, usados para justificar uma pretensa superioridade masculina e uma conseqüente desqualificação feminina, estão amparados no que Oyěwùmí (1997) denomina como bio-lógica e somatocentricidade, isto é, na ideia de que a razão e a lógica, assim como toda e qualquer competência ou ausência dela têm uma base no corpo ou *bios*.

Para Judith Butler (2018, 2016), tais discursos e práticas são, na realidade, decorrentes de vários fatores históricos e socioculturais, à forma de agenciamentos discursivos e em linhas de força que, desde muito cedo atravessam os corpos, desejos e afetos de meninas, em diversos contextos, dentro e fora das instituições escolares. Mediante estas perspectivas, e de acordo com Louro (1997), no sentido de agenciá-los, atuam as instituições educacionais e, mais especificamente, a própria escola:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (Louro, 1997, p. 58)

Desde a mais tenra infância, o ambiente escolar e as pessoas que o constituem, grosso modo, atuam para reproduzir os estereótipos de gênero que contribuem às desigualdades entre homens e mulheres, determinando as posições que – a partir de seu gênero – cada pessoa deve ocupar na sociedade. Não é à toa que há muito, pensadoras feministas, tais como Judith Butler (2021), vêm deslocando as discussões sobre os gêneros como um “fato natural” e mostrando o quão discursivos são estes conceitos.

Judith Butler (Idem) critica a ideia das identidades, o modo como dialogam com os velhos estereótipos de gênero, naturalizados e substantivados, ou seja, encarnados como coisas da natureza, entidades imutáveis.

Para Butler (2016), o gênero é uma produção discursiva, uma narrativa forjada e alimentada no cotidiano pelas próprias pessoas em corpos, discursos e práticas; nesta perspectiva, o gênero é performativo, ou seja, ele é produzido em nossas interações ou como disse Simone de Beauvoir (1980, v. 2, p. 09):

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. 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 se qualifica como feminino.

Sob esta visão, como interpreta Judith Butler (2016), a mulher é um devir semorigem – sem causa natural ou qualquer outra – e sem fim, ou seja, desprovida de razões teleológicas, não tem finalidades, seja a maternidade ou o cuidar das crianças, seja o limpar o mundo, ou qualquer outra coisa.

Para Butler (Idem), que além de Beauvoir, Foucault, Althusser e Derrida também se apóia em autores como Jacques Lacan, por ser um efeito de verdade, o gênero é puro devir, neste sentido as identidades permanecem em aberto, provisórias, transitivas, ou seja: “Como uma prática discursiva contínua, ela está aberta à intervenção e ressignificação” (2016, p. 33), dito de outro modo, à transformação.

Partindo, portanto, da compreensão de gênero como uma posição discursiva, para Butler o único lugar possível para o significado de gênero é o da liberdade e, conseqüentemente, da ruptura, que é o tempo-espaço do discurso, da contingência do signo.

1.5 EPISTEMOLOGIA FEMINISTA

Tradicionalmente, a epistemologia é uma área da filosofia ocidental que se dedica à análise e ao estudo do modo como o conhecimento e a verdade são alcançados.

Em busca da “natureza” do conhecimento, a epistemologia se debruça sobre a análise das premissas conceituais que subjazem ao estabelecimento, à normatização e à validade dos saberes, assim como acerca de seus eixos, dentre eles, questões-chaves a esses processos como são, por exemplo, as relações estabelecidas entre sujeito e objeto.

De acordo com Patrícia Hill Collins (2019, p. 155), “longe de ser um estudo apolítico da verdade, a epistemologia atenta para a maneira com que as relações de poder estabelecem quem é considerado confiável e porquê o é”.

A epistemologia é política como o é todo saber, não importa se científico ou ideológico. Como afirma Roberto Machado (1979, p. xxi), ao comentar o legado de Foucault (1979), “todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber”.

Dito de outro modo, na modernidade, a epistemologia é um dispositivo de poder através do qual se determina não apenas as formas legítimas através do qual se acessa o saber-poder, como, da mesma forma, institui *quem* – qual sujeito – é digno de enunciá-lo.

Isso acontece, como vimos anteriormente com Foucault (1997, p. 28) por intermédio das “políticas discursivas” através das quais decorrem os chamados procedimentos *de rarefação*, que tornam o conhecimento esotérico, ou seja, restrito aos iniciados.

Na perspectiva de Michel Foucault, portanto, como explica Roberto Machado (1979, p. xxi), “todo saber é político (...) porque todo saber tem sua gênese em relações de poder”. O saber e o poder se retroalimentam, isto é, o conhecimento, reconhecido como tal, não é neutro e deriva de relações de poder, assim como o poder extrai suas forças do saber.

Em consonância com o enunciado foucaultiano “todo saber é político”, a epistemologia feminista contesta a epistemologia moderna androcêntrica e branca, indiferente à relevância das diferenças de gênero frente às atividades epistêmicas.

Uma hierarquia que, historicamente tem favorecido os olhares e as narrativas masculinas sobre a realidade e que, assim, omitem (porque tornam irrelevantes) as leituras femininas – leituras que trazem consigo experiências de assujeitamentos em racionalidades, corpos e afetos.

A epistemologia feminista se constitui, assim, na esteira de pensadoras comprometidas com saberes históricos, relativos e inclusivos e, desse modo, despidos do compromisso com as verdades gerais e universais.

Sob esse ângulo, importam as multifacetadas e moleculares sentidos da diferença – que se opõem àqueles historicamente proclamados pelo sujeito masculino, tido como referência universal – em que a sujeita/pessoa cognoscente é uma mulher, daí a importância da inscrição de múltiplas versões da realidade.

É necessário que as narrativas femininas – que os discursos e as práticas relacionadas às suas experiências como heterogeneidades em afetos, desejos, corpos, racionalidades – sejam registros de realidades e não mais textos acessórios.

Demanda-se que as mulheres narrem suas versões sobre o mundo, que fale e exerçam sua crítica – ora como sujeita, ora como assujeitada que é a contraditória dialética própria à condição humana, segundo Judith Butler (2018) – sobre a realidade que lhes atravessa.

Como sugere Margareth Rago (1998), sob a égide da epistemologia feminista, importam as experiências femininas que não foram contadas ou incluídas, assim como:

“(...) o questionamento da produção do conhecimento entendida como processo racional e objetivo para se atingir a verdade pura e universal, e a busca de novos parâmetros da produção do conhecimento. Aponta, então, para a superação do conhecimento como um processo meramente racional: as mulheres incorporam a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva no processo do conhecimento, questionando a divisão corpo/mente, sentimento/razão” (Rago, 1998, p. 07)

Nessa perspectiva, sob a égide das epistemologias feministas, há o entendimento de que “o ideal de conhecimento objetivo trazido das Ciências Naturais para as Ciências Humanas” (Rago, 1998, p. 07) é parte dos dispositivos políticos de exclusão das experiências ditas como “femininas” (tidas como “não objetivas” e/ou “não racionais”) do contexto científico.

É, portanto, neste sentido, que as epistemologias feministas, que são politicamente epistemologias da diferença, valorizam no fazer científico das ciências humanas aquilo que, outrora, fora considerado ruído, como, por exemplo, as subjetividades e as vivências do tempo-espço da intimidade.

As epistemologias feministas denunciam, portanto, as linhas de força que estruturam um conhecimento sexualizado porque hegemonicamente masculino e que, através de mecanismos que se empenham em assujeitar, abafar, invisibilizar e excluir os sentidos das diferenças, se quer universal, voz representativa e homogeneizante de todos e todas.

Apoiadas em leituras pós-estruturalistas que pretendem desconstruir o absoluto, o ahistórico e o unívoco, as epistemologias feministas realçam as posições

que denotam a diferença, constituindo-se como uma “forma de conceber a produção do conhecimento, do projeto feminista de ciência alternativa, que se quer potencialmente emancipador” (Rago, 1998, p. 03).

Isto quer dizer, como dissemos anteriormente, que as epistemologias feministas entendem que a produção do conhecimento não pode ser/estar dissociada da produção de poderes e, desta maneira, apreende a ciência como um tempo-espaço político, contexto de relações de poder, de lutas e resistências.

Urge, neste sentido, que nós, mulheres, nos apropriamos do espaço- tempo dos discursos – dentre eles “o científico” – argamassas da realidade (Butler, 2016), “instituinte de ‘reais’.” (Rago, 1998, p. 04).

Atuar criticamente face às controvérsias e a partir de fatos nomeadamente históricos, tanto mediante a ideia de pureza ou asepsia do conhecimento, quanto à perspectiva do conhecimento universal hierárquico próprio à “estrutura falocêntrica especular” (Idem, p. 8), são alguns dos propósitos desta epistemologia simultaneamente empoderadora, libertadora e inclusiva.

Os saberes defendidos como linhas de fuga pelas intelectuais feministas são, dessa forma, como postulam as/os diversos/as autoras/es pós- estruturalistas, saberes híbridos, históricos, relativos, subjetivos, pontuais e/ou microssociológicos, moleculares, empenhados em dar sustentação/legitimidade à afirmação das singularidades.

É desse ângulo que, por exemplo, numa perspectiva mais interseccional, Oyèrónké Oyewùmí (2018), destaca a crítica à “somatocentricidade no pensamento ocidental” (Idem, p. 296).

Oyewùmí (2018) destaca o modo como as diferenças biológicas entre a mulher e o homem são postas como eixos fundantes da organização histórica, social, cultural e, do mesmo modo, como ponto central à ideia de sujeito cognoscente – dito de outro modo, suas visões de mundo, seus métodos e finalidades quando relacionados aos saberes.

Além do que denomina como “bio-racionalidade” (Idem), Oyèrónké Oyewùmí (2018), a partir de um estudo sobre a sociedade africana Òyó-Yorùbá etnia à qual pertence, destaca a não existência nesta cultura da divisão sexual tal como vivida no Ocidente:

Meu argumento central é de que não havia ‘mulheres’ – definidas estritamente em termos de gênero – nessa sociedade. Mais uma vez, o conceito de ‘mulher’ usado e invocado nos estudos acadêmicos é

derivado da história e da experiência ocidental, uma história enraizada nos discursos filosóficos sobre as distinções entre corpo, mente e alma e em ideias sobre o determinismo biológico e as ligações entre o corpo e o ‘social’. (Oyewùmí, 2018, p. 301-302)

Amparada na experiência Òyó-Yorùbá, Oyewùmí (2018) defende a não-universalidade do conceito de mulher, isto é, deste sujeito feminino ocidental geral que se quer representante da heterogeneidade de experiências femininas possíveis.

Nesta perspectiva, Oyewùmí (2018) aponta a relatividade das identidades apreendidas como gerais ou universais, ou seja, o caráter local (histórico, social e cultural) das subjetividades; a não-universalidade da epistemologia/ razão ocidental e, sobretudo, sua lógica colonial violenta e impositiva, desde a economia ao pensamento, em dispositivos de poder diversos que atravessam o sujeito em diversas frentes ou ângulos.

Sobre a forma incisiva como essa “bio-lógica” (Oyewùmí, 2018, p. 296) atua, isto é, como o determinismo biológico das diferenças sexuais age sobre a racionalidade ocidental, diz Dorothy Smith (1987, p. 30, apud OYEWÙMÍ, 2018,

p. 296): “o corpo de um homem confere credibilidade à sua fala, ao passo que o corpo de uma mulher pode privá-la de sua fala” (Dorothy Smith, 1987, P. 30 *APUD* Yewùmí, 2018, p. 296). Mediante estas reflexões fundamentais aos nossos propósitos, compreende-se, em nossa pesquisa, a relevância da epistemologia feminista como eixo das análises sobre os conceitos de gênero e os conceitos manifestos em discursos e práticas pelas discentes de uma licenciatura em matemática.

1.6 FORMAÇÃO DOCENTE DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO GÊNERO

No contexto da minha trajetória pessoal e acadêmica, vários questionamentos perpassaram o meu ser e se conectaram à minha subjetividade, fosse como mulher e/ou em relação à minha experiência como professora no âmbito das escolas públicas. Ao longo desse percurso, muitas inquietações pairavam em minha mente: porque as questões de gênero não são discutidas na escola? Porque não tratamos dessa temática enquanto formação e como estudantes do ensino fundamental? Porque as questões relacionadas aos “problemas” de gênero são silenciadas? As/os professores/as estão preparados/as para abordar/lidar com tais singularidades?

Segundo Minayo (2021, p.16), nada pode ser intelectualmente um problema

se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática. Neste sentido, ao partir do entendimento de que, nas ciências humanas, nossas inquietações intelectuais vêm também influenciadas por nossas emoções e afetos, é possível compreender as razões que me conduziram à busca do modo como são constituídos os sentidos sobre os gêneros no âmbito das licenciaturas em matemática.

Ciente de que esses espaços são constituídos por relações de poder, pretendo, do mesmo modo, contribuir à resistência e à luta contra as desigualdades de gênero nos contextos acadêmicos acima referidos.

Como se sabe, as lutas empreendidas por meio de grupos feministas na sociedade e os processos históricos relacionados às perspectivas de gênero tornaram possível o acesso das mulheres à educação e sua inserção no mercado de trabalho, o que acarretou na necessidade de formação acadêmica e especialização para desempenhar algumas atividades.

Como visto, a inserção das mulheres no contexto educacional foi um trajeto árduo e lento, constituído de muitas diligências e sacrifícios – não somente isso só ocorrera no Brasil no início do século XX, como o próprio ingresso das mulheres às universidades só aconteceu na segunda metade deste mesmo século (Assis, 2021).

No século XXI, no cotidiano universitário atual, paradoxalmente, ainda é possível observar em listas de formandos universitários, principalmente na área de exatas, que o número de entrada ou permanência das mulheres em alguns cursos é substancialmente menor que o dos homens.

Tais listas – assim tomadas como narrativas e/ou documentos históricos de uma época – nos fazem refletir sobre a não equidade social entre os gêneros no sistema educacional brasileiro, assim como, sobre as raízes sociais, históricas e culturais que ainda dificultam – quando não impedem – a presença das mulheres na universidade.

De acordo com Fontana, Proença e Batista (2021), em muitas ocasiões as questões implicadas nas discriminações de gênero se encontram naturalizadas nas culturas docentes e discentes e isso acaba por contribuir, muitas vezes de maneira materialmente inconsciente (Orlandi, 1999), para uma visão androcêntrica das Ciências.

Como sugerem Batista, Silveira e Conceição (2020), educar para a diferença é uma das atribuições de qualquer docente, não importa a disciplina nem o nível educacional, neste sentido, entende-se que a matemática não pode mais ser utilizada,

direta ou indiretamente, como instrumento para a manutenção e legitimação do poder de um gênero em detrimento aos outros.

Trazendo esta discussão para o âmbito específico de licenciadas/os em matemática, podemos enfatizar a importância de discutir-se a diferença nas aulas e formações para profissionais da educação matemática, pois é preciso que a materialidade (Orlandi, 1999) relacionada às desigualdades de gênero seja exposta e debatida com o objetivo de evidenciar sua constituição histórica. Tais discussões sobre os gêneros e as diferenças serviriam ainda para desmistificar a área de exatas onde os saberes ainda são vistos socialmente como um lugar, naturalmente, de domínio masculino, o que poderá vir a contribuir para uma maior participação e ao estabelecimento de mulheres neste contexto.

Em artigo intitulado “O que pensam licenciandos (as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula?”, Batista, Silveira e Conceição (2020, p.22) afirmam que:

A sala de aula é dinâmica e reage aos tensionamentos e demandas dos alunos e alunas individual e coletivamente de modo que a formação docente deve contemplar temas que nos afetem de modo geral. Em particular, a educação para a diversidade de gênero e sexual é importante, porque está diretamente ligada às questões de autocuidado e o autoconhecimento, assim como ao reconhecimento, ao respeito e a valorização da diversidade, que não estão alheios às aulas de matemática.

Diante disso, Batista, Silveira e Conceição (2020) destacam a importância de realçar as controvérsias relacionadas à não equidade de gênero na formação de licenciandos/as em matemática, mas, para isso é fundamental que as/os professores/as de matemática, tenham essas questões trabalhadas em sua formação inicial e continuada.

Do mesmo modo que autoras como Louro (1997) demonstram como a escola produz diferenças, assimetrias e desigualdades ao, historicamente, exercer uma ação distintiva/classificatória; ainda podemos dizer o mesmo sobre os sistemas universitários que hoje, mais sutilmente, refletem, afirmam e reproduzem estes mesmos princípios.

A partir desta leitura, entendemos como primordial o trabalho de formação

docente sobre a materialidade das relações de gênero, de modo a desvelar as ideologias e opacidades (Orlandi, 1999) envolvidas nas relações entre o ensino das ciências e as relações de gênero, de forma que as/licenciandos/as, conscientes desses agenciamentos, possam tornar a sua prática um instrumento de resistência e transformação em prol de justiça social. Souza (2020), por sua vez, nos mostra como ao analisarmos as relações estabelecidas entre os homens e as mulheres no decorrer do tempo, nos deparamos com as raízes de uma sociedade sexista e androcêntrica que, fato que, necessariamente, permeia a ciência e exalta o homem branco, heterossexual, ocidental como único sujeito possível.

Isso vem refletir-se de diferentes maneiras na vida acadêmica e profissional de pessoas de gêneros distintos, muitas vezes, inclusive, deslegitimando e tornando irrelevante a produção acadêmica feminina.

É não somente indispensável que as/os licenciados/as tenham acesso à temática abordada e que ela esteja incluída no currículo acadêmico, é de fundamental importância também que as desigualdades de gênero sejam um assunto abordado em todo o processo educativo visando à desconstrução efetiva das hierarquias instituídas como a verdade da diferença de natureza entre os gêneros.

Faz-se necessária, portanto, uma formação profissional pautada na perspectiva de equalizar as condições existenciais entre homens e mulheres, buscando a equidade social.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Como principal referencial teórico-metodológico, optamos pela Análise do Discurso tal como construída por Michel Pêcheux e amplamente divulgada no Brasil por Eni Orlandi (1999).

Transdisciplinar, esse modelo de Análise do Discurso se baseia em três grandes teorias – a linguística, a psicanálise e o marxismo – sem que se reduza a nenhuma delas. Na realidade, busca trilhar seu próprio caminho e, como explica Orlandi (Idem, p. 20), interpela “a linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia”.

Mediante a consistência desse constructo, pudemos preparar nosso olhar e escuta com o intuito de alcançarmos respostas aos objetivos estabelecidos para essa pesquisa. Segundo Orlandi (1999, p.13), a Análise do Discurso:

não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Dito de outro modo, a Análise do Discurso observa a construção dos sentidos no falar (dito) – e no calar (não dito) – assim como, o contexto em que esses fenômenos ocorrem e os trajetos dos quais participam.

É por isso que são observados os discursos acontecendo, suas trajetórias, os (per)curso tomados mediante os agenciamentos da exterioridade, isto é, daquilo que é designado tanto histórica, quanto cultural e socialmente.

Nesta perspectiva, para Orlandi (1999), mesmo comunicado por uma pessoa (sujeita/o) e mesmo considerando-se os afetos implicados – bem como as interferências daquilo que se entende como a historicidade de um inconsciente individual – para a Análise do Discurso a referência à fala será a exterioridade, isto é, aquilo que é compreendido como sua materialidade histórica. De acordo com Orlandi (Idem, p. 30):

os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas relações em que eles são produzidos e quando

dependem só das intenções dos sujeitos. (...) pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

E é dessa relação com a exterioridade que decorrem duas características do discurso na compreensão desta teoria: sua não linearidade e sua opacidade.

A não linearidade do discurso decorre do fato de que o discurso é atravessado por linhas de força as mais diversas, impossibilitando, dessa forma, uma interpretação única e/ou determinista.

Tal característica adiciona, distorce, amplia e pluraliza os sentidos, inviabilizando a existência de um processo de comunicação e/ou de entendimento do dito que seja direto, claro, sem ruídos, sem derivas, isto é, em circunstâncias tidas como “ideais” em que uma pessoa falaria e a outra apenas assimilaria, diretamente. Como diz Orlandi (1999, p. 21):

não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção de realidade etc.

Dessa não linearidade que contribui à própria constituição da realidade, tal como compreendida individual e/ou coletivamente, decorre, por sua vez, a opacidade do discurso, o que significa dizer que o que falamos – dito – não revela toda a carga semântica ali contida. É que as interferências, isto é, as linhas de força são muitas e provêm de agenciamentos os mais diversos, fato que designa a não transparente discurso.

Na grande maioria das vezes, aquilo que dizemos tem razões inconscientes que desconhecemos, seja esta inconsciência relacionada aos nossos afetos e/ou aos aspectos ideológicos que nos atravessam.

Mediante esse entendimento sobre os discursos e/ou sobre aquilo que falamos, nosso percurso metodológico foi mediado pela Análise de Discurso (Orlandi, 1999) cujos propósitos são entender o modo como se processam e se estabelecem os sentidos e/ou a forma como somos agenciados ao uso de determinados conceitos em detrimento a outros que também seriam igualmente elegíveis.

A Análise do Discurso nos mostra que essas escolhas são simultaneamente afetivas, culturais e históricas, e é em função dessa historicidade que se propõe a desnaturalizar, desvelar as “verdades” estabelecidas, mostrando as relações de poder que as instituem e dão sustentação.

Frente a isso, a Análise do Discurso, de acordo com Orlandi (1999) auxilia-nos no entendimento da forma como os discursos refletem em si uma complexa trama entre linhas que remetem, simultaneamente, ao individual e à coletividade, às singularidades subjetivas e à materialidade, ao pessoal e ao político e, do mesmo modo, apontam saídas em linhas de fuga.

Os discursos, nesta perspectiva, manifestam os trajetos empreendidos pelos significados, assim como tornam mais legíveis suas relações pouco claras com as ideologias que têm como finalidade conferir-lhes um aspecto universal e/ou transcendental.

De acordo com Orlandi (1999, p. 68), o discurso é uma dispersão de textos/ significados e o texto/ significado é uma dispersão do sujeito, sua deriva; para acessarmos estes discursos, é preciso, entretanto, que estejamos atentos não somente ao manifesto – o dito – mas, ao latente, aquilo que é compreendido como o não dito ou inconscientemente silenciado.

Faz-se importante reiterar que a análise do discurso não se debruça sobre a língua em si, mas se estende como uma análise que, contextualizada, busca ultrapassar a opacidade das palavras e promove uma atenção flutuante sobre a conjuntura discursiva incessantemente tecida desde as linhas de força políticas às linhas de fuga do desejo. O discurso é, desse modo, um lugar onde se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos (Orlandi, 1999).

Em suma, teoricamente, a Análise do Discurso traz para si contribuições de outras áreas do conhecimento (linguística, da psicanálise e da teoria social), caracterizando-se como um constructo interdisciplinar (Brito, 2023). Como metodologia, consistiria, por sua vez, numa análise minuciosa das práticas discursivas que levam em consideração os conteúdos inconscientes – ideológicos e/ou afetivos – atuantes no discurso (Idem).

Ao considerar os aspectos inerentes à opacidade, sendo necessário à/ao analista encontrar pistas para compreender os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos submetidos à análise, considerando aspectos locais, sociais e históricos onde o discurso é proferido, assim como refletir sobre o não-dito.

Em suas investigações, Orlandi (2015) nos revela o quanto a linguagem

constitui um instrumento de poder sendo capaz de imprimir e moldar as percepções e interpretações dos/as sujeitos/as em relação à materialidade de suas realidades sociais. Portanto, podemos apreender que a linguagem não opera numa relação de neutralidade na comunicação, mas engendra campos de disputas políticas ideológicas, contribuindo para a consolidação de hierarquias, desigualdades e relações de dominação.

Sousa e Lopes (2020) nos revelam que a análise do discurso é fruto de diferentes formas de significar a linguagem, sendo através dela que o sujeito revela o seu modo de ser e existir diante das subjetivações que as relações de poder lhe interpelam. Para Sousa e Lopes (2020), a Análise do Discurso considera a linguagem não apenas como um sistema de signos que busca dar sentido ao real, mas considera a língua como um sistema simbólico capaz de afetar a realidade dos sujeitos.

Nessa ferramenta teórico-metodológica, a língua tem sua própria ordem, onde a história tem sua realidade afetada pelo universo simbólico, que se constitui na linguagem. Há, portanto, uma historicidade na vida material que sofre afetação do universo simbólico, - isto é, do sistema de significações – e um sujeito que se constitui num vir a ser atravessado por linhas de força presentes no real da língua e no real da história (Souza; Lopes, 2020).

2.1. UMA METODOLOGIA QUALITATIVA

Partindo do princípio de que as palavras possuem sentidos, criam realidades e funcionam como potentes mecanismos de subjetivação (Larrosa, 2002), nos voltamos às experiências, caminhos e discursos protagonizados pelas licenciandas de um curso de Matemática do sertão pernambucano.

Para Minayo (2015, p.14), a metodologia de uma pesquisa diz respeito ao:

caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da

abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Entendemos, assim, a metodologia qualitativa como o caminho apropriado para obtermos as respostas aos questionamentos propostos nos objetivos anteriormente descritos, pois visa acessar o universo dos sentidos, significados, crenças e valores de um grupo. Por intermédio de uma metodologia qualitativa, buscamos a aproximação compreensiva da realidade observada em discursos, trajetórias e experiências acadêmicas das estudantes no que diz respeito aos conceitos de gêneros.

Amparando-nos conceitualmente em autores/as pós-estruturalistas e/ou feministas referidos nas páginas anteriores, assim como em autoras/es como Minayo (1985) e Lakatos (2011), buscamos acessar os sentidos relacionados aos gênero e presentes nos discursos de mulheres discentes de licenciatura em matemática do sertão pernambucano.

Na pesquisa qualitativa, a neutralidade científica não é um fim, “antes o pesquisador entende que a compreensão dos fatos se dá com sua conduta participante; será fruto de sua participação e interação como os sujeitos da pesquisa”(Idem, p. 296).

2.2 AS SUJEITAS DA PESQUISA

Entrevistamos 10 (dez) licenciandas do 6º e 8º período do curso de Matemática em uma faculdade privada do sertão do estado de Pernambuco. Para tanto, foi utilizado o modelo da entrevista semiestruturada que, segundo Marconi e Lakatos (2019), visa compreender as narrativas das pessoas participantes como um tecido denso em que se alinhavam desde os aspectos mais subjetivos aos materiais. Através de entrevistas em profundidade procuramos acessar o campo discursivo em que afetos, cognição e racionalidades sociais e políticas se entrecruzam e concedem vida aos significados que são atribuídos às relações estabelecidas entre as licenciandas e a matemática, assim são (re)produzidos novos saberes e poderes.

De acordo com Marconi e Lakatos (2019), relativamente soltas em relação a um roteiro prévio, as entrevistas semiestruturadas, também chamadas de

assistêmáticas e livres, possibilitam a quem interpela – a pessoa que investiga – um certo grau de liberdade para alargar-se e aprofundar-se na temática da pesquisa quando em interação com as entrevistadas.

2.3 AS ENTREVISTAS

O roteiro de perguntas (em anexo) consistiu em doze questões que foram articuladas com o intuito de atender aos objetivos anteriormente descritos. Participaram deste discurso dez licenciandas do 6º e 8º períodos de um curso de Matemática do Sertão pernambucano. No primeiro contato houve um silenciamento por conta das docentes no que diz respeito á temática abordada, sentimos uma certa resistência por parte das entrevistadas em responder aos questionamentos, por se tratar de uma temática ainda marginal dentro do âmbito da academia.

No segundo encontro sentimos que elas ficaram mais livres e confiantes para falar sobre assunto. As licenciandas aceitaram dialogar e, com o intuito de preservar suas identidades, são identificadas nesta dissertação por nomes fictícios, a saber: Marina (L1); Luciana (L2); Marília (L3); Joana (4); Juliana (L5); Ana Paula (L6); Clara (L7); Camila (L8); Sarah (L9) e Melissa (L10). A entrevista ocorreu nas dependências da instituição de ensino superior.

Teremos a seguir o que consideramos mais significativo nas entrevistas realizadas que nos auxiliam á compreensão dos objetivos propostos para a presentepesquisa.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Em busca dos sentidos atribuídos às diferenças de gênero presentes nos discursos de mulheres licenciandas em matemática em uma universidade do Sertão pernambucano.

3.1 DAS VISÕES GERAIS DISCENTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA:

3.1.1 “A matemática é um curso masculino”: as linhas de força do falologocentrismo

No âmbito das concepções de gênero das licenciandas em Matemática – cujas identidades, como dito anteriormente, serão representadas sob pseudônimos – e questionada sobre suas experiências com a disciplina Matemática ao longo do ensino básico, Marina (L1) respondeu:

Na verdade, no ensino fundamental eu **não gostava muito da matéria**, não me identificava, não compreendia...

No decorrer dos anos fui aprimorando, acho que por causa da mudança de professor.

Após atribuir o aproximar-se da matemática à “mudança de professor” (sic.), Marina (L1) complementa sua fala expressando sua preferência por professores de matemática (docentes homens):

Me identifico mais com professores homens. Não me identificava com professoras.

Aqui na faculdade vejo que **a matemática é um curso masculino** porque tem mais homens.

Através dessa fala, é possível entender que Marina (L1) percebe a Matemática em sua instituição de ensino como um campo de saber-poder- desejo nomeadamente masculino.

Essa compreensão por silogismos seria justificável, segundo Marina (L1), por “ter mais homens” (sic.), dito de outro modo, por um número maior de homens na Licenciatura em Matemática de sua faculdade.

A razão silogística reproduzida por Marina (L1): “se há mais homens, logo a

licenciatura em matemática é um curso masculino” demarca uma compreensão reducionista porque não se preocupa em questionar a realidade e, portanto, não envolve outras variáveis, dentre as quais, sua materialidade.

Nesta perspectiva, a razão silogística pode ser aqui também compreendida como ideológica porque não dialoga e, conseqüentemente, não considera e/ou expressa os fatores sociais e históricos envolvidos na realidade. Diante da fala de Marina (L1), e ao dizer que se identifica mais com professores (leia-se: docentes homens), vemos ainda como os saberes-poderes-desejos, próprios ao falologocentrismo, são introjetados e como, à forma de vetores, não somente constituem a materialidade do poder, como a própria afetividade que mobiliza, perpassa e molda os discursos.

Os processos de identificação através dos quais nos relacionamos com as pessoas e, do mesmo modo, nos inserimos ou excluimos do mundo, são moldados/agenciados por linhas de forças, tais como a visão de mundo falologocêntrica, capazes de mobilizar nossos afetos e, conseqüentemente, de constituir, designar e transformar nossos devires.

Se, como vimos acima, o universo da licenciatura em Matemática, como supõe Marina (L1), é masculino, e se não há questionamentos sobre as razões sócio-históricas envolvidas nesse processo, vê-se emergir o discurso ideológico sobre a natural propensão masculina aos saberes-poderes da matemática.

Essa idealização de uma competência natural – por não considerar a materialidade do poder – é ideológica e, desse modo, podemos considerar sob a fala de Marina (L1), a existência das [ideológicas] bio-lógicas, isto é, os discursos assentados sobre as “razões” inscritas no *bios*.

A partir do momento em que as razões são compreendidas como inscritas no bios, vê-se que a diferença passa a ser percebida como algo imanente, ou seja, fora do campo histórico, cultural e discursivo e, conseqüentemente, indiferente às linhas de fuga de lutas e de resistências.

O naturalmente dado, em nosso caso, no contexto do falologocentrismo (discurso ideológico), trabalha para desestabilizar, reverter e/ou anular os esforços de nossas lutas e resistências que se tornam vãs. A ausência de argumentos críticos relacionados aos aspectos sócio-históricos no enunciado de Marina (L1) indica a sua – inconsciente – sujeição ou assujeitamento à ordem falologocêntrica que, na realidade, pode também ser lido como um interdiscurso (Orlandi, 1999).

Os interdiscursos são aqueles sentidos que não sabemos bem a origem, mas que reverberamos consciente ou inconscientemente e que, por isso, constituem o

lastro discursivo sobre o qual transitamos sem muitos questionamentos no cotidiano; tal lastro necessita, evidentemente, que o reproduzamos em nosso dia a dia.

Em seu livro “A vida psíquica do poder: teorias da sujeição”, Judith Butler (2020, p. 21) se aproxima da ideia do interdiscurso ao afirmar que “no ato pelo qual o sujeito reproduz as condições de sua própria subordinação, o sujeito exemplifica uma vulnerabilidade temporária que pertence a essas condições, especificamente às exigências de sua renovação”.

Quando vemos que Marina (L1) concorda com a narrativa de que existe uma facilidade inata dos homens para a disciplina da Matemática, podemos ainda interpretar, como paráfrase, algumas outras mensagens – tipicamente ideológicas porque omitem suas razões históricas – inconscientemente reproduzidas, tais como:

- (i.) por ser natural, essa é uma realidade incontestável já que está no campo da natureza. Implícita e ao mesmo tempo, Marina (L1) afirma que
- (ii.) se há mais homens, conseqüentemente, há menos mulheres o que designaria, por sua vez, uma inaptidão – também naturalmente atribuída – das mulheres à matemática. Neste sentido,
- (iii.) seria uma realidade inelutável porque não histórica e à qual não conviria se contrapor e/ou contestar.

Dito de outro modo, a inaptidão natural das mulheres à matemática, “demonstrada” pelo menor número de mulheres no curso, comprovaria uma realidade à qual não se pode contrapor, mas, apenas assujeitar-se, conformar-se.

Sob este entendimento, para ambos, ou seja, para a competência ou seu contrário, não poderia haver resistência/contestação a tais saberes-poderes- desejos, posto que remeteriam a uma natureza que é imanente, isto é, realidade incontestada relacionada à biologia dos sexos.

Logo, se os homens são naturalmente aptos ao aprendizado da matemática e, inversamente, as mulheres naturalmente inaptas, então, não há ao que se contrapor, a não ser aceitar, assujeitar-se a tal realidade.

Justificar algo extraído desse ente o seu caráter histórico constitui-se, enfim, como um dispositivo de poder através do qual alguém é alienado/expropriado de seu poder de resistir e lutar em prol da transformação desse contexto.

A fala de Marina (L1) e sua atual condição de licencianda podem revelar, ainda, o que *deveria ser* uma contradição entre a sua “crença” na predisposição natural e seu percurso acadêmico numa licenciatura em Matemática, fato que, pode, inclusive, dar indícios sobre controvérsias presentes, inclusive, no próprio Projeto Pedagógico do Curso. Seria necessário fortalecer o entendimento histórico e político em prol de uma visão mais crítica e menos assujeitada da realidade.

3.1.2 “A matemática para poder estar no meio masculino”: o interdiscurso sobre um campo de saber-poder-desejo masculino

Em relação ao mesmo questionamento, Luciana (L2) – como Marina (L1) acaba por expressar o arraigado interdiscurso sobre a matemática como um campo de saber-poder-desejo, por excelência, masculino:

Sempre tive muita facilidade com matemática, desde sempre.
Mas, onde me abriu os olhos que era o caminho que eu tinha que seguir foi no ensino médio.

Eu usava a matemática para estar no meio dos meninos, sou gêmea com um menino e não podia estar entre eles. Então eu usava a matemática para poder estar no meio masculino e ensinava a eles.

Eu também queria mostrar que a matemática não é o bicho de sete cabeças pintado por muitos, e eu quero desmistificar isso. No ensino médio só tive professores homens.

Luciana (L2) conta que se aproximou da matemática no ensino médio, época em que não teve docentes mulheres de matemática – apenas “professores homens” (sic.) – e em que “abriu os olhos que era o caminho que eu tinha a seguir” (sic.).

Nessa fala, Luciana (L2) deixa transparecer a construção de seu devir como pessoa, assim como, a importância dessas interações com esses “professores homens” (sic.) nas relações que veio a estabelecer não apenas com a disciplina Matemática, mas, do mesmo modo com o mundo: “abriu os olhos que era o caminho

que eu tinha a seguir” (sic.).

Ao dar continuidade à sua fala, Luciana (L2) diz que usava a matemática “(...) para estar no meio dos meninos” e, como justificativa, afirmou: “sou gêmea com um menino e não podia estar entre eles, então eu usava a matemática para poder estar no meio masculino”.

Neste trecho, sobressaem-se as heterogeneidades peculiares à trajetória pessoal de Luciana (L2), nelas se destacam a identificação (em seu caso, um misto de admiração e rivalidade) com o irmão – e o desejo de parecer-se com ele.

Neste contexto específico, a matemática pode ser entendida tanto como (i.) um dispositivo/estratégia para alcançar o objetivo de “estar no meio dos meninos” (sic.), numa tentativa de apagar ou diminuir as diferenças entre gêneros quanto podese vista como (ii.) um *phallo*, ou seja, como o almejado símbolo desse poder-saber notadamente masculino.

Podemos perceber, portanto, no discurso de Luciana (L2), que além dos aspectos sócio-históricos que nos constituem há o agenciamento daquilo que podemos chamar como nossas heterogeneidades afetivas.

Dito de outro modo, as singularidades das relações estabelecidas por Luciana(L2) com a disciplina Matemática, bem como as interações estabelecidas com seu irmão, mostram como nossas escolhas também são atravessadas e marcadas por nossos afetos individuais e desejos inconscientes. Afetos e desejos, inclusive, oriundos de nossa mais tenra infância, estabelecidos com as pessoas que nos são mais próximas e registrados em nosso inconsciente.

Sem subterfúgios, Luciana (L2) afirma que “usava a matemática para poder estar no meio masculino”, como paráfrase, entende-se que a matemática é vista pela colaboradora como parte do universo dos homens e, conseqüentemente, como um dispositivo de saber-poder essencialmente masculino.

Em seu discurso, podemos notar, portanto, que a matemática é vista como um atributo da masculinidade, como um indício de virilidade e, conseqüentemente, de poder (representante do *phallus* que, na perspectiva psicanalítica, é propriedade masculina).

A matemática para Luciana (L2) surte como saber-poder-desejo ou saber- poder-*phallus* – a matemática como algo próprio ao contexto masculino –, um dispositivo de poder manejado em uma relação de identificação com o irmão, como dispositivo de aproximação do objeto de desejo.

Nesta perspectiva, ao perceber a assimetria existente entre o gênero feminino e o masculino, a entrevistada se move em função de *obturar* essas diferenças tendo

como dispositivo de saber-poder, a matemática.

De acordo com Orlandi (1999), na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido como parte do trabalho social geral, constitutivo do humano e da sua história. Neste sentido, além das heterogeneidades que trazem os fluxos e derivas de afetos e desejos, o discurso expressa, do mesmo modo, e com a mesma intensidade, a materialidade do poder.

Neste sentido, a história de vida dos sujeitos – simultaneamente, material e afetiva, coletiva e individual – é refletida no encadeamento de sentidos através das palavras, compondo, assim, os fios que constituem a tessitura de seus discursos.

Continuaremos a constatar esse processo evidenciado nos enunciados de Luciana (L2) e ressaltado pela Análise do Discurso (Orlandi, 1999) no exemplo de Ana Paula (L6), analisado a seguir.

3.1.3 “Acho que é um tabu”: a materialidade das práticas e discursos sobre a matemática

Quando questionada sobre suas experiências com a Matemática ao longo de sua vida escolar, Ana Paula (L6) relatou que sempre teve “facilidade pra aprender Matemática, sempre foi gratificante pra mim” (sic.). Do mesmo modo, a entrevistada relata que no ensino médio só teve uma professora e que sempre observou, como disse, que:

Existem mais homens na área de Matemática.

Acho que é um tabu, dizem que os homens são mais inteligentes em matemática.

Meu professor disse que quando estudou na faculdade não existiamulher estudante do curso.

Dito de outro modo, Ana Paula (L6) afirma que, apesar de observar mais homens na licenciatura em matemática, entende que existe uma espécie de “senso comum” – o interdiscurso que é inconsciente, ou seja, acrítico (Orlandi, 1999) – que ela designa como “tabu” (sic.) e que leva à crença de “que os homens são mais inteligentes em matemática” (sic.).

Neste sentido, afirma que seu professor teria dito que à sua época “não existia mulher estudante no curso” (sic), fala que não nos deixa claro se o professor acredita que isso deveria mesmo ter mudado ou se é uma ousadia as mulheres quererem estudar matemática.

Ao remeter à ideia de “tabu” (sic.), Ana Paula (L6) parece discordar que isso tenha a ver com uma maior capacidade e/ou inteligência masculina para a disciplina e se contrapõe ao interdiscurso exemplificando com seu próprio caso, ao afirmar que sempre teve “facilidade pra aprender Matemática, sempre foi gratificante pra mim” (sic.). Como afirma Orlandi (1999, p. 30), o interdiscurso é:

definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Entende-se, portanto, que Ana Paula (L6) compreende o que denomina como “tabu” ao modo dos interdiscursos, ou seja, ela demonstra entender que esta é uma narrativa histórica, social e culturalmente construída ou, como explica Orlandi (1999), uma ideologia forjada para borrar os ardis materiais ali envolvidos e legitimar uma maior presença masculina no contexto da Licenciatura em Matemática.

Ao invés de acreditar – como visto anteriormente com as outras entrevistadas – que o maior número de homens no curso de licenciatura em matemática ocorreria devido a uma espécie de “predisposição natural” dos homens à matemática, Ana Paula (L6) acredita que esse fenômeno se deva ao que denomina como “tabu”, ou seja, às narrativas socioculturais que creditam aos homens essa natural aptidão.

Não é à toa, portanto, que seu professor lhe tenha dito que “em sua época”, não havia estudantes mulheres de matemática, apontando através desse enunciado, os fundamentos históricos e sociais possivelmente relacionados ao fenômeno. Mediante esse entendimento, Ana Paula (L6) afirmou que, além de sentir-se mais confortável ao encontrar uma professora da disciplina, teria sido uma docente de Matemática quem, na realidade, a motivara em sua escolha pela Licenciatura:

Quando estudei com uma professora foi diferente – e ela era muito inteligente – por isso que eu quis fazer matemática.

Quebrando essa coisa de que não é só o homem que é inteligente e aprende mais rápido, acho que é do interior de cada um (sic.).

Estudar com uma professora de matemática talvez tenha levado Ana Paula (L6) a questionar as narrativas sobre o natural talento masculino à matemática, bem como a perceber que a bio-lógica seria um discurso ideológico – uma evidência, como denomina Orlandi (199) –, ou seja, um discurso forjado e, portanto, carente de

coerência histórico-científica.

Além disso, ter uma professora de matemática, possivelmente, auxiliou Ana Paula (L6) a entender que esse lugar não é naturalmente masculino, compreensão histórico-afetiva que certamente a ajudou em seus processos identificatórios e, conseqüentemente, orientou-a em suas escolhas.

Como afirma Orlandi (1999), a análise do discurso não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com as derivas próprias às pessoas falando, atribuindo sentidos de acordo com o tempo-espaço em que habitam e com os afetos e linhas de forças históricas que as atravessam.

No discurso de Ana Paula (L6), vê-se, simultaneamente, a importância das mulheres ocuparem esses espaços de saber-poder nos contextos relacionados à matemática, bem como das meninas estudarem com professoras de matemática ao longo de sua trajetória escolar.

A presença de mulheres professoras de matemática:

- (i.) se insurge como resistência, como práticas e discursos que auxiliam à desconstrução dos estereótipos sobre a inabilidade para a abstração e, por conseguinte,
- (ii.) se contrapõe às narrativas sobre a imperícia das mulheres para cursos como a licenciatura em matemática e os demais da área de exatas (algumas das narrativas androcêntricas mais comuns).

São estes mesmos sentidos que circulam e perpassam nossos corpos, racionalidades e afetos, constituindo nossas singularidades e, sobretudo, nossos devires e trajetos de vida, é o que nos mostram também as falas de Clara (L7) quando afirma: “No ensino fundamental eu sempre gostei da disciplina, tive uma professora no Fundamental I e isso me estimulou bastante” (sic.).

Os afetos envolvidos na relação de Clara (L7) com a disciplina e a importância da professora em sua formação, certamente a levaram a questionar o interdiscurso e as ideologias construídas sobre as mulheres em relação à matemática.

Clara (L7) entende que as pessoas são levadas a acreditar na superioridade masculina – consciência de uma construção histórica falocêntrica – para a disciplina:

No ensino médio tive excelentes professores, isso foi muito bom.

Percebi que muitos homens atuam na área da Matemática e poucas mulheres.

As pessoas acreditam que os homens são mais capazes de aprender Matemática.

Percebo que existem algumas alunas menosprezadas em sala de aula na faculdade. Percebo que professores não deixam as mulheres à vontade para falar.

O mesmo entendimento sobre uma diferença no tratamento dado a licenciandas e licenciandos foi destacado por Marília (L3), segundo ela:

Os professores deveriam dar mais visibilidade para as mulheres, a gente tá ali, mas é como se a gente fosse invisível, eles tinham que englobar mais as meninas.

Eu gosto muito da Matemática, mas não sei se quero mais exercer, a gente termina perdendo o gosto, a gente tem dificuldades e nem sempre consegue resolver.

Os meninos têm uma atenção e a gente não tem, isso é constrangedor, sinto essa diferença. A gente tem dificuldade e não tira essa dificuldade por não se sentir à vontade para perguntar, fico com receio.

As fantasias cultural e historicamente fomentadas (e de maneira incansável) que atribuem aos homens uma maior capacidade de abstração – falologocentrismo – justificam, segundo Clara (L7), o fato de que algumas alunas sejam menosprezadas ou tratadas como menos capazes pelos professores em sala de aula.

Em seu livro, “O Segundo Sexo”, Simone de Beauvoir (2016, p. 95) reflete:

O mundo sempre pertenceu aos machos [...], quando duas categorias humanas se acham presentes, cada uma delas quer impor à outra sua soberania. Se uma das duas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão. Compreende-se, pois, que o homem tenha tido vontade de dominar a mulher.

Beauvoir (2016) revela como, historicamente, a manutenção das assimetrias entre mulheres e homens – em que se atribui ao homem uma ascendência – tem sido mantida em prol do privilégio social, econômico e político masculino.

Certamente ocorre que, nessa tentativa de dominação do homem sobre a mulher, construiu-se e propagou-se o artil de que a mulher é intelectualmente inferior ao homem e isso tem sustentado os diversos propósitos no âmbito de sistemas sociais que ainda tentam manter o homem como único sujeito (referenciado humano) possível.

Em suma, em relação à questão sobre a formação na educação básica, todas as licenciandas afirmaram que se depararam com uma quantidade significativamente superior de homens professores de Matemática ao longo de suas trajetórias.

Por sua vez, em relação à presença de mulheres professoras de matemática na educação básica e licenciatura, podemos refletir que não há um equilíbrio de espaços/oportunidades profissionais na educação para os dois gêneros, em consequência disso, a figura masculina ainda prevalece no âmbito escolar e acadêmico como representante dos saberes/poderes atribuídos àquilo que se entende como a excelsa “razão” matemática.

Neste sentido, todas as entrevistadas expuseram que, atualmente, há apenas uma mulher a lecionar no curso de Licenciatura em Matemática nos 6º e 8º períodos, mesmo assim, a disciplina sobre a qual é responsável está relacionada às práticas pedagógicas, fato que justifica a necessidade e o anseio das licenciandas em se depararem com uma figura feminina no quadro das disciplinas especificamente voltadas à matemática.

A desvalorização feminina no contexto da Licenciatura em matemática não se restringe, entretanto, à ausência de professoras matemáticas, mas, da mesma maneira a práticas e discursos que se expressam nas relações de saberes-poderes- desejos estabelecidas com as alunas do curso e, conseqüentemente, no impacto que isso terá sobre seus devires e suas heterogeneidades.

Não é à toa que, mediante esse contexto falocentrico, algumas das entrevistadas chegaram a relatar, inclusive, sentimentos tais como insegurança e receio mediante alguns professores em sala de aula, fato que fazia com que se eximissem de esclarecer suas dúvidas, pois percebiam que a primazia era dada aos alunos/ homens.

3.2 DAS MOTIVAÇÕES À ESCOLHA DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

3.2.1 “A Licenciatura é o lugar onde a gente se encontra como mulher”: trajetórias entre sujeições e subversões

Uma vez questionada sobre as motivações à escolha da licenciatura em Matemática, Luciana (L2) nos diz:

O que me incentivou foi exatamente mostrar que a matemática não é tão difícil como falam.

É algo que a gente encontra no dia a dia e os alunos não enxergamisso. E a gente pode mostrar isso de um jeito mais fácil e leve...

E continua:

Acho que a licenciatura em Matemática, em si, sempre foi voltada para os homens.

A Licenciatura é o lugar onde a gente se encontra como mulher. Percebo que os homens falam mais alto sem precisar gritar e quando a mulher fala alto está sendo histérica.

Quando estou em sala de aula e falo um pouquinho mais alto, percebo que estou sendo julgada e ao ver um homem falando alto, aquilo é normal.

Quando Luciana (L2) fala sobre a vontade de “mostrar que a matemática não é tão difícil o quanto falam” – e considerando-se que a Análise do Discurso trabalha com possibilidades e significados provisoriamente estabelecidos – podemos tecer sentidos a partir de duas derivas, ou seja, podemos compreender o texto de duas formas.

A primeira, como uma paráfrase, nos traria um não-dito que, dessa vez, é também um interdiscurso, isto é, o já-dito, representações compartilhadas e (re)produzidas historicamente, neste caso, ao enunciado “matemática não é tão difícil como falam” talvez aponte ao inverso, isto é, às próprias dificuldades não confessadas pela licencianda com a disciplina. Aqui, inclusive, como ensina a Análise do Discurso (Orlandi, 1999), é possível que tenhamos uma “afirmação no lugar da negação”, ou seja, “a matemática é difícil como falam”.

Outro sentido possível pode remeter ao entendimento de que as disciplinas – assim como as ciências e filosofia – são narrativas históricas, sociais e discursivas e, portanto, portadoras de uma trajetória que envolve, necessariamente, um jogo de saberes-poderes em sua constituição.

Atrás de sua afirmação de que a matemática “não é tão difícil o quanto falam” (sic.), acabam por reverberar de sua fala, ao mesmo tempo, questionamentos tais como: por que e quais saberes-poderes-desejos e/ou linhas de força estariam em campo na produção e/ou disseminação destas narrativas?

De acordo com Michel Foucault (2003), o poder é produtivo, isto quer dizer que o poder opera se disseminando, se capilarizando por intermédio destes mesmos saberes-poderes-desejos que (re)produz.

Neste sentido, a produção e/ou disseminação de ideias (saberes) tais como a de que a matemática e afins são disciplinas para privilegiados (grifos nossos) tem suas motivações históricas, dentre elas, a busca por dar primazia a alguns grupos sociais e, desse modo, perpetuar suas posições hegemônicas na sociedade.

Estas reflexões nos fazem adentrarmos ao pensamento de Michel Foucault,

quando reflete: “(...) quais são as relações de poder mais imediatas, mais locais, que estão em jogo? Como tornam possíveis essas espécies de discursos e, inversamente, como estes discursos lhes servem de suporte?” (Foucault, 2003, p. 93). Os discursos, como afirma a Análise do Discurso (Orlandi, 1999), são históricos, políticos e ideológicos e remetem a agenciamentos e linhas de força estabelecidos nas relações cotidianas de saberes-poderes-desejos.

Essa compreensão fortemente histórica e política que transparece à fala de Luciana (L2) sobre o caráter discursivo do conhecimento parece ser um dos sentidos que a mobilizam em suas motivações desmistificadoras, tal como explicado por ela mesma: “É algo que a gente encontra no dia a dia e os alunos não enxergam isso. Ea gente pode mostrar isso de um jeito mais fácil e leve”.

Do mesmo modo, a compreensão da materialidade do discurso é aquilo que põe em dúvida a realidade que nos é dada como certa e que, assim, possibilita o surgimento de indagações sobre os *status quo* das verdades outrora estabelecidas sobre disciplinas, ciências e epistemologias. Estes questionamentos ou controvérsias são também o lugar da resistência nestas relações de poder, assim como, de deslocamentos dos saberes-poderes que foram social e historicamente forjados.

Ao contrário das narrativas ideológicas vigentes, na opinião de Luciana(L2), a matemática pode ser abordada por intermédio dessas controvérsias e, da mesma forma, pode ter esses clichês desconstruídos quando trazida, vivenciada e confrontada, significativamente, com as experiências do cotidiano. Sobre o modo como as diferenças de gênero aparecem ali envolvidas, Luciana (L2) revela:

Acho que a licenciatura em Matemática, em si, sempre foi voltada para os homens.

A Licenciatura é o lugar onde a gente se encontra como mulher. Percebo que os homens falam mais alto sem precisar gritar e quando a mulher fala alto está sendo histórica.

Quando estou em sala de aula e falo um pouquinho mais alto, percebo que estou sendo julgada e ao ver um homem falando alto, aquilo é normal.

Luciana (L2) tece uma bonita e profunda reflexão a partir de suas vivências na licenciatura de matemática: “A Licenciatura é o lugar onde a gente se encontra como mulher” (sic.), ou seja, onde entendemos qual o lugar/posição que é designado a nós, diferentes e singulares mulheres, pela sociedade.

Mais uma vez, através da Análise do Discurso, temos a oportunidade de

perceber as derivas dos sentidos, já que o enunciado pode ser compreendido de mais de uma maneira. Inicialmente podemos entender que Luciana (L2) tem a íntima compreensão de que o gênero é puro devir, construção ininterrupta, sem origem e sem fim / finalidades, sejam estas quais forem (a exemplo da maternidade ou o cuidar das crianças ou o limpar o mundo, ou qualquer outra coisa).

Neste sentido, assentada também em autores como o psicanalista Jacques Lacan, afirma Butler (1990) que, apesar do gênero ser um efeito (efeito de verdade) somos puro devir, não fechamos nossas identidades: “Como uma prática discursiva contínua, ela [o que chamamos identidade] está aberta à intervenção e ressignificação” (Butler, 1990, p. 33). É desse modo, portanto, que, como afirma Judith Butler (1990), o gênero é discursivo, pois, nunca está pronto, fechado – a condição do gênero é ser performativo. Dessa maneira, Butler (1990) – apoiada no conceito de diferença tal como proposto por Jacques Derrida e, conseqüentemente, na deriva do signo – aponta à ideia de gênero como uma construção histórica, social discursiva e não como algo pré-discursivo, ou seja, que seria imanente e/ou imutável por estar no campo da natureza.

Na perspectiva da performatividade proposta por Judith Butler (Idem), o gênero é construído no dia a dia, em sucessivos movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (ora de assujeitamento, ora de resistência) feitos a partir de interpelações históricas e socioculturais.

Porém, como diz Orlandi (1999, p. 30) é preciso ir além, pois:

os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas relações em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos. (...) pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Sobre este entendimento tão visceral enunciado tão ambigüamente em corpo, afetos e racionalidade por Luciana (L2), para quem: “a licenciatura é o lugar onde a gente se encontra como mulher” (sic.), destaca-se o fato de que esse acontecimento polissêmico (o referido “encontro”) ocorre na licenciatura em matemática. Dito de outro modo, esse “encontro” (sic.) ocorreria em um tempo- espaço nomeadamente masculino, possivelmente constituído para sentirmos (nós, as mulheres) na pele e no espírito o *lugar* (grifos nossos) ao qual ainda pretendem nos destinar em nossa sociedade.

Retomando mais uma vez o que disse Luciana (L2):

Acho que a licenciatura em Matemática, em si, sempre foi voltada para os homens.

Percebo que os homens falam mais alto sem precisar gritar e quando a mulher fala alto está sendo histérica.

Quando estou em sala de aula e falo um pouquinho mais alto, percebo que estou sendo julgada e ao ver um homem falando alto, aquilo é normal.

Podemos ler na fala de Luciana (L2), o modo como a sociedade e suas instituições ainda são forjadas, como diz Judith Butler (1990, p. 07), a partir do “sujeito masculino do desejo” (Butler, p. 07), isto é, tendo o olhar masculino como referência principal. O olhar masculino, projeção de seu saber-poder-desejo, o constitui como o grande outro e, conseqüentemente, institui, tacitamente, a mulher como a sua negação. Como não-dito ou como paráfrase no enunciado de Luciana (L2), o lugar feminino é o não-lugar masculino com todas as implicações afetivas, sociais, políticas e históricas que isso possa trazer.

Possivelmente em razão do entendimento desta dinâmica, Luciana (L2) remeta ao seu constrangimento ao perceber os dispositivos de negação de sua presença e os mecanismos de silenciamento de sua racionalidade, de sua voz e de seus afetos, vistos como “históricos” – termo que é derivado do grego *hystera* cujo significado é o útero feminino. Tais discurso e práticas são, portanto, indícios que apontam para o fato de que o sexo feminino é marcado como o castrado ou a negação do masculino, (Butler, 2021).

Torna-se ainda notório o constrangimento de Luciana (L2), face à coerção e à repressão evidenciadas nesses dispositivos, que a leva a, muitas vezes, necessitar falar mais alto para poder ser escutada, fato que, segundo observa, não acontece com os sujeitos de direito em sala de aula.

Em suma, se Luciana (L2) inicia esta reflexão argumentando que “a licenciatura em matemática, em si, sempre foi voltada aos homens” (sic.) e, em seguida, afirma que é “o lugar onde [por oposição] se encontra como mulher” (sic.), para complementar que as mulheres são julgadas como “históricas” (sic.) quando falam alto, pode-se perceber o modo como os sentidos se conectam em seu discurso.

Desta argumentação depreende-se a íntima e constrangedora compreensão de que na licenciatura em matemática há a tentativa de (re)enquadrar-se às mulheres em relação à referência masculina. A referência masculina que em nossa

sociedade foi naturalizada como a do único sujeito possível. Enfim, retomando a fala inicial de Luciana (L2), quando afirma que a motivação para entrar no curso de licenciatura em matemática foi mostrar que a matemática não é uma disciplina tão difícil quanto é propagado e, após analisarmos seu entendimento sobre o lugar da mulher neste contexto, entendemos que, para Luciana (L2) o estar na licenciatura de matemática – sendo este um espaço de saberes-poderes-desejos hegemonicamentemasculinos – é, na verdade, um gesto de subversão, de luta e de resistência.

Se o gênero é performativo, ou seja, se ele não está dado, o recriar-se incessante da identidade de gênero, desconstruindo estereótipos a partir de dentro de um espaço que ainda é, por excelência, masculino, surge como uma prática de resistência, de não submissão e de disruptura frente às relações de saber-poder- desejo que se querem hegemônicas.

3.2.2. “Como se a mulher não tivesse a capacidade”: os efeitos de verdade da bio-lógica

Marília (L3), por sua vez, nos revela os motivos que a levaram a escolher a licenciatura em pedagogia e, posteriormente, a licenciatura em Matemática:

Sempre me identifiquei com a matemática.

Tenho outra licenciatura em Pedagogia e fiquei entre Pedagogia e Matemática, mas optei por pedagogia e quis partir para a Licenciatura em Matemática que é a minha paixão.

Fui para Pedagogia pelo campo de trabalho, um campo mais amplo para que eu pudesse conseguir um trabalho.

Como dito, inicialmente, Marília buscou um curso que, segundo ela, tivesse um campo de trabalho com mais oportunidades para, posteriormente, ingressar na Licenciatura em Matemática, que era, segundo conta, sua “paixão”(sic.).

Seu depoimento exemplifica o modo como o que nos tornamos e o que entendemos por gênero se constituem, ininterruptamente, em devires que se estabelecem em movimentos de territorializações, desterritorializações e reterritorializações em relação a saberes-poderes, afetos e desejos, transformações realizadas ao longo de nossas trajetórias.

Aquilo que, por comodidade, denominamos como “identidades” (stuart Hall, 1990), comporta muitas vezes sentimentos e aspirações que são socialmente compreendidos como antagonicos. Tais sentimentos e aspirações, assim como as

identidades, também estão à deriva, ressignificando-se constantemente. Neste sentido, em seus devires, isto é, em suas derivas, como em qualquer outro campo/disciplina, as mulheres têm, sim, se identificado com a área de Matemática, mesmo que todos os discursos – como linhas de força – agenciem em sentido contrário, tais como os saberes-poderes que reforçam as narrativas sobre uma inabilidade inata das mulheres para a abstração e os números.

Isso ocorre porque nossas identidades e/ou subjetividades não são substantivadas. Judith Butler (1990), apoiada no pensamento da filósofa existencialista francesa Simone de Beauvoir – critica a ideia das identidades e do gênero substantivados, isto é, entendidos como coisas e/ou como entidades materiais. Para Butler (1990), portanto, o gênero assim como a identidade são produções ficcionais, narrativas que tecemos diariamente para nós mesmas, construções assentadas em nossas relações histórico-sociais e afetivas; é por isso que o gênero é devir: ele é performativo. Ou como afirmara Beauvoir (1980, v. 2, p. 09):

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. 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 se qualifica como feminino.

Dito de outro modo, “nenhum destino biológico, psíquico, econômico” (Idem), ou seja, nenhum princípio como uma essência ou estrutura deveria servir como referência ou espelho para aquilo que entendemos como a nossa heterogeneidade afetivo-corporal, pois, somos puros devires.

Nesta perspectiva, ao ser indagada sobre o que a motivou a realizar primeiramente a licenciatura em Pedagogia, Marília (L3) explicou que seria mais fácil, como mulher, trabalhar como professora dos anos iniciais, tendo por isso adiado a realização da licenciatura em Matemática que, segundo diz, é a sua “paixão” – neste caso, o desejo foi reprimido pela “necessidade”. Neste sentido, Guacira Lopes Louro (1997) nos diz que a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas teve como consequência a sua ampla invisibilidade e o seu reconhecimento como sujeito, inclusive como sujeito das Ciências.

Por outro lado, a discente revela que, assim como, em sua concepção, há um preconceito sobre as mulheres que cursam a licenciatura em Matemática, também existe, inversamente, um preconceito sobre os homens que cursam a licenciatura em Pedagogia. Para Marília (L3), esse preconceito – dispositivos de controle – está

disseminado na sociedade, como explica:

No curso de pedagogia tinha quatro rapazes e só um concluiu. Já mulheres, eram muitas.

No estágio também existem mais homens na Matemática.

Também percebi um preconceito com os homens fazendo pedagogia, os pais de alunos acham estranho um homem na sala da educação infantil, a confiança maior é na professora e na matemática, existe um preconceito com as mulheres.

Os pais não têm confiança em deixar os filhos com um homem. Isso tá impregnado na sociedade, vem desde antes.

De acordo com Vianna (2013, p. 174), a relação entre as expressões da masculinidade e da feminilidade, mesmo estereotipadas e cristalizadas, e a docência, permite ver a feminização do espaço escolar e das atividades docentes até mesmo quando ocupadas por homens.

Encontramos, portanto, no discurso da licencianda, o entendimento de que os estereótipos de gênero produzem o preconceito relacionado às mulheres que fazem Matemática, assim como aos homens que fazem Pedagogia. Ambos, na perspectiva do interdiscurso, deveriam ocupar aquilo que se entende, respectivamente, como as posições tidas como femininas e masculinas na sociedade, isto é, a mulher na licenciatura em Pedagogia e o homem na licenciatura em Matemática.

Dito de outro modo, uma hierarquia em que a mulher ocupe funções que se refiram à afetividade (consideradas de menor valor) e os homens em funções que remetam à prestigiada e valorosa razão geradora de recursos e de riquezas.

Possivelmente, além da necessidade econômica que se evidencia – característica dos discursos ideológicos que borram as razões materiais – esta tenha sido a dinâmica inconsciente a fazer com que Marília (L3), em prol da Pedagogia, adiasse a realização do curso de matemática, atendendo, assim, às interpelações androcêntricas de saberes-poderes socioculturais.

A esse respeito, Marília (L3) esclareceu:

Eu sinto um preconceito em Matemática em relação ao gênero.

As pessoas acham que a Matemática é um campo masculino e a Pedagogia um campo feminino.

Como se a mulher não tivesse a capacidade de passar o conhecimento matemático.

Estes interdiscursos sobre os lugares que a mulher deve ocupar em nossa sociedade, mediante as características bio-lógicas que a estigmatizam como tal, se

multiplicam em saberes-poderes sobre os corpos, afetos, desejos e subjetividades *das* mulheres. Como dito anteriormente, a reprodução dessas narrativas busca criar efeitos de verdade, tais como a posição feminina ou *O* lugar das mulheres no campo da natureza *versus* *O* lugar do homem nos campos da cultura e da política.

Isso equivale a dizer, que a posição ideológica e/ou política das mulheres é projetada para fora dos espaços de decisão e do espaço público por intermédio de dispositivos de poder cujo objetivo é restringir e redirecionar seus poderes-saberes- desejos, sobretudo, para dentro de casa, para os cuidados com o lar e as crianças.

A casa e a rua que, respectivamente, para a mulher e para o homem, aparecem como “espaços ‘gendrados’, ou seja, marcados por especificidades de gênero” (Teresa de Lauretis, 1994 p. 121). Materializam, na realidade, práticas e discursos de preconceito e/ou discriminação/controlado como os que existem em relação às mulheres “desviantes”, tais como aquelas que se dedicam à Matemática, são dispositivos de poder e/ou artefatos históricos-políticos que, na realidade, expressam, de acordo com Margareth Rago (1998, p. 02) a “sexualização da experiência humana no discurso”.

As práticas e discursos preconceituosos também são evocados por Ana Paula (L6), quando questionada sobre as razões que a levaram a escolher a licenciatura de Matemática:

A facilidade de aprender foi o que me motivou. Sempre ajudei aos meus colegas em sala de aula e isso foi me motivando...

Gostava e gosto de ajudar. Sinto uma discriminação para com a gente que faz Matemática, sempre vêm a gente em outra área. Existe um preconceito com as mulheres que fazem Matemática.

Ana Paula (L6) cita que gosta e tem facilidade em aprender Matemática, no entanto, sente discriminação em relação às mulheres: “sempre vêm a gente em outra área”, ou seja, como se estivessem no curso/posição errado/a. Tal “preconceito” (sic.) – práticas e discursos hostis e/ou discriminatórios que visam à segregação e/ou exclusão –, nesta perspectiva, gira em torno das posições de gênero alçadas à verdade do sexo, ou seja, é agenciado a partir de dispositivos de poder materializados nos discursos ideológicos que não apenas substancializam as feminilidades, mas, para o bem ou para o mal, as masculinidades.

O objetivo desses discursos e práticas discriminatórios ou preconceituosos é manter as mulheres assujeitadas, como diz Orlandi (1999, p.20) “pelo inconsciente e pela ideologia”, de modo que o interdiscurso, ou seja, essas ideias compartilhadas como verdade saiam da exterioridade e se tornem um intradiscurso, isto é, uma

realidade íntima.

Uma realidade íntima que se torne inquestionável para a própria mulher: crédula, assujeitada, submissa aos valores falologocentricos hegemônicos, isto é, às referências de sujeito universal e à racionalidade, ambos masculinos.

Enfim, podemos refletir que, como enunciou Luciana (L2), “a Licenciatura é o lugar onde a gente se encontra como mulher” (sic.), sob este ângulo, os preconceitos e as discriminações reportados por Marília (L3) e Luciana (L6) têm como finalidade fazer com que as mulheres retornem e/ou (re)assumam as posições de subalternidade estabelecidas histórica e socialmente ou, como se diz informalmente, conformar-se “ao lugar [posição] que lhe é de direito”.

Dito de outro modo, tais práticas e discursos visam submeter as mulheres ao universo falologocentrico que, como sistema, é constituído por “símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto” (Viana, 2002, p. 90). No falologocentrismo, os símbolos, as normas, as relações de poder e a subjetividade convergem às narrativas (científicas e filosóficas ou não) em que o pênis (falo) e a racionalidade (logo) masculinos são posicionados como a referência humana, situação esta em que se evidenciam as estratégias de exclusão do feminino.

Contudo, se, como diz Foucault (2003), onde há poder, há resistência, entendemos que, neste contexto falologocentrico, estar na licenciatura em Matemática significa assumir uma postura de resistência e tentar subverter a ordem imposta às mulheres, ocupando esses lugares e, assim, posicionando-se de forma insubmissa frente ao *status quo*.

3.2.3 “A gente tem um sonho e a realidade”: entre agenciamentos históricos, sociais e afetivos

Sobre o que a levou a optar pela licenciatura em Matemática, Juliana(L5) discorre, inicialmente, sobre o fato de algumas pessoas em sua família terem cursado uma licenciatura e atuarem em sala de aula, contexto que remete às relações e às complexas tramas de identificações familiares.

Uma vez tendo atendido aos propósitos estabelecidos no universo feminino–auxiliar (cuidar das) às pessoas através da educação – ou seja, mostrando que atende às intimidades sócio-culturais, Juliana (L5) sente-se à vontade para esclarecer:

Eu queria Engenharia Civil, mas a gente tem um sonho e a realidade. E a minha realidade foi Matemática.
Gosto bastante do curso, mas por eu gostar tanto de Engenharia, escolhi a matemática e não fiz Engenharia por falta de condições financeiras.

Sarah (L9) também reporta ao “sonho” (sic.) da Engenharia Civil:

[...] Na Licenciatura a gente vai ter mais aquele contato com as pessoas, já que a gente tem que dar aula.

Sendo bem sincera, nunca pensei em fazer licenciatura em Matemática, meu objetivo era fazer Engenharia Civil.

Pensei que se eu quiser fazer Engenharia Civil depois, posso pegar umas dessas cadeiras de licenciatura...
Por ter facilidade em Matemática, sempre ajudei aos meus colegas na sala de aula.

Destaque-se que Juliana (L5), Ana Paula (L6) e Sarah (L9) expressaram o sentimento de gostar de ajudar aos outros – acerca desses depoimentos, teceremos algumas considerações a partir do que nos diz Orlandi sobre os discursos, logo a seguir. Os discursos:

São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (Orlandi, 1999. P. 18)

É necessário acrescentar que, para a Análise do Discurso, não existem enunciados desprovidos de sentido e/ou discursos de menor importância. Partindo deste princípio, chama atenção a recorrência de falas que expressam o “gostar de

ajudar o outro”. Três pessoas – Juliana (L5), Ana Paula (L6) e Sarah (L9) –, em um universo de dez entrevistadas, expressaram esse sentimento.

Em nossa compreensão, os discursos supracitados sobre o gostar de ajudar às pessoas se conectam aos interdiscursos – aquele não dito (inconsciente) que já foi dito em algum lugar por alguém (memória coletiva) – sobre o cuidar e sobre a feminilidade. Os interdiscursos sobre o cuidar se constituem social, cultural e historicamente como uma daquelas ideias-chave que operam na construção das representações sobre a mulher e o feminino (grifos nossos) em nossa sociedade. Ancoradas na Análise do Discurso, entendemos que o “dizer” comunica um “não dizer” que está, de certa forma, latente (não manifesto) em relação aos discursos.

No caso das licenciandas entrevistadas, ao dizer “gosto de ajudar”, escutamos os ecos das construções históricas vivenciadas em corpos e afetos pelas mulheres, ao longo do tempo – ora como sujeitas, ora como assujeitadas; ora como interdiscurso e agora, introjetado, como intradiscurso. De acordo com Simone de Beauvoir (1949), educada por mulheres em um meio feminino, o destino da mulher – e podemos acrescentar aqui, mais de setenta anos depois, o termo “ainda” – *ainda* é delimitado a partir do seu gênero (leia-se, sexo).

Desse modo, em um contexto em que as mulheres são educadas, condicionadas, treinadas para cuidar do outro (e, por contiguidade, cuidar dos pais, das crianças, da mente, da educação, da casa, da limpeza...), o gostar de ajudar se torna um compromisso sócio-histórico naturalizado como doçura, generosidade e empatia femininas. Tais valores, também gendrados, são forjados como contrapontos para assegurarem, contraditória e historicamente, o trabalho, a competitividade e a produção de riquezas, ainda atribuídos ao macho da espécie.

3.2.4. “Ele me fazia ser protagonista”: a interpelação da auto-estima

Questionada sobre o que ou quem a influenciou na escolha da licenciatura em Matemática, Luciana (L2) afirma: “minha mãe e meu professor do 3º ano. Ele me fazia ser protagonista na sala, ele era professor de matemática e me dava autonomia”. Quando Luciana (L2) fala “ele me fazia ser protagonista na sala e me dava autonomia”, nos faz refletir sobre a importância do papel do professor e sua influência para com as/os discentes.

No depoimento da discente podemos entender que esse professor se destacava, certamente, porque agia diferente, sem impor o controle e a disciplina aos corpos, mentes e afetos, de modo que acolhia e viabilizava a autonomia, isto é,

a liberdade, fosse menina ou menino. Marília (L3), do mesmo modo, disse que um professor a incentivou a escolher a licenciatura de Matemática, pois ensinava de forma simples e dava liberdade aos/às alunas/os para perguntarem.

Como disse Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, a liberdade: “É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens (sic.) como seres inconclusos” (1996, p. 21), dito de outro modo, a liberdade é condição à realização de nosso vir-a-ser, de nossos devires e potencialidades como seres absolutamente singulares.

Ao incentivar a autonomia, o professor de matemática interpelou os saberes- poderes-desejos da discente, seus devires, sua racionalidade, emoções, afetividade e autoestima. Conscientemente ou não, tal docente teria optado por não dialogar com os estereótipos sobre a natureza da mulher e, desse modo, como espelho, possibilitou o reconhecimento e/ou reafirmação das heterogeneidades de Marília (L3). Foi assim também que agiu o professor de Juliana (L5) que, segundo disse, a motivou a seguir os caminhos da licenciatura em matemática, pois a tratava “bem” (sic.): “quem me incentivou foi um professor, porque ele me tratava bem. Ele tratava todos bem. Ele não menosprezava a gente” (sic.).

Na polissemia da palavra “bem” no contexto do enunciado: “porque ele me tratava bem” (sic.), podemos entender: “porque ele me tratava com respeito” (sic.). E Juliana (L5) continuou: “Ele tratava todos bem. Ele não menosprezava a gente” (sic.)

– no trecho “Ele não menosprezava ninguém” (sic.), podemos ler: ele nos respeitava, reconhecia nossos saberes-poderes-desejos, ele nos reconhecia como sujeitas/os na interação.

Neste sentido, ao invés de posicionar-se ao lado da alienação dos saberes-poderes-desejos do outro – e em acordo com o projeto político neoliberal de opressão e desumanização – tal docente optou por investir nas potencialidades discentes, práticas e discursos que certamente os incentivou através dos caminhos de não submissão e/ou de resistência.

A liberdade para se expressar, para perguntar em sala de aula – leia-se: a permissão para exprimir a própria heterogeneidade, a anuência para atuar como sujeita naquele contexto – foi, possivelmente, interpretada como autonomia/ permissão para atuar em um tempo-espaço ainda predominantemente masculino e, assim, escolher a licenciatura em matemática.

3.3 DAS EXPERIÊNCIAS COM(O) MULHERES COM A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

3.3.1 “Me sinto sobrecarregada e estou tentado conciliar”: o cuidar no espaço privado.

Questionada a respeito das experiências com as disciplinas na Licenciatura de Matemática, Ana Paula (L6) respondeu:

Tem sido um pouco difícil, aconteceram muitas coisas na minha vida e fico sem tempo de me dedicar aos estudos. Me sinto sobrecarregada e estou tentado conciliar.

As disciplinas se tornaram um pouco difíceis por causa da falta de tempo pra estudar, mas estou estudando na medida do possível.

Muito embora revele a espessura semântica do discurso, momento em que a fala desvela as várias linhas e a densa trama de sua tessitura, sem que saibamos, ao certo, qual linha “puxar” primeiro, destacam-se, a nosso ver, a materialidade do sentir-se “sobrecarregada” (sic.), assim como, da “falta de tempo pra estudar” (sic.).

Tais enunciados foram proferidos ao desligarmos o gravador e trazem consigo algumas das demandas historicamente construídas e atribuídas às mulheres em seu cotidiano do cuidar. Ao continuarmos o diálogo sem o testemunho do aparelho e, assim, em um modo de interação de menor formalidade e hierarquia e, conseqüentemente, de maior proximidade, pessoa a pessoa, emergiram, por fim, os sentidos que entendemos como os “não-ditos”.

Nesse contexto, Ana Paula (L6) sentiu-se, enfim, confortável para compartilhar, ou melhor, para desvelar a opacidade da linguagem e revelar sua materialidade: além das demandas de cuidado com a casa, era responsável por tomar conta do pai que, no momento, estava doente e precisava de sua ajuda.

Os compromissos e as responsabilidades que são historicamente demandados às mulheres – linhas de força que nos agenciam a assumir posições específicas de gênero, sobretudo aquelas que se referem ao cuidar – mostram a força com que interpelam nossas racionalidades e emoções desde nossas mais tenras infâncias.

Em um processo em que nossos corpos, afetos e cognição são gendrados (Lauretis, 1994) – leia-se: assujeitados às interpelações históricas e culturais – somos, desde muito pequenas, treinadas para nos comprometermos com a feminilidade que se encarna no cuidar, bem como em todas as expressões desse gesto (filhos, pais, casa, etc.).

E mesmo que essas demandas de gênero se estabeleçam em detrimento aos nossos desejos, sonhos, projetos e empreendimentos, somos arditosamente envolvidas por estas linhas de força. Tais agenciamentos nos conduzem por um caminho que, para muitas, é sentido como algo “arquetípico”, ou seja, como uma matriz ou essência que nos conduz àquilo que podemos denominar como uma comunidade de destino.

Uma feminilidade “arquetípica” que é, simultaneamente, inquestionável em sua verdade e restrita em suas expressões e/ou possibilidades, pois desconsidera nossas historicidades e singularidades que juntas se expressam em nossas heterogeneidades. Não é à toa que, como sugere Simone de Beauvoir (1949), não raras vezes, a menina e/ou a mulher “sobrecarregadas” de tarefas, pode se tornar, prematuramente, escrava e, desse modo, alienada de seu desejo e condenada a uma existência sem alegria.

De acordo com Beauvoir (Idem), a hierarquia dos gêneros – que designa a mulher como sujeita castrada [assujeitada] mediante o homem (O único sujeito possível) – manifesta-se à menina, logo cedo. É na experiência familiar patriarcal, o lugar em que a menina compreende, pouco a pouco, que a autoridade do pai (que a partir daí se transfere, inconscientemente, aos outros homens) é, em nossa sociedade, um saber-poder-desejo soberano.

A casa, espaço da família – um dos aparelhos ideológicos do estado, segundo Louis Althusser, usado para perpetuar o ideário das elites – é o lugar em que a menina aprende quais os gestos e as falas permitidas, bem como os sonhos possíveis e os projetos e preocupações que devem constituir o cenário de seu intradiscorso. Nesse contexto, não espanta que Ana Paula (L6) tenha tido dificuldades de expressar o sentir-se “sobrecarregada” (sic.). Mediante todas estas linhas de força que a interpelam a posicionar-se femininamente, deixar fluírem os sentidos do “sobrecarregada” (sic.) talvez significasse contradizer toda uma existência (história e devires de afetos, racionalidades, sonhos, doação). Neste sentido, seria o equivalente a confessar O inconfessável, dizer O indizível.

3.3.2 “Os homens têm mais tempo de estudar, nós temos afazeres domésticos”: a prevalência da somatocentricidade

Marília (L3), Joana (L4) e Melissa (L10) também alegaram que os alunos têm mais atenção dos professores, acrescentando que, por esse motivo, os discentes

homens tirariam notas melhores.

Em razão disso, Marília (L3), Joana (L4) e Melissa (L10) também relataram que as meninas ficam com receio de tirar as dúvidas com os professores enquanto os homens sentem-se mais livres, como conta Marília (L3): “Lembro que as dúvidas deles é tirada e a nossa não, as meninas ficam com receio de tirar as dúvidas com o professor” (sic.).

Tais licenciandas relataram também que, além de estudar, possuem demandas domésticas relacionadas aos cuidados com a manutenção/organização da casa e aos trabalhos gerais com a família que incluem muitas vezes, filhos/as e/ou pais.

Associada aos encargos do lar, e no que se refere às possíveis relações entre os saberes matemáticos discentes e suas possíveis relações com o conceito de gênero, Marília (L3) e Joana (L4) convergiram à Melissa (L10) quando destacou que os homens, historicamente, “aprendem mais rápido porque têm mais tempo de se dedicar aos estudos” (sic.).

Na experiência destas licenciandas, a demanda feminina é maior porque inclui cuidar da casa, como disse Marília (L3): “as meninas têm que ajudarem casa, temos família, temos uma sobrecarga e os meninos não. Acho que por isso que a gente se ferra em cálculo” (sic.). Como explica Ribeiro (2018, p. 68):

O espaço público é um campo dominado pelo masculino ao passo que o doméstico, mesmo sob o domínio masculino, seria considerado feminino. Nessa perspectiva, o cuidado infantil seria uma obrigação feminina. Essa é uma forma de divisão do trabalho muito forte e comum, o homem provedor, a mulher, cuidadora.

Diante da exposição de Ribeiro (Idem) e dos depoimentos dessas licenciandas, remetemos a Judith Butler (2019, p. 233) que explica:

O gênero é um sistema de regras, convenções, normas sociais e práticas institucionais que produz performaticamente o sujeito. Sublinhando que o gênero não pode ser mais considerado como uma essência ou uma verdade psicológica, mas como uma prática discursiva, corporal e performativa por meio da qual o sujeito adquire inteligibilidade social e reconhecimento político.

Dito de outro modo, o gênero é performativo porque é produzido no cotidiano, em casa e/ou na rua, na escola/faculdade e/ou trabalho, ininterruptamente, ou seja, o tempo todo. O gênero é produzido desde muito cedo, para estas discentes essa dinâmica continua a ocorrer em seus cotidianos entre a casa, o trabalho e a faculdade/licenciatura em Matemática – apesar de muitas vezes constituir-se como

locus de resistência, a faculdade é, do mesmo modo, um lugar de (re)produções de gênero.

Desde a mais tenra idade, segundo Ribeiro (2018), a divisão e a forma de brincar exercem forte influência nos destinos e futuros de meninas e meninos. As meninas ainda são tradicionalmente conduzidas ao brincar de boneca e de casinha, um exercício “inocente” que torna natural o que é histórico e politicamente construído. Ao serem naturalizadas, tais práticas são incorporadas como inatas ao gênero feminino e as meninas acabam por apegar-se emocional e afetivamente ao cuidar. São dispositivos de poder que, sutilmente, constituem as mansas donas de casas, assim como mães dedicadas, em maior ou menor grau, subordinadas ao homem.

Os meninos, em trajetórias opostas em que os discursos e as práticas são fundados nos ideais de liberdade e poder, se preparam para outras habilidades que garantirão a manutenção do sistema falologocêntrico. Em suma, nestes espaços ideologicamente alicerçados (Althusser, 1970), as posições histórica, social e politicamente “pré-destinadas” às mulheres, assim como aos homens, em nosso sistema ocidental binário, são seguidamente naturalizadas, aprendidas e repetidas.

Por intermédio desses discursos e práticas, busca-se constituir uma espécie de comunidade de destino, ou seja, um grupo em que a bio-lógica e/ou a somatocentricidade (Oyèrónké Oyèwùmí, 2018) prevalecem com o intuito de convencer a todas/os sobre a lógica natural e inflexível de nossos comportamentos.

A partir desta compreensão, entende-se a razão pela qual, muito embora várias mudanças tenham sido historicamente conquistadas, em maior ou menor grau, as mulheres parecem continuar amarradas a linhas de força que as oprimem e subalternizam.

É por isso que, enquanto as mulheres precisam cumprir com os afazeres domésticos, os homens têm tempo para descansar e/ou se dedicar aos estudos. A sobrecarga ocasionada às mulheres pelo trabalho doméstico é um claro exemplo da hierarquia que estrutura a organização social e, conseqüentemente, a distribuição do trabalho.

Esse contexto também fica claro no discurso de Clara (L7), que diz: “Eu tenho 36 aulas na semana, eu tenho que planejar aula, eu tenho família, eu tenho tudo! Então, não tenho tanta disponibilidade para estudar, outros possuem mais disponibilidade”. Estas relações de gênero impactam sobremaneira nessa divisão reproduzindo a subordinação feminina nessa relação, implicando numa atribuição à mulher do trabalho braçal em casa e ao homem, enquanto que ao homem, o espaço

doméstico é o tempo-espaço do repouso e do descanso (Ribeiro, 2018).

O depoimento de Joana (L4) reflete a mesma percepção ao dizer que: “Diferenças não tem muita, agora, os homens têm mais tempo de estudar, nós temos afazeres domésticos” (sic.). Joana (L4) expressa perceber que existem linhas de força históricas que agenciam as mulheres ao trabalho doméstico, tais sujeitas cuidam para que os espaços estejam limpos e organizados para o exercício do capital. Apesar desse entendimento, Joana (L4) parece não ter muita certeza em relação aos saberes- poderes-desejos ao enunciar “diferenças não tem muita” (sic.).

Como discutido anteriormente, por intermédio de um ardil, o sistema falologocentrico atravessa e instaura, em feixes diversos, linhas de força sobre nossas emoções, racionalidades e afetos. Tal manobra faz com que, naturalmente, estejamos aptas a duvidarmos de nossas próprias potências e/ou racionalidade.

Na fala de Joana (L4), o exemplo de como os interdiscursos falologocentricos desconstroem-nos a partir de dentro, ao corromper nossas dignidade e autoestima individual quando se apossam de nossos intradiscursos: já não temos certeza sobre nossas próprias competências. Às pessoas cuja dignidade é desmantelada, resta o que sobra, no caso das mulheres, conformarem-se aos espaços desvalorizados e que não interessam aos homens e/ou aos menores salários.

Nesta perspectiva, podemos ler também o comentário de Marília (L3): “a gente vê isso no período das provas, há sempre o comentário: ‘os meninos tiraram notas melhores’. É como se eles fossem mais capazes” (sic.).

Desse modo, há sempre, subjacente, a reafirmação da paráfrase “os meninos são mais capazes que as meninas”. É o claro recado do sistema que deve ser internalizado por todas/os e que, assim, posiciona aos gêneros nas posições necessárias à sua perpetuação.

Na paráfrase **“os meninos são mais capazes que as meninas”**, uma narrativa ideológica que tenta encobrir o fato de que as diferenças são socioculturais e refletem uma desigualdade política. Vemos, portanto, uma realidade complexa em que as linhas de força atuam para tornar o interdiscursivo um intradiscurso, moldando aquilo que conhecemos como identidades das mulheres, a partir de uma ideia de inferioridade intelectual.

Melissa (L10) relata a mesma situação: “Não, todos têm a capacidade de aprender, mas vejo que na minha turma os meninos têm mais facilidades que as meninas e eles se dedicam mais que as meninas”. A fala de Melissa (L10) “os meninos têm mais facilidades que as meninas”, há a presença do interdiscurso falologocentrico, da hegemonia da racionalidade masculina.

Além disso, como paráfrase entende-se que as mulheres são alienadas de seus saberes-poderes-desejos ao se sobrecarregarem em casa, para que, em suma, os homens possam ter garantido o direito de exercer a liberdade que possuem enquanto sujeitos (Stuart Hall, 1990). Uma liberdade que, nesta perspectiva, lhes é naturalmente atribuída e, da mesma forma, sócio-historicamente cancelada.

3.3.3 “A mulher é mais sensível a esperar o aluno aprender”: o cuidar no espaço público.

Contudo, falas, corpos, gestos, sonhos gendrados, como sabemos, não se restringem ao espaço da casa e da família. Neste sentido, compreender as razões pelas quais, ao ser questionada sobre as possíveis interferências relacionadas ao gênero no âmbito das práticas e discursos observadas na Licenciatura em Matemática, Luciana (L2) responde:

Já vimos que esse fato existe, as mulheres estão mais na área da didática.

No ambiente onde estudo, percebo essa diferença. Percebo que a mulher é mais sensível a esperar a/o aluno/a aprender com mais paciência.

Diante dos enunciados da licencianda, continuamos a observar a atuação de linhas de forças para que haja uma determinação – ora sutil e inconsciente, ora manifesta e violenta – dos lugares onde as mulheres podem/ devem atuar (assim como os homens), nessa perspectiva, Luciana (L2) aponta que “as mulheres estão mais na área da didática” (sic.).

Além da área de atuação predominante, a forma como isso ocorre, como também descreve Luciana (L2): “percebo que a mulher é mais *sensível* a esperar a/oaluno/a aprender com mais *paciência*” (grifos nossos).

Na realidade, e complementando o que vínhamos discutindo acima, a sensibilidade e a paciência são importantes características do cuidar. “Sensibilidade” e “paciência” são peças-chaves do interdiscurso evocado ao pensarmos a “natureza” da mulher em oposição à “natureza” do homem porque são discursos ideológicos, isto é, forjados para borrar o quão históricos, na realidade, são.

Forjados para expressar uma a-histórica delicadeza do “ser” e, assim, esconder o quanto somos treinadas para nos comportarmos e assumirmos estas características como parte inerente de nossa natureza e não como algo construído e/ou demandado historicamente.

“Sensível” e “paciência” são, portanto, os termos usados por Luciana (L2) para caracterizar a atuação das professoras da Licenciatura em Matemática, em sua visão, mais preocupadas com a forma de transmitir o conhecimento, assim como com as relações que estabelecem com as/os discentes.

Nesta perspectiva podemos supor, pelo discurso de Luciana (L2), que, de certa

forma, parece concordar que as mulheres sejam inerentemente mais sensíveis, por isso, em seu entendimento, as professoras estariam mais voltadas para a área de didática, enquanto os homens são a maioria no ensino de exatas.

Ambos, professoras e professores refletem, assim, as artimanhas sociais, históricas e culturais e o modo como as construções de gênero se estabelecem dentro do lócus social, da exterioridade para o intradiscurso e, assim, para o comportamento individual e social. Essa relação com as disciplinas não se projeta, entretanto, apenas nos aspectos qualitativos, mas, do mesmo modo, nos dados numéricos.

3.3.4 “Só há uma docente no curso de licenciatura em matemática”: subalternidade no interdiscurso

Neste sentido, vemos aqui uma discrepância tanto em relação às diferenças no que diz respeito ao comportamento de professoras e professores, como no que diz respeito à quantidade desses/as profissionais em relação ao gênero: a quantidade de homens nas disciplinas de exatas dessa licenciatura de matemática é bem maior do que a de mulheres.

Na faculdade em que esta pesquisa foi feita, entre o 6º e 8º período de Matemática, não existe uma só mulher lecionando disciplinas de exatas. Percebemos, portanto, como essas relações de poder estão presentes em todos os atos do dia a dia e produzem histórias de exclusão com nomes e rostos de mulheres (Tedesch e Tedesch, 2021. P.7), neste sentido, podemos entender o quanto a história das mulheres ainda é marcada pelo silenciamento, invisibilidade e subalternização.

É compreensível nos depoimentos das licenciandas, o entendimento de que existe o apagamento histórico-político do protagonismo, dos saberes- poderes- desejos dessas mulheres e que, nessa realidade, tais mulheres simbolizam a resistência no dia a dia acadêmico.

3.3.5 “Acho que ambos dão certo em qualquer área”: subalternidade no intradiscurso

O depoimento de Marília (L3), por sua vez, percorre trajeto semelhante:

Essa questão já é algo da sociedade, de dizer que a mulher dá mais certo em uma área e o homem em outra, mas acho que isso não é verdade.

Acho que ambos dão certo em qualquer área. Falo como estudante de Pedagogia e Matemática.

A licencianda cursou Pedagogia e atualmente está cursando a licenciatura em Matemática, desse modo, fala sobre a experiência nas duas licenciaturas, tendo enfatizado em seu depoimento anterior que a sua paixão é a Matemática.

Encontramos no depoimento de Marília (L3) sua insatisfação com as imposições históricas e sociais que, segundo explica, determinam as áreas de atuação das mulheres no mercado ou, como argumenta: “dizer que a mulher dá mais certo em uma área e o homem em outra” (sic.).

Apesar desse incômodo, quando Marília (L3) diz: “acho que ambos dão certo em qualquer área” (sic.), é possível encontrar nesse enunciado um não- dito elucidador. Na polissemia do verbo “achar”, pode-se estar mediante a ideia de suposição que geraria o seguinte pronunciamento: “suponho que ambos dão certo em qualquer área”. O verbo “supor”, necessariamente, aponta à dúvida ou à ausência de certezas, neste caso, em relação aos saberes-poderes- desejos de mulheres.

Sendo assim, é possível compreender na deriva da expressão “acho” (sic.) que, até mesmo as mulheres – em razão das sujeições historicamente designadas e após tornar o interdiscurso (espécie de senso comum) um intradiscorso (uma ideia internalizada) – chegam a duvidar de suas próprias competências.

Isso ocorre porque os constructos ideológicos disseminados sobre as mulheres produzem linhas de força que agem nos dois sentidos, um mais evidente, que é o vetor exterioridade em direção ao intradiscorso e, com igual ou maior ardil, após internalizados, o vetor que age no sentido inverso, ou seja, de dentro para fora.

Assim, desacreditadas nos dois sentidos/posições – interdiscursivo e intradiscursivo – em uma dinâmica daquilo que Judith Butler denomina como performatividade (1990), muitas mulheres acabam por assumir/encarnar ou *performatizar* – transitoriamente ou não – os discursos sobre a própria inferioridade frente aos saberes-poderes dos homens.

Como se sabe, a performatividade, segundo Butler, é uma característica que

descreve características tais como discursividade, transitoriedade e historicidade dos gêneros – na perspectiva de Butler o gênero é discursivo, ou seja, se alimenta e se constitui constantemente por intermédio dos discursos.

A performatividade indica, portanto, que o gênero é construído cotidianamente a partir da alternância entre as interpelações socioculturais (situações de assujeitamento e sujeição) e de uma agência que é atribuída ao sujeito. Em razão disso, a performatividade descrita por Butler (1990) pode auxiliar-nos a entender a razão pela qual Marília (L3) “acha” ou “supõe”, dito de outro modo, não tem tanta certeza sobre a capacidade das mulheres para atuarem qualquer área do conhecimento, assim como o os homens.

Para Butler (1990), a performatividade (dinâmica de práticas e discursos) é um lugar que tanto pode ser de resistência, como de submissão e mostra as relações entre os interdiscursos e intradiscursos e o modo como isso constrói aquilo que entendemos como “identidade” de gênero que, culturalmente, ampara o conceito ainda vigente de identidade individual.

O assujeitamento, próprio às pessoas que não exercem uma crítica em relação às posições que lhes são interpeladas historicamente – e que é parte da dinâmica da performatividade – alimenta e explica a baixa autoestima, como, da mesma forma, (de)marca seus devires, pois, passam [transitoriamente ou não] a desconfiar de suas próprias competências. Muitas de nós são, assim, levadas a acreditar nas narrativas que estabelecem os limites que devemos observar em nossas práticas e discursos.

São narrativas gendradas capazes de convencer-nos acerca de caracteres pessoais ou humanos, naturais e, necessariamente, incontornáveis como por exemplo: a doçura para o cuidar e a inferioridade para certas áreas do conhecimento conhecidas por requererem uma maior abstração. São, como vimos, construções espelhadas no referente masculino cujo negativo-castrado é “o feminino”, artefatos discursivos que nos revelam que a história das mulheres ainda é uma história do menor, do oculto, do não-lugar, do indizível.

Como descreve Judith Butler (2021, p. 29):

[...] o corpo aparece como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, ou então como o instrumento pelo qual uma vontade de apropriação ou interpretação determina o significado cultural por si mesma. Em ambos os casos, o corpo é representado como um mero instrumento ou meio com o qual um conjunto de significados culturais é apenas externamente relacionado. Mas o “corpo” é em si mesmo uma construção, assim como é a miríade de “corpos” que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero.

Dito de outro modo, nós mulheres, assujeitadas histórica e culturalmente, já nascemos culturalmente pré-determinadas diante do bios, neste sentido, assim como a sexualidade, o gênero também é um dispositivo de poder (Lauretis, 1996; Butler, 1990) através do qual as instituições atribuem “efeitos de verdade”. Como nos diz Michel Foucault (1999, p. 19):

Somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou de uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.

Foucault (Idem) considera o poder como uma rede de forças difusa, constitutivas de um corpo social e que, para ser reproduzido necessita se ancorar em discursos de verdade a partir de mecanismos de produção, acúmulo e circulação. É, portanto, através desses mecanismos que são estabelecidos e reproduzidos aquilo como entendemos, a grosso modo, como os papéis do gênero.

Não é à toa que Juliana (L5), em seu depoimento acerca das interferências do dispositivo de gênero em suas experiências na licenciatura, tenha exposto que: “Existem homens que se acham superiores às mulheres” (sic.). Como diz Judith Butler (2021, p. 36): “O falocentrismo oferece um nome para eclipsar o feminino e tomar o seu lugar”.

3.3.6 “Ele quer ser superior só porque a gente é mulher”: a hierarquia binária de gênero entre discentes

Como visto há pouco, por intermédio de falas, gestos, práticas e discursos, o falocentrismo perfura e desloca o intradiscurso feminino, perpetuando e/ou reproduzindo seus saberes-poderes-desejos em assimetrias das mais diversas. Assimetrias que se instauram e exercem sua opressão desde o mais íntimo: a cognição, os afetos e aquilo que entendemos como nossa alma e dignidade.

São práticas e discursos que se expressam em falas, emoções e comportamentos binariamente gendrados, neste sentido, continua Juliana (L5):

Tem um menino na minha sala que toda vez que eu pergunto uma coisa a ele, ele me menospreza.

Se ele não gosta de mim não deveria me menosprezar, fico constrangida.

Vou dar um exemplo: um dia vinha pra sala com minhas amigas e chamei os meninos porque o professor já tinha chegado e ele disse: Vão andando, a gente tá num nível mais elevado do que vocês.

Ele quer ser superior só porque a gente é mulher.

Destaque-se: “Só porque a gente é mulher” (sic.). O que nos revelam as derivas, a polissemia da palavra “só” nesse enunciado? Significaria “apenas”? Será que comunicaria “só [apenas] porque somos diferentes”? Ou estaria dizendo: “apenas porque representamos ou materializamos em nossos corpos a diferença”? Em nosso entendimento, este seria o não-dito do enunciado de Juliana (L5).

Nessa perspectiva, não somente somos marcadas pela diferença – a *castração* que na leitura psicanalítica aponta para falta – mas, somos, como discutido anteriormente, a representação da diferença mediante o homem, ou como disse Beauvoir: “esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que se qualifica como feminino” (1980, v. 2, p. 09).

Como diz Orlandi (1999, p. 13): “a análise do discurso não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar”, com os sentidos em sua deriva, ou seja, fluindo, acontecendo no tempo- espaço da interação entre as pessoas.

Ainda neste sentido, de acordo com Orlandi (1999, p. 21): “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de *sentido entre locutores*” [grifos nossos]. Desse modo, mais uma vez o não-dito, o sentido postergado, adiado, evitado, emerge aqui, na interação com a pesquisadora, como a possibilidade de uma concordância íntima e indizível sobre essa diferença castrada e encarnada no corpo. A deriva nos leva, portanto, à possibilidade de sentido: “Só porque a gente é diferente dele – o sujeito”.

Vemos, portanto, reverberar o falocentrismo que posiciona a mulher como o diferente – abaixo ou atrás – em relação ao homem e que se expressa de maneira clara e inequívoca no enunciado do colega de Juliana (L5): “Vão Andando, a gente tá num nível mais elevado do que vocês”.

3.4 DA DISTRIBUIÇÃO DISCENTE POR GÊNERO, NO CURSO, ESUAS CORRELAÇÕES COM O SABER MATEMÁTICO

3.4.1 “A única turma que tem mais mulheres do que homens”: saberes- poderes-desejos gendrados

Questionadas sobre a quantidade de professores e professoras de matemática, Luciana (L2), disse que, em geral, o curso é formado por uma quantidade maior de homens, mas, que diante da pandemia, alguns homens desistiram. Em sua opinião, o maior número de mulheres faz com que a sala de aula seja mais “harmônica” (sic.), sem muita competição. Marina (L1), por sua vez, respondeu que:

Dez mulheres e sete homens, a única turma que tem mais mulheres do que homens.

Cursei Letras durante três períodos, é um curso feminino, só tinha dois professores homens e o resto de mulheres. A turma era baseada em mulher.

Ouvi algo do tipo: um homem cursando Letras? Deve ser bichinha... As pessoas vêem como um curso feminino [Letras].

Vim pra Matemática porque me identifiquei mais e não vejo diferença na aprendizagem.

A licencianda relatou – à época da pesquisa – que em sua turma na licenciatura em matemática, existiam dez mulheres e sete homens. Segundo ela, no início do curso, a turma era composta em sua maioria por homens, porém, com o avanço da crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19, muitos licenciandos desistiram, fato que resultou em um maior número de mulheres em sua turma.

Ao longo dessas reflexões, Marina (L1) estabeleceu comparação entre a licenciatura em Matemática e a licenciatura em Letras, curso que também teria iniciado: “Cursei Letras durante três períodos, é um curso feminino, só tinha dois professores homens e o resto de mulheres. A turma era baseada em mulher” (sic.). Além das questões anteriormente discutidas sobre os espaços gendrados (Lauretis, 1996), isto é, relacionados àquilo que se tem, interdiscursivamente (Orlandi, 1999), como características naturais ou peculiaridades de gênero, Marina (L1) traz implicitamente a questão da heteronormatividade quando recorda: “Ouvi

algo do tipo: um homem cursando Letras? Deve ser bichinha... As pessoas vêem [Letras] como um curso Feminino” (sic.).

De acordo com Judith Butler (1990), a heteronormatividade é parte do sistema contemporâneo e ocidental em que a organização da sociedade se dá a partir do modelo binário, intrinsecamente hierárquico: masculino x feminino; homem x mulher; macho x fêmea. Na realidade, assim como os discursos e práticas sobre gênero, a heteronormatividade é um dispositivo de poder através do qual, personagens, práticas e discursos que saem desses pares de oposição e/ou maniqueísmos são tratados com práticas e discursos discriminatórios.

O conceito da heteronormatividade se relaciona, portanto, de maneira complementar com a ideia de espaços gendrados. Neste sentido, entendemos, em consonância com Butler (1990), que a heteronormatividade pressupõe os gêneros como fixos e antagônicos e, sobretudo, a-históricos, isto é, pré-discursivos e/ou predefinidos pela natureza e, por esse motivo, destinados a posições também predeterminadas sócio-historicamente.

A heteronormatividade como dispositivo de poder (Idem) se retroalimenta de espaços gendrados, um fato que nos ajuda a entender os discursos de Marina (L1), quando enuncia que o curso de Letras é um curso feminino (gendrado): “As pessoas vêem como um curso feminino” (sic.). Como paráfrase, podemos entender que se o curso de Letras é visto como um curso feminino, logo os homens que o frequentam serão vistos como afeminados ou “bichinhas” (sic.). E é isso mesmo o que Marina (L1) traz: “Ouvi algo do tipo: um homem cursando Letras? Deve ser bichinha...” (sic.). Consequentemente, como paráfrase, no contexto da heteronormatividade, subtende-se que o curso de Letras não é um “curso de homem” (sic.).

Ocorre, desse modo, o retorno à problematização do sujeito – o sujeito é um homem hétero e branco, cis, liberal, cristão. Uma heterossexualidade que, segundo Judith Butler (1990), é pré-discursiva porque situada no campo da natureza e, portanto, entendida como o correto destino humano. Eis o dispositivo de heteronormatividade que fomenta e é fomentado pelo dispositivo de gênero e em que “o poder [parece] operar na própria produção dessa estrutura binária em que se pensa o conceito de gênero” (Idem, p. 08).

A mesma estrutura binária que sustenta a produção desses espaços gendrados: licenciatura em matemática para os homens, ou seja, para o “sujeito masculino do desejo” (Butler, p. 07) e a licenciatura em Letras para sua negação, isto é, para as mulheres. No sentido de Foucault, o sujeito é instituído através de uma submissão primária ao poder (Butler, 2020, p.10). Enfim, nota-se, na fala de Marina

(L1), o modo como a heteronormatividade se capilariza na sociedade e, desse modo, como as relações entre “feminilidade” e “masculinidade” constituem um campo de disputa de poder (Ribeiro, 2018).

3.5 DAS DIFERENÇAS NAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS N LICENCIATURA EM MATEMÁTICA:

3.5.1 “O professor homem escuta mais o aluno homem”: invisibilidade e subalternidade em sala de aula

Questionadas sobre o modo como são estabelecidas as relações entre docentes e discentes mulheres e homens, cinco licenciandas – Luciana (L2), Marília (L3), Juliana (L5), Clara (L7) e Sarah (L9) – relataram perceber diferenças. Nesta perspectiva, relatou Luciana (L2):

Noto diferenças. Percebo que o professor homem escuta mais o aluno homem.

A aluna nunca é ouvida, ela tem que falar várias vezes pra poder ser ouvida e isso interfere bastante na aprendizagem, onde você precisa gritar em sala de aula.

Me sinto desprotegida. Vim aqui para aprender e isso não acontece às vezes porque não tenho esse auxílio.

Gostaria de dizer ao meu professor que não preciso tá chamando a atenção dele.

Segundo a narrativa de Luciana (L2), o professor interage desigualmente com as licenciandas mulheres e os licenciandos homens, postura que confirma, de acordo com a pesquisadora nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí, a centralidade da “somatocentricidade no pensamento ocidental” (2018, p. 296). De acordo com Leonardo de Freitas Neto (2018, p. 296), tal somatocentricidade é “um sistema de valor cultural em que o determinismo biológico é a base para a organização social. A variação fenotípica de um indivíduo, de acordo com esse sistema, determina a identidade social e as relações sociais deste”.

Percebe-se, portanto, que a somatocentricidade é uma das linhas de força das hierarquias de gênero e tem como finalidade última – posto que narrativa ideológica – conter a impermanência, a historicidade e, é claro, a alternância de saberes-poderes-desejos.

Na perspectiva de Luciana (L2), as diferenças de práticas e discursos docentes em relação às licenciandas e licenciandos abriga a subalternização dos saberes- poderes-desejos das discentes mulheres: “A aluna nunca é ouvida, ela tem que falar várias vezes pra poder ser ouvida e isso interfere bastante na aprendizagem, onde você precisa gritar em sala de aula” (sic.).

Soa, portanto, como se houvesse – no contexto dessa licenciatura em matemática – práticas e discursos de invisibilização e/ou alienação dos saberes- poderes-desejos das licenciandas em relação aos licenciandos, da parte de alguns professores. Tal realidade, como é de se esperar, faz com que estas discentes não se sintam plenas física, afetiva, emocional e cognitivamente e, contraditoriamente, em um espaço que, por sua natureza educacional, deveria ser inclusivo.

Da mesma maneira que Luciana (L2), Juliana (L5) também traz a compreensão de que os comportamentos de alguns professores comunicam a precedência dos saberes-poderes-desejos de discentes homens.

Tal fato remete à lembrança de Oyèrónké Oyèwùmí (2018), segundo a qual, a socióloga feminista Dorothy Smith observara que “nas sociedades ocidentais ‘o corpo de um homem confere credibilidade à sua fala, ao passo que o corpo de uma mulher pode privá-la de sua fala’”(Idem, p. 30).

E aqui, podemos acrescentar que o corpo de mulher, no contexto ocidental, é usado para privar-nos de nossas dignidades e humanidades. Clara (L7), por sua vez, expressou que alguns professores parecem mesmo acreditar na precedência dos saberes-poderes-desejos masculinos, neste sentido, não é a toa que Sarah (L9) tenha dito que os docentes deixam “os meninos” (sic.) mais à vontade.

Na realidade, estas práticas e discursos falocentricos são, como diz Margareth Rago (1998, p. 4), produtores e “instituintes de ‘reais’”, pois, como poderes capilarizados por todo o tecido social, instituem e/ou agenciam ideias, comportamentos, afetos e relações através dos quais continuam a se reproduzir. Essa compreensão converge a Judith Butler (2018) – em seu livro intitulado “A vida psíquica do poder: teorias da sujeição” – quando descreve o modo como o poder externo age e se impõe sobre nós e, por intermédio de suas linhas de força, faz com que acabemos por aceitar e internalizar seus termos.

Neste sentido, podemos dizer que, assujeitando-nos (Butler, 2018; Althusser, s/d), o poder forma sujeitas/os, determinando suas próprias condições e trajetórias – não há sujeita/o sem assujeitamento (Idem). Nos depoimentos acima, vemos trajetórias em que o fenômeno da opressão e do assujeitamento busca silenciar não apenas as vozes dessas discentes da licenciatura em Matemática, mas seus

desejos, vontades, objetivos, sonhos e, mais além, o próprio direito à igualdade de oportunidades entre os gêneros.

3.5.2 “A professora é mais compreensiva, o professor age diferente”: efeitos de verdade relacionados à natureza do gênero

Ao questionamento se percebia diferenças no modo como docentes mulheres e homens estabeleciam relações com o grupo discente, Ana Paula (L6) respondeu: “Acredito que sim. Porque, talvez seja a forma de você conversar com uma mulher, é como se uma professora mulher, a professora é mais compreensiva, já o professor age diferente” (sic.).

No discurso desta licencianda, tal e qual os interdiscursos hegemônicos sobre as diferenças entre gêneros, o sentimento de que as docentes teriam uma maior compreensibilidade – paráfrase para práticas e discursos que denotariam maior “sensibilidade” e “empatia” e que seriam uma espécie de comportamento designado pelo gênero. Tais características – que são interdiscursivas – são, no entanto, “efeitos de verdade”. Tal entendimento nos faz perceber como os elementos atribuídos aos gêneros são, na realidade, resultantes de uma práxis, isto é, da própria performatividade já que são repetidas e, em seguida, confirmadas no cotidiano das interações (Butler, 1990).

Como dito anteriormente, segundo Judith Butler (Idem), a performatividade se estabelece como práticas e discursos empreendidos por todas/os nós, em situações e posicionamentos que podem se encaminhar ora ao assujeitamento, ora à resistência e que, assim, afirmam ou retiram do gênero sua aura de natureza.

Dito de outro modo, a performatividade, em práticas de assujeitamento pode apontar para a ideia de que o gênero é da natureza, ou como diz Butler, à “construção performativa de um sexo original e verdadeiro” (1990, p. 09) ou, de outro modo, a práticas e discursos de resistência em que o gênero é atuado como subversão.

Segundo Ana Paula (L6):

Já observei alguns comportamentos em sala de aula e percebo que a mulher tem mais jeito por ser mais sensível.

Acho que a mulher, por ter muitas coisas pra fazer, compreende mais a gente, porque ela também tem esses afazeres.

O discurso desta licencianda traz em suas linhas dois trajetos distintos.

O primeiro aponta para os efeitos de verdade e/ou discursos ideológicos que relacionam o gênero a uma natureza, quando diz “percebo que a mulher tem mais jeito por ser mais sensível” (sic.). O outro, paradoxalmente, parece indicar a compreensão de que existe algo histórico/aprendido/treinado naquilo que é lido, interdiscursivamente, como o “típico comportamento feminino”. Isso se reflete quando Ana Paula (L6) afirma: “a mulher, por ter muitas coisas pra fazer, compreende mais a gente, porque ela também tem esses afazeres” (sic.).

O gênero, como dispositivo de poder, atua como efeito de verdade, neste sentido, faz com que, na maioria das vezes, pensemos que características aprendidas, ou seja, historicamente construídas, tenham origem em algo compreendido como a “nossa natureza”.

Segundo Judith Butler, assim como o sexo, o gênero: “é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla”(Butler, 2000, p. 110).

Esse poder, que é produtivo, se encarrega, portanto, de agenciar através dos corpos, afetos, discursos e práticas, características tais como as da compreensão, sensibilidade e maior empatia atribuídas àquilo que é estabelecido como a natureza ou essência feminina. Como diz Ribeiro (2018), as relações sociais entre homens e mulheres, na maior parte da história, se estabeleceram a partir de uma visão naturalizada que buscava reduzir a complexidade das relações humanas ao jogo binário entre machos e fêmeas. E é isso o que desde criança aprendemos ao longo dos aparelhos pelos quais, em maior ou menor grau transitamos (escola, igreja, família, etc.), como disse Ana Paula (L6): “a professora é mais compreensiva, já o professor age diferente” (sic.).

Cada uma/um, ocupando a contento, aquilo que é apontado como posição de gênero. No discurso da licencianda, a mulher é ligada a gestos como o de compreensão e sensibilidade, enquanto os homens – instituídos como os sujeitos possíveis – são cartesianamente vistos como “distantes”, algo que no interdiscurso é associado à racionalidade e à objetividade masculinas.

3.5.3 “Não tanto, não tão visível”: a naturalização de mecanismos de exclusão e silenciamento

Questionadas sobre o modo como são estabelecidos os relacionamentos

entre discentes em sala de aula e, se há, por exemplo, algum tipo de preconceito de gênero, Luciana (L2) respondeu: **“não tanto, não tão visível”**.

Segundo Orlandi (1999, pg. 20): “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”, assim, por intermédio da deriva dos sentidos, múltiplos significados entram em jogo ao longo das interações que estabelecemos.

Ainda de acordo com Orlandi (1999), existe um dito, inclusive, por trás do que não é dito. Neste sentido, quando a licencianda diz: “não tão visível”, pode ter se referido (i.) tanto à opacidade da linguagem (Orlandi, 1999), ou seja, à ausência de transparência que é uma das características inerentes ao discurso e que, por esse motivo, é ideológico, (ii.) quanto à sutileza através da qual, paradoxalmente, os dispositivos de poder podem vir a operar.

Essa “sutileza”, por sua vez, aponta àquilo que Michel Foucault (2014) demonstrava como o caráter produtivo (disseminatório) do poder, uma característica inerente ao poder que se sobrepõe ao seu papel repressor. Por outro lado, induzida pela pergunta, é possível também que Luciana (L2) tenha tido dificuldades para identificar e narrar situações cotidianas de conflito em que tenham ocorrido demonstrações de preconceito “mais sutis” em relação às licenciandas.

Acontece que, não raras vezes, os conflitos e preconceitos estão tão enraizados (capilaridade do poder) nos tecidos dos discursos e práticas do dia a dia que acabam sendo percebidos como brincadeiras ou situações inofensivas, isto é, sem grande relevância.

Neste sentido, entendemos por intermédio do depoimento desta licencianda, o modo como o poder atua e/ou se (re)produz através da interdiscursividade: tendo como estratégia a opacidade do discurso (Orlandi, 1999) ou, como apontou Luciana (L2), seu caráter “não tão visível” (sic.).

O interdiscurso, segundo Orlandi (1999) é sempre ideológico, o que quer dizer que atua para naturalizar contradições e conflitos próprios às relações e experiências vividas, com o intuito de esconder o jogo da materialidade. Marília (L3), por sua vez, nos disse que: “as meninas falam bastante, mas vejo que a atenção é mais voltada para os homens, existe um estímulo nos discursos dos homens e isso não acontece com as meninas. No grupo, a relação é tranqüila”.

Em seu depoimento, a licencianda parece apontar uma postura de indiferença – o silenciamento como dispositivo de poder – em relação aos discursos das discentes frente aos saberes-poderes-desejos dos licenciandos. Essas práticas de “indiferença” e/ou silenciamento convergem ao sentimento de exclusão – expresso

no termo “afastadas” – narrado por Clara(L7): “Os homens se acham melhores que as mulheres, as mulheres se sentem afastadas, porque eles querem se destacar mais”.

Percebe-se, portanto, nos discursos dessas licenciandas, a compreensão de que há a tentativa de silenciamento dos saberes-poderes- desejos das licenciandas em matemática, mediante os discursos dos licenciandos. Apesar dessa “consciência”, contraditoriamente, segundo Marília (L3), “no grupo, a relação é tranqüila” (sic.), ou seja, não haveria conflitos, situação talvez conquistada ao custo da alienação e/ou subordinação dos saberes- poderes das licenciandas.

Percebemos nitidamente que há uma assimetria entre os gêneros em um contexto em que mecanismos de exclusão e silenciamento são naturalizados. São práticas e discursos que se constituem, da mesma forma, a partir do assujeitamento das mulheres, muitas vezes, incapazes de percebê- los, banalizando-os.

3.6 DA DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NAS DISCIPLINAS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E SUAS JUSTIFICATIVAS.

3.6.1 “Não ter uma professora [de matemática] mulher, isso é chocante”: exclusão, ocultação e silenciamento

Diante do questionamento sobre a distribuição quantitativa de docentes mulheres e homens, as licenciandas disseram que só há uma mulher no curso de licenciatura em Matemática e que está responsável pela disciplina de estágios. Todos os demais componentes curriculares são ocupados por docentes homens. Frente a essa realidade, torna-se compreensível a presença de sentimentos tais como o estranhamento e a perplexidade nos discursos das licenciandas ao se depararem com a hegemonia masculina na licenciatura de matemática.

Da mesma forma, é manifesto o desejo de encontrar mais mulheres lecionando as disciplinas de matemática, anseio que pode ser identificado a seguir, na fala de Marina (L1): “aqui na faculdade não ter uma professora mulher, isso é chocante. Deveria ter”. O não-dito ou a paráfrase que se revela no quadro de docentes desta licenciatura em matemática expressa os dispositivos de poder que subjazem às práticas e discursos locais e, desse modo, acabam por circular, de maneira inconsciente (ou não), naquilo que enxergamos como os corredores imaginários do curso. Constitui-se, portanto, como um interdiscurso local.

É uma aparelhagem política que se capilariza através da ocultação e do silenciamento desde (i.) a histórica subalternização dos saberes-poderes- desejos femininos à(ii.) consentida ausência de interesses em pensar, dialogar e/ou incluir a diferença manifesta nos saberes-poderes-desejos de docentes mulheres.

Esses elementos vêm, necessariamente, somar-se àquilo que Souza (2018, p. 01) destaca como argumentos que potencializam e sustentam a luta contra o falologocentrismo. São mais do mesmo, ou seja, indícios que se acumulam e dão mais força à crítica a toda e qualquer espécie de conhecimento que “não se pensa em sua dimensão sexualizada, enquanto criação masculina, logo excludente” (Margareth Rago,1998, p. 02). Nesta instituição de ensino superior, contexto de nossa pesquisa, a presença de um interdiscurso francamente excludente, nada inclusivo. Nestes discursos e práticas institucionalizados, manifestamente falologocentricos, as tintas da opressão e da subalternização, expressão contemporânea da invisibilização e alienação das mulheres do campo de trabalho do ensino da matemática. Frente a isso, (nos) perguntamos sobre a existência de referentes identitários para essas licenciandas.

3.6.2 “A gente não tem uma mulher pra gente se espelhar”: ocupar, resistir

Neste sentido, são representativas algumas falas de Marina (L1):

Só temos uma professora mulher e é pra prática de estágio, o restante é formado por homens.

Eu acho que tem uma certa diferença porque a gente não tem uma mulher pra gente se espelhar.

Fui fazer o estágio com minha professora, cheguei a dizer que não me identificaria com ela, mas parei pra observar e vi que me identificosim.

É porque tinha muito tempo que eu não tinha visão de uma mulher ensinando e eu amei, me realizei e comecei a me inspirar nela.

As falas de Ana Paula (L6), por sua vez, somam-se às de Marina (L1):

Eu acredito que no curso atualmente só tem uma mulher e os demais são homens, já que tem esse costume de ter mais homens em Matemática.

Aqui não tem mulheres.

Faz uma falta, a gente precisaria de professoras para que a gente pudesse se espelhar.

Tivemos professoras de outras áreas, acho que por já estar na mentalidade de que o homem é maioria, talvez por medo da disciplina e por achar que o homem tem mais facilidade.

As mulheres não fazem, é uma questão de uma formação na mente.

As linhas de forças históricas que agenciam as posições delegadas às mulheres – reunidas, universalizadas e reduzidas a algo tido como “o feminino” – impõem e determinam os espaços que cada um deve ou não ocupar. Neste sentido, as mulheres são “convidadas” a se situarem em movimentos de territorializações, desterritorializações e reterritorializações em espaços circunscritos pelo falocentrismo que operam para naturalizar situações de invisibilidade, assim como omissões, ausências, discriminações e marginalizações.

Nesse contexto, as licenciandas buscam linhas de fuga e, neste sentido, afirmam e reafirmam, em seus discursos, que as disciplinas que envolvem cálculos são ocupadas por homens e que gostariam de ter mulheres lecionando tais disciplinas. Perplexa, Marina (L1) diz “a gente não tem uma mulher para se espelhar”, “aqui na faculdade não ter uma professora mulher, isso é chocante”.

Marina (L1) nos faz entender que diante da naturalização das construções baseadas no referente masculino, as mulheres ficam à margem nas ciências, sobretudo as exatas, enquanto os homens são a maioria nesse espaço.

Neste sentido, não são incomuns falas que reafirmam o discurso de que as áreas que envolvam cálculos são áreas masculinas, afinal, o interdiscurso que expressa o discurso ideológico (Orlandi, 1999), desconectado da materialidade, comunica que as ciências exatas não são áreas para atuação das mulheres.

A própria ausência de docentes mulheres no curso revela o não-dito que é explicado na fala de Luciana (L2): “São seis cadeiras e só tem uma mulher e ela está na prática, como se a mulher está mais pra ser professora e o homem para o cálculo”. O discurso falocentrico impregna interdiscursivamente a sociedade e, assim, estabelece que a mulher tenha um espaço reduzido nas ciências exatas, retirando dessa delegação de posições, que é política, sua materialidade ao designar-lhe como algo natural.

É indispensável, portanto, que desconstruamos (Souza, 2018) esse interdiscurso falocentrico. É preciso desvelar suas razões políticas e históricas, é necessário deter essa maquinaria de dispositivos que visam destituir os saberes- poderes-desejos de jovens mulheres discentes, como vemos na fala constrangida de

Juliana (L5):

Tenho um pouco de medo de um professor, ele se acha muito superior e trata melhor os homens, se fosse uma mulher eu aprenderia mais rápido e ficaria mais confiante.

Ao dizer que “o professor se acha muito superior”, Juliana (L5) retrata o sentimento de subalternidade característico do assujeitamento – de saberes- poderes-desejos – que é parte inerente ao falologocentrismo.

Segundo Christina Brech (2018, p. 08):

Os papéis sociais impostos pela sociedade, as diferentes expectativas das famílias com relação aos meninos e às meninas e uma educação básica com viés de gênero, estão provavelmente entre as causas para que nós mulheres sejamos menos de 50% já no ingresso da graduação. Isso nos parece grave não apenas pelo número em si, mas também pelo fato de que estes mesmos fatores podem estar afastando da área meninas com potencial matemático, desperdiçandotalentos.

Tal autora revela ainda que durante sua graduação e pós-graduação, as estudantes começam a enfrentar problemas como a ausência de escassez de modelos nos quais inspirar-se e a sensação de isolamento e/ou de ocupar um território alheio quando a discrepância começa a aumentar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 PANORAMA GERAL

Com base nos estudos teóricos feitos, assim como, a partir do levantamento realizado para o estado da arte, compreendeu-se a importância de avançar com os estudos sobre as presenças femininas e suas diferenças, assim como, sobre a ausência de estudos focados na perspectiva de gênero relacionados às mulheres de cursos de matemática.

Frente a esse contexto, questionou-se: de que forma os conceitos de gênero presentes nos discursos de discentes mulheres da licenciatura em matemática norteiam suas relações com a disciplina? Com o intuito de responder a esta pergunta, designou-se como Objetivo Geral: analisar os conceitos de gênero presentes nos discursos de mulheres discentes de uma licenciatura em matemática do sertão pernambucano.

Por sua vez, foram estabelecidos como objetivos específicos: (i.) elencar o modo como os conceitos de gênero interferem no entendimento da licenciatura em matemática; (ii.) observar a forma como as discentes da licenciatura em matemática compreendem as atuações, em práticas e discursos, de mulheres e homens no contexto da licenciatura em matemática; (iii.) escrever o modo como os conceitos de gênero intervêm no entendimento sobre o ensino e a aprendizagem de matemática.

Tendo-se em vistas tais questões e, por intermédio de uma metodologia qualitativa, ancorada em teóricas feministas e/ou estudos pós-estruturalistas, bem como na teoria da Análise do Discurso, foram buscados os sentidos moleculares da diferença presentes nos discursos de dez mulheres licenciandas em Matemática.

De maneira geral, observou-se nas falas destas mulheres, a marca do falologocentrismo, racionalidade que se capilariza inconscientemente por intermédio de efeitos de verdade pautados na concepção de natureza, tais como somatocentricidade e biológica. O uso destes dispositivos de poder promove o entendimento de que os saberes-poderes-desejos das mulheres – bem como a presença/competência ou ausência/incompetência no curso – são justificáveis com base numa essência própria ao gênero feminino.

Em decorrência disso, nos corredores de salas de aula dessa licenciatura, a disciplina/curso ainda é, a grosso modo, vista/o como um campo de saber-poder- desejo naturalmente masculino. Esta habilidade para a Matemática, naturalmente atribuída aos homens, se baseia, da mesma forma, em discursos ideológicos sobre a natureza dos gêneros e os saberes-poderes- desejos que lhes são iminentes.

Em falas ancoradas no falologocentrismo, viu-se, portanto, surgirem efeitos de verdade tais como as bio-lógicas que explicam e amparam discursos, práticas e comportamentos na licenciatura em Matemática, a partir da ideia de natureza.

Neste sentido, em geral, a licenciatura em matemática é percebida como um tempo-espaço nomeadamente masculino em que as mulheres seriam penalizadas com o sentir em pele, corpo, afeto e espírito as hierarquias entre os gêneros e, devido a isso, o *lugar* (grifos nossos) ao qual deveriam se posicionar/resignar em nossa sociedade.

Nesta perspectiva, o lugar feminino ainda é o não-lugar masculino com todas as implicações afetivas, sociais, emocionais, políticas e históricas que isso possa trazer. Também sob essa compreensão, se os homens são naturalmente aptos ao aprendizado da matemática e, inversamente, as mulheres naturalmente inaptas, a menor presença de mulheres no curso de matemática, por exemplo, confirmaria essa diferença. Tal fato, naturalmente (bio-lógica-mente) dado, dificultaria desde o acesso à própria realização do curso pelas mulheres – fato agravado pelas múltiplas tarefas domésticas que sobrecarregam as mulheres ainda e dificultam a dedicação aos estudos.

Apesar de todas essas linhas de forças e agenciamentos diversos, algumas licenciandas percebem controvérsias nos discursos falologocentricos e somatocêntricos, enxergando a historicidade que os atravessa. Tais licenciandas apontam a urgência das mulheres ocuparem esses espaços de saber-poder-desejo nos contextos relacionados à matemática, bem como das meninas estudarem com professoras de matemática ao longo de sua trajetória escolar.

A presença de mulheres professoras de matemática se insurgiria como

resistência, como práticas e discursos que auxiliam à desconstrução dos estereótipos sobre a inabilidade para a abstração e, por conseguinte, se contrapor às narrativas sobre a imperícia das mulheres para cursos como a licenciatura em matemática e os demais da área de exatas (algumas das narrativas androcêntricas mais comuns).

É importante ressaltar que a desvalorização feminina no contexto da Licenciatura em matemática não se restringe, entretanto, à ausência de professoras matemáticas, mas, da mesma maneira a práticas e discursos que se expressam nas relações de saberes-poderes-desejos estabelecidas com as alunas do curso e, conseqüentemente, no impacto que isso terá sobre seus devires e suas heterogeneidades.

4.2. QUE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO POSSAM SER, DE FATO, ESPAÇOS DE INCLUSÃO E PERTENCIMENTO

Frente a estas questões, estar na licenciatura – sendo este um espaço de saberes-poderes-desejos hegemonicamente masculinos – constitui-se, na verdade, como um gesto de subversão, de luta e de resistência.

Diante de tais depoimentos e análises, percebe-se que para essas mulheres – que, historicamente, simbolizam uma personagem infame, marginal, transgressora, recorrentemente silenciada e subalternizada –, estar na licenciatura em matemática, numa cidade do sertão pernambucano, representa o estabelecimento de linhas de fuga, isto é, a construção de fissuras no sistema, através das quais possam engendrar o devir-mulher como potência auto e hetero-transformadora.

Frente a isso, e apesar dos próprios depoimentos das licenciandas reproduzirem o falocentrismo – quando afirmam, por exemplo, que “a matemática é um curso masculino” –, há controvérsias que se materializam na subversiva presença das mulheres na licenciatura de matemática.

Estas mulheres licenciandas se estabelecem, portanto, como resistência ao que se reproduz interdiscursivamente sobre a hegemonia masculina na esfera do conhecimento científico e matemático, argumentos que ganham legitimação de caráter dogmático porque assentados em razões biológicas.

Essas tentativas ainda recorrentes de subalternização não têm acontecido sem que haja resistências a esses saberes-poderes-desejos opressores, fato que endossa os questionamentos aos efeitos de verdades anteriormente descritos que pretendem comprovar a naturalidade das aptidões concernentes aos gêneros. Esta pesquisa mostra como os “discursos/efeitos de verdade”, por assim dizer, passam a ser destituídos da inquestionabilidade quando confrontados com a exterioridade, com a história – exercício necessário ao desvelar das razões ideológicas, isto é, da intenção de silenciar e eclipsar as construções e emancipações femininas e dessa forma, manter o padrão falologocêntrico.

A partir dos discursos analisados, é possível perceber que a presença feminina nos espaços das aulas de matemática, quer seja na educação básica ou superior, como representação de poder, afeto e desejo, é indispensável. Neste sentido, inclusive, para futuras pesquisas, faz-se importante dar continuidade a estudos que se interessem em cartografar essas resistências empreendidas em espaços de saber- poder-desejo capitais, como as instituições de ensino superior.

É uma representação que se insurge como espelho, através do qual, outras mulheres possam se enxergar, se identificar e, desse modo, poder estabelecer como meta de posição na sociedade, despertando, assim, o real sentimento respeito, participação e dignidade histórica, social e política.

Um lugar em que a afirmação: “A licenciatura é o lugar onde a gente se encontra como mulher” – ao contrário do que fora dito por uma licencianda – seja posta à deriva e que, desse modo, possa ganhar os sentidos de realização, inclusão e pertencimento.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Editorial Presença, Lisboa, 1970.

ANTUNES, L. **Mulheres matemáticas são afastadas da academia com o tempo**. O Globo, 27 de jul. de 2018. disponível em: <https://oglobo.globo.com/celina/mulheres-matematicas-sao-afastadas-da-academia-com-tempo-preciso-discutir-porque-diz-pesquisadora-23829603>

ASSIS, S. E. **As relações de gênero na Licenciatura em matemática**. Revista Binacional Brasil Argentina, 2021.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2016.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’**. In: LOURO, G. L. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora ABDR, 21 edição, Rio de Janeiro, 2002.

BATISTA, H. G.; SILVEIRA, T. W.; CONCEIÇÃO, A. E. **O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula?** Revista Baiana de Educação e Matemática, 2020.

CERQUEIRA, S. N.; SANTANA, J. V. J.; PEREIRA, S. R. **Formação docente e as relações de gênero e sexualidade no curso de pedagogia**. Universidade estadual do Sudoeste da Bahia. Revista práxis educacional, 2021.

BRECH, C. O “dilema tostines” das mulheres na matemática. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~brech/gender/BrechTostines.pdf> Acesso em: 10 dez. 2022.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol.2. São Paulo:Ed. 34, 2011.

DERRIDA, J. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. In: **A escritura e a diferença**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.

DIAS, F. A. **Introduzindo a perspectiva de gênero na formação docente para uma educação não discriminadora**. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife-PE, 2014.

DOTTA, G. A. E TOMAZONI R. L. **A condição da mulher no espaço educacional brasileiro: Aspectos históricos sociais da trajetória feminina**. Educare. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Educare. 2015.

FERNANDES, F. **A História da educação feminina**. MultiRio 07 de março de 2019.

Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>.

Acesso em: 10 dez. 2023

FERNANDEZ, S. C.; AMARAL, F. L. M. A.; VIANA, V. I. **A história de Hipátia e de muitas outras mulheres matemáticas**. SBM. Rio de Janeiro, 2019.

FONTANA, M.; PROENÇA, O. A.; BATISTA, L. I. **Formação docente e gênero na pós-graduação em ensino de ciências e educação matemática**. Conedu 2021.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Edições Loyola. São Paulo. 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade. A vontade de saber**. Editora Paz & Terra. Rio de Janeiro/ São Paulo, 2020.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975– 1976).

Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Editora Vozes. Rio de janeiro2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ; Vozes, 2005.

GALVÃO, P. A. n. e GONÇALVES, P. j. O lugar da mulher na ciência: Algumas considerações. Revista UNIABEU, V.12. Número 31. agosto de 2019.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In*: SILVA, T. T. **Antropologia do ciborgue – as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 37-129.

LAZARETTI, B. Top 10: Os matemáticos mais importantes da história. **SuperInteressante**. 22 de março de 2011. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/top-10-os-matematicos-mais-importantes-da-historia/>. Acesso em 10 dez. 2023

LONGINO, H. Valores, heurística e política do conhecimento. **Scientiaestudia**. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 39-57, 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6º. ed. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro, 1997.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed.vozes, 2001.

MARCONI, A. M; LAKATOS, M. E. **Fundamentos da Metodologia Científica**. Editora Atlas, 8ª edição., São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, A. D. Relações de gênero e educação infantil: uma análise em escolas

municipais de Aracaju – Se. Setembro. 2021

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.**
Campinas: Ed. Pontes, s/d.

ORLANDI, E.P. Michel Pêcheux e a Análise do Discurso. Campinas , 2005

OYĚWÙMÍ, O. **Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects.** In: OYĚWÙMÍ, O. The Invention of Women – Making An African Sense of Western Gender Discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1997. pp. 1-30.

RAGO, M. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.). Masculino, feminino, plural. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RIBEIRO, D. D. Relações de gênero e formação docente: masculinidades e posturas feministas no curso de pedagogia da UNIFAL – MG. Alfenas/MG. 2018.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, v.1.n. 02: 241-251. São Paulo, 1993.

FAUSTO-STERLING, Anne. Sexualizando o corpo: política de gênero e a construção da sexualidade. New York: Basic Books, 2000.

SOUZA, B.J. **A invisibilidade do gênero nas discussões das mulheres professoras de matemática.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020

SOUZA, B. J. Mulheres na Matemática: discurso e poder. <https://seminariocorpo generosexualidade.furg.br/imagens/arquivo>. 2018.

TEDESCHI, A. L. e TEDESCHI, L. S. **Devir – Mulher como potência para uma história outra.** São Paulo, 2021.

VIANNA, C. P. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente.** Universidade de São Paulo. 2013.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como foram suas experiências com a matemática na escola, ao longo do ensino fundamental e médio? Você acha que isso tem relação com o fato de você ser menina/mulher/aluna?
2. Como você enxerga as diferenças entre o bacharelado em matemática e a licenciatura em matemática e o que a motivou na escolha da licenciatura em Matemática?
3. Como têm sido suas experiências com as disciplinas de Matemática na licenciatura em Matemática?
4. Você acha que o gênero interfere nestas experiências? Se sim, de que forma? Se não, justifique.
5. Quem lhe influenciou em sua escolha na licenciatura em matemática?
6. Quantas mulheres e quantos homens são estudantes em sua turma? Como você percebe esta diferença quantitativa no modo como, por gênero, as/os discentes se relacionam qualitativamente com as disciplinas de matemática?
7. Você percebe diferenças nas relações estabelecidas por docentes com discentes mulheres e discentes homens nas disciplinas de matemática? Se sim ou se não, como você explicaria isso?
8. Você percebe diferenças nas relações estabelecidas por alunos/alunas com ossaberes de discentes mulheres e discentes homens nas disciplinas de matemática? Como você justificaria isso?
9. Pra você existem diferenças em práticas e discursos proferidos entre discentes mulheres e discentes homens no curso de licenciatura em Matemática? Se a resposta for afirmativa, explique de que maneira e se a resposta for negativa, justifique.
10. Como se dá a participação/distribuição de professoras e professores nas disciplinas do curso de licenciatura em Matemática? Como você justifica isso?
11. Você já se deparou com dificuldades em relacionar-se com colegas no interior do curso de licenciatura em Matemática por conta:
 - a) de seu gênero? Como?
 - b) de sua classe social? Como?
 - c) de sua raça? Como?
 - d) de todos estes fatores inter cruzados? Como?

12. Caso você já tenha se deparado com situações constrangedoras por ser mulher e ser licencianda em Matemática, o que poderia ser feito para que as mulheres estudantes do presente curso conseguissem dispor de igualdades entre os gêneros?