



---

## **MASCULINIDADES, FEMINILIDADES E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: análise de gênero sob a ótica discursiva de docentes matemáticos**

**Paula COELHO<sup>1</sup>; Lucas BARBOSA<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

O questionamento central que se constitui como um disparador para as discussões aqui realizadas é: “Existem relações entre as concepções de gênero e o ensino da Matemática?”. Diante da “evidência” de que meninos possuem um rendimento matemático superior, o presente trabalho objetiva investigar as problematizações que podem ser feitas à Educação Matemática quando a relacionamos com questões de gênero, isto é, com as masculinidades, feminilidades e demais representações sociais que se alinham a esta perspectiva. E, também nesse sentido, pretende-se investigar quais os desdobramentos para o ensino da Matemática quando determinadas concepções de gênero encontram-se implícitas na prática docente. Para tanto, entrevistamos cinco docentes de matemática com o objetivo de analisar as suas percepções sobre as implicações das questões de gênero no ensino desta disciplina. Constatamos que há consenso entre @s docentes de que os meninos têm desempenho superior em relação às meninas na compreensão da matemática. Essas diferenciações de gênero se fazem presentes nos momentos de ensino da matemática de um modo tão sutil que, muitas vezes, @s docentes não chegam a percebê-las. Essa sutileza pode ser traduzida nas expectativas criadas pel@s professor@s com relação ao desempenho matemático das meninas, que se configuram como sendo diferentes das expectativas que nutrem com relação aos meninos, conforme pôde ser constatado nas entrevistas realizadas.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Gênero; Práticas Educativas.

### **Introdução**

São poucos os pesquisadores que têm se engendrado na busca por conexões entre Matemática e relações de gênero. Souza e Fonseca (2010, p. 11) sublinham esta necessidade ao ponderarem que “*discutir as relações entre gênero e*

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Inconfidentes. Inconfidentes/MG – E – mail: paula.inacio@ifsulde Minas.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alfenas. Alfenas/MG – E-mail:lucaslma\_62@hotmail.com

*matemática constitui, de certa forma, uma novidade no campo da Educação Matemática no Brasil*". Buscando os não tão evidentes entrecortes entre gênero e Educação Matemática é possível perceber que trabalhar no estabelecimento de tais relações não é algo apenas possível, mas também extremamente necessário.

Compreendemos por gênero tudo aquilo que, socialmente e culturalmente, nos define como sendo homens ou mulheres. Pertencer a um determinado gênero acrescenta aos nossos feitos uma série de modos de agir, de se vestir, de se comunicar, de trabalhar, de se divertir e de se praticar a sexualidade. Faz-se necessário explicitar a distinção entre sexo e gênero. De acordo com Weeks (2010), o sexo é determinado anatomicamente pelos órgãos genitais masculinos ou femininos, porém, as representações e os significados que atribuímos ao sexo biológico são culturais e historicamente produzidos. Por gênero, o autor compreende "a diferenciação social entre homens e mulheres" (WEEKS, 2010, pg 43). Assim, o gênero está relacionado às relações de poder que criam as diferenciações sociais entre masculino e feminino.

Existem dois fenômenos que nos ajudam a compreender melhor os instrumentos responsáveis por inscrever gêneros, comportamentos e atitudes em corpos sexuados: discursos e performatividade. Tomemos, primeiramente, o conceito de discurso. Para Foucault (1995, p. 55 - 56), os discursos são ferramentas que:

[...] formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é *mais* que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Esse "mais" que o autor se refere tem a ver com a capacidade dos discursos de, para além de apenas assinalar coisas, estruturar o pensamento do ouvinte com relação a essas coisas. E isto acontece de forma inconsciente. Vamos nos deparando com enunciações e, como para Foucault (2000, p. 20) somos "*seres de linguagem*", essas linguagens vão nos preenchendo e formando nossas estruturas interpretativas de pensamento, isto é, nosso modo de pensar e de agir com relação aos outros e conosco.

Um conceito semelhante à noção de discurso é a ideia de performatividade, desenvolvida, segundo Silva (2000), por Austin (1998) e por Butler (1999). Fundamentando nestas referências, Silva (2000) considera que para entender a

performatividade é necessário fazer uma distinção entre dois tipos de enunciados: os “descritivos” e os “performativos”. Os enunciados “descritivos” são aqueles que descrevem determinada situação, como por exemplo “*O livro está sobre a mesa*”. Os enunciados “performativos”, por outro lado, não se limitam a descrever um estado de coisas, mas contribuem para fazer com que algo realmente aconteça, como por exemplo “*Eu vos declaro marido e mulher*”. São proposições cuja enunciação em si é necessária para que aquilo que ela descreve se torne realidade, isto é, proposições que criam fatos.

No entanto, discursos aparentemente “descritivos” podem funcionar como “performativos” na medida em que são repetidamente ditos. Um exemplo disto é a enunciação “*João é burro*”. Esta sentença, mesmo parecendo ser puramente “descritiva”, funciona como “performativa”, pois, repetida uma série de vezes, acaba por criar um fato: a burrice de João se torna real, graças a incisiva reprodução da frase que o define como ser não dotado de inteligência. Mas, afinal, onde entra a Matemática nessa história toda? Pois bem. Para compreender essa relação é necessário perceber que algo do tipo “*mulher não foi feita pra saber matemática*” ou “*mulher é muito emotiva e pouco racional*”, coisas não dificilmente ouvidas ao nosso redor, podem funcionar dentro da lógica da performatividade para criar o fato de que realmente as mulheres inserem-se em um processo mais lento quando o que está em pauta é Matemática.

## **METODOLOGIA**

Para a realização da pesquisa escolhemos cinco professor@s de matemática da rede pública de ensino do município de Inconfidentes, sul de Minas Gerais, sendo quatro mulheres e um homem. Demos preferência às mulheres por serem representantes do gênero historicamente excluído do discurso matemático, no entanto, achamos pertinente, também, ter a voz masculina e suas percepções sobre as relações de gênero e o ensino de matemática.

A entrevista como instrumento de coleta de dados é compreendida aqui, de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 120), como sendo “*uma conversa a dois com propósitos bem definidos*”. @s professor@s terão aqui os nomes alterados a fim de preservar suas identidades. Serão assim nomead@s: Karina, Mônica, Priscila, Simone e Caio. Importante destacar que tod@s os professor@s atuam na

educação básica, ensino fundamental e médio. Para analisar as respostas d@s docentes utilizamos a metodologia de análise do discurso

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Os meninos saem na frente: Algo que persiste

Questionad@s se percebem diferenças entre meninos e meninas na aprendizagem da matemática é possível identificar nas falas d@s professor@s, certo consenso com relação à evidência de que, de fato, os meninos têm um desempenho em matemática superior se comparado ao desempenho das meninas. A professora Mônica responde que: *“Ao longo dos anos que eu tenho de experiência eu pude observar que os meninos têm mais facilidade pelo dia a dia deles”*. A resposta da professora apresenta-se de uma forma muito categórica e precisa, deixando claro que não existem dúvidas com relação ao que ela fala. A professora Simone vai um pouco além, exemplificando esta evidente polaridade ao responder: *Quando chega no Ensino Médio, onde eu acho isso mais forte, os meninos começam a se preocupar mais com a faculdade, os meninos querem saber mais do estudo, se eu dou uma atividade eles preocupam mais em fazer, ou se é um problema, quando eu questiono, os meninos respondem na frente, não que as meninas não vão bem, mas eu percebo que os meninos se sobressaem*.

Os meninos se sobressaem. Esta frase proferida pela professora não deixa dúvidas com relação ao que ela observa em sala de aula. O professor Caio, ao confrontar-se com a questão, diz que: *“Os meninos realmente, não só em uma ou duas salas, mas, no geral, eles estão levando vantagem”*. Já a professora Karina quantifica sua resposta para ilustrar melhor a situação e responde: *“Falando por quantidade, eu vejo que a maioria dos meninos, quer dizer, numa sala com 30 alunos, eu vou ter 2 meninas que aprendem matemática muito mais fácil e 5 meninos ou 6 que aprendem mais rápido que essas meninas”*.

A professora Priscila introduz a variável do prosseguimento dos estudos na questão ao responder: *“Eu acho que os meninos têm muito mais aproveitamento. E até em questão de continuidade de estudos, se eu pegar uma turma que eu lecionei aí no fundamental ou médio eu vejo que os meninos, a maioria deles, seguiram. As meninas nem tanto”*.

Todas as enunciações d@s professor@s, soam de forma performática, ou seja, no sentido de, mais do que descrever um fato, também construir a desvantagem das meninas em relação ao desempenho matemático. Essa desvantagem é algo que persiste e, por persistir é reiterada no discurso e não é problematizada.

Quando questionad@s sobre o porquê dessa diferença de desempenho entre meninos e meninas em relação à matemática em geral, categorizamos as respostas d@s docentes em torno de três eixos: 1) *o comportamento feminino*, diferente do masculino; 2) *as atividades desenvolvidas pelos meninos no cotidiano*, também diferente das atividades das meninas; 3) *a naturalização*, isto é, eles são melhores por que simplesmente são melhores.

Outra questão feita a@s docentes foi se criavam expectativas diferentes em relação a meninos e meninas na aprendizagem da matemática. A professora Karina responde:

*Com certeza. Eu acho que sim. Não que eu deixe as meninas de lado, eu tento passar pra elas essa mesma, tento mostrar pra elas que tanto a quantidade de meninos que estão se interessando, que estão aprendendo mais rápido, que elas também podem chegar nesse nível. Mas acabo tendo um pouquinho mais de expectativa nos meninos, de achar que, na metade do exercício que eu estou explicando, por exemplo, eles já estão sabendo o que tem que fazer no resto. Então, às vezes, nem sempre isso acontece. Elas, normalmente, precisam de uma explicação boa pra estar desenvolvendo.*

A professora Priscilla e o professor Caio também responderam que criam mais expectativas em relação aos meninos quando estão lecionando.

## **Considerações Finais**

O objetivo do presente trabalho foi analisar como se configuram as diferenças entre meninos e meninas no contexto de ensino e aprendizagem matemática. Nesses enlaces teóricos entre Matemática e questões de gênero buscou-se estudar e investigar com cautela como as relações e diferenciações relativas ao gênero estão presentes no âmbito da sala de aula de matemática. Temos como conclusão que essas diferenciações não apenas estão presentes como também operam de um modo determinante para o andamento das atividades pedagógicas concernentes à matemática.

Como foi possível observar, essas diferenciações se fazem presentes nos momentos de ensino da matemática de um modo tão sutil que, muitas vezes, nem

chegamos a percebê-las. Essa sutileza pode ser traduzida nas expectativas criadas pelos professores com relação ao desempenho matemático das meninas, que se configuram como sendo diferentes das expectativas que os docentes nutrem com relação aos meninos, conforme pode ser constatado nas entrevistas realizadas e nos escritos de Santos e Cardoso (2012).

Diante da evidência estatística de que meninos têm um rendimento superior em matemática, como mostram Corrêa, Sipraki e Soares (2012), surgem diante de nossos olhos dois caminhos, um fácil e um difícil. O difícil nos convida a problematizar, e o fácil nos convida a naturalizar. Percorrendo o caminho fácil, o caminho da naturalização, associamos com tranquilidade as diferenças apontadas pelas avaliações estatísticas, nas quais os meninos saem na frente, a uma natureza racional do masculino que, justamente por ser mais racional, encaixa-se melhor com a matemática e tudo aquilo que ela exige. Este trabalho, no entanto, se aventurou e continua se aventurando pelo caminho difícil, não se contentando em simplesmente aceitar que existe uma natureza masculina mais preparada para acolher com conforto os elaborados raciocínios matemáticos que permeiam a vida escolar de todos nós.

### **Referências Bibliográficas**

- CORRÊA, V. S. A.; SIPRAKI, R.; SOARES, M. T. C. S. **Uma análise de gênero: Resultados matemáticos no PISA** (Brasil e Argentina). Boletim da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab54.pdf>, acesso em 30/09/14.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SANTOS, J.; CARDOSO, L. R. **Relações de Gênero na Educação Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". São Cristóvão, 2012.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. **Conceito de Gênero e Educação Matemática**. Bolema, ano 22, nº 32. Rio Claro, 2009.
- SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes (ORG.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 35-82