

OUTROS TEMAS

TERRITÓRIOS DA CASA, MATEMÁTICA E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EJA

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA

MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS FONSECA

RESUMO

Neste artigo analisamos, em práticas de cuidado, controle e organização da casa, os modos pelos quais relações de gênero conformam práticas matemáticas. O material empírico foi produzido em uma associação de catadores de materiais recicláveis e se compõe de gravação de aulas e oficinas pedagógicas, registros de episódios e entrevistas. O referencial teórico e metodológico dialoga com estudos de gênero, investigações de práticas de numeramento e estudos de Michel Foucault relativos ao discurso. A atenção que legamos às práticas matemáticas neste estudo é motivada pela fertilidade das situações que as envolvem nas atividades domésticas e no contexto escolar, naturalizando e institucionalizando, sob a égide de uma racionalidade de matriz cartesiana, diferenciações e desigualdades de gênero.

A pesquisa que subsidiou este artigo contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

**GÊNERO • EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS • MATEMÁTICA •
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

THE TERRITORY OF HOUSE, MATHEMATICS AND GENDER RELATIONS IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

In this paper, we analyze how gender permeates the practices of caring, organizing and controlling the home, and how they shape mathematical practices. The empirical material used for this purpose was produced in the warehouse of an association for collectors of recyclable materials. It is constituted of recordings from classrooms, pedagogical workshops, and episodes that we witnessed, as well as interviews. The theoretical basis and methodology used establishes a dialogue between studies of gender and numeracy practices, and Michel Foucault's contributions to the field of discourse. The attention that we dedicate to mathematical practices in this study is motivated by the variety of the situations at home and at school, naturalizing and institutionalizing – under the aegis of the Cartesian matrix – gender differentiations and inequalities.

GENDER • YOUTH AND ADULT EDUCATION • MATHEMATICS • LEARNING PROCESSES

TERRITORIOS DE LA CASA, MATEMÁTICAS Y RELACIONES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

RESUMEN

En este artículo analizamos, por medio de prácticas de cuidado, control y organización de la casa, los modos por los cuales las relaciones de género conforman prácticas matemáticas. El material empírico se produjo en una asociación de cartoneros y se compone de la grabación de clases y talleres pedagógicos, registros de episodios y entrevistas. El referente teórico y metodológico dialoga con los estudios de género, las investigaciones de prácticas de numeración y los estudios de Michel Foucault relativos al discurso. La atención que dedicamos a las prácticas matemáticas en este estudio ha sido motivada por la fertilidad de las situaciones en que se encuentran presentes en las actividades domésticas y el contexto escolar, naturalizando e institucionalizando, bajo la égida de una racionalidad de matriz cartesiana, diferenciaciones y desigualdades de género.

GÉNERO • EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS • MATEMÁTICAS • PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

NA INTRODUÇÃO DE *O USO DOS PRAZERES*, que compõe o último conjunto de seus livros, Michel Foucault explicita sua opção de traçar “uma história da sexualidade”, interrogando-se sobre os jogos de verdade¹ “na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito”, delineando, assim, “uma história do homem do desejo” (FOUCAULT, 2003, p. 11). Sua interrogação é constantemente atualizada na contemporaneidade, quando nos vemos a todas nós e a todos nós enredadas/os nessa história, instadas/os que somos, a nos portar de determinados modos e a “confessar” nossos desejos mais íntimos, nossas formas de pensar, nossos modos de agir, nossos medos, nossas angústias, nossos afetos, nossos saberes. Confissão e escuta supõem e alimentam nosso desejo de nos apoderar de uma suposta “verdade do outro”. Assim, a casa, o trabalho, os espaços de lazer, a escola, a mídia, as associações, os sindicatos, os movimentos sociais, as instituições religiosas etc. se convertem em espaços de produção de verdades, que se enredam e nos enredam em múltiplas e infinitas práticas implicadas na fabricação de modos de vida para nós, mulheres e homens, habitantes deste mundo contemporâneo.

A escola insere-se nesse conjunto de espaços de produção de verdades como um espaço institucional de apropriação da verdade do outro; por isso, não fica imune aos ecos das verdades produzidas em outros espaços. Na escola, essas verdades circulam e influenciam a cena didática, e são confrontadas e fortalecidas pelos discursos escolares que, no entanto, buscarão enquadrá-las em sua própria lógica, muitas vezes sem se dar

¹ A expressão “jogos de verdade” vai aparecer nos últimos escritos de Foucault que, segundo Joel Birman (2000, p. 86), apresenta essa categoria para desconstruir as “categorias de sujeito e de verdade”, presentes na filosofia do sujeito, e para mostrar que a subjetividade é da ordem da produção. De acordo com Birman, Foucault apresentaria os jogos de verdade para explicitar as relações íntimas entre saber, poder e produção da subjetividade.

conta da incompatibilidade ou, ao menos, da diferença e das desigualdades que entre elas e por elas se estabelecem.

Outro espaço produtor de verdades, o território da casa se estabelece como zona de influência das verdades sobre arranjos familiares, adequação de comportamentos, prescrição de afetos, distribuição de responsabilidades e atribuição de tarefas. Com efeito, mesmo tendo ousado sair dos “recônditos femininos” (MALUF; MOTT, 1998), redesenhando lugares sociais, as mulheres continuam a ser produzidas, em prosa e verso, como “rainhas do lar” ou como “abelhas na colmeia”, e “elogiadas” como “amélias”, em um discurso que não se cansa de reatualizar-se no estabelecimento delas como responsáveis pelo cuidado com a prole e com a casa, ainda tomada como território feminino.

Casa e escola, tomadas como espaços de produção de verdades, inspiram as reflexões que tecemos neste artigo. Nosso propósito é nos voltarmos para as práticas de mulheres e homens, que se estabelecem no cuidado, no controle e na organização da casa, para analisar relações de gênero e matemática que ecoam na escola, naturalizando e institucionalizando desigualdades. A atenção que legamos às práticas matemáticas neste estudo é motivada pela fertilidade das situações que as envolvem, tanto no contexto escolar quanto nas atividades domésticas, como campo em que se flagram naturalizadas e institucionalizadas, sob a égide de uma racionalidade de matriz cartesiana, tais desigualdades.

O material empírico que subsidia nossa análise foi coletado em uma associação de catadores e catadoras de material reciclável e foi produzido: em oficinas pedagógicas que oferecemos a associadas e associados; na observação de aulas da Educação de Jovens e Adultos – EJA –, correspondente ao primeiro ciclo do ensino fundamental, que aconteciam no galpão da associação; em registros de episódios e em entrevistas que realizamos com aquelas alunas e aqueles alunos, com idade compreendida entre 18 e 76 anos, trabalhadoras e trabalhadores dessa associação. Na análise, operamos com o conceito de gênero, adotando uma compreensão que

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

Na aproximação com esse modo de olhar, assumimos contribuições teóricas de Michel Foucault, mobilizando o conceito de discurso como ferramenta analítica. Ao assumir tais contribuições, analisamos o material empírico produzido procurando manter-nos no nível das coisas ditas. Nesse sentido, não buscamos o que o sujeito pode revelar de sua interioridade e identidade naquilo que ele fala, uma vez que a perspectiva foucaultiana

desconstrói o sujeito unitário pensado na modernidade, e expõe o sujeito fragmentário, multifacetário, ocupando diversas posições no discurso. O discurso, portanto, não “é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz” (FOUCAULT, 2005, p. 61), mas é nele que encontramos o sujeito em sua dispersão e descontinuidade.

E se é problemático considerar a existência de uma identidade fixa para mulheres e homens, também será problemático assumir uma identidade para a matemática, tomando-a como fixa e universal. Assim concebida, “a matemática” se converte em uma das metanarrativas da modernidade² e, ao estabelecer-se como parâmetro para a ciência moderna mediante um tipo de racionalidade de matriz cartesiana, passa a considerar as outras “matemáticas” como “cópias imperfeitas” daquela que é sempre tomada como referência (ainda que implicitamente): a matemática tida como “a verdadeira matemática”. Desse modo, passa-se a considerar as pessoas e/ou grupos que se utilizam de outras “matemáticas” como desviantes, e que pedem, por isso, “tolerância, respeito ou boa vontade” (SILVA, 2002, p. 66).

Na tentativa de romper com essa perspectiva, optamos, neste estudo, por nos referirmos às práticas matemáticas como “práticas de numeramento”, acompanhando uma tendência identificada em outros trabalhos (EVANS, 2000; O’DONOGHUE, 2002; TOMLIN; BAKER; STREET, 2002; BAKER; STREET; TOMLIN, 2003; COBEN, 2006; MENDES, 2007; FARIA; GOMES; FONSECA, 2010; FONSECA, 2010), que buscam compreender as relações e os modos pelos quais o conhecimento matemático, tomado como produção cultural, se configura nas práticas sociais estabelecidas em uma sociedade forjada por culturas escritas, e, também, configura essas práticas, cuja inserção em contextos grafocêntricos permite e demanda que esses trabalhos se referenciem em estudos de e sobre letramento, especialmente naqueles realizados de uma perspectiva social e etnográfica (STREET, 2003; SOARES, 2004).

Essa referência propicia ainda abordar não só o caráter cultural das práticas matemáticas, analisadas como práticas de numeramento, mas também sua dimensão relacional; ou seja, quando optamos por adotar um termo menos marcado pela alusão à matemática, como disciplina escolar, narrada como “exata”, “impessoal” e “universal”, estamos declarando nossa intenção de compreender as práticas de numeramento configurando-se nas relações entre pessoas e entre grupos, decisivas para as relações dessas e desses com conhecimentos que associamos à matemática que se ensina na escola, ou a outros modos de quantificar, medir, ordenar ou classificar.

Conforme se destaca naqueles e em outros estudos sobre práticas de numeramento, tais relações são marcadas pelas concepções de e sobre matemática, e incluem valores que se atribuem à(s) matemática(s) em um dado contexto social. Nesse sentido, implicam ações de poder, de legitimação e de recusa de determinados modos de se fazer matemática, conferindo maior valor social a quem os domina e mobiliza.

2

No campo da educação matemática, estudiosas como Gelsa Knijnik (1996, 2004) e Valerie Walkerdine (1988, 1995, 2003, 2004) se propõem à desconstrução dessa metanarrativa, problematizando o modelo de racionalidade ocidental e o sujeito cartesiano que se apresentam como “verdades” produzidas nesse campo.

De modo especial, vemos essas relações manifestarem-se na adoção de recursos das linguagens (escritas e ou orais) que moldam as práticas de numeramento diferentemente para pessoas e ou grupos. Por isso, o desafio que a análise que queremos empreender nos propõe é buscar na teia dos discursos, os fios que, em uma trama histórica, constituem aquelas mulheres e aqueles homens. No entrecruzamento desses fios, buscamos situar as relações de gênero e matemática nos territórios da casa, tendo como referência as práticas laborais domésticas de alunas e alunos da EJA.

TERRITÓRIOS DA CASA E PRÁTICAS DE NUMERAMENTO

A casa e a rua, o doméstico e o público, o interior e o exterior têm sido objeto de análise de historiadoras feministas (MALUF; MOTT, 1998; LOURO, 1995, 1996, 1997, 2007) que nos apresentam como, durante muito tempo, reservou-se para as mulheres o confinamento ao espaço doméstico (invisível), destinando-se aos homens o domínio do espaço público (visível). Posteriormente, essas mesmas estudiosas se dedicaram a mostrar a inserção das mulheres no mercado de trabalho, os tipos de atividades profissionais consideradas masculinas e as que foram sendo destinadas às mulheres e tomadas como próprias do feminino, especialmente aquelas ligadas ao cuidado. A ampliação da inserção da mulher em espaços antes destinados aos homens e uma reconfiguração do espaço doméstico continuam sendo conquistadas e hoje não há um espaço considerado exclusivamente masculino ou feminino, embora as mulheres ainda sejam minoria em muitos campos, como o da política, por exemplo, e sejam maioria em outros, como o da educação.

Sobre as mudanças nos espaços da casa e do trabalho das mulheres e dos homens pobres, as estudiosas feministas demonstram como, historicamente, os homens foram cada vez menos capazes de prover a subsistência de suas famílias, ao perder espaços de trabalho remunerado, e como “suas mulheres” deixaram assim de habitar exclusivamente os espaços domésticos, impelidas para os espaços públicos na luta pela sobrevivência. Nos espaços públicos, elas têm que desafiar normas estabelecidas, realizar atividades diversas, lutar contra o preconceito e a exploração... por serem mulheres “que deveriam estar em casa”:

...essas mulheres expressavam no comportamento suas condições concretas de existência, marcada por precariedades materiais que as obrigavam a uma constante luta. Consideradas perigosas por serem pobres, eram sujeitas a constante vigilância, o que não as impedia de se apropriar de diversos espaços, lutando sem destemor pelos seus direitos. Circulavam pelas ruas, em busca da resolução de seus problemas, preocupadas com o trabalho, com os filhos, muitas vezes surpreendendo o marido ou companheiro que as enganava.

Por tudo isso, julgavam-se merecedoras de direitos iguais aos dos homens com quem conviviam. (SOIHET, 2000, p. 398)

Ao mesmo tempo em que se celebra a reconfiguração do doméstico, movimentos de mulheres e pesquisadoras feministas denunciam as persistentes formas de exploração, violências e desigualdades entre homens e mulheres nesses espaços. Afirmam, também, que não há homogeneidade nas relações de gênero em tais espaços, heterogêneos e plurais por constituição, considerando-se a diversidade dos grupos de mulheres e homens que os habitam, a variedade dos diferentes marcadores sociais que os caracterizam (étnicos, religiosos, raciais, de classe, etários, profissionais etc.).

Por isso a escolha da palavra território para compor o título deste artigo e desta parte não é fortuita. Para a geografia cultural, em uma perspectiva pós-moderna, o lugar, as paisagens, enfim os espaços, não são objetos em si, “coisas”, mas são construções sociais e devem ser analisadas como tal (ROSENDAHL; CORRÊA, 2001). Desse modo, ao discutirmos relações de gênero e matemática nas práticas laborais de alunas e alunos da EJA no espaço doméstico, compreendemos esse espaço como construído, conformado, transformado na e com a vida das pessoas que o habitam, que o delineiam e que nele desenham suas vidas.

O espaço doméstico, portanto, não é somente uma delimitação espacial, mas se configura como um território com marcas históricas, econômicas, políticas, simbólicas, culturais, afetivas, geracionais, de gênero, classe, etnia etc. É a compreensão dessa configuração que nos mobiliza a olhar as relações de gênero e matemática que se estabelecem nesse espaço, e que são por ele estabelecidas, considerando as heterogeneidades e os tensionamentos que conformam essas relações. Assim, cabe analisá-las levando em conta que as catadoras e os catadores compõem um grupo específico: participantes de um movimento social, trabalhadoras e trabalhadores que realizam uma atividade marginalizada socialmente, mulheres e homens pobres em luta constante pela sobrevivência.

Mesmo considerando as mudanças de lugar das mulheres no mundo do trabalho e a heterogeneidade nas relações de gênero (nos diversos grupos e em seu interior), poderíamos dizer que encontramos, ainda nos dias atuais, toda uma produção discursiva que parece querer continuar aprisionando as mulheres nesse lugar da casa, no território doméstico, produzindo um conjunto de universais sobre mulheres e homens. A maternidade é um desses universais poderosos (FISCHER, 2001) que, sob um imperativo de beleza e quase transcendência do ato e da condição de “ser mãe”, impõe como obrigação da mulher a responsabilidade quase exclusiva de alimentar, cuidar e criar. E, ao homem, reserva o lugar de “ajudar” nessas ações de cuidado, mesmo tendo ele abandonado, já há algumas décadas, o lugar de provedor exclusivo. Parece “natural” que as mulheres cuidem e assumam as práticas do cuidado dos filhos, da casa e

do companheiro, mesmo que tenham, assim como eles, enfrentado uma dura jornada de trabalho. A mulher é produzida, por esse discurso – enredado a outros discursos, como o religioso, por exemplo –, como “responsável por cuidar”, “companheira do seu marido”, aquela “com quem se pode contar sempre”, a mulher forte, fiel, solidária e resignada, a mulher capaz de organizar os territórios do doméstico, gerenciar bem esse mundo, para que todos se sintam bem; mas, ao mesmo tempo, “incapaz” ou “menos capaz do que eles” e “menos hábil” para organizar e se movimentar nos territórios do trabalho. Discurso que produz, também, o homem com maior capacidade e habilidade para organizar o mundo do trabalho e administrar o espaço social, posto que ele sabe controlar a si mesmo e ao outro por “guiar-se mais pela razão do que pelo afeto”. Fabricam-se, assim, discursos que, por essa concepção e essa valoração da razão, se ligam a uma racionalidade de matriz cartesiana – da qual certa matemática (muitas vezes referida como “a matemática”) é também porta-voz.

Por isso, dispomo-nos a analisar práticas de numeramento que vemos protagonizadas por tipos específicos de mulher e de homem, moldados por toda essa produção discursiva. Nosso exercício analítico focaliza os discursos que nelas circulam e as posições de sujeito³ que são disponibilizadas para mulheres e homens; esses discursos configuram essas práticas de numeramento e se configuram nessas práticas, produzindo verdades que são “deste mundo” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Buscamos, pois, enunciar discursos que vemos circular em práticas de numeramento: da “mulher zelosa”; da “mulher econômica”; da “mulher independente”; da mulher “companheira e solidária”. Interessa mostrar como essa produção discursiva ecoa nas salas de aula da EJA e, fortalecendo o discurso da superioridade masculina em matemática, produz diferenciações e desigualdades.

DA MULHER ZELOSA

As práticas de numeramento de mulheres e de homens, como tantas outras práticas sociais, forjam-se permeadas pelo discurso do cuidado como parte da natureza feminina (SOUZA; FONSECA, 2010a). Com efeito, nas práticas laborais de cuidado no território doméstico – ajuda, serviço, educação, assistência, companheirismo, solidariedade –, as relações matemáticas que se estabelecem são marcadas por uma preocupação constante das mulheres com outras vidas, responsáveis que são pela vida naquele território, pela provisão do lar, como companheira do homem, por ações solidárias com outras mulheres e com os homens (marido, filhos, pai, sogro, avô...).

Pelas experiências que testemunhamos no acompanhamento das mulheres catadoras, no contato com alunas da EJA e com muitas outras mulheres, poderíamos dizer que, nessas práticas laborais, várias gerações de mulheres que habitam mundos sociais diferentes compartilham situações matemáticas semelhantes que, contudo, engendram diferentes

³ Para Foucault o discurso disponibiliza posições a serem ocupadas pelos sujeitos. Desse modo o “sujeito” não pode ser considerado o autor do discurso, mas uma função vazia “na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 2005, p. 105).

práticas de numeramento. Essas mulheres implementam estratégias de gerenciamento do tempo – elas precisam multiplicar-se para “dar conta” de outras vidas – e, assim, sua relação com o tempo e seus cálculos sobre tempo tornam-se diferentes dos masculinos. É, em geral, das mulheres a responsabilidade pela organização das práticas alimentares da família (muitas vezes, o alimento falta, como no caso das catadoras), o que impõe a necessidade de realizar projeções, estimativas sobre quantidades, multiplicações e divisões dos alimentos e definição das porções, além do gerenciamento de gastos e da administração das restrições de diversas ordens. Cabem às mulheres as tarefas de administração de remédios que também vão requerer a utilização de conhecimentos matemáticos, por exemplo, relacionados a medidas, seja quando os medicamentos podem ser comprados (leitura da posologia, adaptação de quantidades e períodos), seja quando não se pode comprá-los (como é o caso das catadoras e de muitas mulheres, alunas da EJA) e, também, obtê-los nas unidades de saúde públicas, ocasião em que outras práticas são mobilizadas na feitura de chás caseiros e na administração desses ou de outros unguentos. São também as mulheres que, em regra, acompanham as tarefas escolares dos filhos e das filhas, o que mobiliza uma relação com a matemática da escola e com os próprios ritos e categorizações escolares, intuídas pelas catadoras até mesmo quando se trata da matemática que elas alegam não saber: “Meu menino tá com dificuldade em matemática na escola, e a professora mandou uma folha pra mim ensinar ele. Que adianta? Eu não sei matemática da sexta série!” (Milva).⁴ Mulheres se dedicam também à organização de listas escritas ou mentais das compras, para não se esquecer de algum item necessário àqueles que estão sob seus cuidados; isso obriga o estabelecimento de estratégias mnemônicas, calcadas em critérios de ordenação e classificação, dotados de lógica própria, permeada por valores pessoais e decisões circunstanciais, como relata Cora, preocupada com a netinha que estava sob seus cuidados e com o pouco dinheiro de que dispunha para isso: “Eu fico com o sentido no leite pra menina beber, e pra comprar fiado, ainda”.

Os homens também assumem uma posição nesse discurso do cuidado: deixam por conta delas, no dia a dia da casa, as tarefas domésticas; ou, quando o relacionamento com a mãe das crianças chega ao fim, deixam com ela o cuidado da prole, como declara o catador Antônio, justificando-se pelo fato de não ver mais os filhos: “os meninos ficaram lá com a mulher”. Mesmo quando assumem os filhos, ao deixarem a companheira – como é o caso de outro catador mais jovem –, o fazem em razão de morte da mãe, ou porque “ela não tinha muitas condições” (referindo-se a condições mentais), portanto, não poderia mais cuidar. Neste caso específico, as práticas de cuidado são deixadas para uma nova companheira (que as toma para si), como nos relata Eliane:

4

Os nomes das catadoras e dos catadores são fictícios.

- Pesquisadora:* Quanto você recebe aqui por quinzena, Eliane?
- Eliane:* Às vezes 120, quando trabalha a quinzena toda dá isso; mas, quando não trabalha, dá 50, 80 reais.
- Pesquisadora:* E às vezes você não trabalha a quinzena toda, não?
- Eliane:* Às vezes eu não trabalho a quinzena toda, não.
- Pesquisadora:* Por quê?
- Eliane:* Que nem esses dias que os meninos tava de férias, aí eu não tava trabalhando direito porque ficava olhando os meninos em casa.
- Pesquisadora:* Uhum...
- Eliane:* Porque os meninos do Paulo, eles são muito atentado e o Paulo, também, quando eu não venho, ele não vem, ele fica grudado em mim.
- Pesquisadora:* É? Se você não vem, ele não vem?
- Eliane:* Quando eu não venho, ele não vem, não, aí fica grudado lá em mim.
- Pesquisadora:* Aí ficam você e ele pra olhar os meninos?
- Eliane:* Ele fica lá andando dentro de casa de um lado pro outro. Olha menino não, porque ele não olha os meninos. Se depender dele, os meninos fica até meia noite na rua. Se eu não falar pra eles pra entrar pra dentro de casa [...] não olha, não, sou eu que fico olhando, preocupo mais do que ele.

Desse modo, as práticas de numeramento que se produzem no estabelecimento discursivo da mulher zelosa, encontram-se imbricadas na “equação maternidade + desempenho de tarefas domésticas = atividades matemáticas de *determinado tipo*” (SOUZA; FONSECA, 2010a, p. 83, grifos das autoras).

Em seus estudos, Walkerdine (2003) argumenta que a produção discursiva da mulher como responsável por cuidar torna equivalentes as tarefas físicas demandadas na labuta doméstica e o trabalho da maternidade, como se a maternidade trouxesse como consequência natural (para a mulher) o acréscimo de atividades de organização do território doméstico.

As mulheres catadoras e os homens catadores ocupam, assim, em uma trama histórica, posições de sujeito no discurso do cuidado, configurando como mais pertinentes às mulheres do que aos homens certas práticas de numeramento que trazem a marca da “maternidade e do cuidado”: com os filhos, com o companheiro e com a organização do mundo doméstico em suas minúcias. Os modos de constituição dessas práticas são assimétricos, porque delegam às mulheres a responsabilidade por essas tarefas, e as eximem ou impedem de exercer outras, apoiando-se no discurso de que “Mulher cuida melhor, mas precisa ser cuidada” (SOUZA; FONSECA, 2010a). Assim, como propõe Valerie Walkerdine, o serviço doméstico, realizado pelas mulheres, “já não pode ser visto simplesmente como físico, sem valor,

maçante, designado para manutenção constante da ordem e exploração da mão de obra [feminina]” (2003, p. 43, tradução das autoras). O exercício dessas tarefas pelas mulheres não se presta somente a “manter a casa limpa, a família saudável e alimentada ao fim de um dia de trabalho. Ele tem outra função, ignorada ou perdida na labuta doméstica” (WALKERDINE, 2003, p. 43, tradução das autoras): tem a função de manter um mundo organizado sob a ótica do masculino, produzindo, em um conjunto discursivo, a naturalização das práticas como masculinas ou femininas.

DA MULHER ECONÔMICA

Outra produção discursiva que se constitui nas práticas analisadas, na imbricação entre maternidade e atividades domésticas, é a da “mulher econômica”. Nessa imbricação, as mulheres são louvadas pela atitude previdente, por serem capazes de “fazer do pouco muito”, por serem “esteios do lar”, por administrarem, com parcimônia, correção e presteza, esse lar, por sua capacidade de prover e prever, de nada deixar faltar (mesmo na falta). A mulher presta, pois, ao homem e à sociedade um grande serviço por saber governar bem sua casa. Essa imbricação serve de suporte e de contexto para as práticas de numeramento e toma, nessas mesmas práticas, “a forma de uma pedagogia e de um governo das condutas” (FOUCAULT, 2003, p. 139), aprendidas duramente pelas mulheres ao longo de suas vidas.

Pesquisadora: Como é que a senhora faz com as contas?

Ana: Pego o meu e compro o que precisa e depois com o pagamento dele que eu acho que é dia sete, aí ele recebe um salário mínimo, eu tenho que tirar, do salário mínimo dele, o dinheiro da água e da luz...

Pesquisadora: É a senhora que tira?

Ana: É, ele vem e me dá o dinheiro.

Pesquisadora: Sempre foi assim? Toda vida ele trabalhou e te deu o dinheiro?

Ana: É, sempre foi assim... quando ele bebia ele era tão sem juízo...

No caso de Ana, é ela quem paga as contas, não porque seria mais capaz do que ele “para fazer as contas” (ela é mulher e, “ainda por cima”, analfabeta, e ele, “além de ser homem”, possui alguma escolaridade). Não é essa capacidade que é considerada pelo marido ao lhe entregar o controle do dinheiro, mas é o fato de que, como “mãe e cuidadora”, ela conhece e coloca em primeiro plano as necessidades domésticas. Cynthia Sarti, analisando sociologicamente a constituição da moral nas famílias pobres, afirma que cabe à mulher, nessas famílias, como boa dona de casa, fazer “com que, apesar de pouco, o dinheiro dê. Isso implica controlar o pouco dinheiro

recebido pelos que trabalham na família, priorizando os gastos (com alimentação em primeiro lugar) e driblando as despesas” (SARTI, 2007, p. 61).

Michelle Perrot, referindo-se ao “reforço da figura da mãe” nos meios populares urbanos, na ausência de um pai cada vez mais distanciado pelo trabalho, ou que não cumpre o papel esperado de provedor (que muitas vezes é infiel, não se responsabiliza pelos filhos e que “bebe o dinheiro”), afirma que a mulher assumir o lugar de provedora ou distribuidora do orçamento doméstico, administradora do salário masculino, “é sem dúvida uma conquista feminina que implica poder, mas também aumento de responsabilidade e, em períodos de penúria, privação pessoal” (PERROT, 1988, p. 181). É o que vemos refletir-se naquelas declarações de Ana e também nos relatos de Adélia e Cora:

...eu ganhava lá, o que eu ganhava, eu trabalhava por semana, a dona mesmo que me pagava por semana, porque eu tinha as crianças e tinha que comprar as coisas. Você vê que, no meio de cinco meninos, cada um quer uma coisa né... elas me pagavam por semana, eu passava...eu comprava as coisas, fazia compra, as coisas que acabava eu comprava no meio do mês. (Adélia)

Cora: ...nessa época [quando as crianças eram pequenas] eu trabalhava, minha filha, eu catava papel, e vendia ferro velho.

Pesquisadora: É?

Cora: Fazia uns saravazinho, recebia uns quebradinho dos meus fregueses. Era pouco que eu nunca fui de explorar, né? [...] Um me dava dez, outro me dava cinco, um dava dois, outro me dava vinte e cinco...

Criar família é difícil demais, minha filha. Você não sabe que é família com uma menina. Eu sempre tive minha família. Oh, minha filha, se eu não sou esperta...

Toda essa imbricação entre maternidade e desempenho de atividades domésticas vistas como parte da natureza feminina naturaliza práticas de numeramento femininas, tomando-as como parte da “natureza da mulher”. Por não se pautarem pela exatidão e por estarem “carregados de afetos”, as decisões e os fazeres femininos são desvalorizados socialmente, pois não gozam do tipo de racionalidade cartesiana, que a sociedade ocidental valoriza”.

Às práticas “femininas” atribui-se certo valor simbólico (sendo a mulher “louvada” por elas), que se vincula “à valorização da mãe num universo simbólico em que a maternidade faz da mulher, mulher, tornando-a reconhecida com tal” (SARTI, 2007, p. 64). No entanto, socialmente, essa valorização, em sua materialidade discursiva, produz efeitos perversos sobre as mulheres, que se sentem não apenas responsáveis, mas também,

de alguma forma, orgulhosas por fazer, como no caso de Ana “do pouco muito” e, com isso, se conformam em receber pouco (uma fração do que eles arrecadam) ou nenhum dinheiro dos companheiros, como assume Cida (filha de Ana), durante a entrevista, dizendo que o marido “não gostava de dar trem de comer pra dentro de casa”, mas que agora ele melhorou, “agora ele tá me dando 30 reais, né, antes ele não dava nada”. Duas gerações de mulheres, que constituem suas práticas de numeramento sob o discurso da mulher previdente, cuidadora, econômica. Mas, para isso, elas precisam assumir, também, além das tarefas do trabalho doméstico, vários outros tipos de trabalho, para manter os filhos:

Pesquisadora: Agora ele te dá 30 reais?

Cida: 30 reais por semana.

Pesquisadora: E você que faz tudo, as conta tudo, de seis filhos, com 30 reais que ele te dá?

Cida: 30 reais tá bom, 120 por mês. Tá bom, não dava nada.

Pesquisadora: Então, ele nunca te ajudou com esses meninos? Criar esses meninos...

Cida: Não

Pesquisadora: Você sempre tratou de todo mundo, da casa, de tudo?

Cida: Eu, no começo, lavava roupa, né? Aí depois eu vi que roupa não dava certo, né [porque] aí eu ia bater água, né pra lavar roupa, né? Eu sempre fui ajudada em casa com o que ca-tava no lixão. Lavava roupa e ia pro lixão, né? Aí eu vi que não tava dando e comecei a mexer com carroça.

Mesmo com o deslocamento de lugares no campo do trabalho de homens e mulheres, há práticas, produzidas pelo discurso da mulher econômica, reservadas socialmente para mulheres. Para homens, por sua vez, está socialmente reservada, como parte da sua “natureza dada aos negócios”, a participação em práticas de numeramento, nas quais discursos de uma cultura patriarcal sobre “características e atitudes masculinas” forjaram um tipo de matemática masculina. Portanto, os homens “naturalmente” e com “naturalidade” se envolvem em práticas de numeramento de organização da casa, assumindo, porém, ações de calcular que se relacionam ao “controle e à conferência” (INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – Inaf, 2004; SOUZA; FONSECA, 2008; 2010b) que envolvem outros critérios e outros valores diversos daqueles que enredam as mulheres nas preocupações imediatas com o cuidado no varejo do cotidiano.

DA MULHER INDEPENDENTE

Nas práticas analisadas também emerge o discurso da mulher independente. Como mulheres pobres, responsáveis, em sua maioria de modo solitário, pela manutenção da casa e pelos cuidados com filhos e netos na

luta pela sobrevivência cotidiana, além do trabalho na associação, elas se dedicam a outros trabalhos: passam a vender roupas e bijuterias, utensílios domésticos e peças de enxoval; compram e vendem animais, tornam-se representantes de cosméticos; e, assim, assumem, com independência (de seu companheiro), o controle da casa. Entretanto, embora as práticas que analisamos mostrem a competência matemática dessas mulheres no gerenciamento dos negócios que realizam para a manutenção da casa, elas mesmas consideram que “isso não é negócio, é barganha que a gente faz” (Cida) e sempre reafirmam que não são “boas de conta”.

Como “barganha” essas mulheres identificam as transações que realizam na informalidade, conciliáveis com as atividades domésticas, o cuidado com crianças e o trabalho na associação: venda de produtos de menor valor, como roupas, produtos de beleza, alimentos, bijuterias, roupa de cama, panelas; e mesmo vendas de maior valor (um lote, um barracão, uma mula), vendas nas quais, em geral, “não tira dinheiro”, pois outras moedas são colocadas em circulação: “tira é brinde, aí vende os brindes. Se eu pegar uma colcha, vendo por 60 reais, e se o homem der o dinheiro, ele falou que só pode dar 30 reais porque ele tem que pagar a fábrica. Se eu vendo a colcha, eu ganho mais. Aí eu escolho o brinde na revista” (Judite).

Cida: ...é, e eu vendo perfume sempre de 5 reais, né, pra mim pegar e ganhar uma colcha, né, aí a colcha que eu ganho eu vendo por 80, 90...

Pesquisadora: E você prefere ganhar a colcha? Como é que é? Eles não dão comissão, não?

Cida: Dão, mas de 100 reais a gente ganha 30... aí se eu pego uma colcha, aí eu vendo a colcha por 90, ou 100, ou 80. Depende da colcha que eu pego, né, aí eu vou e divido.

Pesquisadora: E você divide..., como assim?

Cida: 20 reais por mês pra cada pessoa pagar, né?

Pesquisadora: Você pega só colcha ou pega outros produtos?

Cida: Tem vez que eles me dá lençol, esses negócio assim, é... toalha de mesa, toalha de banho... Levo o brinde que eu quero, né?

Nessas situações de compra e venda, realizadas por essas mulheres, não existe, muitas vezes, a opção de escolher o modo de recebimento pelo trabalho feito ou pelo produto negociado. Quando essa opção se apresenta, ela acaba por ser pouco atraente: pela quantidade de produtos vendidos pode-se receber um determinado valor em dinheiro, considerado pouco, diante do volume de vendas feitas. Assim, o dinheiro urgente não entra naquele momento em que, talvez, se precise dele; compra-se indiretamente uma outra mercadoria e se aguarda a realização de uma

nova venda na qual a mercadoria se converterá, finalmente, em dinheiro. Mantém-se, assim, a sujeição ao controle masculino dos negócios, à *expertise* ou à esperteza deles para os negócios:

Cida: O pessoal do Avon não me dá dinheiro, eles dá é porcaria, é perfume ou creme.

Pesquisadora: Ah, eles não te dão comissão, também não?

Cida: Não, eles não dá comissão pra ninguém. Se você vender 250 reais, aí já vem abatendo, né, aí você vai pagar 220 e poucos.

Pesquisadora: Uhum, vem abatendo 220 e poucos? Então você ganha 28, uai, não?

Cida: Não, vai é do tanto que compra, né, aí, se vai 222 vem abatendo só 30.

Pesquisadora: Que tanto que eles abatem?

Cida: Os 30.

Pesquisadora: Sempre eles abatem 30 reais, ou não?

Cida: Eles falam que abate, né, mas a gente não sabe também não, né?

Pesquisadora: Por quê?

Cida: Se a pessoa não somar, né... aí a pessoa passa batido.

Pesquisadora: Uhum, você já achou erro nas coisas que eles falam?

Cida: Um dia, eu peguei e vendi 298, né, aí eles pegaram e não mandaram os produtos tudo pra mim, não, e eu tive que pagar a boletota 272, né, e veio faltando o creme, veio faltando um monte de trem, e eles abateram, eu tomei prejuízo.

Pesquisadora: Ah tá, então você tem que conferir os produtos, né, Cida?

Cida: Tem que conferir na hora que chega, junto com o homem lá, né, aí ele vai pegar e vai riscar o que a gente pega.

Essas práticas comerciais envolvem uma intrincada equivalência de sistemas de valoração: o preço em dinheiro, a porcentagem que se abatem nas vendas, o preço de vendas para o consumidor (a vista e a prazo), a equivalência em pontos para retirar os produtos e a transformação da venda de brindes em dinheiro. Envolvem, também, outras relações ligadas à conferência do pagamento da boletota, ao gerenciamento de prazos, à administração e às estratégias de cobrança dos clientes e à avaliação se o esforço empreendido nessas atividades de venda vale a pena. As práticas de numeramento que nelas se engendram implicam avaliações não vinculadas à racionalidade que se imprime aos modos de valoração de produtos e serviços instituída pela equivalência em dinheiro, mas estabelecem critérios mais amplos e mais complexos que se pautam em relações de solidariedade e de companheirismo, mas também de exploração feminina e supervalorização da capacidade masculina para

negócios. Essas práticas são permeadas por uma produção discursiva que se faz estratégia de sobrevivência, configurada numa suposta docilidade das mulheres ao se “sujeitarem” às regras propostas pelo vendedor, ou no “jeito” que sabem dar para driblar situações adversas e levar adiante sua disposição – imposta pela obrigação de cuidar da casa e dos que nela habitam – de realizarem tais vendas.

Por não se revestirem do sentido dado na sociedade para o gerenciamento de “negócios”, e por mobilizarem práticas de numeramento que não são necessariamente regidas por uma racionalidade cartesiana, essas práticas comerciais não são “negócios”, são “barganhas”, e estarão sempre associadas à produção de recursos para manter a casa. Por isso, são atribuídas às mulheres, autorizadas a elas, assumidas por elas; enfim, consideradas “práticas femininas”.

DA MULHER COMPANHEIRA E SOLIDÁRIA

As mulheres aprendem, desde cedo, a se ocupar com o outro, a ser solidárias, a tomar conta dos irmãos menores, a desempenhar com destreza atividades domésticas. Como decorrência dessas “aprendizagens”, fazem (mais do que eles) “qualquer coisa pelos filhos”, têm “disposição para aceitar qualquer batente” (SARTI, 2007, p. 70), inclusive exercer atividades de trabalho marginalizadas socialmente, “porque a mulher tem mais disposição para esse trabalho [de catadoras] do que nós homens, porque vê os filhos assim...” (Geraldo, catador), ou buscar trabalhos pesados e socialmente desvalorizados, como o de lavadeiras, de carroceiras, de catadoras nas ruas da cidade. Aprendem, também, que devem (cada vez mais) “ser o sustento e o apoio do marido” como o discurso religioso afirma, e que devem ajudá-lo, tornando-se elas também provedoras do lar, como nos relatam Ana (64 anos) e Eliane (18 anos):

Então nunca mesmo, passava necessidade, porque sempre corria atrás, era ele numa carroça pra um lado e eu com um monte de meninas pro outro [a pé]. Pegava saco de cimento, tijolo com aquele papelão, e azulejo, e o homem comprava... era oito centavos o quilo [...] mas pra nós era dinheiro, né? Às vezes saía cedinho, eu e as duas meninas mais velhas.⁵ (Ana)

Eliane: Ajudo fazer compra pra dentro de casa, ajudo o Paulo a pagar as contas, pago conta pra ele, porque tem vez que ele paga conta pra mim, aí pago pra ele.

Pesquisadora: O dinheiro que você recebe aqui é só pra você? Ou pra casa também?

Eliane: Pra casa também.

Pesquisadora: O primeiro emprego seu é aqui?

Eliane: Já trabalhei de babá.

5

Ana refere-se a Cida e Alda, que hoje, iguais a ela, são também catadoras.

- Pesquisadora:* É? E você ganhava o quê lá no outro serviço?
- Eliane:* Ah... ganhava 150.
- Pesquisadora:* Aí você fazia o quê com o dinheiro?
- Eliane:* Eu ajudava minha mãe porque eu morava com ela. Aí às vezes eu dava o dinheiro todo pra ela comprar os negócios de casa.
- Pesquisadora:* E agora você ajuda o Paulo...
- Eliane:* Agora eu dou uma parte pra ele e fico com uma parte.

Constituem-se, assim, para as mulheres, práticas de numeramento que se relacionam a atividades de cuidado, de companheirismo e de solidariedade, que ligam essas mulheres a uma rede solidária de ajuda a outras mulheres: “mães e companheiras dos homens”. Para as mulheres catadoras, essa rede solidária é iniciada na aprendizagem de ajudar a mãe no cuidado com os irmãos e as irmãs menores e prossegue pela vida afora: na ajuda mútua entre vizinhas no cuidado com os filhos pequenos (uma vez que não se pode “pagar a outra mulher” para realizar esse trabalho); na mulher catadora, que, como mãe e avó, assume outra atividade para ajudar a filha também catadora e mãe: “Vendo roupas pra ajudar minha menina porque ela tem muito menino” (Judite, 62 anos).

Rede que se estende à mulher catadora que “entende” o atraso no pagamento de roupas vendidas a outras catadoras e ao catador, como o faz Judite:

Ela tá me devendo, mas ela agora tá doente; ela é boa de pagá, mas não pode pagar porque a menina adoeceu; mas aqui o dinheiro tá pouco, então tá difícil. A Marta me deve, mas às vez ela não tem pra me dá todo mês; eu mandei pôr mais pra ele [dividir em um número maior de prestações] que ele ganha pouco, tadinho; aí deu 26 de três vezes. Ele é bonzinho pra pagar, tadinho, e ele comprou umas blusas pra Zélia.

O gerenciamento das vendas que fazem essas mulheres para completar o orçamento doméstico pauta-se, assim, em uma lógica que vai além do equacionamento mecânico de dívidas e faturamentos:

- Pesquisadora:* Queria saber um pouco mais sobre as suas vendas?
- Judite:* ...vendo perfume e agora estou vendendo remédio. Troquei o perfume pelo remédio, porque o perfume o povo tava reclamando que era ruim e o remédio tá melhor de venda. Tem uma mulher aqui que me comprou 7 vidros de perfumes a 1 real, então deu... 7 reais. Vai que ela esqueceu porque ela é boa de paga. Ela pegou dois daquele negócio

de passar debaixo do braço, aquele rolê e não pagou. Eu acho que ela fez confusão. Ela pagou só um.

Pesquisadora: Então a senhora teve prejuízo de 10 reais?

Judite: Não, foi de 5, cada um era 5, mas eu deixei pra lá porque ela é boa de comprar e pagar. Se eu teimasse, perdia ela na compra.

Essa lógica se constrói na constatação das suas dificuldades financeiras como catadoras e catadores e na constatação de serem mulheres “sozinhas” (como elas mesmas dizem), para dar conta das exigências impostas pelo cuidado. A rede solidária se constitui na identificação que se estabelece entre aqueles que vivem as mesmas dificuldades impostas pela precariedade de suas condições de exercer o cuidado que tomam como sua responsabilidade. Por isso, essa rede, muitas vezes, não se estende a outras mulheres que podem contar com os cuidados de um homem:

Judite: Quando [o comprador] não paga [...], tiro do meu dinheiro e pago ele [o fornecedor].

Tenho que tirar direto, igual à Binha, me deve 28 reais, e vive devendo, e não me paga de jeito nenhum, então... Já paguei o homem, já peguei não sei quantas vezes, já vendi, e ela não paga de jeito nenhum [...] e ela fala que tem onde comer e eu não tenho, porque o sogro deles trata deles, né? É, eu falo com ele assim que eles é um safado [Binha e o companheiro], sem vergonha, se quer roubar da sua mãe, pode, mas não de uma pessoa igual eu. Trabalho igual esse aqui, e pra comprar as coisas e não pagar? Isso é roubo.

Assim, as práticas matemáticas disponibilizadas para as mulheres catadoras e de modo geral para as mulheres, no espaço da casa, são naturalizadas como próprias do feminino por serem produzidas pelo discurso do cuidado na equação maternidade + trabalho = cuidar, prever, prover, administrar, suprir etc. Zelo, economia, independência, companheirismo e solidariedade surgem como corolários desse discurso e impregnam as práticas de numeramento, instaurando relações cujos critérios não se podem ponderar com os recursos da matemática escolar, pautada por uma racionalidade de matriz cartesiana, tomada como expressão de raciocínio lógico, como sinônimo de abstração e capacidade intelectual.

SILENCIAMENTOS E TENSÕES NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Na conclusão deste estudo, trazemos algumas cenas que flagramos nas aulas de matemática no galpão da associação. Queremos mostrar que,

apesar do esforço empreendido pela escola na disposição de se ensinarem modos matemáticos de raciocinar que se pautam por uma racionalidade cartesiana, práticas de numeramento forjadas na vida cotidiana, em especial, nas atividades laborais da vida doméstica, atravessam a sala de aula, permeando as abordagens escolares. Entretanto, a competência matemática das catadoras, que podemos avaliar com base nas práticas de cuidado e gerenciamento da casa que descrevemos, é silenciada na escola por discursos que naturalizam as diferenças, tais como o de que “homem é melhor em matemática do que mulher”. Esse discurso, fortalecido pelo discurso da supremacia da razão, é reiterado nas práticas escolares e nas posições que alunas, alunos e professora assumem nelas, como podemos ler nas duas cenas descritas a seguir:

Cena um: Enquanto a professora estimula as alunas a enunciar as respostas das contas (“vamos vocês sabem”; “pensem um pouco”), e pede a Paulo que não fale as respostas (“espera elas falarem pra você falar, Paulo”), Malva mostra a uma das pesquisadoras o caderno com as contas resolvidas e diz: “Eu cheguei nas respostas, não falo pra não atrapalhar os outros. Espero os outros fazer.”

Cena dois: Em uma das aulas, um casal de catadores (Paulo e Eliane) mostra a uma das pesquisadoras o dever de matemática que fizeram em casa: uma folha cheia de contas. A pesquisadora pergunta a que horas fizeram. Eles dizem que à noite, enquanto viam a novela. Paulo se apressa em dizer: “Mas eu ajudei ela com essas contas”. Eliane responde mais baixo: “Mentira!” Ele diz em tom de desdém: “É... ela sabe fazer, ela fez sozinha.”

Na cena um, a professora, ao mesmo tempo em que censura a manifestação de Paulo, expressa o seu reconhecimento de que ele é capaz e de que não precisa do incentivo que ela oferece às mulheres. À Malva, a professora não dirige a mesma recomendação, talvez porque não a considerasse capaz de efetuar as operações propostas, talvez porque não temesse que ela se manifestasse, atropelando o raciocínio das colegas. De qualquer maneira, a competência de Malva não é reconhecida publicamente pela professora, não é enunciada diante de toda a turma – é tão somente confidenciada à pesquisadora.

Também na cena dois, além do menosprezo de Paulo pela capacidade matemática da companheira para fazer as contas, podemos ver, na refutação feita, ainda que em voz baixa por Eliane, o questionamento da avaliação que o companheiro faz de sua (in)competência matemática.

Nessas duas cenas, ouvimos o discurso da maior competência masculina em matemática ser repetidamente anunciado. Produzido no espaço da sala de aula, esse discurso disponibiliza posições de sujeito que são ocupadas pelo homem/aluno, a mulher/professora e as mulheres/

alunas. Em jogos de verdade do espaço escolar, no qual a matemática de matriz cartesiana “dá o tom”, valoriza-se um tipo de racionalidade que define o que é inteligência, raciocínio lógico e competência para se fazer, ou não, matemática.

Para essa valorização concorrem, ainda, os jeitos aprendidos de “ser mulher”, que as alunas da EJA levam para a escola e que, por sua vez, vão se *conformando* e sendo *conformados*, também na sala de aula, como se fizessem parte da “natureza feminina”. O silêncio delas em resposta às demandas da professora é menos uma indicação de seu desempenho em matemática (WALKERDINE, 2003) do que o eco de uma produção discursiva sobre o que constitui “ser uma boa mulher” e “uma boa aluna”: nas atitudes de espera, na aplicação com que elas fazem as atividades, no acatamento às ordens e proposições da escola, no ato de negar (mas de forma quase inaudível) que haviam sido ajudadas nas tarefas de matemática e na atitude de não dar a resposta “para não atrapalhar os colegas”.

A escola que frequentam não é um espaço etéreo, lugar em que aprenderão, pela aquisição de determinadas “competências e habilidades matemáticas”, a ser mais autônomas – como sonha a escola moderna (e como se essa autonomia lhes faltasse). Com efeito, os ritos escolares abafam a emergência da competência matemática daquelas mulheres porque ela é marcada por razões de vida e não pela racionalidade que se pretende hegemônica. Estratégias, critérios e procedimentos matemáticos que regem suas decisões e orientam suas ações nas práticas de numeramento nos territórios domésticos, contudo, se fazem ouvir, ainda que timidamente, em sala de aula, como nas cenas descritas a seguir:

Cena um: Alda fora incitada pela professora a enunciar em voz alta os resultados de uma conta, mas permanecera silenciosa. Quase ao final da aula, entretanto, comenta com a colega: “Ontem tava explicando pro meu menino que eu ganho 300 reais, então eu não tenho como pôr piso no chão. Com 300 reais, eu pago luz, água, comida. Comprô pão pra eles todo dia. Então, o piso tem que esperar.”

Cena dois: Enquanto realizavam as contas matemáticas propostas pela escola, ou observavam as colegas realizarem tais contas, como é o caso de Ana, Cora e Gorete, não alfabetizadas e, portanto, não autorizadas pela estrutura daquela escola a realizar determinadas atividades consideradas mais difíceis para alunas e alunos em processo de alfabetização na EJA, as mulheres faziam comentários diversos e que foram flagrados pela pesquisadora:

Ana: Eu durmo com as conta e levanto com as conta: meus filhos, meus netos meu esposo.

Cora: Eu fico com sentido no leite pra menina beber e pra comprar fiado, ainda.

Tereza: Compro café, pão, as coisas, compro fiado. Deito com as minhas contas...

Gorete: Se eu tenho dinheiro pra pagar, ou se o dinheiro vai dar ou se não vai dar... Fico com raiva: tô acordada, tô pensando. Tô dormindo, tô sonhando...

As cenas que acontecem nessa sala de aula de matemática fazem emergir práticas de numeramento que constituem os territórios da casa e as preocupações com o cuidado, que provocam a emergência de uma outra matemática, ignorada na escola. O sonho dessas mulheres, alunas da EJA, catadoras associadas, que “dormem com as contas, acordam com elas, ficam com o sentido nelas”, é muito diferente do sonho cartesiano: a dúvida que permanece, no sono e na vigília, resiste a argumentos da razão, pois, operando na lógica do cuidado, obriga a fazer da falta, condição; do lixo, valor; da submissão, estratégia; da precariedade, vida.

A vida que capturamos nas cenas que testemunhamos, ou cujos relatos colhemos ao longo de nossa investigação, denuncia, assim, o silenciamento, no contexto escolar, de tantas práticas, em especial, tantas práticas matemáticas que não se pautam pelos critérios, não se instauram pelas motivações e não se organizam pela gramática daquela matemática que se ensina na escola como se fora única e natural. A legitimação de apenas certo conjunto de critérios e procedimentos matemáticos, estranho às práticas e às razões da vida das alunas, opera na mesma lógica de legitimação de tantas outras hierarquias e desigualdades, de favorecimentos e opressões diversas. A desconsideração – por desvalorização, não valorização, esquecimento ou desconhecimento – das sofisticadas práticas de numeramento que essas mulheres protagonizam, assumindo posições no discurso do cuidado da casa e da prole, justifica normalizações e interdita o que não soa adequado aos modos, como, em geral, temos pensado as práticas escolares e as práticas matemáticas socialmente valorizadas.

Essa interdição reforça desigualdades nas correlações de gênero, que envolvem as alunas da EJA em uma teia de obrigações e responsabilidades pelo cuidado, discursivamente urdida em práticas históricas que, desde cedo, vão ensinando um jeito de “ser mulher”: nas relações familiares, nos espaços sociais de convivência, nos modos de se comportar como menina, nas brincadeiras destinadas a ela, no tipo de trabalho infantil⁶ que realizou, no tipo de matemática que é autorizada a praticar e nos espaços e circunstâncias em que pode fazê-lo.

Nos jeitos aprendidos de ser menina-adolescente-mulher, elas vão aprendendo a tomar para si o cuidado do outro (irmãos menores; irmãos mais velhos, pais, marido, que, como homens, detêm o direito de ser acordado de manhã, receber o alimento pronto, ter a roupa lavada), como nos relata Cida durante a entrevista sobre a rotina vivida pela manhã por ela e suas filhas (criança e adolescente): “...eu levanto, chamo os meninos

6

Essa mulher, assim como outras mulheres catadoras, acompanharam desde cedo a mãe no trabalho de catação. Algumas frequentaram a escola e, após a aula, iam para o lixão da cidade acompanhar as mães no trabalho, “pôr sentido nos meninos pequenos” enquanto as mães trabalhavam e, também, realizar o trabalho de catação.

pra arrumar pra ir pra escola. Os pequenos, chamo a menina pra pegar e arrumar... porque tem duas, né?... a de 11 pra pegar e arrumar a de 6, e a de 17 anos pra arrumar o outro...”

As diferenças de gênero nessas práticas e as desigualdades que as atravessam compõem a cena didática, e a escola, embora se engaje nas estratégias para seu silenciamento, já se acostumou tanto com seu modo de lidar com os conhecimentos e com as práticas de conhecer, que não se dá conta de que tais práticas e as posições de sujeito, ocupadas nelas diferentemente por alunas e alunos, permearão a relação pedagógica, a despeito dos esforços para seu ocultamento. Na sala de aula, a supervalorização da matemática escolar, fortalecida pelo discurso da maior competência masculina em matemática, faz daquele espaço um território masculino e um lugar de fabricação de modos de vida femininos a serem submetidos aos modos de vida masculinos; portanto, lugar de produção de desigualdades, porque hierarquiza e naturaliza diferenças. Hierarquização e naturalização, por sua vez, produzem outras desigualdades: no acesso aos saberes socialmente valorizados, que moldam os modos de “matematicar” na contemporaneidade. Ao produzir e distinguir a supremacia masculina em matemática, apontar e fomentar as preocupações com a suposta “falta matemática feminina”, a escola se envolve e propaga fantasias e ficções da razão de um modo perigoso para as mulheres. Reafirmando como femininas as práticas do cuidado, dada a constante fabricação de “uma natureza masculina” e “uma natureza feminina” nessas práticas, as fantasias da razão cerceiam determinadas práticas de numeramento no espaço escolar e em outros espaços sociais, mas os permitem – e até os louvam no território doméstico – e, assim, fabricam práticas de numeramento “adequadas” a eles ou a elas.

Enfim, nas práticas de numeramento que são legitimadas como matemática escolar, e nas práticas de numeramento que têm lugar nos territórios da casa e nos sussurros surdos de seus ecos no espaço escolar, nas tensões entre razão cartesiana e as urgências e necessidades da vida assumidas pelas mães, companheiras, filhas, irmãs e avós, os corpos das mulheres, alunas da EJA, continuam a ser moldados, produzidos, transformados, sutilmente, em “corpos mais dóceis” do que os dos homens.

REFERÊNCIAS

- BAKER, Dave; STREET, Brian; TOMLIN, Alison. Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices. *For the Learning of Mathematics*, v. 23, n. 3, p. 11-15, nov. 2003.
- BIRMAN, Joel. *Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- COBEN, Diana. What is specific about research in adult numeracy and mathematics education? *Adults Learning Mathematics: An International Journal*, v. 2, n. 1, p. 18-32, nov. 2006.

EVANS, Jeff. *Adults' mathematical thinking and emotions: a study of numerate practices*. London: Routledge Falmer, 2000.

FARIA, Juliana B.; GOMES, Maria Laura; FONSECA, Maria Conceição F. R. Práticas de numeramento nas interações discursivas na sala de aula da educação de pessoas jovens e adultas. *Zetetiké*, Campinas, v. 18, p. 345-378, 2010.

FISCHER, Rosa M. B. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 585-599, jul./dez. 2001.

FONSECA, Maria Conceição F. R. Matemática cultura escrita e numeramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. v. 1, p. 321-335.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. *Indicador nacional de alfabetismo funcional*, 4: um diagnóstico para a inclusão social – avaliação de habilidades matemáticas. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro. Ação Educativa, 2004. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 9 set. 2012.

KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 19-38.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

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

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando; SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil*, 3: República: da belle époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 368-422.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. In: MENDES, Jackeline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia. *Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento*. São Paulo: Musa, 2007. p. 11-29.

MEYER, Dagmar E. E.; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo R. M. Gênero, sexualidade e educação: "olhares" sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G.E. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/proggt23.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2012.

O'DONOGHUE, John. Numeracy and mathematics. *Irish Mathematical Society Bulletin*, University of Limerick, Limerick, Ireland, n. 48, p. 47-55, 2002.

PERROT, Michelle. As mulheres, o poder, a história. In: _____. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 167-184.

_____. Identidade, igualdade e diferença: o olhar da história. In: _____. *As mulheres e os silêncios da história*. Bauru: Edusp, 2005. p. 467-480.

ROSENDAHL, Zeni; CORRÊA, Roberto L. (Org.). *Matrizes da geografia cultural*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

SARTI, Cynthia A. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 65-66, ago. 2002.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 362-400.

STREET, Brian. *What's "new" in the literacy studies?* Critical approaches to literacy in theory and practice. London: Kings College, 2003.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Mulheres, homens e matemática: uma leitura a partir dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 511-526, set./dez. 2008.

_____. *Relações de gênero, educação matemática e discurso: enunciados sobre homens, mulheres e matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. Women, men and mathematics: a view based on data from the 4th National Functional Literacy Index (INAF-Brazil). In: INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION – ICME, 11., 2010, Limerick. *Papers...* Limerick: NCE-MSTL, University of Limerick, 2010b. v. 1, p. 1-10. (Topic study group 8)

TOMLIN, Alison; BAKER, Dave; STREET, Brian. Home and school numeracy practices: where are the borders and overlaps? In: INTERNATIONAL MES CONFERENCE, 3., 2002, Copenhagen. *Proceedings...* Copenhagen: Centre for Research in Learning Mathematics, 2002. p. 1-10. Disponível em: <http://www.mes3.learning.aau.dk/Papers/Tomlin_et_al.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.

WALKERDINE, Valerie. *The mastery of reason*. London: Routledge, 1988.

_____. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

_____. *Couting girls out: girls and mathematics*. Londres: Virago, 2003.

_____. Diferença, cognição e Educação Matemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 109-123.

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; pedagoga, desenvolve atividades de pesquisa e educação social na educação de pessoas jovens e adultas
celeste.br@gmail.com

MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS FONSECA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; licenciada em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; professora da Faculdade de Educação da UFMG –, onde também é coordenadora do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, e desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão
mcfrfon@gmail.com