

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Universidade Vale do Rio Doce

Maria da Conceição Ferreira Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais

Discurso e “verdade”: a produção das relações entre mulheres, homens e matemática

Resumo: *Este trabalho apresenta um ensaio de análise desenvolvido numa pesquisa que investigou relações de gênero nas práticas de numeramento das/os alunas/os da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA). Na tentativa de compreender como essas relações, pautadas nas diferenças de gênero, constituem-se nas práticas de numeramento e constituem tais práticas, adotamos o conceito de gênero como uma categoria de análise, transitando pelas teorizações foucaultianas relativas ao discurso. Assumindo contribuições do campo da etnomatemática, problematizamos a racionalidade de matriz cartesiana como produtora de verdades sobre mulheres, homens e matemática. Neste artigo, descrevemos o enunciado “Homem é melhor em matemática do que mulher”, identificado como produtor do discurso da superioridade masculina em matemática.*

Palavras-chave: gênero; matemática; numeramento; discurso; Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Copyright © 2009 by Revista Estudos Feministas.

Demarcando lugares e intenções

Neste artigo, apresentamos reflexões tecidas em uma pesquisa que investigou as configurações das relações de gênero nas práticas de numeramento das/os alunas/os da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), com idade compreendida entre 18 e 76 anos, trabalhadoras/es organizadas/os em uma associação de catadoras/es de materiais recicláveis,¹ espaço no qual há, desde o início da sua organização, em 2002, uma predominância da presença feminina; em 2008, participavam da Associação 72 mulheres e 12 homens. Nesse espaço, também se desenvolvia um projeto de extensão universitária, funcionando no local uma

¹ Associação localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais.

turma de EJA da 1ª etapa do Ensino Fundamental, que reunia grupos iniciando o processo de alfabetização e outros com um pouco mais de intimidade com a língua escrita. O material empírico analisado foi produzido a partir de transcrições de gravações e relatos de oficinas pedagógicas, aulas e episódios ocorridos no galpão da Associação e entrevistas.

Imprimindo nessa análise um modo de olhar advindo das contribuições da *etnomatemática*, de modo especial, as discussões relativas a gênero e matemática apresentadas por Valerie Walkerdine,² assumimos contribuições teóricas de Michel Foucault, operando com o conceito de discurso. Pautar-nos por essas teorizações implica pensar outros modos de olhar “sujeitos”, relações de poder, produção de saberes e subjetividades, diversos daqueles que afirmam essencialidades e polaridades fixas nas relações entre mulheres e homens.

Apresentamos, neste artigo, um recorte de como temos experimentado a potencialidade dessas contribuições teóricas, descrevendo o enunciado “Homem é melhor em matemática do que mulher”, que foi identificado no material empírico e compreendido como produtor do discurso da superioridade masculina em matemática.

Gênero e matemática: um modo de olhar

Discutir as relações entre gênero e matemática constitui, de certa forma, uma “novedade” no campo das pesquisas em Educação Matemática. Essa é, especialmente no Brasil, uma questão lacunar,³ apontando a necessidade de pesquisas que investiguem “como tais relações se expressam na especificidade do cotidiano escolar e, em especial, nos processos de educação matemática”.⁴ É nesse espaço que se insere esta investigação, para a qual assumimos o conceito de gênero como uma categoria de análise, o que demanda compreender que construímos cultural e discursivamente o que significa “ser homem” e “ser mulher”, como mostram as estudiosas de gênero alinhadas à perspectiva pós-estruturalista.⁵ Portanto, produzimos e somos produzidas/os como mulheres e homens discursivamente, o que disponibiliza modos diferentes de vida para nós. Práticas, estratégias de pensamento, relações no campo do trabalho, na família, nas formas de nos organizarmos nos diferentes espaços, nas maneiras de nos relacionarmos com “o outro”, de educar e nos educarmos, de nos relacionarmos conosco, de estabelecermos relações com o outro sexo, são alguns dos exemplos desses diferentes modos de vida, essas *diferenças* que se configuram como “um processo lingüístico e discursivo”⁶ e são produzidas em processos de significação. Assim, a diferença entre mulheres

² Valerie WALKERDINE, 1988 e 1998.

³ A partir de um cuidadoso levantamento da produção em Educação Matemática sobre o tema, Maria Celeste Reis Fernandes de SOUZA (2008) denuncia o silenciamento dessa questão.

⁴ Gelsa KNIJNIK, 2006, p. 25.

⁵ Referência às autoras citadas neste artigo: Rosa Maria Bueno FISCHER, 2001; Guacira Lopes LOURO, 1995 e 1997; Dagmar Elisabeth Estermann MEYER, 2003; Joan SCOTT 1990; e Valerie WALKERDINE, 1988 e 1998.

⁶ Tomaz Tadeu da SILVA, 2002, p. 87.

⁷ SILVA, 2002, p. 87

⁸ SCOTT, 1990, p. 14.

⁹ SCOTT, 1990, p. 14.

¹⁰ LOURO, 1997, p. 38.

¹¹ LOURO, 1995, p. 111.

¹² A subjetividade é entendida aqui como não sendo uma, interior, psicológica, identitária, dada, mas sim multifacetária, “plena-mente fabricada, produzida, moldada, modulada [...] automodulável” (Peter Pál PELBART, 2000, p. 13). Se o sujeito é produzido em relações de poder e saber (duas dimensões do pensamento de Foucault), Gilles DELEUZE (1992, p. 116) mostra que a subjetividade é uma terceira dimensão desse pensamento. A subjetividade, nessa perspectiva, se liga a processos de subjetivação, ou seja, à “constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida”. Para Foucault, a subjetividade é “o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo” (FOUCAULT, 1984 apud Jorge LARROSA, 1994, p. 55).

¹³ KNIJNIK, 2006, p. 120.

¹⁴ Sobre a adoção deste conceito em pesquisas e práticas pedagógicas na EJA, conferir as discussões apresentadas por Maria da Conceição Ferreira Reis FONSECA (2007).

¹⁵ WALKERDINE, 1988.

e homens “não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida”.⁷

Para Joan Scott,⁸ gênero é um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e, em uma aproximação entre os estudos feministas e o pensamento de Michel Foucault, “um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.⁹ Rejeita-se, com essa perspectiva teórica, uma visão de poder em que predomina uma polaridade fixa da dominação dos homens sobre as mulheres, assumindo o poder como um feixe de relações, e não como “um privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se apropria”.¹⁰

Podemos compreender, assim, que as relações entre mulheres, homens e matemática são produzidas discursivamente e engendram relações de poder, por isso interessantes, de modo especial, operar com o conceito foucaultiano de discurso como constituidor “dos sujeitos e da realidade”.¹¹ Nessa perspectiva teórica, o discurso é uma prática que não tem a função de nomear as pessoas e os objetos, mas de atribuir sentidos sobre as pessoas e o mundo. Ele “fabrica” as pessoas e os objetos sobre os quais fala, conferindo-lhes status de existência em uma sociedade. Como prática social, ele é constituído por e nas relações de poder-saber e, como efeito dessas relações, institui verdades sobre o “sujeito”, produzindo, assim, modos de existência. É o discurso, na perspectiva foucaultiana, o fio que tece nossa pesquisa, e é nas teceduras desse discurso que diferença, subjetividade,¹² necessidades matemáticas cotidianas, legitimidade dos saberes matemáticos das/os catadoras/es em relação à matemática escolar, marcada pela racionalidade de matriz cartesiana, e relações entre mulheres e homens em suas práticas de numeramento estão sendo problematizadas. Assim, para compor e entrelaçar as tramas deste trabalho, buscamos outros fios nos estudos da *etnomatemática*, que, em uma perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista,

estuda os discursos eurocêtricos que instituem a matemática acadêmica e a matemática escolar; analisa os efeitos de verdade produzidos pelos discursos da matemática acadêmica e da matemática escolar; discute questões da diferença na educação matemática, considerando a centralidade da cultura e das relações de poder que a instituem, problematizando a dicotomia entre cultura erudita e cultura popular na educação matemática.¹³

Nessa mesma perspectiva, tomamos o conceito de numeramento,¹⁴ procurando evitar o que Valerie Walkerdine¹⁵ denomina de “armadilhas” advindas das perspectivas cognitivas, para compreender as relações entre gênero e

matemática, considerando que o estudo da relação das mulheres e dos homens com a matemática, com os conhecimentos matemáticos que emergem nas suas práticas cotidianas ou com aqueles que são mobilizados no espaço escolarizado não se refere somente às relações entre gênero e *aprendizagem da matemática*, mas contempla a constituição de *práticas de numeramento*. Com efeito, a relação com a matemática envolve conhecimentos matemáticos vivenciados nas práticas escolares e também em outras práticas sociais, práticas marcadas pela oralidade ou pela escrita, produzidas culturalmente, cujos sentidos e significados são referenciados num jogo social de legitimação e poder. Buscando as contribuições dos estudos no campo do letramento, compreendemos o numeramento como “um fenômeno cultural”,¹⁶ ou seja, não se circunscreve às habilidades matemáticas individuais das pessoas, mas se constitui como práticas matemáticas generificadas, que, em uma sociedade grafocêntrica, estão inscritas em situações de leitura e escrita ou marcadas pela cultura escrita: mesmo quando não se faz o uso da tecnologia de ler e escrever, há nas práticas orais a marca da cultura escrita, como idealização a alcançar, como acessório que se utiliza ou se dispensa, como intimidação à qual se resigna ou se resiste, como validação a que se submetem tais práticas, ou que são por elas questionadas, burladas, desdenhadas.¹⁷

¹⁶ Magda SOARES, 2001, p. 66.

¹⁷ FONSECA, 2008.

Passamos, assim, a operar com o conceito de numeramento, querendo conceber o fenômeno educativo como ampliação e diversificação das condições de leitura de mundo e de tal apropriação da cultura letrada, que permita a mulheres e homens identificar intenções, estratégias e possibilidades de adaptação, resistência e transgressão colocadas por uma sociedade regida pelo domínio da palavra escrita.

Operando com esse conceito e tensionando-o com as lentes das teorizações foucaultianas, compreendemos que as práticas de numeramento envolvem, são estabelecidas e estabelecem relações de gênero; são, portanto, práticas discursivas, discursos nos quais a subjetividade é produzida.

Na tentativa de compreender como as práticas de numeramento estabelecem e compreendem as diferenças de gênero, como essas práticas nos dizem como são ou devem ser homens e mulheres, é que entrevistamos catadoras/es¹⁸ organizadas/os em uma associação, realizamos oficinas, observamos aulas e registramos episódios no espaço do trabalho.

Na análise tomamos o material produzido na pesquisa de campo como produção discursiva, mantendo-nos no nível das coisas ditas. Nesse sentido, não procuramos o que

¹⁸ Foram entrevistados dois homens e oito mulheres. Nas aulas, nas oficinas e nos episódios registrados, o número de mulheres e homens não foi fixo, pois envolveu as idas e vindas delas e delas/es no espaço da sala de aula e no espaço do trabalho.

¹⁹ Michel FOUCAULT, 2005, p. 61.

²⁰ DELEUZE, 1988.

²¹ FOUCAULT, 2005.

²² FOUCAULT, 2005, p. 103.

²³ FOUCAULT, 2005, p. 105.

²⁴ FOUCAULT, 2005, p. 112.

²⁵ FOUCAULT, 2005, p. 114.

mulheres e homens podem revelar de sua interioridade e “identidade” naquilo que falam. Não existe, na perspectiva foucaultiana, o sujeito unitário e fixo pensado na modernidade. Ele é fragmentário, multifacetário, ocupa diversas posições no discurso. O discurso, portanto, não “é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz”,¹⁹ mas é nele que encontramos o sujeito em sua dispersão e descontinuidade. Buscamos, nessa rede de discursos, os fios que constituiram as mulheres e os homens em uma trama histórica. Trata-se de buscar na multiplicidade das práticas discursivas os tipos de mulheres e homens que essas práticas produziram.

Uma ferramenta foucaultiana que buscamos para operar com esse discurso é o conceito de enunciado. Entendendo o enunciado como uma função²⁰ que se encontra na transversalidade das coisas ditas, buscamos capturar os enunciados que atravessam as enunciações das/os catadoras/es nas e sobre suas práticas de numeramento. Foucault²¹ mostra que definir enunciados não é ater-se à estrutura da frase ou às enunciações e que, para serem descritos, devem preencher quatro condições básicas: um referencial, que não se constitui de coisas, fatos, seres ou objetos, mas “forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações”;²² um “sujeito”, que não pode ser considerado o autor do enunciado, 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”;²³ um “domínio associativo”, pois, ao contrário de uma frase ou proposição, um enunciado não existe isoladamente; e alinhados a outros enunciados em um campo associado, “neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo”.²⁴ E, por fim, os enunciados devem ter uma “existência material” que não é o ato da enunciação, mas “é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter um suporte, um lugar e uma data”,²⁵ uma materialidade, que Foucault chama de “repetível” pela sua capacidade de repetição e reatualização. Atentas a essas condições de aparecimento do enunciado, descrevemos, neste artigo, o enunciado que formulamos como “Homem é melhor em matemática do que mulher”.

“Homem é melhor em matemática do que mulher”

“Cê é muito burra [...]”.
Pedro²⁶

²⁶ Os nomes das/os catadoras/es são nomes fictícios.

"Cê é sabidona".

Sebastião

"Ela não consegue aceitar que eu sou melhor do que ela em conta".

Paulo

²⁷ Aula observada no dia 18 de maio de 2006, da qual participavam nove mulheres e um homem.

Iniciamos a descrição deste enunciado com três enunciações de homens. Vejamos o cenário da primeira enunciação: uma aula de matemática²⁷ em que a proposta era a resolução de algumas operações e atividades diversificadas de escrita de números. Cinco alunas resolviam individualmente, em uma folha, várias operações que envolviam a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão. As alunas em processo de alfabetização e um aluno, também, em processo de alfabetização formavam numerais até 20, utilizando cartões em que estavam escritos algarismos de 0 a 9. Lia, uma catadora mais jovem, realizava, aparentemente com dificuldade, contas de dividir consultando uma tabuada de multiplicação colada pela professora na última folha de seu caderno. Pedro, catador que não frequentava as aulas, entra na sala e se posiciona atrás dela. Ao vê-la resolvendo operações, começa a ditar as respostas e diz: *"Cê é muito burra [...]".* Ela ri, e ele continua a ajudá-la com as contas. Depois de um tempo, antes de sair da sala, ele repete balançando a cabeça: *"Cê é muito burra [...]".* Em seguida, ela fecha o caderno e também deixa a sala de aula.

Após algum tempo, Pedro retorna à sala e começa a ajudar Antônio, que trabalha formando números com os cartões. Sua atitude é diferente em relação à atitude que teve com Lia. Ele observa as tentativas de Antônio para formar os números e pergunta:

Pedro: – *Agora cê coloca o quê?*

[silêncio do Antônio]

Pedro: – *Pega o um e o sete. Dá dezessete.*

Pedro não chama Antônio de burro, embora a atividade que realizava fosse mais elementar que a realizada por Lia e sua dificuldade parecesse ser maior do que a demonstrada por ela. Ele apenas indica os cartões que Antônio procurava para formar o número 17.

Vejamos o cenário da enunciação dois: uma oficina sobre a discussão das contas na Associação, com várias mulheres e dois homens presentes. Dos homens, um responde às questões matemáticas propostas. Das mulheres, uma também responde a todas as questões. Em um dado momento, o rapaz que permanecia calado diante das perguntas provoca essa colega, incitando-a a responder uma pergunta sobre o total de vidros vendidos em uma quinzena e a receita advinda dessas vendas: *"Vai, Elisa, fala. Cê é sabidona".*

Cenário três: um catador explica, durante a entrevista, como ensina a companheira, também catadora, a fazer as contas:

Paulo: – *A Eliane, eu tenho que ensinar ela as coisas, porque ela só fez até a quarta, não foi?*

Pesquisadora: – *Não sei. Você estudou até que série?*

Paulo: – *Eu até tentei fazer até a quarta, só que [...] eu sou mais adiantado que ela na escola, algumas coisas assim, matemática, eu prefiro ensinar ela matemática, assim uma página ou outra, porque ela assim [...] tipo eu fico falando de matemática, eu prefiro ensinar ela, só que ela não, ela não consegue aceitar que eu sou melhor do que ela em conta, ela aceita tem hora.*

Pesquisadora: – *Hum... hum.*

Paulo: – *Só que eu vou explicar os trem, matemática não tem segredo, não. Matemática você tem que armar ela. Aí a paciência perde e não dá muito certo não, né? Só que ela não aguenta, não; ela não consegue entender as coisas. Aí eu falo: Eliane, vão tentar.*

Ela: – *Não, não vou aprender nada não...*

Pesquisadora: – *Que conta que você ensina a ela?*

Paulo: – *Ah! Conta de [...] conta de vezes, de dividir.*

Esses cenários são atravessados pelo enunciado de que “homem é melhor em matemática do que mulher”, não se prendem às palavras firmes do Paulo de que “*ela não consegue aceitar que eu sou melhor do que ela em conta*”, ou às enunciações com as quais Pedro e Sebastião ironizam a competência matemática de suas colegas: “*Cê é muito burra*” e “*Cê é sabidona*”. O enunciado não se encontra nos signos linguísticos, ele atravessa as situações discursivas, mostrando o funcionamento desse discurso cuja função enunciativa é a produção de um tipo específico de sujeito. No material analisado, esse enunciado se multiplica nas falas da/os catadoras/es sobre o controle das contas na Associação, sobre a organização do espaço de trabalho e sobre as formas como eles se posicionavam diante do conhecimento matemático escolar. Aparece, também, no modo como se posicionavam como *quem domina* os tipos de conta da Associação, ou mesmo quando se esquivavam, durante as oficinas e as aulas, de assumir os erros que cometiam nas atividades matemáticas; no seu silêncio em oficinas nas quais se discutiam o consumo de alimentos e o prazo de validade dos produtos (o que envolvia estimativas, e não a utilização de cálculos exatos); e ainda na recusa deles em participar dessas oficinas e nas críticas que faziam à participação das mulheres nelas, quando estas enunciam respostas às questões propostas (“*olha o que ela tá falando [...]*”, “*lh...*”, “*vai... fala!*” e “*esse povo acha que é*

sabido!”), quando cometiam erros (“*olha lá! Quatro vezes quatro é vinte*”) e quando apresentavam dúbidas relacionadas à matemática (“*Opa!*”, “*Cê não sabe isso, minha filha?*” e “*ela tá contando no dedo!*”). A enunciação que se refere ao erro no resultado de uma multiplicação, apresentado por uma catadora numa oficina, foi repetida pelos homens em diversos momentos: horário do café, momento anterior ao início do trabalho ou quando a catadora passava perto deles: “*Ih, agora quatro vezes quatro é vinte!*” e “*ô fulano, quanto é quatro vezes quatro, mesmo?*”.

Circula, também, nas enunciações femininas, o enunciado da *superioridade masculina para as contas*, seja nas lembranças das catadoras sobre como o pai fazia as contas (nunca a mãe), como ele guardava “*tudinho de cabeça*”, seja na atualização da valorização da capacidade masculina para *fazer contas de cabeça*, quando o recurso é utilizado por dois catadores e valorizado por elas:

Pesquisadora: – *Quem faz conta, faz conta de cabeça [...].*

Graça: – *Aqui só tem dois que faz conta de cabeça. É o Otávio e o Lauro, desde que eu sei que eles trabalha com nós.*

Pesquisadora: – *O Otávio e o Lauro? Os outros pegam no papel?*

Graça – *Os outro eu num sei porque não trabalha com nós.*

Clélia: – *Eles não pega não.*

Graça: – *Eles faz na cabeça mesmo. Desde que eu sei que eles trabalha com nós eles faz de cabeça. Eles faz certin. É os único que eu nunca vi pegar lápis e papel pra fazer conta.*

Tereza: – *Também faço desse jeito.*

Graça: – *Mas é rápido [...] eles faz é rapidinho. É os único de nós aqui que eu vejo fazendo. E rápido.*²⁸

²⁸ A situação discursiva apresentada ocorreu durante a realização da oficina dois, da qual participaram 21 mulheres e três homens e na qual discutíamos as contas que realizamos em nosso dia a dia e os modos como as realizamos.

Se os homens multiplicam em suas enunciações o enunciado que remete a uma superioridade masculina para a matemática como dada e universal, também as mulheres o multiplicam, por exemplo, quando comentam que algumas contas “*nem ele tava conseguindo*”, como enuncia Silvia fazendo referência às contas da escola que o marido a ensinava a fazer, ou ainda, quando se calam diante das intervenções e críticas masculinas, ou quando, na sala de aula, se negam a dar, diante dos homens, respostas em voz alta às contas propostas pela professora.

Durante as entrevistas, porém, elas relatam situações em que organizam *matematicamente* suas vidas. Entretanto, há um silenciamento no sentido de assumirem que também “*são boas de conta*”, pois o que fazem não consideram como “*matemática*”: juntar dinheiro e comprar uma casa para

cada uma de suas quatro filhas e para um filho; resolver e conseguir adquirir uma carroça e um animal para seu trabalho como carroceira: “*porque a gente tem muita boca pra sustentar*”; ou negociar a compra de um lote que “*não é negócio, é barganha que a gente faz [...] porque eu não sou boa de conta mesmo não*”.

Em outras situações, também ecoa, nas enunciações femininas, o discurso da dificuldade das mulheres para entender questões matemáticas da vida cotidiana. Alda chega ao escritório e diz para o encarregado da prefeitura que atua ali:

Alda: – *Não tô entendendo, antes nós tirava duzentos reais e agora nós não tira nada.*

Ele explica: – *Agora tá com pouco material e o trabalho também tá pouco.*

Jô, uma catadora de 76 anos que ouviu a conversa, diz:

– *Não sei por que essas mulher não entende. Tirava duzentos reais por mês. Hoje paga por quinzena. Se recebe oitenta por quinzena recebe por mês quase duzentos. A quinzena que der cem vai ser duzentos. Elas não entende isso de jeito nenhum.*²⁹

²⁹ Episódio registrado no diário de campo em 22 de maio de 2006.

Esse enunciado circula também nas falas das professoras: ao incentivarem e esperarem a participação masculina nas aulas de matemática; no modo como acolhem as respostas às contas dadas pelos homens; na solicitação que elas fazem aos alunos para que não falem as respostas (“*espera elas falarem*”); no modo como incentivam as alunas à participação (“*vocês vão deixar só o Paulo falar?*”); e no questionamento feito a algumas delas sobre a resolução de operações, tarefa dada para casa (“*Você fez sozinha?*”).

Esse enunciado circula, ainda, nas falas de funcionárias/os da prefeitura que atuam junto à/os catadoras/es, apoiando a associação, em suas falas de que “*a mulher negocia menos*” e de “*que esse povo [referindo-se às mulheres] não entende as contas e briga*”, ou na pergunta direcionada às mulheres, repetida várias vezes em situações diversas, quando se discutia o pagamento referente ao trabalho ou a proibição de se fazerem horas extras: “*Vocês estão entendendo?*”.

Identificamos esse enunciado de que *homem é melhor em matemática do que mulher* pertencendo ao campo da racionalidade cartesiana. Nesse sentido, consideramos que a função enunciativa que o sustenta e reativa é o pensamento cartesiano, base da ciência moderna, cuja pretensão era “unificar todos os conhecimentos humanos a partir de bases seguras, construindo um edifício plenamente ilumi-

³⁰ Gilles-Gaston GRANGER, 1983, p. VII.

nado pela verdade e, por isso mesmo, todo feito de certezas racionais”.³⁰ Esse pensamento se constituiu, e se constitui, um dos pilares da modernidade, na produção do “sujeito da razão” e também na produção dos modos de organização e valorização do conhecimento matemático na sociedade moderna.

Essa racionalidade constitui os modos “válidos” de se fazer matemática, que, em sua intenção e método, engendram uma produção discursiva permeada para a valorização da exatidão, da certeza, da perfeição, do rigor, da previsibilidade, da universalidade, da indubitabilidade, da objetividade, das “cadeias de razões”³¹ da linearidade etc. E se institui como “verdade” e institui “verdades” sobre a matemática na sociedade ocidental, seja nos espaços não escolares, seja na escola.

³¹ René DESCARTES, 1983, p. 38.

O pensamento cartesiano vai aparecer como objeto de análise foucaultiana por aquilo mesmo que ele encerra: suas raízes metafísicas e a “Deusa-razão, que Descartes cultua e que será exaltada pelo iluminismo do século XVII”.³² Para a crítica foucaultiana, esse pensamento, que anulou as diferenças e universalizou as semelhanças,³³ é um pensamento regido pela “tentação de tornar a natureza mecânica e calculável”.³⁴ Entendida nesse sentido estrito, a mathêsis é a “ciência das igualdades, portanto, das atribuições e dos juízos, é a ciência da verdade”.³⁵ Foucault analisa o alinhamento dos saberes modernos à matemática, afirmando que é a submissão desses saberes a um “ponto de vista único da objetividade do conhecimento” que instaura a questão da positividade desses saberes “de seu modo de ser, de seu enraizamento nessas condições de possibilidade que lhes dá na história, a um tempo, seu objeto e forma”.³⁶

³² GRANGER, 1983, p. XVII.

³³ Essas reflexões serão apresentadas por Foucault no livro *As palavras e as coisas*. Nesse livro, questionando o estatuto das Ciências Humanas, Foucault apresenta a matemática, de matriz cartesiana, como uma ciência que serviu de parâmetro para as Ciências Humanas tal como se estabeleceram a partir do século XIX.

³⁴ FOUCAULT, 1999, p. 78.

³⁵ FOUCAULT, 1999, p. 102.

³⁶ FOUCAULT, 1999, p. 479.

Multiplicam-se no tempo e no espaço, por catadoras/es e pelas professoras, enunciações que reafirmam o predomínio dessa racionalidade. Na sala de aula, as professoras enfatizam, persuadem, estimulam as/os alunas/os a usarem o “Raciocínio”, porque “*Matemática é Raciocínio*”, “*Matemática não é copiar: é usar raciocínio*”, “*Vocês estão preocupados com o jeito. Tem que pensar. Matemática é raciocínio*”. Durante as oficinas, as/os catadoras/es vão, também, repetir palavras que reafirmam essa racionalidade: “*Essa conta foi boa pra eu poder raciocinar*” (Simone), “*É só raciocinar, gente*” (Sebastião), “*matemática não tem segredo não, matemática você tem que armar ela*” (Paulo).

Outra série de palavras, que remetem a *automatismo* e *linearidade*, que se relacionam a essa matemática de matriz cartesiana, primado da razão, aparece nas práticas de numeramento no espaço escolar, indicando sua associação a um discurso pedagógico, segundo o qual se aprende

matemática pelo treino, pela repetição, pela aquisição de automatismos, pela organização linear dos conhecimentos, como enuncia a professora em algumas das oficinas realizadas: “A gente vai fazendo automaticamente. Era só olhar na tabela quanto era por cinco e colocar na outra conta”, “Se começar da base que eles vão entender” e “Gente, não é mais fácil aprender a multiplicação do que ficar quebrando a cabeça assim? Eu vou trazer o QVL e vocês vão entender”. É como se ouvíssemos aqui Descartes recomendando, em seu discurso do método, “dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e necessárias fossem para melhor resolvê-las”.³⁷

³⁷ DESCARTES, 1983, p. 38.

Como a ecoar a máxima cartesiana de “jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal”,³⁸ fala-se também em prova e conferência. Encontram-se esses ecos, por exemplo, na enunciação de Elisa, que, ao terminar a conta, pergunta à professora se tem que “tirar a prova”. A professora responde que sim, que tem que “conferir o resultado”. Em quase todas as contas feitas no espaço escolar, a prova é estimulada, mostrando que só pode ser considerada a verdadeira matemática a que permite ser provada por processos matemáticos, sendo ensinado às mulheres e aos homens, nessas práticas, que há um caminho para se fazer matemática: o caminho da razão.

³⁸ DESCARTES, 1983, p. 37.

Esse caminho da razão constitui e reativa o aparecimento do enunciado de que “Homem é melhor em matemática do que mulher”, porque promove a homogeneização de um certo modo de raciocinar, tomado como forma universal de compreender, universalidade que nega as diferenças. Ao apoiar-se nessa racionalidade cartesiana, esse discurso produz um tipo de masculinidade na qual o valor do homem racional deve ser constantemente reafirmado de muitos modos; e, desse valor, excluem-se a sensibilidade, a afetividade, as incertezas, as quais se distanciam dos caminhos da razão, identificando-as como “características das mulheres”.

Produz-se, assim, nesse discurso, um tipo de homem como categoria fixa e universal. Por sua vez, produz-se, também, um tipo de mulher, que, por não “ser” detentora dessa racionalidade de matriz cartesiana, é posicionada nesse discurso como irracional, dada à afetividade, emotiva, portanto, pouco afeita aos caminhos da razão, incapaz de fazer matemática, sendo, assim, “sujeitada a ação de um outro” em suas práticas de numeramento. Esse discurso disponibiliza posições de sujeito a serem assumidas por mulheres (como menos capazes a) e por homens (como mais capazes a).

Walkerdine, em seus estudos sobre gênero e matemática, relaciona essa racionalidade matemática com a fantasia da masculinidade que promove a exclusão das mulheres, a partir de um discurso no qual o poder e o controle estão inscritos. Sendo a feminilidade vista como o oposto da racionalidade masculina, a autora argumenta que o poder da racionalidade e o pensamento matemático se entrelaçam na definição cultural de masculinidade, usualmente aceita em nossa sociedade como detentora da razão:

Então, razão, como a matemática, torna-se uma fantasia de masculinidade na qual masculinidade tem que ser constantemente provada, excluindo dela as mulheres. A prova da superioridade masculina e a falha feminina tem constantemente sido refeita e desesperadamente reafirmada.³⁹

³⁹ WALKERDINE, 1988, p. 200, tradução nossa. Em inglês, "Rather, reason, as mathematics, becomes a fantasy of masculinity has to be constantly proved, as does woman's exclusion from it. The proof of masculine superiority and female failure has constantly to be remade and desperately reasserted".

⁴⁰ FOUCAULT, 2006, p. 273.

⁴¹ Ao referirmo-nos à desrazão, inspiramo-nos nos escritos foucaultianos, passando a denominar como desrazão todo o modo de vida (comportamentos, gestos, palavras, modos de pensar, relações matemáticas etc.) que se coloca "à margem" da regra, da norma, do controle de uma razão cartesiana ou dos discursos tomados como verdadeiros na sociedade.

Portanto, mulheres e homens entram de forma diferenciada *nessa ordem do discurso matemático*. Para eles, é uma ordem ameaçada da perda do poder conferido por esse discurso, ordem que impõe um exercício e uma vigilância contínua ao modo cartesiano de busca da certeza, "de não se fiar nos sentidos",⁴⁰ evitando-se resvalar para os perigos da desrazão,⁴¹ pois as contas que eles fazem de cabeça, "*eles faz certinho*". Nessas relações de poder-saber, esse enunciado produz homens racionais e autônomos, *senhores da razão*, que usam de inúmeros exercícios e estratégias para preservar seu lugar *nessa ordem do discurso* e para provar constantemente sua superioridade.

Ocupando um lugar nesse discurso, os catadores desqualificam, de muitos modos, as catadoras em enunciações, como as proferidas durante as oficinas: "*mulher só sabe falar*", "*se você for prestar atenção ao que essas mulheres falam, cê fica doida, a gente fica doido*", "*é isso mesmo que ela [a professora] tá falando, minha fia*" e "*vê se ocês entende de uma vez*". Em muitas outras enunciações que se dispersam no material de análise, nas quais a mulher é situada fora do que se considera um padrão de racionalidade (dada ao descontrole nos gestos e na fala), essa desqualificação é produzida. Em toda essa produção discursiva do homem racional e da mulher irracional, a *inferioridade* e a *incapacidade feminina* são dadas como verdade. "Central para isso são relações de fantasia, poder e desejo",⁴² produzidas por esse discurso do "poder da matemática" que Walkerdine⁴³ denomina "domínio da razão" e "poder da racionalidade masculina", fantasia desse sonho da razão.

Tanto as mulheres mais jovens quanto as mulheres mais velhas são sujeitadas a esse discurso, assumindo essa posição de sujeito "incapaz para a matemática" (de matriz

⁴² WALKERDINE, 1988, p. 194, tradução nossa. Em inglês, "Central to these are relations of fantasy, power, and desire".

⁴³ WALKERDINE, 1988.

cartesiana): as mulheres mais jovens enunciam seu desconforto, enfatizam suas tentativas de aprender na escola essa matemática e a dificuldade em fazê-lo; ao passo que as mulheres mais velhas, mesmo não enunciando esse desconforto, silenciam diante dessa matemática, sacralizando-a (da mesma forma como é sacralizada em nossa sociedade), ou fazem inúmeras tentativas para compreender esses modos de se fazer matemática que se distanciam dos modos como matematizam em suas práticas não escolares. Essa matemática que elas fazem cotidianamente não é reconhecida por elas como matemática, ou pelo menos não lhes parece ser a “verdadeira matemática”. Portanto, elas continuam assumindo, nesse discurso, a posição de menos capazes de fazer matemática do que os homens.

Nas entrevistas elas relatam como se mostram capazes de gerenciar sua vida e as vidas que dependem delas (pois os homens não assumem o cuidado – e nem o provimento – das/os filhas/os). É a elas que cabe prover o alimento, prever e eleger despesas, controlar gastos e fazer negócios, como nos relata Cida:

Cida: – [...] não, eu mesma ponho preço, assim, o animal bom de carroça, né? Vale quinhentos, seiscentos reais; se ele é ruim de carroça, vale trezentos.

Pesquisadora: – Hum, hum, e você sabe esse preço de onde?

Cida: – Tá na praça, né?

Pesquisadora: – Tá na praça, Cida? Você fala igual [...] tá na praça como assim? Você vai lá e [...].

Cida: – Não, o pessoal fala: “Ah eles tão vendendo animal lá na praça por tanto, bom de carroça”. Ai eu vou e aguardo; na hora que eu precisar eu vou e vendo.

Pesquisadora: – Então você comprou uma casa, comprou tudo, você que comprou tudo?

Cida: – Não, isso foi negócio que a gente fez, foi barganha.

Entretanto, mesmo criando sozinhas as/os filhas/os e, portanto, resolvendo diversas situações matemáticas cotidianas, as mulheres se referem à matemática escolar como algo de difícil alcance. A própria Cida dirá de suas habilidades de cálculo: “só de mais, menos; vezes, aí, algumas eu sei, agora continha de multiplicar que tem que descer um monte de número que eu não sei [...]”. Simone vai na mesma toada: “agora tipo assim, pra dividir, pra multiplicar, me confundia a mente toda, eu não conseguia fazer. De mais, minha especialidade era conta assim, mas agora de dividir e multiplicar, não dava”. Assinalam-se, assim, tendo como referência essa matemática, impedimentos para elas em suas práticas, que, ao que parece, não se confirmam

na vida cotidiana: impregnam, porém, suas enunciações como efeitos de verdades do discurso da superioridade masculina em matemática.

Esse discurso da superioridade matemática masculina, que produz a racionalidade como própria do masculino e a irracionalidade como própria do feminino, multiplica-se em nossa sociedade moderna, associando-se a enunciados de outros campos. Alia-se, por exemplo, a como algumas interpretações sobre as diferenças entre mulheres e homens que se apoiam no campo da biologia explicam que tais diferenças se produzem organicamente. Essas interpretações são sustentadas, muitas vezes, em discussões sobre diferenças genéticas, como mostram os excertos discursivos extraídos de uma reportagem da revista *Época*, que, sob o título “Por que tão poucas?”, discute a pequena participação da mulher nas Ciências, contrastando com o avanço delas em quase todas as áreas.

Há quem ache natural haver tão menos mulheres que homens na ciência. Em 2005, o então presidente da Universidade Harvard, nos EUA, o economista Lawrence Summers, revoltou a comunidade científica levantando a possibilidade de a genética ser responsável pelo maior sucesso dos homens nas ciências exatas. Neste ano, Summers foi substituído por uma mulher: a historiadora Drew Faust. “Não existe nenhuma prova nem evidência científica de que haja uma diferença entre o cérebro da mulher e do homem capaz de influenciar no desempenho como pesquisador ou no interesse pela ciência”, diz Ralfh Cicerone, presidente da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos. “Então, temos de assumir que somos todos iguais”.⁴⁴

⁴⁴ Tânia NOGUEIRA, 2007, p. 121.

Em outro trecho da reportagem, Tânia Nogueira, responsável pela matéria, afirma que “Não haver diferença genética não significa não haver diferença”, apresentando, para corroborar sua fala, um argumento da geneticista Mayana Zatz, pró-reitora de pesquisa da Universidade de São Paulo: “Homens e mulheres têm características diversas [...] Isso é evidente. O homem é mais focado, a mulher mais observadora. O que é genético e o que é cultural ainda não se tem certeza”.⁴⁵

⁴⁵ NOGUEIRA, 2007, p. 121.

Além de associar-se a campos discursivos da biologia, esse enunciado coexiste com enunciados de outros campos discursivos, como os produzidos na psicologia ou na mídia, por exemplo, naqueles em que se explicitam enunciados sobre a mulher como mais afetiva, dada à sensibilidade, maternal, capaz de cuidar, correlacionando-se, assim, com enunciados que afirmam um modelo universal de mulher, como mostram os estudos de Rosa Maria Fischer.⁴⁶ Ao trazer esse excerto discursivo de uma reportagem que

⁴⁶ FISCHER, 2001.

⁴⁷ FOUCAULT, 2005.

não se constituiu um material de análise da pesquisa, pretendemos mostrar uma das condições propostas por Foucault⁴⁷ para a existência de um enunciado, que é a sua coexistência com uma série de outras formulações, outros enunciados, o que atestaria sua historicidade.

O enunciado da superioridade masculina na matemática encontra *enunciados correlatos*, em campos discursivos da racionalidade econômica, que se apoiam em estudos no campo da estatística. Associa-se, por exemplo, ao discurso político do Ministério da Educação (MEC), que, segundo Marlucy Paraíso,⁴⁸ tem transformado o campo da educação em um território de ação, de estratégia de governo no sentido foucaultiano, de estruturação do “eventual campo de ação dos outros”.⁴⁹ Com efeito, o MEC tem conferido inegável ênfase à realização de testes de aferição de desempenhos, nos quais o gênero aparece como uma variável a ser medida. Considerando-se mulheres e homens como categorias universais, sem cotejá-los com outras especificidades de subgrupos socioculturais, no âmbito dessas categorias, tomam-se, pois, os resultados da amostra feminina como “desempenho das mulheres” e de amostra masculina como “desempenho dos homens”.⁵⁰ Tais análises por gênero tornam-se, assim, um “sistema de razão”⁵¹ que se propõe a regular a vida das pessoas, as práticas escolares, as práticas sociais, transformando “o mundo inteligível e calculável para intervenções políticas e sociais”.⁵²

Considerações finais: das inquietações suscitadas pela descrição do enunciado “Homem é melhor em matemática do que mulher”

Na formulação que fizemos desse enunciado e na sua descrição, procuramos mostrar que ele instaura como espaço de diferenciação as relações entre mulheres, homens e matemática, e, nessas relações, a mulher é produzida como alguém a quem “falta algo” (“capacidade de racionar ao modo masculino”), conformando, desse modo, práticas de numeramento femininas e práticas de numeramento masculinas.

Ao trazermos esse enunciado para reflexão, queremos pontuar as inquietações que ele suscita ao produzir como uma verdade que “homens são melhores em matemática do que mulheres”. Nesse discurso, tipos universais de mulheres e homens são produzidos. Fabrica-se o homem racional, que sabe se controlar, e, por sua vez, fabrica-se a mulher, que, dada à afetividade, à emoção, necessita do controle do outro, por lhe faltar o “domínio da razão”.

⁴⁸ Marlucy Alves PARAÍSO, 2007.

⁴⁹ FOUCAULT, 1995, p. 244.

⁵⁰ Como exemplo desses testes, podemos citar a Prova Brasil, que se propõe a avaliar desempenhos dos/das estudantes no Ensino Fundamental, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avalia o desempenho dos/das estudantes ao final do ensino médio. Informações sobre esses testes encontram-se disponíveis no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
⁵¹ Sverker LINDBLAD e Tom POPKEWITZ, 2001.

⁵² LINDBLAD e POPKEWITZ, 2001, p. 111.

Na mobilização e constituição das práticas de numeramento, as condutas de mulheres e homens nessas práticas nos mostram que o espaço escolar é um espaço de produção de identidades hegemônicas de gênero e de práticas matemáticas, também tornadas hegemônicas em nossa sociedade. É no espaço da escola e pelo aparato discursivo que nela circula que a escola produz, e nela se produz, que a matemática é, constantemente, fabricada como um reduto masculino, ao mesmo tempo que se fabricam como “naturais” a razão como posse do homem e a “falha”, “dificuldade” ou “dedicação feminina” diante dessa matemática como “inerente” à condição feminina. Como a vida é convocada na escola a servir ao “domínio da razão”, o que prevalece, como verdade, é que homens são *naturalmente melhores em matemática do que mulheres*.

Ao discurso da “racionalidade masculina” outros discursos se aliam, solidarizam-se, fortalecendo-se com ele, para continuar essa produção ficcional. Encontramos, assim, o discurso conservador machista, que produz as mulheres como cordatas, solidárias, cumpridoras de normas e regras, adaptáveis, e os homens, como atirados, transgressores, indomáveis. É esse discurso conservador, produtor dessas verdades, que faz com que algumas dessas mulheres, ao tomá-lo para si – “*eu espero os outros falar, pra não atrapalhar*” –, não mostrem que também conhecem e sabem jogar o jogo da matemática escolar ou não reconheçam como válidas suas práticas matemáticas cotidianas. Ao mesmo tempo, esse discurso autoriza e legitima que os homens mostrem como jogam esse jogo, valorizando a sua destreza ao jogá-lo e incitando-os a narrarem a si mesmos como bons em matemática.

O que vemos na mobilização e constituição dessas práticas é uma produção de *jeitos de ser mulher* e *jeitos de ser homem*, assumidos por mulheres e homens e que produzem uma matemática do feminino e uma matemática do masculino, fortalecendo-se na e a razão como masculina e a desrazão como feminina.

As ficções e fantasias da razão nessas práticas são tensionadas por outras configurações dessas mesmas práticas. O que as práticas de numeramento analisadas nos mostram é que não há por que dizer que mulheres não são (tão) boas (quanto os homens) em matemática. Afinal, elas saem às ruas, compram e vendem (roupas, remédios, perfumes, mas também animais, casas, lotes). Enfim, realizam negócios (que elas denominam “*barganhas*”), ao mesmo tempo que afirmam estarem “*barrancadas*”,⁵³ “*atalhadas*” e “*embaraçadas*” com “*essas matemáticas de agora*”.

Nessas tensões, regimes de verdade da matemática de matriz cartesiana, da hegemonia da escrita e, de modo

⁵³ Expressão utilizada por uma catadora referindo-se a seus incômodos com a matemática escolar.

especial, de uma cultura machista que produz o discurso da maternidade como “o verdadeiro lugar da mulher” acabam por atar as mulheres a práticas matemáticas menos valorizadas socialmente e alçar os homens a práticas que se valoram como mais qualificadas – apagando ou ocultando, especialmente, no espaço escolar, as práticas de numeramento femininas realizadas *no mundo dos negócios masculinos*.

Portanto, ao expormos esse discurso, que produz a razão como posse do homem e a *desrazão* como posse da mulher, reafirma um tipo de matemática como parâmetro nas práticas sociais e proclama que os homens são melhores em matemática do que as mulheres, poderíamos começar a jogar outro jogo, inspiradas pela *etnomatemática* e evocando uma pergunta suscitada pela análise em que nos envolvemos: *em que matemática eles são melhores?*

Quando problematizamos discursos do campo da Educação Matemática, que, associados a discursos de outros campos, reforçam arranjos sociais que favorecem os homens e cerceiam a ação das mulheres, produzindo relações desiguais entre homens e mulheres, queremos apontar outras perspectivas de análise que, compreendendo a potencialidade do discurso como estratégia de governo de mulheres e de homens, coloquem sob suspeição as “verdades” que se produzem pelo discurso.

Referências bibliográficas

- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. “Rachar as coisas, rachar as palavras”. In: _____. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 105-126.
- DESCARTES, René. *Discurso do método; meditações; objeções e respostas; as paixões da alma; cartas*. 2. ed. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. “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 da Conceição Ferreira Reis. “Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos”. In: IX ENEM, 2007, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2007. 1 CD-ROM.
- _____. “Matemática, cultura escolar e numeramento”. In: IL COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 2008, Belo Horizonte: FAE/UFMG.

- FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o poder". In: DREYFRUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. 8. ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins fontes, 1999.
- _____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. "Resposta a Derrida". In: MOTTA, Manoel Barros de. (Org.). *Ditos & escritos I. Foucault problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006. p. 269-284.
- GRANGER, Gilles-Gaston. "Introdução". In: DESCARTES, René. *Discurso do método; meditações; objeções e respostas; as paixões da alma; cartas*. 2. ed. Tradução de Jacó Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 6-24.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>. Acesso em: 30 ago. 2009.
- KNIJNIK, Gelsa. *Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.
- LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LINDBLAD, Sverker; POPKEWITZ, Tom. "Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e excluídos sociais". *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.
- 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.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. "Gênero e educação: teoria e política". In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.
- NOGUEIRA, Tânia. "Por que tão poucas?". *Época*, São Paulo, p. 120-122, 24 set. 2007. Seção Sociedade.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

- PELBART, Peter Pál. "Subjetividade contemporânea". In: PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000. p. 9-20.
- SCOTT, Joan. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. *Gênero e matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunos e alunas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- WALKERDINE, Valerie. *Couting Girls Out: Girl and Mathematics*. New Edition. Londres: Virago, 1998.
- _____. *The Mastery of Reason*. London: Routledge, 1988.

[Recebido em julho de 2008
e aceito para publicação em junho de 2009]

Discourse and "Truth": The Production of the Relationships between Women, Men and Mathematics

Abstract: *This work presents an analysis essay developed in a research which investigated the gender relations in numeracy practices of male and female students in Youth and Adult Education (EJA). As an attempt to understand how these relations – based on gender differences – are constituted by numeracy practices and, at the same time, how they constitute such practices, we adopt the gender concept as an analysis category, passing through Foucaultian theorizations related to discourse. Taking into consideration the contributions from Ethnomathematics, we point to the rationality of the Cartesian matrix as the producer of truths about women, men and mathematics. This article describes the utterance "Man is better in math than woman", which was identified as a discourse maker of male superiority in mathematics.*

Key Words: *Gender; Mathematics; Numeracy; Discourse; Youth and Adult Education.*