

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

*GÊNERO E MATEMÁTICA(S) – JOGOS DE VERDADE NAS PRÁTICAS DE  
NUMERAMENTO DE ALUNAS E ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS  
JOVENS E ADULTAS*

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2008

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

*GÊNERO E MATEMÁTICA(S) – JOGOS DE VERDADE NAS PRÁTICAS DE  
NUMERAMENTO DE ALUNAS E ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS  
JOVENS E ADULTAS*

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira  
Reis Fonseca

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL

Tese intitulada GÊNERO E MATEMÁTICA(S) – JOGOS DE VERDADE NAS PRÁTICAS DE  
NUMERAMENTO DE ALUNAS E ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E  
ADULTAS, de autoria de MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA, analisada pela  
banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca - Orientadora

---

Profa. Dra. Gelsa Knijnik

---

Profa. Dra. Vera Masagão Ribeiro

---

Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista

---

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso

Belo Horizonte, 28 de agosto de 2008.

*Às mulheres catadoras... pela força de vida, pelos deslocamentos que fizeram (e fazem ) em minha vida, pelo afeto compartilhado...*

*A minha mãe Elzira e ao meu pai Wladimir... por terem me ensinado, pelos modos como escolheram viver as suas vidas, a “importar-me” com a vida, especialmente com as vidas “roubadas”. Esta tese nasceu da minha vida vivida nessa família que eles construíram...*

*Ao Sérgio, amor que escolhi para viver comigo a minha vida. Pelas partilhas, pelo afeto, pelo orgulho das minhas escolhas e pelo desejo expresso de que sempre eu realize meus sonhos. Pela sua capacidade de indignar-se contra as formas de exploração da vida e, de modo especial, por ser alguém que carrega uma “vontade de vida”...*

*A Natália, minha filha linda, por toda a vida que irradia dela: pela sensibilidade, pela atenção e pela maneira como se importa com a vida.*

*Ao Artur, meu filho, cujos olhos abraçam o mundo: pela sensibilidade, pelo afeto e pelos cuidados com a vida.*

*Aos dois, por me ensinarem todos os dias que “outra vida é possível”.*

*A Ção, com quem compartilhei a vida desta tese e outras vidas vividas como mulher, mãe, pesquisadora, educadora de EJA. Pelas aventuras nessa produção escrita, por acolher meus sonhos e desejos de educadora e pesquisadora, por aventurar-se comigo, por encaminhar-me e desconcertar-me tantas vezes. Pela sua sensibilidade para com a vida (que descobri como leitora dos seus textos, partilhei como aluna e na trajetória desta pesquisa) e, especialmente, pelo seu ato cotidiano de importar-se com a vida.*

### *Das vidas desta tese...*

Esta tese fala de muitas vidas... vidas de alunas e alunos da EJA, mulheres e homens, catadoras e catadores de materiais recicláveis; vidas de outras mulheres e homens “anônimas/os”, que entrelaçamos com as vidas dessas alunas e desses alunos e das nossas vidas de pesquisadora: todas essas vidas, de certo maneira nós as trouxemos para estas páginas.

Gostaria, de trazer outras vidas, que deram (e dão) vida a esta pesquisa. Nesse ato de agradecer imprimo meu afeto, meu carinho e o meu reconhecimento de que, sem as partilhas com essas vidas, esta tese não seria possível.

### *Agradeço...*

à Marlucy, por me apresentar a possibilidade de pensar de outros modos. Agradeço, paradoxalmente, pelos *descaminhos*, pelos afetos compartilhados, pela competência, pela acolhida às minhas incompreensões, pelas palavras que me ajudaram a encontrar as possibilidades para esta pesquisa. É impossível circunscrever a sua influência sobre estas páginas;

à Gelsa, que conheci como leitora em 1999, quando me “encantei” com sua sensibilidade de educadora e pesquisadora. Desde então, tenho lido seus textos e tive, no curso desse Doutorado, o privilégio de tê-la como interlocutora nas leituras que fiz, pelas trocas no exame de qualificação, nos encontros de orientação quando suas observações e preocupações eram trazidas, por diálogos imaginários que travei com ela. Nesses encontros com a Gelsa, pesquisadora e pessoa, compreendi que a “etnomatemática”, mais do que uma abordagem, é um jeito de ser e estar no mundo;

à Diva, Gabriela, Joana, Licínia, pelos “cafés” nos quais temos compartilhado nossas alegrias e angústias do “ser mulher”: mães, pesquisadoras, alunas, esposas. Pela escuta das minhas angústias, pelas leituras e releituras dos meus escritos, pelas alegrias com os meus “achados” e especialmente, pela amizade que torna nossas vidas mais leves...

às muitas amigas que partilharam dessa trajetória: Mariza, que me incentivou a buscá-la; Elieny pela escuta e pelo incentivo a que “eu cuidasse de mim”; Amelinha pela sensibilidade em se fazer presente; Dalvinha pelo apoio incondicional e pelas inúmeras correções dos meus textos; Cristina irmã e amiga, torcida e afeto que me fazem tão bem; Juliana e Viviane, que, de colegas de curso, se fizeram amigas-irmãs; Do Carmo, que me acolheu em sua casa e em seu coração e à Denise pelas partilhas nessa acolhida; Shirley e Rosani pelas leituras e sugestões; Juliana, sobrinha torcedora e por quem torço; Gean por me acompanhar em minhas aventuras com a língua inglesa; Cristiane, aluna do curso de pedagogia, que se aventurou comigo nas filmagens durante a pesquisa; a Jorddana pela força nos acertos finais; ao Júlio César, sobrinho querido que tornou

mais leve minhas estadias em Belo Horizonte; às minhas amigas e aos meus amigos da E. E. Professor Nelson de Sena e às minhas amigas e aos meus amigos que trilharam comigo os caminhos na EJA e no curso de Pedagogia pela torcida incondicional.

às minhas colegas GENiais e aos meus colegas GENiais do grupo de estudos sobre numeramento, com os quais compartilhei inquietações, questionamentos, “achados teóricos”. Suas vozes e carinho me acompanharam na escrita desta tese. Agradeço, de modo especial, a à professora Maria Laura pelas inúmeras contribuições como colega, preocupada com este trabalho, como professora e como GENial que ela é;

às meninas do Grupo de Estudos Currículo e Cultura que me acolheram como colega “visitante” e me permitiram aventurar-me com elas pelo pensamento de Foucault. Esse texto carrega muito das compreensões que construí junto a esse grupo e das nossas incompreensões – algumas das quais não consegui me *desinquietar*;

às pessoas que atuam na Associação de catadoras e catadores de materiais recicláveis (catadoras e catadores e pessoas do grupo de apoio) pela acolhida carinhosa que faz com que eu me sinta sempre “em casa”; por me ensinarem tanto e por permitirem que eu partilhe das suas lutas;

às professoras Amelinha, Aracy, Nilma e ao Dute: esta tese ecoa muito das nossas aulas;

à minha família (incluo aqui a família do Sérgio que fiz minha), pelo apoio incondicional, pelo afeto, pela torcida...

às professoras Gelsa Knijnik, Marlucy Paraíso, Vera Masagão, Ana Galvão, Sônia Clareto e ao professor Dute que se disponibilizaram a ler esta tese. Agradeço as inúmeras “outras palavras” que partilharemos (a partir dessas palavras que produzimos) e que indicarão acertos, desacertos, provocarão outras inquietações.

*Esta tese se produz em meio a todas essas vidas, obrigada!*

Agradeço, também, o apoio recebido da Universidade Vale do Rio Doce e da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que me concederam licenças remuneradas, possibilitando-me a realização do curso de Doutorado.

*Na imaginação ocidental, a razão pertenceu por muito tempo à terra firme. Ilha ou continente, ela repele a água com uma obstinação maciça: ela só lhe concede sua areia. A desrazão, ela, foi aquática, desde o fundo dos tempos e até uma data bastante próxima. E mais, precisamente, oceânica: espaço infinito, incerto; figuras moventes, logo apagadas, não deixam atrás delas senão uma esteira e uma espuma; tempestades ou tempos monótonos; estrada sem caminho.*

Michel Foucault

*A água e a Loucura*

## Resumo

Esta tese apresenta resultados de uma pesquisa que investigou as configurações das relações de gênero nas práticas de numeramento das alunas e dos alunos da EJA, com idade compreendida entre 18 e 76 anos, trabalhadoras e trabalhadores pertencentes a uma associação de catadoras e catadores de materiais recicláveis. O material de pesquisa foi produzido em oficinas coordenadas pela pesquisadora, em observação de aulas, em registros de episódios e em entrevistas. Imprimindo um modo de olhar advindo dos estudos de Gênero que se alinham a uma vertente pós-estruturalista, assumimos contribuições teóricas de Michel Foucault, operando com os conceitos de discurso, poder, saber e sujeito como ferramenta analítica. Procuramos mostrar que mulheres e homens constituem e mobilizam práticas de numeramento em função dos discursos que atravessam essas práticas, identificadas por nós como desencadeando “batalhas discursivas” e se constituindo delas e nelas. Essas batalhas discursivas envolvem os enunciados – que neste trabalho descrevemos – da supremacia masculina em matemática, da hegemonia da matemática escrita sobre as práticas matemáticas orais, do cuidado como parte da “natureza” feminina e do discurso dos direitos da mulher. Um argumento central desenvolvido nesta tese é o de que sobrevive, na contemporaneidade, uma produção discursiva da “razão como posse do homem” engenhosamente articulada aos modos como temos significado masculinidades e feminilidades. Portanto, as relações de gênero nas práticas de numeramento configuram práticas matemáticas femininas e práticas matemáticas masculinas constitutivas dos ou constituindo os modos de “ser homem” e “ser mulher”, tidos como “verdadeiros”. Na análise dessa produção discursiva flagramos tensões entre “razão cartesiana” e razões de vida; entre as práticas vivenciadas no espaço doméstico e no espaço do trabalho; entre uma matemática escrita e uma matemática oral, tensões essas que permeiam e se deixam permear por uma naturalização das práticas de numeramento produzidas como masculinas ou femininas, quando essas se afirmam como práticas “verdadeiras da mulher ou do homem”, produzindo-se, assim, uma matemática do feminino e uma matemática do masculino, em meio a marcações de faltas, normalizações, distinções e desigualdades.

Palavras-chave: Gênero. Matemática. Numeramento. Discurso. EJA.



## Abstract

This dissertation presents the results of a research that investigated the configurations of gender relations in the numeracy practices of female and male students of EJA (Young and Adult Education Program) who are male and female workers, with ages ranging from 18 to 78 years old, and belong to an association of collectors of recyclable materials. The material for this analysis was produced in workshops coordinated by the researcher, during classroom observations, and by registering events and interviews. Imprinting a gaze that originates itself within the field of gender studies — which is aligned with a post-structuralist mode —, this view brings the theoretical contributions of Michel Foucault which have been assumed here since this study operates through the concept of discourse, power, knowledge and subject as an analytical tool. Thus, this research shows how women and men constitute and mobilize the numeracy practices related to the discourses which permeate these very same practices, identified here as “discursive battles” which constitute these practices and are constituted by their own movement. These battles involve the utterances — which are described in this work — of male supremacy in mathematics, of the hegemony of written mathematics over mathematical oral practices, of caring as part of women’s nature and of the discourse of women’s rights. A central argument in this work is that in the contemporaneous society prevails a discursive production “of reason as being men’s product” ingeniously articulated with the modes of signification of masculinity and femininity. Therefore, the relations of gender in the numeracy practices design female and male mathematical practices which are constitutive results or constitute the modes of “being man” and “being women” as “truths”. In the analysis of this discursive production, tensions were found between the “Cartesian reason” and reasons of life; between the practices experienced in the domestic and work scope; between written and oral mathematics. These tensions permeate and let themselves be permeated by a naturalization of practices of numeracy produced as masculine or feminine, as these affirm themselves as “true female and male practices”, thus producing a female math and a male math, amongst lack, normalizations, distinctions and inequalities.

Key-words: Gender. Mathematics. Numeracy. Discourse. Young and Adult Education Program.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	12
<b>Capítulo 1- Dos caminhos da pesquisa...</b> .....	23
<i>Descaminhos, deslocamentos e escolhas</i> .....	23
Modos de olhar .....	34
A escolha do conceito de Gênero como categoria de análise.....	35
A adoção do conceito de Numeramento.....	46
Entre tramas e fios: Relações de Gênero nas práticas de numeramento .....	55
<i>Das tramas</i> .....	55
<i>Dos fios que se entrelaçam</i> .....	59
“Razão cartesiana”, “ matemática” e “sujeito”.....	60
Discurso, Gênero e Práticas de Numeramento .....	70
<b>Capítulo 2 - Das muitas vidas</b> .....	88
O lugar da pesquisa e das vidas capturadas.....	91
As coisas ditas, observadas, sentidas e registradas... <i>das vidas em discurso</i> .....	108
<b>Capítulo 3: Discurso e verdade ... Os enunciados</b> .....	116
Homem é melhor em matemática (do que mulher) .....	118
Mulher cuida melhor... mas precisa ser cuidada.....	130
Mulher também tem direitos.....	141
O que é escrito vale mais .....	151
Tensões .....	162
<b>Capítulo 4- Constituição das práticas de numeramento</b> .....	165
<b>Razão Cartesiana e Razões de Vida</b> .....	166
Dos espaços e discursos.....	167
Dos jogos de verdade: Educação Matemática, raciocínio lógico e <i>inteligência</i> .....	177
<i>A Educação Matemática e a razão</i> .....	180
Dos jogos de verdade: Homens e mulheres nas aulas de matemática .....	186
Entrelaçamentos.....	191

<b>Fora e Dentro</b> .....	193
Dos espaços e discursos.....	195
Práticas de pré-ocupação do outro .....	197
Práticas de controle.....	203
Dos jogos de verdade: A produção de tipos de sujeito masculino e tipos de sujeito feminino – a mulher trabalhadeira e o homem trabalhador .....	214
Dos jogos de verdade: A <i>naturalização</i> das práticas de numeramento femininas e masculinas .....	223
Entrelaçamentos.....	230
<b>Escrito e Oral</b> .....	231
Dos espaços e discursos.....	233
Dos jogos de verdade: A escrita como mecanismo de diferenciação nas relações de gênero e matemática .....	243
<i>Embaraçamentos e barracamentos, esquecimentos e certezas</i> .....	243
<i>Cálculo “mental” exato e cálculos orais aproximados</i> .....	251
Dos jogos de verdade: A escrita como mecanismo de controle nas relações de gênero e matemática.....	261
Entrelaçamentos.....	269
<b>Conclusão: Alinhavando os fios</b> .....	271
Configurações das relações de gênero nas práticas de numeramento de mulheres e homens, alunas e alunos da EJA .....	271
<i>Reatando fios e tramas</i> .....	271
Últimos alinhavos ... Configurações de uma pesquisa para uma pesquisadora.....	281
<b>Referências</b> .....	284
<b>Anexos</b> .....	300

## Introdução

Na introdução do livro 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 verdade* “na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito” (FOUCAULT, 2003, p. 11) delineando, assim, “uma história do homem do desejo” (*ibidem*, p. 11). Sua interrogação é constantemente atualizada na contemporaneidade quando nos vemos a todas nós e a todos<sup>1</sup> 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 apoderar-nos 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.

Estudiosas e estudiosos do pensamento de Foucault têm mostrado como as inquietações desse teórico renderam frutíferas interrogações, que se fazem cada vez mais atuais, especialmente quando, como pesquisadoras e pesquisadores em educação, somos provocadas/os por essas teorizações a nos voltarmos para as questões com as quais temos nos deparado nos dias de hoje sem temer, como nos ensina esse teórico, pensar o outro “no tempo do nosso próprio pensamento” (FOUCAULT, 2005a, p. 14). É nesse ato destemido, mas ao mesmo tempo temido, por uma escrita que se faz na experimentação das teorizações foucaultianas, experiência feita de retomadas constantes e, muitas vezes, na insegurança de saber e não saber “em que direção vão os fios que tecem a escrita” (FOUCAULT, 2006a, p.243), que nos inquietamos com as relações entre “Gênero e Matemática”, objeto de estudo desta investigação e questão que nos parece tão atual quanto lacunar no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), no campo dos estudos de Gênero e no campo da Educação Matemática.

---

<sup>1</sup> Utilizamos nesta tese o feminino acompanhado do masculino ao explicitar os substantivos (termos desempenhando esse papel, no feminino e no masculino). Para os adjetivos usaremos, eventualmente, a solução das terminações com barras quando acompanharem os substantivos já grafados por extenso em ambos os gêneros. A opção de se explicitar o masculino e o feminino tem sido feita por estudiosas de Gênero no “entendimento de que a linguagem institui o sujeito e que o uso desta produz relações de poder; neste caso, relações de poder relativas a gênero” (PARAISO, 2002, p. 16).

Historicamente as mulheres têm-se constituído em um público específico da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, seja pela maior amplitude da experiência feminina de não acesso à educação<sup>2</sup>, seja pela sua crescente inserção em projetos de escolarização, que passam a atender cada vez mais mulheres e costumam permanecer mais na escola, mais *adaptáveis* que parecem ser aos rituais e à disciplina da vida escolar<sup>3</sup>. As especificidades e singularidades desse contingente feminino na EJA foram ponto de pauta da V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos -CONFITEA<sup>4</sup> -, sendo ressaltada, em suas conclusões, a importância de se efetivarem políticas e práticas que atendam às mulheres e aos homens, e que considerem de modo bastante específico essa maioria feminina. Segundo um informe apresentado por Maria Clara Di Pierro e Mariângela Graciano (2003) à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe, a taxa de analfabetismo das mulheres no Brasil tem se reduzido nos últimos anos. Aumenta, por sua vez, a demanda pelos níveis subsequentes da educação escolar, obrigando-nos a olhar com mais cuidado para as especificidades que se configuram na oferta da Educação Básica a pessoas jovens e adultas e, de modo especial, a considerar o contingente de mulheres que buscam a escola nessa modalidade educativa.

Entretanto, apesar do número expressivo de mulheres na EJA, a literatura na área tem-se dedicado pouco às discussões sobre essas pessoas, tomadas na especificidade conferida pela perspectiva dos estudos de gênero, como podemos identificar, por exemplo, no Estado da Arte realizado por Jane Paiva (2006). Ao analisarmos as sínteses que a autora nos apresenta sobre as pesquisas realizadas nos últimos anos no campo da EJA, podemos identificar que, mesmo quando essas pesquisas se interrogam sobre a formação de professores da EJA (assim mesmo no

---

<sup>2</sup> Estima-se que 51% das pessoas analfabetas são mulheres, segundo o documento “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil- Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe”. Cf. DI PIERRO e GRACIANO (2003). Vale ressaltar que as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar ou pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar...” Sobre a histórica “exclusão feminina” do espaço escolar, Cristiane de Souza Menezes, (2005) apresenta-nos uma relação de pesquisas que denunciam essa exclusão. Podemos, também, encontrar nas discussões feitas pela autora dados diversos (como os relativos ao analfabetismo feminino) que apontam para uma demanda feminina por projetos de escolarização, especialmente para mulheres com idade acima de quarenta anos.

<sup>3</sup> Ao analisarmos discussões relativas à universalização da Educação Básica, podemos encontrar dados que mostram uma maior permanência feminina na escola. Entretanto, como sugerem estudiosas e estudiosos que se debruçam sobre tais dados, Marília Pinto de Carvalho (1999), Fúlvia Rosemberg (2001a), Ricardo Henriques (2002), Sérgio Haddad (2003), Marília Carvalho e Mayra Moura (2004), os mesmos devem ser analisados considerando-se as correlações de classe, raça e gênero, bem como as diferenças e condições de acesso e permanência na escola para os diferentes grupos. Em se tratando das correlações de gênero, a maior permanência feminina na escola não pode ser como sugere Fúlvia Rosemberg, interpretada de maneira simplista, mas é preciso olhar de modo mais atento para essa maior adaptabilidade feminina à escolarização, cotejando na análise de tais dados marcadores sociais diversos (classe, raça, geração, profissão etc.) e de modo especial, atentar para como se educam alunas e alunos como “sujeitos de gênero”.

<sup>4</sup> V CONFITEA- Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo em julho de 1997.

masculino), sobre a questão do direito do acesso à escolarização, sobre práticas educativas, é para o sujeito-aluno (também masculino), em sua maioria, que elas se voltam.

Vera Nogueira (2003), ao investigar a influência da condição feminina na busca pela escolarização, enfatiza a escassez de estudos integrando estas temáticas: Gênero e Educação de Pessoas Jovens e Adultas<sup>5</sup>. A autora cita o Estado da Arte, realizado por Sérgio Haddad *et al.* (2000), no qual foram listados trabalhos de pós-graduação na área da EJA no período de 1986 a 1998<sup>6</sup>. Não se encontra, nesse conjunto, “nenhum trabalho que aborde a discussão da EJA numa perspectiva de gênero” (NOGUEIRA, 2003, p. 73).

Discutir as relações entre Gênero e Matemática, por sua vez, constitui, de certa forma, uma “novidade” no campo da Educação Matemática no Brasil. Nesse campo, às reflexões sobre relações de gênero aparecem muito timidamente nas pesquisas e dificilmente se estabelecem como o foco das investigações<sup>7</sup>. As tensões que se estabelecem nessas relações, e que envolvem conhecimentos e práticas matemáticas, parecem-nos, porém, decisivas na análise de diversos fenômenos que preocupam educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores da Educação Matemática e apontam, desse modo, para a necessidade de pesquisas que investiguem “como tais relações se expressam na especificidade do cotidiano escolar e, em especial, nos processos de educação matemática” (KNIJNIK, 2006a, p.25).

Nesta pesquisa, mais do que preencher uma lacuna teórica nesses campos, trazendo à cena um feminino “intencionalmente” esquecido, de modo especial, no campo da Educação Matemática de Pessoas Jovens e Adultas, sentimo-nos convocadas, pelas estudiosas de Gênero a observar, de modo mais atento, as práticas educativas na EJA que produzem “diferenças,

---

<sup>5</sup> Acompanhando os trabalhos divulgados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, desde a instalação do GE – Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação em 2005 e, a partir de 2006, a instalação do GT 23 – Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação, podemos constatar, também, no campo dos Estudos de Gênero, uma lacuna teórica nas investigações que contemplem relações de Gênero na EJA. Cf. [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Sugerimos conferir também os estudos de Fúlvia Rosemberg (2001b) e Danielle Carvalhar (2005).

<sup>6</sup> Se buscarmos no sítio eletrônico da ANPEd ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)) GT 18 – Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas, a partir da 23ª Reunião Anual (2000), encontraremos cinco trabalhos que focalizam mulheres, alunas de EJA. Entretanto, esses trabalhos, não nos apresentam uma análise dessas alunas em uma perspectiva das relações de Gênero, não se voltando, portanto, para como na EJA, também se educam mulheres e homens como “sujeitos de gênero”.

<sup>7</sup> Tal lacuna pode ser constatada nas pesquisas apresentadas, a partir de 2000, no Grupo de Trabalho de Educação Matemática (GT19) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, disponíveis no sítio eletrônico daquela associação ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)), e no mapeamento dos trabalhos do GT no período de 1998 a 2001, elaborado por Dario Fiorentini (2002). Constatamos, também, a ausência dessas discussões ao visitarmos, no sítio eletrônico do Centro de Estudos, Memória e Pesquisa em Educação Matemática da Faculdade de Educação da UNICAMP ([www.cempem.fae.unicamp.br](http://www.cempem.fae.unicamp.br)), o levantamento de teses e dissertações de Educação Matemática defendidas no Brasil desde 1986, e o mesmo ao examinarmos o mapeamento feito por Silvia Regina Silva Ribeiro (2008) que se propôs a identificar pesquisas em etnomatemática no Brasil que tratem dos saberes das mulheres e das relações de gênero. Sobre tal lacuna conferir, também, Paola Valero, 1998.

distinções e desigualdades” (LOURO, 1997, p.57) e para uma produção discursiva sobre mulheres, homens e matemática<sup>8</sup> que geram relações desiguais entre eles e elas e que ultrapassam o espaço escolar reforçando *um certo lugar* ocupado pelas mulheres na sociedade ocidental.

Ao nos voltarmos, nesta pesquisa, para essas relações de “Gênero e Matemática”, procuramos evitar o que Valerie Walkerdine (2003) chama de “armadilha”<sup>9</sup>, nas pesquisas que se propõem a investigar tais relações. Para a autora, muitas pesquisas, que se dedicam a explicar diferenças de desempenho na matemática entre meninas e meninos, acabam por assumir uma perspectiva cognitiva localizando uma falha feminina frente a um tipo de raciocínio tomado como “ideal”.

Queremos evitar também outras armadilhas representadas pela naturalização das diferenças, tentação a que se pode ceder na análise das diferenças de desempenho<sup>10</sup> matemático entre meninas e meninos, em sala de aula, ou em resultados de testes que se propõem a aferição de tais desempenhos (como os realizados pelo Sistema de Avaliação Escolar Básica - SAEB, ou pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, ou pelas Olimpíadas Brasileiras de Matemática- OBM) ou ainda em análise de pesquisas como a realizada pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Matemático – INAF, que se propõe a verificar o desempenho matemático de pessoas jovens e adultas nas práticas sociais. Muitas vezes, busca-se explicar tais resultados como se fosse “próprio da natureza feminina ser mais subjetiva”; por isso, mulheres seriam “pouco afeitas à matemática”; por outro lado, seria “próprio da natureza masculina ser mais racional”, por isso, homens seriam mais afeitos à matemática, o que conseqüentemente favoreceria um melhor desempenho matemático masculino como os resultados dessas avaliações têm nos mostrado:

A distribuição da população pelos níveis de alfabetismo matemático também sofre influências de gênero (mesmo quando se controla pelos anos de estudo dos entrevistados). A parcela da população masculina que atinge o nível 3 de alfabetismo matemático é significativamente superior à parcela de mulheres nesse nível (65% deles contra 49% delas, entre quem tem mais de 11 anos de estudo) (INAF, 2004, p.12).

---

<sup>8</sup> Sobre tais relações, compreendidas como produção discursiva, conferir Valerie Walkerdine (1988, 2003).

<sup>9</sup> A autora utiliza a palavra “trap” para mostrar como ao analisarmos co-relações de Gênero e Matemática, devemos cuidar para não cairmos nas armadilhas que produzem diferenciações e desigualdades. As traduções dos textos em inglês são da nossa autoria.

<sup>10</sup> Recomendamos a leitura do artigo de Maria Cláudia Dal’Igna – Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? – publicado no periódico Educação em Revista. Dez. 2007.

É preciso evitar, ainda, a armadilha de se analisar diferenças entre resultados de mulheres e homens em matemática vinculando tais diferenças aos “papéis” desempenhados por mulheres e homens na vida social, o que também estabelece certa naturalização de tais diferenças: “homens são *naturalmente* melhores em matemática do que as mulheres” porque desempenham tarefas na vida social que favoreceriam tal capacidade para a matemática.

Consideramos tais explicações como “armadilhas” porque elas acabam por nos enredar no “jogo das regras patriarcais”<sup>11</sup> (WALKERDINE, 2003, p.15), que favorece um movimento de justificação de tais regras e de concepção de mulher como um “ser-em-falta”. Todos esses argumentos precisam ser problematizados e *desnaturalizados* quando se volta o olhar para as práticas matemáticas de mulheres e homens. É necessário indagar-nos sobre por que, ainda nos dias atuais, as coisas estão postas dessa forma, subsistindo “como uma verdade” – *os homens são melhores em matemática do que as mulheres*.

Parece-nos que, na contemporaneidade, sobrevive uma produção discursiva, entendida na perspectiva foucaultiana,<sup>12</sup> como fabricando “aquilo sobre o que se fala”, que data de longo tempo, posicionando as mulheres como demasiadamente “irracionais, ilógicas e centradas em suas emoções, para serem boas em matemática”<sup>13</sup> (WALKERDINE, 2003, p.15). Por sua vez, tal produção posiciona os homens como “seres” afeitos à razão, portanto, “naturalmente” bons em matemática. Em consequência dessa “capacidade para o raciocínio”, são considerados “naturalmente” capazes para o mundo dos negócios e para o gerenciamento das suas vidas e, muitas vezes, das vidas das mulheres. Assim, a história continua, eternamente repetida, na qual a matemática (de matriz cartesiana<sup>14</sup>) tem sido produzida como própria do masculino, como se estivesse na própria “natureza” masculina “ser bom em matemática”.

Poderíamos, desse modo, questionar-nos sobre os mecanismos de poder que se encontram engendrados e que acabam por incidir nas diferenças de desempenho matemático das meninas e dos meninos, das adolescentes e dos adolescentes, das jovens e dos jovens, das mulheres adultas e dos homens adultos e das idosas e dos idosos que os resultados dessas pesquisas apresentam. Poderíamos, também, voltar-nos para a incidência desses mecanismos no que nos parece uma certa relação de *desconforto das mulheres com a matemática* e uma suposta *maior aptidão*

---

<sup>11</sup> “... playing the game by patriarchal rules” (WALKERDINE, 2003, p. 15).

<sup>12</sup> Cf. FOUCAULT (2005a).

<sup>13</sup> “Women, after all, are clearly irrational, illogical and too close to their emotions to be good at Mathematics” (WALKERDINE, 2003, p. 15).

<sup>14</sup> Discutiremos, no próximo capítulo, o que denominamos nesta tese de “razão de matriz cartesiana” e “matemática de matriz cartesiana”.



*masculina para matemática*, que muitas vezes se enuncia (e se produz) nas aulas de matemática em todos os níveis e modalidades educativas. Ou ainda, poderíamos nos interrogar sobre a ação desses mecanismos quando as mulheres “confessam”, seus “embaraçamentos”<sup>15</sup> diante dessa disciplina (e os homens anunciam sua desenvoltura), como estamos acostumadas e acostumados a ouvir, em nossas conversas cotidianas, como colegas, mães, professoras, coordenadoras pedagógicas, coordenadoras de projeto de extensão, pesquisadoras. Confissões de “embaraçamentos” e anúncio de “desenvolturas”, que se ligam a modos de “ser mulher” e de “ser homem” em nossa sociedade. Tais modos tomados como *norma* são explicitados pelas mulheres e pelos homens desta pesquisa, alunas e alunos da EJA, catadoras e catadores de materiais recicláveis. Tais “embaraçamentos” e “desenvolturas” são também divulgados na mídia, comparecem em múltiplas práticas de mulheres e homens, tornam-se motivo de anedotas, especialmente as que circulam de modo virtual, são conversas de bar, estão em carrocerias de caminhões, em literatura de cordel, nas novelas de televisão etc., enfim: a “razão” (à qual “a matemática” parece se ligar) é proclamada em prosa e verso como masculina e a *desrazão*<sup>16</sup> (que não se ligaria de modo algum “à matemática”) é proclamada como feminina.

Contra toda a “verdade” que parece estar impressa nos piores resultados das mulheres em avaliações de matemática, no destaque dado pela mídia a esses resultados, nas próprias ações das mulheres com relação à matemática, na confissão delas sobre os seus *embaraçamentos* e, por sua vez, na proclamação que os homens fazem (e que deles se fazem) com relação às suas *facilidades em matemática*, o que procuramos mostrar, nesta pesquisa, é que “essa verdade” – *Mulheres são piores do que os homens em matemática* – é uma produção discursiva, engenhosamente articulada aos modos como temos significado em nossa sociedade feminilidades e masculinidades, em uma história cheia de “fatos, ficções e fantasia”<sup>17</sup> (Walkerdine, 2003, p.16). Portanto, o que buscamos nesta tese, não é uma história do que poderia haver de “verdadeiro” nessas relações, mas sim fazer

---

<sup>15</sup> Sentir-se “embaraçada” diante da matemática escolar foi uma expressão utilizada por uma das mulheres catadoras de materiais recicláveis, entrevistadas na produção do material empírico desta pesquisa.

<sup>16</sup> 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 colocam “à margem” da regra, da norma, do controle de uma razão cartesiana, ou dos discursos tomados como verdadeiros na sociedade.

<sup>17</sup> “We want to tell a different story, full of fact and fiction and fantasy” (WALKERDINE, 2003, p. 16).

uma análise dos “jogos de verdade”, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado. Através de quais jogos de verdade o homem se dá seu ser próprio a pensar quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando ele se julga e se pune enquanto criminoso? (FOUCAULT, 2003, p. 12).

Assim como esse pensador se volta para a sexualidade e se pergunta, “através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo?” (FOUCAULT, 2003, p. 12), nós também nos perguntamos, através de que *jogos de verdade* as relações entre mulheres, homens e matemática têm sido produzidas, colocando como questão que nos serve de fio condutor, nesta pesquisa: *Como se configuram as relações de gênero nas práticas de numeramento das alunas e dos alunos da EJA?* .

Ao adotarmos o conceito de numeramento<sup>18</sup>, sobre o qual discutiremos em outro momento desta narrativa, voltamo-nos para as práticas matemáticas de homens e mulheres em uma sociedade grafocêntrica, práticas que se pautam por critérios, decisões e valores relacionados à cultura escrita. Entendendo essas práticas como práticas sociais produzidas por e produtoras de significados<sup>19</sup> nas quais as mulheres e os homens são posicionados, procuramos examiná-las de modo a compreender como nelas se configuram as relações de gênero, como elas estabelecem e envolvem as diferenças de gênero, enfim, como elas nos dizem como são ou devem ser homens e mulheres na contemporaneidade (em suas relações matemáticas).

O campo aqui analisado é uma experiência educativa da EJA, que tem lugar em uma Associação de catadoras e catadores de materiais recicláveis. Tal experiência se desdobra em atividades de escolarização da qual participam um grupo de alunas e alunos, na primeira etapa do Ensino Fundamental, e atividades das quais todas as associadas e os associados, são convidadas/os a participar. O material de pesquisa foi produzido em entrevistas, oficinas coordenadas pela pesquisadora, observação de aulas e registros de episódios, que foram tratados como materiais que poderiam nos mostrar modos de conduta das mulheres e dos homens em suas práticas matemáticas.

---

<sup>18</sup> Discutiremos, no capítulo 1, como operamos com os conceitos de práticas de numeramento e eventos de numeramento, nesta pesquisa.

<sup>19</sup> Valerie Walkerdine nos instiga a nos voltarmos na análise das práticas, para “os métodos discursivos e de significação através dos quais alguém torna-se ‘sujeitado’ em cada prática” (WALKERDINE, 2004, p. 111). Nesse processo de significação, “a cultura é concebida essencialmente como um campo de luta em torno da produção de significados” (SILVA, 2000a, p. 99).

Operamos, nesta pesquisa, utilizando ferramentas conceituais foucaultianas. Segundo esse filósofo, trata-se de utilizar a teoria como um instrumento que nos permita analisar a especificidade dos mecanismos de poder que se encontram engendrados nessas relações, procurando mostrar “uma *lógica* própria às relações de poder e às lutas” (FOUCAULT, 2006b, p. 251, grifos do autor), microfísicas, cotidianas, “necessariamente históricas”, que se engajam em torno desses mecanismos, “sobre situações dadas” (*ibidem*, p. 251). O que analisamos aqui, tomando como ferramenta os conceitos foucaultianos de *discurso, poder, saber e sujeito*, são práticas. Práticas matemáticas femininas e masculinas constitutivas dos ou constituindo os modos de “ser homem” e “ser mulher”, tidos como “verdadeiros”, nos dias atuais.

Explicando sobre como escolhe suas temáticas de pesquisa, Foucault diz que se volta para os problemas do seu tempo, para “um certo número de questões, de problemas, de feridas, de inquietação, de angústias que são o verdadeiro motor da escolha que faço e dos alvos que procuro analisar, e da maneira que tenho de analisá-los. É o que somos – os conflitos, as tensões que nos atravessam” (FOUCAULT, 2006b, p. 230). O filósofo também nos diz que, de algum modo, essas questões, problemas, feridas, inquietações e angústias atravessaram a sua vida provocando o seu olhar e balizando, assim, suas pesquisas.

A escolha da temática desta pesquisa – as relações entre Gênero e Matemática – não foi somente movida pela constatação das lacunas dessas discussões nos campos da Educação Matemática, dos Estudos de Gênero e da EJA, como mostramos inicialmente. Inquietações advindas dessas relações atravessaram as nossas vidas de orientanda e orientadora em um certo momento da nossa trajetória acadêmica, especialmente no contato com as alunas e os alunos da EJA em projetos de extensão universitária. Caminhos paralelos que se entrecruzaram na proposição de uma pesquisa pela orientanda, no curso de seu Doutorado, e na acolhida dessa proposição pela orientadora. Por isso o plural<sup>20</sup>, no qual este texto está sendo redigido, expressa a partilha de expectativas, angústias, inquietações, produção escrita, aventura teórica e desejo de compreensão da orientanda e da orientadora, sobre os *jogos de verdade* que produzem essas relações e nelas se produzem.

No primeiro capítulo desta tese, voltamo-nos para as trilhas que compõem os caminhos desta pesquisa. Nos *caminhos da pesquisa*, apresentamos *descaminhos* e deslocamentos, que forçosamente se apresentam às pesquisadoras e aos pesquisadores que se aventuram pelas teorizações foucaultianas. Apresentamos, também, nesse capítulo, as escolhas teóricas que

---

<sup>20</sup> Nesta tese, “o singular” será utilizado quando a referência for feita às minhas experiências pessoais no processo de “gestação” da pesquisa e nas referências à minha atuação, como pesquisadora, na pesquisa de campo.

fizemos para “olhar” práticas matemáticas de alunas e alunos da EJA, catadoras e catadores associadas/os e para “olhar” feminilidades e masculinidades: a adoção do conceito de numeramento e a eleição do conceito de gênero como categoria de análise. Essas duas escolhas, articuladas com as teorizações foucaultianas, envolveram-nos em tramas bastante específicas, as quais procuramos, também, explicitar neste capítulo: identidades – diferenças – etnomatemática – linguagem – discurso.

Nas tramas dessas tramas, procuramos entrelaçar os fios das relações de gênero nas práticas de numeramento. Compreendendo que *jogos de verdade* nas relações de Gênero e Matemática se estabelecem na hegemonia legada à razão de matriz cartesiana que fundamenta uma matemática (que aqui chamamos de matemática de matriz cartesiana) e produzem um tipo de sujeito, que tem na razão o seu “núcleo”, servimo-nos das teorizações foucaultianas para problematizar a força desse modo como ainda se compreende *razão, matemática e sujeito*, na contemporaneidade (*o “ser” como devendo e podendo ser pensado e a matemática como devendo e podendo ser pensada*). Problematizando esses “jogos de verdade”, entrelaçamos *Discurso, gênero e práticas de numeramento*, compreendendo que poderíamos tomar as práticas de numeramento como práticas discursivas, numa perspectiva foucaultiana<sup>21</sup> (2005a), pois essas práticas são produtoras de verdades sobre gênero e matemática(s) e se produzem em meio a discursos sobre “identidades (fabricadas como) masculinas e femininas” e sobre “a matemática”. Discutimos, portanto, no segundo capítulo como operamos, nesta pesquisa, com os conceitos foucaultianos de *discurso, poder, saber e sujeito*.

Esta pesquisa se faz das muitas vidas implicadas em relações de poder, que se debatem e se confrontam nessas relações. No capítulo três, trazemos essas vidas vividas em uma Associação de catadoras e catadores de materiais recicláveis (*o lugar da pesquisa*): vidas vividas como mulheres e homens em uma sala de aula da EJA; vidas vividas como mulheres e homens no espaço do trabalho e no espaço da casa; vidas que, como mulheres e homens nos contam das vidas vividas. Mostramos, nesse capítulo, como “ousamos” capturar essa vidas (e os incômodos dessa ousadia) e como transformamos em discursos (pela análise do discurso que empreendemos) vidas *já transformadas em discurso*. Narramos, assim, como operamos com o que nos foi dado a conhecer dessas vidas, como também tivemos durante esta pesquisa nossas *vidas capturadas*

---

<sup>21</sup> Foucault define, no livro “Arqueologia do saber” prática discursiva como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época, e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2005a, p. 133).

(como pesquisadora e orientadora) e como capturamos muitas outras vidas de mulheres e homens “anônimas/os” que buscamos para compor a trama histórica das relações de gênero nas práticas de numeramento.

Em Foucault, a linguagem é propositiva no sentido de que produz coisas, pessoas, objetos, modos de vida, enfim, aquilo que denominamos como “o real das coisas”. No capítulo três, intitulado “Discurso e verdade”, voltamo-nos para esse discurso produtivo, mostrando quatro enunciados<sup>22</sup>, identificados no material de pesquisa, e nomeados por nós como: “*Homem é melhor em matemática (do que mulher)*”; “*Mulher cuida melhor...mas precisa ser cuidada*”; “*Mulher também tem direitos*” e “*O que é escrito vale mais*”. Esses enunciados se produzem em meio a *jogos de verdade* e produzem *jogos de verdade* que se diagonalizam nas práticas de numeramento que analisamos.

Assim, a constituição das práticas de numeramento dessas alunas e desses alunos da EJA, trabalhadoras e trabalhadores, se faz em meio a “batalhas discursivas<sup>23</sup>”, que se forjam nas e forjam as tensões que se estabelecem nessas práticas. Tensões entre *razão cartesiana e razões de vida, fora e dentro, escrito e oral*, são por nós apresentadas no capítulo quatro. Procuramos, ao falar dessas tensões, expor os espaços nos quais essas tensões se estabelecem (o espaço da escola, o espaço da casa, o espaço do trabalho), os discursos que as constituem e que nelas se constituem, os *jogos de verdade* que, ao produzirem tipos específicos de sujeito, fabricam uma matemática do feminino e uma matemática do masculino, produzindo também verdades sobre Gênero e Matemática.

Gênero e matemática(s) – jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Ao decidir inserir a expressão *jogos de verdade* no título desta tese, julgamos necessário explicitar como nos servimos dessa expressão foucaultiana no trabalho que aqui relatamos.

A expressão “jogos de verdade” vai aparecer nos últimos escritos de Foucault<sup>24</sup>, e segundo Joel Birman, Foucault apresenta essa categoria para desconstruir as “categorias de sujeito e de verdade” (BIRMAN, 2000, p. 86), presentes na filosofia do sujeito, e para mostrar que a subjetividade é da ordem da produção. Assim, para Joel Birman, Foucault apresentaria os jogos de verdade

---

<sup>22</sup> O conceito de enunciado será discutido no capítulo 2.

<sup>23</sup> O uso desta expressão encontra-se explicitada no capítulo 2.

<sup>24</sup> Cf. FOUCAULT (1993, 1995, 2003).

para afirmar que a verdade como produção estaria inscrita no contexto do confronto de forças entre os corpos no registro dos micropoderes, de maneira a relançar agora nos campos da construção da subjetividade e da experiência ética a sua tese fundamental, qual seja, a existência de relações íntimas que existiriam entre saber e poder (BIRMAN, 2000, p. 87).

Ao utilizarmos essa categoria, nosso argumento se constrói no sentido de mostrar as relações de gênero e matemática(s) sendo produzidas discursivamente. Retiramos, assim, a autonomia que “um suposto sujeito” teria para mobilizar e constituir práticas de numeramento, e distribuímos o “sujeito” em lugares discursivos – retiramos o sujeito do reino da razão cartesiana e o pulverizamos em posições diversas (a mulher mãe, a mulher avó, a mulher aluna da EJA, a mulher afetiva, a mulher *des*controlada, a mulher trabalhadeira etc.; o homem pai, o homem aluno da EJA, o homem racional, o homem controlado, o homem trabalhador etc.). Procuramos mostrar, desse modo, que mulheres e homens constituem e mobilizam práticas de numeramento em função dos discursos que atravessam essas práticas, identificadas por nós como desencadeando “batalhas discursivas” e se constituindo delas e nelas. Essas batalhas discursivas envolvem uma supremacia masculina em matemática, uma hegemonia da matemática escrita, o cuidado como parte da “natureza” feminina e o discurso dos direitos da mulher. Assim, o que se produz como verdade nessas práticas, e as produz, estaria inscrito como um jogo num confronto de forças – *jogos de verdade*.

Por sua vez, como tais jogos de verdade se engendram nessas práticas de modo que neles algumas mulheres afirmem se sentirem “embaraçadas” e os homens, por sua vez, se proclamem “bons em matemática”? Através de quais jogos de verdade as mulheres assumem para si práticas de numeramento que as ligam a uma rede de cuidados, e os homens mobilizam práticas de numeramento ligadas ao controle, por exemplo, mesmo em um espaço de trabalho onde prevalece uma maioria feminina? Quais jogos de verdade se encontram dispostos de modo a que algumas dessas mulheres questionem desigualdades vivenciadas em suas práticas de numeramento pelo que reconheceram como um “favorecimento masculino”? Através de quais jogos de verdade aparecem nos eventos de numeramento que analisamos práticas permeadas por uma vida que se faz *re-existente*?

Sugerimos que estamos diante de *jogos de verdade* na “relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito” (FOUCAULT, 2003, p. 11). Portanto, compreendemos que, em *jogos de verdade*, a subjetividade, entendida como sendo da ordem da produção, estaria inscrita nessas práticas.

No último capítulo desta tese, reatamos fios e tramas desses jogos de verdade. Nos *alinhavos*, sintetizamos as configurações que fizemos aparecer ao investigar relações de gênero nas práticas de numeramento de alunas e alunos da EJA. Apresentaremos, também, nessa seção outros *alinhavos* que a conclusão da pesquisa nos sugere. Por fim apresentamos, ainda, outros *alinhavos* de como nos *alinhavamos* nesta pesquisa... *alinhavos* ...

## **Capítulo 1- Dos caminhos da pesquisa...**

É a curiosidade - em todo o caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2003, p. 13).

A escolha do pensamento de Foucault para iniciar esta narrativa não é fortuita (nenhuma escolha o é). Ela ecoa, como todas as nossas escolhas, nosso modo de pensar, de olhar, nossas lutas, nossas opções, nossas certezas e incertezas e (por que não?) nossas utopias.

Nestas páginas iniciais, pretendo mostrar como me aproximei do *objeto de estudo* desta pesquisa, as curiosidades e inquietações que me moveram e me fizeram aventurar por esses caminhos; os *descaminhos* e deslocamentos pelos quais me movimentei e as escolhas teórico-metodológicas desta pesquisa.

### ***Descaminhos, deslocamentos e escolhas***

Narro, em um primeiro movimento, quatro episódios mostrando a presença dos mesmos ao longo do tempo e como eles vão demarcando lugares nesta pesquisa. Esses episódios serão narrados para falar da “vida e das pessoas” (FISCHER, 2002a, p. 66): da vida do outro, da minha própria vida e da vida desta pesquisa. Poderia dizer que eles são “reflexos, cintilações, efeitos de luz” (DELEUZE, 1992, p. 143), aos quais prestei atenção e que fizeram com que eu *revisitasse*

permanentemente o “*meu objeto de estudo*”. São eles que demarcam curiosidades, caminhos, descaminhos, escolhas, deslocamentos e novas escolhas.

Episódio 1- Março de 1999. *Uma primeira curiosidade*

Uma das professoras de um projeto de extensão em EJA de uma universidade no interior de Minas Gerais, que atendia aos funcionários e as funcionárias da Universidade, e no qual eu atuava como uma das coordenadoras, diz em um dos encontros de formação: “*As alunas têm muita dificuldade com a matemática. No português, elas estão muito bem, mas, na matemática... Já os homens têm muita facilidade com a matemática.*”

Esse episódio foi seguido por muitos outros, durante os quais se discutia a *dificuldade feminina com relação à matemática*, e, agora, no momento desta escrita, reflito que não discutíamos com a mesma intensidade a *dificuldade masculina em relação a outros conhecimentos*, como a produção de textos, por exemplo. Nesses encontros, como uma *boa pedagoga*, centrava as minhas discussões com as professoras em metodologias que pudessem *dar conta* de fazer com que as alunas *aprendessem matemática*. A ênfase era, portanto, cognitiva e buscava apoio teórico nas discussões de Jean Piaget, referentes ao conhecimento lógico-matemático, e nas contribuições de L. S. Vygotsky<sup>25</sup>, considerando a importância das vivências culturais nos processos de aprendizagem, procurando nessas vivências *ilustrações ou pontes* para as aulas de matemática, na tentativa de contextualização dos conhecimentos matemáticos. Essas práticas, bem intencionadas, são, ainda hoje, muito comuns no ensino da matemática, seja na Educação Infantil, na Educação Básica ou na EJA. Esses pressupostos teóricos têm sido questionados no campo da Educação Matemática, especificamente, por Valerie Walkerdine (1988, 1998), por exemplo, que, analisando práticas matemáticas tendo como referência as contribuições teóricas de Michel Foucault e Jacques Lacan, mostra, em suas pesquisas, como a formação de “sujeitos autônomos e racionais”, idealizados pela modernidade, promove a produção e a regulação de *um certo tipo de cidadão*, com base nesses pressupostos.

---

<sup>25</sup> Sobre essa ênfase cognitiva no ensino da matemática que se liga às contribuições de Vygotsky e Piaget e os efeitos de tal ênfase na produção das relações de gênero e matemática(s), discutiremos no capítulo 4, na seção intitulada Razão Cartesiana e Razões de Vida.



Essas primeiras experiências me levam a uma curiosidade inicial com relação às mulheres adultas e à aprendizagem da matemática. Teoricamente me aproximo de autoras como Gelsa Knijnik (1996a) e Maria da Conceição Fonseca (2002). Essa aproximação gera uma primeira *desconfiança* (será que a questão é, mesmo, de aprendizagem?), um *descaminho*, portanto, o que provoca um primeiro deslocamento teórico.

Episódio 2- Novembro de 2002 – *O primeiro deslocamento*

Ao se realizar uma pesquisa com alunas e alunos da EJA, em uma entrevista, uma senhora de 68 anos diz: *“Este trabalho no Cenisa é triste, é de sete da manhã até sete da noite, para ganhar duzentos e treze reais, bruto. Eu ganho cento e oitenta da aposentadoria e o líquido lá que dá cento e oitenta, também”*.

Por meio de algumas entrevistas, realizadas nessa pesquisa<sup>26</sup>, passei a observar que as mulheres entrevistadas, as mesmas que apresentavam restrições em sala de aula à disciplina matemática, demonstravam saberes matemáticos vivenciados em seu dia-a-dia. Começo a me questionar sobre esses saberes e o que me parecia uma dicotomia: segurança em uma matemática do dia-a-dia e, aparentemente, dificuldades em relação à matemática ensinada na escola; matemática essa, muitas vezes, denominada por elas, em sala de aula de *“coisa de homem”*, e rejeitada em expressões como não *“quero saber disso”*, *“pra que vou usar isso? Só lavo roupa e cozinho”*. Esse é o primeiro deslocamento e demarca um primeiro lugar nesta pesquisa: a convicção de que não cabia indagar apenas sobre os processos de aprendizagem das mulheres com relação à matemática, se se quisesse evitar assumir uma perspectiva cognitivista.

Tecendo uma crítica a pesquisas realizadas sob essa perspectiva no campo da Educação Matemática, Walkerdine (2004) considera que, referindo-se às crianças encontradas por ela nas esquinas dos países do terceiro mundo, vendendo balas e muitas vezes até a si próprias, não há sentido em investigar a sua cognição com relação aos conhecimentos matemáticos, desconsiderando-se os processos opressivos de constituição dessas práticas matemáticas.

---

<sup>26</sup> Cf. CORREA; BICALHO e SOUZA (2003).

Na mesma direção dos questionamentos feitos por essa estudiosa, pergunto-me qual o sentido de uma pesquisa que não reconhece a constituição das práticas matemáticas das alunas e dos alunos da EJA, marcadas por suas diferentes significações (que são diferentes para mulheres e para homens) em seus cotidianos: contas a pagar que, muitas vezes, ultrapassam o valor a ser recebido pelo salário (quando há um), a sobrevivência dependente dos pequenos *bicos* diários, as economias, o dinheiro insuficiente para a alimentação e inexistente para o remédio, para a educação das filhas e dos filhos, e para tantas outras necessidades básicas.

Como mulher e como profissional envolvida em diversas experiências no campo da educação, não havia prestado atenção às questões de gênero até 2001. Hoje vejo que *reproduzia*, em minhas práticas, discursos de uma cultura conservadora e machista. Sempre atuando como professora junto a meninas, adolescentes, jovens e, posteriormente, mulheres da EJA, não observara, até então, que as relações estabelecidas por essas mulheres com o ato educativo eram marcadas pelas relações de gênero.

As alunas começaram a se corporificar como mulheres em minha experiência na EJA. Ao lado da constatação na prática do elevado número de mulheres nas salas de aula da EJA, fortalecia-se em mim o reconhecimento da educação como um direito de todos (e todas?). Comecei a prestar atenção nas mulheres que faziam parte do Projeto de extensão do qual participava como coordenadora. Eram mulheres com uma história de vida e de luta, marcada pela pobreza, forjada na busca diária pela sobrevivência, pelas condições de saúde como direitos negados a elas e aos seus. Inúmeras vezes, as faltas às aulas eram justificadas porque a casa da irmã caiu, porque precisava passar a noite no hospital (sentada, claro) com a/o filha/o, a/o neta/o, o companheiro doente. Dentre tantas outras justificativas, sobressaíam-se, também, as relações conturbadas com o companheiro, muitas vezes embriagado. A trajetória de acordar às 4h da manhã para deixar tudo pronto, para poder trabalhar e depois estudar é uma constante no dia-a-dia da grande maioria das mulheres alunas da EJA. Diante dessas questões, os discursos *da educação como direito*, ou minha tentativa de convencimento para que não faltassem às aulas (“vem para escola, porque é importante para você”) iam se tornando vazios de significados para mim mesma.

Um outro jeito de pensar as mulheres *alunas da EJA*, me foi, então, apresentado por Maria da Conceição Fonseca (2002). Em pesquisa realizada sobre as expectativas do retorno à escola de alunas e alunos da EJA, a autora encontrou um grupo significativo de motivações externas, como inserção no mercado de trabalho, melhorias salariais e motivações pessoais. Para

71% das mulheres entrevistadas, porém, o que move o retorno à escolarização é a realização dos seus projetos pessoais.

O valor atribuído à escola que se revela nessa formulação que as alunas da EJA dão à sua decisão de voltar a estudar instaura em seu Projeto educativo uma co-responsabilidade nesse *cuidado de si* definido pelos sujeitos como prioridade atual de suas vidas [agora vou cuidar de mim...].

Essas moças e senhoras, quando se permitem e se decidem a cuidar de si, não procuram o divã ou o confessionário... Elas apostam, outrossim, na escolarização como uma ação de cuidado consigo mesmas, como um direito a um investimento pessoal, adiado por condições adversas em suas vidas e pelas responsabilidades que se lhes foram atribuindo de “cuidar do outro”. (FONSECA, 2002, p. 49, aspas da autora).

A Educação Matemática, por sua vez, foi-se tornando um recorte importante para pensar a questão do gênero a partir da minha atuação na EJA e de reflexões sobre a literatura na área<sup>27</sup>, pois fui percebendo as vidas das mulheres nas salas de aula e prestando atenção às suas relações com o conhecimento matemático; fui reconhecendo, nessas relações, lugares ocupados pelas mulheres na vida social e práticas culturalmente construídas nas quais se encontravam os conhecimentos matemáticos.

Episódio 3- Março de 2003 – *A demarcação de um lugar*

Atuando como coordenadora em um Projeto de EJA junto a uma Associação de Catadoras e Catadores de Materiais Recicláveis, alguns episódios chamam a minha atenção:

- Na sala de aula, composta quase exclusivamente por mulheres, as mesmas não querem “*estudar matemática*”; entretanto, observo no cotidiano da Associação que elas fazem cálculos sobre pesagem dos materiais, por exemplo, e projeções sobre quanto receberão ao final do mês.
- As mulheres, maioria na associação, fazem a separação dos materiais, organizam-nos em fardos, e os arrastam (por serem muito pesados) até a balança. Carregam-nos para a balança enquanto um associado, um homem, espera. Ele realiza a pesagem e registra em uma folha o total pesado. No final da quinzena, ele soma e entrega no escritório a quantidade de material produzida por cada uma. As mulheres desconfiavam constantemente dessas contas e reclamavam entre si, e muitas vezes comigo, que estavam sendo roubadas.

---

<sup>27</sup> Cf. FONSECA (2002).

Vivenciando essas experiências, comecei a me interrogar sobre a relação dessas mulheres com a matemática: as suas demandas matemáticas cotidianas, os significados da matemática em suas vidas, o seu posicionamento frente a uma matemática escolar (na sala de aula, ora resistiam a essa matemática, ora colocavam-na como prioritária), o porquê de elas delegarem ao homem o controle da balança e das contas. Observava que elas realizavam vários cálculos orais sobre os produtos pesados, e algumas mantinham anotações das suas produções; entretanto, parecia-me que não ousavam contestar efetivamente os resultados das pesagens. Questionava-me por que as mulheres não conseguiam assumir, efetivamente, o espaço da Associação: por que aceitavam essa dependência com relação às contas feitas pelo outro, nesse caso, um homem?

São essas interrogações em torno da relação das mulheres com a matemática e a minha trajetória junto a esse grupo, observando as relações matemáticas que ali se estabeleciam de forma diferenciada e desigual, por mulheres e homens, que movem a realização desta pesquisa. Essas observações e interrogações que se tornaram, no dizer foucaultiano, *curiosidades obstinadas*, colocam um primeiro caminho para esta pesquisa e uma primeira zona de conforto: eu havia definido o *objeto de estudo*, estudaria, portanto, a *relação das mulheres com a matemática*.

Com a minha inserção como aluna pesquisadora no Grupo de Pesquisa<sup>28</sup>: Estudos sobre Numeramento- (GEN), reforço a convicção de que estudar a relação dessas mulheres 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*. Tais estudos deveriam contemplar *práticas de numeramento*, pois a relação com a matemática envolve conhecimentos matemáticos vivenciados nas práticas escolares e também em outras práticas sociais; práticas que se pautam por uma cultura escrita na qual escrita e oralidade se tensionam e cujos sentidos e significados são referenciados em um jogo social de legitimação e poder.

É nesse contexto que emerge o conceito de numeramento<sup>29</sup> e a preocupação com as práticas de numeramento para a investigação aqui proposta e, dessa maneira, contribuições

---

<sup>28</sup> Grupo de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq) do qual participo, como aluna do Programa de Pós-Graduação, e coordenado pelas professoras Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca e Maria Laura Magalhães Gomes.

<sup>29</sup> Sobre a adoção do conceito de numeramento, nesta pesquisa, discutiremos em outra seção deste capítulo.

teóricas desse grupo me levam a redefinir o problema de pesquisa: *Como se configuram, na experiência educativa da EJA, as práticas de numeramento das mulheres?*

Nesse caminho, outro *descaminho*: o que significava, mesmo, investigar sobre as mulheres? Que perspectiva teórica adotar? Que lugares essas mulheres ocupam nas famílias, no trabalho, na sala de aula, na vida social? Que relações se estabelecem entre mulheres e homens nesses diversos espaços?

Buscando um modo de olhar essas questões, aproximo-me de estudos que discutiam a questão feminina e, após análise desses estudos, afirmo no Projeto de Pesquisa<sup>30</sup>: “Entendemos ser os estudos de gênero a abordagem teórica a ser adotada nesta pesquisa, pois a mesma discute o aspecto relacional de gênero, e, é, nessa perspectiva, que vislumbramos possibilidades de compreensão sobre as relações das mulheres com o conhecimento matemático” (SOUZA, 2005, p.24).

Configurava-se, assim, um novo momento de conforto, no qual nós, pesquisadoras e pesquisadores, nos encontramos, quando fazemos os nossos *achados teóricos* e respiramos, enfim, aliviadas/ os. Se posso dizer que há um maior *descaminho* teórico no movimento desta pesquisa, (que provocou e provoca inúmeros desconfortos) foi pensar o gênero como uma categoria de análise<sup>31</sup> no campo da Educação Matemática<sup>31</sup> que me levou e me leva a novos e insistentes deslocamentos.

Teoricamente, Gênero é um conceito que tem sido utilizado nos últimos anos para designar um campo específico de estudos relativos às relações entre mulheres e homens, sendo usado por diferentes grupos de estudiosas e estudiosos em uma diversidade de tramas teóricas, segundo Guacira Louro (1996). Uma dessas tramas é a aproximação entre os estudos feministas e o pensamento de Michel Foucault, em cujas teorizações passei a transitar e em cujas tramas teóricas freqüentemente me perco<sup>32</sup> e me encontro em tantos outros lugares.

Se “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 2003, p. 13), o encontro com as teorizações foucaultianas foi um desses momentos: o das possibilidades de pensar diferente, tantas e infinitas práticas nas quais

---

<sup>30</sup> Como exigência do Programa de Pós-Graduação, o projeto de pesquisa é reformulado no primeiro ano do curso e submetido à avaliação de uma/um parecerista interna/o ao Programa para ser aprovado pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação.

<sup>31</sup> Cf. SCOTT (1990).

<sup>32</sup> Tenho descoberto o quanto é bom ousar me perder. O perder é que me possibilita encontrar-me em lugares nos quais nunca imaginei transitar e que se apresentam, para mim, como lugares possíveis de invenção da vida.

me encontro envolvida como educadora e de questionar os fundamentos e pressupostos no campo da Pesquisa em Educação, campo no qual me insiro como pesquisadora.

Confesso que, influenciada por paradigmas modernos das pesquisas qualitativas em educação<sup>33</sup>, às vezes sinto-me desconfortável em não afirmar certezas. Às vezes me perco nas palavras, ora empregando-as como “reflexo de uma dada realidade”<sup>34</sup>, ora desconfiando se devo realmente escrever de determinada forma, registrar as palavras que me passam pelo coração<sup>35</sup>, confessar meus limites. Sou, freqüentemente, tentada a não me mover em um quadro teórico que me leve a tantos deslocamentos e *descaminhos*.

Se até então indagara sobre os saberes matemáticos das mulheres e as suas relações com o conhecimento matemático escolar, após esses deslocamentos e *descaminhos*, percebo o caráter *essencialista* dessa indagação e compreendo o caráter relacional do conceito de gênero<sup>36</sup> que “tanto é substituto para mulheres como é igualmente utilizado para sugerir que a informação sobre o assunto mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (SCOTT, 1990, p.7). Pensando nas experiências pessoais dessas mulheres e desses homens e nas situações de discriminação, desigualdade social, opressão e situações de inclusão precária<sup>37</sup> em direitos básicos como saúde, moradia e educação, que vivenciam como catadoras e catadores de materiais recicláveis e como essas experiências são profundamente generificadas, redefino *o problema de pesquisa* interrogando sobre *como se configuram as relações de gênero nas práticas de numeramento das alunas e dos alunos da EJA*.

Transitar pelas teorizações foucaultianas não é tarefa fácil dada a densidade teórica do pensamento desse filósofo e o seu rompimento com paradigmas, até então postos pela modernidade, como os paradigmas da primazia do sujeito, da ideologia, da hermenêutica e da dialética. A fidelidade a esses paradigmas, nos quais fomos formados, e que, por vezes, nos enredam em suas malhas, dificulta a nossa compreensão sobre as teorizações foucaultianas. Outra

---

<sup>33</sup> Como pesquisadora, transitei pelos paradigmas pós- positivista e construtivista social. Sobre esses paradigmas Cf. ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER (2001), FLICK (2004).

<sup>34</sup> Nesta tese, buscamos empreender um exercício de operar com a linguagem não como um instrumento capaz de “refletir realidades”, mas como produtora de realidades, isto é compreendendo que “os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos” (SILVA, 2000a, p.111).

<sup>35</sup> Para Rosa Fischer (2005), nossos textos acadêmicos devem ter a “paixão daquele que cria” (p.117).

<sup>36</sup> Ressalto a importância da disciplina “Leituras sobre a Mulher: diálogos no feminino”, coordenada pelas professoras Marlucy Alves Paraíso, Inês Assunção Castro Teixeira e pela doutoranda Shirley Miranda. Essa disciplina, cursada no 2º semestre de 2005, possibilitou-me contato com os estudos sobre as mulheres, favoreceu a opção teórica pelos Estudos de Gênero nesta pesquisa e me levou a perceber a importância do pensamento teórico de Michel Foucault para a mesma.

<sup>37</sup> Termo utilizado pelo sociólogo José de Souza Martins (1997) para se contrapor a “naturalização” da exclusão. Para o autor, a exclusão não é uma categoria abstrata, e os pobres vivem situações de inclusão precária em seus direitos sociais básicos: saúde, alimentação, educação e moradia.

dificuldade, ao transitar por essas teorizações, é que Foucault não se dá a conhecer tão facilmente. Na verdade, ele se apresenta, se esquivava, diz o que não é, usa de inúmeros exemplos, convoca-nos a tantas e infinitas re-leituras. Um livro seu é sempre um modo muito próprio de analisar estudos anteriores e de lançar setas em tantas outras direções<sup>38</sup>. Por isso, esse desafio é apaixonante, nos instiga, move, co-move, porque Foucault nos desinstala e, ao mesmo tempo em que nos convida a nos colocar em uma zona de risco, ou como diria Roger Chartier (2002) “à beira da falésia”, convida-nos também a lhe sermos infiéis<sup>39</sup>; infidelidade confortadora, pois permite-nos utilizar de forma mais despojada suas ferramentas, dirigindo nosso olhar e nossas inquietações a outros lugares.

Episódio 4- Abril de 2006- *Um último descaminho(?): outras leituras...*

Encontro-me na Associação realizando a pesquisa de campo, e um casal conversa comigo sobre os roubos de material que estavam acontecendo na Associação.

Hélio: - *Assim não dá. É trocar Mané por Pedro.*

Zélia: - *Nós tirou trinta real essa quinzena. Meus filhos agora já tão ficando sem ter o que comer. Vou ter que voltar pra catar na rua.* [Hélio diz que vai ficar mais uma semana para ver como é que fica. Enquanto conversa, Zélia desenrola uma fita de vídeo].

Pesquisadora: - *Isso vende?* [Pergunto, referindo-me aos metros de fita desenrolados e novamente enrolados como um novelo na mão da catadora].

Zélia: - *É lixo. Tô tirano pras minhas meninas brincar. Elas faz varalzinho e pendura as roupinha de boneca. Elas brinca horas com isso. Cê precisa vê.*

(Observo o carinho em sua voz).

Diário de Campo- 27/04/2006

Subvertendo uma ordem quase canônica na apresentação de grande parte das pesquisas em educação, ousou narrar, no início deste texto, esse último episódio registrado durante a

<sup>38</sup> Cf. BILLOUET (2003).

<sup>39</sup> Cf. VEIGA- NETO (2004). Registro, também, minha infidelidade a estudiosas e estudiosos do pensamento de Foucault, dos estudos de Gênero, do campo da Linguagem, do campo da Educação Matemática que tem se proposto a realizar “viradas” em suas pesquisas. Delas e deles, também, recolhi as flechas que atiraram, as retesei e enviei a outros lugares. No ato de recolher e atirar essas flechas, creio que, de certo modo, cumpri o desejo dessas estudiosas e desses estudiosos como nos expressa Marlucy Paraiso (2007).

pesquisa de campo. O casal<sup>40</sup> discutia e se referia ao pouco dinheiro que estava recebendo na Associação e às escolhas que teriam que fazer para sobreviver com “esse pouco”. Nenhum dos dois são alfabetizados e a mulher, às vezes, freqüentava as aulas do Projeto de EJA, enquanto o marido decidiu não estudar.

Esse episódio me fez pensar em mim, pesquisadora, como mulher e mãe. Pensei em minha filha e em meu filho, nas minhas próprias práticas de numeramento, no quanto não saberia viver com tão pouco, e me indagava e indago: será que eu conseguiria, enquanto discuto se o dinheiro que ganho é suficiente para alimentar a mim e a minha família, deixar-me atravessar pelo afeto, pela lembrança e o cuidado com o universo de fantasia de minha filha, como o fez a catadora?

Confesso que essa cena foi e é doída, não só pelo afeto que a atravessa ou pela face visível da desigualdade, mas também porque foi por meio dela que me dei conta das diferenças entre a Celeste, pesquisadora e as catadoras e os catadores. Mesmo sendo mulher e mãe, eu não sou uma catadora. Os problemas que elas e eles enfrentam no seu dia-a-dia, eu não os enfrento. Então, como captar práticas e relações matemáticas nessas vidas e teorizar sobre elas? Como produzir uma narrativa sobre essas vidas, e por quê? Qual o sentido da produção dessa narrativa?

Foi, também, a partir dessa cena que compreendi a metáfora da viagem a que se refere Guacira Louro (2004a) e Tomaz Tadeu da Silva (2000b). Senti-me viajante cujos deslocamentos não eram apenas espaciais, ao me deslocar de um bairro central da cidade, cercada pelos confortos da condição de moradora desse bairro, para a periferia com as suas distâncias, dificuldades e mazelas. Mas foi pelo confronto com o outro, pela compreensão das diferenças, pelo constante movimento teórico que eu empreendia cotidianamente, pelas mudanças nos modos de olhar, que compreendi que “o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante” (LOURO, 2004a, p. 13).

Nesse último e provisório deslocamento a que aqui me refiro, algumas compreensões: as palavras diferença e desigualdade se concretizam; repenso o que significa indagar sobre as práticas de numeramento, de mulheres e homens de uma Associação de catadoras e catadores de materiais recicláveis, alunas e alunos da EJA. Compreendo, também, estudar numeramento efetivamente como buscar compreender práticas. Estudos que ultrapassam a discussão sobre se a pessoa “sabe utilizar conhecimentos matemáticos para fazer frente às demandas de uma

---

<sup>40</sup> Os nomes das catadoras e dos catadores, nesta pesquisa, são fictícios.



sociedade grafocêntrica”, posto que tais práticas se constituem nas inclusões precárias da vida social, por interdições, pela luta diária pela sobrevivência, pelo direito ao alimento e à vida.

Compreendo, também, o que significa “ser intelectual” na perspectiva proposta por Foucault. Ele nos convida, como intelectuais, a destruir evidências e universalidades; a indagar do lugar onde estamos e, ancorados e imersos nesse presente, atentos a ele, buscar “os pontos fracos, as brechas, as linhas de força” (FOUCAULT, 1979, p.242); a fazermos opções políticas; a contribuirmos nesse lugar onde estamos. *Convida-nos ao risco.*

Aceitando o risco, envolvida na trajetória de vida e luta das catadoras e dos catadores, como educadora e pesquisadora, para mim esta pesquisa só se revestirá de sentido se conseguir mostrar essas práticas de numeramento atravessadas pela dor, pela alegria, pela falta, pelo afeto, pela opressão, pela desigualdade e pelo impulso de vida que se fazem de modo diferente para mulheres e homens. É o desafio de captar a vida que pulsa nessas práticas<sup>41</sup> que me conduz a deslocamentos e me *comove*.

Esta narrativa dos *Descaminhos*, deslocamentos e escolhas desta investigação foi escrita para o texto submetido ao exame de qualificação<sup>42</sup> e foi mantida, com pequenas revisões, nesta tese. No exame de qualificação, outros tantos deslocamentos se fizeram, a partir da constatação do quanto eu me havia perdido (nos *caminhos e descaminhos* das teorizações foucaultianas) e de que eu havia me esforçado por compor os capítulos, com vários tapetes, tecidos “numa linearidade admirável” (FISCHER, 2002b, p. 41). Inspirada na venda de tapetes por uma catadora, utilizei a idéia desses tapetes feitos com tiras coloridas e propus uma análise das práticas de numeramento escolares e não-escolares das catadoras e dos catadores, compondo tapetes, que, entretanto, não possuíam a mesma beleza dos tapetes vendidos pela catadora. Os que eu tão cuidadosamente tecera apresentavam várias dicotomias, pois eu havia buscado na riqueza das teorizações foucaultianas o que se “colava aos dados” que eu deveria analisar e tecera várias possibilidades de análise, todas fragmentadas. Foi custoso repensar a direção dos fios da escrita desta tese e, mais custoso ainda, desfazer todos os tapetes que eu tão cuidadosamente tecera.

Assim, a constatação mais importante desse momento rico (da qualificação e da necessidade de *desfazer* os tapetes) foi a de que eu ainda não conseguira operar com os conceitos que utilizava, não os articulava ao problema de pesquisa. Desafio, nada fácil, que me propus a superar. Para mim o exame de qualificação foi também um episódio que provocou novas constatações, outras maneiras de ver e pensar, outros tantos deslocamentos. Destaco como um

---

<sup>41</sup> Cf. FISCHER (2002a).

<sup>42</sup> Exame realizado em 01/06/08, com a presença das professoras Dra. Gelsa Knijnik e Dra. Marluicy Alves Paraíso.

desse deslocamento a verificação de que, mesmo dizendo utilizar o conceito de gênero como um categoria de análise, eu efetivamente não operava com tal conceito. Um exemplo disso é como “*deixei o gênero escapar*” no episódio que relatei como “*um último descaminho*”, ao não me interrogar sobre o porquê de somente a catadora (e não o catador) deixar-se atravessar pelo afeto, pela preocupação com o universo infantil das filhas, mesmo na falta material. Também não me interroguei, sobre o porquê de essa cena ter sido e continuar sendo doída para mim, uma outra mulher, que vive sua vida sob outras condições materiais, mas que também foi tocada, como mãe, por essa cena. Um dos grandes aprendizados dessa pesquisa foi que não se faz impunemente, como mulher, uma pesquisa sobre gênero<sup>43</sup>, pois não se teoriza somente sobre a vida de outras mulheres e sobre suas relações com os homens. Visita-se a própria vida e descobre-se como vamos sendo “fabricadas” como mulheres, constatando as amarras que nos prendem a tantas e infinitas práticas. Enfim, olhamos para como “nos tornaram mulheres” e para como, nós mesmas, nos tornamos mulheres “de determinados tipos”.

### **Modos de olhar**

Apresentamos, na segunda parte deste capítulo, os modos como escolhemos “olhar” as relações entre Homens, Mulheres e Matemática na EJA. Essas escolhas se fazem pela opção do uso do conceito de gênero para olhar “femininos e masculinos”, e pela opção do uso do conceito de numeramento para olhar as relações com a matemática de e entre mulheres e homens. Apresentamos, assim, em um primeiro momento essas duas escolhas, e, na última seção deste capítulo, as outras escolhas teórico-metodológicas que fizemos, mostrando as tramas nas quais esta pesquisa se encontra enredada.

Inicialmente, consideramos necessário demarcar os lugares teóricos a partir dos quais falamos da adoção que fazemos do conceito de gênero e do conceito de numeramento. Ao apresentarmos aqui nossas considerações sobre a adoção do conceito de Gênero nesta pesquisa, fazemos como muitas estudiosas de gênero que, segundo Guacira Louro (1995), sentem a necessidade de constantemente explicar suas opções teóricas e a concepção de Gênero que assumem. Em particular, dada a escassez do uso desse conceito no campo da Educação Matemática, consideramos imprescindível explicar o que estamos querendo dizer quando nos

---

<sup>43</sup> Pelas trocas afetivas com a orientadora desta pesquisa, ousou dizer que também não se orienta uma pesquisa sobre gênero impunemente.

propomos, numa investigação desse campo, adotar as relações de gênero como categoria de análise. Também em relação ao conceito de numeramento, ainda se identifica um certo caráter de novidade desse conceito no campo da Educação Matemática. Como outras pesquisadoras e outros pesquisadores que optaram por contemplá-lo em seus trabalhos<sup>44</sup>, cumpre-nos explicar em que sentido(s) o estamos mobilizando nesta investigação.

### **A escolha do conceito de Gênero como categoria de análise**

Se admitimos que as palavras (todas elas) não nos revelam imediata e diretamente o que significam, isso fica especialmente evidente quando nos referimos a gênero. Usualmente as pessoas interessadas nessa perspectiva necessitam explicá-la e se explicar, não apenas conceituando e localizando seu objeto de estudo, como também justificando, a escolha desse “objeto” (LOURO, 1995, p.102, aspas da autora).

Na introdução desta tese, justificamos a escolha do “nosso objeto de estudo”, o “porquê” de nos voltarmos, como pesquisadoras do campo da Educação Matemática, para as relações entre Gênero e Matemática, apresentando a escassez de pesquisas nesse campo, e como essa escolha foi movida, de modo especial pelas nossas experiências, como mulheres, atuando no campo da EJA. Na primeira parte desse capítulo, mostramos os caminhos e *descaminhos* nas escolhas feitas para olhar a relação – mulheres, homens e matemática – e de que maneira a opção pelo uso do “Gênero como categoria de análise” (SCOTT, 1990) engendrou um exercício teórico e uma mudança constante dos modos de pensar para que efetivamente se operasse com tal conceito. Mudanças que se encontram, em grande medida, implicadas nos desdobramentos do uso desse conceito e, de modo bastante específico, das suas relações com o campo da matemática.

Na compreensão sobre essas dificuldades, na verificação da recente emergência desse conceito no campo da educação e nas pesquisas em educação no Brasil e na constatação da lacuna teórica das discussões sobre Gênero e Matemática, advém a nossa necessidade de explicar de modo a conceituar e localizar, mesmo que de forma sintética, a emergência desse conceito como categoria analítica e as implicações do seu uso para esta pesquisa e para o campo da Educação Matemática.

---

<sup>44</sup> Cf. MENDES (2001), TOLEDO (2003), BAKER, STREET & TOMLIM (2003), BARWELL (2004), CABRAL (2007), FARIA (2007) e LIMA (2007).

A incorporação do conceito de gênero aos “estudos das mulheres” é bastante recente no campo das Ciências Sociais e das pesquisas em Educação. Sob a denominação “Estudos de Gênero”, ou “Relações de Gênero”, designa-se um campo de estudos relativos às relações entre mulheres e homens, nos quais o conceito de gênero tem sido utilizado por diferentes grupos de estudiosas/os, em uma variedade de “tramas teóricas que foram sendo articuladas no conceito” (LOURO, 1996, p.7). Com efeito, o “gênero tem sido utilizado por estudiosas(os) marxistas, pós-estruturalistas, lacanianas(os), feministas radicais e tantas outras e outros que não pretendem qualquer classificação” (*ibidem*, p.7). O conceito assume, por isso mesmo, no interior dessas tramas, sentidos e significados diversos e, até mesmo, conflitantes. Por essa razão, nem sempre atribuímos o mesmo significado quando falamos de gênero, ou realizamos nossas pesquisas dos mesmos modos quando operamos com tal conceito. Justifica-se, pois, a necessidade de explicarmos, como nos alerta Guacira Louro, o uso que fazemos de tal termo. Não escapamos, assim, à regra que parece obrigar as estudiosas de gênero a constantemente explicar suas opções teóricas (LOURO, 1995). Também por causa da lacuna que identificamos na abordagem das relações de gênero nas pesquisas em Educação Matemática no Brasil, consideramos oportuno explicar o que estamos querendo dizer quando propomos a incorporação desse conceito às investigações desse campo.

A compreensão sobre o conceito de gênero<sup>45</sup> pode ser buscada revisitando como se deu historicamente a emergência do mesmo nas discussões sociológicas e nas preocupações educacionais. Seu aparecimento, segundo Guacira Louro (1997), encontra-se “implicado lingüística e politicamente” (p.14) com as lutas históricas das mulheres pela afirmação dos seus direitos e com as lutas do movimento feminista contemporâneo. Dagmar Meyer (2003) pondera que, embora “tenham construído trajetórias que podem ser contadas de diferentes formas e sob diferentes óticas”, as historiadoras, em geral, registram a história mais recente do movimento feminista “fazendo referência a uma primeira e segunda ondas” (*ibidem*, p.11).

Louro (1997) aponta, como início das inquietações em torno da questão feminina, as manifestações, ocorridas na virada do século XIX para o século XX, em prol do direito do voto das mulheres. A “primeira onda do feminismo”, portanto, segundo as historiadoras feministas, inicia-se com o movimento das mulheres da Europa e dos Estados Unidos que reivindicava direitos políticos e sociais, como o direito de voto e melhores condições de trabalho nas fábricas.

---

<sup>45</sup> Para compreender a constituição do campo de estudos feministas e a emergência do conceito de Gênero nesse campo, indicamos os trabalhos de Joan Scott (1990, 1992), Bila Sorj (1992), Guacira Louro (1995, 1996, 1997), e Dagmar Meyer (2003).

No Brasil, o movimento pelo voto feminino começa com a “Proclamação da República, em 1890” (MEYER, 2003, p.11). Esse movimento se estende à medida que as mulheres vão conquistando o direito de voto<sup>46</sup> nos diferentes países e, ao mesmo tempo, quando elas passam a agregar a essa luta “muitas outras reivindicações como, por exemplo, o direito à educação, a condições dignas de trabalho”, (MEYER, 2003, p.12) e, naquele momento histórico, o direito “ao exercício da docência” (*ibidem*, p.12).

Uma importante marca da primeira onda do movimento feminista é o livro de Simone de Beauvoir<sup>47</sup>, “O segundo sexo” de 1949, no qual a autora denuncia a condição da mulher relegada a ser considerada como um “segundo sexo”, inferior ao primeiro: “o sexo masculino”. A célebre frase “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR 1980, p. 9) parece expressar as inquietações da autora sobre o que constitui ser mulher em uma sociedade nas quais as relações hierárquicas entre homens e mulheres produzem outras relações que tornam a sexualidade, a economia, o trabalho, a política, a história etc., espaços de privilégios masculinos.

Louro (1997) assinala que a “segunda onda do feminismo” inicia-se na década de 60 e 70 com as primeiras construções teóricas sobre o tema, sendo um marco dessa segunda onda a publicação, em 1963, de “A mística feminina” de Betty Friedman, na qual a autora analisa a obra “O segundo sexo” e formula novas propostas para a reorganização do movimento feminista.<sup>48</sup>

A consolidação de um campo de “estudos da mulher” se dá a partir de 1968<sup>49</sup>, quando o movimento feminista se une, no Brasil e internacionalmente<sup>50</sup>, a outros grupos, como os/as intelectuais, os/as estudantes, os/as negros/as e os/as jovens, que lutam por direitos políticos e sociais e que “expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (LOURO, 1997, p.16). Esse momento histórico marca, de modo especial, o ressurgimento do movimento feminista e, como ressalta Guacira Louro, os “estudos da mulher” e sua consolidação acontecerão, não apenas, nesse movimento de contestação, mas também, ao mesmo tempo, pelo surgimento de uma produção teórica forjada pelas militantes feministas no interior das universidades.

---

<sup>46</sup> Daniela Auad (2003) apresenta a cronologia da conquista do voto feminino. A conquista desse direito ocorre no Brasil em 1934. O Brasil foi o 5º país a reconhecê-lo. Na Suíça, as mulheres só conquistariam o direito ao voto em 1973. Esta cronologia mostra que não é possível compreender as ondas do movimento feminista, portanto sua história, de forma linear em todos os países.

<sup>47</sup> Cf. AUAD (2003).

<sup>48</sup> Cf. AUAD (2003).

<sup>49</sup> Dagmar Meyer (2003) salienta que, no Brasil, a luta feminista se associa aos movimentos de oposição aos governos militares e aos movimentos de redemocratização do país no início dos anos 80.

<sup>50</sup> Cf. LOURO (1995).

Louro salienta que “tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos” (LOURO, 1997, p.17). Denunciar o ocultamento da mulher nos espaços sociais e políticos e “sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência” (*ibidem*, p. 17) torna-se, assim, objeto de luta e de produção teórica. Essa estudiosa mostra que a invisibilidade das mulheres e sua subordinação aos homens vinham sendo confrontadas historicamente por mulheres camponesas e trabalhadoras que exerciam atividades fora do lar, na luta pela subsistência, ocupando lugares na lavoura, nas oficinas, nas fábricas; gradativamente, essas e outras mulheres “passaram a ocupar também escritórios, lojas, e hospitais” (*ibidem*, p.17). Ela lembra, porém, que, nesses espaços de trabalho, elas eram rigidamente controladas pelos homens e exerciam quase sempre atividades de apoio ou atividades compreendidas como “próprias das mulheres”: assistência, cuidado, limpeza e educação.

Esses primeiros estudos vão ter como foco a denúncia contra a opressão e a subjugação do feminino ao masculino, principalmente descrevendo as condições de vida das mulheres (no lar e fora dele). Retirando a mulher da invisibilidade, tais estudos trazem para o debate acadêmico temas e questionamentos que até então não habitavam esse espaço. Ao mesmo tempo, denunciam a visibilidade da mulher nas atividades profissionais exclusivamente no exercício de “funções complementares” (MACHADO, 1998, p.118) àquelas exercidas pelos homens. As pesquisadoras assumiam, assim, “com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança” (LOURO, 1997, p. 19).

Se, por um lado, esses primeiros estudos tornam-se valorativos para a luta histórica das mulheres questionando sua subordinação aos homens, sua invisibilidade e uma visibilidade “autorizada” em alguns espaços profissionais, como escolas e hospitais, por exemplo, acabam por perturbar pouco a noção de um “universo feminino separado” (LOURO, 1997, p.18), ao construírem uma “História, uma Literatura ou uma Psicologia da mulher” (*ibidem*, p.18). Mas, como ressalta Louro, seria enganoso não reconhecer a importância desses primeiros estudos que tiraram as mulheres das notas de rodapé, imprimiram paixão às pesquisas acadêmicas, realizaram problematizações, subversões e transgressões no mundo acadêmico. “Eles, decididamente, não eram neutros” (LOURO, 1997, p. 19).

Aos poucos, como mostra a autora, esses estudos não só relatam sobre as condições e vidas das mulheres, mas também começam a ensaiar explicações sobre essas mesmas condições e vidas, realizando, nesse processo, diversas “filiações”: ou articulavam-se a quadros teóricos

clássicos, como o marxismo (feminismo marxista) e psicanálise (feminismo de orientação psicanalítica); ou originaram um “feminismo radical”(posição das teóricas do patriarcado<sup>51</sup>) que questionava a possibilidade de ancorar as pesquisas sobre a condição da mulher, “sobre uma lógica androcêntrica” (LOURO, 1997, p.20) presentes naqueles quadros. Entretanto, embora, de diferentes lugares, essas estudiosas partilham motivações e interesses comuns e se unem na confrontação contra modos de explicar as desigualdades sociais entre homens e mulheres “remetendo-as, geralmente, às características biológicas” (*ibidem*, p. 20).

É na esteira desses debates que os “estudos sobre a mulher” darão lugar ao conceito de gênero (ou Relações de Gênero)<sup>52</sup>. Inicialmente, o termo *gender* vai ser utilizado por estudiosas anglo-saxãs, no início da década de 70, procurando romper com a referência mais imediata de termos como “sexo” e “diferença sexual” a um sexo anatômico, que produzia, sob um determinismo biológico, a *naturalização* das diferenças entre homens e mulheres e, conseqüentemente, toda uma série de aprisionamentos das mulheres ao seu sexo. Tal aprisionamento provocava (e provoca), principalmente, relações de inferioridade delas em relação a eles. A adoção do conceito de gênero procurava romper, também, com explicações que, mesmo sendo consideradas mais progressistas (como as de cunho marxista, cuja análise recaía nos “processos de produção e na divisão social do trabalho” (MEYER, 2003, p.14), vinham dificultando a “visibilização de outras dimensões implicadas com a subordinação feminina, como, por exemplo, as relações de poder que permeavam a vida privada” (*ibidem*, p.14).

Assim, o conceito de gênero não se define em uma perspectiva biológica como sinônimo de *sexo*, mas é uma construção social do que se constitui “masculino ou feminino”, sobressaindo, nesse conceito, o *apelo relacional*. O gênero é, portanto, produzido nas relações que se estabelecem entre mulheres e homens, relações quase sempre desiguais, o que implica considerar o “fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado em e por este mundo.” (SCOTT, 1990, p. 7). Esse termo é, assim, definido como “construção social da diferença entre os sexos” (PERROT, 2005a, p.467), o que significa, segundo Michele Perrot, estudiosa da história das mulheres, compreender que essa história, “apenas encontra todo o seu

---

<sup>51</sup> Cf. LOURO (1995), SCOTT (1990).

<sup>52</sup> Como salienta Guacira Louro, para alguns dos grupos de estudiosas/os do campo feminista, talvez aqueles “mais diretamente herdeiros da militância feminista, a denominação “estudos de gênero” é ainda pouco aceitável. Entendem que essa esconde aquela que é o seu verdadeiro sujeito/objeto de estudos (a mulher), já usualmente negada ou marginalizada numa ciência androcêntrica” (LOURO, 1995, p.102). Para a ampliação dessas discussões e sobre os dilemas teóricos nos quais se debatem as estudiosas feministas conferir Jane Flax (1991), Bila Sorj (1992), Lia Zanotta Machado (1992, 1998), Maria Lygia Q. Moraes (1998), Judite Butler (1998), Michelle Perrot (2005a), Guacira Louro (2007).

sentido na análise, na desconstrução da diferença entre os sexos, na relação com o outro sexo”. Para a autora, portanto, o gênero, categoria do pensamento e da cultura, “precede o sexo e o modula” (PERROT, 2005a, p. 467).

Por sua vez, como ressalta Louro (1997), ao se compreender gênero como produzido nas e produzindo as relações sociais, não se deve pensar na *representação de papéis* masculinos e femininos, papéis que homens e mulheres *aprenderiam e assumiriam* em seus modos de vida (relações, trabalhos, vestuário, preferências, lazer, práticas educativas e práticas matemáticas, por exemplo). Esse modo de pensar remete a análise “para os indivíduos e para as relações interpessoais” (LOURO, 1997, p. 24), não se examinando, nessa perspectiva, as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades e “as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros” (LOURO, 1997, p. 24). Assim, a incorporação do uso do termo gênero pelas feministas contemporâneas<sup>53</sup> é uma ferramenta política na afirmação dos direitos das mulheres e, ao mesmo tempo, uma tentativa feita por elas “para reivindicar um certo terreno de definição, para insistir sobre a inadequação das teorias existentes em explicar as desigualdades persistentes entre as mulheres e os homens” (SCOTT, 1990, p.13).

É a partir dos anos 80 que o conceito de gênero passa a ser utilizado nos meios acadêmicos brasileiros, “disputando espaço com os estudos ‘da mulher’ – área que ainda sofria para impor sua legitimidade no campo universitário” (LOURO, 1996, p.8). Essa não foi apenas uma mudança de rótulo ou tão somente uma nova “área” de estudos. Aquelas e aqueles que optaram por esses estudos “estavam se propondo a outra(s) perspectiva (s) teórica (s)” (*ibidem*, p. 10).

Nesse cenário de mudanças, o artigo de Joan Scott (1990)<sup>54</sup>, “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, torna-se um texto-chave para os Estudos de Gênero e, para as/os pesquisadoras/es desse campo. Refletindo sobre a importância desse artigo, Guacira Louro, afirma que talvez o mesmo tenha representado para as pesquisadoras e para os pesquisadores, de modo especial as/os do Brasil, que se moviam (no dizer da autora e incluindo a si mesma) com muitas cautelas e vacilações, “uma verdadeira introdução ao conceito e às suas implicações para

---

<sup>53</sup> Historicamente para Daniela Auad, após 1975 e até os dias atuais, estamos vivendo desdobramentos da segunda onda do movimento feminista, na qual se fortalece o conceito de gênero. A utilização do termo “gênero” pelas/os pesquisadoras/es se dará “no final dos anos 80 (...) a princípio timidamente, depois mais amplamente” (LOURO, 1997, p.23).

<sup>54</sup> Artigo publicado na versão americana em 1986, na versão francesa em 1988 e na versão brasileira em 1990. Cf. LOURO (1995).



os estudos históricos” (LOURO, 1995, p.103). Com efeito, nesse artigo, Scott apresenta argumentos contundentes para demonstrar que Gênero é “uma categoria útil de análise histórica e que essa categoria, articulada às categorias de classe e raça, deve ser integrada às pesquisas” (*ibidem*, p. 107).

Joan Scott, ao propor gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e como “um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p.14), expõe a aproximação entre os estudos feministas e o pós-estruturalismo. Teóricos, como Michel Foucault e Jaques Derrida, têm sido referência para muitas estudiosas<sup>55</sup> feministas contemporâneas, que, segundo Guacira Louro (1995), trazem para os Estudos de Gênero a questão da linguagem como “constituidora dos sujeitos e da realidade” (LOURO, 1995, p. 111) e a proposta de “desconstrução dos princípios fundantes sobre os quais se construíam os tradicionais sistemas de pensamento” (*ibidem*, p.111).

Esses pressupostos teóricos propõem a desconstrução da oposição binária entre masculino-feminino e da lógica da dominação-submissão (homem dominador/mulher dominada), o que implica compreender as mulheres e os homens como pessoas inseridas em processos históricos, ambos vivendo relações estratégicas de poder, e desenvolvendo, nesse processo, formas de resistência. Pressupõe, também, compreender que meninas e meninos, as adolescentes e os adolescentes, as jovens e os jovens, mulheres e homens, idosas e idosos não são categorias universais, mas têm identidades de gênero, produzidas na multiplicidade do que se denomina como masculino e feminino para diferentes sociedades e para diferentes grupos no interior dessas sociedades, com marcadores sociais diversos: étnicos, raciais, de classe, geracionais, profissionais, religiosos, dentre outros.

Se, como lembra Guacira Louro (1996), são muitas as tramas teóricas nas quais esse conceito encontra-se enredado, a incorporação do mesmo e sua utilização pelos diferentes grupos de pesquisadoras/es, e mesmo no interior desses grupos, é, por vezes, bastante diferente e até conflitante. Dagmar Meyer, Cláudia Ribeiro e Paulo Ribeiro (2004) apontam duas grandes vertentes dessa incorporação. Em uma primeira vertente, gênero “foi e continua sendo usado como um conceito que se opõe, ou complementa, a noção de sexo biológico e se refere aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que a(s) cultura(s) inscreve(m) sobre corpos sexuais” (MEYER, RIBEIRO e RIBEIRO, 2004, p. 6). As perspectivas que derivam dessa

---

<sup>55</sup> Referimo-nos especificamente a Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Valerie Walkerdine, Dagmar Meyer, Michelle Perrot, autoras consultadas para a construção deste referencial e que assumem esta perspectiva teórica.

abordagem “operam com o pressuposto de que o social e a cultura agem sobre uma biologia humana universal que os antecede” (*ibidem*, p.7). Em uma outra vertente, estão as feministas pós-estruturalistas, (com as quais nos alinhamos) que utilizam o conceito de gênero compreendendo que o mesmo

remete a todas as formas de construção social, cultural e lingüística 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 e RIBEIRO, 2004, p.6).

Desse modo, ao adotarmos nesta pesquisa esse conceito, queremos afastar-nos das perspectivas teóricas que discutem as diferenças entre homens, mulheres e matemática tendo como foco as diferenças biológicas entre os sexos, ou das que partem do pressuposto de que o desempenho matemático delas e deles se relacionaria ao desempenho de papéis femininos e masculinos. Tais explicações, segundo Paul Ernest (2003), na introdução do livro de Valerie Walkerdine “Excluindo Garotas: Garotas e Matemática”<sup>56</sup>, têm sido adotadas com muita frequência em pesquisas que se voltam para aquelas relações no campo da Educação Matemática.

Entendendo que o gênero não se refere “à realidade biológica primeira” (SCOTT, 1998, p.115), mas constrói o, e se constrói no, “sentido dessa realidade” (*ibidem*, p. 115), em práticas sociais concretas, heterogêneas, plurais, incertas, em processo constante de mutação e que produzem de diferentes modos feminilidades e masculinidades, as relações entre homens, mulheres e matemática devem ser lidas nessa heterogeneidade, conflitualidade e provisoriedade, pois não existe um “problema exclusivo de gênero e matemática”<sup>57</sup> (ERNEST, 2003, p. 8).

Tais relações configuram-se, assim, como “realidades”, produzindo os diferentes significados que temos atribuído a “masculino”, “feminino” e “matemática” em nossas práticas cotidianas: nos modos como educamos meninas e meninos, nos modos como nos relacionamos com a matemática (seja na escola ou fora dela), nos modos como nos organizamos como mulheres e homens em nossas relações com a matemática e organizamos tais relações e nos modos como produzimos práticas matemáticas femininas e práticas matemáticas masculinas. Assumimos, portanto, que não existe uma “essência” nos termos “mulheres” e “homens”, e

---

<sup>56</sup> Counting Girls Out: Girls and Mathematics.

<sup>57</sup> “There is no unique gender and mathematics problem” (ERNEST, 2003, p. 8).

mesmo “matemática”, e que tais termos se encontram implicados em toda uma produção discursiva sobre relações de gênero e matemática.

Procuramos, com as explicações acima, traçar uma síntese de um panorama histórico rico e multifacetado das lutas do movimento feminista, da emergência de um campo teórico de “estudos da mulher”, da passagem desse campo para os “estudos de gênero” e da proposição feita por Joan Scott do uso do conceito de gênero como categoria analítica. Sabemos dos riscos reducionistas de tais sínteses (que, muitas vezes, acabam por não expor de modo adequado confrontos e resistências) e de que as mesmas, porque são marcadas por nossas escolhas, acabam por deixar de lado aspectos que são importantes para a compreensão de processos históricos e sociais ricos, divergentes, conflitantes, plurais e plenos de possibilidades. Cientes dessas limitações, indicamos àquelas e àqueles que desejarem se aventurar por esses estudos a leitura das autoras aqui citadas e tantas outras leituras, em que, com certeza, encontrarão nesses referenciais.

A proposição de adotar o conceito de gênero como ferramenta útil para o campo da Educação Matemática (na pesquisa e nas práticas pedagógicas) considera sua fertilidade para analisar fenômenos e questionar posições e procedimentos, mas também se forja no reconhecimento de que nossas práticas, pessoais e profissionais são sempre produtoras de “identidades de gênero”. Nesse sentido, as instituições nas quais nos envolvemos (famílias, escolas, igrejas etc.), os grupos dos quais participamos (grupos de pesquisa, grupos sindicais, os movimentos sociais etc.), os espaços sociais que habitamos (espaços de lazer, espaços de trabalho, instâncias políticas etc.) são profundamente *generificados* – instituídos pelo gênero ao mesmo tempo em que o instituem.

Orientamo-nos pela proposição feita por Joan Scott (1990) que concebe duas dimensões do conceito de gênero: uma primeira estaria ligada à compreensão de que as diferenças de gênero são produzidas nas relações sociais entre mulheres e homens – o gênero é constitutivo dessas relações e as constitui; a outra dimensão remete à compreensão de que essas relações são atravessadas por relações de poder multifacetárias e pulverizadas, que não se concentram “no homem” ou “na mulher”, mas se disseminam em todo o corpo social, sendo o gênero um primeiro modo de significá-las, “um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual o poder é articulado” (SCOTT, 1990, p. 16).

A partir dessa proposição, refletimos sobre como, do nosso ponto de vista, a adoção do conceito de gênero como categoria analítica traz para o campo da Educação Matemática uma

série de implicações que repercutem nas perguntas que nos fazemos, na(s) metodologia(s) de investigação ou no trabalho pedagógico que elegemos, no modo como produzimos e avaliamos os resultados a que acreditamos chegar.

Em nossos estudos e em nossa experiência, ainda que modesta, de operar com esse conceito, temo-nos dado conta de que a adoção do conceito de gênero na Educação Matemática nos obriga a revisitar os modos como temos significado “homem e mulher”, afastando-nos de explicações que tomam “masculino” e “feminino” como essências “fixas” e “imutáveis”. Tais explicações que sustentam as diferenças entre mulheres e homens como dadas biologicamente, ou consideram *natural* o desempenho por elas ou por eles de determinadas tarefas tidas como *mais femininas* ou *mais masculinas*, em decorrência de características *inatas* a elas e eles, fazem com que elas sejam entendidas como *atividades culturais* impressas nos corpos sexuados.

Ao questionarmos esses modos de significar o “ser homem” e o “ser mulher” como uma *essência*, vamos compreendendo que esses processos de significação implicam a produção de sentidos sobre masculinidades e feminilidades, que atribuem “ao masculino” e “ao feminino” determinadas características (sensibilidades, afetos, emoções, racionalidades, irracionalidades, capacidade de controle, descontrole etc.); determinados modos de pensar (homem mais focado, mulher mais dispersa, homem compreende o todo, mulher é detalhista etc.); determinadas práticas (o cuidado como próprio da mulher e o controle como próprio do homem, por exemplo); determinados saberes (“mulheres são mais *competentes* no uso da leitura e da escrita” e os homens “na matemática”).

Adotar o gênero como categoria de análise na Educação Matemática requer e aguça, ainda, nossa atenção para o fato de que o gênero é produzido em práticas sociais, que se convertem em práticas masculinizantes e feminilizantes. Assim, em nossas salas de aula e naquilo que as compõem (gestos, palavras, silêncios, ritos, olhares, materiais, modos de organizar, modos de se ensinar matemática, concepções de aprendizagem etc.) e em nossas pesquisas (mesmo quando se ocultam as relações de gênero), são produzidas identidades masculinas e femininas. Se consideramos que as relações de gênero permeiam as práticas, reconheceremos essas práticas como espaços nos quais tais relações se expressam. As práticas se configuram, assim, como espaços de conflitos, de confrontações, de silenciamentos, de apagamentos, de segregações, de normalizações, de fabricações. As práticas sociais serão também por nós consideradas como espaços de emergência de posições dominantes; e, do modo como passamos a entender a organização de indivíduos e de grupos sociais atualmente nessas práticas, veremos emergir a

posição masculina como a dominante, levando-nos a identificar e questionar as estratégias forjadas para a aceitação e a preservação dessa dominação, que se apóiam em sua *naturalização*.

Não passaremos, porém, incólumes por esse deslocamento a que a adoção do conceito de gênero como categoria de análise nos obriga e propicia. Será preciso olharmos para nós mesmas/os como tendo nossas “identidades de gênero” produzidas nas práticas sociais e problematizarmos o que nos constitui como “mulheres” e como “homens”: mães, pais, esposas/os, amigas/os, jovens, adultos, velhas/os, “boas/bons professoras/es de matemática”, “boas/bons pesquisadoras/es”, e tantas outras “identidades” que se encontram implicadas no que “somos”. Esse movimento de problematização sobre nós mesmas/os “forçará” a problematização sobre outras “identidades” que são produzidas no campo da educação como “verdadeiras”: a criança, “o” adolescente, o “aluno” da EJA, a boa aluna e o bom aluno, a boa aluna em Matemática, o bom aluno em Matemática. Enfim, estarmos atentas/os aos processos que nos tornam pessoas femininas ou masculinas e aos processos pelos quais instituímos identidades masculinas e femininas em nós mesmas/os e nas/os outras/os.

A nós, pesquisadoras e pesquisadores, educadoras e educadores, caberá desconfiar de todas as essências, homogeneidades e universalidades: “a mulher”, “o homem”, “a mulher dominada”, “o homem dominador”, “a Matemática”, entre tantas outras noções tomadas como naturais e fixas. Será preciso realizar um movimento de *desnaturalização* de nossas concepções sobre conceitos e fenômenos, sujeitos e processos, impregnados que são das relações de gênero. A naturalização de nossas concepções acaba por produzir e legitimar situações de desigualdade entre homens e mulheres e marcam pessoas e grupos em suas relações com uma Matemática tomada como “a verdadeira”, relações essas consideradas como “inferiores” ou “superiores”, conforme se adequem ou sirvam menos ou mais aos “mecanismos e estratégias de poder que instituem e legitimam essas noções” (MEYER, 2003, p.16) e que cabe aos nossos trabalhos de pesquisa e de ensino expor e desconstruir.

Esses são alguns deslocamentos que seremos instadas/os a fazer ao operar com o conceito de gênero nas diferentes frentes da Educação Matemática em que atuamos. Assim, não se trata de “incorporar” as mulheres em nossas pesquisas e práticas, procurando conferir a elas uma visibilidade maior do a que lhes legam alguns raros comentários em nossas teses e artigos, talvez algumas notas de rodapé, ou mesmo ainda alguns capítulos. Não se trata somente de resgatar nossas alunas do ostracismo a que as condenamos em nossas práticas pedagógicas, ao tomarmos como naturais modos de ver os homens como mais afeitos à matemática do que as mulheres, por

exemplo. Olhar para as mulheres no campo da Educação Matemática, sem nos voltarmos para as relações de poder entre mulheres e homens, sem realizarmos o movimento de compreensão sobre gênero como constituinte das identidades das mulheres e dos homens, produzidas e se produzindo em um movimento incessante nas relações sociais, portanto em nossas próprias práticas, sem problematizarmos a matemática tomada em nossa sociedade como “sinônimo de razão” e o modo como historicamente se produziu uma noção de que a matemática é um campo de domínio dos homens configura-se, mais uma vez, em um movimento de “essencialização” das mulheres (e dos homens) e de “universalização” de uma certa matemática. Assim, operar com o conceito de Gênero como categoria de análise supõe e possibilita romper com as essências e universalidades, que são sempre excludentes, “legitimando os já legitimados e colocando à margem aqueles [e aquelas] que não se enquadram em suas referências” (LOURO, 1996, p. 15).

### **A adoção do conceito de Numeramento**

O que explica o surgimento recente dessa palavra? Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Que novo fato, ou nova idéia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra, **letramento?** (SOARES, 2001, p. 16, grifo da autora).

Assim como Magda Soares se interroga, em 1998, na primeira edição do livro “Letramento: um tema em três gêneros” a respeito do surgimento da palavra *letramento*, poderíamos também nós, após uma década, nos interrogarmos sobre a introdução do termo *numeramento* no campo da Educação Matemática. Afinal a preocupação de se correlacionar, de algum modo, Matemática e Língua Materna “não é estranha e nem exatamente recente no campo da Educação ou, mais especificamente, da Educação Matemática” (FONSECA, 2007, p 3). O que levaria, então, à necessidade desse novo termo para falar dessa correlação?

As discussões relativas ao numeramento são, de certa forma, uma *novidade* no campo da Educação Matemática, o que se reflete na pluralidade<sup>58</sup> de conceitos e interpretações a ele relacionados: alfabetismo matemático, letramento matemático, literacia estatística, literacia

---

<sup>58</sup> No livro “Letramento no Brasil: habilidades matemáticas”, Maria da Conceição Fonseca (2004a) chama a atenção para essa pluralidade de denominações utilizadas pelas autoras e pelos autores dos artigos que compõem essa coletânea para referirem-se à dimensão social do fazer matemático.

algébrica, literacia geométrica, materacia, numeramento. Se, no campo da leitura e da escrita, o termo letramento, surgido em meados dos anos 80<sup>59</sup>, ainda causa estranheza e precisa ser explicado, menor não seriam a estranheza de um termo correlato nas discussões no campo da Educação Matemática e a necessidade constante de explicações sobre o uso que dele se faz.

O caráter de certa *novidade* que se pode atribuir a esse termo e a *estranheza* que muitas vezes ainda o cercam nos fazem, pois, na tentativa de explicarmos sua adoção nesta pesquisa, situar seu aparecimento e esboçar os liames nos quais ele se encontra enredado.

Parafraseando Magda Soares, poderíamos dizer que são os fatos novos, as novas idéias, as novas maneiras de compreender os impactos da quantificação e da ordenação na organização de pessoas e sociedades, bem como a incursão cada vez maior de pesquisadoras e pesquisadores que se preocupam em compreender e explicar as relações entre leitura, escrita e matemática<sup>60</sup> que colocam a necessidade de se distinguir uma alfabetização matemática “entendida como aquisição da linguagem matemática formal e de registro escrito” (FONSECA, 2007, p. 6), dos esforços para se “identificar, compreender e fomentar os modos culturais de se *matematicar* em diversos campos da vida social (até mesmo na escola) e considerá-los em suas intenções, condições e repercussões” (*ibidem*, p.6), o que se busca contemplar com o termo numeramento.

Embora partilhem inquietações comuns, pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam a estudos de e sobre numeramento apresentam divergências nos modos de conceber esse termo e sua relação com a cultura escrita e, em particular, com a cultura escolar (FONSECA, 2007). Convergem, porém, no posicionamento teórico e político de tomarem a matemática “como produção cultural” (*ibidem*, p. 1).

Numeramento é, portanto na literatura de Educação Matemática, um termo polissêmico o que leva as pesquisadoras e os pesquisadores que o adotam a sentirem necessidade de explicar o uso que dele fazem. Muitas/os procurarão ainda, explicar como ele se relaciona ao termo letramento e a buscar nas contribuições desse campo instrumentais para ampliação das discussões sobre o numeramento<sup>61</sup>. Tal polissemia e a diversificação e relações que se podem estabelecer com os estudos de Letramento são destacadas por Fonseca (2004b), ao discutir os resultados da

---

<sup>59</sup>Cf. SOARES (2001).

<sup>60</sup> Cf. MACHADO (1998), MONTEIRO (1998), MENDES ( 2001; 2007), CARDOSO (2002), PONTE (2002), KINIJNIK (2003a; 2004a; ), TOLEDO (2003), BAKER, STREET & TOMLIN (2003), BARWELL( 2004); FONSECA (2004a; 2004b; 2005<sup>a</sup>), FONSECA e CARDOSO (2005), NACARATO & LOPES (2005), CABRAL (2007), FARIA (2007), FONSECA, GOMES & LOPES (2007), LIMA (2007).

<sup>61</sup> Cf. BAKER, STREET & TOMLIN (2003), CABRAL (2007), FARIA (2007), LIMA (2007), MENDES (2001; 2007), FONSECA ( 2004b; 2005b; 2007).

pesquisa do INAF<sup>62</sup> 2002, que descreve o perfil do “alfabetismo<sup>63</sup> matemático” da população brasileira jovem e adulta. A autora afirma que, apesar da diversidade de termos usados pelas teóricas e pelos teóricos do campo da Educação Matemática na análise que fazem dos resultados dessa pesquisa, tais termos se relacionam, de alguma forma, com o conceito de letramento, expresso nos trabalhos de Magda Soares (2001, 2004), evidenciando, nessas relações, o papel social da educação matemática na promoção e no acesso ao “desenvolvimento (cada vez mais democrático e consciente) de estratégias e possibilidades de leitura do mundo para as quais conceitos e relações, critérios e procedimentos, resultados e culturas matemáticas possam contribuir” (FONSECA, 2004 b, p.13).

Pesquisadoras e pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Numeramento, ao qual esta pesquisa se filia, têm adotado o conceito de numeramento como uma ferramenta analítica considerando as contribuições que tal uso emprestaria para a compreensão das relações e dos modos como o conhecimento matemático, tomado como produção cultural, se configura nas e configura as práticas sociais que se estabelecem em uma sociedade forjada por culturas escritas. Tal adoção se preocupa em investigar como tais relações e modos de *matematicar*<sup>64</sup> são produzidos por (e produzem) modos de “ser” crianças, adolescentes, pessoas jovens e adultas com marcadores sociais diversos (étnicos, geracionais, de classe, de gênero etc.) em suas relações com a matemática. Assim, temos procurado nos referenciar em estudos de e sobre letramento e são as discussões desse campo, especialmente dos *New Literacy Studies*<sup>65</sup> (STREET, 2003), que têm trazido contribuições relevantes na discussão das questões postas pelo uso do conceito de numeramento como ferramenta analítica.

---

<sup>62</sup> Pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa, sendo o 4º de uma série, que contemplou, em 2001, 2003 e 2005, as habilidades de leitura e escrita da população brasileira e, em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas. Em 2006, foi publicado um balanço das cinco edições anteriores. Da pesquisa de 2007, apenas os primeiros resultados foram publicados. Cf.: [www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br). A partir de 2007, as pesquisas serão bienais. Cf.: [www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br). Sobre as pesquisas INAF, sugerimos conferir também o livro “Letramento no Brasil” (2004), organizado por Vera Masagão Ribeiro e o artigo “Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção”(2004) escrito por Antônio Gomes Batista e Vera Masagão Ribeiro.

<sup>63</sup> O termo alfabetismo matemático compreende as habilidades matemáticas necessárias às pessoas para a sua “inserção cidadã” em uma sociedade marcada por práticas sociais cada vez mais complexas. O termo alfabetismo se identifica com o termo letramento, expresso nos trabalhos de Magda Soares (2001).

No livro, “Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas”, que discute os dados referentes ao INAF 2002, Fonseca, organizadora da obra, faz opção pelo termo Letramento salientando que o mesmo expõe a sua concepção sobre as habilidades matemáticas como “constituintes das estratégias de leitura e escrita que precisam ser implementadas para uma compreensão da diversidade de textos que a vida social nos apresenta com frequência e diversificação cada vez maiores” (FONSECA, 2004b, p. 27).

<sup>64</sup> A utilização dessa expressão é inspirada em FONSECA (1991).

<sup>65</sup> Segundo Magda Soares (2004), esses “novos estudos sobre letramento”, realizados sob uma perspectiva social e etnográfica, consolidam-se nos anos de 1990, trazendo “além de novos princípios e pressupostos teóricos, alguns instrumentais para a análise do fenômeno do letramento” (SOARES, 2004, p.104).



É em meio a todo esse movimento teórico, ao qual fui apresentada como aluna do curso de Doutorado, que começo a compreender que o conceito de numeramento poderia se constituir como uma ferramenta analítica para esta pesquisa. Ao indagar as relações de gênero permeando a constituição de práticas de numeramento de mulheres e de homens e fabricando modos de “ser mulher” e de “ser homem” fui, de certa forma, desvencilhando-me, das armadilhas (das quais eu já me dera conta ao propor o projeto de pesquisa, para ingresso no curso) instaladas pela primeira configuração de minha questão de pesquisa, reduzida à relação das mulheres com a matemática. O rompimento com uma perspectiva que restringia meu olhar à focalização da relação de “mulheres com a matemática” foi, portanto, sendo provocado por minhas experiências como professora extensionista que se deparava com diversas práticas marcadas pela quantificação assumidas por mulheres – e por homens – (na sala de aula do projeto de EJA, nas referências a práticas que se circunscreviam ao ambiente da casa e nas referências às práticas que ultrapassavam esse espaço) e, de modo especial pelas minhas vivências junto às catadoras e aos catadores que me faziam defrontar com diferentes modos de vida forjados em meio a faltas materiais, a inclusões precárias em direitos sociais, a opressões, a engajamentos e a lutas. Foi provocado, também, pelas leituras de autoras da Educação Matemática como Maria da Conceição Fonseca (2002) e Gelsa Knijink (1996a), que traziam para esse campo um novo conjunto de palavras (significados, sentidos, reminiscências, legitimidade, relações de poder, cultura etc.) e que me forçavam a problematizar insistentemente a que matemática eu me referia quando dizia: *mulheres e matemática*. Sentia, de certo modo, um incômodo com a estreiteza do termo *matemática* para falar da complexidade dos eventos que eu testemunhava e das práticas que eu pressentia.

Assim, à medida que me iniciava como doutoranda e aprofundava os estudos sobre “mulheres” e sobre “matemática”<sup>66</sup> e, também, à medida que refletia mais sistematicamente sobre minhas vivências com as catadoras e os catadores, fui me dando conta de que seria impossível compreender e apreender, com o uso do termo “matemática”, as experiências de quantificação, de espacialização, de ordenação posto que tais experiências se constituem em práticas de vida. Em uma trama complexa, elas são impregnadas das vivências na Associação, das vivências como mães (que as mulheres partilhavam comigo), das necessidades de

---

<sup>66</sup> Referência à participação no grupo de estudos e nas reuniões do Grupo de Estudos em Matemática, coordenado pelas professoras Dra. Manuela David e Dra. Cristina Frade que contemplava o tema: “A sala de aula como uma comunidade de prática” e a participação, como aluna, na disciplina “História da Educação Matemática” ministrada pela professora Maria Laura Magalhães Gomes.

sobrevivência, das experiências escolares progressas, dos sentidos de serem alunas e alunos da EJA, das marcas geracionais, das relações de gênero, das dificuldades e lidas diárias de mulheres e homens pobres, das marcas da oralidade (especialmente nos inúmeros negócios que elas realizavam), das relações opressivas, dos enfrentamentos com o poder público para manterem a Associação.

Não saberia precisar o quanto a literatura dos Estudos de Gênero influenciou a minha escolha pelo termo numeramento. No entrecruzamento dos estudos de Gênero e de Numeramento, no entanto, identifiquei com a adoção do conceito de numeramento, uma perspectiva que me manteria alerta para evitar, por exemplo, as “armadilhas da falta” a que Valérie Walkerdine (2003) se refere, advindas de um olhar que dirige seu foco para as carências de indivíduos na interpretação das relações das mulheres com “a matemática”. À medida que buscava ampliar minha inserção nesses estudos e no aprofundamento dos estudos no campo do Numeramento e do Letramento,<sup>67</sup> fomos re-configurando nossos modos de olhar as relações que essas mulheres e esses homens estabeleciam com a matemática escolar, as relações matemáticas vivenciadas por elas e eles em espaços não-escolares (incluindo o espaço da casa e o espaço da Associação), as marcas da oralidade e da escrita nessas práticas, compreendendo tais relações na constituição e na mobilização de práticas de numeramento profundamente generificadas.

As práticas de numeramento das catadoras e dos catadores, alunas e alunos da EJA, seriam tomadas por nós como práticas de letramento, uma vez que se constituem nas interações no seio de uma sociedade grafocêntrica, em situações leitura e escrita, ou de algum modo, marcadas pela cultura escrita: mesmo quando não se faz o uso da tecnologia envolvida no ato 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 a que se resiste, como validação a que se submetem tais práticas, ou que são por elas questionadas, burladas, desdenhadas (FONSECA, 2008).

A inscrição das práticas de numeramento no âmbito das preocupações com o letramento se foi delineando nas situações vivenciadas junto às catadoras e aos catadores, envolvendo discussões sobre a pesagem de material, sobre o pagamento a que cada pessoa teria direito ao final do mês, sobre a cota mensal de materiais pesados, sobre o preço dos produtos vendidos, sobre o espaço destinado para a triagem dos materiais, sobre as planilhas de prestações de contas

---

<sup>67</sup> Ressalto a importância das disciplinas “Letramento e Alfabetização” (ministrada pelo professor Antônio Augusto Gomes Batista) e “Processos e Discursos Educacionais: Pesquisa em Educação e Linguagem” (Aracy Martins), nesse processo.

da Associação. Ou ainda, nas diversas situações de compra e venda de roupas e outros produtos, nas quais as catadoras realizam “de cabeça” os cálculos demandados, como também nas inúmeras referências a situações de cuidados com filhas e filhos e na realização de negócios diversos, nos quais oralidade e escrita se interpenetram. Nessas situações, o conhecimento matemático mobilizado se inscreve em um contexto de leitura e escrita, no qual os princípios da cultura escrita são obedecidos, respeitados, considerados legítimos, ainda que os procedimentos adotados não se valham dos recursos da tecnologia da escrita.

À medida que, nas discussões do GEN, aprofundávamos nossos estudos sobre numeramento buscando apoio em estudos sobre letramento, novos termos também se iam incorporando ao nosso instrumental de análise (dimensões individual e social do letramento, eventos e práticas de letramento, letramento escolar, letramento social, modelos autônomo e ideológico de letramento etc.), trazendo novos sentidos e significados com os quais “muitas vezes esbarrávamos” (FARIA, 2007, p.61) ou pelos quais “escorregávamos” na tentativa de compreender o “porquê” da adoção do conceito de numeramento em nossas pesquisas e os desafios de tal escolha.

Assim, assumimos em nossas pesquisas diversas contribuições desse campo e passamos a operar com o conceito de numeramento como uma dimensão do letramento uma vez que todos esses estudos, de alguma maneira, focalizavam tensões estabelecidas nas relações entre práticas de numeramento explicitamente referenciadas num modo escrito de *matematicar* (como o são a maioria das práticas de numeramento mobilizadas no contexto escolar) e aquelas que se forjam em outros espaços sociais, mas mantêm com a(s) cultura(s) escrita(s) algum tipo de relação.

Em nossas discussões recentes sobre numeramento e sobre suas relações com culturas escritas, nós nos temos dado conta de que operar com tal conceito em nossas pesquisas ou incorporá-lo às nossas práticas requer que nos afastemos de uma dimensão individual de numeramento. Essa dimensão remete a esse numeramento como “um atributo pessoal” (SOARES, 2001, p.66), cuja ênfase recairia nas habilidades matemáticas individuais das pessoas para fazer frente às demandas de uma dada sociedade no sentido de compreendê-lo em sua dimensão social, como um “fenômeno cultural” (*ibidem*, p.66), ou seja, como um conjunto de práticas em contextos específicos de uso (MENDES, 2001), nos quais se fazem presentes necessidades, sentidos, valores, critérios, “conhecimento, registro, habilidades e modos de pensar dos procedimentos matemáticos” (FONSECA, 2005b, p. 15) sejam eles orais e/ou escritos.

Ao compreendermos e assumirmos o numeramento como um fenômeno cultural, torna-se produtivo estabelecermos uma distinção entre eventos e práticas de numeramento. Os eventos se circunscrevem às situações nas quais uma ou mais atividades matemáticas se apresentam estando essas integradas às “interações dos participantes e seus processos interpretativos<sup>68</sup>” (BAKER, STREET & TOMLIM, 2003, p. 12). Por sua vez, as práticas de numeramento, que têm lugar nos eventos de numeramento, mas não se reduzem a eles, são “as concepções culturais que dão significado ao evento, incluindo modelos que os participantes trazem para o mesmo<sup>69</sup>” (*ibidem*, p.12). Assim, um mesmo evento de numeramento, como, por exemplo, uma situação de compra e venda de materiais recicláveis, engendra várias práticas de numeramento que se ligarão aos modos de vida de mulheres e de homens envolvidas/os nesse evento: às intenções, às condições e às repercussões de realizar tal venda que se configuram diferentemente para uma mulher ou para um homem; aos sentidos e significados atribuídos por elas e por eles aos códigos matemáticos (sejam eles escritos ou orais); aos valores atribuídos à matemática; às relações entre compradores/as e vendedores/as; à importância dessa venda para a subsistência pessoal ou não etc. Essas práticas configuram-se, por exemplo, na elaboração e eleição de critérios para estipular o preço do material a ser vendido, na construção e no estabelecimento dos procedimentos para realizar a venda, na criação e na adoção de tecnologias para calcular o troco, para fazer o troco etc. Tais práticas, portanto, só se constituem no acontecimento; ou seja, forjam-se e atualizam-se em cada evento embora possam referenciar-se em padrões de comportamento ou padrões de respostas produzidas culturalmente.

Essa compreensão do numeramento como fenômeno cultural obriga-nos a tomá-lo como um conceito relacional: as práticas de numeramento se configuram nas relações entre pessoas e entre grupos e nas relações dessas e desses com conhecimentos que associamos à matemática. Tais relações são marcadas pelas concepções de e sobre matemática; incluem valores que se atribuem à(s) matemática(s) em um dado contexto social (seja(m) ela(s) escolarizada(s) ou não); implicam ações de poder, de legitimação e recusas de determinados modos de se fazer matemática conferindo maior valor social a quem os domina e mobiliza; manifestam-se na adoção de recursos das linguagens (escritas e ou orais) que moldam as práticas de numeramento diferentemente para pessoas e ou grupos. Enfim, assumir a dimensão relacional do conceito de

---

<sup>68</sup> “...occasion in which a numeracy activity is interal to the nature of the participants interactions and their interpretative processes” (BAKER, STREET & TOMLIM , 2003, p. 12).

<sup>69</sup>“... but are the broader cultural conception that give meaning to the event, including the models that participants bring to it” (BAKER, STREET & TOMLIM, 2003, p. 12).

numeramento supõe reconhecer dilemas, interpretações, valorações, escolhas, composições, imposições, enfrentamentos, adequações, resistências, *re-existências* e *reticências*. É, nesse sentido, que poderíamos mais adequadamente falar de numeramento no plural – *numeramentos*, como o faz Brian Street (1984), ao referir-se ao letramento. O autor adiciona ao termo um significativo *s* – letramentos – considerando a diversidade das experiências culturais das pessoas e dos grupos, definindo modos e condições também diversos de apropriação das culturas escritas: “poderíamos provavelmente, mais apropriadamente nos referirmos a ‘letramentos’ do que a um único ‘letramento’”<sup>70</sup> (STREET, 1984, p.8).

Na compreensão do numeramento como um fenômeno cultural, somos instadas/os ainda a olhar tal fenômeno compreendido em práticas sociais mais amplas, estando desse modo relacionado aos “valores socioculturais que permeiam essas práticas” (MENDES, 2001, p.6). Portanto o conceito de Numeramento como o de Letramento não é um “instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido”(SOARES, 2001, p.74), mas volta-se para “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e escrita [ e, no caso de numeramento envolvem relações de quantificação, mensuração, classificação] geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (*ibidem*, p.75).

Operar com o conceito de numeramento (entendido em sua dimensão cultural) supõe, pois, deslocamentos em nossos modos de ver pessoas e ou grupos em suas relações com as práticas matemáticas em uma sociedade grafocêntrica. Deslocamentos que levaram pesquisadoras do GEN<sup>71</sup> a buscar contribuições dos estudos de Etnomatemática<sup>72</sup> na tentativa de compreender a diversidade de práticas de numeramento e as tensões que se estabelecem no confronto entre elas em contextos específicos de uso de conhecimentos matemáticos de diferentes pessoas e/ou grupos.

Nesta pesquisa, contribuições de Etnomatemática nos ajudariam na busca de compreender a diversidade das e nas matemáticas praticadas por essas mulheres e esses homens (catadoras e catadores, alunas e alunos da EJA), um grupo urbano, com especificidades de atuação profissional vinculada a um movimento social, que vivencia situações de exclusão e inclusões precárias em direitos sociais em sua luta constante – individual e coletiva – para

---

<sup>70</sup> “We would probably more appropriately refer to “literacies” than to any **single “literacy”** (STREET, 1984, p.8, aspas do autor, grifos nossos).

<sup>71</sup> Cf. CABRAL (2007), FARIA (2007), SOUZA (2007).

<sup>72</sup> Utilizamos o termo “abordagem” etnomatemática referenciando-nos em Gelsa Knijnik (1996a). Sobre a etnomatemática, conferir Ubiratan D’Ambrósio (1990, 1997, 2002) e Gelsa Knijnik (1996a, 2002, 2004b, 2006a).

“atender as suas necessidades de sobrevivência” (KNIJNIK, 1996a, p.74) e de legitimação do próprio movimento. Instiga-nos, sobremaneira, a procurar compreender de que modo as relações de gênero se encontram postas nas diferentes práticas de numeramento dessas mulheres e desses homens: aquelas que se relacionam à organização da casa, as práticas de trabalho no espaço da Associação e as práticas que têm lugar em uma sala de aula da EJA. Mais ainda, instiga-nos a procurar compreender como tais relações se forjam nas e forjam as práticas de numeramento de homens e de mulheres, catadoras e catadores de uma Associação, alunas e alunos da EJA.

Politicamente, interessa-nos operar com tal conceito em sua dimensão social inserido nas discussões do letramento, pela sua potencialidade ao problematizar condições, resultados e conseqüências da apropriação de culturas matemáticas (escritas e orais) “não somente para indivíduos, mas também para grupos e sociedades” (BATISTA, 2000, p.179). A mobilização do conceito de numeramento torna-se, assim, instrumento de denúncia dos processos de exclusão escolares, aos quais são submetidas as mulheres e os homens em nosso país e das inclusões precárias dessas pessoas, alunas e alunos da EJA, nos processos e nas práticas educativas.

É nesse sentido que compreendemos também nossa opção de nos voltarmos para a análise das práticas de numeramento, delineando-se à medida que nos aproximávamos das teorizações foucaultianas, de modo especial dos seus últimos livros que compõem “História da Sexualidade<sup>73</sup>”, e à medida que, no processo de pesquisa, compreendíamos as escolhas investigativas feitas por Foucault<sup>74</sup>, ao voltar seus olhares sobre as práticas que têm “sua própria regularidade, sua lógica, sua estratégia, sua evidência, sua ‘razão’” (FOUCAULT, 2006b, p. 338). Operamos, assim, com o conceito de numeramento, compreendendo as práticas de numeramento como espaços de correlações de força, de jogos estratégicos, de lutas, de fabricações, de enfrentamentos entre mulheres, homens e matemática(s). É para análise dessas práticas que nos voltamos compreendendo-as como o “lugar de encadeamento do que se diz e do que faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências” (*ibidem*, p.338), como espaços fabricados nos quais se produzem verdades sobre Gênero e Matemática. Assim, tal opção é também uma opção política ao procurarmos expor as tramas das

---

<sup>73</sup> História da Sexualidade 1: A vontade de saber (1988); História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres (2003); História da Sexualidade 3: o cuidado de si (1999a).

<sup>74</sup> Ressalto a importância da interlocução estabelecida com as teorizações foucaultianas a partir da minha participação nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Culturas (GECC), coordenado pela professora Dra. Marlycy Alves Paraíso.

Relações de Gênero nessas práticas que acabam por configurar-se como produtoras e legitimadoras de desigualdades entre Homens e Mulheres.

### **Entre tramas e fios: Relações de Gênero nas práticas de numeramento**

*Das tramas...*

Gênero e Numeramento, conceitos analíticos que entrelaçamos nesta pesquisa, enredam-se em tramas diversas, o que impõe a necessidade de explicitar e indicar aqui os caminhos pelos quais nos movimentamos, as tramas que tecemos, os fios que entrelaçamos, ao entrelaçarmos esses dois conceitos.

Uma das tramas que com fios precisamos urdir refere-se ao termo *identidade*<sup>75</sup>. Tal termo se impõe nas discussões sobre gênero, pois falar de mulheres e homens é tratar da constituição de identidades, sendo o gênero constituinte dessas identidades (SCOTT, 1990). Por sua vez, tratar o numeramento como se efetivando de modo concreto nas práticas, implica nos voltarmos para as pessoas que constituem as práticas e se constituem nas práticas (meninas e meninos, as adolescentes e os adolescentes, as mulheres jovens, adultas e idosas, os homens jovens, adultos e idosos) que vivem suas vidas em arranjos sociais diversos, o que também implica discutir “identidades”.

Se, no campo dos Estudos de Gênero, tais preocupações são intrínsecas à própria adoção do conceito de gênero, não podendo ou devendo dele se desvincular, a questão da identidade também tem comparecido como uma preocupação posta nas discussões nos *New Literacy studies* (STREET, 2003) na tentativa de compreender como a “construção identitária feminina e masculina” (BATISTA e RIBEIRO, 2004) encontra-se imbricada nas diferenças das relações que elas e eles estabelecem com a leitura e a escrita, nas implicações dessas diferenças em relação a tais práticas nos processos de escolarização, nas discussões sobre o acesso desigual a essas práticas, bem como nas preocupações em compreender como “são construídos diferentes modos de inserção e participação na cultura escrita” (*ibidem*, p. 2). Enfim, como “identidades femininas” e “identidades masculinas” se encontram implicadas e imbricadas nessas práticas. Ao nos referenciarmos nos estudos sobre numeramento que se apóiam nesses novos estudos sobre letramento, e voltando-nos para a compreensão da constituição e mobilização de práticas de

---

<sup>75</sup> Assumimos uma compreensão das identidades que se ligam a uma concepção do sujeito como nos propõe Michel Foucault “em constituição pelas práticas discursivas” como apontamos nesta seção e ao longo da tese.

numeramento estabelecendo e sendo estabelecidas nas e por relações entre pessoas e grupos, vemo-nos, da mesma forma, diante da necessidade de voltarmos para a questão das “identidades femininas e masculinas”.

No campo da Educação Matemática, Valérie Walkerdine (1988, 2003) trata da questão identitária de meninas e meninos constituindo-se nas práticas matemáticas. Acompanhando Valérie Walkerdine, consideramos que, nas práticas de numeramento, identidades de gênero são produzidas. Não tratamos, assim, de “identidade no singular” – a identidade masculina e a identidade feminina –, mas compreendemos que tais identidades são plurais, múltiplas, historicamente situadas, produzidas e se produzindo (em transformação) na diversidade das relações sociais, nas diferentes sociedades e nos diferentes grupos de uma dada sociedade (SCOTT, 1990). Ao nos afastar de uma identidade feminina e de uma identidade masculina tomadas como fixas, como pré-existentes, como essências, como “um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura” (SILVA, 2000b p. 96), afastamo-nos também das oposições binárias<sup>76</sup> homem/mulher, masculinidade/feminilidade, homem dominador *versus* mulher dominada, ou de modos de compreender “identidade masculina” e “identidade feminina” atados à representação de papéis sociais, para tomar as identidades como “uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (...) instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (*ibidem*, p.96- 97).

Tomaz Tadeu considera que a identidade não é uma característica independente, um “fato autônomo,” o *que simplesmente se é* (mulher, pobre, negra, analfabeta) em oposição a “uma diferença concebida como uma entidade independente” (SILVA, 2000b, p. 74) *àquilo a que o outro é* (homem, rico, branco, alfabetizado). Entretanto, falar de identidade é falar de diferença, pois, como nos apresenta o autor, “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência” (*ibidem*, p. 74), sendo *diferença*, por isso, outra trama da malha que buscamos tecer.

O autor argumenta que identidade e diferença não são produções naturais, mas criaturas da linguagem. Nesse sentido, a diferença não é uma essência constitutiva de pessoas e grupos, ela é produzida, porém, em relações culturais e sociais e, assim como a identidade, é o “resultado de

---

<sup>76</sup> Como mostram as estudiosas de Gênero, o termo oposição binária refere-se a uma relação de oposição entre dois termos sobre a qual se faz necessária uma operação de desconstrução. Tais discussões são inspiradas em Jacques Derrida, para quem a “lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: esse é um pensamento que elege e fixa uma idéia, uma entidade ou um sujeito como fundante ou como central, determinando, a partir desse lugar, a posição do ‘outro’, o seu oposto subordinado. O termo inicial é compreendido sempre como superior, enquanto o que é seu derivado, inferior” (LOURO, 2004b, p. 43, aspas da autora).



uma produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2000b, p. 81). Diferença e identidade se ligam “em estreita conexão com relações de poder” (*ibidem*, p. 81) que fixam identidades e marcam a diferença. Como nos lembra Guacira Louro, “ninguém é *essencialmente* diferente, ninguém é *essencialmente* o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro” (LOURO, 1998, p. 37, grifos da autora). Juntando essas duas tramas a outras peças do nosso tapete (práticas de numeramento, matemática, mulheres – homens – matemáticas), entendemos que a diferença é uma construção relacional, *é o que se passa entre*, e são as relações de poder que fazem com que diferenças se convertam em desigualdades.

Se é problemático considerarmos a existência de uma identidade fixa para mulheres e homens, também é problemático tomarmos uma identidade para a matemática, considerando-a como fixa e universal. Tomada nesse sentido, “a matemática” se converte em uma das metanarrativas da modernidade<sup>77</sup> e, ao estabelecer-se como parâmetro para a ciência moderna<sup>78</sup> a partir de um tipo de racionalidade de matriz cartesiana, passa a considerar, baseando-se nessa racionalidade, 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, 2002a, p.66).

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 (KNIJNIK, 2006a, p.120).

Ao alinhar-se a uma perspectiva pós-moderna “que rejeita um pensamento totalizante, as metanarrativas iluministas, os referenciais universais, as transcendências e as essências e que, implodindo a Razão moderna, deixa-a nos cacos das racionalidades regionais, das razões particulares” (VEIGA-NETO, 1995, p. 13)<sup>79</sup>, o modo de olhar da etnomatemática desconstrói o

---

<sup>77</sup> No campo da Educação Matemática, estudiosas como Gelsa Knijnik (1996a, 2004b, 2006a) e Valerie Walkerdine (1988, 1995, 1998, 2003, 2004) se propõem à desconstrução desta metanarrativa problematizando o modelo de racionalidade ocidental e o sujeito cartesiano que se apresentam como “verdades” produzidas nesse campo.

<sup>78</sup> Cf. FOUCAULT (1999b).

<sup>79</sup> Cf. KINIJNIK (2006a).

modelo de racionalidade universal e o sujeito cartesiano “racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento” (HALL, 2005, p. 27) o sujeito do Iluminismo “usualmente descrito como masculino” (*ibidem*, p.11). Ao ter como objeto de estudo preferencial os “cacos das racionalidades regionais, das razões particulares”, a abordagem etnomatemática permite-nos olhar como *diferenças* as práticas de numeramento das mulheres e dos homens, não tomando como modelo uma matemática universal e masculina, considerando, porém, legítimas todas as formas de matematicar. Inspiradas por tais estudos não tratamos assim de uma matemática, mas de matemática(s)<sup>80</sup>. Ao mesmo tempo, tais estudos inspiram-nos a problematizar a supremacia matemática masculina “fabricada” pela metanarrativa cartesiana.

Por sua vez, nas *composições* da etnomatemática com o pós-estruturalismo, vamos observar mudanças na perspectiva<sup>81</sup> pelas quais se concebe(m) a(s) linguagem (ns) para além de sua função de “representar objetos e fenômenos” e veremos surgir as preocupações com o *discurso*. Nessa perspectiva, as palavras não se prestam a enunciar *aquilo que é*, mas são produtoras de sentidos ao estabelecerem “os sistemas de significação – as ordens simbólicas – que precedem o domínio da palavra propriamente dita, da leitura e da escrita” (SCOTT, 1990, p. 11).

É a linguagem, tomada nessa perspectiva, vista não como um conjunto de signos que remetem a conteúdos ou a representações, reflexos das coisas, mas como prática que cria essas coisas, outro fio de nossa trama. Assim “identidades de gênero”, “diferenças”, “matemática(s)”, “relações homens-mulheres”, “relações homens-mulheres-matemática” são produzidas discursivamente, forjam-se em e forjam práticas discursivas. É desse modo, que tomamos as práticas de numeramento como práticas discursivas e nos dispomos a operar com esse

construto teórico que visa elucidar: **conceitos, concepções, representações, crenças, valores e critérios, estratégias, procedimentos, atitudes, comportamentos, disposição, hábitos, formas de uso e/ou modos de matematicar que se forjam nas e forjam as, situações em que se mobilizam conhecimentos referentes à quantificação, à ordenação, à classificação, à mensuração e à espacialização, bem como suas relações, operações e representações. Visa, também, analisar a relação de todos esses aspectos, e sua relativa padronização num determinado grupo social, com os contextos socioculturais no qual se configuram – e que são por eles configurados** (FARIA, 2007, p.143, grifos da autora).

---

<sup>80</sup> Inspiramo-nos, também, nos escritos de Gelsa Knijnik nos quais a autora valendo-se de uma abordagem etnomatemática tem problematizado a existência de uma única matemática, “a oficial” que está associada à racionalidade moderna, marcada pelo eurocentrismo, pela abstração e pelo formalismo.

<sup>81</sup> Referência aos trabalhos de Lisete Bampi (1999), Gelsa Knijnik (2006a), Fernanda Wanderer (2007). Conferir também KNIJINIK e WANDERER (2006).

Conceitos, procedimentos, operações, representações, crenças, valores, critérios, atitudes, comportamentos etc., inserem-se, assim, em práticas, produtoras de sentidos e de verdades sobre as coisas e as pessoas, o que implica relações de poder e produção de saberes. As práticas de numeramento são, pois, “práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de poder, e de controle” (LARROSA, 1994, p.71). Desse modo, nos diversos campos discursivos que produzem o tecido social, o que denominamos masculinidades e feminilidades é produzido. Assim como se produz o que denominamos como matemática.

É nas teceduras do discurso, compreendido como uma prática social<sup>82</sup>, que se entrelaçam as tramas do Gênero e do Numeramento. Empreendemos, nesta pesquisa, um movimento no sentido de compreender as práticas de numeramento dessas mulheres e desses homens, alunas e alunos da EJA, catadoras e catadores de materiais recicláveis, membros de uma Associação, como práticas discursivas, considerando os discursos que ali se constituem e que constituem essas práticas forjados em relações de poder-saber, que fabricam, desse modo, “verdades” sobre mulheres, homens e matemática (s).

### *Dos fios que se entrelaçam*

Não é mais necessário, após Descartes, atravessar corajosamente todas as incertezas do delírio, do sonho, das ilusões, não é mais necessário superar os perigos do desatino: é do próprio fundo do desatino que nos podemos interrogar sobre a razão. E está novamente aberta a possibilidade de reconquistar a essência do mundo no torvelinho de um delírio que totaliza, numa ilusão equivalente à verdade, o ser e o não ser do real (FOUCAULT, 2000, p.346).

Na atualidade do seu pensamento que continua a interrogar o momento presente, na inquietação posta de como vamos nos tornando o que somos, Foucault (1995a) nos instiga a nos interrogarmos sobre o “porquê” das coisas estarem postas dessa forma entre nós, de como certas “verdades” vão sendo produzidas em meio a jogos estratégicos, a práticas, a normalizações, a fabricações, enfim como *certas verdades* vão formando e *conformando* vidas. Temos como argumento, nesta tese, que existe, em nosso tempo, uma produção discursiva que constitui verdades sobre as relações de gênero e matemática. A produção de tais verdades encontra-se engendrada nos modos como feminilidades e masculinidades e também o que se reconhece como matemática têm sido fabricadas nas práticas sociais. Compreendemos, dessa maneira, que tais

---

<sup>82</sup> Cf. DREYFUS E RABINOW (1995).

relações entre Gênero e matemática(s) são produzidas e se produzem em jogos de verdade que se estabelecem em relações de poder-saber e que se articulam na produção do que tem sido, de modo geral, denominado “sujeito feminino” e “sujeito masculino”.

Nos fios que aqui entrelaçamos, apresentamos como temos tomado as práticas de numeramento como práticas discursivas e como tal escolha teórica traz implicada a constituição de identidades de gênero e a própria constituição de tais práticas. Compreendemos, desse modo, que, ao mesmo tempo em que se constituem práticas de numeramento *para mulheres e homens* ou *de mulheres e de homens*, produzem-se tipos específicos de sujeito masculinos e femininos.

Ao dizermos, portanto, que práticas de numeramento são mobilizadas por mulheres e homens, não estamos compreendendo esse movimento como o de um “sujeito autônomo” que mobiliza por atos de consciência tais práticas; essa mobilização, que mulheres e homens fazem ao constituírem suas práticas de numeramento, refere-se às práticas fabricadas discursivamente como mais *adequadas, próprias, inerentes às mulheres e aos homens*, produzindo-se, nessas práticas como “verdades”, determinados tipos de mulheres e de homens e determinados tipos de matemática: masculina ou feminina.

Em torno dessa argumentação, procuramos mostrar como operamos com o conceito de *discurso*, na perspectiva foucaultiana, e como tal conceito nos mobiliza, na análise das relações de gênero nas práticas de numeramento que fazemos nesta pesquisa, a voltar-nos para as teceduras entre *razão cartesiana*, o que denominamos *matemática de matriz cartesiana*, e o *sujeito cartesiano* e os conceitos foucaultianos de *poder, saber e sujeito*.

### **“Razão cartesiana”, “matemática” e “sujeito”**

A crítica à razão ocidental atravessa os escritos e os momentos teóricos do trabalho e do pensamento de Foucault<sup>83</sup>. Poderíamos identificar tal atravessamento do seu primeiro livro – “História da Loucura” – ao seu último conjunto de livros que trata das suas últimas pesquisas sobre a “História da sexualidade”. Nesse atravessamento, a razão é problematizada e denunciada como produtora do “louco”, sempre um “outro”; como produtora do “homem moderno”; como produtora de saberes sobre “a vida” e como as práticas da razão se encontram engendradas na

---

<sup>83</sup> Esse atravessamento pode ser lido nos livros escritos por Foucault, como também em seus ensaios, artigos, entrevistas, cursos e conferências realizados ao longo de sua vida e reunidos na publicação dos seus Ditos e Escritos. Estudiosos do pensamento foucaultiano como Dreyfus e Rabinow (1995), Roberto Machado (1981), Alfredo Veiga-Neto (1995, 2004) nos ajudam a compreender melhor esse atravessamento. O 2º volume dos Ditos & Escritos – “Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento”, (FOUCAULT, 2005b) apresenta vários textos (Ditos e Escritos) que nos ajudam nesse sentido.

produção da nossa subjetividade. Nesse atravessamento, Foucault nos diz que descrever o processo da razão não era o problema que ele se colocava. Em seus estudos, sempre se orientou pela busca de tipos de racionalidade que programam e orientam “o conjunto da conduta humana” (FOUCAULT, 2006b, p.319), colocando como problema determinar essas racionalidades e não “combater a razão” (*ibidem*, p. 319). Não podemos, por isso, ler nas críticas à razão, feitas por Foucault, um combate à razão, mas uma preocupação em mostrar como essa razão se propõe, em racionalidades específicas, a normalizações, produções, fabricações, subjetivações.

Como afirma Émile Noël, na introdução do livro de François Châtelet – “Uma história da razão” –, “há várias formas de racionalidade pelo mundo” (NOËL, 1994, p. 11) uma das quais é aquela “que subjaz à nossa maneira de pensar, nesta civilização dita “ocidental” (*ibidem*, p.11). Tal forma de pensar remonta à Grécia clássica e se estende ao “Eu penso” e às “idéias claras e distintas” do pensamento cartesiano “presente na origem intelectual do homem moderno” (CHÂTELET, 1994, p.59). Ela se re-atualiza no pensamento de Hegel, para quem a razão cartesiana se torna o “apanágio da sociedade [ocidental] inteira” (*ibidem*, p. 116). Assim, a “verdade da razão” se torna a “verdade absoluta” do “ser” e da “história” e, “em todo o pensamento pós-hegeliano, o homem irá da certeza à verdade pelo trabalho do espírito e da razão” (FOUCAULT, 2000, p. 348).

No final do século XIX, Nietzsche “começa a duvidar da razão, dos seus fundamentos, das suas justificações teóricas” (CHÂTELET, 1994, p. 139), pois, segundo esse filósofo, ao aceitar-se o primado da razão, “perde-se simplesmente a vida em nome da segurança” (CHÂTELET, 1994, p. 140). Perde-se, em nome desse ideal humano da razão, “a vida, a sensibilidade, a invenção, (...) a liberdade ativa e criadora” (*ibidem*, p. 140).

Foucault foi influenciado pelo pensamento de Nietzsche, que representou para ele, em suas próprias palavras, uma ruptura com relação a “um sujeito do tipo fenomenológico, transistórico” (FOUCAULT, 2005b, p.312). Foucault afirma: “Há uma história do sujeito assim como há uma história da razão, e desta história da razão, não se deve exigir o desdobramento até um ato fundador e primeiro do sujeito racionalista” (FOUCAULT, 2005b, p.312-313). Assim podemos ler, nos escritos de Foucault, a busca de expor os “perigos” e “aprisionamentos” que espreitam a vida em nome das verdades produzidas pela razão ocidental.

Nesse sentido, Foucault nos convoca a nos interrogar sobre os modos de compreender e apreender a vida que se liga a uma suposta essência exata das coisas, a uma identidade fixa, a universalidades, à visão de progresso da humanidade, à totalização e ao sujeito do conhecimento

dotado de “razão”. Convida-nos, assim como ele próprio o fez, a voltar-nos para as formas de racionalidade que dão lugar a “diferentes instaurações, diferentes criações, diferentes modificações” (FOUCAULT, 2005b, p. 317). Essas formas de racionalidade tomam as pessoas como objetos de saberes, envolvem-nas em jogos de poderes, estabelecem sobre elas e para elas normalizações e as incitam a dizer determinadas *verdades* sobre elas mesmas e a assumir como suas tais verdades. Portanto, como afirma Maurice Blanchot a respeito do pensamento de Foucault, não se trata de uma “irracionalidade”, mas de uma “racionalidade do abominável”, pois

o que nos ameaça, tal como o que nos serve, é menos a razão do que as formas diversas da racionalidade, uma acumulação acelerada de dispositivos racionais, uma vertigem lógica de racionalizações que informam e são utilizadas tanto no sistema penal como no sistema hospital ou no sistema de ensino (BLANCHOT, s/d p. 40).

Referenciando-nos no pensamento foucaultiano, procuramos problematizar a força do pensamento cartesiano que se encontra presente nos modos como se tem pensado a matemática na contemporaneidade, seja na escola ou fora dela, e a força de tal racionalidade na produção de verdades sobre mulheres, homens e matemática(s). Procuramos ler Foucault, atentas aos aportes que ele empresta à reflexão sobre a atualidade da “racionalidade cartesiana” na sociedade ocidental, sobre as múltiplas formas de expressão dessa racionalidade e sobre sua força no que se reconhece como “a verdadeira matemática” e sobre “o sujeito da razão”. Interessam-nos, em especial, os efeitos produtivos dessa racionalidade nas relações de gênero e matemática(s).

O tempo em que Descartes viveu era marcado pela busca da supressão das dúvidas e incertezas, pela adoção do caminho das certezas universais<sup>84</sup>, que ele supõe encontrar não nas “inúteis humanidades”, mas na sedução das matemáticas: “Comprazia-me sobretudo com as Matemáticas, por causa da evidência de suas razões” (DESCARTES, 1983, p.32). A certeza e a evidência das razões matemáticas só serão alcançadas por um *ser pensante*, portanto, independentem das experiências e dos sentidos, mas clamam por “idéias claras e distintas” que podem ser “concebidas por todos da mesma maneira” (GRANGER, 1983a, p.XVI). Com efeito, contruir uma matemática universal “passa a ser o objetivo de Descartes” (*ibidem*, p. XVI).

A linguagem matemática torna-se o modelo de elaboração da razão. “Trata-se, pois, de produzir uma linguagem que seja tão próxima quanto possível da inteligibilidade, da exatidão e do rigor” (CHÂTELET, 1994, p.66). Ganha força, nesse contexto, um modo de pensar e fazer

---

<sup>84</sup> Cf. GRANGER (1983).

matemática que busca e valoriza a clareza da linguagem, a objetividade, a certeza, o recurso a demonstrações, a generalidade das proposições matemáticas, a segurança e a perenidade do que se assegura como “o conhecimento matemático”. A racionalidade em que se baseia essa matemática – e que se vale dela – desliga-se das contingências da vida, estabelecendo uma “natureza puramente intelectual da alma” ( GRANGER, 1983b, p. 49). A imaginação não tem, nesse modo de conceber *a matemática e o ser da razão*, “qualquer serventia” (*ibidem*, p.49).

O que denominamos, nesta tese, *razão de matriz cartesiana* institui, assim, modos de se fazer matemática, que, em sua intenção e método, encontram-se expressos no que temos denominado nesta pesquisa de *matemática de matriz cartesiana*, ao nos referirmos aos modos como tal produção discursiva (da exatidão, da certeza, da perfeição, do rigor, da previsibilidade, da universalidade, da indubitabilidade, da objetividade, das “cadeias de razões”<sup>85</sup>, da linearidade etc.) institui-se como “verdade” e institui “verdades” sobre a matemática na sociedade ocidental, seja nos espaços não-escolares ou na escola. Na imbricação desses espaços, tal maneira de se conceber a matemática se tem re-atualizado constantemente, pois, “de certo modo, o sonho de Bourbaki<sup>86</sup> foi o sonho de Descartes, que foi o sonho de Euclides, que foi o sonho de Platão, que foi o sonho de Pitágoras e de todos os que sonharam, continuam sonhando ou sonharão os sonhos deles” (MIGUEL, 1995, p. 7). Seguindo a argumentação de Valerie Walkerdine, esse é também o sonho das proposições de Piaget para o ensino da matemática ao se apoiarem na “noção de razão como o ápice do pensamento humano”<sup>87</sup> (WALKERDINE, 1988, p.189).

Em seu “Discurso do Método”, Descartes (1983) apresenta preceitos universais segundo os quais “todas as coisas possíveis de cair sob o conhecimento dos homens seguem-se umas às outras” (DESCARTES, 1983, p.38). Tal encadeamento poderia ser desenvolvido ou compreendido por um ser que, em sua *essência*, pensa, “logo existe”:

... compreendi por aí que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que , para ser , não necessita de nenhum lugar nem depende de qualquer coisa material. De sorte que se eu, isto é a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e , mesmo , que é mais fácil de conhecer do que ele e, ainda que nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 1983, p.47).

---

<sup>85</sup> Cf. DESCARTES (1983, p.38).

<sup>86</sup> A expressão o “sonho de Bourbaki” utilizada pelo autor refere-se ao ideário da Matemática Moderna, que teve, nos trabalhos de Nicolas Bourbaki (nome fictício escolhido por um grupo de matemáticos na maioria franceses), a expressão da busca pela “exposição de toda a Matemática de forma axiomática e unificada, em que as estruturas seriam os elementos unificadores” (MIORIM, 1995, p. 110).

<sup>87</sup> “... the notion of reason as the pinnacle of human thinking” (WALKERDINE, 1988, p.189).

Na esteira desse sonho cartesiano da razão, produz-se, pois, *o sujeito cartesiano*, que não só é capaz de conhecer pela razão, mas também, na sua própria capacidade de pensar “racionalmente”, é reconhecido como sujeito humano e deve se reconhecer como tal. Para Descartes, deixar de pensar é deixar de existir<sup>88</sup> e “toda a existência do eu aparece dada, (nesse primeiro momento), como absolutamente dependente do pensamento” (GRANGER, 1983a, p. XIX). Pensamento que deve reafirmar-se na certeza de que se “penso, existo”, cujo desdobramento *natural* é a existência como ser pensante. “Do pensamento ao ser que pensa realiza-se, então, o salto sobre o abismo que separa a subjetividade da objetividade” (*ibidem*, p.XIX). Desse modo, a subjetividade como uma essência ou natureza de mulheres e homens encontra-se posta, por uma metafísica cartesiana que “dirige-se por predileção ao *homem* de bem, capaz de raciocinar sem prejuízos” (GRANGER, 1983c, p. 7, grifos nossos).

Uma identidade universal, a-histórica, transcendental, fixa é produzida ao produzir-se esse “ser do real e da razão” – essa idealização do humano. Os seres humanos têm sido, desde o Iluminismo, narrados como seres da razão. Nikolas Rose destaca que essa narrativa reafirma uma capacidade para raciocinar que “afasta os humanos – ou ao menos os humanos masculinos quase que inteiramente de suas características como criaturas” (ROSE, 2001, p.167). Essa idealização do humano masculino como “ser da razão” produz um humano feminino “sempre em falta”, em relação à razão masculina.

Essa concepção do “eu” masculino, cognoscente, senhor da razão, unitário, fixo, totalizado, sujeito universal, cujo obituário, segundo Nikolas Rose, tem sido escrito pelos teóricos sociais “animou nossas filosofias e nossas éticas por tanto tempo” (ROSE, 2001, p. 139). No campo da educação, de modo especial, passamos a considerá-lo *existente*, tomá-lo como uma verdade. Em um dado momento das nossas pesquisas, acreditamos ter conseguido apreender-lhe a essência, conhecermos sua substância, desvelarmos seus desejos e significados: “apreendermos” *suas verdades*. Produzimos, assim, quadros sobre como “são” as crianças, os adolescentes, a juventude, ou como “são” e devem ser e se comportar na escola, (ou a escola deve se comportar frente a eles) as alunas e os alunos, as professoras e os professores tendo como referência essa concepção do eu. Esse é o sujeito da filosofia ocidental, na chamada filosofia da consciência, na qual o “conceito de sujeito é utilizado para expressar a idéia de que o ser humano é constituído de um núcleo autônomo, racional, consciente e unificado no qual se localiza a origem e o centro da ação” (SILVA, 2000a, p.102).

---

<sup>88</sup> Cf. DESCARTES (1983).



Esse não é somente o sujeito das nossas pesquisas, ele é também o “Sujeito da Educação”, como discute Tomaz Tadeu da Silva (1994a), incluindo-se, aqui, “o sujeito da EJA”. É “o sujeito” para o qual temos construído processos e práticas pedagógicas; é “o sujeito” “centrado, racional e autônomo que está no núcleo tanto das pedagogias tradicionais, (...) quanto das pedagogias críticas” (SILVA, 2000a, p. 102) ou das pedagogias que se constroem sobre a égide das teorias construtivistas<sup>89</sup>. Temos nos nutrido, portanto, de modo especial, no campo da Educação Matemática, dessa “concepção de sujeito”<sup>90</sup> e, ao mesmo tempo, a temos produzido.

Michel Foucault, em seu livro “As palavras e as coisas” (FOUCAULT, 1999b), declara a possibilidade da morte desse sujeito ao mostrar que ele é uma invenção recente das ciências humanas. Se essas ciências, de alguma forma, se desvanecessem, “então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia” (FOUCAULT, 1999b, p.536). A respeito “da morte do sujeito”, Silva (2000a) mostra que as cesuras nesse *sujeito existente* são feitas também por outros pensadores:

De perspectivas variadas, Marx, Nietzsche, Heidegger e Freud efetuaram a crítica desta teoria do sujeito. Mais recentemente, essa noção de sujeito foi radicalmente questionada por Jacques Lacan, Derrida e Foucault, dentre outros. Na crítica pós-estruturalista de Michel Foucault, por exemplo, o sujeito não passa de um efeito do discurso e do poder. É no contexto desse questionamento que se fala na “morte do sujeito” (SILVA, 2000a, p. 102).

Ora, se a morte desse sujeito já foi anunciada, se o sujeito cartesiano já foi teoricamente descentrado, como aponta Stuart Hall (2005), se as críticas a essa teoria do sujeito têm sido feitas, de modo contundente pelas teóricas feministas pós-estruturalistas, e se, como nos mostra Nikolas Rose, essa imagem de sujeito tem sido varrida pelas mudanças culturais, se no lugar do eu, universal, masculino, “essência”, ou “substância” ao modo cartesiano, “proliferam novas imagens de subjetividade: como socialmente construída; como dialógica; como inscrita na superfície do corpo; espacializada, descentrada, múltipla, nômade, como o resultado de práticas episódicas de auto-exposição, em locais e épocas particulares” (ROSE, 2001, p. 140), por que indagarmos

---

<sup>89</sup> Cf. SILVA (1998), WALKERDINE (1998).

<sup>90</sup> Sobre as relações entre essa concepção e as pedagogias construtivistas, discutiremos na seção Razão Cartesiana e Razões de Vida.

ainda sobre um “*eu essência*”, por que problematizarmos uma “*razão de matriz cartesiana*”, na qual esse sujeito supostamente encontraria seu núcleo<sup>91</sup>?

Respondamos como Foucault: “Não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas...” (FOUCAULT, 2006b, p.258). Continuamos, em nossas infinitas práticas e, de modo especial no campo da Educação Matemática, a nos narrar desse modo, a produzir, assim, esse tipo específico de sujeito cartesiano. Continuamos a nos dizer e a nos educar em nossas práticas escolares, nas salas de aula da EJA, nas aulas de matemática, nos livros didáticos, nas escolhas metodológicas e, muitas vezes, em nossas pesquisas, tendo como referência esse tipo de sujeito. Também, como mulheres e homens, em nossas relações afetivas, em nossas relações no campo do trabalho, nos arranjos domésticos, na mídia, na família, ainda somos, de muitos modos, capturadas/os por esse *sujeito existente*. Assim, nos modos como nos educamos, como educamos outras pessoas e nos modos como vivemos, somos circundados discursivamente por esse “eu essencial” dotado de razão, cuja identidade é fixa e se fixa. Portanto, se continuamos a nos dizer desse modo é preciso nos voltar para tais modos, ao analisarmos práticas de numeramento e relações de gênero, interrogando a que “estratégia de conjunto esses modos respondem” (*ibidem*, p. 258) nessas práticas e relações.

Nas primeiras reflexões apresentadas no livro “História da Loucura”<sup>92</sup> quando Foucault faz a descrição de “uma crescente subordinação da loucura à razão” (MACHADO, 1991, p. 90), a figura do louco oferece-nos instrumentais para problematizarmos o “ser da razão” e “uma matemática da certeza”. Esse livro é, segundo o próprio Foucault, uma crítica social<sup>93</sup>, por meio da qual ele se propõe a estudar o que “é rejeitado e excluído” (FOUCAULT, 2006a, p. 259): “o louco”, ou “a experiência da loucura, em um mundo dominado pela ciência e [por] uma filosofia racionalista” (FOUCAULT, 2006a, p. 163). Assim, o que a sociedade denomina como loucos aqueles que, a partir da definição de Descartes, são considerados “insanos” são aqueles que “asseguram que são reis quando são muito pobres; que estão vestidos de ouro e de púrpura quando estão inteiramente nus; ou imaginam ser cântaros ou ter um corpo de vidro” (DESCARTES, 1983, p. 86). Como sujeito que pensa, portanto capaz de duvidar, resta a Descartes uma certeza sobre esses insanos: “São loucos e eu não seria menos extravagante do que eles se me guiasse por seus exemplos (*ibidem*, p.86)”.

---

<sup>91</sup> Ao postular a possibilidade da dúvida Descartes “vai fazer a transição de sua fase crítica autobiográfica das duas primeiras meditações para a subjetividade e fundar no *cogito* (eu penso) a sede de toda a certeza (GRÜN, 2000, p. 150).

<sup>92</sup> Cf. FOUCAULT (2000).

<sup>93</sup> Cf. FOUCAULT (2006b, p.245).

Roberto Machado nos diz que o livro “História da Loucura” é uma crítica da razão, no qual Foucault se propõe a fazer uma “análise de seus limites, das fronteiras que estabelecem e se deslocam excluindo ou reduzindo aquilo que ameaça sua ordem” (MACHADO, 1981, p. 90). Atualmente, podemos tributar como forma de ameaça à ordem da razão, um “ser” que não seja pensamento puro e que resvale para os caminhos da *desrazão* ao não se guiar pelo “controle da razão” – como as mulheres são acusadas de fazê-lo – ou pelas práticas matemáticas sociais, como as práticas orais, por exemplo, que, por não serem formatadas (e assim controladas pelo registro escrito) são consideradas pela sociedade grafocêntrica como folclóricas, menos precisas, por que não “loucas”?

Ora, Foucault nos diz que a loucura “não existe fora das normas da sensibilidade que a isolam e das formas de repulsa que a excluem ou a capturam” (FOUCAULT, 2006a p. 163). Dessa maneira, não se trata de excluir aquilo que se coloca fora da razão cartesiana, ou as pessoas e grupos que se guiam por decisões e escolhas que se pautam por caminhos da vida, por isso estranhos aos caminhos dessa razão: mas é preciso, cada vez mais, capturar essa vida. Captura que se faz na utilização de “uma racionalidade técnica ou econômica” (FOUCAULT, 1987, p.121) como ele nos mostra em seus livros “Vigiar e Punir”(1987) e “A vontade de saber” (1988).

A *vida* se torna, portanto, objeto de manipulação, modelamento, treinamento, desenvolvimento de habilidades, correções, adestramentos, visando à transformação dos corpos, em corpos úteis e inteligíveis ou se faz dela um objeto de cálculos, em resposta aos ditames de uma racionalidade técnica, econômica, política. É preciso dobrar essa vida, em outras palavras, *normalizá-la* em técnicas que Foucault denominou “técnicas de dominação” (FOUCAULT, 1993 p. 208) pelas verdades produzidas sobre o sujeito em diversos campos discursivos e pelas práticas discursivas localizadas no interior das instituições, que, ao tomarem certos “sujeitos” como objetos de conhecimento, também os tornam “objetos de dominação” (*ibidem*, 1993 p. 208). Mas é necessário, também, fazer com que os indivíduos operem sobre si mesmos um outro conjunto de técnicas, denominadas por Foucault de “Tecnologias do eu” (*ibidem*, p. 208), através das quais eles efetuam, em jogos de verdade,

um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante (FOUCAULT, 1993, p.208).

Assim, a razão ocidental se torna cada vez mais discursiva ao objetivar pessoas e grupos, ao produzir, em meio a jogos de verdade, “realidades”, ao se colocar sempre como referência na vida social e ao ser pensada como referência na constituição da própria essência do “ser racional”, estando, desse modo, implicada na constituição de nossa subjetividade, ao nos convocar a realizar sobre nós mesmas/os “operações” tomando como uma “verdade para nós” a “sua verdade”.

Ao se servir de todo um aparato para capturar e normalizar a tudo e a todos/as que dela se excluem, em mecanismos diversos, ela instaura não só para o “louco”, mas para todas/os nós “a era do patológico” (MACHADO, 1981, p. 81), a era do desviante, a era do *anormal*. Um tempo que, segundo Roberto Machado, ainda existe e no qual a psicologia, a ciência médica, a psiquiatria, a matemática, a estatística, a ciência jurídica, a pedagogia etc. são convocadas a dizer a *verdade do sujeito*. É um tempo que também somos convocadas/os a fazer sobre nós mesmas/os operações diversas de modo que possamos nos reconhecer e nos dar a conhecer como “seres da razão” e a atingir essa “verdade apregoada”.

Desse modo, a “razão de matriz cartesiana” a que nos referimos nesta tese e a “matemática de matriz cartesiana” encontram-se, em jogos de verdade, à espreita da vida que “lhes escapa continuamente” (FOUCAULT, 1988, p.134). É sob esse tipo de razão e de linguagem matemática universal que racionalidades específicas se multiplicam nas práticas de numeramento de mulheres e homens, alunas e alunos da EJA, catadoras e catadores de materiais recicláveis organizados em Associação. São essas racionalidades multiplicadas que procuram, durante todo o tempo, produzir o “outro” (por exemplo, a mulher irracional, “o aluno da EJA” [assim mesmo no masculino] as mulheres e os homens “analfabetos”).

Tais racionalidades se propõem, também, a normalizar vidas, *que sempre escapam*. Normalização que acontece, de modo especial, nas práticas escolares, mas que também se encontram, por exemplo, nas “práticas do cuidado” *naturalmente* destinadas a nós, mulheres. São essas racionalidades técnicas que se ocupam em repelir, com uma obstinação maciça<sup>94</sup>, a vida que é oceânica, espaço infinito, figuras moventes que produzem sempre relações pessoais e relações matemáticas *inesperadas*, *insubordinadas* e que precisam ser, por isso mesmo, e cada vez mais, “adequadas”. Aquelas e aqueles que se utilizam de tais modos de viver e de pensar são fabricados como aquelas e aqueles “a quem falta algo”: a razão. É sob o pressuposto da razão, que se “funda” o sujeito da consciência, da interioridade, da razão, voltado cada vez mais para si

---

<sup>94</sup> Cf. FOUCAULT (2006a, p. 205).

mesmo. Enfim, instala-se a hegemonia do “sujeito cognoscente” (GRÜN e COSTA, 2002b, p. 87) e se convoca, sob esse pressuposto, mulheres e homens a se produzirem como tais.

O sonho de Descartes é cada vez mais um sonho atual: o sonho de “matematização do mundo” (DAVIS e HERSH, 1988, p. 8). É esse sonho que talvez ainda sonhemos: que todos “os problemas humanos, fossem científicos, legais ou políticos, pudessem ser tratados racional e sistematicamente”(ibidem,p.8). Sonho que vemos cada vez mais se realizar, na contemporaneidade e no qual a matemática é convocada, muitas vezes a *afirmar verdades*, a dizer a “*verdade*” do sujeito, e a impelir mulheres e homens a dizer a “*sua verdade*”. Esse sonho é, principalmente, o sonho do sujeito racional e autônomo, cuja identidade é fixa, e parece cada vez mais “ser o sonho” ainda sonhado em nossos dias, ou o sonho que de muitos modos somos incitadas/os a sonhar. Somos convocadas/os e nos convocamos a nos tornar “possuidoras/es da razão”.

Esse sonho tem tido efeitos muito concretos sobre a vida. A racionalidade integral, supostamente passível de ser alcançada pela linguagem matemática, que sonhou tornar o homem possuidor da natureza, passou a ser um discurso poderoso que tem provocado os excessos do materialismo ocidental<sup>95</sup> e no qual a “razão” se apresenta como um valor. Do sonho de dominar a natureza, promove-se a destruição de vidas (das pessoas e do planeta) e se presta a reafirmar o “direito” de “domínio” de alguns “homens” sobre outros homens e mulheres, de algumas “mulheres” sobre mulheres e homens, de uma cultura sobre outras culturas, dos adultos sobre as crianças, de silenciamentos e opressões diversos, de afirmações de competências de pessoas ou grupos para dirigir outras vidas, de atribuições de sentidos sobre quem é louco, sobre quem é criminoso, sobre quem está em *falta*, sobre quem detém ou não “a posse da razão”. Enfim, é um sonho de totalizações, de regulações, de normalizações, de tentativas de capturas de vidas que sempre escapam: é um sonho no qual o pensamento contemporâneo avança na “direção em que o outro do homem deve tornar-se o Mesmo que ele” (FOUCAULT, 1999b, p. 453).

É para esse discurso universal e para as múltiplas formas de racionalidade que, a partir dele se desdobram, que nos voltamos procurando expor os jogos de verdade que, em meio a mecanismos diversos, produzem as relações de gênero nas práticas de numeramento ao mesmo tempo em que encontra sua força se re-atualizando nessas relações e práticas.

---

<sup>95</sup> Cf. CHÂTELET (1994).

## Discurso, Gênero e Práticas de numeramento

### *Cena 01*<sup>96</sup>

A convite da pesquisadora, catadoras e catadores começam a compor com materiais recicláveis um personagem: “a matemática”. Uma catadora leva para compor esse personagem um recipiente de amaciante. Um catador pergunta:

- *É conta, Suzana?*

A pesquisadora pergunta se para ser matemática precisa ser conta, como o Valdo (o catador) disse. Uma catadora coloca um papel, outra um pincel dizendo: - *Matemática tem que ter a caneta.*

Aos poucos, tal personagem vai sendo composto com pincel, papel, caneta, óculos, litros vazios, caixas de papelão, garrafas pet, e outros materiais recicláveis.

Uma catadora coloca um copo e diz: - *Meu copinho de tomar café.*

Os homens colocam panfletos, chamam a atenção para os preços dos eletrodomésticos e computadores, explicam sobre pagamentos – *Você tem que fazer a soma pra vê quanto você pagou de juro* – e convocam as colegas: - *Vão gente: Eu coloquei essa propaganda de eletro;ô gente, pelo amor de Deus.*

Uma mulher mais velha (Ana) convoca as mulheres mais jovens dizendo:

- *Vai, minhas filhas, coloca alguma coisa. A matemática vive de tudo. Pega qualquer coisa. Até um pedaço de papel. Pega a caneta da professora.*

Gildo pergunta: - *Posso colocar pra elas?* (referindo-se a duas catadoras mais jovens)

Uma catadora que não participava da atividade chega para a catadora responsável pela venda dos vidros e diz:

- *Me dá o troco ali. O homem tá esperando [o comprador dos vidros que ela tinha vendido]. Quero o troco.*

O catador (Gildo), que perguntou se poderia colocar o material na escultura para as duas colegas mais jovens, levanta e coloca dois materiais explicando que estava “*colocando pra elas*”.

Quando este retorna ao seu lugar, Ana pergunta: - *Por que você tá colocando pra ela? Ela te pediu pra colocar?*

Enquanto catadoras e catadores continuam compondo o personagem e explicando o que cada material “*tinha a ver com matemática*”, alguns homens brincam com as escolhas femininas, mexem com os outros homens. Em meio a essas brincadeiras, ocorre o seguinte diálogo:

Ana: - *Você comporta como homem.*

Gildo: - *A senhora tá me chamando de quê? De veado?*

Ao final da oficina, começam discussões entre as mulheres sobre contas na Associação. Uma catadora diz: - *E nós não tava entendendo direito porque soma, soma, soma, soma... e não tava certo.*

Geane: - *O dinheiro em vez de aumentar tá diminuindo.*

Cátia: - *A gente recebe e vai pagar umas coisa dentro de casa. A gente paga o que dá e depois... paga o que não dá. A gente faz as contas e acha que dá mais não dá. Igual eu. Paguei o que deu pra pagar. Igual esse mês agora, e depois arrumo dinheiro pra pagar o resto*

---

<sup>96</sup> Excertos discursivos da oficina 1 realizada em 23/03/06. Participaram da oficina 23 catadoras e 5 cinco catadores. A proposta dessa oficina encontra-se em anexo. Anexo 1.

### *Cena dois:*

Em entrevista concedida a Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow respondendo à questão: “Por que estudar o poder: a questão do sujeito”, em um dado momento, Foucault se pergunta e, também, nos pergunta:

- *O que somos enquanto parte do Iluminismo? Façamos uma comparação com a questão cartesiana: quem sou eu? Eu, enquanto sujeito único, mas universal e a-histórico – eu para Descartes é todo mundo, em todo lugar e a todo momento?* (FOUCAULT, 1995b, p. 239).

E Foucault continua meio a cismar: - *Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno.*

E Foucault conclui: - *Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos.*

Nessas duas cenas que se distanciam no tempo e no espaço, protagonizadas por mulheres e homens de mundos tão diferentes, poderíamos encontrar fios e tramas nas quais se entrelaçam discurso, gênero e práticas de numeramento. Movimentam-se, na primeira cena matemática(s), regras de comportamento de mulheres e de homens, escolhas masculinas e femininas, relações de trabalho, relações da casa, concepções de matemática, imaginação, necessidades e urgências da vida.

Movimentam-se, na segunda cena, concepções de sujeito, modos de sujeição, recusas, imaginação, individualidade, formas de vida e um convite a promover novas formas de subjetividade. Nas duas cenas, movimentam-se relações de poder e produção de saberes e se desenham, em meio a esses movimentos, “sujeitos”: tipos de sujeitos produzidos. Desenha-se um convite à produção de novas subjetividades na recusa de uma individualidade que responde a interesses que não são nossos. Nessas duas cenas, *discursos* são colocados em funcionamento obedecendo a regras e se propondo a produzir “realidades”.

Em seus livros e em seus artigos, entrevistas, ensaios, publicados na coleção *Ditos e Escritos*, podemos compreender como Foucault opera com o discurso em suas pesquisas e o que ele denomina como discurso. O discurso é para Foucault uma prática, que tem lugar “nos atos sociais” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 282). Nesse sentido, Foucault retira do discurso a “soberania do sujeito” (FOUCAULT, 2005a, p.234), e da linguagem a função de representação, para mostrar que o discurso é da ordem do acontecimento<sup>97</sup>. Discursos são práticas que

---

<sup>97</sup> Tomar os discursos como acontecimentos em uma perspectiva foucaultiana se liga a uma compreensão de descontinuidade histórica. De acordo com esse filósofo, o acontecimento discursivo “não se trata (...) nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis” (FOUCAULT, 1996, p.58).

formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2005a, p.55, grifos e aspas do autor).

Foi a busca “desse mais”, que não se reduz ao ato da enunciação, nem tampouco se reduz à busca, nas palavras, de um “significado subjacente e escondido” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p.118) que permita afirmar certezas metafísicas, o objeto das preocupações de Foucault. Ultrapassando a simples referência a “palavras e coisas”, ele se ocupa em mostrar o *discurso em funcionamento*, isto é, produzindo o que chamamos “o real das coisas” e é por isso que dizemos que o discurso, na perspectiva foucaultiana, é produtivo. Esse discurso encontra seu lugar em práticas sociais nas quais múltiplos discursos disputam espaços para se afirmarem como verdadeiros. Na produção de tais realidades, o discurso em funcionamento envolve relações de poder e produção de saberes – “interfaces do saber e do poder, da verdade e do poder” (FOUCAULT, 2006b, p. 229).

Operando com esse conceito de discurso, como uma ferramenta – um fuso, uma máquina, um tear – no qual e em torno do qual se tramam e se entrelaçam relações de gênero e práticas de numeramento, buscamos as interfaces poder-saber-verdade. Ao colocarmos, como *objetivo* desta investigação, compreender como se configuram as relações de gênero nas práticas de numeramento de alunas e de alunos da EJA, essas práticas são tomadas por nós como discursivas, o que significa compreender que nelas se engendram, e por elas são engendradas relações de poder – saber; que elas estabelecem, compreendem e produzem identidades de gênero, e que nelas discursos de diversos campos (da matemática de matriz cartesiana, da biologia, da psicologia, da linguagem, dos movimentos sociais, dos movimentos feministas, do direito, da pedagogia etc.) nos dizem como “são ou devem ser” homens e mulheres. Propondo-se a produzir “sujeitos de determinado tipo”, tais discursos disputam espaços nas práticas de numeramento procurando afirmar-se como verdades. Desse modo, são fabricadas, em meio a jogos de verdade, relações de gênero e matemática(s).

Foucault nos diz que, em suas pesquisas, se comporta como um “empirista cego” que tateia, que fabrica instrumentos “destinados a fazer aparecer objetos” (FOUCAULT, 2006b, p.



229) que possam dar conta dos problemas e das questões que o inquietam, em uma sociedade que não se cansa de produzir “verdades”:

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm elas próprias, efeitos de poder, que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam (FOUCAULT, 2006b, p.229).

Também nós nos propomos, nesta pesquisa, ainda que tateando, a expor essas relações de poder-saber-verdade que têm produzido durante séculos, “desde o Iluminismo, se não antes, o conceito cartesiano de razão (...) enredado em tentativas de controlar a natureza”<sup>98</sup> (WALKERDINE, 1988, p. 34 ) e no qual a racionalidade se faz “profundamente masculina [e ] da qual a mulher é excluída”<sup>99</sup> (*ibidem*, p. 34). Tais produções discursivas sobre razão e raciocínio e que implicam a produção de um tipo de sujeito masculino, racional, diante do qual a mulher é colocada sempre em falta, não podem ser compreendidas fora das relações de gênero. Implicadas nesse modelo de razão cartesiana e do sujeito da razão, são produzidas verdades sobre mulheres e homens, produzindo-se condutas apropriadas ao masculino e ao feminino, características masculinas e femininas, modos de raciocínio masculinos e femininos, desejos e aspirações masculinas e femininas, que acabam por fabricar a matemática como um reduto masculino. A razão cartesiana não é neutra (como pretende) com relação ao gênero e, em racionalidades específicas, desdobra-se e recobre as relações entre mulheres–homens–matemática(s).

Assim, ao voltarmos à análise do discurso que fazemos nesta pesquisa para as práticas de numeramento que têm lugar nas condutas cotidianas (a sala de aula da EJA, as referências às formas de organização da casa e de organização no espaço de trabalho) de um grupo específico – mulheres e homens, alunas e alunos da EJA, catadoras e catadores de materiais recicláveis organizadas/os em Associação – compreendemos tais práticas como espaços de relações de poder-saber-verdade e procuramos expor os mecanismos e os jogos de verdade que as constituem

---

<sup>98</sup> Since the Enlightenment, if not before, the Cartesian concept of reason (...) embroiled with attempts to control nature (WALKERDINE, 1988, p. 34 ).

<sup>99</sup> “... profoundly masculine without the intervention of a woman” (WALKERDINE, 1988, p.34).

e nelas se constituem e se propõem a produzir modos específicos de vida para mulheres e homens (alunas e alunos, trabalhadoras e trabalhadores, mães e pais etc.). Enfim, nós nos interrogamos sobre como se faz, nessas práticas – que carregam a memória<sup>100</sup> de tantas outras práticas – da mulher “uma mulher”. E sobre como se faz nessas práticas – que carregam a memória de tantas outras práticas – de um homem “homem”. As relações entre mulheres–homens–matemática(s) só podem ser assim compreendidas em todo um contexto discursivo que forma e conforma as feminilidades e que forma e conforma as masculinidades, em práticas que fizeram e fazem da mulher uma mulher e “do homem um homem” (SILVA, 2002b, p. 95).

Ao nos questionarmos sobre os jogos de verdade nessas práticas, faz-se necessário explicitarmos os modos como, neste trabalho, temos compreendido *poder*, *saber* e *sujeito* e que implicam deslocamentos com relação à maneira como tais termos têm sido de modo geral pensados no campo da educação e de modo geral, também, no campo da Educação Matemática.

Freqüentemente concebe-se “*o poder*” como posse, como “manifestações de poder”, estabelecendo uma relação de ordem e obediência, autoridade e subserviência, dominação e submissão<sup>101</sup>. Tal concepção de poder o localiza sempre na figura de um dominador. Por exemplo, o Estado dominador que domina os cidadãos, “o poder” coercitivo que um homem exerce sobre uma mulher a ponto de subjugar-la aos seus caprichos, ou “o poder” que uma “matemática”, ao ser tomada como “verdadeira”, na sociedade ocidental, tem de subjugar outras matemáticas a ponto de decretar seu silenciamento. Ou, ainda, “o poder” que uma cultura escrita exerce sobre as culturas orais, subjugando práticas orais. É desse tipo de poder “majestoso, globalizante, e substantificador” (FOUCAULT, 1995a, p. 240) que somos, muitas vezes, conclamadas e conclamados, a nos libertar, ou a levar outras pessoas a se libertarem (como educadoras/es e pesquisadoras/es) desvelando suas faces “ocultas”, descortinando suas intenções, que cremos, quase sempre, encobertas e camufladas. Não é desse modo de se

---

<sup>100</sup> O uso do termo memória não se refere a uma memória psicológica ou a uma linearidade histórica: “antes-agora-depois”(FISCHER, 2001a). Utilizamos tal termo compreendendo que há um conjunto de “já-ditos” que se reatualizam nos “acontecimentos discursivos do presente” (FISCHER, 2001a, p.220).

<sup>101</sup> Esse modo de conceber o poder como posse, como dominação de um grupo sobre outro e que por um ato de conscientização do “sujeito” pela educação pode ser desmistificado, foi ( e é) muito presente no campo educacional. Podemos encontrá-lo no conjunto das tendências pedagógicas críticas que afloraram na educação nos anos 80, “e ainda hoje, sustentam políticas educacionais e reformas curriculares nos diferentes níveis do ensino no Brasil” (PARAISO, 2007, p. 72). No campo da EJA, podemos identificar esse modo de pensar quando, na transposição para as práticas escolares do pensamento de Paulo Freire, estabelece-se como objetivo da ação educativa “uma tomada de consciência” do “educando” sobre aquilo que o oprime para que ele possa se libertar dessa opressão. Podemos encontrar esse modo de conceber “o poder” no campo da Educação Matemática nas discussões da Educação Matemática Crítica que tem como premissa a produção do sujeito crítico. Sobre a Educação Matemática Crítica cf. SKOVSMOSE (2001, 2007).

conceber “o poder” que Foucault<sup>102</sup> nos fala. Ele nos chama atenção para o fato de que, ao concebermos “o poder” nesses termos, “deixamos escapar um conjunto de realidades bastante complexo” (FOUCAULT, 1995a, p. 240) e nos convida a olhar não para “manifestações” de poder, mas para “exercícios de poder”. Para Foucault, “o poder” só existe em ato, “ação sobre a própria ação” (*ibidem*, p. 243) e tem lugar nas relações entre pessoas, entre grupos, entre pessoas/grupos, entre culturas, entre modos de vida. Relações de poder microfísicas, “conjunto de ações que se induzem e se respondem uma às outras” (*ibidem*, p. 240) e que se inserem “na vida cotidiana, nas relações entre os sexos, nas famílias, entre os doentes e os médicos” (FOUCAULT, 2006b, p. 233). Foucault nos diz que, em todas essas relações, “há inflação de poder” (*ibidem*, p. 233).

Roberto Machado nos alerta a não buscarmos, em Foucault, uma teoria geral do poder,

o que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa: é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (MACHADO, 1979, p. X).

Demarcando espaço teórico com essa concepção substantivada de “O Poder”, Foucault se dispõe a dizer tudo o que o poder não é<sup>103</sup>. Desse modo, ele nos diz que “o poder” não é uma manifestação, uma forma única de interdição, um fato primeiro e maciço de dominação, um castigo, uma mercadoria que se possui ou não, uma recompensa ou uma propriedade. Não é algo que se dê, troque, retome e que se localiza em um único ponto. Não é, também, negação, “rejeição, exclusão, recusa, barragem” (FOUCAULT, 1988, p.81); “não é algo que se adquira, arrebatado ou compartilhe” (*ibidem*, p. 89); não é o lugar da grande recusa, da revolta, “da lei pura do revolucionário” (*ibidem*, p.91). Ele vai nos mostrar, em seus escritos, que opera com uma noção de poder como relações de força; relações que se exercem “a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1988, p. 89). Relações intencionais e não subjetivas; relações calculadas que se propõem a produzir efeitos; relações a que ninguém escapa e que, ao se integrarem a estratégias de conjuntos, configuram-se como um conjunto de relações abertas, “feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 1979, p.248). Relações sempre produtivas. Relações que não

---

<sup>102</sup> Cf. FOUCAULT (1979, 1987, 1988, 1995, 2006b).

<sup>103</sup> Cf. DREYFUS e RABINOW (1995, p.205).

se fazem sem resistências – por isso as resistências são para ele o correlato do poder. Resistências presentes em toda rede de poder. Resistências, como ele nos diz, no plural: “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (FOUCAULT, 1988, p. 92).

Foucault afirma que, em uma sociedade, existem “milhares de relações de poder, e, por conseguinte, relações de força de pequenos enfrentamentos” (FOUCAULT, 2006b, p.231), de microlutas: entre “um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças na família” (*ibidem*, p.231). São esses pequenos enfrentamentos, que ligam o indivíduo em um feixe de relações de poder, que têm métodos próprios, tecnologias próprias, enfim, “toda uma série de procedimentos “pelos quais, em uma família vemos se enlaçarem relações de poder, dos pais sobre os filhos, dos filhos sobre os pais, do homem sobre a mulher, da mulher sobre o homem, sobre os filhos” (*ibidem*, p. 232), das professoras sobre as alunas e os alunos, das alunas e dos alunos sobre as professoras e os professores, de colegas sobre colegas, das catadoras sobre os catadores, dos catadores sobre as catadoras, da pesquisadora sobre as pessoas pesquisadas, das pessoas pesquisadas sobre a pesquisadora etc.

É com essa noção de poder que operamos nesta pesquisa. Não procuramos, pois, um “foco do poder”: uma dominação dos homens sobre as mulheres, de uma matemática sobre outras matemáticas, de uma cultura escrita sobre culturas orais ou de um poder de Estado sobre os “cidadãos” (homens e mulheres pobres, catadoras e catadores, trabalhadoras e trabalhadores organizados em uma Associação). Não procuramos, também, focos de resistência – lugar da grande recusa – das mulheres para com os homens, das catadoras e dos catadores sobre aquilo que os oprime, das culturas orais em relação a culturas escritas, ou de outras matemáticas frente “à matemática”. Tomamos o poder como relações de forças inscritas em campos estratégicos. Ao fazermos tal opção, compreendemos que Foucault, ao dizer que nessas relações estamos todas e todos emaranhadas e emaranhados, não está “sugerindo que não haja dominação”<sup>104</sup> e que nos nossos arranjos sociais, nos modos como nos organizamos em nossa sociedade, os homens, por exemplo, não tenham vantagens em relação às mulheres nas relações no espaço do trabalho ou no espaço doméstico; ou que ainda uma “matemática” tomada como verdadeira ou uma cultura escrita não se coloquem, hierarquicamente, como tendo maior valor do que outras matemáticas ou culturas orais, respectivamente. Também não estamos dizendo que não há relações desiguais e

---

<sup>104</sup> Cf. DREYFUS e RABINOW (1995).

hierárquicas entre pessoas e grupos. Estamos dizendo, sim, que se tomarmos o poder como posse, “mantemos a ilusão de que ele é apenas aplicado de cima para baixo” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 204), não nos voltando para os modos como tais relações de poder “são integráveis a estratégias de conjunto” (FOUCAULT, 2006b, p. 249), como elas atravessam as condutas diárias, os enfrentamentos e as microlutas, envolvidas nas relações de gênero e matemática(s) e que acabam por preservar arranjos sociais que se conformam como situações de exclusão, discriminação entre pessoas e grupos, e relações desiguais de gênero.

Em uma pesquisa que investiga relações de gênero nas práticas de numeramento de alunas e alunos da EJA, que se desenvolve em uma sociedade na qual as ações de violência<sup>105</sup> contra a mulher são históricas e em que, mesmo com avanços legais nesse sentido, tais ações ainda são muito freqüentes, faz-se necessário distinguir relações de poder e relações de violência. Relações de poder e relações de violência se configuram de forma diferenciada para Foucault (1995a). Como já mostramos, uma relação de poder “é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação” (*ibidem*, p.243), estando, portanto, aberta possibilidade de “respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (*ibidem*, p. 243). Por sua vez, a relação de violência é “uma espécie de dominação brutal” (FOUCAULT, 2006b, p. 232) que “age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade” (FOUCAULT, 1995a, p.243). Esta é para Foucault “uma situação extrema de poder” (FOUCAULT, 2006b, p.232).

Assim, quando analisamos as práticas de numeramento dessas mulheres e desses homens, é possível constatar que tais práticas se produzem, também, em meio a situações de violência contra a mulher. Quando duas catadoras deixam de denunciar uma situação de roubo de material que elas haviam limpado, porque “*o homem falou que tinha uma corrente lá pra nós e a gente que é mulher tem medo mesmo*” (Graça), elas se resignam a sobreviver com menos dinheiro, mas terão que criar novas estratégias de gestão do pouco dinheiro que têm para sobreviver; quando uma mulher sai de casa com uma filha e um filho, fugindo da violência do marido e muda “*para um barraco*” (Milva), e agora vai ter que arcar, sozinha com os custos do aluguel mais uma vez a

---

<sup>105</sup> O conceito de violência é aqui tomado como o propõe Heleieth Saffioti como “ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral”. (SAFFIOTI, 2004, p. 17). Tomada sob a ótica das relações de gênero, a violência contra a mulher deve ser compreendida como produto das desigualdades históricas entre mulheres e homens e produzidas culturalmente sobre o modo como se tem definido masculinidades e feminilidades em nossa cultura. Sobre a violência contra a mulher, conferir os trabalhos de Heleieth Saffioti (2004), Télia Negrão e Jussara Reis Prá (2005), Carla Fonseca Lopes (2008).

gestão das despesas e a produção de receitas demandarão esforços e criatividade renovados a cada dia; ou quando elas deixam de coletar materiais recicláveis mais caros como o cobre, por exemplo, porque eles (os homens) ameaçam queimá-las, seus ganhos estão sendo subtraídos e elas entendem isso, embora não vejam como reagir; ou quando precisam continuar vivendo com um companheiro que “bate nelas”, para não perder o “barraco”, porque “*ai ele já falou que mata*”,(Elba) ou “*até que um dia cansei de apanhar e também bati nele, fomos os dois pra cadeia*” e “*ai a meninada ficou toda nas minhas costas*” (Eva) – há, nos critérios de decisão sobre o que fazer de sua vida e das vidas das filhas e dos filhos, relações matemáticas marcadas pela violência de gênero (e por toda a dor que tal violência provoca).

Nessas práticas de numeramento, não existem possibilidades para reinvenções e resistências. Como pudemos constatar no material de análise, há uma submissão à força física masculina, ou, às vezes, revida-se a violência, mas arca-se, diferentemente dos homens, com os custos desse ato, ou submete-se às justificações, menos ou mais explícitas, sobre o “direito do homem” ao exercício de tal violência. São situações de violência que oprimem, destroem, cerceiam, colocam limites, marcam as relações matemáticas nessas práticas e promovem sempre relações de vantagens para os homens. Por sua vez, nessas relações de violência, toda uma rede discursiva é tecida, em relações de poder-saber que acabam por procurar “naturalizar” as situações de violência contra a mulher. Assim, quando o homem é tido, nos discursos que identificamos nessas práticas, como mais capaz de controlar, como detentor de maior força física, como tendo uma natureza incontrolável, e quando a mulher é vista como frágil, que precisa ser cuidada e, ao mesmo tempo, como perigosa, capaz de trair e atrair, a violência contra a mulher encontra sua justificação. Como nos lembra Foucault, “o mais perigoso na violência é a sua racionalidade” (FOUCAULT, 2006b, p.319).

Se a violência masculina age fisicamente contra a mulher e busca subjugar-la, as relações de poder, ao se constituírem *nas ações sobre ações*, abrem possibilidades de ações de enfrentamentos, negociações, rejeições, aceitações, coligações, separações, escolhas, decisões, indecisões, refutações. Poderíamos pensar em jogos estratégicos diversos, lembrando que não existe para Foucault o “poder”, existem, sim, relações móveis, transitórias, que não se fixam em um único ponto e atravessam a tudo e a todos, assim como não existe “o sujeito” autônomo, que tem esse poder como posse. As relações de poder são sempre calculadas e se propõem a determinados fins e objetivos<sup>106</sup>. São históricas, circunstanciais, produzem efeitos, procedem a

---

<sup>106</sup> Cf. FOUCAULT (1995a).

“redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série” (FOUCAULT, 1988, p.90) e, como correlações de força múltiplas, ligam os afrontamentos locais (na família, nas escolas, no trabalho, na mídia, nas relações professor/a e aluno/a, pesquisador/a e pesquisados/as, nas relações entre homens e mulheres, entre catadoras e catadores associadas/os...) a toda uma rede que abarca tais afrontamentos servindo de suporte a “amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social” (*ibidem*, p. 90).

Essa noção de poder, com a qual operamos nesta pesquisa, coloca como uma necessidade que nos voltemos para a análise do seu exercício, centrando-nos em seus efeitos produtivos, indagando-nos de que modo as relações de poder se constituem nas práticas de numeramento dessas mulheres e desses homens e, ao mesmo tempo, de que modo tais relações constituem tais práticas. Como essas relações funcionam nessas práticas, de que modo elas operam e o que “elas pretendem”? Enfim, o que faz com que o “poder”, em seus mecanismos e em suas estratégias, funcione? De que modo redes de poder cada vez mais complexas, sutis, refinadas, como nos mostra Foucault<sup>107</sup> se estendem sobre as vidas dessas pessoas e produzem efeitos em suas práticas marcadas pelas relações de gênero, a ponto, por exemplo, de algumas mulheres (alunas da EJA e catadoras), em “jogos de verdade”, confessarem suas dificuldades e embaraços frente à matemática e alguns homens (alunos da EJA e catadores) portarem-se como se a matemática *naturalmente* lhes pertencesse?

Foucault<sup>108</sup> nos diz que o poder funciona nas conexões com *o saber*, produzindo efeitos e que existe uma “perpétua articulação do poder com o saber” (FOUCAULT, 2006b, p.172). Para Foucault, o exercício do poder “cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações, as utiliza” (*ibidem*, p.172) e, ao mesmo tempo, o saber “acarreta efeitos de poder” (*ibidem*, p. 172). Ao afirmar que “não há relação de poder sem constituição correlata com um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 27), ele nos apresenta um modo de compreender “o saber”, que assim, como “o poder” não é uma manifestação de “um sujeito que conhece” ou “de um sujeito da razão”, ou posse de alguns “detentores do saber”, mas é, sim, da ordem da produção. O saber é produzido em relações de poder. Portanto, se nada ou ninguém está isento das relações de poder, também nada ou ninguém está isento de ser colocado em uma rede de produção de saberes e de, no exercício do poder, também produzir saberes, pois “não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (FOUCAULT, 2006b, p.172).

---

<sup>107</sup> Cf. FOUCAULT (1988, 1993, 1995, 2003).

<sup>108</sup> Cf. FOUCAULT (1979, 1987, 1995a, 2001, 2006b).

Há, assim, como nos mostra Foucault todo um campo de correlações de força, no qual se deve tentar analisar os mecanismos de poder, procurando verificar como esse poder funciona, o que faz e como o faz e a que estratégias de conjunto responde. Assim, ao tratarmos da constituição de práticas de numeramento e relações de gênero, é, portanto, para essa “análítica de poder” (FOUCAULT, 1988, p. 80) que nos voltamos, procurando identificar seus mecanismos, como tais relações se encontram postas nessas práticas e o que elas pretendem produzir. Não é possível, desse modo, isolarmos as práticas de numeramento que acontecem no espaço da escola, sem nos interrogarmos como tais práticas se encontram relacionadas aos modos como as práticas escolares, o currículo, as professoras, as alunas e os alunos da EJA, as formas de organização do espaço escolar, o valor conferido à escrita, as relações matemáticas, as funções da escolarização, as relações de gênero – *campo de silêncio* do currículo formal<sup>109</sup> – são atravessadas por relações de poder. Na análise do discurso que fizemos, procuramos ficar atentas a todas essas questões, a como elas têm sido pensadas e quais os seus efeitos produtivos nas relações de Gênero e Matemática.

Também, só é possível pensarmos as práticas que acontecem nos espaços não-escolares: a casa e o trabalho – e o trabalho da casa – e as relações na Associação de catadoras e catadores, verificando como tais práticas se conectam a modos de organização específicos nesses espaços, às relações entre as pessoas, às relações de gênero, ao trabalho (remunerado) na Associação para catadoras e catadores, à educação das filhas e dos filhos, à subsistência, à “maternidade”, ao trabalho doméstico (não- remunerado) freqüentemente realizado exclusivamente pelas mulheres etc., e como tais relações engendram práticas matemáticas. Por sua vez, não é possível voltarmos para tais práticas sem compreendê-las como ligadas a “estratégias de conjunto”, em racionalidades específicas que se ligam ao Estado, à mídia, à justiça, à família, à Matemática de matriz cartesiana, ao Ministério da Educação, enfim, a toda uma rede discursiva que se propõe a dizer para mulheres e homens, catadoras e catadores, alunas e alunos da EJA, como cada uma e cada um “deve ser, fazer e vivenciar, e a como deve proceder e comportar-se” (PARAISO, 2002, p. 24).

Segundo Dreyfrus e Rabinow (1995), Foucault nos oferece sobre o saber uma interpretação radicalmente nova, como o faz com o poder, na qual não “considera o saber objetivo ou subjetivo”<sup>110</sup> (DREYFRUS e RABINOW, 1995, p.131). Ele considera o saber em suas relações com o poder, como um “componente central na transformação histórica de vários

---

<sup>109</sup> Cf. PARAISO (1997).

<sup>110</sup> “Idéia, pensamento ou fenômeno da consciência” (MACHADO, 1979, XXI).



regimes de poder e de verdade” (*ibidem*, p.131). Conseqüentemente às relações de poder-saber, constituem-se sempre disputas políticas, ao produzirem “efeitos de verdade” prestando-se, assim, a preservar hierarquias, favorecimentos diversos e lugares socialmente valorizados.

Por isso, ao analisarmos relações de gênero e práticas de numeramento, buscamos as interfaces poder-saber-verdade, compreendendo que não “há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (MACHADO, 1979, p.XXI). Produzem-se, assim, os “regimes de verdade”<sup>111</sup>, isto é, os discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros. Portanto, é no discurso que tais interfaces – poder-saber-verdade – encontram guarida como nos mostra Foucault em suas teorizações sobre discurso<sup>112</sup> ou em pesquisas que se voltam para as práticas como aquelas em que busca fazer uma

problematização da loucura e da doença a partir de práticas sociais e médicas, definindo um certo perfil de “normalização”; problematização da vida, da linguagem e do trabalho em práticas discursivas obedecendo a certas regras “epistêmicas”; problematização do crime e do comportamento criminoso a partir de certas práticas punitivas obedecendo a um modelo “disciplinar”(FOUCAULT, 2003, p. 16, aspas do autor).

Como Foucault sempre nos desconcerta, ele vai declarar que não era tanto o poder que o interessava, mas “a história da subjetividade”<sup>113</sup>. Com essa afirmativa, talvez ele nos ajude a compreender um pouco melhor como a *temática do sujeito*, que nos interessa de modo especial, nesta pesquisa, perpassa seu percurso investigativo. O próprio Foucault nos diz que, em suas pesquisas, se conduzia em “uma empreitada da verdade” (FOUCAULT, 2003, p. 16), buscando analisar “as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (*ibidem*, p. 16). Assim, a questão do sujeito já se encontrava posta em suas pesquisas: era sempre “*o sujeito*” que ele buscava.

Com efeito, ao lançar um olhar sobre o conjunto de seus estudos, Foucault vai afirmar que não foi o poder o objeto de suas teorizações, mas que ele havia, insistentemente, em todos os seus estudos, buscado “*o sujeito*”, que ele havia procurado acima de tudo produzir “uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura” (FOUCAULT, 1995a, p.231).

---

<sup>111</sup> Cf. FOUCAULT (1979, 2006b).

<sup>112</sup> Cf. FOUCAULT (1996, 1988, 2005a).

<sup>113</sup> Michel Foucault citado por Daniel Defert (2006a, p.63).

Podemos ler, assim, a questão do sujeito atravessando as preocupações foucaultianas: da produção do louco, tomado como objeto da psiquiatria, a produção do homem pelas ciências humanas, ao controle sutil dos indivíduos:

A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação dos discursos, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada – o homem – como produção do poder. Mas também, e ao mesmo tempo, como objeto de saber (MACHADO, 1979, p.XX).

Portanto, a questão do sujeito encontra-se posta desde o momento em que ele se interrogou sobre a loucura, sobre como “o homem construiu uma ciência do sujeito”, (FISCHER, 1996, p. 78), ou, ainda, ao problematizar como o indivíduo se torna objeto de controle. E, em suas últimas pesquisas, de modo mais explícito, quando ele se interroga, sobre como “fomos levados a reconhecer-nos como sujeito de desejo” (FOUCAULT, 2003, p. 78) ou quando busca, nos textos gregos, inspiração para apresentar-nos uma “uma nova estilística da existência” e uma arte da “existência dominada pelo cuidado de si” (FOUCAULT, 1999, p.235). Ora, operar com o conceito foucaultiano de *sujeito* não é uma tarefa fácil, pois demanda compreender todo esse percurso investigativo feito por Foucault, em um conjunto bastante denso de leituras. Entretanto, essa é uma necessidade que se coloca para esta pesquisa: tratar a questão do “sujeito masculino” e do “sujeito feminino” (ou o que se denomina “sujeito” na contemporaneidade) se constituindo nas práticas de numeramento (e constituindo práticas). A partir desse percurso investigativo empreendido por Foucault é que tratamos *da questão do sujeito* nesta pesquisa.

Apoiando-nos em tal percurso, passamos a operar com uma compreensão do sujeito como constituído, “fabricado” em práticas discursivas, nas interfaces entre poder-saber-verdade. Ao mostrar em suas pesquisas como o sujeito é fabricado, ele descentra o sujeito cartesiano, mostrando que não é o *cogito* cartesiano – penso, logo existo – que institui o sujeito, mas o discurso como uma prática. Portanto, “o ‘sujeito’ não passa de um efeito do discurso e do poder” (SILVA, 2000a, p. 102, aspas do autor). Demarcar esse distanciamento com relação ao sujeito da razão para um sujeito em constituição pela linguagem parece-nos crucial ao tratarmos das relações de gênero e numeramento. Operar como uma concepção de sujeito consciente, autônomo, racional, unificado, enfim, dotado de razão, seria operar com uma compreensão de sujeito “perigosa para as mulheres” colocadas historicamente sempre em falta com relação a uma

razão masculina (WALKERDINE, 1988, 2003), que se nutre dessa concepção de sujeito. No curso desta investigação, procuramos desconstruir esse modo de compreender o sujeito que, desde a sua instituição, tem produzido a irracionalidade como própria da *natureza da mulher* e a razão como inerente à *natureza do homem*. Esse modo histórico de se narrar mulheres e homens tem sido produzido em práticas bastante específicas, ora como um sinal de preocupação para com as mulheres, ora como um modo de marcar comportamentos ideais para um masculino e um feminino, como a constituição e mobilização das práticas de numeramento aqui analisadas nos mostram.

Ao problematizarmos a razão cartesiana, problematizamos um tipo de matemática e, ao mesmo tempo, problematizamos a “fabricação” de um sujeito universal (autônomo, racional, consciente, masculino) e buscamos, em toda uma produção discursiva, como “esse ideal da razão” se propõe a produzir tipos específicos de sujeito. Por isso, ao tratarmos da constituição das práticas de numeramento, procuramos mostrar como essas práticas também produzem “sujeitos de determinados tipos”. O que denominamos “sujeito masculino e feminino” é um modo de produção que procura fixar tipos de sujeito masculino e feminino – identidades masculinas e identidades femininas. Operamos, portanto, com o conceito de sujeito, compreendendo que as identidades masculinas e femininas são efeitos de uma produção discursiva, fabricadas em práticas sociais “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “ ‘posições de sujeito’ – isto é, de identidades – para os indivíduos. (HALL, 2005, p. 17, aspas do autor).

Na constituição das práticas de numeramento, compreendemos que tal produção discursiva se propõe, na escola e fora dela, em meio a mecanismos diversos, à produção de diferentes “posições de sujeito”, diferentes identidades de gênero. De modo especial, nas aulas de matemática que se realizam num espaço escolar institucional e nas quais a razão cartesiana dá o tom, podemos constatar essa produção de tipos de sujeito nas relações de gênero e matemática. Nesse espaço, em meio a normalizações, ao controle dos gestos e das vozes, a linguagens, a padrões masculinos e femininos e à valorização da razão como masculina, produz-se a “mulher pior do que o homem em matemática”, ou “a mulher irracional e o homem racional”, por exemplo.

Essa mesma produção discursiva, nós a podemos encontrar em práticas matemáticas diversas no espaço do trabalho, no espaço da casa, nos materiais divulgados pela mídia, nas decisões da justiça, em testes de aferição de desempenhos matemáticos, propondo-se a produção

de tipos de sujeito masculinos e femininos e tipos de matemática tomada como masculina e feminina.

Também, como presa desse tipo de racionalidade, uma cultura patriarcal<sup>114</sup> produz tipos específicos de sujeito: a mulher mais afetiva do que o homem, a mulher maternal, capaz de cuidar e o homem menos preso a emoções (racional) e, por isso, menos capaz do que a mulher de cuidar”, mas, ao mesmo tempo, mais capaz (do que a mulher) de controlar o espaço físico e social e de cuidar da mulher. Produz-se a mulher aluna da EJA e o homem aluno da EJA, a mulher trabalhadeira e o homem trabalhador, ao mesmo tempo em que se fabricam padrões de comportamentos masculinos e femininos. Também, nessa produção discursiva, relações de gênero e matemática são fabricadas.

Em seu texto “O sujeito e o poder”, Foucault vai nos falar sobre uma forma de poder, “técnica” que, aplicando-se à vida cotidiana, categoriza o indivíduo (mulher-mãe, mulher avó, professora da EJA, homem catador, homem pai, mulher catadora, mulher e homem analfabeta/o, homem bom em matemática, mulher emotiva etc.), marca-o “com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros tem que reconhecer nele” (FOUCAULT, 1995a, p. 235). Ele nos diz que essa é uma forma de poder que faz dos indivíduos *sujeitos*, apresentando-nos os dois significados que atribui à palavra sujeito: “Sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou auto conhecimento . Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna *sujeito a*” (FOUCAULT, 1995a, p. 235, grifos nossos).

Recorrendo a Deleuze, compreendemos que a constituição da subjetividade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da EJA, catadoras e catadores associadas/os, encontra-se posta pela interface poder-saber-verdade,

a subjetivação do homem livre se transforma em sujeição: por um lado é ‘a submissão ao outro pelo controle e pela dependência’, com todos os procedimentos de individualização e de modulação que o poder instaura, atingindo a vida quotidiana e a interioridade daqueles que ele chamará seus sujeitos; por outro lado, é ‘o apego (de cada um ) à sua própria identidade mediante consciência e o conhecimento de si’, com todas as técnicas das ciências morais e das ciências do homem que vão formar um saber do sujeito (DELEUZE, 1988, p. 110, aspas do autor).

---

<sup>114</sup> Cultura que se liga à “estrutura [s] de poder social, organizada em torno dos interesses masculinos, que, de acordo com as teorias feministas, tem caracterizado a maior parte das sociedades” (SILVA, 2000a, p. 88).

Portanto, ao dizermos que identidades de gênero são produzidas nas práticas de numeramento e, como sugere Walkerdine, que a subjetividade se encontra constituída nas práticas (Walkerdine, 1988), procuramos tomar, nessas práticas, o discurso no jogo das suas instâncias,<sup>115</sup> compreendendo que tais práticas nos contam histórias sobre como sujeitos masculinos e sujeitos femininos são nelas pensados, tomados como *objetos de discursos*. Busca-se, pois, nesses discursos, fixar determinada subjetividade.

Por sua vez, essas práticas também nos contam histórias sobre como a subjetividade se liga a procedimentos de subjetivação: as mulheres e os homens desta pesquisa, ao produzirem práticas de numeramento como efeitos desses discursos e ao narrarem a si mesmas/os nessas práticas (WALKERDINE, 1988), nos mostram *modos como são subjetivadas/os por esses discursos*.

As práticas de numeramento, tomadas nesta pesquisa como discursivas, ao disponibilizar posições de sujeito para que sejam assumidas por mulheres e homens, a quem esses discursos buscam subjetivar, são espaços de produção de subjetividades. Assim, os discursos que constituem essas práticas e nelas se constituem – sobre o cuidado como próprio da mulher, sobre o controle como próprio do homem, sobre os direitos da mulher, sobre a superioridade da escrita, sobre “a matemática” como campo naturalmente masculino – se apresentam como lugares de “diversas posições de subjetividade” (FOUCAULT, 2005a, p.61). Se a subjetividade para Foucault é, também, “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* LARROSA, 1994, p.55), compreendemos que as mulheres e os homens desta pesquisa e tantas/os outras/os que nela assumem para si mesmas e si mesmos, em suas relações consigo mesmas/os, regras de condutas, modos de vida, prescrições, práticas, obrigações, *preocupações*, se constituindo e se reconhecendo, nessas práticas como “sujeito” (FOUCAULT, 2003).

Por sua vez, como nos mostra Deleuze, “haverá sempre uma relação consigo que resiste aos códigos e aos poderes; a relação consigo é, inclusive, uma das origens [dos] pontos de resistência”.(111). Tomada por nós como não sendo una, interior, psicológica, identitária, fundadora, dada, mas sim multifacetária, “plenamente fabricada, produzida, moldada, modulada (...) automodulável”(PELBART, 2000, p.13), a subjetividade é entendida, assim, como produzida pelos discursos que nessa perspectiva se ligam a práticas de objetivação e a procedimentos de

---

<sup>115</sup> Cf. FOUCAULT (1988).

subjetivação, abrindo-se para a possibilidade da “constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida” (DELEUZE, 1988, p. 116).

Estudiosas e estudiosos<sup>116</sup> do pensamento de Foucault nos mostram que falar de sujeito para ele, “em primeiríssimo lugar, é falar de ‘modos de subjetivação’” (FISCHER, 1999, p. 41), ou que nos constituímos como sujeitos, como “resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1994, p. 43).

Compreendemos, desse modo, que podemos ser mais livres do que pensamos e podemos identificar, nas práticas de numeramento analisadas, relações de gênero e matemática(s) que sugerem invenções, re-existências, possibilidades de vida. É nesse sentido que pluralizamos, também a palavra matemática, pois a vida exige outras práticas matemáticas, produz outras relações de gênero e matemática(s) que confrontam a supremacia matemática masculina e a supremacia de uma matemática escrita.

É preciso, pois, considerar a força do movimento social das catadoras e dos catadores que se propõe a produzir outros modos de existência para mulheres e homens, trabalhadoras e trabalhadores, ou a força do movimento feminista que também se propõe a produzir outras formas de existência para as mulheres em suas relações com os homens. Assim, nas práticas que analisamos, outras produções de feminilidades e masculinidades *re-existem* à produção cartesiana ou a uma cultura patriarcal.

Ao localizarmos as relações de gênero nas práticas de numeramento, procuramos operar, como Foucault o faz em suas pesquisas, apoiando-nos nas práticas. Compreendemos que tais práticas, “não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que, ao mesmo tempo as impõem e as mantêm” (FOUCAULT, 1997, p. 13)

Analisamos os discursos, procurando capturar em seu movimento relações de gênero e matemática(s). Na análise dessas práticas, afirmamos que, em meio a ficções, a fantasias, a tensões discursivas, a mecanismos diversos, enfim em jogos de verdade, as relações de gênero e matemática(s) são produzidas, implicadas na constituição das subjetividades dessas mulheres e desses homens, catadoras e catadores, alunas e alunos da EJA.

---

<sup>116</sup> A esse respeito cf. DELEUZE (1988, 1992), DREYFRUS e RABINOW (1995), FISCHER, (1996,1999), ROSE (2001), LARROSA (1994), PARAÍSO (2001, 2007), VEIGA-NETO (2004).

Ao discutirmos, nesta seção, *Discurso, Gênero e práticas de numeramento* e ao trazermos um conjunto de conceitos foucaultianos: *saber, poder, verdade, sujeito, subjetividade, modos de subjetivação*, talvez pudéssemos recorrer a uma pergunta feita por Dreyfrus e Rabinow (1995): Como, nesta pesquisa, podemos “falar de intencionalidade sem sujeito, de estratégia sem estrategista”? (DREYFUS E RABINOW, 1995, p.205).

Podemos desdobrar essa pergunta interrogando-nos:  
como tratar de mecanismos de poder sem o sujeito *autônomo* que o acionaria;  
como tratar de poder sem “dono” e de saber sem “sujeito do conhecimento” ou de verdade sem tomá-la como “a verdade” essência do ser;  
como falar tratar a subjetividade sem situá-la no núcleo de um sujeito.

Como esses autores nos mostram, a resposta está nas práticas. “São as práticas localizadas em tecnologias e em diversos lugares separados” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 205) que encorpam aquilo que tentamos compreender: como as relações de gênero se encontram postas nas, constituem as e se constituem nas práticas de numeramento de mulheres e homens, alunas e alunos da EJA, catadoras e catadores associados. São essas práticas que serão objeto de nossos olhares nos próximos capítulos.

## Capítulo 2 - Das muitas vidas ...

Desde quando me propus a realizar esta investigação, sempre considerei que este seria o capítulo mais fácil de ser escrito em uma tese: afinal, falaria de vidas pelas quais nutro um profundo respeito e um imenso carinho. Tal maneira de pensar não se revestia, de modo algum, de um *descompromisso* para com essas vidas, ou de uma “certeza” de uma pesquisadora que trilha, já há algum tempo, caminhos com essas catadoras e esses catadores de materiais recicláveis, que se organizam em uma Associação.

Como pesquisadora, encontrando-me inserida nesse grupo como coordenadora de um projeto de extensão, como educadora e convertendo-me aos poucos em parceira de tantas lutas, sempre problematizei a arrogância de supor que, como “intelectual engajada”, havia conquistado o “direito” de falar dessas vidas. Por isso, fui tocada por uma das primeiras leituras que fiz de Foucault: “Os intelectuais e o poder” (1979). Este artigo é uma conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, e, nessa conversa, eles discutem o lugar do intelectual junto às “massas” que muitas vezes se colocava (ou coloca) “‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos” (FOUCAULT, 1979, p. 71, aspas do autor). Em um dado momento dessa conversa, Deleuze diz a Foucault: “A meu ver, você foi o primeiro a nos ensinar – tanto em seus livros quanto no domínio da prática – algo de fundamental: a indignidade de falar pelos outros”. (DELEUZE, 1979, p. 71). Sempre considerei indigno, como intelectual, falar dessas vidas e torná-las públicas: por isso fui tocada por essa conversa.

### Todas as vidas

Cora Coralina

Vive dentro de mim  
uma cabocla velha  
de mau-olhado,  
acocorada ao pé do borralho,  
olhando pra o fogo.  
Benze quebranto.  
Bota feitiço...  
Ogum. Orixá.  
Macumba, terreiro.  
Ogã, pai-de-santo...

Vive dentro de mim  
a lavadeira do Rio Vermelho,  
Seu cheiro gostoso  
d'água e sabão.  
Rodilha de pano.  
Trouxa de roupa,  
pedra de anil.  
Sua coroa verde de são-caetano.

Vive dentro de mim  
a mulher cozinheira.  
Pimenta e cebola.  
Quitute bem feito.  
Panela de barro.  
Taipa de lenha.  
Cozinha antiga  
toda pretinha.  
Bem cacheada de picumã.  
Pedra pontuda.  
Cumbuco de coco.  
Pisando alho-sal.

Vive dentro de mim  
a mulher do povo.  
Bem proletária.  
Bem linguaruda,  
desabusada, sem preconceitos,  
de casca-grossa,  
de chinelinha,  
e filharada.

Vive dentro de mim  
a mulher roceira.  
– Enxerto da terra,  
meio casmurra.  
Trabalhadeira.  
Madrugadeira.  
Analfabeta.  
De pé no chão.  
Bem parideira.  
Bem criadeira.  
Seus doze filhos.  
Seus vinte netos.

vive dentro de mim  
a mulher da vida.  
Minha irmãzinha...  
tão desprezada,  
tão murmurada...  
Fingindo alegre seu triste fado.

Todas as vidas dentro de mim:  
Na minha vida –  
a vida mera das obscuras.



Hoje, além dessa indignidade de falar pelos outros, e compreendendo um pouco melhor essa entrevista e as teorizações foucaultianas, também me sinto incomodada pela produção dessas vidas, no ato de escrita desta tese: a linguagem produz verdades sobre as vidas, a linguagem as produz *como vidas de determinados tipos*. Mas, apesar de tudo isso, ou incomodada com tudo isso, é dessas vidas que falo: talvez só possa falar delas, ou talvez só elas dessem vida a esta pesquisa.

Vidas que me tocaram, assim como as vidas de outras mulheres tocaram Cora Coralina (pena que eu não consiga fazer dessas vidas um poema, pois elas já o são – “poemas-vidas”<sup>117</sup>). São vidas que atravessam a minha vida e provocam sentimentos contraditórios: de indignação pela ausência de direitos como saúde, educação, moradia e direitos trabalhistas que se fazem inexistentes para essas trabalhadoras e esses trabalhadores; de dor ao me deparar cotidianamente com a face visível da desigualdade social que espreita essas vidas; de admiração pelos modos como elas e eles (principalmente elas) conseguem reinventar suas vidas, suas lutas, seus modos de estar no mundo marcados pela pobreza e por opressões diversas; de angústia, porque, às vezes, imagino outros movimentos a serem feitos por elas e eles, outras lutas a serem travadas e que não o são como catadoras e catadores associadas/os e como alunas e alunos da EJA que não apresentam determinadas demandas, que “penso que deveriam” apresentar, no espaço da escola. São essas vidas que me “tiram o chão”, *desarranjam* conceitos, provocam em mim mudanças de lugares, ou a necessidade de estar em tantos lugares e pensar de tantos outros modos. São as vidas que fazem *o lugar desta pesquisa*: uma Associação de catadoras e catadores de materiais recicláveis. Mais que um *lugar da pesquisa*, é o lugar onde me encontro. É nesse espaço que, de modo especial, as catadoras e eu, mesmo pertencendo a mundos tão díspares, fazemos a experiência da amizade, do respeito e do afeto. Nesse espaço, encontro pessoas, mulheres e homens e deixo-me atravessar por esses encontros.

Por toda “essa vida”, certamente me enganei ao pensar que seria fácil falar dessas vidas. Agora me dou conta do quanto temo em fazê-lo, pois produziremos essas vidas no ato desta escrita. Mesmo não sendo fácil falar dessas vidas (e até mesmo perigoso pela produção que delas faremos), este é o exercício a que nos propomos neste capítulo: falar dessas vidas (e de outras vidas) que atravessam esta pesquisa e as capturas que delas fazemos (ou como as tomamos), como as olhamos e as transformamos em vidas que pudessem nos dizer algo das relações que aqui analisamos: Gênero e Matemática.

---

<sup>117</sup> Cf. FOUCAULT (2006c).

Traçamos um panorama das vidas vividas no “lugar da pesquisa”. É um relato de como compreendemos esse lugar, das experiências educativas ali desenvolvidas e das forças que se cruzam e entrecruzam nesse espaço. Procuramos mostrar essas vidas e como a vida dessas “pessoas comuns” são atravessadas por lutas, enfrentamentos, discórdias, violência, utopias, necessidades, tramas, dramas, aviltamentos, distinções etc. “O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde eles se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas” (FOUCAULT, 2006b, p. 208).

Utilizamos a palavra *capturas* para identificar o tipo de análise de discurso que fazemos nesta pesquisa, como atuamos sobre as escolhas metodológicas que fizemos e como operamos sobre o material produzido por essas escolhas. Ao separar um tipo de fragmento de uma interação e abandonar outro, ao reter uma palavra e abandonar tantas outras, ao narrar uma situação discursiva e desconsiderar outras, ao procurar mostrar um jogo interlocutivo e, por isso mesmo, realizar uma transcrição, talvez, por demais extensa, ao buscar para compor com o material de análise outras vidas de pessoas, também, comuns, realizamos atos de captura. Nessas escolhas “capturamos vidas”, munindo-nos das nossas “lentes de pesquisadoras” e as produzimos pela escrita. É certo que esse exercício de análise segue o nosso gosto, o nosso desejo, o nosso afeto, as nossas contradições, o nosso compromisso, mas segue, também, as determinações de um trabalho acadêmico – “Mostre-me o que te possibilitou chegar a tais conclusões, o que os “*sujeitos*” da sua pesquisa disseram e fizeram”. Mas esse exercício analítico e as vidas, ou fragmentos de vidas, que aqui trazemos, nos servem também (e esse é o nosso desejo) para expor outras capturas que as relações de poder fazem sobre essas vidas, tornando-as seu “objeto”: de olhares, de cuidados, de prescrições, de normalizações, de “vontade de saber” (FOUCAULT, 1988). Capturas nas quais, também todas nós e todos nós, como pessoas, somos presa, *ou nos prendemos*. Assim, vivem dentro de nós, como pessoas comuns muitas vidas “capturadas”, como nos mostra Cora Coralina – “vida mera das obscuras”. Essas vidas comuns, meras, “obscuras”<sup>118</sup>, também são as vidas das mulheres e dos homens do belo texto de Michel Foucault, “A vida dos homens infames”, no qual nos inspiramos, de modo especial, para a escrita deste capítulo. *Vidas obscuras* e que não são “dotadas de nenhuma dessas grandezas estabelecidas e reconhecidas – as do nascimento, da fortuna, da santidade, do heroísmo ou gênio; que pertencem a esses milhares de existência destinadas a passar sem deixar rastro” (FOUCAULT, 2006c, p. 207), mas que as

---

<sup>118</sup> Cf. FOUCAULT, (2006c).

tomamos porque nessas existências comuns, em suas lutas, em suas tristezas, em seu esforço de vida, em sua violência, “ em suas desgraças, em suas paixões em seus amores e em seus ódios [há] alguma coisa de cinza e de comum em relação ao que se considera, em geral, digno de ser contado” (*ibidem*, p. 207).

### **O lugar da pesquisa e das vidas capturadas**

Se passarmos a observar com mais atenção as ruas das nossas cidades (pequenas, médias, grandes), veremos que um personagem quase invisível aos nossos olhos as habita há bastante tempo: a catadora e o catador de materiais recicláveis. Catadoras e catadores atravessam o nosso campo visual, às vezes, acompanhadas e acompanhados de crianças, empurrando (ou puxando) seus pesados carrinhos ou carroças carregados de papelão, papel, latas, isopor, plásticos – artigos que cada vez descartamos mais. Antes, muitos dessas trabalhadoras e desses trabalhadores atraídos pelos lixões que se escondem nas periferias da cidade, não eram vistas/os, pela população, pelo poder público, pelos movimentos sociais, pela mídia, pelos jornais, pelas igrejas, pelas escolas etc. Hoje, em meio a discussões ambientais, quando nos preocupamos com o “que faremos” diante da imensidão de lixo que produzimos, esses personagens aparecem trazidos às cenas políticas e, de certo modo, começa a despertar uma preocupação sobre as vidas comuns “daquelas e daqueles que sobrevivem do lixo”. Dificilmente, porém, se consideram essas mulheres e esses homens como trabalhadoras e trabalhadores. Elas e eles aparecem nessas cenas como “agentes de meio ambiente”: propaga-se o “bem que fazem à comunidade”, mas raramente se pautam as lutas por seus direitos trabalhistas ou se pensa nelas e neles como pessoas para quem alimentação, saúde, moradia, educação, lazer são condições de vida esquecidas.

Desde 2001<sup>119</sup>, essas trabalhadoras e esses trabalhadores “obscuros” têm forçado a sua entrada no cenário nacional pela organização, no Brasil<sup>120</sup>, do Movimento Nacional de Catadores

---

<sup>119</sup> De acordo com informações disponíveis no sítio eletrônico do Movimento Nacional dos Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis (MNCR) (<http://www.movimentodoscataadores.org.br>), esse movimento surgiu em meados de 1999 com o 1º Encontro Nacional de Catadores de Papel, sendo fundado em junho de 2001 no 1º Congresso Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis em Brasília, evento que reuniu mais de 1.700 catadores e catadoras. No congresso, foi lançada a Carta de Brasília, documento que expressa as necessidades do povo que sobrevive da coleta de materiais recicláveis.

<sup>120</sup> Este movimento se estende também, por outros países da América Latina como nos mostra o documento do 3º Congresso Latino-Americano realizado em Bogotá – Colômbia – entre os dias 1 e 4 de março de 2008 e no qual estiveram presentes “delegados de 15 países latino-americanos representando Argentina, Chile, Peru, Brasil, Bolívia, México, Porto Rico, Costa Rica, Guatemala, Equador, Paraguai, Venezuela, Nicarágua, Haiti e Colômbia, como exercício de pronunciamento das organizações de base dos recicladores, pepenadores, cartoneros, cirujas, clasificadores, buceadores, guajeros, minadores, catadores, thawis, barequeros e um infinito número de denominações de acordo com o local onde trabalham”. Carta de Bogotá. Disponível no *sítio* eletrônico do

de Materiais Recicláveis. Desse movimento, fazem parte, além das catadoras e dos catadores que já se encontram organizados em associações, aquelas e aqueles que (ainda) trabalham nos lixões e nas ruas das nossas cidades. A organização de todas essas trabalhadoras e todos esses trabalhadores em associações e a consolidação das associações existentes são os objetivos desse movimento. Como movimento social, busca a valorização dessas pessoas, como trabalhadoras e como trabalhadores, assim como o controle da cadeia produtiva da reciclagem a partir da sua autogestão, na tentativa de romper com a exploração dos/das atravessadores/as que compram os materiais coletados e preparados para a venda por elas e eles:

O catador é o sujeito mais importante no ciclo da cadeia produtiva de reciclagem, é o sujeito que está na ponta do processo produtivo, fazendo cerca de 89% de todo o trabalho. Contudo, o catador é quem menos ganha, mesmo sendo responsável por cerca de 60% de todos os resíduos que são reciclados hoje no Brasil o catador vive na miséria, nas ruas e nos lixões por todo o Brasil. Um catador coleta em média 600 quilos de materiais recicláveis por dia, ou seja, a coleta seletiva que destina corretamente esses resíduos, gerando uma renda mensal de cerca de R\$ 140,00 em média. As empreiteiras pagas pelos municípios Brasil afora recebem milhões por ano para fazer a coleta comum, pagando salários miseráveis e superlotando os aterros sanitários.

(BRASIL, MTE, 2002- Classificação Brasileira de Ocupações<sup>121</sup>)

Mesmo sendo um movimento recente, ele têm impactado de muitos modos os lugares nos quais se faz presente. Essas trabalhadoras e esses trabalhadores saem às ruas, reivindicam direitos, unem-se às lutas de outros movimentos sociais denunciando processos de exploração e violência diversos. Fazem da preservação ambiental a sua luta (muito antes que se desse a essa causa o destaque que tem ganhado, recentemente, com a proliferação dos discursos ambientais). Luta de pessoas comuns, obscuras. Luta sem glória e ingloria. Nesse movimento de luta, abrem seus espaços de trabalho para visitas de estudantes, realizam palestras em escolas, participam de comissões diversas na comunidade, enfrentam lutas múltiplas contra o poder público em causas ambientais e para se manterem como Associação. Como exemplo dessas lutas, podemos citar as que são empreendidas ininterruptamente pelas catadoras e pelos catadores da Associação em que desenvolvemos esta pesquisa: lutas para o fechamento de um lixão reaberto na cidade, para a

---

Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis. Cf: [http://www.mncr.org.br/box\\_2/noticias-regionais/carta-de-bogota-declaracao-final-do-3o-congresso-latino-americano](http://www.mncr.org.br/box_2/noticias-regionais/carta-de-bogota-declaracao-final-do-3o-congresso-latino-americano)

<sup>121</sup>Documento disponível no *sítio* eletrônico do Movimento Nacional de Catadores. Cf.

[http://www.mncr.org.br/box\\_2/instrumentos-juridicos/classificacao-brasileira-de-ocupacoes-cbo/](http://www.mncr.org.br/box_2/instrumentos-juridicos/classificacao-brasileira-de-ocupacoes-cbo/)

implantação de coletas seletivas em bairros sem coleta, para a garantia de realização da coleta, para ampliação dessa coleta, pela melhoria do espaço de trabalho, luta contra o fechamento de um galpão de triagem de materiais, pela preservação do direito à educação e para o cumprimento de acordos e leis.

Inserida no espaço da Associação, desde o final de 2002, tenho acompanhado e, de certo modo, vivenciado algumas dessas lutas. Compreendo que diversas dificuldades de consolidação da Associação, internas e externas, devem ser lidas considerando a historicidade do movimento social recente de catadoras e catadores e da própria Associação que se organiza no início de 2002: uma Associação nascente em um movimento social também nascente.

Atualmente, participam da Associação sessenta e duas mulheres e doze homens. Desde 2002, início da Associação, houve, no grupo, um maior número de mulheres (o que sempre chamou a minha atenção). Por isso, neste texto, contemplando essa maioria de mulheres, temos nos referido às *catadoras e aos catadores*. Ao fazermos a opção em usar o feminino precedendo o masculino, pretendemos trazer à visibilidade as mulheres catadoras que constituem maioria nas Associações no Brasil<sup>122</sup>. Entretanto, em panfletos e documentos do Movimento Nacional de *Catadores de Materiais Recicláveis* que podem ser encontrados no sítio eletrônico (<http://www.movimentodoscataadores.org.br>), ou como pode ser lido na citação acima sobre o trabalho “do catador”, e ainda no próprio nome da Associação, aqui pesquisada, (Associação dos *Catadores de Materiais Recicláveis*) e no nome do Movimento (Movimento Nacional de *Catadores de Materiais Recicláveis*), essa presença feminina não aparece. A referência às mulheres catadoras começa a aparecer, a partir desse ano (2008), em alguns documentos publicados pelo movimento. Mas há, ainda, a prevalência de uma nomenclatura exclusivamente no masculino em um movimento de maioria feminina, *reproduzindo-se* assim, no interior de um movimento social, uma assimetria de gênero.

A maioria das catadoras e dos catadores que hoje compõem a Associação são oriundas/os dos lixões, dessa cidade que, há mais de 40 anos, vinha sendo fonte de renda para muitas pessoas. Muitas mulheres<sup>123</sup> relatam que exercem esse trabalho há mais de quarenta anos. O exercício

---

<sup>122</sup> Os dados sobre o número de mulheres e homens, catador e catadores associadas/os, foi solicitado ao Movimento Nacional dos Catadores e não conseguimos obter respostas sobre tais números. Mantenho as referências a uma maioria feminina, nesta tese, pela minha experiência junto a essa associação. Também foi possível verificar essa maioria ao assistir, durante minha experiência, com as catadoras e os catadores, a vídeos sobre passeatas desse movimento, como também pelos relatos de uma catadora desta associação que participa do movimento nacional que confirma, pela sua participação em diversas atividades desse movimento, a presença de uma maioria feminina.

<sup>123</sup> Eu e a historiadora Joana Darc Germano Hollerbach temos trabalhado, desde o final de 2007, com as catadoras e os catadores para a produção de um livro coletivo que mostre sua história de lutas. Tem sido um processo bastante

dessa atividade nos mostra que o trabalho com o lixo não é um fenômeno recente, assim como o trabalho feminino de alguma forma conciliado com atividades domésticas, os cuidados com os filhos e as filhas, também, não o é. É possível encontrar três gerações de mulheres de uma mesma família – avó, mãe e filhas – trabalhadoras do lixão, algumas desde criança. As mulheres sempre contam dessa luta de criar as filhas e os filhos nesse espaço (“seus vinte filhos<sup>124</sup>, seus muitos netos”, como nos diz o poema de Cora Coralina). Muitas catadoras e muitos catadores mais jovens só exerceram esse tipo de trabalho na vida: aprenderam-no desde cedo acompanhando suas mães no trabalho dos lixões, e, por isso, alguns não frequentaram escolas ou tiveram trajetórias escolares irregulares<sup>125</sup>.

Vindas e vindos desse trabalho individual, “*no lixão era cada um por si e Deus por todos*”, como nos relata Cora (67 anos), ou do trabalho como catadoras e catadores de rua (em que também era cada um por si), ou de outros trabalhos realizados individualmente como lavadeiras, empregadas domésticas, carroceiras, pedreiros e vigias, para essas trabalhadoras e esses trabalhadores outra necessidade se impõe ao se organizarem na coletividade: “*agora tem que ser todos por um*” (Cora). O modo de organização coletivo apresenta diversos desafios para esse grupo: nesse modo de organização, diferenças e desigualdades nas relações de gênero encontram-se postas, engendrando também práticas matemáticas diferenciadas para mulheres e homens.

Aliadas a essas questões de organização coletiva do trabalho, há as dificuldades políticas de se manter e se organizar em uma Associação de trabalhadoras e trabalhadores “obscuros”<sup>126</sup>, em uma sociedade que ousa tratar de forma precária direitos sociais básicos como moradia, saúde, alimentação, educação, trabalho e vê, com desconfiança, modos de organização e lutas por tais direitos, desconfiando daquelas e daqueles que as empreendem.

Em pesquisa realizada com catadoras em um lixão, Lea Paixão<sup>127</sup> (2003) traça um panorama da situação das catadoras e dos catadores no Brasil. A autora apresenta como marcas

---

rico. É desse processo, por exemplo, que surgem os dados sobre o trabalho feminino nos lixões exercido por algumas mulheres há mais de quarenta anos. Não encontramos nenhum homem que tenha exercido esse trabalho há tanto tempo, ou “cuidado” de filhos e filhas nesse espaço.

<sup>124</sup> Número real de filhas e filhos de uma catadora de 44 anos.

<sup>125</sup> Sobre a presença das crianças no lixo conferir informações da campanha “Criança no Lixo Nunca Mais”, disponível no sítio eletrônico <http://www.ibam.org.br/publico/media/FNLC.pdf>

<sup>126</sup> Cf. FOUCAULT (2006c).

<sup>127</sup> As contribuições da autora são relevantes para se compreender melhor esse tipo de trabalho no Brasil. Ela aponta a precariedade de estudos acadêmicos sobre catadoras e catadores: “Parece que, marginalizados socialmente, também permanecem na penumbra do mundo acadêmico” (PAIXÃO, 2003, p 271). Uma das contribuições da pesquisa, que aqui realizamos, é trazer à visibilidade esse grupo.

da sociedade atual o binômio desemprego e abundância de lixo, do qual resulta o trabalho de catação, estigmatizado por essa mesma sociedade.

A marca da marginalidade desse tipo de trabalho no Brasil é visível. Embora a nossa sociedade produza discursos ambientais sobre a necessidade da reciclagem do lixo, discrimina e desqualifica o trabalho daquelas e daqueles que se encontram na base dessa “cadeia produtiva”: aquelas e aqueles que coletam os nossos “restos”, separando-os, para que eles se transformem em novos produtos. Nossa sociedade não considera, efetivamente, as catadoras e os catadores, como trabalhadoras e trabalhadores como elas e eles se autodeclaram: “trabalhadoras/es do meio ambiente”. Sobrevivendo na informalidade no mundo do trabalho, essas trabalhadoras e esses trabalhadores lutam para se fazer reconhecidas e reconhecidos como tais, e lutam, também, “contra o estigma de ter o lixo como fonte de trabalho” (PAIXÃO, 2003, p.281).

Os discursos que analisaremos nesta pesquisa foram produzidos nesse espaço, onde predomina uma maioria de mulheres, com idades e experiências diferenciadas como catadoras, e, portanto, uma valoração diferenciada do significado da Associação. Assim, muitas se unem (especialmente as mais velhas) em defesa da Associação, e muitas outras desafiam acordos, realizam enfrentamentos com as outras mulheres, retiram seu apoio a decisões coletivas.

A maioria dos homens associados não se envolve com o modo de organização coletivo da Associação e afirmam estarem ali de passagem, “*que aqui não é pra mim*” (Pedro), “*Tô esperando um outro babado*”(Sebastião). Há uma rotatividade constante da presença masculina. Poucos homens acompanham a Associação desde a sua fundação. Nas enunciações de homens ou sobre eles que analisaremos nesta tese, podemos ler marcas de um trabalho que se pauta muito mais pelos modos individuais de organização do que por um fazer coletivo. Outra marca é a consideração por eles e por elas de que o trabalho de catação “*é um trabalho de mulher*”, estando reservadas para os homens atividades mais sofisticadas e nobres que se ligam à operação de máquinas e desmontagem de equipamentos.

Na organização de uma Associação na qual prevalece uma maioria feminina, existem distinções, hierarquias de gênero, valorações diferenciadas sobre as atividades exercidas no espaço do trabalho e sobre quem as exerce. Enfrentamentos, disputas, tensões generificadas se estabelecem nesse espaço. Existem conflitos das associadas e dos associados com as pessoas<sup>128</sup> que trabalham no escritório. Há uma desconfiança generalizada, no grupo, sobre a relação entre a

---

<sup>128</sup> Representantes de um grupo ligado a pastoral de rua, movimento da Igreja Católica, que atuou de forma decisiva na retirada das catadoras e dos catadores do lixão na organização da associação. Atua, ainda, junto ao escritório um funcionário da Prefeitura e uma catadora.

produção da Associação e o ganho de cada pessoa ao final da quinzena. A relação receita-despesa é sempre um motivo de desentendimento, ou de questionamento por parte de grande número de associadas e associados, que, no entanto, não se organizam em ações coletivas de luta (os homens brigam individualmente pelo que consideram seu direito, a maioria das mulheres se resigna e aquelas que questionam são, muitas vezes, consideradas como “pessoas que só sabem brigar”).

É nesse espaço que o Projeto de Educação de Pessoas Jovens e Adultas desenvolvido por uma universidade local em parceria com a Secretaria Municipal de Educação aconteceu<sup>129</sup>. Havia uma proposta de escolarização que atendia<sup>130</sup> a um grupo de quinze alunas e dois alunos na primeira etapa da Educação Básica (Alfabetização e pós-alfabetização). Ao mesmo tempo se desenvolvia, também, uma proposta que tinha como objetivo envolver a todas as catadoras e a todos os catadores em experiências educativas visando contribuir para o fortalecimento da Associação.

As aulas, ministradas por uma professora cedida<sup>131</sup> pela Secretaria Municipal de Educação e duas alunas monitoras do curso de Pedagogia, aconteciam em uma sala que era utilizada, ao mesmo tempo, como cozinha e local onde alguns materiais a serem reciclados são guardados, denunciando a precariedade desse espaço. As experiências educativas, nas quais todo o grupo era envolvido, aconteciam em encontros semanais coordenados, em sua maioria, por mim, ou com

---

<sup>129</sup> Desde a apresentação do Projeto de Pesquisa para aprovação no curso de Doutorado no final de 2004, tenho escrito sobre a experiência do projeto no presente. Hoje, (15/05/08) dói-me registrar essa experiência no passado, pois não nos foi possível garantir que a Universidade mantivesse o seu compromisso com o projeto de educação deste grupo. Esse Projeto de extensão universitária iniciou-se em 2003, após discussão com o grupo de catadoras e de catadores sobre o que significava o desenvolvimento de um projeto de escolarização no espaço da Associação. Foi decidido com o grupo o horário e local para a realização das aulas assim como a forma de organização do trabalho que viabilizasse a participação nas aulas para aquelas e aqueles que quisessem estudar. Foi encerrado no final de 2007 com a saída da universidade do mesmo. Foi mantida uma turma que funcionou, em 2007, anexa a uma escola pública municipal. Ao se “escolarizar”, não foi possível que o projeto se mantivesse atento a características e modos de organização que considerasse as necessidades e especificidades desse grupo como nos mostram estudiosas e estudiosos do campo da EJA, e aquelas que contemplam processos educativos em movimentos sociais. Cf. OLIVEIRA (2001); RIBEIRO (2001); FONSECA (2002); SOARES (2003); SOARES, GIOVANETE e GOMES (2005); KNIJINIK (1996a, 2006a). Mais uma vez essas mulheres e esses homens, alunas e alunos da EJA foram responsabilizados pelo seu “fracasso em não estudar”, tributando-se o “fechamento da turma” a pouca frequência às aulas.

<sup>130</sup> O número de alunas e alunos refere-se ao dia 17/08/2006. Sinto necessidade de registrar dessa forma, considerando as idas e vindas das pessoas jovens e adultas nas salas de aula. Fonseca (2002) desloca o foco do que chamaríamos no discurso pedagógico de *evasão*, para que questionemos a insistência dessas pessoas em estar em uma sala de aula.

<sup>131</sup> Durante o projeto, houve uma rotatividade anual das professoras contratadas segundo os critérios de convocação para todas as professoras da rede municipal de educação. Durante a pesquisa de campo, houve mudança de professoras. Por isso nos referiremos, às vezes, na análise que faremos, a “professoras”.



apoio de outras professoras e professores da universidade dependendo da temática a ser abordada, ou do tipo de ação que queríamos desencadear.

Nesses encontros, procurávamos: ampliar discussões que ocorriam no espaço da sala de aula; promover estudos sobre aspectos ligados à vida delas e deles (como a saúde, por exemplo); discutir questões relacionadas a aspectos contábeis da Associação; discutir a organização de Associações de trabalhadoras e trabalhadores; discutir as implicações de se tomar parte como Associação de um Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis; organizar ações coletivas para divulgação do trabalho realizado pela Associação na comunidade; ou, ainda, discutir formas de participação em ações coletivas organizadas por outros grupos e movimentos sociais.

Este é o lugar da pesquisa: uma Associação de catadoras e catadores de materiais recicláveis e um projeto de EJA que se desenvolve nesse espaço. Nesse lugar, vidas de mulheres e homens são vividas, ecoando vidas que elas e eles vivem em outros espaços, como o espaço doméstico, por exemplo. Vidas vividas como trabalhadoras, trabalhadores, mães, pais, avós, alunas e alunos da EJA, filhas, filhos, integrantes de um movimento social, catadoras e catadores associadas/os, esposas, esposos, companheiras e companheiros.

Na narrativa desta pesquisa, encontraremos fragmentos das vidas de *Adélia, Alda, Arlete, Ana, Antônio, Ângela, Cátia, Carlos, Cecília, Cida, Clélia, Cora, Deise, Dora, Eliane, Elba, Eva, Elisa, Edna, Gildo, Guto, Geane, Gorete, Graça, Gustavo, Gina, Hélio, Hélia, Ivone, Jane, Jô, Judite, Juca, Laura, Lia, Luana, Lucinda, Malva, Marta, Márcia, Meire, Milva, Paula, Paulo, Pedro, Sebastião, Simone, Suzana, Tereza, Tito, Valdo, Vítor, Zélia*. Algumas vidas farão apenas uma aparição, outras farão aparições recorrentes, pelos modos como recortamos suas enunciações no material de análise ou por terem sido “escolhidas” para as entrevistas: *Ana, Adélia, Antônio, Cida, Cora, Eliane, Ivone, Judite, Simone, Paulo*.

Assim, encontraremos *Ana*, mulher de 64 anos, que foi à escola pela primeira vez no Projeto. É uma das catadoras que mais me encanta e ensina: tem uma postura diante das pessoas, da vida e da Associação, com a qual aprendo todos os dias. Nesse momento, está imóvel em uma cama, por problemas de coluna (esse é um problema freqüente entre as catadoras: as mulheres carregam o caminhão (tanto quanto os homens), arrastam quase todo o material pesado na Associação e trabalham no caminhão coletando materiais doados por empresas, condomínios, escolas etc.) Tem cinco filhas, das quais três são catadoras e, também, alunas do Projeto; e três filhos. Atualmente, *cuida* de uma neta e um neto. Às vezes, caminhava quilômetros para visitar o

filho preso. É uma liderança na Associação. Não sabia ler. Em relação à matemática, diz que o que sabia “*era contando grão de feijão.*”<sup>132</sup> Entretanto, desde a primeira oficina, demonstrou operar com diversos conhecimentos matemáticos. Foi a única entre as catadoras e os catadores que, em uma oficina realizada como parte desta pesquisa, não concordou com o resultado de uma conta feita por alguns catadores e catadoras e que, realmente, estava errada. Várias vezes, presenciei seus cálculos, seu jeito de pensar matemático. Quando a professora começou a trabalhar a matemática com as alunas, em processo de alfabetização, o que não era uma prática usual das outras professoras que a antecederam, Ana passou a realizar as operações matemáticas do jeito da escola. Em uma observação de aula, ao me mostrar as operações que estava fazendo, ela comentou referindo-se aos cálculos de contas grandes: “*Comecei a pensar nessas contas no dia que você fez o primeiro dia com nós no galpão*”.

Encontraremos, também *Adélia*, 62 anos, viúva, quatro filhas e um filho, “*todos criados na beirada do fogão dos outros, trabalhando em casa de família*”. Atualmente mora sozinha. Seu maior orgulho é dizer que cada filha e o seu filho cuidam da sua vida, vivem na sua casa e têm “*suas responsabilidades*”. Frequentou, há mais de cinquenta anos, uma escola na zona rural. Não assistia às aulas no Projeto e me dizia sempre que não aprendia. Em 2005, resolveu estudar. Em junho de 2006, não estava frequentando as aulas porque não estava enxergando e o processo de consulta e compra de óculos, quando não se tem dinheiro, é demorado. Retornou às aulas quatro meses depois, quando os óculos ficaram prontos. Participou de todas as oficinas realizadas dizendo querer “*entender suas [da pesquisadora e da escola] matemática*”. Durante as aulas, olhava sempre para o quadro tentando entender o “*modo da professora fazer essa conta.*” Domina bem a leitura e a escrita e realiza, em sala de aula, cálculos orais, ao mesmo tempo que se debate com os modos de registro escrito das contas na escola.

Encontraremos, *Antônio*, 53 anos. Uma filha e um filho menores vivem com ele, mais três filhos adolescentes da atual esposa. Tem mais dois filhos adultos. Um de seus filhos foi assassinado “*porque mexeu com quem não devia*”. Sua primeira experiência de escolarização foi iniciada no Projeto em 2005. Estava em processo de alfabetização e não reconhecia o registro dos números no sistema de numeração. Durante as oficinas, participava, mas raramente se manifestava.

---

<sup>132</sup> As frases entre aspas, das catadoras e dos catadores, não são necessariamente extraídas das transcrições das entrevistas. São falas registradas em outras atividades da pesquisa (episódios, observação de aulas e oficinas). São frases que, em grande medida, motivaram a realização das entrevistas.

Chegava todos os dias à sala de aula às 8h, com uma hora de atraso, mas nunca faltava. Atrasava-se sempre, segundo ele, porque morava longe e ficava muito cansado com o trabalho pesado que executava na Associação, como operador da esteira. Seu interesse em aprender “a matemática” (da escola) é muito grande. Diz que conhece os números e as contas, mas não sabe o “*jeito de escrever deles*”.

Encontraremos, igualmente, *Cida*, 38 anos. Havia estudado um ano quando ingressou no Projeto, e, mesmo tendo concluído a 1ª etapa do Ensino Fundamental, continuava freqüentando as aulas, para “*aprender mais matemática*”. Em sala de aula, só queria fazer atividades dessa disciplina. No começo do Projeto, sempre chegava às aulas marcada pelas surras que recebia do marido. Reproduz nos filhos (três homens) e (três mulheres) as surras que recebia (e recebe?) principalmente “*porque os rapazes não querem ir à escola, aí desço o cacete*”. Vende vários produtos. Diz que ganha pouco com as vendas, mas, “*pelo menos, tiro roupas para mim e as meninas*” [o pagamento às vezes é feito em peças de roupas]. No começo do ano de 2007, teve a água e a luz cortadas, pois trabalhou, deu o dinheiro para o marido pagar as contas e ele “*bebeu o dinheiro*”. Estava vivendo da luz e da água cedidas pela vizinha, a quem pagava por esse serviço. Na escola, quer fazer as contas “*de multiplicar e dividir*”, mas encontra dificuldades para realizá-las “do jeito da escola”. Utiliza, na maioria das vezes, práticas matemáticas orais e formas de registros que diferem do algoritmo escolar. Em dezembro de 2006, essa catadora parou de freqüentar as aulas. Sua mãe, também aluna do Projeto (*Ana*), disse que ela estava “*sem o que comer com os meninos*”, “*tá sem cabeça*”. Mais uma vez o marido havia pegado o dinheiro que ela ganhara e gastou “*farreando*”.

Outra vida que aqui trazemos é a de *Cora*, 67 anos. Muitas vezes estava na sala de aula com um cheiro forte de bebida. Aprecia *ditos populares* e sempre tem uma observação interessante. Gosta de fazer versos, desafios musicais e, segundo ela “*de arrastá-pé*”. No dia do tiroteio<sup>133</sup> na Associação, pegou no meu braço e disse: “*Ô minha filha, cê tá gelada. É só abaixar. Tiro já zuniu de um lado e do outro do meu ouvido. A primeira vez a gente assusta mesmo. Já passou*”.

---

<sup>133</sup> No dia 28/04/06, a polícia “entrou” no espaço da Associação, atirando e perseguindo dois homens. Fez uma verdadeira “busca” entre as pessoas e os materiais que ali estavam para a reciclagem. Nesse momento, o grupo se organizava fora da sala e do galpão para uma atividade coletiva. Eu me encontrava na sala separando o material para a atividade, quando ouvi os tiros. As mulheres correram para a sala e gritavam pelos “seus filhos”. Após esse “incidente”, foram desencadeadas algumas ações que culminaram com o apoio de seguranças contratados pela prefeitura para realizar rondas na Associação. Naquele dia, foi especialmente difícil voltar para a “segurança” da minha casa.

Os “*filhos homens, Deus levou tudo e, vivo, eu tenho quatro filhas mulher*”. Hoje vive sozinha, mas ajuda uma filha a sustentar dois netos e uma neta. Já frequentou o Projeto, depois esteve ausente da Associação. Em 2006, retornara às aulas e estava sendo alfabetizada. Nas aulas, parecia que estava se aproximando pela primeira vez da matemática. Fazia perguntas sobre como as coisas funcionam, chegava a conclusões, fazia observações interessantes sobre o jeito de registrar os números no sistema de numeração. Nas oficinas, ela se posicionava, analisava nas relações matemáticas o que elas sugerem para a vida. Sempre afirma não precisar de “*homem*” e diz que “*quem cuida das minhas contas sou eu, homem dá vocês alguma coisa? Não me dá nada, nunca me deu*”.

Também trazemos *Eliane*<sup>134</sup>, 18 anos, atual companheira do Paulo e que “*cuida*” de três filhos dele. Aluna do Projeto, era a caçula da turma. Estudou até a 3ª série. Durante as aulas, sempre se referia à matemática em sua experiência escolar, muito recente, como algo difícil, não compreendido, não aprendido. Em sala, se preocupava muito em copiar e parecia não ter confiança em seu raciocínio matemático; queria ter o caderno bonito, preocupava-se em fazer os deveres de casa e os solicitava sempre à professora. Não se envolvia, como as outras catadoras mais velhas, em atividades de compra e venda.

Outra catadora que escolhemos é *Ivone*. Tal escolha foi motivada por sua atuação no escritório como representante das catadoras e dos catadores. Com 37 anos, casada, dois filhos e uma filha, ela frequentava o Projeto havia dois anos. Estudou até a terceira série e afirmava que estava no Projeto “*porque precisa dar um jeito de saber essas contas*”. Em sala, assim como Cida, só queria estudar matemática, pedia sempre contas para fazer. Em 2006, foi escolhida pelo grupo para atuar no escritório, representando as catadoras e os catadores.

Apresentamos também *Judite*, 62 anos, mãe de 7 filhos e 5 filhas. Dos filhos, dois estão vivos. Uma filha vive com ela. Não consegue calçar sapatos, diz que não se acostumou. Cuida da horta e gosta muito de plantas (sempre conversamos sobre plantas). No Natal de 2007, plantou para mim uma mudinha de pimenta (foi um dos melhores presentes que já ganhei). Aluna do Projeto, desde o primeiro ano do mesmo. Nos dois primeiros anos, tinha dificuldades em conviver com o grupo, e, como dizia, não gostava de “*conversa*”. Sempre que algo a irritava saía da sala de aula

---

<sup>134</sup> Recentemente (2008), encontrei Eliane e Paulo chegando à Associação e carregando cadernos. Estão frequentando a 2ª Etapa do Ensino Fundamental em uma escola noturna.

e ficava um tempo sem freqüentar as aulas e em silêncio na Associação. Por qualquer coisa, “*partia para a briga*”. No primeiro ano do Projeto, que também foi o primeiro da Associação, alimentava-se, com uma garrafa de água com açúcar (para ela a merenda conseguida pelo projeto EJA, via parceria com a prefeitura, foi, particularmente, bem-vinda). Sua mudança pessoal foi visível nesses anos: passou a conviver com o grupo, emitir opiniões e, como ela mesmo avaliava, tornou-se *de verdade* uma catadora associada. Penso que o Projeto EJA contribuiu muito para o seu crescimento. Ela sempre me chamou a atenção e *talvez* tenha sido a catadora que mais influenciou a construção da problematização desta pesquisa. No começo do Projeto, como as brigas que envolviam questões matemáticas eram constantes, comecei a realizar oficinas no galpão, chamadas “Aulão no galpão”, idéia embrionária das oficinas realizadas na pesquisa. Um dia, Judite me disse: “*Esse mês não recebi nada, mas pelo menos depois das aulas no galpão sei que não tem ninguém me roubando: é porque não trabalhei*”[ela havia faltado muito ao trabalho]. Nesses “aulões” no galpão, ela resolvia operações diversas. Vende muitos produtos entre as catadoras (roupas, cremes, remédios, tapetes) “*é pra vender, eu vendo*”. Registra todas essas vendas na cabeça, não perde uma data de recebimento das mercadorias e parece ser corretíssima no cumprimento dos prazos. Sempre presencio essas situações de venda e de cobrança. Quando a pessoa fica enrolando para pagar, diz que é “*sozinha, não tem marido, não tem a quem recorrer*” e que seu “*nome não pode ficar sujo na praça*”. Na escola, dizia que não conhecia os números e que faz conta é na cabeça: “*Do jeito que vocês faz eu não sei não*”.

Falamos também de *Paulo*, 25 anos, três filhos e companheiro de Eliane. Há dois anos freqüentava o Projeto, de maneira irregular. Faltava muito às aulas e, durante o tempo em que o lixão ficou aberto (final de 2005 e início de 2006), trabalhava no lixão e ia à Associação um dia a cada vinte e cinco dias, para não perder a sua vaga como catador. Tem uma experiência escolarizada anterior ao Projeto, “*fiz até a 3ª série*”. Chamava a minha atenção o fato de se posicionar sempre como alguém que “*sabe matemática*”, seja nas oficinas ou durante as aulas, e desmerecer, muitas vezes o saber matemático das mulheres. Entretanto, observo que, em sala de aula, algumas vezes copiava a resposta de atividades matemáticas de Eliane, especialmente aquelas atividades que se relacionavam à escrita de números por extenso.

Falamos igualmente de *Simone*, 33 anos, três filhos e uma filha. Vive com um companheiro que, segundo ela, ajuda muito nas despesas da casa. Diz que está na Associação por não ter outro

trabalho. Começou em 2006 na Associação e no Projeto. Também não concluiu quatro anos de escolaridade quando criança. É a aluna mais freqüente e chega sempre às 7horas. No começo das aulas, não queria estudar matemática. Dizia que não sabia nada: “*Pelejei na escola e não aprendi nada disso*”. Ao contrário das alunas mais velhas que, mesmo dizendo não fazer do jeito da escola, realizavam ao seu modo as contas, ela dizia que não fazia matemática “*de jeito nenhum*”. A uma certa altura, começou a mostrar-se mais confiante ao ver que, afinal “*dava conta dessa matemática*”.

Não faremos aqui uma “antologia de existências” (FOUCAULT, 2006c, p. 203). São vidas que fazemos aparecer em algumas linhas, algumas páginas, que juntamos “em um punhado de palavras” (*ibidem*, p.203) em textos que nós mesmas produzimos. Condensamos episódios vivenciados e coisas ditas, segundo alguns critérios que nós mesmas nos impusemos: que deles pudéssemos extrair o máximo possível de relações de gênero e matemática – de correlações, composições e tensões entre mulheres, homens e matemática(s); que neles pudéssemos encontrar condutas dessas mulheres e desses homens (alunas e alunos, trabalhadoras e trabalhadores, mães e pais, responsáveis pela casa...) e que essas condutas pudessem nos dizer algo das mulheres e dos homens; que eles evocassem relações de gênero no espaço da escola, no espaço da casa, no espaço do trabalho nos mostrando como se mobilizam e se constituem práticas de numeramento nesses espaços, compreendendo que tais espaços são engendrados pelas fabricações de gênero; que eles nos mostrassem afrontamentos, tensões, coexistências, entre matemática(s) constituindo-se nas práticas de numeramento orais e nas práticas de numeramento escritas, compreendendo que tais ações – de afrontamentos, de tensões, de coexistências – são sempre generificadas.

Capturamos, assim, essas vidas e as fixamos em textos buscando dar conta de alguns objetivos desdobrados do objetivo desta pesquisa: compreender como se configuram relações de gênero nas práticas de numeramento de alunas e de alunos da EJA. Buscamos, desse modo, durante a investigação, identificar eventos e práticas de numeramento e conhecimentos matemáticos neles mobilizados, protagonizados pelas mulheres e pelos homens da Associação de catadoras e catadores que estão inseridos nos processos educativos; discutir as atitudes dessas mulheres e desses homens frente ao conhecimento matemático; analisar as relações estabelecidas, por essas mulheres e por esses homens, entre as práticas matemáticas orais e as práticas matemáticas escritas; analisar a produção das identidades de gênero imbricadas na produção de determinados tipos de matemática.

Foi com a preocupação de produzir um material de análise que pudesse mostrar as práticas de numeramento de mulheres e de homens, sendo mobilizadas e constituindo-se em experiências educativas da EJA, que registrei episódios vivenciados por mim, observei eventos de numeramento no espaço escolar, realizei oficinas e entrevistei mulheres e homens, catadoras e catadores. É relevante destacar que o material de análise foi construído de forma processual, o que supõe inquietações, inseguranças, escolhas, questionamentos sobre essas escolhas, como parte de um movimento de pesquisa. Durante esse tempo, seis meses, (fevereiro a agosto de 2006<sup>135</sup>) registrei enunciações e situações para tecer a malha do material empírico sobre o qual trabalhávamos, que se foi configurando à medida que confrontávamos nossas escolhas com os referenciais teóricos e os objetivos da investigação.

Nesse período, observei, um ou dois dias por semana, as aulas que aconteciam no projeto e envolviam Matemática, Língua Portuguesa ou temáticas relacionadas à História, Geografia e Ciências. Mesmo com todas as discussões e planejamentos coletivos que fazíamos, apoiando-nos em estudos e materiais no campo da EJA<sup>136</sup>, observei que, no dia- a- dia do projeto, ensinava-se prioritariamente Matemática e Língua Portuguesa, como demandas das alunas e dos alunos, ou como proposição das professoras. De todo modo, essas eram as disciplinas assumidas como assuntos “adequados” para serem objeto das aulas.

Desenvolvi com as catadoras e com os catadores *oficinas*, resgatando uma atividade, que realizei em 2003, que consistia em encontros com as associadas e os associados nas quais se discutiam questões que envolviam cálculos sobre pesagem de material, produção individual por quinquena e pagamentos relativos à produção, que era, na época, e ainda hoje é, fonte de desentendimentos entre o grupo.

Essas oficinas<sup>137</sup>, que aconteceram no galpão de triagem dos materiais, inseriram-se no Projeto EJA, como atividades educativas, e delas participaram livremente<sup>138</sup> as catadoras e os

---

<sup>135</sup> No período citado atuei, além de coordenar o projeto de extensão universitária, como pesquisadora. Como já relatei, minha presença junto ao grupo iniciou-se no final de 2002, e hoje, continuo procurando promover com o exercício de construção coletiva do livro uma experiência educativa.

<sup>136</sup> Semanalmente, nos reuníamos para estudos. Estudávamos as produções de autoras e autores que nos ajudavam a compreender melhor os processos educativos na EJA, como Paulo Freire e autoras citadas nesta tese: Maria da Conceição Fonseca, Vera Masagão Ribeiro, Marta Kohl de Oliveira, Magda Soares. Era, também, objeto dos nossos estudos a Proposta Curricular da EJA- 1º segmento do Ensino Fundamental.

<sup>137</sup> As oficinas, realizadas semanalmente, no horário de 8h às 9h da manhã, foram registradas em vídeo. Envolveram catadoras e catadores não-alfabetizados e com escolaridade variada (1ª Etapa do Ensino Fundamental incompleta e 2ª Etapa do Ensino Fundamental, também incompleta). Parte desse grupo estava em processo de escolarização no Projeto. A proposta desenvolvida nas oficinas encontra-se em anexo.

<sup>138</sup> No período de realização das oficinas, a Associação enfrentou sérios problemas, pois o acesso ao lixão estava sendo permitido pela Prefeitura Municipal. Muitas catadoras e muitos catadores preferiam trabalhar no lixão a trabalhar para a Associação, pois consideravam que o ganho era maior. Nesse período, também aconteceram vários

catadores que se encontravam na Associação. O objetivo das oficinas era criar um espaço no qual se pudessem observar situações em que aquelas pessoas se envolvessem em atividades matemáticas nas quais buscávamos identificar as relações estabelecidas por e entre mulheres, homens e matemática(s). Foram subsídios para a elaboração das oficinas as práticas matemáticas com as quais o grupo se defrontava no espaço da Associação: planilha de custos (receitas e despesas da Associação); enfrentamento de situações-problema envolvendo o preço de venda dos materiais recicláveis e a quantidade de materiais vendida na quinzena; identificação do preço e do prazo de validade de produtos industrializados (gêneros alimentícios, medicamentos, material de limpeza etc.); leitura e escrita de informações numéricas diversas; leitura e análise da movimentação financeira da cozinha e o uso da calculadora.

Minha trajetória junto a esse grupo favoreceu uma proximidade, principalmente, com as mulheres, com as quais eu compartilhava conhecimentos, memórias, preocupações de mãe, angústias das relações com os companheiros, cuidados com a saúde, soluções para questões do cotidiano doméstico (aproveitamento de alimentos, custos dos alimentos, remédios caseiros, acompanhamentos escolares a filhos e filhas, *cuidados* com roupas, *cuidado* com plantas, despesas diversas etc.). Com a minha inserção nesse espaço, como pesquisadora, comecei a dar uma atenção diferenciada a essas conversas quando as mesmas envolviam relações de gênero e práticas de numeramento. Passei a registrar essas conversas ou situações vistas por mim, identificados como *episódios*<sup>139</sup> e incluídas no material a ser analisado.

Durante a observação das aulas, a realização das oficinas e o registro dos episódios, fui percebendo que, para melhor identificar práticas de numeramento e nelas a produção das relações de gênero, seria necessário conhecer essas mulheres e esses homens para além do espaço da sala de aula. Nos episódios, encontrava referências orais a essas práticas, que, entretanto, não eram suficientes para conseguir compreendê-las. Como a escolha das atividades a serem desenvolvidas se pautaram em situações vivenciadas pelo grupo no contexto da Associação, mas que demandavam a mobilização de conhecimentos matemáticos, marcados de forma mais incisiva pela leitura e pela escrita, também nas oficinas, restringiam-se as possibilidades de identificação e compreensão dessas práticas e de posicionamento das pessoas nelas.

---

roubos de material que já havia sido preparado para a venda, como papel branco, por exemplo, que é um dos materiais mais procurados e vendidos a um melhor preço (R\$0.20 kg). Esses problemas interferiram na Associação, na frequência às aulas e na frequência às oficinas que variou de dezessete pessoas (menor frequência) a sessenta pessoas (maior frequência).

<sup>139</sup> Foram registrados dezessete episódios.



Nessa minha inserção, como pesquisadora, no convívio com as catadoras e os catadores observei que mulheres e homens estabeleciam relações diferenciadas com as práticas de numeramento escolares ou não; que havia diferenças geracionais nas relações estabelecidas com essas práticas; indicações de uma marca da oralidade nessas práticas, de modo mais recorrente nas enunciações femininas nos episódios que atravessavam a sala de aula. Essas observações me fizeram optar pela realização de *entrevistas*<sup>140</sup> com o objetivo de compreender melhor essas questões.

As entrevistas tiveram como fio condutor para as mulheres e para os homens o relato de um dia de sua vida, no qual eu procurava identificar e explorar o aparecimento de atividades matemáticas nesse cotidiano. Durante a realização das entrevistas, e, posteriormente, em sua transcrição e no processo de análise, embora não fosse fácil, procurei desvestir-me da função “partejadora das entrevistas” (SILVEIRA, 2002, p.120), na qual a linguagem é vista como *revelação* de uma verdade interior. Procuo compreender as falas das entrevistadas e dos entrevistados e o jogo interlocutivo que se estabelece entre pesquisadora e pessoas pesquisadas como discursos que, em suas relações de poder e saber, são constituídos por e constituidor de verdades.

Assim, essas vidas foram capturadas por esta pesquisa naquilo que escolhemos flagrar e nos excertos discursivos que escolhemos para compor a análise que produzimos. Compreendemos que os discursos aqui analisados são fruto do seu tempo, das situações vividas, das relações de poder que se estabelecem entre a pesquisadora (professora universitária, branca, coordenadora de um projeto de extensão, “aquela com quem elas/eles podem contar para ‘dizer a sua palavra’”, aquela que sabe uma “outra matemática” e, às vezes, sabe “menos matemática”, que tem acesso a lugares e a pessoas que eles e elas não têm, que se locomove de carro até a Associação, que calça sapatos, que “paga” uma escola particular para sua filha e seu filho, que não realiza “negócios” em seu cotidiano, que tem “a ajuda do marido” para “cuidar”, que pode comprar remédios e alimentos para a família, que pôde e pode estudar, que chega à Associação no inverno agasalhada e é tomada como aquela que pode conseguir agasalhos para as “crianças” e para as mulheres freqüentemente desagasalhadas...) e as pessoas pesquisadas (catadoras e catadores de materiais recicláveis, pessoa negras em sua maioria, alunas e alunos de um projeto de extensão, que sabem outras matemáticas, que têm dificuldades de se locomover de ônibus e

---

<sup>140</sup> Foram entrevistadas dez pessoas: oito mulheres e dois homens.

acabam por não usufruir de algumas parcerias construídas pela Associação, como parcerias odontológicas com a universidade local, por não terem “dinheiro” para pagar passagens; que lutam para comprar um chinelo “*porque às vezes o dinheiro da gente acaba e não dá pra comprar o chinelo*”<sup>141</sup>, que têm dificuldades de encontrar uma creche para suas/seus filhas/os e netas/os, que realizam inúmeros negócios em seu cotidiano, que cuidam “sozinhas” como mulheres das filhas e dos filhos, que encontram dificuldades em comprar remédios e alimentos, que reivindicam direitos, que se organizam em uma Associação, que militam em um movimento social, que, em sua maioria, não puderam e não podem estudar...)

Procuramos ler, nas vidas capturadas, modos de vida, condutas, práticas, que pudessem nos contar algo sobre as relações aqui analisadas. Assim são existências reais que aqui trazemos: podemos “dar-lhes um lugar e uma data” (FOUCAULT, 2006c, p. 206). Mas, por trás desses nomes, que escondem um rosto e que, talvez, não nos digam nada – escolhas fictícias para vidas reais – nessas palavras que aqui produzimos, existem mulheres e homens: catadoras e catadores de materiais recicláveis, alunas e alunos da EJA, recicladoras/es de lixo, mulheres que mesmo em um lugar insalubre “cuidaram” de filhas e filhos. São homens que sentem e se ressentem de terem sido excluídos de outros trabalhos, mulheres que reproduzem no espaço da Associação as atividades domésticas, homens que querem controlar um espaço de maioria feminina, vendedoras de roupas, de perfume, de remédios, mulheres e homens alcoólatras, homens que “batem em mulher”, mulheres que apanham de homens, mulher que revida a violência masculina, mulheres que batem nos filhos e nas filhas, pais e mães de muitas filhas e filhos, mulheres que abandonam um marido “*batedor*”, mulheres que não conseguem escapar desse marido, pessoas que consomem produtos com data de validade vencida, mulheres que fazem “*barganha*”, homens que realizam “negócios”. São pessoas afetivas, solidárias, companheiras, amigas, inimigas, confiantes, desconfiadas, alfabetizadas, não-alfabetizadas, que querem estudar, que, mesmo sem escolaridade, criticam a escola que acontece naquele espaço, mulheres “que falam demais”, “*desabusadas, sem preconceitos*”, “*parideiras, trabalhadeiras, madrugadeiras*”, que sonham com escola e trabalho para as filhas e os filhos. Elas não sabem onde deixar as filhas adolescentes em um bairro violento, andam quilômetros para visitar o filho preso, mãe de filho preso, pai e mães de filhos assassinados, esses homens e essas mulheres pobres, brancas e brancos, negras e negros<sup>142</sup>, em sua maioria, excluídas do sistema escolar. Vidas contraditórias como todas as

---

<sup>141</sup> Enunciação de Eliane durante a entrevista.

<sup>142</sup> Ao destacar a presença de uma maioria de mulheres negras e homens negros, como catadoras e catadores, alunas e alunos da EJA, chamamos a atenção para como as questões étnico/raciais têm historicamente estado ligadas a

vidas o são. Vidas “que se prendem nas redes do poder, ao longo de circuitos bastante complexos” (FOUCAULT, 2006c, p. 216), em mecanismos diversos. Em todas essas vidas (condutas e relações), há um exercício inflacionado de poder. Sobre essas turbulências minúsculas da vida cotidiana, ou no enfrentamento dessas vidas sobre aquilo que busca dominá-las, vem se colocar o “olhar branco do poder” (*ibidem*, p. 217).

Esse olhar branco do poder não se estende somente sobre essas vidas: estende-se sobre as nossas vidas como pessoas, também comuns, que também vivemos vidas contraditórias. Esse “olhar branco do poder” não é, como Foucault nos diz, assombrado pelo olhar “de um monarca”<sup>143</sup>, mas é um certo saber do cotidiano, “uma grande inteligibilidade aplicada sobre nossos gestos, nossas maneiras de ser e de fazer empreendida pelo ocidente” (FOUCAULT, 2006c, p. 217). Nesse poder que se exerce sobre a vida cotidiana, estamos todas e todos nós enredadas e enredados. Por isso, outras vidas atravessarão as vidas que aqui capturamos. Nós (pesquisadora e orientadora) que capturamos vidas, também nos descobrimos “capturadas”, e, no processo de pesquisa, descobrimos outras vidas capturadas, em um persistente murmúrio da razão ocidental. Trouxemos, para compor com as vidas das alunas e dos alunos da EJA, das catadoras e dos catadores, nossas vidas (da pesquisadora e da orientadora) e outras vidas de mulheres e homens: vidas que também têm um lugar e uma data e que fazem sua aparição em notícias de jornais, em pesquisas de opinião, em dados estatísticos, em anedotas, em quadros traçados na mídia sobre gostos, preferências, atribuições, “papéis”: naturalizações, que engendram as relações de gênero e matemática. O poder, que sobre todas essas vidas se exercerá, ávido na produção de saberes

será constituído de uma rede fina, diferenciada, contínua, na qual se alternam instituições diversas da justiça, da polícia, da medicina, da psiquiatria. E o discurso que se formará, então, não terá mais a antiga teatralidade artificial e inábil; ele se desenvolverá em uma linguagem que pretenderá ser a da observação e da neutralidade. O banal se analisará segundo a grelha eficaz mas cinza da administração, do jornalismo e da ciência (FOUCAULT, 2006c, p. 219).

---

processos discriminatórios, preconceituosos e a exclusões diversas em nossa sociedade. Nilma Lino Gomes em seu livro “A mulher negra que vi de perto” discute como a escola tem sido um espaço produtor e legitimador de “desigualdades raciais, sociais e de gênero” (GOMES, 1995, p. 130). Com relação à escolarização, Ricardo Henriques (2002) mostra como o acesso e a permanência de pessoas negras e pobres, em todos os níveis, tem sido menor do que o de pessoas brancas e de classes sociais economicamente mais favorecidas. Conseqüentemente mulheres e homens, negras/os e pobres continua a se configurar, em um processo de exclusão histórica, como um grupo potencial para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

<sup>143</sup> Cf. FOUCAULT, (1988, 2006c).

Nessas relações de poder, todas essas vidas se transformam em “negócios, crônicas ou casos” (FOUCAULT, 2006b, p. 219) por discursos que não as cessam de produzir e de incitá-las a se produzir.

Expor essas redes sutis de poder, nas quais essas vidas se enredam (das catadoras e dos catadores, das alunas e alunos da EJA) e nas quais outras vidas também se enredam – vidas comuns, para as quais nasce, uma “nova *mise en scène*” (FOUCAULT, 2006c, p. 213) – é procurar expor as relações que se estabelecem entre essas redes sutis, “o discurso e o cotidiano” (*ibidem* p. 213). Enfim, é expor o “trabalho do poder sobre as vidas e o discurso que dele nasce” (*ibidem*, p. 222).

### **As coisas ditas, observadas, sentidas e registradas... *das vidas em discurso***

No texto “A vida dos homens infames”, Foucault seleciona em notícias de jornal “vidas obscuras” para mostrar que “vidas reais foram ‘desempenhadas’ nestas poucas frases” (FOUCAULT, 2006c, p. 207) em discursos que “atravessaram vidas” e que as existências ali contadas, nas poucas frases, haviam sido, efetivamente, riscadas e perdidas naquelas palavras.

Pensamos que as vidas, das quais falamos na seção anterior, colocadas em discurso nesta tese, são também riscadas e perdidas nas palavras e, ao mesmo tempo, produzidas por outras palavras. Não palavras que nos remetam a divisões clássicas “entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado”, (FOUCAULT, 1988, p. 96) mas um discurso que se opera, ao modo foucaultiano, como um jogo complexo e instável que envolve enfrentamentos, invenções, produções. Discursos que se entrecruzam em meio a jogos de verdade, fabricando realidades e “*sujeitos*”.

Na análise desses discursos, não buscamos tomar as enunciações e os silêncios, ou a entrevistada e o entrevistado como objeto de análise, ou procurar, no signo lingüístico, nas lacunas, nos não ditos, a ideologia que encobre o discurso e que nos caberia, em uma atitude hermenêutica, desvelar. Utilizando ferramentas foucaultianas<sup>144</sup> em nossa análise, pretendemos

---

<sup>144</sup> Cf. POSSENTI (1990), BRANDÃO (1991), MAINGUENEAU (1997), GREGOLIN (2004a 2004b) e BARONAS (2004). Todos esses trabalhos mostram a importância das contribuições de Foucault para a análise do discurso no campo da linguagem. Os conceitos de acontecimento, formação discursiva, arquivo, a dispersão do sujeito nos diversos planos discursivos, o documento tratado como monumento são contribuições foucaultianas para esse campo.

manter-nos no nível das coisas ditas, o que, segundo estudiosas<sup>145</sup> desse tipo de análise, não é tarefa fácil, pois há sempre o perigo de resvalarmos para o nível das significações e dos sentidos, como revelação de uma “verdade interior”.

Dessa maneira, não nos interessa o “sujeito que fala” e o que ele pode revelar de sua “interioridade” e “identidade” naquilo que ele fala, ou o que nos é possível captar, da “sua verdade essencial”. Como mostramos, na perspectiva foucaultiana, o sujeito unitário pensado na modernidade é uma fabricação. Ao ocupar diversas posições no discurso, “posições de sujeito”, encontramos tal “sujeito” em sua fragmentação e dispersão. O discurso, portanto, como nos ensina Foucault, não “é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz” (FOUCAULT, 2005a, p.61), mas é nele que podemos buscar “um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade”(ibidem, p.61). A questão, por isso, não é buscar o enunciador do discurso, mas, buscar, na rede de discursos, os fios que constituíram, em uma trama histórica, a produção de sujeitos. Trata-se de obter na multiplicidade das práticas discursivas o “*sujeito a*” que essas práticas tomam como objeto e se propõem a subjetivar. Por conseguinte, a análise do discurso, nessa perspectiva e do modo como procuramos realizá-la nesta pesquisa, “não desvenda a universalidade de um sentido” (FOUCAULT, 2005a p, 70); ela se propõe a expor os mecanismos e jogos de verdade sem relacioná-los a um “sujeito cognoscente [ou] a uma individualidade psicológica” (FOUCAULT, 2005a, p. 70).

É difícil escolher, nas contribuições de Foucault, *metodologias* para analisar esse discurso, até porque ele não nos apresenta uma *metodologia*, no sentido tradicional do termo, mas, sim, possibilidades, que devem ser buscadas no conjunto das suas pesquisas, procurando compreender como ele se propôs, nessas pesquisas, a fazer uma analítica dos discursos. Desse modo, a análise aqui realizada é uma análise genealógica. Um exercício inspirado<sup>146</sup> pelo modo como Foucault operou com o discurso, marcadamente, nos seus livros “Vigiar e punir” (1987), “A vontade de saber” (1988) e “O uso dos prazeres” (2003).

Trata-se de uma análise que se volta para as práticas, para as condutas cotidianas, compreendendo que tais condutas são produzidas, histórica e discursivamente, nas malhas finas e refinadas do poder. Uma análise genealógica, como nos ensina Foucault, é “uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc. sem

---

<sup>145</sup> Cf. GREGOLIN (2004a, 2004b), FISCHER (2001a, 2002b).

<sup>146</sup> É uma análise inspirada, especialmente, nas contribuições de Rosa Fischer (1996) Marlucy Paraíso (2002), e Isabel Bujes (2002) pelo modo como operaram com o discurso na perspectiva foucaultiana em suas pesquisas. Ressalto, também, as contribuições advindas da pesquisa realizada por Fernanda Wanderer (2007) que opera com o discurso nessa perspectiva, no campo da Educação Matemática.

ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (FOUCAULT, 1979, p.7).

Tendo como referência, nesta pesquisa, a teorização foucaultiana relativa ao discurso, sabemos não ser possível fazer uma arqueologia<sup>147</sup> dos discursos, embora seja impossível não revisitar, insistentemente, essa fase do seu pensamento<sup>148</sup>, para compreender até que ponto determinadas ferramentas, ali postas, nos servem.

Uma ferramenta que buscamos para operar com esse discurso – e que se encontra definida no livro “Arqueologia do saber” – é o conceito de enunciado. Há uma estreita relação entre discurso e enunciado, e podemos compreender que o discurso encontra no enunciado sua manifestação.

Finalmente, em lugar de estreitar, pouco a pouco, a significação tão flutuante da palavra “discurso”, creio ter-lhe multiplicado os sentidos: ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados; e a própria palavra “discurso” que poderia servir de limite e de invólucro do termos “enunciado”, não a fiz variar, à medida que perdia de vista o próprio enunciado? (FOUCAULT, 2005a, p.90, aspas do autor).

O enunciado, a unidade molecular do discurso, entretanto, difere do ato de fala; não é uma frase, uma estrutura, uma enunciação. Não há nele um sentido e um significado a ser desvelado; ele é, sempre, “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis” (FOUCAULT, 2005a, p.98), e é essa função que faz com que os enunciados “apareçam com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (*ibidem*, p.98).

Ampliando a compreensão sobre o enunciado, como uma função, Gilles Deleuze (1988) destaca sua mobilidade: o enunciado não se prende às palavras e às proposições, ou em seu sentido, mas se instala em uma “espécie de diagonal, que tornará legível o que não podia ser apreendido de nenhum outro lugar” (DELEUZE, 1988, p. 14). A partir dessa compreensão – do

---

<sup>147</sup> Foucault (1979) mostra que a arqueologia procura, em uma análise descontínua, estudar a constituição dos saberes em diferentes épocas estabelecendo relações entre eles. Na arqueologia, ele “pretendeu analisar as condições e regras específicas que existem para a formação do saber às quais o discurso encontra-se submetido nas diferentes épocas históricas” (MOTTA, 2006a, p. XXV).

<sup>148</sup> Os estudiosos do pensamento de Foucault distribuem suas teorizações em fases: arqueologia, genealogia e ética. Cf. DREYFRUS e RABINOW (1995) e VEIGA-NETO (2004). O próprio Foucault, de certa forma, categoriza suas teorizações, ao afirmar que faz uma “arqueologia” do saber – a formação do discurso, uma “genealogia” do discurso – relações de poder-saber no discurso e como o indivíduo constitui a si mesmo – a ética. Mantemos aqui essa idéia de fases porque nos ajuda a nos localizarmos nas teorizações foucaultianas. Mas, como o próprio Foucault mostra é difícil isolar essas três fases, ou eixos, pois, de certa forma, elas vão com maior ou menor ênfase se fazer presentes em todas as suas teorizações, “embora de forma um tanto confusa” (FOUCAULT, 1995b, p.262).

enunciado como uma função –, procuramos inventar um procedimento que nos possibilitasse “rachar, abrir as palavras, as frases e as proposições para extrair delas os enunciados” (DELEUZE, 1988, p.61). Essa não foi uma tarefa fácil, posto que o enunciado não está oculto, não *há um poder que o oprima*; entretanto, ele não é completamente visível. É preciso encontrá-lo atravessando os discursos e fazendo com que determinadas coisas sejam ditas, em uma determinada época, em um determinado lugar: expor as relações de força, os mecanismos, os jogos de verdade. Como nos mostra Deleuze, ele é um exercício de leitura, um “saber ler, por mais difícil que seja” (*ibidem*, p.63). Nesse exercício de leitura, muitas vezes nos perdemos na proliferação de enunciações, que são muitas, como nos ensina Foucault (2005a), esquecendo-nos de que os enunciados são, como também nos ensina Foucault, “raros”<sup>149</sup>.

No processo de pesquisa, inicialmente, foi de certo modo fácil identificar o discurso de uma “supremacia masculina em matemática”. Entretanto, àquela altura, não tínhamos nos engajado em “uma observação minuciosa do detalhe” (FOUCAULT, 1987, p. 121) e buscávamos efeitos de síntese e não de multiplicação de sentidos, como já nos mostrara Foucault em seu livro “Vigiar e Punir” (1987).

Retomo aqui o incômodo que me causara a oficina 7, realizada em meio a muitas brigas. Dessa oficina, participaram cinquenta e duas mulheres e oito homens, e ela ocorreu no dia do fechamento do lixão<sup>150</sup>. A medida, tomada em resposta à pressão da própria Associação, do movimento Nacional dos Catadores e do Ministério Público, provocara insatisfação entre algumas catadoras e alguns catadores, que tiveram que retornar ao trabalho na Associação. Inicialmente, não consegui ver, nessa oficina, contribuições para esta pesquisa, pois, não podia identificar ali, relações de gênero implicadas em *práticas de numeramento*, como eu imaginava, e, assim, de certo modo, passei a desconsiderá-la como parte do material de análise. Foi por meio da leitura que fiz do livro de Foucault “Eu, Pierre Rivière...”<sup>151</sup> como proposição de leitura da disciplina – O sujeito da Educação: subjetividade ou identidade – ministrada pela professora Marlucy Paraíso, que comecei a ver que as brigas não se configuravam somente como brigas entre pessoas, mas que ali se instalavam “batalhas de discurso”, como Foucault nos mostra, de modo especial, nesse livro. Foram essas reflexões que me fizeram compreender, que outros

---

<sup>149</sup> Cf. FOUCAULT (2005a).

<sup>150</sup> O lixão encontrava-se aberto e muitas associadas e associados deixaram o trabalho na Associação para trabalharem no lixão, segunda elas e eles, “*lá o ganho é maior*”. Com o fechamento do lixão, que ocorreu por pressão da Associação e do Ministério Público, as catadoras e os catadores que lá se encontravam voltaram ao trabalho na Associação.

<sup>151</sup> “Eu Pierre Rivière que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão” (FOUCAULT, 1991).

discursos se apresentavam (além do discurso da *superioridade matemática masculina em matemática*) constituindo-se nas práticas de numeramento e as constituindo.

Assim, voltamos aos registros da oficina<sup>152</sup> interrogando-nos sobre o que havia ali que tinha sido capaz de desconcertar nosso saber (FOUCAULT, 1991, p. XI) a ponto de, inicialmente, procurar desconsiderá-los sob a alegação de que a confusão em meio à qual foram produzidos inviabilizaria sua identificação e análise. Então, observei que poderíamos ler, nesse material, “batalhas de discursos”<sup>153</sup> fazendo circular outros enunciados que, aparentemente, não pertenciam a um quadro que eu, em vários ensaios, havia composto e se mostrava coerente. Voltei às coisas ditas, observadas, sentidas e registradas, procurando fazer proliferar nelas as tensões, as vidas em discurso.

Mostrar “o plano dessas lutas diversas, restituir esses confrontos e essas batalhas, reencontrar o jogo desses discursos, como armas, como instrumentos de ataque e defesa em relações de poder e de saber” (FOUCAULT, 1991, p. XII), não é uma tarefa fácil, como não o é, também, mostrar que desses confrontos, dessas regras e dos “efeitos desses afrontamentos” (FOUCAULT, 1991, p. XIV) práticas de numeramento são mobilizadas e constituídas por mulheres e homens, produzindo “verdades” sobre gênero e matemática(s) e produzindo-se nelas.

Portanto, 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, como essas práticas se constituem na relação de gênero e constituem as relações de gênero, é que nos propusemos a identificar, no material de análise, eventos e práticas de numeramento e as relações de gênero que ali se estabeleciam, estabelecidas pelas práticas e/ou estabelecendo práticas.

Parece-nos útil, por isso, mobilizar os conceitos de eventos e práticas de numeramento, tomando os eventos como “ocasiões nas quais uma atividade de numeramento está integrada à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”<sup>154</sup>, (BAKER, STREET & TOMLIM 2003, p. 12) e as práticas de numeramento, que se mobilizam e se constituem nos eventos de numeramento, como “concepções culturais que dão significado ao evento, incluindo modelos que os participantes trazem para o mesmo.”<sup>155</sup> (*ibidem*, p.12). Magda Soares afirma que

---

<sup>152</sup> Fitas de vídeo, transcrição, apontamentos no caderno de campo.

<sup>153</sup> Cf. FOUCAULT (1991).

<sup>154</sup> “...occasion in which a numeracy activity is interal to the nature of the participants interactions and their interpretative processes” (BAKER, STREET & TOMLIM, 2003, p.12).

<sup>155</sup>“... but are the broader cultural conception that give meaning to the event, including the models that participants bring to it” (BAKER, STREET & TOMLIM, 2003, p.12).



“a distinção entre *eventos* e *práticas* de letramento é exclusivamente metodológica, já que são duas faces de uma mesma realidade” (SOARES, 2004, p. 105, grifos da autora). Conseqüentemente, é essa distinção metodológica que nos interessa para a análise das práticas de numeramento.

Procuramos, assim, no material de análise, o que poderíamos identificar como eventos de numeramento. Um primeiro momento foi, portanto, o de descrição dos eventos (SOARES, 2004) compreendendo que tal descrição nos orientaria na observação de situações que envolvem matemática(s) e “para a identificação das características dessas situações” (*ibidem*, p. 105). Tal descrição dos eventos de numeramento não nos mostra, entretanto, como são produzidos, em “determinado evento, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções que as ultrapassam” (*ibidem*, p. 105) e que se ligam ao cultural e ao social. Em síntese, os eventos nos informam sobre as práticas de numeramento, mas eles só podem ser lidos, para além da sua descrição, pela mobilização do conceito de prática de numeramento.

Foram, então, identificados e nomeados sessenta e oito eventos de numeramento, que se abririam à análise da mobilização e da constituição neles de práticas de numeramento dessas mulheres e desses homens. Identificamos, assim, eventos relacionados às *práticas no trabalho*, às *práticas no espaço escolar* e às práticas vivenciadas no espaço doméstico, as quais denominamos *práticas de organização da casa*.

Os eventos que se ligavam às *práticas escolares* foram, em sua maioria, relacionados à realização de operações aritméticas, mas apareceram, também, eventos sobre resolução de problemas, escrita de números ordinais, escrita de números romanos, leitura de textos contendo informações numéricas, escrita de números por extenso, tabelas de multiplicação, valor posicional e cópia de números.

Os eventos que se relacionavam às *práticas do trabalho*, vivenciadas pelas catadoras e pelos catadores, relacionavam-se à compra de uniformes, ao pagamento pelo trabalho realizado na Associação, ao roubo do material que havia sido limpo pelas mulheres, ao cálculo sobre o tempo destinado ao cultivo da horta, ao controle das horas trabalhadas, ao desaparecimento do caderno de ponto, à prestação de contas sobre o dinheiro da Associação, à pesagem de produtos, ao cálculo sobre o uso do dinheiro recebido na Associação e à insuficiência dele para a vida, à organização do trabalho na Associação, ao registro de vendas de produtos, à transcrição de contas, à conferência de horas trabalhadas e à venda de produtos a serem reciclados. Foram

provocados por mim, como pesquisadora, eventos de leitura e conferência do relatório quinzenal, registros matemáticos da cozinha e cálculos orais e escritos sobre venda de produtos, utilizando a calculadora.

Os eventos que se ligam ao que denominamos *práticas da organização da casa*, por se constituírem modos de gerenciamento do lar, demandados pelo cuidado com a vida de filhos e filhas, companheiros e companheiras, relacionavam-se a preenchimento de nota de compra, pagamento de empréstimo, compra de óculos, pagamento de passagens de ônibus, situações de compra e venda diversas, situações de cobrança, referência a lucros e prejuízos de transações efetuadas para complementação do orçamento doméstico, pagamento de contas – aluguel, água e luz –, compra de alimentos, uso do tempo, cálculos sobre o pagamento de aposentadoria, uso do dinheiro, distribuição do dinheiro recebido, compra, venda e troca de lotes, casas, compra de charrete, compra e venda de animal e conferência de uma relação de produtos de beleza a serem comercializados.

Organizamos, usando o material de análise, quadros com a identificação desses eventos, seu detalhamento e indicações dos tipos de homens e tipos de mulheres que neles são constituídos e que também os constituem, conformando as práticas de numeramento em mobilização e constituição naqueles eventos.

Com efeito, essas práticas, como práticas discursivas, são constituídas por e constituem tipos específicos de mulheres e homens: a catadora e o catador, a aluna e o aluno da EJA, a mulher e o homem “analfabetos”; a mulher mãe, a mulher avó, a mulher responsável pelos afazeres domésticos, a mulher trabalhadeira e trabalhadora, a mulher companheira do homem, a mulher irmã mais velha, a mulher gentil, educada, submissa; o homem ousado, “atirado”, a mulher incapaz de pensar, raciocinar, operar com máquinas, a mulher “faladeira”, a mulher resignada, silenciosa, responsável pelo cuidado com as filhas, os filhos e o companheiro, responsável pelo cuidado com a casa e pelos afazeres domésticos, a mulher que é forte e frágil ao mesmo tempo, a mulher sedutora, a mulher provedora do lar, a mulher responsável por alimentar, a mulher solidária, a mulher “irracional”, a mulher que é dada a fofocas, a mulher que barganha, a mulher que luta pelos seus direitos, que busca relações mais igualitárias com os homens, a mulher sem homem, a mulher viúva; o homem que sabe negociar, bom de matemática, capaz de pensar, organizar, operar com máquinas, o homem sério, o homem controlado e que sabe controlar, responsável pela manutenção da casa, o homem pai, o homem que não se envolve com os afazeres domésticos e com os cuidados com as filhas e os filhos, o homem trabalhador.

Entendendo que os discursos são constituídos por enunciados, procuramos extraí-los da materialidade das enunciações que se fizeram presentes nas oficinas, nos episódios registrados, nas entrevistas, nas aulas observadas e que compuseram os quadros que organizamos. Esses enunciados não se confundem com as palavras pronunciadas pela entrevistadora, pela professora, pelas catadoras e pelos catadores, embora se constituam nessas palavras e as constituam, atravessando-as em relações de poder-saber que se encontram “implicadas na produção social de sujeitos” (FISCHER, 2001b, p.594).

Entretanto, mesmo não se constituindo dos signos lingüísticos, e não se reduzindo a eles, os enunciados não se “separam de um aparato discursivo bastante complexo: ou seja, normas e prescrições são sobretudo linguagem, verbo, significações construídas, sentidos multiplicados em atos muito concretos”(ibidem, p. 594). Como nos mostra Deleuze (1988), no enunciado tudo é real e “importa apenas o que foi formulado, ali, em dado momento” (DELEUZE, 1988, p. 15) ainda que existam “lacunas” e “brancos” (ibidem p. 15) que devem ser tomados apenas como lacunas e brancos. Por isso, na identificação desses enunciados, foram considerados os silêncios<sup>156</sup>, os gestos, os modos de organizar, as enunciações e os materiais escritos que circularam no campo de pesquisa, que trouxemos para a descrição e análise desses enunciados e aos quais incorporamos outras produções escritas de modo especial da mídia, como apresentamos no próximo capítulo.

Nomeamos, nesse processo, quatro enunciados:

*“Homem é melhor em matemática (do que mulher)”.*

*“Mulher cuida melhor... mas precisa ser cuidada”.*

*“Mulher também tem direitos”.*

*“O que é escrito vale mais”.*

A partir da descrição desses enunciados, que atravessam as práticas de numeramento, em sua mobilização e constituição, indagamo-nos sobre os seus efeitos sobre as práticas, o que eles pretendem produzir e em meio a que mecanismos de poder e jogos de verdade produzem as relações de gênero e matemática(s) e se produzem em tais relações. Voltamo-nos, assim, para os efeitos produtivos desses discursos e para como tais discursos produzem uma matemática do feminino e uma matemática do masculino. Indagamo-nos, também, como eles se propõem a fixar

---

<sup>156</sup> Os silêncios foram tomados como silêncios, e não como “escondendo uma verdade” como nos alerta Alfredo Veiga-Neto (2004) sobre a análise do discurso na perspectiva realizada por Foucault.

identidades de gênero e como esses discursos “se ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas” (FOUCAULT, 1988, p.48) estando, assim enredados nas subjetividades masculinas e femininas. Procuramos mostrar que tais discursos fazem das práticas de numeramento espaços permanentes de tensões.

### Capítulo 3: Discurso e verdade ... Os enunciados

Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não lingüística. Relação de poder, não relação de sentido (FOUCAULT, 1979, p.5).

Um evento de numeramento...

Após uma aula, Judite me pergunta se eu quero comprar tapetes.  
Judite: - *Se eu vender dez tapetes ganho vinte real. É pra poder comprar uniforme pro meu neto. Ele não quer ir à escola sem uniforme. A mãe dele também não quer que ele vai sem uniforme, aí eu tô ajudando ela.*

(Diário de Campo -13/03/2006)

Escolho esse episódio para iniciar as discussões neste capítulo, porque tenho pensado muito *nesses tapetes*. Como profissional, atuando junto às catadoras e aos catadores, já observara diversas vezes que as catadoras (somente *elas*) vendiam produtos diversos: roupas, remédios, perfumes, ovos, bijuterias. Nesses momentos, chamava a minha atenção o fato de mulheres, não alfabetizadas ou com pouca escolaridade, realizarem tantas vendas, e não registrarem por escrito essas vendas. Inicialmente, registrei esse episódio pensando na “habilidade” da Judite em fazer as contas, *mesmo estando em processo de alfabetização*. Operava, assim, com o conceito de numeramento como uma “habilidade”, como uma capacidade da pessoa em mobilizar conhecimentos matemáticos em situações que se apresentavam a ela, em resposta a demandas da sua vida. Após retornar, várias vezes, a esse evento, comecei a questionar-me sobre as práticas de numeramento que ali se constituíam, e, aos poucos, comecei a pensar na Judite, que até então eu

havia visto como “uma aluna da EJA”, como alguém marcada por um saber produzido sobre ela: mulher adulta e não-alfabetizada, em processo de escolarização na EJA.

Penso nos tapetes, que a Judite compra de outra mulher, segundo ela, também viúva, “*também sozinha*”. Em sua estampa, compõe com tiras coloridas diversos diagramas: em cada tapete, várias cores, várias formas, vários desenhos. O seu significado para aquela catadora era a possibilidade de que a *venda* feita, o dinheiro arrecadado, *garantissem* a freqüência de seu neto às aulas. Como mulher, solidariza-se com a outra mulher, viúva, “*dando uma ajudinha a ela*”, e se faz presente como mãe na vida da filha, ainda, de certa forma, *cuidando dela* e ajudando-a *cuidar do neto*.

Convidamos o/a leitor/a a refletir sobre as Judites desse evento de numeramento: mulher de 62 anos, mãe, avó, aluna, catadora, vizinha, não-alfabetizada e, no dizer dela, “*mulher sozinha*”, “*sem homem*”. Pensemos no evento de numeramento: não é possível isolar, nesse evento, a venda, o lucro, a finalidade. Também, não é possível esquecer as muitas vidas, na vida dessa mulher. As práticas de numeramento tecidas nesse evento são práticas tecidas na vida, pela vida, tecendo vidas. Operando com o conceito foucaultiano de discurso, podemos nos indagar sobre os discursos que fazem com que Judite se envolva nesse evento de numeramento – *Por que esse evento e não outro em seu lugar?*<sup>157</sup> – e sobre as práticas de numeramento que são constituídas por ela, nesse evento, e que a constituem, ao mesmo tempo, em sua subjetividade?

Voltaremos, neste capítulo, o olhar sobre os eventos de numeramento vivenciados por essas mulheres e esses homens, argumentando que as práticas de numeramento constituídas por elas e eles são práticas generificadas; que as mulheres e os homens se constituem como tais nessas práticas, e que os enunciados que circulam nessas práticas produzem mulheres e homens de *determinado tipo* e fazem com que certas práticas de numeramento se mobilizem e se constituam.

Assim é que, nesse capítulo nós nos propomos a apresentar os enunciados de que “*Homem é melhor em matemática (do que mulher)*”; “*Mulher cuida melhor... mas precisa ser cuidada*”; “*Mulher também tem direitos*” e “*O que é escrito vale mais*”, que identificamos como constituintes das relações que as catadoras e os catadores estabelecem com as práticas matemáticas.

Foucault (2005a) mostra que identificar enunciados não é ater-se à estrutura da frase ou às enunciações. Para ser descrito, um enunciado deve preencher quatro condições básicas: um

---

<sup>157</sup> Paráfrase à questão colocada por Foucault: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar” (FOUCAULT, 2005a, p. 30).

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.” (*ibidem*, p.103); 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” (*ibidem*, p. 105); um “domínio associativo”, pois, ao contrário de uma frase ou proposição, um enunciado não existe isoladamente, ele se alinha a outros enunciados em um campo associado, “neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo” (*ibidem*, p.112). Por fim, o enunciado deve 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”( *ibidem*, p.114), uma materialidade, que Foucault diz ser “repetível”, pela sua capacidade de repetição e re-atualização. Diante dessas condições de aparecimento do enunciado, descrevemos tais enunciados reconhecendo sua recorrência e procurando mostrar “a que eles se referem”, o campo discursivo do qual fazem parte, os campos aos quais eles se associam, as posições de sujeito que eles disponibilizam para que sejam ocupadas por diferentes pessoas (catadoras, catadores, alunas da EJA, alunos da EJA, professoras, pesquisadora, e outras tantas mulheres e homens que transitarão por esses discursos)<sup>158</sup>.

### **Homem é melhor em matemática (do que mulher)**

*Cê é muito burra...(Pedro)*

*Cê é sabidona. (Gustavo)*

*Ela não consegue aceitar que eu sou melhor do que ela em conta. (Paulo)*

Iniciamos a descrição deste enunciado com três enunciações de homens. Vejamos o cenário da primeira enunciação: uma aula de matemática<sup>159</sup> em que se propunha a resolução de algumas operações e atividades diversificadas de escrita de números. Cinco alunas resolviam

---

<sup>158</sup> Ao buscarmos outras mulheres e outros homens para compor a trama histórica desses discursos, tomamos o discurso como acontecimento, procurando compreender a função do que foi dito em determinado momento, buscando estabelecer e descrever relações, que os discursos analisados “mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições” (FOUCAULT, 2006b, p. 255).

<sup>159</sup> Aula observada no dia 18/05/06. Estavam presentes em sala de aula nove alunas e um aluno.

individualmente, em uma folha, várias operações que envolviam a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão, “segundo o seu nível”, como me explicou a professora. 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, realiza, aparentemente com dificuldade, contas de dividir consultando uma “tabuada” de multiplicação colada pela professora na última folha do seu caderno. Pedro, catador que não frequenta 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...*” Daí a pouco, 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 para 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 dezessete. Vale a pena lembrar que Lia, em uma oficina<sup>160</sup> na qual falávamos dos custos da cozinha, participou discutindo situações de compra e venda de produtos, estimando preços, realizando cálculos, realizando projeções sobre o consumo de alimentos.

Vejamos o cenário da enunciação dois: uma oficina, sobre a discussão das contas na Associação. 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, um dos homens diz para a catadora que responde às questões matemáticas, incitando-a a responder uma pergunta sobre o total de vidros vendidos: “*Vai, Elisa, fala. Cê é sabidona*”.

Vejamos o cenário da enunciação três: um catador explica durante a entrevista como ensina a companheira, também catadora, a fazer as contas:

---

<sup>160</sup> Oficina 9 em anexo (anexo 8). Dessa oficina participaram 15 mulheres e 2 homens. Sobre essa oficina e o posicionamento assumido por Lia, discutiremos na seção Escrito e Oral.

Paulo: - *A Eliane, eu tenho que ensinar ela as coisas, porque ela só fez até a quarta, num 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 num agüenta 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 somente pelas palavras firmes do Paulo, de que *“ela não consegue aceitar que eu sou melhor do que ela em conta”*, ou pelas enunciações de Pedro e Gustavo ironizando a competência matemática de suas colegas! *“Cê é muito burra...”*, *“cê é sabidona”*.

O enunciado não se encontra nos signos lingüísticos: ele atravessa as situações discursivas mostrando o funcionamento desse discurso. Esse enunciado foi identificado por nós multiplicando-se em dezenove dos eventos analisados. Ele aparece nas práticas *“na escola”* em nove eventos; aparece em três eventos nas práticas *“na organização da casa”*, e em nove eventos nas práticas *“do trabalho”*.

No material analisado, esse enunciado aparece nas falas dos catadores sobre o controle das contas na Associação, sobre a organização do espaço de trabalho, sobre as formas como eles se posicionavam frente ao conhecimento matemático escolar; aparece, também, no modo como se posicionavam como *quem domina* os tipos de conta da Associação, ou mesmo quando se esquivam, durante as oficinas e nas aulas, de assumir os erros matemáticos que cometiam nas atividades matemáticas; aparece até mesmo no seu silêncio em oficinas nas quais se discutia o consumo de alimentos e o prazo de validade dos produtos (o que envolvia estimativas e não a utilização de cálculos exatos); e aparece, ainda, na recusa deles em participar dessas oficinas e nas críticas que faziam à participação das mulheres nelas, quando as mesmas enunciavam respostas às questões propostas, *“Olha o que ela tá falando...”*, *“Ih!”*, *“vai... fala!”*, *“Esse povo acha que é sabido”*, quando cometiam erros, *“Olha lá!, “Quatro vez quatro é vinte?”*, ou quando apresentavam dúvidas relacionadas à matemática: *“ Opa!”*, *“Cê não sabe isso, minha filha?”*, *“Ela tá contando no dedo!”*. A enunciação sobre o resultado da multiplicação (4x4) foi repetida pelos homens em diversos momentos: horário do café, momento anterior ao início do trabalho, ou



quando a catadora,<sup>161</sup> que apresentou o resultado incorreto, passava perto deles: “*Ih, agora quatro vezes quatro é vinte!*”; “*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*”, ou na atualização da valorização da capacidade masculina para *fazer contas de cabeça*, quando o recurso é utilizado por dois catadores e valorizado por elas. Por diversas vezes, as mulheres enfatizam a maior capacidade masculina para atividades matemáticas socialmente valorizadas, como é o caso da realização de “*contas de cabeça*”<sup>162</sup>:

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 pega no papel?*

Graça: - *Os outro eu não 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 certinho. 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.*

Os homens multiplicam, em suas enunciações, o enunciado que remete a *uma superioridade masculina para a matemática*, como natural e universal; também as mulheres o repetem, por exemplo, quando comentam que algumas contas “*nem ele tava conseguindo*”<sup>163</sup>, quando silenciam diante das intervenções e críticas masculinas, ou quando, na sala de aula, se negam a dar 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*”: conseguir comprar uma casa para cada uma de suas quatro filhas e para um filho; resolver e conseguir adquirir uma carroça e um animal para o seu trabalho como carroceira, “*porque a gente tem muita boca pra sustentar*”; 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

---

<sup>161</sup> Durante a oficina 1, quando discutíamos o que significava Matemática para o grupo, uma catadora registrou em uma folha, ao modo escolar a operação:  $4 \times 4 = 20$ .

<sup>162</sup> A situação discursiva apresentada acima ocorreu durante a realização da oficina dois, da qual participaram 21 mulheres e 3 homens e na qual discutíamos as contas que realizamos em nosso dia-a-dia e os modos como as realizamos. A proposição dessa oficina encontra-se em anexo (anexo 2).

<sup>163</sup> Enunciação de uma catadora referindo-se as contas da escola que o marido a ensinava a fazer.

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 no escritório:

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.*

Quando saio do escritório, Jô, uma catadora de setenta e seis anos que ouviu a conversa me 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.*

(Diário de Campo - 22/05/2006)

Esse enunciado circula também nas falas das professoras, ao incentivar e esperar a participação masculina nas aulas de matemática e 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*”); nos questionamentos feitos às alunas (“*Vocês vão deixar só o Paulo falar?*”); e no questionamento feito a algumas alunas sobre a resolução de operações, tarefa dada para casa (“*Você fez sozinha?*”).

Esse enunciado circula, ainda, nas enunciações das pessoas<sup>164</sup> que atuam junto aos catadores e às catadoras apoiando a Associação, em suas falas de que “*a mulher negocia menos*”, “*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 fazer horas extras: “*Vocês estão entendendo?*”.

Identificamos esse enunciado de que “*homem é melhor em matemática (do que mulher)*” como pertencendo ao *campo da racionalidade cartesiana*. Nesse sentido, a função enunciativa<sup>165</sup> 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 iluminado pela verdade e, por isso mesmo, todo feito de certezas racionais” (GRANGER, 1983,p. VII). Esse pensamento se constituiu, e se constitui, um dos pilares da

---

<sup>164</sup> Funcionários da prefeitura que atuam no escritório.

<sup>165</sup> A função enunciativa é descrita por Foucault no livro “Arqueologia do Saber” (2005a). Ele mostra que essa função (função do enunciado) se liga a lugares institucionais, a regras sócio-históricas que fazem com que “as pessoas num determinado período considerem certos atos discursivos seriamente” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 65), isto é, se liga ao valor de verdade que se lhes atribui e só se está dentro da verdade “obedecendo às regras de uma ‘polícia discursiva’ que devemos reativar em cada um de seus discursos” (FOUCAULT, 1996, p. 35, aspas do autor).

modernidade (na produção do “sujeito da razão”) e na produção dos modos de organização e valoração do conhecimento matemático na sociedade moderna (a matemática da razão).

Como já discutimos anteriormente 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” (GRANGER, 1983, p. XVII). Para a crítica foucaultiana, esse pensamento, que anulou as diferenças e universalizou as semelhanças<sup>166</sup>, é um pensamento regido pela “tentação de tornar a natureza mecânica e calculável” (FOUCAULT, 1999b, p. 78). Entendida nesse sentido estrito, “a *máthêsis* é a ciência das igualdades, portanto, das atribuições e dos juízos, é a ciência da verdade” (*ibidem*, p. 102). 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” (FOUCAULT, 1999b, p.479) que instaura a 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 sua forma” (*ibidem*, 479).

Essa racionalidade de matriz cartesiana se expressa também na matemática escolar, com seus códigos e signos, na pretensão de uma linguagem universal, com seus processos de pensamentos cristalizados e afirmados como verdades. Essa forma escolar de se fazer matemática marca, predominantemente, as práticas de numeramento *no espaço escolar*, assim como, muitas das *práticas no espaço do trabalho* identificadas nesta investigação. Talvez a marca dessa matemática escolar no que identificamos como *práticas do trabalho* tenha aparecido em resposta à forma como as oficinas foram organizadas. Forma essa que quero aqui problematizar, pois, também eu não consegui *escapar das armadilhas* da racionalidade de matriz cartesiana, fazendo com que as oficinas assumissem uma forma escolarizada, marcada por essa racionalidade. Como Foucault nos mostra em suas teorizações sobre “poder”, nada ou ninguém, está fora do poder, nada ou ninguém escapa a essas relações. Os anexos disponibilizados ao final desta tese mostram como essa forma escolarizada de organização do conhecimento matemático impregna as proposições das oficinas. Ainda que, nas intervenções que faço durante as oficinas, nos diálogos que estabeleço com as catadoras e os catadores, seja possível ver também marcas do campo discursivo da etnomatemática, especialmente quando insisto em que elas e eles mostrem seus modos de produção, suas formas de organizar o conhecimento matemático, quando compreendo

---

<sup>166</sup> Essas reflexões serão apresentadas por Foucault no livro “As Palavras e as Coisas” (1999b). 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.

que, naquele espaço, encontram-se pessoas que organizam de muitos modos sua vida na tentativa de viver em um mundo marcado por arranjos sociais injustos, é, entretanto, a racionalidade de matriz cartesiana que predomina no modo como organizo as oficinas.

Multiplicam-se no tempo e no espaço, produzidas por catadoras e catadores, e pelas professoras, enunciações que reafirmam o predomínio dessa racionalidade. Na sala de aula, as professoras enfatizam, persuadem, estimulam as alunas e os alunos 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 catadoras e os catadores 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*, e que se relacionam a essa matemática de matriz cartesiana, primado da razão, aparecem nas práticas de numeramento no espaço escolar, indicando sua *associação* a um discurso pedagógico, segundo o qual se aprende matemática pelo treino, pela repetição, aquisição de automatismos, organização linear dos conhecimentos: “*A gente vai fazendo automaticamente. Era só olhar na tabela quanto era por cinco e colocar na outra conta*”<sup>167</sup>, “*Se começar da base que eles vão entender*”<sup>168</sup>. “*Gente, não é mais fácil aprender a multiplicação do que ficar quebrando a cabeça assim? Eu vou trazer o QVL*<sup>169</sup> 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” (DESCARTES, 1983, p.38).

Como a ecoar a máxima cartesiana de “jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal” (*ibidem*, p.37), fala-se também em prova e conferência. Encontram-se esses ecos, na enunciação de Elisa que, ao terminar a conta, pergunta, por exemplo, 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

---

<sup>167</sup> Enunciação da professora durante a oficina 2 realizada em 30/03/2006.

<sup>168</sup> Enunciação da professora durante a oficina 3 realizada em 06/04/2006.

<sup>169</sup> No ensino da matemática, o domínio da representação do número no Quadro Valor de Lugar (QVL) ainda tem sido considerado como pré-requisito para a aprendizagem do sistema de numeração. Prevalece aqui a idéia de linearidade do conhecimento matemático e de sua aprendizagem.

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*.

É esse caminho da razão que possibilita 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*, exclui-se a sensibilidade, a afetividade, as incertezas, que 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 para fazer matemática, sendo assim “sujeitada a ação de um outro” nas práticas de numeramento que trazem a marca dessa racionalidade. Esse discurso disponibiliza posições de sujeito a serem assumidas por mulheres (como menos capazes) e por homens (como mais capazes).

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 tomada como o avesso 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, assim como a exclusão das mulheres. A prova da superioridade masculina e o fracasso feminino têm constantemente sido refeita e desesperadamente reafirmada<sup>170</sup> (WALKERDINE, 1988, p. 200).

Portanto, mulheres e homens entram de forma diferenciada *nessa ordem do discurso*<sup>171</sup> *matemático*. Para eles, é uma ordem arriscada da ameaça da perda do poder conferido por esse

---

<sup>170</sup> “Rather, reason, as mathematics, becomes a fantasy of masculinity in which 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” (WALKERDINE, 1988, p.200).

<sup>171</sup> Na sua aula a “Ordem do discurso” Foucault vai mostrar que o discurso é controlado por procedimentos de exclusão e interdição “que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p.9).

discurso, ordem que impõe um exercício e uma vigilância contínua, ao modo cartesiano de busca da certeza, “de não se fiar nos sentidos,”<sup>172</sup> evitando-se resvalar para os perigos da *desrazão*, 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 da razão, os catadores desqualificam de muitos modos as catadoras em enunciações<sup>173</sup> como: “*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 tá falando, minha fia*”, “*Vê se ocês entende de uma vez*”. Em muitas outras enunciações que se dispersam no material de análise, nas quais a mulher situada fora do que se considera um padrão de racionalidade (dada ao descontrole nos gestos e na fala) é produzida essa desqualificação. 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<sup>174</sup>” (WALKERDINE, 1988, p. 194), produzidas por esse discurso do “poder da matemática”, que Walkerdine (1988) denomina “o domínio da razão”<sup>175</sup> e do 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 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 ela é sacralizada em nossa sociedade), ou fazem inúmeras tentativas para compreender esses modos de se fazer matemática que se distanciam dos modos como elas 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 ocupando, nesse discurso, a posição de menos capazes de fazer matemática do que os homens.

---

<sup>172</sup> Cf. FOUCAULT (2006a, p.272).

<sup>173</sup> Essas enunciações aparecem durante as oficinas nas quais se discutiam práticas de numeramento presentes nas relações de trabalho no espaço da associação.

<sup>174</sup> “Central to these are relations of fantasy, power, and desire” (WALKERDINE, 1988, p.194).

<sup>175</sup> “The Mastery of Reason”.

Nas práticas *de organização da casa*, relatadas nas entrevistas, as mulheres se mostram capazes de gerenciar sua vida e as vidas que dependem delas. Os homens não assumem o cuidado com as filhas e os filhos, em função do enunciado de que a mulher cuida melhor<sup>176</sup>. 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...*<sup>177</sup>

Cida: - *Não, o pessoal fala: Ah eles tão vendendo animal lá na praça por tanto; bom de carroça, aí 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 não foi negócio que a gente fez, foi berganha.*

Entretanto, mesmo criando sozinhas os filhos e as filhas 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*<sup>178</sup>”. Assinalam assim, com base nessa matemática, impedimentos para elas em suas práticas, que, ao que parece, não se confirmam na vida cotidiana: impregnam, porém, suas enunciações como efeitos de verdade do discurso da superioridade masculina em matemática.

Esse discurso da superioridade masculina em matemática 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*. Associam-se, por exemplo, a algumas interpretações sobre as diferenças entre mulheres e homens que se apóiam no campo da biologia, explicando que tais diferenças se produzem organicamente. Essas interpretações são sustentadas, muitas vezes, em discussões sobre diferenças genéticas, como

---

<sup>176</sup> A descrição desse enunciado será detalhada na próxima seção deste capítulo.

<sup>177</sup> Eu estava entendendo a praça como um lugar. A expressão “tá na praça” é uma expressão utilizada “por homens” em situações de negócios, é o preço pelo qual está se pedindo pelo “bem” a ser vendido. Lembrei-me que ouvia “do meu pai” essa expressão.

<sup>178</sup> Enunciação de Simone durante a entrevista- catadora que cuidou sozinha de três filhos.

mostram os excertos discursivos, extraídos de uma reportagem da Revista Época<sup>179</sup>, 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”.

(Revista Época, 24/09/2007, p. 120-122)

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 pesquisas 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*”.

Além de associar-se a campos discursivos da biologia, esse enunciado *coexiste com enunciados de outros campos discursivos* como em campos discursivos produzidos na psicologia ou na mídia, por exemplo, especialmente, naqueles que se explicitam em enunciados sobre a mulher como mais afetiva, dada a sensibilidade, maternal, capaz de cuidar, correlacionando-se, assim, com enunciados que afirmam um modelo universal de mulher, como mostram os estudos de Rosa Fischer (2001b). Ao trazer esse excerto discursivo de uma reportagem<sup>180</sup>, pretendemos mostrar uma das condições propostas por Foucault (2005a) para a existência de um enunciado, que é a sua coexistência com uma série de outras formulações, outros enunciados, o que atestaria a historicidade dos enunciados.

O enunciado da superioridade masculina para Matemática encontra *enunciados correlatos*, em campos discursivos da racionalidade econômica, que se apóia em estudos no

<sup>179</sup> Matéria publicada na seção Sociedade – Revista Época/24 de setembro de 2007.

<sup>180</sup> Na descrição dos enunciados que aqui faremos, outras reportagens serão trazidas para compor com o material de análise essa trama histórica.



campo da estatística. Associa-se, por exemplo, ao discurso político do Ministério da Educação-MEC, que, segundo Marlucy Paraíso (2007), 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” (FOUCAULT, 1995a, p. 244). Com efeito, o MEC tem conferido inegável ênfase à realização de testes de aferição de desempenhos, nos quais o sexo 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, tomando pois os resultados da amostra feminina como “desempenho das mulheres” e de amostra masculina como “desempenho dos homens”<sup>181</sup>. Tais análises se tornam, assim, um “sistema de razão” (POPKEVITZ e LINDBLAD, 2001), que se propõe a regular a vida das pessoas, as práticas escolares, as práticas sociais tornando “o mundo inteligível e calculável para intervenções políticas e sociais” (*ibidem*, p. 111).

Circulam, também, no material de análise, junto a esse enunciado de que “*homem é melhor em matemática (do que mulher)*”, enunciados sobre a mulher gentil, educada, dócil, incapaz de se concentrar, bem comportada, responsável por alimentar, cuidar e criar, responsável pelos afazeres domésticos, mulher-mãe amorosa, capaz de esperar, mulher previdente, pouco confiante como parte do seu charme, disposta a ajudar, responsável pela vida doméstica, mulher que requer cuidados. Circulam, também, enunciados sobre os homens como ousados, atirados, capazes de controlar e organizar, que não é da sua natureza cuidar e enunciados que os colocam como responsáveis pela organização no mundo do trabalho.

Esses enunciados que circulam em nossa cultura, nos modos como nos organizamos e vivemos as nossas vidas, como mulheres e homens, em arranjos sociais – que se configuram mais vantajosos para os homens do que para as mulheres – são constantemente reativados, em discursos de diversos campos sendo apresentados como se fizessem parte da *natureza feminina* e da *natureza masculina*. Considerando a análise que fazemos nesta pesquisa sobre a constituição das práticas de numeramento nas relações de gênero e como essas relações constituem tais práticas, é que sintetizamos os enunciados acima, no enunciado: “*Mulher cuida melhor... mas precisa ser cuidada*”.

---

<sup>181</sup> Como exemplo desses testes podemos citar a Prova Brasil que se propõe a avaliar desempenhos das/dos estudantes no Ensino Fundamental e o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB que avalia 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( <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp> ). Sobre avaliações do SAEB e desempenho de alunas e alunos em matemática, conferir ANDRADE, FRANCO e CARVALHO ( 2003).

## Mulher cuida melhor... mas precisa ser cuidada

Identificamos o enunciado de que “*Mulher cuida melhor... mas precisa ser cuidada*” em vinte eventos de numeramento que constituíram as práticas que denominamos de *práticas de organização da casa*. Exemplificamos, o aparecimento desse enunciado, no evento descrito abaixo, fragmento da entrevista na qual Simone relata as razões que a levaram a trabalhar como catadora na Associação.

*... antes de vim pra cá eu não trabalhava fora, trabalhava em casa e mexia com os meus crochê e, também, fiz um curso de corte de cabelo, (...), de cabeleireiro. Eu fiz curso de três meses, terminei o curso, só que onde eu moro não dava pra mim poder alcançar aquilo que eu estava precisando, e, os clientes são muito poucos, não dava, pra mim poder alugar um lugar fora pra mim trabalhar... também, tinha os meninos pra cuidar, é um serviço que fica até tarde, e aí é difícil a gente que é mulher chegar tarde em casa. (Simone)*

*... Eu e meu marido sentamos e conversamos.  
Ele falou: - ‘Assim tá difícil, porque trabalha, trabalha, trabalha e não dá’.  
Você vê que a gente trabalha porque quer, porque era melhor ficar em casa né, e não é bem por aí, eu quero, eu tenho filho, também, que não é dele, eu gostaria de ajudar, não deixar só pra ele, e, tá dando não minha filha, não tá dando, eu já tentei, trabalhar a questão do horário, e mexer com meus crochê, pra mim vender. Eu também... eu pensei em arrumar outro serviço fora, eu não sei, tem que ver o quê que vai arrumar, porque aqui não vai dar. (Simone)*

Ao mesmo tempo em que Simone vê suas práticas de trabalho cerceadas pelas restrições de mercado (*os clientes são muito poucos*) é o enunciado do cuidado, *de que a mulher é responsável por cuidar*, a convicção de que as práticas do cuidado são a ela destinadas, que atravessa a sua afirmação de que “*tenho os filhos para cuidar*”, de “*que é difícil pra gente que é mulher chegar tarde em casa*”. Esse mesmo enunciado impõe a ela a obrigação de ajudar o companheiro, nas despesas domésticas embora fosse “*melhor ficar em casa*”, porque como o “marido afirma” “*...trabalha, trabalha, trabalha e não dá*”.

Por sua vez, ela, como mulher, diante de sua avaliação de que “*deixar só pra ele tá dando não...*” que, segundo esse enunciado, tem a *natureza de cuidar*, requer, também, por esse mesmo enunciado, em sua *natureza e condição de mulher*, ser cuidada: “*não poder chegar tarde em casa*”. Nas enunciações de quatro catadoras mais jovens, encontramos esse enunciado se multiplicando ao relatarmos, durante as entrevistas, como foram impedidas, pelos seus companheiros de estudar e de realizar outro tipo de trabalho que trouxesse para elas um maior retorno financeiro: “*Não fica bem uma mulher andar sozinha a altas horas*” (Cora), “*chegar*

*tarde em casa*”(Lia), “*ficar pra rua de noite*”(Gina), “*porque ele tem medo d’eu trair ele*”(Eliane). Uma catadora mais velha também relata esses impedimentos:

Pesquisadora: - *A senhora falou que nunca tinha ido à escola.*

Cora: - *Não, eu fui, toda vida eu fui na escola, eu entrei lá no não sei o nome do colégio, lá na praça.*

Pesquisadora: - *Senhora entrou lá de noite?*

Cora: - *De noite e tava aprendendo, moça. Mas meu marido tava com ciúme, parei. Ele falava comigo: - ‘Cê ta de sacanagem com homem...’*

Eu falei: - *‘Oh meu Deus, eu tô estudando’. E ele:*

*‘- não, não tô acreditando’. ‘Vai mais eu, senta lá e vão estudar’. Como ele tava sem compreensão, eu larguei a escola.*

Pesquisadora: - *Quando era menina a senhora nunca estudou?*

Cora: - *Entre, não, deixa eu ver, não, entrei não. Meu pai nunca me botou na escola, botou meus irmãos, irmão macho, mas eu não, nem a Joana, minha irmã, ele não colocou e nós foi trabalhar: fazer farinha de mandioca, farinha de milho, rapadura, melado, criar galinha, criar porco.*

É importante considerar que é esse enunciado, da natureza feminina, como *dada ao cuidado, perigosa, capaz de atrair e trair, frágil*, que vulnerabiliza a mulher e é evocado para justificar situações de violência contra ela. Porque “*a gente que é mulher tem medo mesmo*”, relata Graça<sup>182</sup>, uma catadora que descobriu quem roubava à noite os materiais que ela e as outras catadoras limpavam durante o dia, o que resultava, conseqüentemente, em uma situação de exploração do seu trabalho e de redução do seu ganho. Entretanto elas não puderam denunciar o responsável pelo roubo porque “*o homem falou que tinha uma corrente lá pra nós*”.

É esse mesmo enunciado que se faz presente quando Gina, relata<sup>183</sup> que o marido está internado em uma entidade “*para curar a bebedeira*”, que “*ele não ajuda em nada, mas eu vou buscar ele... porque onde a gente mora não pode ficar sem homem na casa*”. Esse enunciado constitui as práticas de numeramento dessa catadora, ao impor que ela busque um marido que não contribui no orçamento ou nos afazeres domésticos, que “*bebe o dinheiro*”, e impõe ainda que ela cuide dele, como afirma que fará, levando-o a freqüentar o grupo Alcoólicos Anônimos – AA em um bairro distante, inclusive arcando com o gasto de oito passagens diárias, uma vez por semana, o que consumirá, parte significativa do dinheiro que recebe na Associação e com o qual precisa tratar dos quatro filhos, porque cabe a ela cuidar deles. Suas enunciações também nos mostram as “necessidades” de que a mulher seja cuidada por um homem, pois a presença do marido (mesmo bêbedo) a protege em um bairro particularmente violento.

---

<sup>182</sup> Relato produzido em uma atividade realizada com as catadoras e catadores no início das atividades do Projeto EJA em 2006.

<sup>183</sup> Fragmento discursivo do episódio registrado no Diário de Campo – 06/06/06

O enunciado do cuidado se multiplica nas enunciações das catadoras, quando fazem referências às situações nas quais constroem redes solidárias entre as vizinhas para o cuidado das filhas e dos filhos, nas referências que fazem à ausência de quem cuide delas *como mulheres sozinhas*. Está nos argumentos tanto de Lucinda (32 anos)<sup>184</sup>, que afirma não poder pagar a dívida que contraíra com outra catadora que lhe vendera uma roupa para sua filha, porque *é sozinha*. E está no argumento de Cora (67 anos) que a exorta a pagar, pensando na situação de Judite (61 anos): “- *Pague a Judite. Ela também é mulher sozinha e a mulher manda o nome dela pro SPC*”<sup>185</sup>. Esse enunciado do cuidado circula na enunciação de Paulo quando ele afirma que “*Nunca gostou de ganhar dinheiro de mulher, eu é que cuido*”; circula, também, contraditoriamente, na enunciação de sua companheira, de dezoito anos: “*Eu ajudo a cuidar dos meninos dele porque ele não olha...eu ajudo o Paulo a pagar as contas, pago conta pra ele*”.

Vemos esse enunciado se multiplicar na situação discursiva abaixo, durante a realização da oficina dois, na qual discutíamos as contas que fazemos no nosso dia-a-dia e da qual participaram três homens e vinte e uma mulheres:

Pesquisadora: - *Outra coisa, quem faz mais conta... das coisas da casa, por exemplo: Homem ou mulher?*

Várias Mulheres: - *As mulheres.*

Pesquisadora: - *Por quê?*

Arlete: - *Homem não sabe isso.*

Graça: - *Homem hoje em dia não tá ligando pra conta na casa dele.*

(Conversas paralelas, risadas)

Paula: - *Vê se homem vai ligar?*

(várias conversa paralelas)

Cecília: - *Eu nunca tive ajuda.*

Marta: - *Meu mora comigo, e nada.*

Cora: - *Homem? Homem não dá nada não.*

Zélia apontando para o marido Hélio: - *Esse aqui faz.*

(Risadas...)

Arlete: - *Olha o que ele falou?*

Pesquisadora: - *O que ele falou?*

Hélio: *Os homem antigamente a idéia deles é uma, os novato hoje é outra. A idéia das pessoas antiga é melhor que as do novato.*

Ana: - *Antes eles ajudavam a mulher.*

Hélio: - *Os antigo é diferente.*

Ana: - *Os homens deixou as mulher fazer tudo, Celeste. De primeiro tudo era os homens que era o melhor. Ele era o chefe, ele era a cumieira, era tudo. Hoje é nós. Hoje é nós.*

Mulheres concordam.

Eva: - *Lá em casa é Eva. É conta, é problema. Tudo é eu. Eu sou o homem e a mulher.*

---

<sup>184</sup> Fragmentos discursivos do episódio registrado no Diário de Campo – 31/07/06

<sup>185</sup> Sistema de Proteção ao Crédito.

Nessa situação discursiva, esse enunciado do cuidado<sup>186</sup> se faz presente ao ser reafirmada a ausência do homem em ajudar nas *práticas de organização da casa*: pagar as contas, assumir as filhas e os filhos, ser o provedor que, segundo uma cultura patriarcal, seria da competência masculina, incluindo-se nessa competência o “cuidar da mulher”. Ao mesmo tempo em que à mulher é atribuído o cuidado – o que é histórico – ela também tem que assumir a tarefa de prover o lar, o que é uma “novidade” dos nossos tempos.

Esse enunciado se faz presente na comparação, feita por Hélio e pelas mulheres, entre os lugares sociais dos homens “antigos” e “novatos”, *que não cuidam mais* (“como deveriam”) reativando, assim, o enunciado de que a “*mulher cuida melhor*”, enunciado que se fortalece nesse discurso (*Hoje é nós*). Como é “*da natureza feminina cuidar melhor*”, as mulheres assumem, atualmente, a responsabilidade, também, pela materialidade desse cuidado com as filhas e os filhos<sup>187</sup> (alimentos, moradia, roupas, remédios - esses últimos quando podem ser adquiridos). Nessas situações, a mulher não pode *se dar ao luxo de ser cuidada*, como o enunciado da mulher como sexo frágil, evoca. Mas esse enunciado da fragilidade feminina ainda circula na reafirmação da necessidade de se ter um homem em casa (Gina) ou nas prerrogativas que reivindicam pelo fato de serem sozinhas (Judite e Lucinda).

O enunciado *de que está na natureza da mulher cuidar, disponibiliza posições de sujeito* que são ocupadas nesse discurso por mulheres e homens de várias gerações, mostrando a sua continuidade. Ocupa um lugar nesse discurso o homem mais velho e o mais jovem, a catadora de 18 anos, as mulheres de 23 a 50 anos e mulheres mais velhas (acima de 60 anos). Podemos ler, na enunciação da catadora de 18 anos, a “naturalização do cuidado” ao tomar conta, aos dezoito anos, dos três filhos do companheiro, porque “*desde os dez anos na casa da minha mãe eu tomava de mais, tomava conta de seis*”. Tal processo de naturalização também pode ser lido nas enunciações das mulheres mães que assumem “*qualquer tipo de trabalho porque é muito menino pra tratar*” (Cida), e da mulher avó que relata no fragmento da entrevista:

Cora: - *Cê não acredita eu já tirei seiscentos real...Eu tirava seiscentos real.*

Pesquisadora: - *Daqui?*

Cora: - *Daqui. Um dia eu tava deitada assim oh, os meninos chegô magrinha igual uma lenha, taquei leite, a menininha de cinco meses, fininha, taquei leite, taquei creme de milho, aqueles trem parou de dormir, recuperou, lindo e bonito.*

Pesquisadora: - *Eles tão morando com a senhora?*

---

<sup>186</sup> Esse enunciado do cuidado coexiste nessa situação discursiva com o enunciado “mulher também tem direitos”, que será descrito a seguir.

<sup>187</sup> Sobre a mudança de lugares dos homens pobres como provedores do “lar” conferir Raquel Soihet (2000) e Cíntia Sarti (2007).

Cora: - *Tá na casinha deles e eu que tô tratando, moça.*

Pesquisadora: - *É, né?*

Cora: - *Almoço e janta. Tá com quatro anos*<sup>188</sup>.

O processo de naturalização do cuidado como próprio da mulher tem sido historicamente questionado pelo movimento feminista e problematizado pelas estudiosas de gênero<sup>189</sup>, entretanto tal processo de naturalização não cessa de reproduzir-se nas revistas femininas, nas propagandas de televisão, nas exortações religiosas, nas “descobertas científicas”, na literatura, nas artes, no cinema, nas pesquisas de opinião, nas práticas escolares, na educação de meninas e meninos etc., mostrando a força desse discurso que identificamos como pertencendo ao *campo discursivo* de uma cultura patriarcal, herança da qual ainda somos herdeiras e herdeiros, mesmo constatando na contemporaneidade a proliferação de outras discussões sobre as relações entre mulheres e homens e uma ocupação diferenciada das mulheres nos diversos espaços sociais. A função enunciativa reafirmada é a manutenção de arranjos sociais que continuem a se organizar em torno dos interesses masculinos. É esse discurso conservador que produz culturalmente o que é masculino e o que é feminino, e o que é *do masculino* e o que concerne *ao feminino*: modos de vestir, modos de se comportar, modos de dizer, modos de amar, modos de cuidar, modos de negociar, modos de *ser pai e ser mãe*, modos de ser aluna e ser aluno, modos de se portar no mundo doméstico e no mundo do trabalho, modos de *matematicar*, dentre tantos outros modos como somos constituídos/as, constituímos nossas práticas e nos constituímos como mulheres e homens.

Ao referir-nos à cultura patriarcal como *campo discursivo*, ao qual pertence o enunciado de “*que a mulher cuida melhor ... mas precisa ser cuidada*”, não procuramos explicar as relações de gênero, que se estabelecem e são estabelecidas nas e pelas práticas de numeramento, pelo viés de uma teoria patriarcal, posto que, como denuncia Joana Scott (1990), pretende explicar as desigualdades entre mulheres e homens considerando que “as relações desiguais entre os sexos são no fim das contas a fonte das relações desiguais entre os sexos”(SCOTT, 1990, p.9). Evoca-se, assim, a distinção biológica como fonte da desigualdade, legitimadora das situações opressivas, não se explicando, nessa perspectiva “como o gênero afeta [os] domínios da vida que não parecem ser a ele ligados” (*ibidem*, p.9).

Como as estudiosas pós-estruturalistas, procuramos mostrar como essas relações se constituem nas práticas, constituem práticas e, em arranjos lingüísticos muito mais perversos, não

---

<sup>188</sup> Fragmentos da entrevista feita com Cora, 67 anos. Ela se refere aos netos e à neta.

<sup>189</sup> Cf. MEYER (2000, 2003), LOURO (1997), WALKERDINE (1988, 2003).

só disponibilizam posições de sujeito que são ocupadas por mulheres e homens nessas práticas, mas produzem verdades “deste mundo”. Numa perspectiva foucaultiana, dizemos que essas práticas produzem os “sujeitos” sobre os quais falam: mulheres como “cuidadoras” como parte “da sua natureza”, ou que precisam “ ser cuidadas”, não só por “sua fragilidade”, mas em resposta ao enunciado de que faz parte da natureza do “macho” estar sempre à espreita da “fêmea”, que, por sua vez, é capaz de *atrair e trair*. É como se afirmasse que cuidar e ser cuidada é parte da natureza feminina e, no outro pólo dessa relação, receber os cuidados de uma mulher e ser capaz de protegê-la, “é parte da natureza masculina”.

Podemos constatar esse enunciado perpassando inúmeras situações que nós, mulheres, vivenciamos no nosso dia-a-dia. Afinal, sujeitadas a esse discurso nos sujeitamos a uma dupla jornada. Trabalhamos *fora* (assim como os homens), mas cuidamos da casa, das compras, do alimento, da organização do espaço doméstico, das filhas e dos filhos, freqüentamos as escolas comparecendo a reuniões de “pais”, e freqüentemente, somos invadidas pela culpa<sup>190</sup> de que ainda *não fizemos tudo*, que não cuidamos direito como *a nossa natureza diz que é preciso cuidar*.

A naturalização do cuidado produz o ocultamento das relações de poder, sobrecarrega a mulher com essa dupla jornada e implica uma “subordinação feminina” no espaço doméstico e nas relações afetivas, ao configurar a maternidade e o cuidado como “destino natural de mulher” (MEYER, 2000), ainda que ela se permita considerar-se o “chefe da família”.

De segunda a sábado, das 7h às 20h, ela ganha a vida fazendo unhas em um pequeno salão montado na garagem de casa, na zona leste de São Paulo. À noite, cuida do marido e dos afazeres domésticos. Ângela Maria Lima de Brito Oliveira, 48, está no crescente contingente de mulheres que chefiam o lar e são casadas: eram 20,7% das chefes de família em 2006, mais do que os 9,1% de 1996.

(...)

Segundo o IBGE, o chefe de domicílio é a pessoa responsável pela família ou assim considerada pelos demais integrantes. O principal critério é a auto declaração, baseado na renda. "Nunca parei para pensar nisso, mas, de fato, se sou eu quem ganha mais e paga a maior parte das contas, eu sou a chefe da família", diz Ângela, que ainda ajuda o filho que estuda no Rio.

(Folha de São Paulo – Cotidiano – 29/09/07)<sup>191</sup>

<sup>190</sup> Sobre a culpa e falta femininas cf. Rosa Fischer (2001b).

<sup>191</sup> Matéria publicada no jornal Folha de São Paulo, na seção Cotidiano, em 29/09/07.

Nesses excertos discursivos da matéria acima intitulada “Mulher chefia quase 30% dos lares do país”, podemos ler esse enunciado atravessando as práticas de numeramento, não só das mulheres e dos homens, desta pesquisa, mas de muitas outras mulheres e homens em nosso país, especialmente nas práticas das mulheres trabalhadoras que, mesmo constituindo-se mais de “40% da população economicamente ativa, no Brasil” (MEYER, KLEIN e ANDRADE, 2007, p. 225) e atuando em diversos espaços profissionais, ainda se envolvem mais do que os homens nas tarefas domésticas e nos cuidados com os/as filhos/as (MEYER, KLEIN e ANDRADE, 2007).

O enunciado de que “mulher cuida melhor, mas precisa ser cuidada” associa-se a *campos discursivos* da biologia quando as referências às características biológicas, são constantemente evocadas, para justificar relações desiguais entre mulheres e homens, no argumento cientificamente produzido de que somos (como mulheres e homens) biologicamente distintos e que as nossas relações decorrem dessa distinção “que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente” (LOURO, 1997, p.20). A esse argumento atribui-se um caráter final, “irrecorrível” (*ibidem*, p.20).

Essas “verdades” pretendem produzir universalmente um tipo de mulher (dada ao cuidado, maternal) e um tipo de homem (mais ousado, atirado, dado ao controle). Podemos encontrar essa produção de verdades proliferando-se, em explicações sobre preferências sexuais, brincadeiras, jogos, modos de ser adolescente e jovem, nos gostos estéticos, nos cuidados com o corpo, nas escolhas pessoais e profissionais, nas relações afetivas, nos desempenhos escolares etc., como nos mostram os trabalhos de LOURO (1997), FISCHER (2001a, 2001b), MEYER (2003), DAL IGNA (2007). Explicações sobre mulheres e homens são, assim, cuidadosamente “fabricadas”, produzindo-se culturalmente, em jogos de verdade, o que constitui o “ser mulher” e o “ser homem”, como se fossem características inatas, desde o nascimento:

#### **EVOLUÇÃO**

Mulher pode ter preferência inata pelo rosa<sup>192</sup>

Meninas são cor-de-rosa e meninos são azuis desde a maternidade, mas a escolha pelas cores parece ir além dos aspectos culturais. Pesquisa publicada hoje na revista "Current Biology" sugere que há uma base biológica por trás dessa preferência.

Em um estudo com 208 pessoas entre 20 e 26 anos, cientistas descobriram que as mulheres de fato tendem a preferir rosa - ou pelo menos um matiz mais avermelhado do azul, que parece ser a cor favorita da espécie humana.

(Folha de São Paulo – Ciência – 21/08/07)

<sup>192</sup> Matéria publicada no jornal Folha de São Paulo, na seção Ciência, em 21 de agosto de 2007.



Na afirmação das “meninas rosas” e dos “meninos azuis” como parte da sua natureza, apresenta-se a “existência de um corpo *a priori*, quer dizer, um corpo que existiria *antes* ou *fora* da cultura” (LOURO, 2007, p. 209, grifos da autora ) como a própria matéria enuncia, no “esquecimento” de que, como nos mostram as estudiosas feministas pós-estruturalistas<sup>193</sup> a “nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo, – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem” (*ibidem*, p. 209).

Esse enunciado do cuidado, como parte da natureza feminina, encontra *enunciados correlatos* no campo do discurso pedagógico. É fácil identificá-los no discurso sobre os *cuidados maternos* das professoras da Educação Infantil (BUJES, 2002), tanto quanto naqueles que se referem às alfabetizadoras de alunos e alunas da chamada terceira idade (COURA, 2007). Também se relaciona a *discursos pedagógicos* do ensino da matemática, como nos mostram os estudos feitos por Valerie Walkerdine (1988). A autora relata, por exemplo, práticas matemáticas escolares que se utilizam de jogos relacionados aos cuidados com bonecas e com a casa para se ensinar matemática às meninas. São também *enunciados correlatos* ao enunciado do cuidado como próprio da natureza feminina que subsidia certas explicações sobre as diferenças em resultados de desempenho de meninas e meninos em testes ao enfatizarem o desempenho de diferentes papéis por elas e eles devido ao pendor natural de homens e mulheres para esta ou aquela atividade como responsáveis por tais resultados diferentes (SOUZA e FONSECA, 2008). O cultural é, desse modo, *pressuposto* a partir de uma base biológica.

Enunciados correlatos sobre as relações que mulheres e homens estabelecem com a matemática circulam na mídia, de muitos modos produzindo verdades sobre mulheres, homens e matemática. Esses enunciados são recorrentes em anedotas que se transmitem por *e-mail* como nos mostram os dois materiais abaixo que, muitos/as de nós, recebem e encaminham:

---

<sup>193</sup> Sobre as divergências nesse modo de compreender as relações corpo/ cultura, no campo dos estudos feministas, cf. Rosa Fischer (1996), Judith Butler (1998 ), Dagmar Meyer (2003), Guacira Louro (2007).

1. Para encontrar uma mulher você precisa de tempo e dinheiro, então:

$$\text{MULHER} = \text{TEMPO} \times \text{DINHEIRO}$$

2. "Tempo é dinheiro", então:

$$\text{TEMPO} = \text{DINHEIRO}$$

3. Portanto:

$$\text{MULHER} = (\text{DINHEIRO})^2$$

4. "Dinheiro é a raiz de todos os problemas!", então:

$$\text{DINHEIRO} = \sqrt{\text{PROBLEMAS}}$$

5. Então, temos que:

$$\text{MULHER} = \left( \sqrt{\text{PROBLEMAS}} \right)^2$$

$$\text{MULHER} = \text{PROBLEMAS}$$

(10) Parabéns

## Missão: Ir à C&A e comprar uma calça.

**Mulher** | **Homem**

Renner | C&A | Americanas

Homem:  
Tempo: 6 min.  
Despesa: R\$ 55

Mulher:  
Tempo: 3h 26 min.  
Despesa: R\$ 846

A “graça” dessas anedotas é a afirmação de uma tendência “natural” das mulheres a gastar dinheiro, a trazerem problemas, a serem “dispersivas, complicadas, pouco organizadas e pouco objetivas”. A elas não caberia, pois, assumir, com sucesso, práticas identificadas com a matemática escolar, estruturada sobre uma racionalidade que valoriza precisão e objetividade. Caberiam a elas, portanto como “natural”, atividades relacionadas ao cuidado (que ensejam práticas permeadas pela variedade e pela “sensibilidade maternal”); mas, considerando-se que a sociedade privilegia e exige que as decisões sejam pautadas numa racionalidade “masculina”, as mulheres requereriam, por sua vez, certa orientação e controle “de Outro” que as protegesse de sua própria fragilidade que decorreria da sua falta de objetividade.

Esse enunciado encontra *correlatos* nos estudos de comportamento quando se procura naturalizar a “dupla jornada feminina”, enunciando como decorrência da “natureza de cuidar”, da mulher, sua disposição em desdobrar-se para trabalhar fora “e cuidar dos filhos e filhas”, porque “apesar de tudo elas são otimistas: 99% dizem que a dupla missão mãe-trabalhadora vale a pena<sup>194</sup>”

O enunciado encontra-se, ainda, enredado em elementos do discurso religioso (CHASSOT, 2003), que enuncia “a mulher virtuosa e previdente”; correlaciona-se com campos discursivos da psicologia que enfatizam a importância da presença da mãe no desenvolvimento dos/das filhos/as e, em uma trama complexa, dizem-nos como devemos e podemos constituir famílias, triunfar no amor, alcançar glórias eternas, portar-nos no mundo do trabalho, constituirmos práticas, afinal, “homem paga em cash; mulher, em jornada. As contas ficam com eles, e elas cuidam de todo o resto; a participação dos pais no cuidado com os filhos nunca supera 22%” , como enuncia a chamada de uma reportagem do encarte, do jornal Folha de São Paulo<sup>195</sup>, que divulgou um retrato da família brasileira.

O enunciado do cuidado encontra *enunciados correlatos* no próprio campo do discurso feminista. Há teóricas desse campo que o defendem como nos mostra uma matéria<sup>196</sup>, publicada na folha de São Paulo, que sob o título “Para Paglia, feminismo erra ao excluir dona-de-casa”, apresenta uma entrevista com a escritora norte-americana Camille Paglia, segundo o jornal, considerada umas das principais teóricas do “feminismo”.

---

<sup>194</sup> A matéria da jornalista Kátia Melo, publicada na revista Época de 15 de outubro de 2007, sob o título “24 horas é pouco”, apresenta uma pesquisa da psicóloga e empresária Cecília Russo Troiano, que envolveu 850 mulheres da classe A e B que trabalhavam fora de casa e concluiu que as mulheres brasileiras, mesmo sobrecarregadas, “não abrem mão de nenhum dos papéis: de mãe, trabalhadora e esposa” (p.98). Na revista, há também uma chamada para um *site* que oferece dicas de como administrar essa dupla jornada.

<sup>195</sup> Encarte de 7 de outubro de 2007 que publicou dados da pesquisa nacional do Datafolha, realizada em 2007.

<sup>196</sup> Matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo, seção Mundo em 21 de outubro de 2007.

O movimento feminista do Ocidente está defasado em relação ao desejo da maior parte das mulheres do mundo. O movimento feminista tende a denegrir ou marginalizar a mulher que quer ficar em casa, amar seu marido e ter filhos, que valoriza dar à luz e criar um filho como missão central na vida (...). Está mais do que na hora de o feminismo conseguir lidar com a centralidade da maternidade.

(Camille Paglia, Folha de São Paulo – Ciência – 21/10/07)

Sobre a circulação desse enunciado, no campo do discurso feminista, é importante ressaltar, como mostra Dagmar Meyer, que muitos estudos que se realizam nesse campo, embora argumentem que as diferenças e as desigualdades entre mulheres e homens são socialmente produzidas, operam com o conceito de gênero sob uma base biológica, o que significa dizer que nem sempre estamos falando da mesma coisa quando utilizamos esse conceito, ou seja, nessa vertente “continua(va)-se operando com o pressuposto de que o social e o cultural agem sobre uma base biológica universal que os antecede” (MEYER, 2003, p.15). Nesse sentido, Guacira Louro nos mostra os conflitos no interior do campo dos estudos feministas, no qual muitas estudiosas, embora tenham se afastado de um determinismo biológico “e se aproximado em diferentes graus, da idéia de uma construção social dos sujeitos, mantiveram a perspectiva de que a construção social se faz *sobre* ou *a partir* de um corpo”. (LOURO, 2007, p. 208, grifos da autora). Haveria, portanto, nessa perspectiva “algumas ‘constantes da natureza’ que seriam responsáveis por certas ‘constantes sociais’” (*ibidem*, p. 208).

Para compreender a circulação desse enunciado no campo do discurso feminista, é preciso lembrar, como nos mostra Foucault, que “os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas” (FOUCAULT, 1988, p. 97). Portanto, o discurso não é homogêneo, há uma heterogeneidade discursiva, e, dentro de um mesmo campo, podem existir discursos conflitantes entre si. O que Foucault continua a nos dizer é que é preciso interrogar esses discursos em sua “produtividade tática” (*ibidem*, p. 97) procurando pelos efeitos de poder e de saber e em que conjuntura e jogo de correlações de força esses discursos se fazem necessários. Portanto, ao lermos essas batalhas discursivas dentro de um mesmo campo discursivo, poderíamos nos interrogar sobre os diferentes modos de se colocar a maternidade em discurso no campo dos estudos feministas, os efeitos desses discursos contraditórios e a que estratégia de conjunto se ligam, especialmente, pelo interesse da mídia ao expor essas contradições, expressas nessa

matéria. Enfim, poderíamos nos interrogar: Por que se busca “desesperadamente”, nos dias de hoje, reafirmar a centralidade da maternidade?<sup>197</sup>

### **Mulher também tem direitos**

Outro enunciado que circula, no material de análise e que disputa espaços com o enunciado do cuidado provocando fricções nesse enunciado é que, afinal a “*Mulher também tem direitos*” - o que supõe compreender que os homens sempre os tiveram. Esse enunciado foi identificado em 13 dos eventos de numeramento analisados.

Iniciamos a descrição deste enunciado, que aparece de modo singular em dois eventos *nas práticas da organização da casa* e em onze eventos *nas práticas do trabalho*, com fragmentos das situações discursivas que são atravessadas por esse enunciado e que foram apresentadas no início deste capítulo: a fala de Cida sobre como vende os animais “*Aí eu vou e aguardo, na hora que eu precisar eu vou e vendo*”, a explicação que oferece nas entrevistas sobre como coloca o preço nos animais: “ (... ) *não, eu mesma ponho preço, assim, o animal bom de carroça...*”; a afirmação de Ana de que “*Os homens deixou as mulheres fazerem tudo. De primeiro tudo era os homens que era o melhor. Ele era o chefe, ele era a cumieira, era tudo. Hoje é nós. Hoje é nós*” e na afirmação de outra catadora, fazendo referência às suas relações com o companheiro: “*Lá em casa é Eva. É conta, é problema. Tudo é eu. Eu sou o homem e a mulher*”. Esse enunciado ecoa nos aplausos das mulheres às suas colegas, catadoras, quando elas se posicionam como mulheres de direitos, questionadoras das relações estabelecidas no espaço da Associação. Ecoa, também, em expressões de apoio como “*É isso mesmo*”, “*Uh*”, “*isso aí*”, que muitas vezes acompanham os aplausos, e ecoa, no gesto simples das mulheres, de movimentar a cabeça em concordância com os posicionamentos assumidos pelas colegas. Ecoa, ainda, na escolha que fazem de uma

---

<sup>197</sup> No livro “A vontade de saber” (1988) Foucault, ao tratar do dispositivo da sexualidade, afirma que, no processo de histerização da mulher, uma das maneiras de definição do sexo é aquela que o constitui, por si só, como “o corpo da mulher, ordenando-o inteiramente para as funções de reprodução e perturbando-o continuamente pelos efeitos dessas mesmas funções” (FOUCAULT, 1988, p. 143). A pergunta que fizemos sobre a permanência da centralidade da maternidade nos dias atuais foi inspirada nessa constatação de Foucault e acreditamos que essa é uma pergunta que devemos nos colocar nos dias atuais. Acreditamos, também, que é preciso investigar as formações históricas desse discurso.

mulher para coordenar os trabalhos delas e deles<sup>198</sup>, na Associação, e nos aplausos que confirmam essa escolha.

Podemos exemplificar o aparecimento desse enunciado no fragmento da entrevista abaixo, quando Ana questiona o ganho dos homens, a diferença no pagamento feito por um mesmo trabalho, as relações assimétricas que se estabelecem entre o pagamento feito ao trabalho feminino e ao trabalho masculino:

*... vão supor, vai carregar o caminhão, vão supor, vai carregar o caminhão do (...), as mulheres, as mulheres podiam encher os caminhão tudo, ajudando os homens, só quem ganhava era os homens, por exemplo, ele tava, o outro não tava, podia ter seis mulher lá, se tivesse dois homens, os dois homens ganhava, e as mulher não ganhava nada. Isso tudo é, isso tudo é desunião. Se o seu fulano vai ganhar dez, porque que não divide um pra cada um? Ou então, ninguém ganha nada. Falava não adiantava. Às vezes os homens tava carregando os fardo pro carro, às vezes as mulheres tava lá fora carregando o caminhão de grosso, de outro material, porque que só aqueles cá que podia ganhar e os de lá não podia? Então pra mim aquilo ali tudo era uma falta de união. (Ana)*

É esse enunciado que se multiplica em outro evento de numeramento, quando cinco mulheres que estavam presentes na sala de aula discutiam sobre o roubo do papel branco, que elas haviam limpado no dia anterior. Essas mulheres discutem o roubo e o problema gerado por ele: menos dinheiro a receber. Entretanto, parecem se conformar com essa situação afirmando: “Fazer o quê? Isso virou moda. Só Deus para ter misericórdia”. É na chegada de Alda, catadora que negocia com os compradores, e no inconformismo com que reage ao relato das colegas sobre o roubo do material, que podemos identificar o aparecimento desse enunciado:

Alda chega à sala de aula. Uma mulher fala sobre o roubo e ela começa a reclamar em voz alta:

Alda: - *Não tô agüentando isso aqui. É o pessoal daqui mesmo que rouba. É os home que é assim com os outro. Eu não concentro no meu quadro”.*

Sâmia, outra catadora que não frequenta as aulas, vem até o espaço da sala e se dirige a Alda, pedindo para ela aproveitar e ir falar com a televisão (que estava lá para produzir uma reportagem sobre a Associação)

Alda diz: - *Eu não agüento mais falar.*  
(silêncio)

Depois de um tempo levanta-se e diz saindo da sala:

Alda: - *É as mesmas pessoas. É os homem. Vou lá falar ...”*

(Diário de Campo - 24/03/2006)

---

<sup>198</sup> Há, na forma de organizar a Associação, uma pessoa (catador ou catadora) responsável por coordenar o trabalho no galpão: distribuir tarefas, delegar responsabilidades, acompanhar o trabalho, verificar o cumprimento das tarefas etc.

Em outro episódio registrado, ainda com referência ao roubo de material, quando um grupo de quatro mulheres me falava do roubo, outra catadora afirma: “*Foi os homens (...). elas fica até tarde e ali rolou(...). Eles conhece os outros. Facilita*”.

Esse enunciado se multiplica no material analisado, na fiscalização das mulheres sobre o trabalho masculino, como no episódio<sup>199</sup> no qual, uma catadora mais velha (Jô) diz: “*Hoje vai ter confusão. Nós só ta esperando. O Tito [homem 20 poucos anos] está sem trabalhar há 28 dias e falou que hoje vem e vai trabalhar. Nós não pode deixar*<sup>200</sup>. *Ele tá falando que manda aqui também, quero só ver.* Observo que, durante a oficina, ele chega ao galpão, e as mulheres olham para ele. Uma mulher sai e vai até ele, no fundo do galpão, e pergunta se ele vai trabalhar. Ele fica por ali. Ninguém pergunta mais nada, mas a atitude vigilante permanece<sup>201</sup>.

Podemos constatar o aparecimento desse enunciado na afirmação delas que não ficarão com um homem que não ajuda em casa, que precisa “*dele é pra ajudar a tratar*”, ou, na desenvoltura com que realizam seus “negócios”, como no relata Cida no fragmento da entrevista abaixo:

Pesquisadora: - *Seu marido não interfere nessas coisas que você faz não?*

Cida: - *Não, o que é meu é meu, o que é dele é dele.*

Pesquisadora: - *Como o que é seu é seu, o que é dele é dele?*

Cida: - *Não, ele sabe né, igual quando eu tava trocando a minha casa, né. Ele foi e falou assim: - ‘você sabe quê que você tá fazendo?’ Eu falei assim ‘eu sei’. Aí só que eu tomei prejuízo né. Mas só que eu não queria ficar naquela rua, né. Aí eu peguei e troquei.*

Pesquisadora: - *Uhum...*

Cida: - *Aí, ele falou assim: ‘você não tá arrependida não?’ ‘Nem um pouco’. Aí eu troquei quatro cômodos de laje em seis cômodos de telha. Aí eu fui e troquei.*

Pesquisadora: - *Ô Cida, mas aí as coisas são suas ou dele também?*

Cida: - *Não, é minha.*

Pesquisadora: - *Uhum...*

Cida: - *Quando é dele eu nem... ah, quando é dele ele faz o que quer, né? Mas se ele precisa de alguma coisa assim, ele fala assim: ‘ô Cida, eu tava precisando daquele negocio’. Aí eu falo assim: ‘se você me pagar, você pode pegar’.*

Pesquisadora: - *Uai Cida, você faz negocio até com ele?*

Cida: - *É ué.*

Pesquisadora: - *É mesmo?*

Cida: - *É ué tem que pagar.*

Pesquisadora: - *Por quê? Ele quer dispor de coisa sua?*

---

<sup>199</sup> Diário de Campo - 20/04/06.

<sup>200</sup> Pelas regras da Associação, depois de vinte e cinco dias sem trabalhar a pessoa não é considerada associada. Para retornar ao trabalho deve ser feita uma votação, em assembléia.

<sup>201</sup> Registro que ele não é readmitido por elas no trabalho. O assunto foi posto em votação, na qual elas ganharam por maioria. Assim como rejeitaram, também, a volta de outra mulher em outro episódio testemunhado, por mim, durante a pesquisa de campo. A votação para a volta dessa mulher foi bastante tumultuada. Essa mulher não esteve presente na Associação, tentando trabalhar. Solicitou a volta e aguardou a decisão das/dos associadas/os.

Cida: - *Quando eu tinha muito animal né, ele queria dispor de algum animal meu, né. Eu tô assim; ‘ se você me pagar, você pode dispor, se não for assim, tem jeito não.’*

Pesquisadora: - *Aí ele te paga Cida? Sem criar caso?*

Cida: - *Paga é né, ele não gostava era de dar trem de comer pra dentro de casa.*

É possível observar, no material de análise, que diferentes gerações de mulheres assumem a posição que esse discurso disponibiliza para que seja assumida por elas: mulheres questionadoras, capazes de gerenciar suas vidas, que sabem, podem e devem pela força desse discurso, para além do espaço do doméstico, inserirem-se em outros espaços, antes guardados para e pelos homens, como o espaço do “mundo do trabalho” no qual atividades de negócios são exercidas, tradicionalmente, pelos homens. Aqui uma mesma mulher que, ocupando um lugar no discurso da superioridade masculina em matemática, afirmara que não faz negócios, mas *barganha*, ocupa, também, um lugar no enunciado de que “*Mulher também tem direitos*”, ao se mostrar segura com relação aos negócios que faz, inclusive com o marido, ou a despeito dele.

O *campo discursivo* desse enunciado é o campo do discurso feminista que tem discutido, de modo mais efetivo nos últimos quarenta anos, as condições de vida das mulheres (sempre em relação aos homens) e os modos como culturalmente se produzem situações de violência contra a mulher e relações de desigualdade entre elas e eles – privilegiando-se o masculino. Estudiosas desse campo mostram como a própria adoção do conceito de Gênero, utilizado nesta pesquisa, encontra-se implicado lingüística e politicamente na história do movimento feminista contemporâneo e como, na historicidade desse movimento, “heterogêneo e plural” (MEYER, 2003, p.12), o uso desse conceito assume nuances, contornos e deslocamentos diversos. De certo modo, podemos dizer que essas nuances e contornos vão se concentrar na construção de uma história do feminino e, de muitos modos, esses estudos vão *denunciar* a invisibilidade feminina e as persistentes relações de violência e desigualdades vivenciadas pelas mulheres. Desigualdades vividas nos espaços de trabalho e a conseqüente desvalorização do trabalho feminino; desigualdades de acesso à educação; os modos diferenciados das mulheres e dos homens em suas escolhas profissionais; as desigualdades vivenciadas nos espaços domésticos; desigualdades nas trajetórias escolares das meninas e dos meninos; desigualdades produzidas pelo currículo escolar; desigualdades vivenciadas pelas mulheres com *marcadores* sociais de classe e de raça: são algumas das formas desiguais de vida, entre mulheres e homens, que são problematizadas de muitos modos e entendidas pelas teóricas pós-estruturalistas como produzidas discursivamente.



Estudos no campo da Antropologia, da Psicologia, da História, da Literatura, da Educação etc. denunciaram “o silêncio das mulheres na história”<sup>202</sup> e problematizaram as ausências delas em diversos campos da vida social, as restrições das condições de acesso e a desvalorização da mulher. A reivindicação do direito à igualdade perpassou as ciências, as letras, as artes, o mundo acadêmico, o mundo doméstico, discutindo-se as restrições, impostas às mulheres a esses mundos e nesses mundos, denunciando a dupla jornada de trabalho, questionando as ocupações das mulheres no mundo do trabalho e como algumas dessas ocupações foram sendo entendidas como “próprias” das mulheres, como a docência, por exemplo. Esses estudos levantavam informações antes inexistentes, produziam estatísticas, narraram, apontaram, criticaram, procurando subverter “as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino” (LOURO, 1997, p. 18).

Essa produção discursiva sobre feminilidades, corpos, direitos, possibilidades, competências, prazeres, condições, e, às vezes contraditoriamente sobre “natureza e atributos”, em sua função enunciativa, tensiona, enunciados de outros campos, como aqueles que se ligam à cultura patriarcal, por exemplo, promovendo, assim, fricções no discurso do “cuidado do outro” e do “mundo doméstico como o ‘verdadeiro’ universo da mulher” (LOURO, 1997, p.17, aspas da autora). A produção discursiva sobre feminilidades e direitos desestabiliza discursos masculinos e hegemônicos que permeiam campos discursivos da economia, da justiça, da medicina, das comunicações, das leis, não só promovendo a ocupação das mulheres nos espaços de trabalho, em atividades antes destinadas aos homens (sob o pressuposto *universal* de que a realização de tais atividades era *natural*, como uma extensão da sua capacidade *inata* e da natureza masculina), mas também, atingindo o tecido social, produz outras feminilidades e masculinidades.

É a função enunciativa desse campo do discurso feminista que é reativada em enunciações, gestos, posicionamentos, questionamentos, relações que foram capturados no material de análise e que nós sintetizamos como “*Mulher também tem direitos*”. Esse enunciado tem *coexistência e correlações* com enunciados de outros campos, como o campo do direito, da economia, da educação, da medicina, da mídia, disputando espaços e tensionando discursos.

No ano de 2007<sup>203</sup>, participei, a convite de duas catadoras, de uma passeata organizada por diversos movimentos sociais, marcando e “celebrando” o “dia da mulher”. Quatro mulheres da Associação de catadoras e catadores e duas mulheres do grupo de apoio chegaram à passeata “com flores” que haviam recebido das pessoas da prefeitura que trabalhavam na Associação. A

---

<sup>202</sup> Cf. PERROT (2005b).

<sup>203</sup> Passeata realizada em uma tarde do dia 08 de março de 2007.

celebração destacada nessa data era a aprovação, em agosto de 2006, da Lei Maria da Penha, que “pune” a violência contra a mulher. A imprensa estava presente, entrevistando as mulheres sobre o seu dia e sobre a aprovação dessa lei; panfletos foram distribuídos cobrando punição para a morte de uma mulher da comunidade pelo marido; mulheres de diversos grupos vestiam camisetas com a foto da mulher assassinada ou com palavras de ordem sobre direitos da mulher, e um carro de som enunciava a lei “Agora violência contra a mulher é crime”. As mulheres que participaram da passeata receberam dos diversos grupos panfletos que afirmavam seus direitos e, ao mesmo tempo, panfletos, que “valorizavam seus atributos e condições de mulher”. A passeata era recebida pelas ruas como todas as passeatas o são: indiferença de uns, aprovação de outros, desaprovação, apoio e contestação e, às vezes, xingamentos masculinos com relação às mulheres (especialmente dos motoristas impacientes com a momentânea interrupção do trânsito de automóveis).

Podemos ler, no relato acima, elementos do discurso feminista, que produz enunciados sobre os direitos da mulher, e elementos do discurso jurídico, ao qual esse enunciado se associa (a própria aprovação da lei), disputando espaços com elementos de discursos que reverenciam “a natureza e condição da mulher” (impressos nos cartões distribuídos às mulheres da passeata), e elementos do discurso machista, presentes nas manifestações de desaprovação e nos xingamentos dirigidos às mulheres. Para continuar mostrando os elementos desses discursos e os embates desses diversos campos discursivos, selecionamos duas matérias publicadas no jornal Folha de São Paulo que sob os títulos – “É positivo o balanço do 1º ano da Lei Maria da Penha, que trata da agressão à mulher?” e “Para juiz proteção à mulher é diabólica” – discutem essa lei. Essas matérias serão apresentadas na íntegra, com os grifos que acrescentamos, para mostrar o campo discursivo que produz o enunciado de que “Mulher também tem direitos”, e sua Associação a outros campos discursivos, refutando e sendo refutado por outros discursos.

Matéria um- publicada na Seção Opinião- Tendências/Debates, de 22 de setembro de 2007. Como o próprio jornal indica, os artigos publicados nessa seção não traduzem a opinião do jornal. A autora desta matéria é Nilcéa Freire, “55, médica, e ministra da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República”.

## É positivo o balanço do 1º ano da Lei Maria da Penha, que trata da agressão à mulher?

**SIM**

**Uma lei que pegou?**

**NILCÉA FREIRE**

Diz a tradição popular brasileira que tem lei que pega e lei que não pega. Pegar ou não pegar remete, antes de tudo, a saber se o **novo regramento é incorporado aos códigos de conduta da sociedade ou não**. Nesse sentido, a "**Maria da Penha**" é **vitoriosa, ela pegou**.

Desde sua sanção (2006), o tema da violência contra a mulher -cuja invisibilidade foi combatida anos a fio por movimentos feministas e de mulheres- **virou pauta recorrente na imprensa, agenda obrigatória entre operadores do direito e profissionais da segurança pública, fenômeno editorial (mais de dez livros publicados) e inspiração para sambas e cordéis. Violência contra a mulher virou conversa de botequim**.

A questão invadiu o imaginário social. Outro dia, **uma menina de nove anos**, aluna da rede pública, perseguida por um menino que a ameaçava, reagiu: "**Cuidado, vou te botar na Lei Maria da Penha!**". Não há exemplo melhor do quanto essa lei penetrou na dimensão do simbólico no tecido social do país. Foi estabelecida a regra moral quanto à violência de gênero: a Lei Maria da Penha é a regra. Ao celebrarmos hoje o primeiro aniversário da lei, **temos um imenso horizonte de desafios e dificuldades** pela frente, mas uma rica e inédita experiência -e cabe a todos avaliá-la.

Desafios e dificuldades, aliás, historicamente previsíveis, pois esse tipo de violência **se assenta em uma estrutura social ainda machista e patriarcal**.

Os desafios, porém, são tão grandes quanto o patrimônio conquistado até aqui -que não é pouco. Mas poucas foram as iniciativas no âmbito dos Judiciários estaduais para **criar os Juizados Especiais de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, previstos na lei**. Cabe ressaltar que a sua criação, **por força da Constituição e da estrutura federativa do Estado brasileiro**, está corretamente colocada no texto legal e muito depende da pressão social e da **sensibilidade dos Tribunais de Justiça estaduais**. Num esforço de monitorar a implementação da lei, a **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) demandou informações estatísticas aos TJs de todos os Estados**.

O resultado alcançado até agora nos permite afirmar, a partir do retorno de 50% das informações solicitadas, que **é desigual a implementação da lei no país**. A região Centro-Oeste (CO), por exemplo, instaurou 3.501 processos criminais, enquanto o Sudeste (SE), apenas 2.994. Em relação às medidas protetivas de urgência, foram 1.723 (CO), 1.632 (Sul) e 1.207 (SE). Quanto às prisões em flagrante, foram 256 (Sul) contra 86 (SE).

Por isso, é no mínimo prematuro afirmar que diminuiu ou aumentou a incidência do fenômeno, como também é impossível determinar as razões pelas quais em algumas cidades aumentou ou diminuiu o número de ocorrências/denúncias.

**Estão as mulheres mais cautelosas para denunciar?** Ou a nova lei teria inibido os homens agressores com o fim da sensação de impunidade? Ou ambas as possibilidades? **Os sentimentos de homens e mulheres que vivem o ciclo da violência são ambíguos. Compartilham afeto e conflito. As mulheres, maiores vítimas**, dispensam julgamentos sobre covardias ou valentias. Precisam, sim, que o **Estado lhes assegure o cumprimento de leis, como a nossa Maria da Penha**.

Para apoiar a implementação da lei, bem como para enfrentar a violência contra a mulher, **o governo vai investir R\$ 1 bilhão, entre 2008 e 2011, em ações coordenadas pela SPM e diversos ministérios**. Entre elas, destacam-se a construção, a reforma e o reaparelhamento de **mais de 700 serviços especializados de atendimento à mulher (delegacias, defensorias etc.)**, a capacitação de **50 mil policiais e 120 mil profissionais de educação**, além de **campanhas educativas e culturais de prevenção**.

Mas é importante reafirmar, mais uma vez, a imperiosa necessidade da união de esforços entre todas as esferas e instâncias de poder e da sociedade para eliminar a violência entre nós.

Por fim, para celebrar o primeiro ano de vigência da lei, fica o conselho cantado em samba por Alcione: "Comigo não, violão (...) Se tentar me bater/ Vai se arrepender (...) Porque vai ficar quente a/ chapa (...) Seu moço, se me der um tapa/ Da dona "Maria da Penha/ você não escapa".

Matéria dois- publicada na seção cotidiano em 21 de outubro de 2007, pela jornalista Silvana de Freitas.

### **Para juiz, proteção à mulher é "diabólica"**

Edilson Rodrigues considerou inconstitucional a Lei Maria da Penha, contra violência doméstica, e afirmou que o mundo é masculino. Segundo ele, homens que não quiserem ser envolvidos nas "armadilhas" dessa lei, que considera "absurda", terão de se manter "tolos".

Alegando ver "**um conjunto de regras diabólicas**" e lembrando que "**a desgraça humana começou por causa da mulher**", um juiz de Sete Lagoas (MG) considerou **inconstitucional** a Lei Maria da Penha e **rejeitou pedidos de medidas contra homens que agrediram** e ameaçaram suas companheiras. **A lei é considerada um marco na defesa da mulher contra a violência doméstica.**

"Ora, a desgraça humana começou no Éden: por causa da mulher, todos nós sabemos, mas também em virtude da ingenuidade, da tolice e da fragilidade emocional do homem (...) **O mundo é masculino! A idéia que temos de Deus é masculina! Jesus foi homem!**"

A **Folha** teve acesso a uma das sentenças do juiz Edilson Rumbelsperger Rodrigues que chegou ao Conselho Nacional de Justiça. Em 12 de fevereiro, **sugeriu que o controle sobre a violência contra a mulher tornará o homem um tolo.**

"Para não se ver eventualmente envolvido nas armadilhas dessa lei absurda, o homem terá de se manter tolo, mole, no sentido de se ver na contingência de ter de ceder facilmente às pressões."

**Também demonstrou receio com o futuro da família.** "A vingar esse conjunto de regras diabólicas, a família estará em perigo, como inclusive já está: desfacelada, os filhos sem regras, porque sem pais; o homem subjugado." Ele chama a lei de "monstro tóxico".

**Rodrigues criticou ainda a "mulher moderna, dita independente,** que nem de pai para seus filhos precisa mais, a não ser dos espermatozoides".

Segundo a **Folha** apurou, **o juiz usou uma sentença-padrão, repetindo praticamente os mesmos argumentos nos pedidos de autorização para adoção de medidas de proteção contra mulheres sob risco de violência por parte do marido.**

A **Folha** procurou ouvi-lo. A 1ª Vara Criminal e de Menores de Sete Lagoas informou que ele está de férias e que não havia como localizá-lo.

**Sancionada em agosto de 2006, a Lei Maria da Penha (nº 11.340) aumentou o rigor nas penas para agressões contra a mulher no lar, além de fornecer instrumentos para ajudar a coibir esse tipo de violência.**

Seu nome é uma homenagem à biofarmacêutica Maria da Penha Maia, agredida seguidamente pelo marido. Após duas tentativas de assassinato em 1983, ela ficou paraplégica. O marido, Marco Antonio Herredia, **só foi preso após 19 anos de julgamento e passou apenas dois anos em regime fechado.** Em todos os casos em suas mãos, **Rodrigues negou a vigência da lei em sua comarca,** que abrange oito municípios da região metropolitana de Belo Horizonte, com cerca de 250 mil habitantes. O Ministério Público recorreu ao TJ (Tribunal de Justiça). Conseguiu reverter em um caso e ainda aguarda que os outros sejam julgados.

Na escolha que fizemos dessas duas reportagens para mostrar a circulação do enunciado de que “*mulher também tem direitos*” em diversos campos discursivos, privilegamos discursos que circulam no campo do discurso jurídico por constatarmos que as práticas de numeramento das mulheres desta pesquisa, são, muitas vezes, mobilizadas e constituídas em função da violência de gênero que vivenciam. Estudiosas feministas que têm se dedicado a estudar as relações entre Gênero e violência<sup>204</sup> mostram como as situações de violência contra a mulher são históricas e permanecem presentes na sociedade brasileira. Essas situações de violência encontram-se narradas acima e vêm sendo, de muitos modos, divulgadas pela mídia em jornais, revistas, programas de televisão, *internet* etc. Dagmar Meyer, Carin Klein e Sandra Andrade salientam que como resultados da “organização da sociedade civil e dos movimentos sociais de mulheres” (MEYER, KLEIN e ANDRADE, 2007, p. 225), pelo menos no plano formal, como ressaltam as autoras, há um conjunto de leis “trabalhistas, civis e criminais” (*ibidem*, p. 225) que procuram garantir o acesso das mulheres à justiça em casos de violência de gênero de todos os tipos “à qual elas continuam, sim, muito expostas” (*ibidem*, p. 225).

Nas reportagens acima, podemos ler diversos campos discursivos em disputa: o direito da mulher à não situação de violência que se encontra contemplado em uma “lei que pegou”, “que virou conversa de botequim”, que está nos “sambas e nos cordéis”, que virou “fenômeno editorial” etc. Lei “que é evocada por uma aluna” (portanto, está na escola) e que está também nos dispositivos constitucionais, nos tribunais de justiça, na Secretaria Especial de Políticas das Mulheres, em campanhas publicitárias etc. Tal direito da mulher é pensado como “diabólico” na segunda reportagem. Nessa reportagem, elementos do discurso religioso e do campo da biologia são trazidos para reiterar discursos que ainda circulam no campo da justiça, ao evocar uma “culpa feminina” produzida pelas artimanhas da mulher que provocaria a própria situação de violência contra a ela<sup>205</sup>.

Milva, uma catadora que ocupa um lugar no discurso de que “*Mulher também tem direitos*”, denuncia a violência, contra ela, do marido bêbedo, e critica a proteção da polícia ao sexo masculino comparando seus direitos em relação aos homens, em uma sociedade organizada, ainda, sob a ótica do masculino. Em uma das minhas idas à Associação, encontro Milva<sup>206</sup> que me diz ter passado muito aperto no dia anterior com o marido, também catador. Em seu relato me

---

<sup>204</sup> Cf. SOIHET (2000), SAFIOTTI (2004), NEGRÃO E PRÁ (2005), SARTI (2007).

<sup>205</sup> A respeito da mulher ser transformada na culpada pela violência que sofre cf. SAFIOTTI (2004) e BUTTLER (1998).

<sup>206</sup> Diário de Campo – 22/05/06.

diz que ele a perseguiu em volta do galpão com uma faca e que as pessoas do escritório chamaram a polícia para prendê-lo:

*Falei [pro policial] que ele tava bebendo há vinte e cinco dias sem parar. A polícia aconselhou ele a parar de beber e mandou pra casa descansar. Não mexo mais com a lei. Se fosse mulher ia pro xadrez, mas, homem... Agora tenho que me virar. Mudei para um burquinho e a minha casa era boa. Quero sossego. Meus dois filhos quiseram ir comigo. Agora tenho que pagar aluguel, água, luz. (Milva)*

Assim como Milva, Graça relata a violência do marido contra ela; Eva conta como “vivia apanhando do marido” até que um dia também “*bati nele fomos os dois pra cadeia, nunca mais apanhei*”; Ana relata sobre a filha que abandonou o marido “*porque ele era muito batedor*” e a própria Ana relata, durante a entrevista, como no espaço de trabalho as referências à possibilidade do uso da violência contra a mulher implicam diferenciações nas relações de trabalho<sup>207</sup>.

Ao nos depararmos, como pesquisadoras, com essas situações de violência contra as mulheres catadoras, procuramos mostrar que tal situação de violência engendra práticas de numeramento bastante específicas para as mulheres. Ao escolhermos as reportagens para compor a descrição do enunciado de que “*Mulher também tem direitos*” nas quais essas situações se apresentam, ou nos relatos sobre a passeata da qual participei procuramos mostrar que a circulação desse enunciado, associa-se a campos discursivos diversos, penetrando inclusive no campo jurídico, o que parece acenar para as possibilidades de punição das situações “intoleráveis” contra qualquer forma de violência – nesse caso específico da violência contra a mulher.

Procuramos mostrar discursos em conflito, buscando afirmar-se como verdade e, retornando à proposição de Joan Scott (1990) sobre o conceito de gênero, é preciso compreender que o gênero se liga a sistemas simbólicos e culturais, a conceitos normativos, a instituições e à organizações sociais e à produção de subjetividades. Essas questões não podem ser esquecidas ao evocarmos essas situações de violência contra a mulher, posto que tais situações se ligam a produções discursivas sobre corpos, sexo, sexualidade, direitos, desejos, leis etc. e funcionam

---

<sup>207</sup> O fragmento dessa entrevista encontra-se apresentado nas discussões do próximo capítulo, na seção Fora e Dentro.

como “princípio de produção, inteligibilidade e regulação que impõem uma violência e a racionaliza após o fato” (BUTTLER, 1998, p. 41)<sup>208</sup>.

Outro enunciado que circula no material de análise é o enunciado “*O que é escrito vale mais*” que descreveremos a seguir.

### **O que é escrito vale mais**

Iniciamos a descrição desse enunciado mostrando, abaixo, uma situação discursiva ocorrida durante a oficina<sup>209</sup> sete, na qual, pela primeira vez na Associação, foi discutido com as catadoras e os catadores o relatório quinzenal com as respectivas receitas e despesas e para a qual contei com o apoio de uma professora de contabilidade da universidade que prestava assessoria para a organização dos aspectos contábeis da Associação.<sup>210</sup> Dessa oficina participaram cinquenta e duas mulheres e oito homens, e ela ocorreu no dia do fechamento do lixão, o que provocou insatisfação entre as catadoras e os catadores que tiveram que retornar ao trabalho na Associação. A proposição dessa oficina foi feita por mim em função das minhas observações, como coordenadora do projeto de extensão, e, posteriormente, como pesquisadora, sobre os desentendimentos que acompanhei entre as catadoras e os catadores, e entre essas/es e as pessoas que atuavam no escritório e que são responsáveis pela parte financeira da Associação. Esses desentendimentos remetiam sempre às contas da Associação.

A questão das contas, do dinheiro a ser recebido a cada quinzena, o pagamento feito por quinzena, o cálculo das horas trabalhadas, a despesa da Associação e a receita da venda de produtos, sempre gera (va) desentendimentos, questionamentos às vezes velados de grande parte das mulheres que fazem gestos de silenciamento sobre esse assunto, afastam-se dos lugares nos quais ele se apresenta, ou como algumas me dizem: “*Brigar para quê? Não adianta*”. No dia do

---

<sup>208</sup> Consideramos que tratar da questão da violência contra a mulher não é uma tarefa fácil. Limitamo-nos a dizer que a estamos compreendendo encontrando sua justificação em toda uma produção discursiva sobre “o que é um homem” e o que “é uma mulher”. Judith Butler (1998) pergunta sobre o que um tipo de análise pós-estrutural pode nos dizer sobre violência e sofrimento. Ficamos com algumas respostas/questionamentos da autora. O primeiro é: “Talvez que as formas de violência devam ser entendidas como mais difusas, mais constitutivas e mais insidiosas do que modelos anteriores nos permitiriam ver? (BUTTLER, 1998, p. 39); o segundo, que se refere ao questionamento feito por ela sobre o que é ou não considerado estupro do ponto de vista legal – “Aqui a política da violência opera regulando o que será e o que não será capaz de aparecer como um efeito da violência” (*ibidem*, p. 40).

<sup>209</sup> Oficina 7 realizada pela pesquisadora, com o apoio da professora de Contabilidade. Contou com a presença e apoio da responsável pelo grupo de apoio e a presença do profissional da prefeitura, ambos responsáveis pelo escritório. A proposição dessa oficina encontra-se em anexo ( anexo 6).

<sup>210</sup> Essa professora foi incorporada ao Projeto, após eu ter observado, como coordenadora do Projeto de EJA, as dificuldades de organização contábil da Associação e a necessidade de discutir com as catadoras e os catadores esses aspectos.

pagamento, e nos dias que a ele se sucedem, essas questões adentram a sala de aula, os momentos de descanso, o espaço do escritório e alguns espaços de trabalho, mas não todos. Por exemplo, não adentram aqueles onde há uma maior presença masculina. A tentativa de compreensão sobre esses desentendimentos me acompanhou e me acompanha na minha atuação junto ao grupo.

Em um dos momentos de revisão da fita, dessa oficina, identifiquei, coexistindo com o enunciado de que “*homem é melhor em matemática (do que mulher)*”, aquele que me pareceu reafirmar uma certa *supremacia do escrito* sobre as práticas orais. A partir daí, retornamos à análise dos eventos de numeramento que havíamos destacado e identificamos que a evocação dessa supremacia se fazia presente em vinte e cinco eventos de numeramento, pautando as relações de gênero nas *práticas no espaço escolar* (dez eventos), *as práticas no trabalho* (dez eventos) e *nas práticas de organização da casa* (cinco eventos). A situação discursiva ajuda-nos a desencadear nossas reflexões sobre a presença dessa supremacia, formulada por nós como o enunciado: “*O que é escrito vale mais.*”

Professora de Contabilidade: - *Se ler vocês vão saber o que vende, o que paga.*

Mulheres: - *Se melhorar...* [várias vozes]

Catadora: - *Pra falar a verdade...* [voz não identificada]

Professora de Contabilidade: - *Então cês tão vendo ali no quadro... nós vamos informar no relatório, tem um detalhe...*[várias vozes cortaram a fala da professora ]

Nas várias enunciações dessa situação discursiva, podemos identificar o enunciado “*O que é escrito vale mais*”, porque confere legitimidade, comprovação, controle, possibilidade de uma melhor e maior compreensão matemática por parte daqueles e daquelas que dominam essa tecnologia “de ler a matemática”. Nas enunciações da professora, é recorrente a afirmação de que é na leitura do relatório “*que vocês vão entender as contas*” da Associação.

No espaço escolar, esse enunciado pode ser “lido” em diversas situações e materiais: na forma de organização das aulas pelas professoras, nos materiais que elas prepararam para as alunas e os alunos, nos modos como propuseram atividades matemáticas, na valorização dos modos escritos de se fazer matemática e na forma como elas excluía os alunos e as alunas, não alfabetizados/as, das atividades de matemática (em prol de uma maior dedicação às atividades de aquisição da leitura), ou quando organizavam para elas e eles apenas atividades de escrita de números, atividades que consideravam preparatórias para que *depois* aprendessem as contas da escola. Desconsidera-se, assim, que essas mulheres e esses homens utilizam, em suas vidas,



modos sofisticados de *matematicar* pautados pela oralidade, como nos mostra Judite, uma das alunas não-alfabetizadas, no fragmento da entrevista abaixo:

Judite: - (...) *eu sempre faço as contas de cabeça, e até quando vejo que não tá dando certo eu já falo com ela quanto que deu.*

Pesquisadora: - *Quanto que deu?*

Judite: - *Eu falei com ela, porque eu vendi uma roupa pra ela na sexta-feira, eu fui lá levar, e falei com ela: 'Agora senhora divide pra pagar em três vezes, porque ganha pouco.' Aí ela: 'Mas eu não sei dividir'. Eu falei assim: 'Olha, você faz assim, você junta os maior e depois junta os pequenos'. E dava. Aí ela tá fazendo: 'Ah mas vai dar é setenta e seis tudo. Mas, agora, pra dividir, eu não sei dividir sem ser na máquina do...como é que é?'*

Pesquisadora: - *Calculadora?*

Judite: - *É eu falei assim ó: 'vai pagar em três vezes, é setenta e oito, você paga cinco, dos dez.' Eu começo dos grandes, divide vezes, dá sessenta; divide setenta, dá vinte reais, em três vezes. Agora você faz assim, vai os pequenos, dá nove reais: três vezes três reais. Você tira aquele um real que sobrou, coloca em cima dos oito. Aí vai dá vinte e seis reais. Dá vinte e seis reais de três vezes! Aí a mulher falou assim: 'Uai é mesmo'.*

Pesquisadora: (...) *you tá boa de conta mesmo, não é?*

Judite: - *E eu vou dos maior assim, divido os maior, aí depois vou dividindo os menor.*

Pesquisadora: - *Hum, hum...*

Judite: - *Mas aí, a de caneta é mais difícil.*

A desconsideração do cálculo sem registro escrito parece permear também o discurso de Judite, que, a despeito do sucesso que logra ao efetuar cálculos “sem caneta” e “sem máquina”, reafirma a maior complexidade (e, assim, o valor) do cálculo escrito (“*de caneta é mais difícil*”).

O enunciado “*O que é escrito vale mais*” é repetido por Antônio, catador não-alfabetizado, ao dizer durante a entrevista, que “*o número eu conheço, eu não sei é o escrever dele*”. É repetido pelas catadoras ao se confrontarem com os modos escritos de se fazer matemática, propostos nas oficinas e em situações de sala de aula: “*Desse jeito de agora não sei*”(Jane), “*escrito eu não sei*” (Gina), “*pra que vou escrever conta sem saber?*”(Cora), “*essas conta de hoje eu não sei*”(Adélia).

Se esse enunciado permeia a fala das catadoras e dos catadores, circula, porém, e de modo talvez bem mais incisivo, na fala da professora de Contabilidade, na fala das pessoas que apóiam a Associação, mostrando a escrita funcionar, como um mecanismo de controle que, em meio “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (FOUCAULT, 1987, p.26), propõe a controlar a conduta de mulheres e de homens, em suas relações.

Podemos ver o exercício desse mecanismo nos eventos de numeramento que contemplaram a discussão sobre o controle de ponto, o registro de horas extras e o controle do trabalho das catadoras e dos catadores que ocorreram durante a oficina 7. A utilização desse mecanismo de controle reparte a vida, “de acordo com um horário absolutamente estrito sob uma

vigilância ininterrupta: cada instante do dia é destinado a alguma coisa, prescreve-se um tipo de atividade e implica obrigações e proibições” (FOUCAULT, 1987, p.102).

#### Sobre o controle do ponto:

Sandra [Representante do Grupo de Apoio e que atua no escritório]: - *Quem não trabalhar vai cortar hora, vai cortar.*

Laura: - *Tem que fazer é isso mesmo, heim.*

[barulho- muitas vozes]

Laura: - *Vamos ver se ela vai ter coragem. A partir de amanhã eu tô olhando, heim!*

[barulho- muitas vozes]

Laura: - *Eu quero ver... eu quero ver...*

#### Sobre o controle das horas extras:

[barulho- muitas vozes]

Professora de Contabilidade: -*Tudo que a gente tá falando aqui tá registrado em ata. Veja bem: Acabou a hora extra, o caderninho<sup>211</sup>... Ou seja, trabalhem.*

#### Sobre o controle do trabalho:

Após a eleição da nova coordenadora pelas mulheres e dos aplausos e manifestações de apoio, um catador me procura e diz: “*Ô Celeste, cê podia ajudar a nova coordenadora a fazer um caderninho pra anotar o trabalho de cada um. Põe assim, o nome, hora que a pessoa trabalhou, o tanto...*” (Guto).

A evocação da supremacia do escrito encontra-se na enunciação de Sandra sobre o corte da hora registrada no caderno de ponto (daqueles/las que não trabalharam), na enunciação de Laura de que vai vigiar a assinatura do ponto e o trabalho, na legitimidade que a professora de Contabilidade acredita garantir com o escrito em ata, e na fala de Guto que, além do caderno de ponto, me pede que faça um caderno, para a catadora anotar (e controlar) as horas trabalhadas por cada um/a. Aqui, novamente o homem, assumindo uma posição de sujeito no discurso “da racionalidade masculina”, procura organizar o trabalho feminino. Aliando-se a essa posição, podemos vê-lo, assumindo a posição disponibilizada pelo discurso de que “*O que é escrito vale mais*”, conferindo legitimidade ao controle que será feito pela catadora e a posição

---

<sup>211</sup> Havia uma prática na Associação de fazer horas extras durante o horário de almoço ou aos sábados, especialmente quando havia acúmulo de material. Segundo a professora de Contabilidade, essa prática não era correta, pois as catadoras e os catadores eram os seus próprios patrões e, segundo ela “*o patrão não pode receber pelas horas extras*”. Essas horas eram registradas por elas e eles em um caderninho e apresentadas no dia do pagamento.

disponibilizada pelo enunciado de que “mulher sabe menos matemática” e de que “requer cuidados” quando toma a iniciativa de pedir à Coordenadora do projeto que ajude a coordenadora da Associação.

A escrita, como controle, disponibiliza para que seja assumida pela catadora, ou por quem estiver com o caderno, uma posição de controle sobre as ações do outro; posição que será assumida por aquelas e aqueles (catadora, catador, pessoa do grupo de apoio, funcionário da prefeitura, professora, pesquisadora) “autorizados” por esse discurso a exercer o controle, pelo ato de controlar um caderno de ponto, por exemplo, ou pela legitimidade conferida aos seus atos, pelo uso que fazem da leitura e da escrita: posição de controle conferida, testemunhada, corroborada e atestada pelo escrito.

Também como pesquisadora, ocupei um lugar nesse discurso, de que *“O que é escrito vale mais”*, ao organizar uma oficina na suposição de que o que faltava aos catadores e às catadoras era o acesso à leitura do relatório, a disponibilidade de que alguém fizesse com elas e eles essa leitura, já que esse relatório é afixado, quinzenalmente, em um quadro. Encontramos, no material de análise, várias enunciações da pesquisadora que remetem a esse enunciado: *“Vocês estão compreendendo o que está escrito aqui?”* *“Como é que o Sr. lia os números?”* *“Nesse momento aqui é para entender melhor o relatório, tudo isso que a professora aqui tá falando.”* *“Não basta, não basta, eu falar assim: esse dinheiro não tá entrando. Às vezes tá escrito lá e deve estar e nós não tamo conseguindo perceber onde esse dinheiro tá...”*

Na oficina três<sup>212</sup>, na qual estiveram presentes dezoito mulheres e dois homens, dando continuidade à oficina dois na qual havia proposto a realização de cálculos matemáticos envolvendo a venda dos produtos, iniciei discutindo as formas de realização das contas e, ecoando esse enunciado, afirmei para o grupo: *“O problema na semana passada não foi fazer a conta, mas ler o resultado”(“...”)*, *“Vamos ler aqui porque quando a gente for olhar os números do relatório a gente vai ter um pouco de dificuldade”*.

Esse enunciado se dilui na explicitação dos objetivos dessa oficina: *“Propiciar às catadoras e aos catadores situações-problemas envolvendo cálculos necessários para a sua compreensão sobre os processos de venda de produtos; oferecer condições para a ampliação da compreensão dessas pessoas sobre a matemática envolvida na Associação; oferecer condições para a aprendizagem dos cálculos matemáticos realizados na venda de produtos e da leitura dos*

---

<sup>212</sup> Oficina 3 em anexo (anexo 3).

números envolvidos nesses cálculos”; no seu desenvolvimento, ele se reafirma na medida em que as práticas suscitadas sempre privilegiavam a aquisição dos modos escritos de *matematicar*.

As discussões dessa oficina tiveram continuidade na oficina quatro, da qual participaram quinze mulheres e dois homens. Diferentemente das demais realizadas no galpão, ela foi realizada na sala de aula, porque eu queria utilizar o quadro (*bem ao modo escolar*) para propor uma discussão sobre as diferentes “estratégias” de cálculo, observadas por mim, nas oficinas anteriores. Também, porque acreditava, até aquele momento, que a dificuldade das catadoras e dos catadores na oficina dois *se relacionava à leitura do resultado da conta e queria mostrar como se lia esse resultado*.

Nas situações discursivas em que identificamos esse enunciado, vemos produzir-se um tipo particular de sujeito: aquele/a que compreende, nesse caso, menos matemática “porque não tem leitura”. É esse enunciado que encontramos multiplicado, por exemplo, nas campanhas que conclamam pessoas jovens e adultas a se alfabetizarem nas quais se dão destaque a depoimentos de adultos recém-alfabetizados sobre o impacto de aquisição dessa tecnologia em sua vida cotidiana: “*Quando ia ao supermercado nunca tinha certeza do que estava levando e nem de quanto estava pagando. Agora eu sei o quanto o conhecimento é valioso*”<sup>213</sup>. O analfabetismo se apresenta, assim, como uma metáfora, “como um elemento cerceador da liberdade e sobrevivência” (KLEIMAN, 1995, p.37). Metáfora utilizada de forma muito comum “nas campanhas públicas ou privadas em prol da alfabetização universal” (*ibidem*, p.37). Esse discurso sobre a *essencialidade* do uso da leitura e da escrita (muitas vezes como uma habilidade) tem, como um dos seus efeitos, a produção pela escolarização do “sujeito cidadão”, posto que o domínio dessa tecnologia, se apresenta, nesse discurso, como condição *essencial para o exercício da cidadania*<sup>214</sup>. Essa essencialidade da leitura, entretanto, é questionada pela reafirmação de que a compreensão (das contas da Associação) prescinde da análise do relatório escrito. É isso que conseguimos identificar na atitude das catadoras diante das explicações que a professora de Contabilidade, por meio dos quadros de receita e despesa transcritos na lousa, se prontifica a prestar.

---

<sup>213</sup> Depoimento de aluna do Programa Brasil Alfabetizado divulgado no sítio eletrônico do Programa. Cf: [www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=7047](http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=7047) - 9k -

<sup>214</sup> Essa concepção é problematizada nos estudos sobre Alfabetização e Letramento. A esse respeito, cf. KLEIMAN (1995).

Professora de Contabilidade: - *Agora nós vamos apresentar o relatório todo mês (...). Cês tem que pensar o seguinte: a despesa que a Associação tem não é só o que vocês recebem, não. Seria muito bom se pegasse o dinheiro e repartisse com todo mundo. Cês tem que pensar...*

Paula: - *Mas é tirado.*

Professora de Contabilidade: - *Mas tem despesa.*

Paula: - *Mas nós sabe que é tirado.*

(Professora de Contabilidade continua falando)

Pedro (catador) para a Paula: - *Toda quinzena é tirado mesmo, minha filha.*

Paula: - *Nós sabe que é tirado, que sobra é o que vai ser repartido com nós.*

Professora de Contabilidade: - *Cês tem não é só o que cês recebem, não. Tem pagamento pra fazer. Não adianta repartir o dinheiro e deixar a conta de telefone sem pagar.*

Paula: - *Nós sabe que é tirado*

Na enunciação da catadora, na afirmação feita por ela sobre o seu conhecimento da relação receita-despesa, e o que ela recebe como pagamento pelo seu trabalho, há questionamento e confrontação desse enunciado, problematizando a necessidade de escrita para a compreensão dessa relação. Essa enunciação coloca em questionamento o enunciado *dessa supremacia do escrito* que circula no espaço escolar, como foi possível identificar nas enunciações das professoras e nas formas de organização das aulas, e se fez presente na minha prática na organização de algumas oficinas e, particularmente, dessa oficina de “leitura do relatório.”

O enunciado “*O que é escrito vale mais*”, pertence ao campo do discurso pedagógico escolar. A escola é, por excelência, o lugar do escrito: o lugar no qual muitas vezes se apregoa como o de inicialização desse escrito, ou de um modo correto de fazê-lo, lugar da sua formalização, da ampliação dessa tecnologia, lugar da sua sofisticação e, de modo especial, o lugar da sua sacralização: os atos, pensamentos, palavras devem sempre ser traduzidos em textos escritos. É “o escrito” referência que demarca níveis, competências e habilidades, confere legitimidade, autoriza práticas, autoriza as pessoas a se envolverem em determinadas práticas.

À escola cabe, pois, não apenas a aquisição de uma tecnologia, mas também a apropriação da cultura escrita, o que tem sido o objeto e estudos sobre Letramento.

O modo como a escola, nas sociedades contemporâneas, foi se configurando como “a instância responsável por promover o letramento” (SOARES, 2001, p. 83) é objeto de estudos de pesquisadoras e pesquisadores, que buscam compreender historicamente essa relação<sup>215</sup> e como a instituição escolar cria práticas de leitura e escrita que se tornam hegemônicas. Harvey Graff aponta que, nesse processo, outros grupos e instituições, como a instituição religiosa e familiar, anteriormente responsáveis por essas práticas, vão sendo substituídos pela escola à medida que

---

<sup>215</sup> Cf. HÉBRARD (1990), GRAFF (1990, 1994), VIÑAO- FRAGO (1993).

“de forma mais proeminente líderes sociais e econômicos e reformadores sociais compreenderam os usos da escolarização e o veículo do alfabetismo para a promoção de valores, atitudes e hábitos da integração e da coesão” (GRAFF, 1990, p.56).

Historicamente, a “trilogia ler-escrever-contar”<sup>216</sup>, faz sua aparição em práticas religiosas, e em práticas familiares ou de determinados grupos (artesãos e mercadores); e posteriormente torna-se a trilogia, por excelência, das práticas escolares *desvestidas* dos sentidos dessas práticas para aqueles que as praticavam. Essa trilogia ler-escrever-contar “é uma figura histórica complexa e que se constitui no entrecruzamento instável de heranças heterogêneas ou conflituosas” (HÉBRARD, 1990, p. 101). Nesse processo histórico, com o fortalecimento da instituição escolar, as práticas orais (como *matematicar* sem escrever) vão se tornando marginais. As distinções entre oralidade e escrita serão contempladas em estudos que vão alimentar o que se convencionou chamar, no campo dos estudos do letramento, a “teoria da grande divisa”, cujo pressuposto é a existência de um “divisor de águas” (RIBEIRO, 1999, p.20) entre pessoas e grupos que usam a escrita, daquelas e daqueles que não a usam. A aquisição da escrita, segundo esses estudos, traria conseqüências econômicas para o desenvolvimento e progresso das sociedades e conseqüências para os modos de funcionamento cognitivo dos indivíduos, valorizando-se sobremaneira o uso da escrita sobre a oralidade, trabalhando assim, “sob a suposição de inferioridade, aquilo que essas pessoas não são capazes de fazer, ou as modalidades de raciocínio que teriam em oposição aos alfabetizados” (TFOUNI, 1997, p.67), atribuindo-se “poderes e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem” (KLEIMAN, 1995, p. 22). Estudiosas/os como Ângela Kleiman (1995), Leda Tfouni (1997), Vera Masagão Ribeiro (1999), Antônio Batista (2000) Magda Soares (2001), questionam essa abordagem que Brian Street (1984) identifica como alinhada ao modelo de Letramento Autônomo. No campo da Educação Matemática, a hegemonia de uma matemática escrita sobre uma matemática oral tem sido insistentemente problematizada, como nos mostra Gelsa Knijnik (2007).

É sob pressuposto “da falta e da inferioridade”, que a função enunciativa da supremacia do escrito, que pertence ao campo do discurso pedagógico *se associa a discursos de outros campos* como alguns discursos produzidos no campo da psicologia, da antropologia, da linguagem, da matemática, da história, da psicopedagogia, que medem, classificam, verificam, avaliam, atribuem valores, emitem juízos e situam pessoas e grupos em relação à cultura escrita

---

<sup>216</sup> Cf. HÉBRARD (1990).

hegemônica, a partir das suas maneiras de utilizar a linguagem e de operar matematicamente. Esse discurso hegemônico, além de não contemplar culturas “silenciadas – mulheres, classes populares, minorias, grupos perseguidos” (VIÑAO-FRAGO, 1993, p.114), marca o “lugar de cada um/a e a importância e valorização do que (...) diz, escreve, pensa,” (*ibidem*, p.108), e de tantas outras práticas produzindo, assim, tipos particulares de sujeito.

O enunciado “*O que é escrito vale mais*” encontra *enunciados correlatos* nos campos discursivos da racionalidade política e econômica, como nos mostra Harvey Graff, que denomina “mito do alfabetismo” às conjecturas sobre os efeitos da leitura e da escrita sobre as pessoas, “que têm estado inextricável e inseparavelmente ligados às teorias sociais e pós-iluministas, “liberais” e às expectativas contemporâneas com respeito ao papel do alfabetismo e da escolarização no desenvolvimento sócio-econômico, na ordem social e no progresso individual” (GRAFF, 1990, p.31).

No bojo dessa correlação, tem-se proliferado, nos últimos anos, a realização sistemática de avaliações com o propósito de medir habilidades e competências ligadas ao mundo da escrita de crianças, adolescentes, pessoas jovens e adultas<sup>217</sup>. As iniciativas de se proporem tais avaliações apóiam-se menos ou mais sinceramente na preocupação da oferta à população do acesso à escolarização e com ela a apropriação de determinadas práticas de leitura e de escrita, incluindo práticas relacionadas à matemática. A medição de competências e habilidades de leitura, escrita e matemática e, muitas vezes, os modos como se divulgam seus resultados fazem circular um saber sobre as pessoas e sobre os grupos, produzindo tipos específicos de sujeitos (SOUZA e FONSECA, 2008).

Podemos ler, nos dois excertos discursivos, publicados no jornal folha de São Paulo, que apresentamos a seguir uma produção de saberes com relação a Gênero e Matemática, atravessada por esse enunciado do escrito:

---

<sup>217</sup> Referência às pesquisas do Indicador Nacional de Alfabetismo Matemático- INAF e ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, (PISA) proposto pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCODE). O PISA avaliou alunos do Ensino Médio em Leitura (2000), Matemática (2003) e avaliou em 2006 conhecimentos relativos a Ciências. Em 2003, foram avaliados, em Matemática, no Brasil, 250 mil jovens de 15 anos. Nessa avaliação, as meninas fizeram 248 pontos e os meninos 365 pontos. Em todos os 41 países avaliados, exceto na Islândia, o desempenho dos jovens em Matemática é superior ao das jovens. Cf. FERREIRA (2003).

### **Matemática é último reduto masculino<sup>218</sup>**

Não há área de ensino no Brasil em que as meninas não estejam dominando --ou muito próximas disso. Elas são maioria no ensino superior, têm taxas de evasão e reprovação menores no ensino médio e se saem melhor do que os meninos em quase todos os testes que avaliam aprendizado no ensino fundamental. Mas um setor resiste a essa supremacia: o aprendizado de matemática. Esse quadro não é exclusivo do Brasil. Dos 42 países avaliados no Pisa (exame da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico que analisa o desempenho de alunos), os meninos foram melhor em matemática em 33. Em alguns casos, a diferença não é estatisticamente significativa, mas, em 12 deles, não há dúvidas de que as meninas estão aprendendo menos. Já nos oito casos em que a diferença é a favor das meninas, em um deles, a Albânia, ela é significativa. O Brasil aparece com destaque na tabela comparativa em matemática porque aqui a diferença a favor dos meninos é a maior entre todos os países analisados, ao lado de Áustria e Coreia do Sul. Esse melhor desempenho masculino, no entanto, não se repete em todas as áreas. Pelo contrário, em testes de leitura, a situação se inverte e a supremacia feminina é incontestável em todos os países.

### **Falta de estímulo leva menina a pior resultado, diz neurocientista<sup>219</sup>**

Com base na experiência das Olimpíadas Brasileiras de Matemática, a vice-presidente da Sociedade Brasileira de Matemática, Suely Druck, acha que a diferença entre o desempenho de meninos e o das meninas "é quantitativa, não qualitativa". Ela diz que o resultado das olimpíadas --realizadas com 10,5 milhões de alunos-- também detecta rendimento médio melhor dos meninos, mas que, ao premiar os melhores, há casos tanto de alunos como de alunas excepcionais. Ela suspeita que o pior desempenho médio das meninas tenha a ver com a educação escolar. Druck evita entrar na discussão sobre se fatores biológicos influenciam o resultado, mas dá pista de sua opinião: "Nos EUA, quando inventaram uma boneca Barbie que falava, uma das primeiras frases que ela dizia era "eu odeio matemática". Isso é muito emblemático".

Neurocientistas também reforçam a tese de que é o fator cultural que mais interfere no desempenho. "Há 20 anos, pesquisas de desenvolvimento infantil mostram que as meninas têm facilidade com linguagem, e os meninos, com atividades motoras. Mas devemos olhar cada aluno particularmente e reconhecer seus potenciais", diz o neurocientista e médico da Escola Paulista de Medicina Cláudio Guimarães dos Santos.

Foucault, ao traçar uma genealogia do "indivíduo moderno"<sup>220</sup>, argumenta que esse homem se torna objeto de um investimento político pela produção do poder e "também ao mesmo tempo como objeto de saber" (MACHADO, 1979, p.XX). Esse poder que se propõe a gerir a vida individualiza o sujeito e, para melhor exercer seu controle, produz em "esmiuçamentos"<sup>221</sup> da vida, "todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e de dados" (FOUCAULT, 1987, p.121).

<sup>218</sup> Matéria do jornalista Antônio Góis, publicada 25/09/06. Disponível em [www.folha.com.br](http://www.folha.com.br) Acessado em 22/09/07.

<sup>219</sup> Matéria publicada em 25/09/2006. Disponível em [www.folha.com.br](http://www.folha.com.br). Acessado em 22/09/07.

<sup>220</sup> Cf. FOUCAULT (1987); DREYFUS e RABINOW (1995).

<sup>221</sup> Cf. FOUCAULT (1987).



Esse poder, que Foucault vai chamar “disciplinar” e posteriormente denominará “biopoder<sup>222</sup>”, fabrica os indivíduos, tomando-os como “objetos e instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p.143), produz um saber sobre eles, hierarquiza-os, medindo suas qualidades ou os seus méritos, e seus desvios e “relaciona os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir” (*ibidem*, p.152). O enunciado “*O que é escrito vale mais*” coloca, assim, a individualidade no campo do documentário, situando os indivíduos em uma “rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam” (FOUCAULT, 1987, p. 157), diferenciando-os mas homogeneizando-os ao estabelecerem *um normal, um igual* um padrão a ser seguido.

As reportagens acima fazem circular o enunciado de que “*O que é escrito vale mais*” ao tomar como parâmetro para atribuir competências um certo tipo de matemática que se veicula no suporte escrito. Circula também nas enunciações configuradas nas tais matérias o enunciado de que os homens são melhores em matemática do que as mulheres. A primeira matéria mostra, no último parágrafo, que os homens não se saem bem em leitura e escrita, quase que como uma informação adicional, mas toda a matéria gira em torno das dificuldades das mulheres em matemática destacada no título como o último *reduto masculino*, que dá todo o mote da matéria. O título da matéria e conseqüentemente a própria matéria seriam outros se os arranjos sociais também fossem outros e não se organizassem, ainda, tão fortemente aos modos masculinos; se a própria matemática valorizada nesses testes não fosse masculina e se não se precisasse desesperadamente de reafirmar a falta e a incapacidade feminina (WALKERDINE, 1988). É sob a suposição dessa falta que a segunda matéria convoca uma professora de Matemática e um neurocientista a explicarem a diferença de resultados, reativando discursos de diversos campos (da matemática que prima pela racionalidade de matriz cartesiana, da cultura patriarcal, da psicologia, da biologia<sup>223</sup>). Sob tal suposição, circulam enunciados sobre a fragilidade feminina,

---

<sup>222</sup> Foucault mostra no livro “História da Sexualidade I: A vontade Saber” (1988) que essas duas formas de poder encontram-se interligadas. Se o poder disciplinar, que se desenvolveu a partir do século XVII, centra-se no corpo “como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos” (FOUCAULT, 1988, p. 131); o biopoder forma-se a partir do séc. XVIII, e “centra-se no corpo espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo” (*ibidem*, p. 131). Assim o corpo tomado como suporte de processos biológicos (nascimentos, mortalidade, nível de saúde, etc.) passa a ser objeto “de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população” (*ibidem*, p. 131, grifos do autor).

<sup>223</sup> Maria Cláudia Dal’Igna faz referências a pesquisas atuais que recorrem à biologia para explicar diferenças do funcionamento cerebral entre meninos e meninas e que contribuem para “reiterar a superioridade masculina e a inferioridade feminina no que se refere ao desempenho escolar” (DAL’IGNA, 2007, p. 254).

das mulheres menos dotadas para atividades motoras e são evocados os direitos da mulher ao enfatizar-se que as alunas merecem como todos os alunos ter seu potencial reconhecido. Assim, a explicação que prevalece é o do “potencial individual”, que ganha *status* de verdade ao ser pronunciado por um cientista, e a diferença deixa assim de ser *diferença* e passa a denotar *deficiências*.

## **Tensões**

Foucault (2005a) nos mostra que o discurso é um campo conflituoso, que os discursos disputam espaços entre si, procurando afirmar-se como *verdade*. A coexistência desses enunciados é essa arena de conflitos; os enunciados tensionam-se, permanentemente, procurando adquirir *status de verdade*. O texto acima foi produzido na tentativa de mostrar essas tensões, essas disputas discursivas. Por isso o material de análise foi multiplicado, e podemos ver um mesmo evento de numeramento sendo atravessado por mais de um enunciado que, com maior ou menor força, procura conquistar *status de verdade* e tensionando, sobrepujando ou solidarizando-se com outros enunciados constituem práticas (e constituem-se nelas) disponibilizam posições a serem ocupadas por mulheres e homens nesses discursos. Há assim, nas práticas, um movimento permanente de tensão; batalhas incessantes entre os discursos.

Essas tensões são multiplicadas nas reportagens que escolhemos, para compor com o material de análise a trama histórica desses discursos. Essas reportagens, evocando diferentes campos discursivos, produzem tipos de mulheres e de homens: a mulher incapaz para a matemática, o homem capaz para a matemática; o homem mais focado, a mulher dispersa; o homem trabalhador e a mulher trabalhadeira que trabalha fora e “consegue cuidar do marido, dos filhos (sempre no masculino) e dos afazeres domésticos”; a mulher chefe-de-família, o homem chefe-de-família como destino natural; as “meninas rosas” e os “meninos azuis”; a mulher consumista, “gastadeira”, sendo assim um problema para o homem, a mulher que se distrai com facilidade e não sabe o que quer, que não é objetiva, o homem objetivo, controlado, capaz de controlar seu orçamento, que não desperdiça tempo; a mulher que assume sua missão de mãe-trabalhadora, mulher que cuida e o pai que “participa” desse cuidado; a mulher esposa, a mulher que tem na maternidade sua missão central, a mulher sujeita a violência e que, também, é a causa dessa violência, a mulher que “desgraça a vida de um homem”; a mulher capaz de fragilizar emocionalmente um homem, o homem “dono do mundo”, posto que, “o mundo é masculino”; a

mulher moderna “dita independente”, a mulher de direitos; a menina que tem facilidade com a linguagem e o menino com as habilidades motoras; a boa aluna em Matemática e o bom aluno em Matemática. Na produção desses tipos de mulheres e desses tipos de homens, vários campos discursivos estão em disputa: os campos da genética, da biologia, da economia, do direito, da medicina, da psicologia, da educação, da matemática, do feminismo, procurando dizer, a nós mulheres e homens, através da mídia as “posições de sujeito” que devemos ocupar, nos diferentes discursos. São convocados/as a dizer “sobre as mulheres e os homens” e “para as mulheres e os homens” muitas mulheres pesquisadoras, psicólogas, matemáticas, feministas, biólogas, geneticistas, médicas, secretárias de governo, defensoras dos direitos da mulher e poucos homens: neurocientistas, biólogos e juiz, mostrando que houve critérios para a escolha desses enunciadores, critérios que “parecem basear-se no lugar que o sujeito ocupa nas relações de poder e nos sistemas de representação, bem como para quem se fala, já que isso certamente constitui uma estratégia importante para o processo de interpelação<sup>224</sup> dos sujeitos” (PARAÍSO, 2007, p.77).

Exemplificando essas batalhas de discursos, que podem ser lidas em todo o material de análise, retornamos com as últimas situações discursivas apresentadas no enunciado “*O que é escrito vale mais*”, flagradas nos eventos sobre o controle do ponto, sobre o controle das horas extras e sobre o controle do trabalho, acrescentando, também, outras situações discursivas ocorridas em outros eventos.

É o enunciado de que **Mulher também tem direitos**, pertencente ao campo do discurso feminista que autoriza às mulheres delegarem a uma mulher a função de coordenadora. É esse enunciado que podemos ouvir nos aplausos das mulheres à escolha da coordenadora, e é ele que autoriza Laura a assumir uma posição de cobrança ao dizer que vai ficar vigiando se “os outros” (catadoras e catadores) vão assinar o ponto e vão trabalhar mesmo. Esse controle pelo escrito, por sua vez, é autorizado pelo enunciado de que **O que é escrito vale mais**. Entretanto, é o enunciado de que **Homem é melhor em matemática (do que mulher)** enunciado, pertencente ao campo da racionalidade de matriz cartesiana, que afirma a razão como própria do masculino e a *desrazão* como pertencente ao feminino, que se faz presente na fala de Pedro, companheiro de Laura:- “*Chega Laura, Cê ta falano demais*”. Essa enunciação foi produzida na oficina oito, na qual continuamos a discussão do relatório e na qual Laura questionava, em tom de briga, as contas, reclamava e dizia que “*havia roubo*”, “*nós estamos sendo roubados*”. Laura, que naquela

---

<sup>224</sup> Sobre as questões relacionadas ao processo de interpelação dos sujeitos pelos discursos, cf. PARAÍSO (2007).

situação discursiva, assumia uma posição de *sujeito no discurso feminista*, de mulher trabalhadora, que pode questionar, cala-se, no entanto diante da intervenção do marido, assumindo uma posição de sujeito nos discursos da irracionalidade feminina e da natureza feminina, como “mulher que fala demais”, “emotiva”, que “não sabe controlar suas emoções” – A Pedro, também, coube ocupar uma posição nesse discurso ao ordenar que ela se cale. Após alguns minutos calada, Laura volta a se pronunciar sobre as despesas com o telefone, assumindo uma posição no discurso de que **Mulher cuida melhor**. Ao evocar a sua condição de mãe, enxugando as lágrimas diz: -“*Tem que bloquear ligação pra celular. Não fazer. Isso aí, Celeste, que desanima gente. Cê deixa seus filhos pra trabalhar aqui e vê quatrocentos e tanto real de telefone. Não vê resultado.*”

Segundo Foucault (2005a), o discurso é um lugar vazio, que pode ser ocupado por diferentes sujeitos e por mais de um sujeito ao mesmo tempo; um mesmo sujeito, também, ocupa posições diferentes em um mesmo discurso ou pode ocupar lugares em diferentes discursos. Portanto, o sujeito unitário, pensado na modernidade, se multiplica na perspectiva foucaultiana e ocupa posições diferenciadas no discurso. Valerie Walkerdine afirma: “Se explorarmos a possibilidade de posições de sujeito, não criamos identidades unitárias ou coerentes<sup>225</sup>” (WALKERDINE, 2003, p. 71). Mostramos, portanto, com essa pulverização “do sujeito” em diferentes posições discursivas, que “mulher” e “homem” não são categorias fixas e universais e que as identidades de gênero são produzidas em campos discursivos sempre em disputa.

O que buscamos analisar, nos próximos capítulos, é a constituição das práticas de numeramento atravessadas pelos enunciados de que “*Homem é melhor em matemática (do que mulher)*”, de que “*Mulher cuida melhor... mas precisa ser cuidada*”; de que “*Mulher também tem direitos*” e de que “*O que é escrito vale mais*, enunciados que nos fazem entender que nessas práticas, discursos de diversos campos disputam espaços, configurando as práticas, fixando identidades de gênero, e trazendo “ao invés de um modelo unitário e fixo do sujeito humano possuindo habilidades nos contextos, relacionadas a modelos de aprendizagem e transferência (...) a própria subjetividade localizada nas práticas” (WALKERDINE, 2004, p. 111).

---

<sup>225</sup> “If we explore the possibility that ‘subject-position’ do not creat unitary or coherent identities” (WALKERDINE, 2003, p. 71).

#### Capítulo 4- Constituição das práticas de numeramento

Neste capítulo, procuramos falar de tensões que se forjam nas e que forjam as práticas de numeramento de mulheres e homens, dessas catadoras e desses catadores, alunas e alunos de um projeto de Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Falamos de tensões entre *razão cartesiana e razões de vida* nas práticas de numeramento que se constituem e são mobilizadas no espaço escolar e como, nessas práticas, o discurso da superioridade masculina em matemática é produzido. Ao refletir sobre as tensões entre *fora e dentro*, voltamo-nos para as práticas de numeramento no mundo do trabalho (mundo tradicionalmente visto como masculino) e as práticas que denominamos de organização da casa (mundo tradicionalmente visto como feminino); discutimos ainda as tensões estabelecidas nesses dois mundos e que estabelecem espaços e relações matemáticas, também diferenciadas para “um masculino” e para “um feminino”. Por fim, apresentamos tensões entre *escrito e oral*, mostrando como se constrói uma “matemática do masculino” marcada pela racionalidade de matriz cartesiana, na certeza, na formatação, no rigor, na previsibilidade, no controle do escrito, no “cálculo mental” e uma “matemática do feminino” que se orienta pela intuição, pela estimativa, pelos modos orais, sendo por isso mesmo considerada, pelas lentes da razão, como uma Outra matemática, “incerta, irracional, fora do controle, louca” (WALKERDINE, 1988, p.199)<sup>226</sup>.

Ao falar de cada uma dessas tensões, procuramos mostrar: como práticas de numeramento as constituem e nelas se constituem; o “espaço” de constituição dessas práticas e dessas tensões (a sala de aula, a casa, o espaço do trabalho); e que discursos, pautados nas relações de gênero, as constituíram. Procuramos mostrar, também, as posições de sujeito, disponibilizadas por esses discursos e que são assumidas por mulheres e homens nessas práticas, e, ao mesmo tempo, os jogos de verdade nos quais as relações entre gênero e matemática(s) são produzidas.

Nessas tensões entre *razão cartesiana e razões de vida, fora e dentro, escrito e oral*, significados matemáticos são produzidos como “verdades”, encontrando-se, assim, implicados na produção de subjetividades masculinas e femininas.

Buscamos trazer, assim, não uma essência da razão cartesiana e das razões de vida, do fora e do dentro, do escrito e do oral, ou uma dualidade opositora entre a razão e a vida, o fora e o dentro, o escrito e o oral, mas o “que se passa entre x e y” (SILVA, 2002a, p.66): gestos

---

<sup>226</sup> Paráfrase do texto: “The Other of mathematics is uncertainty, irrationality, out of control, madness, and so on” (WALKERDINE, 1988, p. 199).

produzindo-se, verdades fabricando-se, tensões instaurando-se. O que se passa entre *razão cartesiana e razões de vida*, entre *fora e dentro*, entre *escrito e oral*.

### **Razão Cartesiana e Razões de Vida**

“Você, eu não sei, pode ter mudado, mas a matemática não muda, ela é sempre a mesma.”  
(Elisa- 44 anos)

“Se eu pensar no dinheiro que tenho, eu sei fazer essas contas”.  
(Adélia - 62 anos)

Escolhemos, para iniciar as discussões sobre *razão cartesiana e razões de vida*, duas enunciações transcritas do material de análise.

A primeira enunciação aparece na primeira oficina, quando foi solicitado às catadoras e aos catadores que compusessem, a partir do material que encontrassem no galpão de separação dos materiais, um personagem: a matemática. Nessa enunciação, a ficção moderna sobre a imutabilidade da matemática, pairando acima das pessoas, das emoções, das necessidades e da vida, é reproduzida. Ficção construída sobre a fantasia da “idealidade matemática”, para a qual as mulheres e os homens, como alunas e alunos, devem ser conduzidas/dos. Cais da razão a partir do qual as pessoas, as emoções, as necessidades e a vida poderão encontrar uma lógica, uma organização, um caminho, um porto seguro para os seus modos de conhecer e de viver.

A segunda enunciação parece se contrapor à primeira: pensar no dinheiro, nos gastos, nas possibilidades, nas limitações, enfim, nos dispêndios da vida – para fazer matemática. Essa enunciação foi a resposta de Adélia ao conselho da professora no sentido de que as alunas e os alunos pensassem no dinheiro para conseguirem fazer as contas: “*Pensem no dinheiro que vocês fazem essas contas*”. Produzida no espaço escolar, essa interação que questiona o tipo de “conhecer matemático” que estava sendo proposto às alunas e aos alunos da EJA, embora pareça sugerir o reconhecimento escolar de que elas e eles são mulheres e homens que vivem outras vidas para além da vida escolar, reafirma a mesma ficção da razão. O incentivo, feito pela professora, para que os/as alunos/as pensem no dinheiro para fazer as contas, e a resposta dada pela aluna a esse incentivo são, porém, ilustrações de uma aula cuja vida ficou na porta da sala (ou entra acanhada pedindo licença). Embora “convocada” [e estimulada pela professora] essa tímida “emergência” da vida na sala de aula onde “a dor e a opressão são deixadas do lado de

fora” (WALKERDINE, 2004, p.113) “ignora” diferenças de classe, gênero, raça, acesso a bens materiais, condições de vida. Mas é a resposta da aluna que, de maneira explícita, insiste em restabelecer o jogo de verdade, segundo o qual o que “vale”, naquele contexto, não é pensar na vida, pois nessa lógica – “eu sei fazer”. Adélia reivindica a restauração do “domínio da razão”. Ela quer saber como se faz a conta sem pensar no dinheiro, sem pensar na vida.

Ao contrário de uma primeira impressão de que os modos de pensar do cotidiano e da escola ali se solidarizam<sup>227</sup>, o que vemos nessas interações e em outras tantas que acompanhamos e vivenciamos nessa iniciativa de EJA na Associação de Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis é a vida atravessando a “sala de aula”, quando situações vividas pelas alunas e pelos alunos são enunciadas e, ao mesmo tempo, anunciam e denunciam uma vida marcada por lutas cotidianas, faltas materiais, relações de exploração, situações de opressão etc. Nessas tantas situações, relações matemáticas se apresentam em resposta, mas também à revelia das “convocações” feitas pela razão, estabelecendo-se, nos dois casos, um movimento constante de tensões entre razão cartesiana e razões de vida.

Ao discutir, neste contexto, *o que se passa* entre razão cartesiana e razões de vida, procuramos focalizar, inicialmente *espaços e discursos* que as constituíram e se constituem nelas, produzidos por e produzindo relações entre gênero e matemática. Em seguida, buscamos mostrar como, no espaço escolar, relações entre gênero e matemática são “fabricadas” em jogos de verdade.

### **Dos espaços e discursos**

Durante o trabalho de campo, em diversos momentos, foi possível observar, naquele espaço escolar, as tentativas das professoras em vincular matemática e vida, em enunciações como as referidas acima, ou nos tipos de problemas dados em sala de aula, ou na utilização dos folhetos de supermercado para ensinar matemática, ou, ainda, quando se estimulava as alunas e os alunos a pensarem na vida e nas situações concretas nas quais aparece *a matemática*. A recorrência da vinculação da matemática com a vida cotidiana, que mobiliza e constitui práticas de numeramento, pode, igualmente, ser flagrada em livros didáticos e em documentos oficiais sobre o ensino da matemática, sendo divulgada, ensinada e valorizada em cursos de formação de professoras/es. O recurso ao cotidiano das alunas e dos alunos para se ensinar matemática, a

---

<sup>227</sup> Cf. FARIA (2007).

utilização de exemplos que supostamente elas e eles vivenciam (se forem crianças, ensina-se através de jogos; se forem adultos, simulam-se situações de compra e venda, pagamentos de água e luz; se forem operários da construção civil, propõem-se problemas vinculados a essa área; se forem mulheres, utilizam-se receitas culinárias). Essas atividades, supostamente desempenhadas por elas e eles são muitas vezes, apenas, *ilustrações de uma aula*. Nessa *aparente* mudança de práticas e concepções sobre o ensinar e aprender matemática na escola há a continuidade de um mesmo discurso: o discurso da razão. Parte-se dessas “pseudopráticas”<sup>228</sup>, estimula-se a aluna ou o aluno a mostrar o seu jeito de fazer; mas, no desfecho, desqualificam-se essas práticas (e produzem-se sujeitos). Haverá sempre *um jeito que a escola faz matemática*, regido por uma mesma lógica e à qual, todas e todos, por diversos caminhos, devem ser conduzidas e conduzidos, como se essa fosse a maneira mais “evoluída” de fazer matemática, o objetivo final das concessões que a razão faz à vida.

Ao problematizarmos essas pseudopráticas que se convertem apenas em *ilustrações de uma aula*, é preciso lembrar que tais ilustrações funcionam para sancionar verdades sobre pessoas e grupos. De modo especial na EJA, as pseudopráticas matemáticas masculinas e femininas ao trabalharem

com a noção binária e hierárquica de que existem trabalhos de mulheres (e conseqüentemente de homens) esses materiais certamente contribuem para autorizar os discursos que lidam com representações de distinções hierárquicas de capacidades masculinas e femininas e com a, conseqüente, valorização diferenciada daquilo que é feito por homens e por mulheres (PARAISO, 2007, p. 146).

As duas enunciações que iniciaram esta seção e outras tantas tentativas de vinculação e contraste entre matemática e vida, foram trazidas para mostrar a “escola moderna” como um dos espaços onde essas tensões entre razão e vida se fazem presentes. Sob o “domínio da razão”, a vida oscila entre tentativas de ocultamento e de produção de modos específicos de vida. Nas aulas de matemática, de modo especial, pelo imperativo da razão de matriz cartesiana, esse espaço, convertido em um lugar “do sagrado”; e o “profano”<sup>229</sup>, é constituído por emoções e

---

<sup>228</sup> “Pseudo-practical”. O termo pseudopráticas é utilizado por Valerie Walkerdine (1988) referindo-se aos problemas matemáticos utilizados em práticas matemáticas escolares que parecem remeter a um suposto exemplo do uso da matemática na vida real. Entretanto a autora mostra que resolver um problema matemático e resolver um problema na vida real (como pagar a conta de água e de luz, ou colocar piso no chão, quando não se tem dinheiro, práticas vividas pelas catadoras e pelos catadores) não são de modo algum equivalentes.

<sup>229</sup> Expressões inspiradas em Gelsa Knijnik (2003b, 2007) que, por sua vez, inspira-se no que Ives Chevallard chamou de duas lógicas: a sagrada e a profana. A primeira, segundo Knijnik “estaria associada ao ritual escolar”



inquietações, incertezas e incoerências, que, por não se pautarem por essa racionalidade, devem ser esquecidas, desconsideradas, ocultadas e, de certo modo, banidas. Quando é convidada a comparecer, essa vida é tratada como “aquilo que precisa ser normalizado”. Essa necessidade de normalização da vida faz com que impere na escola e nas aulas de matemática a “minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo” (FOUCAULT, 1987, p. 122); controle do “ínfimo e do infinito<sup>230</sup>”, esmiuçamentos da vida que produzem “o homem do humanismo moderno” ( *ibidem*, p. 122), “táticas disciplinares que ligam o singular e o múltiplo” ( *ibidem*, p. 127). Nessa trama de tensões, ocultamentos e produções, nos modos de organização do tempo e da aula, no estabelecimento de modos de hierarquizar as pessoas e os saberes, na valorização de detalhes; no controle do ato e das estratégias de conhecer e dar a conhecer; na autorização das vozes e dos gestos, que ora são provocados, ora são contidos ou ignorados; na seleção das enunciações proferidas, na escolha dos textos a serem lidos e das atividades a serem realizadas e copiadas; na validação de tipos de raciocínio, há uma “produção de sujeitos”, na qual, “feminilidades e masculinidades” são fabricadas em meio à marcação de faltas, diferenças, distinções, desigualdades: fantasias e ficções produzidas por um “sonho da razão”.

*Cenas de uma aula de matemática:*

Na sala de aula, estão presentes oito mulheres: cinco catadoras (Judite, Sílvia, Gorete, Cora, Ana), a professora, uma aluna monitora do curso de Pedagogia, e a pesquisadora. No quadro, a professora escreve: *24 de março de 2006*. As alunas começam a copiar.

Ana diz: - *Ó meu Deus, roubaram o branco...*

De repente, a aula é interrompida com a chegada de pintores enviados pela prefeitura para pintar a sala.

As carteiras são carregadas para fora da sala de aula, um quadro é improvisado, e *a aula de matemática continua*, na porta da sala, para onde todos os materiais que estavam lá dentro estão sendo colocados: estantes, livros, sacos contendo materiais recicláveis, fogão, geladeira, panelas. Em meio ao movimento de retirada desses materiais e às vozes das catadoras e dos catadores que chegavam para o trabalho, *a aula de matemática continua*.

Ana diz para Adélia que chega “à sala”:

Ana: - *Roubaram o branco*. (O branco é o material coletado que ela e Adélia haviam limpo durante a semana).

Professora: - *Que dia é hoje? Lembra da tabelinha de ontem?* Enquanto a professora continua as explicações sobre a atividade, Adélia diz em voz baixa:

Adélia: - *Isso aqui já virou moda. Ninguém faz nada. Só Deus para ter misericórdia. Um dia chega lá. Quando controlar o ponto isso resolve. Virou moda. (...) Fazer o quê? Matemática...* (Referindo-se ao que estava no quadro):

---

(KNIJNIK, 2003b, p. 102) e a segunda se vincula às experiências das alunas e dos alunos no mundo social e não há nessas duas lógicas relações de solidariedade “ou de acoplamento” ( *ibidem*, p. 102).

<sup>230</sup> Cf. FOUCAULT (1987, p.121).

×	0	1	2	3	4	5	6
5							
×	0	1	2	3	4	5	6
15							

Cinco cachorros circulam entre nós (alunas, professora, estudante do curso de Pedagogia, pesquisadora) e não interrompem as atividades na sala de aula. Parece que incomodam mais a mim do que às alunas ou a professora.

À medida que outras alunas catadoras chegam, o assunto do roubo é retomado e provoca comentários das mulheres: “*Não é possível*”, “*de novo*”, ou expressões de desalento e desânimo.

*E a aula de matemática continua.*

Em uma cidade onde quase nunca chove<sup>231</sup>, começa a chover. Enquanto a aula de matemática continua, algumas mulheres dizem: “*Está chovendo*”, “*E agora?*”, “*Deixa...*”.

A professora diz: *Cês tão com medo de molhar?* E continua acompanhando individualmente as contas que as alunas estão fazendo no caderno.

Uma das mulheres propõe ir para o galpão. A sala de aula é novamente deslocada. Cadeiras são carregadas, o quadro é levado, livros e cadernos são, também, carregados. Limpa-se um espaço no galpão, as carteiras nele são colocadas, o quadro é preso em dois fardos de garrafa PET.

*E a aula de matemática continua...*

Dois alunos e uma aluna chegam às 8h para a aula (Paulo acompanhado por sua companheira Eliane e Antônio).

Nesse mesmo horário, com a chegada dos outros catadores e catadoras para o trabalho, o movimento no galpão aumenta. Conversas, barulho da prensa que é ligada, fardos são arrastados, o caminhão descarrega materiais, a esteira começa a funcionar. Na “sala de aula”, silêncio das pessoas. O barulho à volta não parece incomodar as alunas e os alunos. Mais três mulheres chegam. Uma delas explica que se atrasou porque “*tinha que deixar o menino na creche*”.

Alda, catadora responsável pelo contato com compradores, chega para a aula e começa a folhear o caderno para iniciar a atividade que está proposta na lousa. Uma das mulheres diz que elas foram roubadas de novo.

Alda reclama em voz alta: - *Não tô agüentando isso aqui. É o pessoal daqui mesmo que rouba. É os homens que é assim com os outro. Eu não concentro no meu quadro.*

O quadro, no qual essa catadora diz não se concentrar, era a lousa na qual estava registrada mais uma atividade de uma *aula de matemática que continuava*:

<i>Resolva as operações:</i>		
236	236	<i>Multiplicando</i>
×5	×15	<i>Multiplicador</i>
_____	_____	

<sup>231</sup> O índice pluviométrico da cidade é da ordem de 1350 mm. O período tipicamente chuvoso compreende os meses de novembro a março.

Alda começa a copiar.

Uma catadora, não-alfabetizada, que às vezes frequenta as aulas, entra na “sala”, dá uma receita de xarope para outra catadora e, antes de sair, diz para Alda que o pessoal da televisão estava lá e era para ela falar na televisão sobre o roubo.

Alda: - *Eu não agüento mais falar. É as mesmas pessoas. É os homens. Vou lá falar com os repórter.*

*E a aula de matemática continua...* com as alunas resolvendo as contas e com o aluno e alunas não-alfabetizado/as, copiando os números.

Ao final da aula, Ana, que passou todo o tempo copiando os números (única atividade autorizada pela professora para uma pessoa não-alfabetizada) me diz:

Ana: -*Roubaram trinta quilo de papel branco a dez centavos. Me roubaram três reais. Agora, com a televisão, quem sabe o prefeito arruma uma cesta de quinze reais. Então, nós não perdemos muito. O deles tá no céu.*

Adélia discorda:

- *Roubaram mesmo, e eu não quero cesta.*

Alda retorna dizendo: - *Foi os home(...). Eles fica até tarde e ali rolou... Eles conhecem os outros. Facilita.*

Ana: - *Nosso problema não é coleta. Nós precisamos é de vigia.*

(Diário de campo - 24/03/06)

Sobre esse episódio que acontece ao final da aula, registro no diário de campo: “*Não observo os homens comentarem do roubo. Claro, não foram eles que passaram dias arrumando os fardos de papel branco. Esse tipo de trabalho na Associação é trabalho das mulheres*”.

Essas cenas de uma aula de matemática, *que sempre continua*, contam muitas histórias vividas em outros espaços. Elas nos relatam a história de mulheres que levantaram cedo, arrumaram o alimento para os netos e a neta, “arrumaram a marmita” com que passariam o dia, cuidaram de animais e plantas<sup>232</sup>, e chegaram às sete horas, para a aula, insistindo em permanecer na escola como que a resgatar o direito adiado, para elas, por uma cultura machista que reservou e reserva para a mulher espaços domésticos, como pudemos ver na descrição do enunciado de *que mulher cuida melhor, mas precisa ser cuidada*, no capítulo anterior:

*Eu levanto 4 horas, aí faço o almoço, faço o café, eu tenho planta, mexo com minhas plantas, águo as minhas plantas, às vezes enxáguo a minha roupa, deixo de molho e arranjo minhas coisas pra mim vim pra cá. (Adélia)*

*(...) eu levanto de manhã cedo, eu ponho a panela no fogo pra fazer comida, pra trazer pra cá, faço arroz, batatinha, feijãozinho, né? Cêo o café, ponho na garrafa, dou meus netinhos, lá, né? Dou a eles pão no dia que tiver pão, no dia que não tiver pão eu dou a eles uma bananinha frita, frito uma bananinha com batatinha, coitadinho do bichinho tava lá, pego um pouquinho do arroz e ponho lá... (Cora)*

---

<sup>232</sup> Tarefas diárias descritas pelas catadoras durante as entrevistas.

*(...) eu levanto às 5h e meia e trato das galinhas. Águo minhas plantas e venho pra cá. Espero os meus neto ali no asfalto pra vê se eles foram pra escola e aí eu subo. Chego aqui, venho pra horta aguar as minhas planta e depois vou pra escola. (Judite)*

Além das histórias que trazem, essas cenas falam das relações diferenciadas que elas e eles estabelecem com o tempo, expresso em horas, em suas práticas de numeramento. Os dois homens (um mais velho e o outro jovem) chegam à sala às oito horas, desfrutando do *direito consolidado* de se levantarem mais tarde que as mulheres, pois não têm as *obrigações domésticas delas*, discursivamente construídas pelo enunciado do cuidado:

*(...) eu levanto, tomo café, lógico né, escovo dente. (Paulo)*

*(...) aí eu fico na minha casa um pouco, e arranjo minhas coisas lá, e venho pra cá, quando... tem dia que eu venho mais cedo, tem dia que mais tarde, depende da hora que saio da cama. (Antônio)*

Essas cenas nos contam a história da mulher mãe, que relata o que faz antes de ir para escola: *“levanto cedo, arrumo o café e levanto os meninos e eles vão pra escola, o pequeno deixa na creche e eu venho trabalhar”<sup>233</sup>*.

Contam, também, a história vivida no espaço do trabalho por mulheres trabalhadoras, que silenciam ou reclamam diante da exploração do seu trabalho. Elas dizem que ganham pouco *“porque a coleta desses materiais tem sido pouca”<sup>234</sup>* dado que o material a ser limpo era pouco. Assim, o tipo de exploração que acontece ali é outro, é produzido por outras relações, como denuncia Alda, em voz alta, em uma sala de aula que se insere nesse momento no centro do espaço do trabalho – o galpão de separação dos materiais.

Nessas histórias que essas cenas nos contam, encontramos mulheres que ocupam lugares no discurso feminista e no discurso do cuidado: a mulher trabalhadora, a mulher mãe, a mulher avó, a mulher que briga pelos seus direitos. Também os homens ocupam lugares no discurso do “cuidado feminino” ao se reservarem o direito de saírem da cama mais tarde, e ao silenciarem diante da situação posta sobre o roubo dos materiais. Essas histórias já foram, de certa forma, contadas no capítulo anterior e foram retomadas aqui, para mostrar que elas e toda essa vida entram na sala de aula, mas são “deixadas na porta”, numa sala de aula que se isola do mundo,

---

<sup>233</sup> Enunciação de Ivone, catadora durante a entrevista e uma das alunas-mães, que chegou atrasada à sala da aula.

<sup>234</sup> A escassez do material de coleta tem sido recorrentemente comentada por catadoras e catadores e por pessoas do grupo de apoio.

sem ter paredes; que encosta a porta sem ter portas. Esse ato de “deixar a vida na porta”, que se faz presente nessas cenas, conta-nos a história de como essas mulheres e esses homens são posicionadas/os no discurso pedagógico como sujeitos da EJA, mostrando-nos como “essa aluna e esse aluno são fabricados” – somente como alguém a quem se precisa ensinar “algo”, ou de quem se convoca “experiências de vida” para se ensinar o conhecimento escolar.

As mulheres e os homens que vão para a escola levam para a sala de aula não só suas histórias de vida, suas vivências e experiências, que se relacionam a situações de exclusão a direitos sociais como saúde, alimentação, educação, como a literatura na área da EJA<sup>235</sup> nos mostra. Levam, também, em uma única pessoa, múltiplas vidas produzidas discursivamente, diversos “jeitos” de ser mulher e diversos “jeitos” de ser homem. No espaço da escola, não só se ignoram tantas vezes as pessoas jovens ou adultas, alunas da EJA, que são infantilizadas em muitas práticas educativas, mas também toda essa multiplicidade de “masculinos e femininos”, produzindo-se pelas relações e interações que se estabelecem nesse espaço (entre alunas (os) e professora/r, entre mulheres e entre homens, entre as/os jovens e as/os adolescentes, entre pessoas e grupos multietários, com o tipo de conhecimento veiculado, com os objetos, os materiais utilizados etc.) um tipo de “masculino” e “feminino”. Assim, essa multiplicidade é silenciada pela produção de um tipo de sujeito universal, que se tornará racional e autônomo, pela educação. A “fabricação” desse sujeito universal ecoa nos propósitos de construção, resgate ou conquista da *humanidade* do aluno da EJA:

É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza. Compreendendo seu próprio processo de aprendizagem, os jovens e adultos estão mais aptos a ajudar outras pessoas a aprender, e isso é essencial para pessoas que, como muitos deles, já desempenham o papel de educadores na família, no trabalho e na comunidade.

*Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental* (RIBEIRO, 1997, p. 46).

Nesse jogo discursivo, fabricam-se “corpos doces<sup>236</sup>”. Os homens e as mulheres são expulsas/os, o aluno (assim mesmo, só no masculino), “torna-se algo que se fabrica”: “de uma

---

<sup>235</sup> Cf. HADDAD e DI PIERRO (2000), HADADD (2003), SOARES (2001), OLIVEIRA (1999), RIBEIRO (2001).

<sup>236</sup> No livro “Vigiar e Punir” (1987) Foucault mostra como, durante a época clássica, os corpos se tornam alvo de poder: “corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1987, p. 117). Segundo ele, este corpo (homem-máquina) teve dois registros: um anátomo-metafísico, “cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos e filósofos continuaram” (*ibidem*, p.117) e outro técnico-político, que se liga a regulamentos institucionais (prisões, hospitais, escolas) e visa “controlar ou corrigir as operações do corpo” (*ibidem*, p. 118).

massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa”; (FOUCAULT, 1987, p. 117) Modelam-se as posturas; “Lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos” (*ibidem*, p.117). Em resumo, são expulsas as mulheres e os homens e a elas e a eles é dada a “fisionomia de alunos”. Rituais são eternamente repetidos em uma mecânica do poder. Manipulação de gestos e comportamentos são apreendidos, nessa “anatomia política”<sup>237</sup>, por aqueles e aquelas a quem a repetição se destina a *conformar*.

As cenas de “sala de aula”, a estabilidade do ritual escolar (a despeito das mudanças de local e da inadequação dos espaços), a resistência da dinâmica de aula de matemática apesar das múltiplas ocorrências trazem a história contada pela marca que a racionalidade de matriz cartesiana imprime a essa sala de aula, às interações e às relações estabelecidas nesse espaço – enfim é a história da fantasia da razão que também tenta ocultar as correlações de gênero do espaço escolar, e, ao mesmo tempo, produz verdades sobre mulheres, homens e matemática. É por isso que essas cenas nos contam, também, outras histórias, fabricadas pelo sonho da razão, histórias de fantasia e ficção, sobre vidas em *uma aula de matemática que sempre continua*. Nas marcações que fizemos em itálico na narrativa da “aula de matemática”, quisemos mostrar o ritmo dado pela razão a um ritual que se repete, mesmo quando a sala é deslocada para espaços abertos: a chegada à sala, a disposição das carteiras e do quadro, o uso do quadro, o silêncio das alunas e dos alunos e a aplicação com a qual se dedicavam às atividades matemáticas escolares, o movimento, os barulhos externos, os personagens que pareciam não interferirem no espaço e no tempo ritmado da aula. A professora entra nesse jogo de fantasia e ficção ao se aplicar a fazer desse espaço um espaço “etéreo” que paira acima das “miudezas da vida” e, muito embora, essas miudezas (não tão miúdas assim, como o roubo do material) tenham invadido a sala de aula é a fala da Adélia que mostra as alunas e os alunos participando desse jogo discursivo: “*Fazer o quê? Matemática...*”

É nessas tensões entre razão cartesiana e razões de vida nas aulas de matemática, em que é a “razão que dá o tom”, que as práticas de numeramento se constituem marcadas por esse tipo de racionalidade que se instaura de forma diferente nas relações que as mulheres e os homens estabelecem com “essa matemática”. O que se quer aqui analisar é, pois, como as práticas de numeramento se constituem nessa tensão entre razão cartesiana e razões de vida, diferentemente para elas e eles.

---

<sup>237</sup> Cf. FOUCAULT (1987, p. 119).

É possível ler na constituição das práticas de numeramento dessas mulheres e desses homens o que Fonseca (2001), analisa como “reminiscências” da matemática escolar, conhecimentos matemáticos de que eles e elas se lembram de suas experiências de escolarização e que, segundo a autora, emergem como funções pragmáticas na fala das alunas e dos alunos de EJA, quando lidam com as proposições feitas pela matemática escolar: “*O vai um é difícil*” (Meire, 30 anos); “*Não sei fazer processo longo, só o curto*” (Ione, 31 anos); “*Isso é centena, dezena, unidade*” (Sebastião, 25 anos); “*Agora, acho que você salta uma casa e resolve*” (Elisa, 44 anos); “*Eu acho que tem que armar a conta assim*” (Márcia, 37 anos); “*Acho que tem que colocar a vírgula*”; “*Tem aquele negócio de centena, dezena de milhar*” (Sebastião, 25 anos). As enunciações dessas reminiscências nos mostram os efeitos de verdade da racionalidade de matriz cartesiana, que podem ser lidos de forma diferente nas falas deles e delas. Para eles, o posicionar-se afirmativamente: “*isso é...*”, “*tem aquele negócio de...*”; para elas, a incerteza, a dúvida, a incapacidade: “*eu acho que...*”, “*não sei fazer...*”, “*... é difícil*”.

Essas práticas são marcadas pela ênfase que as mulheres conferem à necessidade de compreensão da matemática escolar, mas também às suas dificuldades e incertezas, e por uma aparente tranqüilidade dos homens com relação a essa matemática. Em várias enunciações, as mulheres afirmam que querem “*aprender esse jeito de fazer*”, ou que “*desse jeito eu não sei*”. Isso não acontece com os dois homens presentes na sala de aula que não enunciam suas dúvidas, dificuldades ou necessidade com relação a esse tipo de matemática: agem como se a dominassem, mesmo quando não a dominam, como é o caso de Antônio.

É possível observar que uma certa diferença geracional explicita-se nessa relação por parte das mulheres<sup>238</sup>. As mulheres mais velhas parecem não se sentirem tão *intimidadas* diante das atividades matemáticas propostas quanto as mais novas: observam o quadro, fazem tentativas para entender o “*jeito que faz a conta agora*” (Adélia, 62 anos) e a diferença das contas feitas no seu tempo, pedem explicações a professora sobre como foi “*feita essa conta*” (Cida, 45 anos), já que “*o ensino de hoje não é igual não*” (Malva, 43 anos), considerando, com certo orgulho, que “*há mais de cinquenta anos que eu fiz isso*” (Adélia, 62 anos).

---

<sup>238</sup> A pouca variedade etária dos catadores que participaram das atividades observadas no espaço da escola não permite discutir essa diferença entre os homens. O homem mais velho, que não realizava as mesmas atividades de matemática propostas para seus/suas colegas, não se pronunciava sobre tais atividades. Sua enunciação sobre uma dificuldade “em matemática” apareceu durante a entrevista e referiu-se à matemática escrita como mostramos na descrição do enunciado “*O que é escrito vale mais*”. Tensões entre práticas de numeramento escritas e práticas de numeramento orais complexificadas pelas relações de gênero serão discutidas na última seção deste capítulo.

As alunas mais novas, com passagem recente pela escola, manifestam seu *desconforto* diante das atividades propostas. Muitas vezes, copiam as atividades e esperam que a professora as resolva no quadro. Suas enunciações são enunciações de *desconfiança*, nas quais se fazem presentes a constatação do esforço em aprender essa matemática e a dúvida sobre a capacidade de aprender o que não aprenderam até há pouco tempo, quando estiveram na escola: “*Quando eu comecei a estudar, cheguei nisso aí e parei, não aprendi na escola*” (Simone, 31 anos); “*Não quero nem pensar nisso aí. Pelejei na escola e não aprendi*” (Deise, 25 anos); “*Quando eu estudei, eu tinha muita dificuldade com essas conta*” (Edna, 30 anos); “*Copiei, copiei isso na escola e não consegui entender. Tô copiando de novo*” (Eliane, 18 anos).

Portanto, nesse jogo de fantasias e ficções que têm lugar na sala de aula, as práticas de numeramento, constituídas e mobilizadas nesse espaço, são respostas das mulheres e dos homens, dadas à matemática escolar, que confere à repetição, ao treino, à cópia, às regras, a formas consideradas corretas de resolução das questões, à linearidade das aprendizagens, valoração e legitimidade, marcas de uma linguagem matemática tipicamente escolarizada. Na evocação das reminiscências, nas respostas das mulheres e dos homens a “esse tipo de matemática”, podemos ler as diferenças de gênero e as diferenças geracionais marcando de forma, também diferenciada e desigual, essas relações.

Para compreender como essas diferenciações são produzidas nessas práticas, é preciso lembrar que, embora a razão queira converter a sala de aula em um espaço “etéreo”, o gênero não existe no vazio: ele é o resultado de práticas muito concretas produzidas por discursos de diversos campos que se tensionam, como mostramos no capítulo anterior. Na sala de aula, encontram-se tipos de mulheres e de homens produzidos nessas tensões: a mulher mãe, a mulher avó, a mulher catadora, a mulher colega de trabalho, a mulher aluna, a mulher solidária, a mulher maternal, a mulher irracional e emotiva, a mulher trabalhadora (de direitos) que denuncia a exploração; o homem pai, o homem catador, o homem aluno, o homem que tem a razão e o controle como parte da sua natureza, o homem trabalhador.

É preciso lembrar, também, que as professoras, como mulheres, assumem posições de sujeito em diversos discursos: o discurso do cuidado, o discurso da irracionalidade feminina e da racionalidade masculina, o discurso feminista e o discurso pedagógico, por exemplo. No discurso pedagógico, são reativadas as funções enunciativas do campo da racionalidade de matriz cartesiana, que toma a matemática como um critério de verdade, e do campo da cultura patriarcal, que toma o cuidado como parte da natureza feminina. Essas funções enunciativas produzem a



“professora de matemática” e a “boa professora”, disponibilizando lugares a serem ocupados por elas. Portanto, “a professora” se constitui como mulher e professora de diferentes modos, assumindo, para si mesma, “identidades” produzidas discursivamente. Relaciona-se, portanto, com alunas e alunos da EJA, parametrizada por essas identidades e opera na constituição das masculinidades e das feminilidades, dessas mulheres e homens, parametrizada, igualmente, por seus referenciais do que se constitui ser mulher, homem, aluna e aluno da EJA.

Argumentamos, portanto, que as práticas de numeramento que têm lugar no espaço da sala de aula são constituídas pelos discursos, nos quais mulheres e homens que habitam essa sala (as alunas e os alunos da EJA, a professora, a aluna monitora, a pesquisadora) assumem posições de sujeito. Como a escola moderna é “intencionalmente” o lugar da razão cartesiana e não das razões de vida, as “outras práticas de numeramento”, envolvidas no roubo do material, por exemplo, são omitidas, ignoradas, esquecidas, até porque trazê-las seria problematizar relações de vida e de trabalho que se configuram de modo desigual para homens e mulheres – o que subverte a imagem virtuosa da ficção da razão. É nesse lugar *de uma aula de matemática que sempre continua*, que a função enunciativa da racionalidade de matriz cartesiana é reativada, produzindo, pela marcação das posturas consideradas femininas e masculinas, pela incitação a gestos, atitudes e respostas masculinas frente à matemática, pela dúvida instaurada pela professora sobre a capacidade feminina em resolver “contas matemáticas” (“*Você fez sozinha?*”), na marcação do erro matemático feminino e no esquecimento ao erro matemático masculino, o enunciado de que “*Homem é melhor em matemática (do que mulher)*”.

É isso que procuramos contemplar, a seguir, analisando o funcionamento desses discursos procurando mostrar os jogos de verdade que se encontram implicados nas relações de gênero nas práticas de numeramento.

### **Dos jogos de verdade: Educação Matemática, raciocínio lógico e inteligência**

*Cena um:*

Durante as aulas observadas, a professora, depois de um tempo destinado à resolução das operações, começava sempre a corrigi-las formalmente no quadro estimulando a participação das alunas e dos alunos nessa atividade de correção. Em uma das aulas, ela pergunta: “*Quem resolveu?*”? As oito mulheres presentes não respondem. O único homem presente fala o resultado da conta. A professora pergunta: “*Só o Paulo fez? Por que vocês não respondem?*” Ele diz quase gritando: “*Fala, gente. Observo que as mulheres que fizeram a conta não dizem nada. Uma das alunas, Malva, diz baixinho, “Eu cheguei na resposta.”*”

À medida que a professora vai multiplicando as parcelas, as mulheres permanecem caladas e o Paulo continua respondendo. Em um dado momento, enuncia: “*Fala a resposta, gente. Parece que só tem eu aqui, mulherada*”<sup>239</sup>.”

(Diário de Campo - 17/03/06)

*Cena dois:*

A professora continua resolvendo as operações e diz:

Professora: - “*Agora, você não vai falar mais, Paulo. Deixa elas falarem*”. As mulheres estão silenciosas.

Paulo diz: - “*Se vocês não falarem, eu falo*”.

(Diário de Campo - 17/03/06)

*Cena três:*

A professora escreve mais uma conta (1000- 463) e diz para as alunas e o aluno:

Professora: - *Pensem no dinheiro que vocês fazem essa conta: mil reais menos quatrocentos e sessenta e três reais.*

As alunas e o aluno resolvem a conta no caderno.

A professora espera um tempo e pergunta quem fez.

Paulo responde:

Paulo: - *Seiscentos e quarenta, professora.*

Professora: - *Seiscentos e quarenta Paulo, ou... Pense, ou...*

Malva, que está calada, diz a resposta correta, em voz baixa, quase inaudível, após a intervenção da professora.

Malva: - *Dá quinhentos e trinta e sete.*

(Diário de Campo - 17/03/06)

*Cena quatro:*

Professora: - *Essa coisa de pedir emprestado é que faz confusão pra vocês. Olhem aqui!* (Escreve no quadro: 1006- 219)

Professora: - *Cem (referindo-se ao mil) tira duzentos quanto dá?*

Paulo responde: - *Oitocentos.*

Professora: - *Oitocentos tira dez, quanto dá?*

Paulo: - *Setecentos e noventa. Só eu que tenho aqui, gente?*

Adélia está observando e diz:

Adélia: - *Os outros [referindo-se as colegas] só colam.*

As alunas mais novas parecem distantes.

Malva resolve a operação e me mostra.

Professora: - *Setecentos e noventa tira nove...*

Paulo: - *Setecentos e oitenta e um.*

Professora: - *Só o Paulo que tem aqui gente?*

Professora: - *Tá pensando, Eliane?*

Eliane: - *Não.*

Professora: - *Tá pensando, Deise?*

Deise: - *Não quero nem pensar nisso ai. Pelejei na escola e não aprendi.*

(Diário de Campo - 03/04/06)

---

<sup>239</sup> Enunciação repetida sempre por Paulo (25 anos) em sala de aula e em algumas oficinas.

Em diversas aulas observadas, durante a resolução das operações, essas cenas vão se repetir: silêncio de algumas mulheres, respostas tímidas de outras e a resposta masculina, ouvida, valorizada, provocada pela professora, mostrando como as mulheres, os homens e a professora ocupam um lugar no discurso da superioridade masculina em matemática. Esse discurso, colocado em funcionamento na sala de aula, mostra não só as diferenças nos modos femininos e masculinos de se relacionar com a matemática, assim como essas diferenças são produzidas de modo muito concreto, configurando-se em uma produção de saberes sobre mulheres (como aquelas a quem falta algo), sobre os homens (como aqueles que detêm o saber matemático) e sobre a matemática (como uma verdade da razão).

Valérie Walkerdine, em seus estudos sobre “garotas e matemática”, sugere que, para compreendermos a produção dessas diferenças, é preciso entendermos algo da história da matemática escolar moderna, de como a “razão”, foi se tornando, nessa matemática, sinônimo de “raciocínio” e “domínio matemático”. É preciso entendermos, também, como *certas idéias* que ganham espaço nessas práticas e funcionam “como mecanismo que serve para afirmar a verdade sobre as mulheres e para regular essas práticas”<sup>240</sup> (WALKERDINE, 2003, p. 29), fabricaram o corpo e a mente femininas.

Os movimentos que empreendemos para compreendermos a produção discursiva apresentada nas cenas acima, na quais “verdades” sobre mulheres, homens e matemática são produzidas, vão na direção proposta pela autora. Em um primeiro momento, procuramos compreender como a razão de “matriz cartesiana” foi se tornando sinônimo de inteligência e capacidade de raciocínio, trazendo como, conseqüência uma produção de saberes, da e sobre a matemática como “posse do homem”, pelos jogos de verdade que se estabelecem nas práticas de numeramento no espaço escolar. Em um segundo momento, seguindo a sugestão da autora, analisamos como a atitude desinibida de Paulo diante das tarefas matemáticas e o silenciamento, a reserva, o “acanhamento” das mulheres nessas práticas não se constituem em decorrência de uma suposta facilidade do homem e da dificuldade das mulheres em matemática, mas é parte dos jogos de verdade implicados na produção discursiva moderna sobre o que “é afinal, uma mulher” (e o que é, afinal, um homem). Produção que prescreve como nós, mulheres (e como eles, homens) devemos nos “*comportar, conformar, compreender, concorrer, convencer, conter, enfim “ser”*”.

---

<sup>240</sup> “... as devices which claim to tell the truth about and to regulate those practices”(WALKERDINE,2003, p. 29 ).

## A Educação Matemática e a razão

A razão cartesiana, como uma das metanarrativas da modernidade, que traz o sujeito racional, universal, consciente, como ideal de sujeito humano, tem sido onipresente no campo educacional. Ao discutir essa onipresença, Tomaz Tadeu nos pergunta: “Onde mais a ‘Razão’ preside tão soberana e constitui um fundamento tão importante? (SILVA, 1994a, p. 248). Tal onipresença se faz de modo especial nas aulas de Matemática como nos mostram os estudos de pesquisadoras<sup>241</sup> desse campo de acordo com o que lemos na descrição de *uma aula de matemática que sempre continua*.

Historicamente, à medida que essa concepção de razão vai se tornando hegemônica, a Matemática também vai se constituindo, segundo CLARETO e SÁ (2006) recorrendo a CHÂTELET (1994), “como corpo global, com suas regras, sua linguagem, oferecendo a imagem de uma racionalidade integral, transparente” (CHÂTELET, 1994, p. 59), consolidando-se assim a identificação entre matemática e racionalidade<sup>242</sup>, sendo esta a matemática “incorporada aos currículos escolares, tida como **a verdadeira e a única** a dar conta da realidade na qual vivemos. Mais do que isso, ela é vista como a representação da própria realidade, um seu correlato; isto é, razão e mundo, ou realidade...” (CLARETO e SÁ, 2006, p. 6, grifos das autoras).

Na tentativa de compreendermos como se instaura na matemática escolar a *verdade* posta sobre o ideal da razão como sinônimo de raciocínio, inteligência e capacidade lógica (o que excluiria *naturalmente* as mulheres, consideradas menos racionais do que os homens), buscamos as contribuições de pesquisadores e pesquisadoras no campo da Educação Matemática no Brasil, que se voltam para os processos históricos da matemática escolar: modos de concepção dessa matemática, constituição da disciplina Matemática com um saber escolar, concepções e tendências pedagógicas, marcações históricas do ensino da Matemática no Brasil (FIORENTINI, 1995, MIORIM, 1995; MIGUEL, 1995; VALENTE, 2003)<sup>243</sup>. Como o objetivo da nossa análise aqui recai sobre os jogos de verdade que têm lugar nas práticas de numeramento que se constituem e são mobilizadas no espaço escolar, optamos por um recorte temporal de duas tendências pedagógicas no ensino dessa disciplina, por localizarmos nessas tendências práticas discursivas produtoras da tríade raciocínio, inteligência e capacidade lógica: o ideário da matemática moderna, que se disseminou de modo massivo nas escolas brasileiras a partir da

---

<sup>241</sup> Refiro-me as pesquisas de Gelsa Knijnik, Fernanda Wanderer, Valerie Walkerdine, citadas nesta tese.

<sup>242</sup> Cf. CLARETO e SÁ (2006).

<sup>243</sup> Sobre essas questões recomendamos a leitura desses trabalhos que apresentam contribuições para a compreensão dos processos históricos da matemática escolar, que ultrapassam as discussões brevemente apresentadas nesta tese.

década de 70 e o ideário construtivista que se propaga a partir de anos 80 (FIORENTINI, 1995)<sup>244</sup>.

É no ideário da matemática moderna que encontramos a transição do propósito de formar o indivíduo disciplinado, presente em uma concepção de matemática mais tradicional, para o propósito de formar o indivíduo inteligente. O desenvolvimento da inteligência e da habilidade de pensar deverão ser aprimorados pela matemática escolar (FONSECA, 1991). Para corroborar a importância da formação do indivíduo inteligente, “levantam-se argumentos da Psicologia. Ressalta-se a qualidade do raciocínio” (FONSECA, 1991, p.22). Instaure-se, assim, na matemática escolar o par raciocínio-inteligência, que é reforçado “pelos estudos psicológicos de Jean Piaget” (MIORIM, 1995, p.111), produzindo-se como sujeito inteligente “aquele” que é capaz de dominar essa matemática que apresentava “alto nível de generalidade, elevado grau de abstração e maior rigor lógico” (MIORIM, 1995, p.110) e, ao dominar as estruturas dessa matemática, esse “ser humano” seria capaz de entender um mundo estruturado pela razão. Desse mundo, então, as mulheres produzidas discursivamente como menos afeitas a esses caminhos desse tipo de razão, são naturalmente excluídas, por não mostrarem, muitas vezes, em suas práticas, dominar o que é tomado como “o verdadeiro raciocínio matemático”.

Nas proposições teóricas de Walkerdine (1988, 1995, 1998, 2003, 2004), a autora mostra como o par “razão-raciocínio”, entendido como um fenômeno natural, portanto, como parte da natureza humana desde tenra idade, vai sendo produzido historicamente nos processos sociais, a partir do século XIX, pelos campos da Biologia e da Psicologia do desenvolvimento, tornando-se o ponto central de uma pedagogia científica, “como parte daquilo que Foucault (...) descreveu como os modos de governo, baseados que eram na necessidade de produção de conhecimento científico na população, com particular ênfase no novo proletariado” (WALKERDINE, 2004, p.115).

Segundo a autora, a partir do século XX, essas idéias sobre o desenvolvimento e o raciocínio infantil, tomados como naturais e progressivos, sustentadas por um ideal da razão, europeu, burguês, masculino e branco, vão “formar uma das grandes metanarrativas da ciência” (WALKERDINE, 1995, p.209). Essa metanarrativa é engendrada em uma concepção hegemônica ocidental de Racionalidade, que se encontra “profundamente ligada ao Iluminismo”

---

<sup>244</sup> Embora tenhamos localizado essas tendências nessas épocas, reconhecemos a emergência dos “ideais” que as sustentam anteriormente. Mas consideramos que a sua disseminação, nas escolas brasileiras, ocorre a partir das demarcações temporais que fizemos. Para um aprofundamento sobre as mesmas cf. Dario Fiorentini (1995) e Vagner Valente (1995).

e que se configura numa visão “que tem sido utilizada para apresentar as civilizações europeias como avançadas e racionais, ao mesmo tempo que o primitivo e o infantil eram igualmente classificados como menos racionais, civilizados e desenvolvidos” (*ibidem*, p. 210).

A produção discursiva da “criança em desenvolvimento”, baseada na premissa de que “existem capacidades no interior das crianças”, passíveis de serem desenvolvidas em contato com o objeto a conhecer (deslocamentos do concreto ao abstrato) tem sido tomada de modo geral no discurso pedagógico, como forma privilegiada de compreender as crianças<sup>245</sup>, constituindo-se uma produção hegemônica no campo da Educação e no campo da Psicopedagogia<sup>246</sup>, por exemplo. Nessa produção discursiva, a racionalidade é produzida como uma capacidade que se desenvolve a partir de estágios sequenciais fixos, em interação com os pares e professores (as), partindo-se de um raciocínio considerado “pré-lógico”, para um “raciocínio lógico-matemático”, etapa final do raciocínio abstrato, “raramente questionado” (WALKERDINE, 2004, p.113).

Em suas discussões sobre o domínio desse tipo de razão, Walkerdine (1988)

vê como particularmente interessante analisar a contribuição da educação matemática no estabelecimento desse “movimento” discursivo, na medida em que o discurso educacional construiu a idéia, a partir do século 19, segundo a qual o pensamento lógico matemático promete evitar os desvios da criança para outras formas de pensamento e prazer menos racionais. Uma educação calcada na racionalidade controlaria a agressividade própria da natureza humana e contribuiria, assim, para diminuir o empobrecimento e a criminalidade na sociedade (VEIGA-NETO, 1994, p. 242).

No campo da educação, no final do século anterior e no início deste século que estamos vivendo, assistimos e vivenciamos a incorporação desse modo de pensar o trinômio criança – desenvolvimento – raciocínio, pela chamada “pedagogia construtivista<sup>247</sup>”. Essa incorporação produziu, de forma contundente, não só o currículo da Educação Infantil (BUJES, 2002), mas também, os currículos de outros níveis de escolarização, matizando outras modalidades educativas, que passam a considerar o trinômio aluno – desenvolvimento – raciocínio.

A incorporação desse modo de pensar da tendência construtivista “passa a influenciar fortemente as inovações do ensino da matemática” (FIORENTINI, 1995, p.18). Nessa tendência

---

<sup>245</sup> Cf. WALKERDINE (2004).

<sup>246</sup> Essa hegemonia pode ser constatada nas publicações que orientam práticas psicopedagógicas. Cf. PARRA e SAIZ (1996), SISTO (1996, 2001), MACEDO (1997).

<sup>247</sup> No livro “Liberdades Reguladas: a pedagogia Construtivista e outras formas de governo do eu” (1994), organizado por Tomaz Tadeu da Silva, os autores e as autoras analisam produção discursiva dessa “pedagogia” no campo da educação. As críticas a essa pedagogia, no ensino da Matemática, são apresentadas, nesse livro, por Valerie Walkerdine e Thomas S. Popkewitz.

pedagógica, a Matemática é vista como “uma construção humana constituída por estruturas e relações abstratas entre formas e grandezas reais ou possíveis” (*ibidem*, p. 20). Por sua vez, os conteúdos matemáticos são tomados como “meios úteis, mas não indispensáveis, para a construção e desenvolvimento das estruturas básicas da inteligência. Ou seja: o importante não é aprender isto ou aquilo, mas sim aprender a aprender e desenvolver o pensamento lógico formal” (*ibidem*, p.20). Para desenvolver esse pensamento, propõe-se como método de ensino “a solução de problemas baseado na idéia de princípios estáveis de demonstração e prova e de axiomas que são aprendidos através do emprego de múltiplas estratégias de ensino” (POPKEWITZ, 1994, p.121).

Dario Fiorentini localiza como tendências no ensino da Matemática dois matizes das idéias construtivistas: o descrito acima, mais preocupado com o desenvolvimento de estruturas mentais e outro, mais preocupado, com a “construção ou à formação de conceitos” (FIORENTINI, 1995, p. 22) e que, a exemplo de outras tendências educacionais que se destacaram no Brasil, incorpora em função das contribuições de Vygotsky, outras discussões como, por exemplo, a importância do contexto para a aprendizagem. Como argumenta Valerie Walkerdine, tanto um matiz como o outro “nunca serão capazes de sair dos limites do sujeito unitário transcendental (WALKERDINE, 1994, p. 204).

A Matemática Moderna no ensino e a Pedagogia Construtivista produzem, ambas, a razão como sinônimo de raciocínio, de inteligência e de raciocínio lógico, ao difundirem as idéias de autonomia do sujeito alcançada pela razão e a crença na potencialidade do raciocínio lógico-matemático para o alcance do raciocínio abstrato, considerado superior e, portanto, como devendo ser alcançado por todos e todas, mas conferindo, assim, maior valor a quem detém esse tipo de raciocínio.

Podemos ler, em toda essa produção discursiva, um conjunto de termos que se encontram no espaço escolar como “habilidades”, “competências”, “construção dos conhecimentos matemáticos”, “conhecimentos prévios”, “interações com o meio”, “conquista da autonomia”, “desenvolvimento de capacidades”, “agilização do raciocínio dedutivo do aluno”, “aluno agente”, “atitudes”, “abstração”, “capacidade de generalização”, “conhecimento lógico-matemático”, “técnica”, “procedimento”, algoritmo”, “transferência”, etc. que acabam por produzir, segundo uma perspectiva foucaultiana, os objetos “sobre os quais falam”, ou seja, a sala de aula, as interações, as atividades, a “boa-professora”, as relações entre alunos e alunas, as proposições da professora, os materiais, o aluno (assim no masculino), enfim o “sujeito universal” como alguém

possível de ser “raciocinante”, atingindo o ideal do raciocínio lógico-matemático, a partir da educação.

Todo esse aparato discursivo pode ser lido nos documentos curriculares oficiais sobre o ensino da matemática<sup>248</sup>, em todos os níveis e modalidades educativas, como nos mostram os excertos abaixo:

A seleção e organização dos conteúdos matemáticos representam um passo importante no planejamento da aprendizagem e devem considerar os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças para ampliá-los. ...aprender matemática é um processo contínuo de abstração. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*- (BRASIL, MEC, 1998, p.217).

A matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. *Parâmetro Curricular Nacional 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental- Matemática* (BRASIL, MEC, 1997, p.31).

Por outro lado, um conhecimento só é pleno se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem. Para que sejam transferíveis a novas situações e generalizados, os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem novamente contextualizados em outras situações. Mesmo no ensino fundamental, espera-se que o conhecimento aprendido não fique indissolúvelmente vinculado a um contexto concreto e único, mas que possa ser generalizado, transferido a outros contextos. *Parâmetro Curricular Nacional 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental- Matemática* (BRASIL, MEC, 1998, p.36).

No ensino fundamental, a atividade matemática deve estar orientada para integrar de forma equilibrada seu papel formativo (o desenvolvimento de capacidades intelectuais fundamentais para a estruturação do pensamento e raciocínio lógico) e o seu apelo funcional (as aplicações na vida prática e na resolução de problemas de diversos campos de atividade). O simples domínio da contagem e de técnicas de cálculo não contempla todas essas funções, intimamente relacionadas às exigências econômicas e sociais do mundo moderno. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental* (RIBEIRO, 1997, p.100).

---

<sup>248</sup> Sobre esses documentos sugerimos conferir o “Parecer de Gelsa Knijnik”, publicado no periódico Educação e Realidade (1996b).



Na educação de jovens e adultos, a atividade matemática deve integrar de forma equilibrada dois papéis indissociáveis: formativo voltado para o desenvolvimento de capacidades intelectuais para a estruturação do pensamento; funcional, dirigido à aplicação dessas capacidades na vida prática e à resolução de problemas nas diversas áreas de conhecimento. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental-Matemática* (BRASIL, MEC, 2002, p. 12).

A Matemática, por sua universalidade de quantificação e expressão como linguagem, portanto, ocupa uma posição singular. No Ensino Médio, quando nas ciências torna-se essencial uma construção abstrata mais elaborada, os instrumentos matemáticos são especialmente importantes. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. (BRASIL, MEC, 1999, p. 211).

Saberes sobre as relações das pessoas com a matemática e sobre a própria matemática escolar vão sendo, assim, produzidos como um conjunto de verdades (capacidades desenvolvidas pela matemática, a matemática como expressão de raciocínio lógico, matemática como sinônimo de abstração, a funcionalidade da matemática, matemática como possibilidade de desenvolvimento das capacidades intelectuais), que, ao produzirem-se nas, e produzem as, práticas escolares, apreendem em relações de poder os alunos e as alunas dos diversos níveis e modalidades educativas. Alunas e alunos são tomados como objeto de um discurso que os/as normaliza, regula e produz como um tipo de sujeito “normal”, apropriado para a ordem moderna, e que é capaz de responder nessas práticas, de modo adequado, aos imperativos da razão: abstraindo, generalizando, aplicando conhecimentos “abstratos” em outras situações e demandas da vida cotidiana.

Desse modo, o ideal da razão, expresso na matemática escolar como sinônimo de capacidade de abstração, desenvolvimento do raciocínio lógico, enfim, de capacidades intelectuais, torna-se um modo de marcar pessoas e grupos, “que são rotineiramente acusados de não serem capazes de o alcançar: meninas, crianças da classe trabalhadora, negros, crianças do terceiro mundo”(WALKERDINE, 2004, p. 114), posto que, nessa matemática vista como sinônimo do raciocínio e do pensamento lógico, sucesso e fracasso em matemática são tomados como indicação de sucesso e fracasso pessoal (WALKERDINE, 2003).

A sacramentalização nos currículos de Matemática de todo esse aparato discursivo, que implica a “produção da matemática como razão”, produz o que vimos nas cenas descritas nessa seção: a determinação de modos específicos e corretos de se fazer matemática, a conversão da vida em ilustrações da aula, a concepção de um sujeito universal ignorando-se todas as diferenças, o silenciamento das mulheres, a valorização do homem racional, a produção da

dificuldade feminina em relação à matemática, o esquecimento da vida e o abafamento das outras formas de pensamento matemático.

Ela produz, também, um modo de interpretação que coloca os princípios lógicos da Matemática, por seu “poder de abstração” como podendo e devendo ser utilizados para codificar todas as atividades nas quais nos envolvemos cotidianamente, trazendo “um tipo de entendimento comum” no qual tudo pode ser, considerado, “potencialmente matemática” (WALKERDINE, 2004, p. 116).

É de toda essa produção discursiva que Ana<sup>249</sup> desdenha, embora “aparentemente” se submeta a ela. Ao escrever “obedientemente” uma seqüência numérica de 100 a 120 me chama, e, mostrando os números escritos em seu caderno (101, 102, 103,... 112), me diz: “*Eu tô escrevendo e pensando aqui: se eu tivesse cento e um reais, cento e dois reais, cento e três reais, cento e vinte reais ....vai que eu chegava no salário*”. O que vemos nessa enunciação são as razões da vida mostrando à razão cartesiana que o signo matemático é produzido em práticas discursivas específicas, generificadas, que implicam posições de sujeito, relações de poder, produção de saberes e de verdades, resistências e re-existências.

### **Dos jogos de verdade: homens e mulheres nas aulas de matemática**

*Outras cenas de uma aula de matemática*<sup>250</sup>:

*Cena um:*

Enquanto a professora estimula as alunas a enunciarem as respostas das contas e pede a Paulo que não fale as respostas, para que elas possam falar, Malva me mostra o caderno com as contas resolvidas e me 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) me mostra o dever de matemática que fizeram em casa: uma folha cheia de contas. Pergunto a que hora fizeram. Eles dizem que à noite, enquanto viam a novela. Paulo apressa-se em dizer:

Paulo: - *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, vemos que Paulo havia feito a conta e foi solicitado a ele, pela professora que não falasse os resultados para “dar uma chance” às mulheres de enunciarem suas respostas. Enquanto isso, Malva, que também, havia feito às contas – mas se mantinha calada – foi

---

<sup>249</sup> Diário de Campo - 08/05/06.

<sup>250</sup> Cena um: Diário de Campo 03/03/06.

Cena dois: Diário de Campo 28/04/06

considerada, pela professora como as outras mulheres, como alguém que não sabia resolver as contas ou estivesse com dificuldade em resolvê-las. Nessa cena, chamamos a atenção para as posturas de Paulo e de Malva diante das contas feitas: Paulo falava as respostas mesmo sem ser solicitado, sendo até mesmo contido pela professora, e Malva não falava as respostas, segundo ela “*pra não atrapalhar os outros*”.

Na cena dois, além do menosprezo de Paulo pela capacidade matemática da companheira para fazer as contas, podemos ver na refutação feita, *em voz baixa*, que Eliane considera que ele estava mentindo sobre o seu saber matemático (talvez, aqui se apresente a mesma atitude silenciosa de Malva). Nessas duas cenas, circulam o enunciado de que “*homem é melhor em matemática (do que mulher)*”, produzido no espaço da sala de aula, no qual o homem/aluno, a professora e as mulheres/alunas, ocupam uma posição de sujeito nesse discurso. A inferioridade feminina e a capacidade masculina para as contas são produzidas por esse discurso. Conjugada a todo um aparato discursivo em jogos de verdade no espaço escolar, essa racionalidade torna-se sinônimo de inteligência, raciocínio lógico, enfim competência para se fazer ou não matemática, como temos mostrado acima.

Nessas cenas, voltamo-nos para as atitudes das mulheres e dos homens nessas aulas de matemática, procurando mostrar outros jogos de verdade implicados na produção da “mulher pior em matemática do que o homem”, pois parece-nos que outra condição de produção desse discurso se faz presente nas cenas aqui relatadas.

Há, também, nesse discurso, além da produção do homem como mais racional e da mulher como menos racional, a produção de dois tipos específicos de sujeito: o homem fabricado, como mais “atirado”, “ousado”, “capaz de resolver suas necessidades” e que enuncia “suas vontades e desejos”; e a mulher fabricada como “quieta”, “ordeira”, que sabe “esperar e espera sua vez”, “cuidadosa com as necessidades e vontades do outro”, daquela cujos “desejos, necessidade e vontades vêm sempre depois...”, “aplicada” e “silenciosa”.

Ao tratarmos de mulheres e homens, alunas e alunos da EJA, algumas questões se tornam inquietantes: como se produziram esses tipos de mulher e de homem, assumidos por essas pessoas adultas, que se encontram hoje em uma sala de aula da EJA? Que mecanismos foram acionados nessa produção? Como e sob que condições esses dois tipos de sujeito continuam a ser produzidos nessa sala de aula, especialmente nas aulas de Matemática?

Para compreendermos essa produção, é preciso nos voltarmos para a produção de verdades sobre o corpo e a mente femininos como sugere Walkerdine (2003) e a produção de

verdades sobre o corpo e a mente masculinos. Sobre a naturalização das diferenças da mente masculina e da mente feminina, que acabam por localizar a mulher *fora da razão*, essa produção se faz, entre outros espaços, de modo especial no espaço escolar, pela matemática escolar como sinônimo de capacidade de raciocínio, como mostramos acima; mas se encontra, também, enredada na produção dos corpos masculinos e femininos, tomados como naturais, dados, pressupondo a existência de *uma natureza feminina* e *uma natureza masculina*, que as estudiosas de gênero nos ajudam a compreender como *fabricada*, por discursos de diversos campos (da biologia, da psicologia, da genética...) como mostramos na descrição do *enunciado do cuidado como próprio da mulher*.

Em seus livros *The mastery of reason* (1988) e *Couting Girls Out: Girl and Mathematics* (2003), Valerie Walkerdine, mostra, através de suas pesquisas, nas quais utiliza variado material empírico, como as teorias do desenvolvimento cognitivo, ao propor uma “seqüência natural para o desenvolvimento”, e ao tomar, o raciocínio lógico-matemático como “essência” do fazer e do saber matemáticos, torna-se um discurso poderoso, no qual a professora se posiciona ao avaliar de modo diferente *desempenho matemático* das garotas e dos garotos em testes e atividades matemáticas. O sucesso das garotas é tomado como parte da *capacidade natural* das meninas de seguir regras, sendo por essa predisposição ao seguimento de regras, disciplinadas no desenvolvimento das atividades, conseguindo através dessa disciplina um bom resultado matemático. O sucesso dos garotos, por sua vez, é tomado como sendo fruto do *talento para a matemática*, como *uma habilidade natural* (WALKERDINE, 2003). Raramente, segundo a autora, descrevem-se as garotas com tais termos (talento e habilidade natural para a matemática) “mesmo as garotas que se saem bem nos testes”<sup>251</sup> ( WALKERDINE, 2003, p.85). Para elas, utiliza-se a expressão “dedicadas<sup>252</sup>”, expressão que vem acompanhada das explicações das professoras de que elas são “boas garotas”, que, mesmo não sendo “excelentes, dão o melhor delas”. O termo “dedicadas” é também uma explicação que as garotas e os garotos oferecem sobre o “desempenho” em matemática das meninas, mostrando que sair-se bem em matemática para as mulheres é produzido como parte da sua natureza disciplinada e aplicada.

Nas práticas analisadas pela autora, o comportamento mais agressivo dos garotos é tomado pelas professoras como indicativo de inteligência, “de quem sabe o que quer”, ainda que lhe falte “maturidade”, considera-se que eles teriam uma “habilidade real” para matemática. Ao

---

<sup>251</sup> “... even girls who were doing very well indeed in terms of the test score” ( WALKERDINE, 2003, p.85)

<sup>252</sup> “hard-working” (WALKERDINE, 2003, p. 85).

aluno que não consegue bons resultados em matemática, as explicações das professoras ressaltam sua inteligência e seu brilhantismo e a causa do seu fracasso é tomada como parte da sua natureza irrequieta, e da sua “dificuldade de concentração”<sup>253</sup>, mostrando que os meninos têm problemas em se comportar (como parte da sua natureza masculina), mas não como se lhes faltasse “habilidade para a matemática”.

Nessas pesquisas, as meninas são descritas pelas professoras como maduras, como tendo boa atitude, que aprendem depressa a ser quietas e a conversar como adultas, contidas, ansiosas sobre a e na realização de suas atividades matemáticas. Portanto, são “boas alunas”, aplicadas e que, se “dedicarem”, poderão ter sucesso em matemática. Os meninos são descritos como mais imaturos, como tendo alto potencial para a matemática, irrequietos, seguros e, mesmo quando eles apresentam insegurança e ansiedade frente às atividades matemáticas, as explicações é de que eles são menos “travados” e respondem quando estimulados. Nessas narrativas, a falta de confiança das garotas é tomada como “chave” para compreender as razões do seu insucesso nas atividades matemáticas escolares e, “enquanto os garotos são descritos como confiantes as garotas são consideradas com baixa (qualidade/estima). Elas nunca insistem, não têm confiança, não sabem do que são capazes (WALKERDINE, 2003). Assim, essa falta de confiança, a atitude de recato e uma “aparente burrice” das mulheres é tomada como “parte do seu charme”<sup>254</sup> (*ibidem*, p. 90).

Deslocando essas narrativas para a sala de aula da EJA, daquelas catadoras e daqueles catadores, podemos encontrá-las nos estímulos diferenciados da professora feitos às mulheres e aos homens, nas palavras que sugerem a dificuldade delas e a facilidade deles, nas contas que a professora “passava” para que elas fizessem em casa (atividade dada mais a elas do que a eles), no incentivo para que elas fizessem essa conta, nos *ous sugestivos* dirigidos aos homens quando erravam as contas, sugerindo que havia ali um engano, que esse erro “aconteceu por distração”, e nos próprios desafios que parecia fazer às alunas para que pensassem e respondessem os resultados das contas propostas.

Quando as mulheres, alunas da EJA, vão para a escola, elas levam os seus jeitos “aprendidos de ser mulher”, que vão se *conformando* e sendo *conformados* em sala de aula como se fizessem parte da “sua natureza”. O silenciamento delas diante das respostas solicitadas pela professora não mostra *desempenhos reais* (WALKERDINE, 2003) em matemática, mas toda uma produção discursiva sobre o que constitui “ser uma boa mulher” e “uma boa aluna”: nas atitudes

---

<sup>253</sup> Cf. WALKERDINE (1988, 1995, 2003).

<sup>254</sup> “... part of her whole charm” (WALKERDINE, 2003, p. 90).

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 em 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, a partir da aquisição de determinadas “competências e habilidades matemáticas”, a serem mais autônomas, como sonha a escola moderna (como se essa autonomia lhes faltasse). Elas vêm de um conjunto de práticas que foram construídas sutilmente por uma cultura patriarcal e nas quais são posicionadas como boas mães, boas esposas, solidárias, como alguém que sabe esperar, que usa o seu não-saber como parte do seu charme, dada ao afeto e a emoção, que sabe cuidar, que é frágil e precisa ser cuidada. São os jogos de verdade que estabelecem consigo mesmas nesse conjunto de práticas, que produz o silenciamento feminino nas aulas de matemática.

Uma das mulheres, que incitada, pela professora a enunciar em voz alta os resultados de uma conta, permaneceu silenciosa, quase ao final da aula, fala para a colega<sup>255</sup>:

*Ontem tava explicando pro meu menino que eu ganho trezentos reais, então eu não tenho como pôr piso no chão. Com trezentos reais, eu pago luz, água, comida. Compro pão pra eles todo dia. Então o piso tem que esperar (Alda).*

Essa mulher, posicionada em sala de aula pela professora como *não sabendo matemática*, mostra que o seu silenciamento não se referia a uma falta de raciocínio ou de capacidade para a matemática; talvez os modos escolares de se fazer matemática até lhe apresentassem uma dificuldade, também produzida pelas práticas matemáticas escolares, profundamente genericadas, mas não lhe faltava “raciocínio matemático”. É essa mulher que negocia com os compradores, discute com funcionários do escritório sobre salários, denuncia em matéria para um canal de televisão local o roubo dos materiais e acusa em sala de aula os homens pelo roubo de material. Os parâmetros, padrões, valores, necessidades que revestem as práticas de numeramento em que se envolve não se pautam pela matriz cartesiana, mas por decisões de uma vida que se equilibra entre o ter e o não ter, entre priorizar o alimento, a luz e a água, considerados para a sobrevivência dos que dependem dela mais importantes do que o tipo de chão em que se pisa. Nessas práticas de numeramento, a mulher, como mãe, assume para si todo o cuidado e toda a responsabilidade material pela vida de seus filhos. É uma mulher que prevê, provê e controla: atitudes consideradas, em nossa sociedade, como “mais naturais” no mundo masculino.

---

<sup>255</sup> Explicação para a colega e também dirigida a mim. Diário de Campo - 17/03/06.

Argumentamos que, nessas práticas de numeramento que acontecem no espaço escolar, a mulher, aluna da EJA, está presa em uma teia de cuidados, discursivamente tecida em práticas históricas muito concretas que desde cedo vão lhe ensinando um “jeito de ser mulher”: nas relações familiares, nos espaços sociais nos quais conviveu, nos modos de se comportar como menina, nas brincadeiras destinadas a ela, no tipo de trabalho infantil<sup>256</sup> que realizou, pois desde cedo o direito de viver a infância lhe foi retirado, muitas vezes, também, na privação do seu direito à educação. Nos jeitos aprendidos de ser menina – adolescente – mulher, ela foi aprendendo a tomar para si o cuidado do outro (irmão/ã menores, às vezes, irmão mais velho que, como homem, detinha 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 pra arrumar pra ir pra escola. Os pequenos, chamo a menina pra pegar e arrumar ... porque tem duas né, a de onze pra pegar e arrumar a de 6 e a de 17 anos pra arrumar o outro...*”

É essa teia de cuidados que enreda a mulher (e nas quais ela muitas vezes se enreda) que fortalece o discurso dos homens melhores em matemática do que as mulheres.

### **Entrelaçamentos**

A nós, mulheres, desde cedo, ainda nos ensinam (e às vezes, como mães e professoras, também ensinamos a outras meninas) a falar nos momentos apropriados, a nos esforçar, a sermos disciplinadas, a cuidarmos do nosso corpo, a nos preservar, a não sermos atiradas. É essa “natureza feminina” cuidadosamente fabricada em todas essas práticas que produz as práticas de numeramento de grande parte das mulheres que, em nosso país, tem se responsabilizado pelo cuidado com os/as filhos/as; mulheres que, na sala de aula da EJA, por toda essa “fabricação”, esperam o outro falar, não são atiradas, posicionam-se de modo quieto e, por essas atitudes e gestos, são consideradas *menos capazes para fazer matemática do que os homens*, produzindo-se, assim, em meio a jogos de verdade, em um mundo organizado aos modos masculinos, o enunciado *de que homem é melhor em matemática (do que mulher)*.

Nós, mulheres vamos, assim, desde cedo, aprendendo junto aos jeitos apreendidos de sermos mulheres que eles são melhores do que nós em matemática. Muitas vezes, como nos mostram essas mulheres, alunas da EJA, nós mesmas nos consideramos responsáveis pelo nosso

---

<sup>256</sup> Essa mulher, assim como outras mulheres catadoras, acompanharam desde cedo sua mãe no trabalho de catação. Algumas freqüentaram 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.

próprio fracasso (WALKERDINE, 2003). É esse assumir para si a incapacidade para a matemática ou essa convicção de que não são boas o suficiente como eles, que as alunas nos mostram ao enunciarem a dificuldade, a peleja em entender essas contas, a atitude de copiar matemática que marcou a sua prática como aluna criança e que continua a marcá-la como mulher adulta, já que está copiando de novo. Recuemos no tempo para entender como essas mulheres foram se produzindo incapazes para o não-entendimento da e sobre a matemática escolar e assistiremos às mesmas pelejas travadas quando crianças com essa matemática, essas lutas inglórias que continuam a travar, agora, em uma sala de aula da EJA.

A matemática escolar, produzida no espaço escolar *atemporal e etéreo*, espaço das práticas de numeramento que se produzem nas e produzem as tensões entre razão e vida, é assim, um campo masculino, lugar de fabricação de modos de vida femininos a serem submetidos aos modos de vida masculinos, lugar de produção de desigualdades, lugar no qual as diferenças são produzidas como naturais – naturalidade que produz desigualdade de acesso aos saberes socialmente valorizados, que molda os modos de *matematicar* na contemporaneidade; espaço da produção, da distinção da supremacia matemática masculina, espaço do apontamento e das *preocupações* com a suposta “falta matemática feminina”, e um dos espaços no qual o discurso – “*Homem é melhor em matemática (do que mulher)*” – se produz como uma verdade, em meio a fantasias e ficções da razão. Fantasias e ficções, que se constituem de um modo perigoso para as mulheres porque, entre outros efeitos, como, por exemplo, reafirmar como femininas as práticas do cuidado, dada a constante fabricação de “uma natureza masculina” e “uma natureza feminina” que tem lugar nessas práticas, cerceia as práticas de numeramento no espaço escolar e em outros espaços sociais e fabrica práticas de numeramento adequadas a eles e elas. Enfim, nessas práticas de numeramento que têm lugar no espaço escolar, nas tensões entre razão cartesiana e razões de vida os corpos das mulheres, alunas da EJA continuam a ser moldados, produzidos, transformados, sutilmente, em *corpos mais dóceis* do que os dos homens.



## Fora e Dentro

O céu e o mar, a lua e a estrela  
O branco e o preto, tudo se completa de algum jeito  
Homem, mulher  
A faca e o queijo, o incerto e o perfeito  
Tudo se completa de algum jeito

(Trecho da música Completo- Ivete Sangalo)

Prosa e verso cantam a complementaridade “harmônica” entre homens e mulheres. O cinema, a literatura, as artes, muitas vezes “celebram” as diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino como se fossem naturais, narrando o desempenho de funções, os papéis e as tarefas deles e delas, criando personagens e *recriando* em um mundo de fantasias e ficções “uma identidade feminina” e “uma identidade masculina”<sup>257</sup>.

Os versos acima cantam a complementaridade entre homem e mulher, ecoando discursos de diversos campos que têm se ocupado em afirmar que mulher e homem são diferentes na anatomia, na força física, nas emoções, no cérebro, e que, portanto, vão desempenhar funções de macho e fêmea, de paternidade e maternidade, que vão se complementar, *naturalmente*, de modo harmônico: fragilidade e força física, emotividade e controle, insegurança e segurança, corpo feminino e corpo masculino, que se atraem e se completam. Enfim, pólos opostos que se tornam uno.

Ao nos voltarmos para a constituição das práticas de numeramento das catadoras e dos catadores, alunas e alunos da EJA, é possível observar que essa complementaridade e essa harmonia não se estabelecem assim. Quando contemplamos as práticas de numeramento no espaço do trabalho e no espaço da casa, o que constatamos é uma assimetria nas relações entre homens e mulheres, na qual a desigualdade é *reproduzida*, fabricada por discursos do campo da biologia, de modo especial, mas também, de uma racionalidade matemática cartesiana, que dispõe de “lugares discursivos” a serem ocupados, de modo diferente, por homens e mulheres. Assimetria, que é, entretanto, fustigada por discursos feministas dos quais algumas catadoras se posicionam como sujeitos, reivindicando relações mais igualitárias com os homens.

---

<sup>257</sup> É preciso considerar que o cinema, a literatura, as artes, também têm sido historicamente para mulheres e homens espaços de expressão, contestação e apresentação de formas de vida de mulheres e homens que não se prendem a uma “identidade universal” e a um padrão de masculino e feminino. Guacira Louro sugere que filmes e vídeos “podem se constituir numa forma [...] de avançar a discussão sobre gênero e sexualidade” (LOURO, 1997, p. 171). Nessa perspectiva, a autora apresenta, nesse livro, algumas sugestões de filmes e vídeos.

Essas práticas se constituem, assim, como espaços de tensões, nas quais se travam batalhas discursivas nas quais a mulher *é sujeitada* aos arranjos masculinos e, ao mesmo tempo, se sujeita a esses arranjos, assim como *sujeita* as filhas a esses mesmos arranjos e assim sucessivamente... As ações de sujeitar-se (a) e sujeitar (a) não são, porém, ações passivas das mulheres, frente a uma dominação masculina, mas se fazem em meio a jogos estratégicos que implicam relações de poder, resistências e produção de saberes.

Nas práticas de numeramento constituídas *fora* (espaço das relações de trabalho remunerado) e *dentro* (espaço do doméstico, que também envolve trabalho feminino não remunerado) não há “um fora” e “um dentro” que se complementam, mas que, habitados por discursos de diversos campos, são “espaços fabricados” nos quais práticas masculinas e femininas são forjadas ao atribuírem-se “papéis” adequados a eles e a elas. Nesse sentido, a desigualdade entre homens e mulheres, nesses espaços e nessas práticas, é persistente:

Durante uma aula observada, na qual as alunas e os alunos resolviam contas matemáticas, Paulo é chamado para atender um telefonema. Quando retorna diz:

Paulo: - *Vou embora*. Sua companheira (Eliane) se levanta disposta a acompanhá-lo. Ele lhe diz:

Paulo: - *Vou trabalhar*. A mulher me chamou para ser ajudante.

A professora argumenta: - *Não tá na hora, a aula não terminou*.

Paulo: - *Tô indo trabalhar, a mulher me chamou*.

Eliane: - *Também vou*.

Paulo: - *Você fica*. *Quem é que vai fazer almoço, eu vou comer o quê?*

Eliane sai acompanhando-o e dizendo:

Eliane: - *Você disse que eu ia trabalhar com você*.

Depois de um tempo, ela retorna sozinha à sala e continua a resolver as contas...

(Diário de Campo – 01/06/06)

Nesse episódio, o trabalhar como ajudante a que ele se refere era realizar o mesmo trabalho de catador para um depósito da cidade e que “*pagava mais por esse trabalho*”, como Eliane me explica após a aula, me dizendo, também, que havia combinado com ele que “*se a mulher chamasse*”, ela iria trabalhar como ajudante.

Poderíamos argumentar que Paulo se subordinará no seu trabalho a ser *dirigido* por uma mulher, e que Eliane se dispõe a realizar de forma igualitária as mesmas tarefas que ele, mostrando assim mudanças históricas de posições dos homens e das mulheres no espaço do trabalho. No entanto, essa cena traz o espaço da casa (dentro) e o espaço do trabalho (fora) compondo um cenário no qual diferenças, distinções e desigualdades se instalam e têm persistido ao longo da nossa história, mesmo com as lutas travadas pelas mulheres contra essas formas opressivas de organização desses cenários. É em meio a esses cenários que a *ordem* dada por

Paulo a Eliane para que ela fique e a atitude de retorno dela à sala de aula nos mobiliza a pensar na urgência de nos voltarmos para o funcionamento dessas práticas, pensando sob que condições elas se instauram e como elas se instauram. Essa *ordem* dada por ele, o *ato de ficar dela* nos seduzem a pensar nas “mudanças de lugares das mulheres” no mundo do trabalho, mas também nas provocam a questionar como o mundo do doméstico, mesmo com essas mudanças subsiste, sendo preservado como o “lugar do feminino”, e a que custos para as mulheres. Instigam-nos, de modo especial, a pensar sobre como se constituem para ele e para ela práticas de numeramento que serão diferenciadas, ou seja, como se produz nesse *fora* e nesse *dentro práticas matemáticas tidas como masculinas*, e *práticas matemáticas tidas como femininas*, produzindo, nesses lugares discursivos, verdades sobre gênero matemática(s).

### **Dos espaços e discursos**

A casa e a rua, o doméstico e o público, o interior e o exterior têm sido objeto de análise de historiadoras femininas<sup>258</sup> 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 vão se dedicar 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 certa reconfiguração do espaço doméstico continuam sendo conquistadas e hoje não há “um espaço” considerado como exclusivamente pertencendo ao masculino ou ao feminino, embora as mulheres ainda sejam minoria em muitos espaços como o da política, por exemplo, e sejam maioria em outros espaços, como o da educação. As fronteiras que delimitam tais espaços se constituem mais fluidas e são muitas vezes apresentadas, na mídia, por exemplo, como se não existissem. Ao mesmo tempo em que se celebra essa ampliação e a reconfiguração do “doméstico”, movimentos de mulheres e pesquisadoras/es desse campo se voltam para as persistentes formas de exploração, violências e desigualdades entre homens e mulheres nesses espaços. Afirmam, também, que não há uma homogeneidade nas relações de gênero em tais espaços, constituindo-se esses como heterogêneos e plurais, considerando-se a

---

<sup>258</sup>Cf. MALUF e MOTT (1998), LOURO (1997), PERROT (1988, 2005b). A respeito dessa divisão nas atividades e lugares de mulheres e homens sugerimos conferir, também, o texto de Pierre Bourdieu “A dominação masculina” (1995).

diversidade dos grupos de mulheres e homens com diferentes marcadores sociais (étnicos, religiosos, raciais, de classe, etários, profissionais etc.) que os habitam.

Toda essa heterogeneidade deve ser considerada na análise que fazemos. 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. Sobre as mudanças nos espaços *fora e dentro* das mulheres e dos homens pobres, as estudiosas feministas<sup>259</sup> mostram como, historicamente, os homens foram sendo cada vez menos capazes de prover a subsistência de suas famílias ao perderem espaços de trabalho remunerado e como “suas mulheres”, deixaram assim de habitar exclusivamente os espaços domésticos, impelidas para os espaços públicos em sua luta pela sobrevivência. Nos espaços públicos, elas tinham (têm) que desafiar normas estabelecidas, realizar atividades diversas, lutar contra o preconceito e a exploração por serem mulheres “que deveriam estar em casa”. Por isso mesmo, são vistas como “anormais”, fora da “norma” e de um padrão considerado “ideal para a mulher”:

...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).

Considerando as mudanças de lugares 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, em torno do discurso da maternidade, parece querer aprisionar (não somente fisicamente) a mulher nesse lugar da casa, nesse espaço do 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 de “ser mãe”, coloca como obrigação da mulher a responsabilidade, ainda exclusiva, por alimentar, por cuidar e criar. E ao homem, reserva-se o lugar de “ajudar”, nesses atos de cuidado, mesmo tendo eles abandonado, já há algumas décadas, o lugar exclusivo de “provedores”. Parece “natural” que as mulheres (*trabalhadeiras*) cuidem,

---

<sup>259</sup> Cf. PERROT (1988), SOIHET(2000), SARTI (2007).

ajudem, sejam solidárias, compreendam e assumam as práticas do cuidado, mesmo que tenham, assim como eles, enfrentado uma dupla jornada de trabalho. A mulher é produzida, por esse discurso enredado a outros discursos, como o discurso 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 o mundo do doméstico, gerenciar bem esse mundo, para que todos/todas se sintam bem; mas, ao mesmo tempo, “incapaz” ou “menos capaz do que eles” e “menos hábil” para organizar e se movimentar no mundo do trabalho. Produz-se, também, o homem com maior capacidade e habilidade para organizar o mundo do trabalho e administrar o espaço social, posto que ele sabe controlar-se a si mesmo e ao outro por guiar-se mais pela razão do que pelo afeto. Fabricam-se, assim, os discursos que se ligam a uma racionalidade de matriz cartesiana, do qual um tipo de matemática – masculina – é porta-voz.

Toda essa produção discursiva molda tipos específicos de mulher e de homem que se fazem presentes nas práticas de numeramento, que denominamos práticas de organização da casa (por se referirem aos modos de organização da vida doméstica) e nas práticas do trabalho (que aqui se referem às práticas do trabalho remunerado). Os enunciados que nelas circulam – de que *mulher cuida melhor do que homem, homem é melhor em matemática (do que mulher)* e que *mulher também tem direitos* – produzem tensões entre *fora* e *dentro*, disponibilizam posições de sujeito que são ocupadas por mulheres e homens, configuram práticas de numeramento e se configuram nas práticas, produzindo verdades que são “deste mundo” (FOUCAULT, 1979 p.12).

#### Práticas de pré-ocupação do outro

Na constituição das práticas de numeramento dessas mulheres e desses homens, flagramos o enunciado do cuidado como parte da natureza feminina, configurando, nas práticas *de organização da casa*, práticas que denominamos de *pré-ocupação*, por darem lugar a eventos e práticas de numeramento, nas quais as relações matemáticas que se estabelecem são relações marcadas por uma *pré-ocupação* constante das mulheres com outras vidas, e nas quais a mulher é posicionada como responsável pelas vidas no espaço doméstico, como companheira do homem em atividades de provisão do lar, e como mulher solidária com outras mulheres e com os homens.

Essas práticas se ligam, assim, a atividades de assistência, educação e cuidados com os filhos e as filhas e com o companheiro, a ações de solidariedade, de ajuda ou de companheirismo

estendendo-se do espaço doméstico a outros espaços, para além dele. As relações matemáticas estabelecidas por elas nessas práticas advêm desse cuidado, dessa *pré-ocupação* constante com o outro, posta pela posição que elas ocupam no discurso do *cuidado* que, ao estabelecer como “uma verdade” que elas cuidam melhor do que eles, faz com que elas se posicionem como sujeitos desse discurso e assumam a responsabilidade de cuidar:

*... 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 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.*

*Pesquisadora: - Uhum.*

*Cora: - Um me dava dez, outro me dava cinco, um dava dois, outro me dava vinte e cinco...*

*Pesquisadora: - Uhum..*

*Cora: - Criar família é difícil demais, minha filha. Você não sabe que é família com uma meninada. Eu sempre tive minha família. Oh minha filha, se eu não sou esperta...*

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 é com ela que os filhos ficam e, às vezes, nem são mais vistos pelo pai, porque “os meninos ficaram lá com a mulher<sup>260</sup>”. Mesmo quando estes assumem os/as filhos/as ao deixarem a companheira – caso de Paulo – é em função da morte da mãe, ou porque “ela não tinha muitas condições” (referindo-se a condições mentais), “não podia mais cuidar”. Neste caso específico, as práticas do cuidado são deixadas para uma nova companheira (que as toma para si) como nos relata Eliane:

*Pesquisadora: - Quanto você recebe aqui por quinzena, Eliane?*

*Eliane: - Às vezes cento e vinte, quando trabalha a quinzena toda dá isso; mas, quando não trabalha, dá cinqüenta, oitenta 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?*

---

<sup>260</sup> Enunciação de Antônio durante a entrevista explicando porque não vê mais os filhos.

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 fica 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.*

Esse enunciado *de que a mulher cuida melhor do que o homem*, que está em sua “natureza ser mais afetiva do que ele”, em uma sociedade que reconfigura espaços de trabalho para as mulheres e os homens, produz, de modo estratégico, em decorrência da pré-ocupação “natural” da mulher com o outro, a mulher – companheira – do – homem, constituindo, assim práticas de numeramento femininas forjadas sob a égide do companheirismo. As mulheres aprendem, desde cedo, a ocupar-se com o outro, a *serem* solidárias, a tomar conta dos/das irmãos/ãs menores, a desempenharem 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, como “*catar no lixão*”, ou buscar trabalhos pesados e socialmente desvalorizados, como o de lavadeiras, de carroceiras, de catadoras nas ruas da cidade, de catadoras associadas. 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 meninos 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<sup>261</sup>.* (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.*

Pesquisadora: - *É? E você ganhava o quê lá no outro serviço?*

---

<sup>261</sup> Ana refere-se a Cida e Alda, que hoje, como ela, são também catadoras.

Eliane: - *Ah...ganhava cento e cinqüenta.*

Pesquisadora: - *Aí você fazia o quê? Também 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 vivenciadas em eventos, que se relacionam a atividades de cuidado, de companheirismo e de solidariedade que nos ligam, a nós mulheres, a uma rede solidária de ajuda a outras mulheres, também como nós: “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 irmãs menores e prossegue pela vida afora: na ajuda mútua entre vizinhas no cuidado com os/as filho/as pequenos/as (já que não se pode “pagar a uma 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 paga, 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; ai deu vinte e seis 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:

*... 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 sete vidros de perfumes a um real, então deu... sete reais. Vai que ela esqueceu porque ela é boa de paga. Ela pegou dois daquele negocio 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 dez reais?*

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

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 não paga (...), tiro do meu dinheiro e pago ele.*

Pesquisadora: - *É?*

Judite: - *Tenho que tirar direto, igual a Binha me deve vinte e oito 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, que 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.*

No capítulo anterior, mostramos que esse enunciado do cuidado, produz posições de sujeito que são ocupadas por mulheres de idades diferenciadas, inclusive por aquelas que se ressentem do fato de “*serem sozinhas*”: a mulher mãe que além das atividades de cuidado com a casa e do trabalho na Associação, vende roupas para ajudar a filha; a mulher filha que é mãe de muitos/as filhos/as, e os cria também “*sozinha*”; a mulher avó, que continua a cuidar, a “*dar uma ajuda pros netos*”.

Muito embora reclamem do “*ser mulher sozinha*”, ocupando um lugar no discurso machista de que deveriam estar sendo cuidadas, ao ocuparem posições de irmã mais velha, de mãe, de avó, no discurso da maternidade, essas mulheres mais pobres, nas situações de falta, de luta pela sobrevivência, de exploração, não podem se “*dar ao luxo de serem frágeis*”, de serem “*cuidadas por um homem*”. Não têm essa prerrogativa (“*concedida*” a mulheres de outras condições sociais) porque há vidas além, das suas vidas, que dependem exclusivamente delas por causa de arranjos sociais que acabam por ser mais vantajosos para eles do que para elas: os homens, como não têm a obrigação primeira de cuidar, podem deixar com as mulheres os/as seus/suas filhos/as, não ajudar materialmente, assumir uma nova relação de forma despreocupada, delegar à mulher que distribua *o pouco do pouco* que eles recebem, ter o direito de ficar com uma parte do seu dinheiro, diferentemente, das mulheres que atendem primeiro às necessidades daqueles e daquelas que estão sob seus cuidados, “*porque primeiro eu compro roupa pros meninos menor e quando dá eu compro pra minha menina e pra mim*” (Cida).

É esse *enunciado do cuidado* que, paradoxalmente, produz para as mulheres o discurso da mulher forte, capaz de gerenciar sua vida, a vida dos filhos e das filhas. Assim tensiona o enunciado, também do campo da cultura patriarcal, de que nós mulheres somos mais frágeis do

que os homens, não só “emocionalmente”, mas, também sem “força física”. Podemos ler essa tensão no relato de Judite (62 anos) que sempre argumenta “ser mulher sozinha” e cuja filha conseguiu um empréstimo de mil reais para que ela, a mãe, pudesse fazer um banheiro. Judite sentia muitas dores na sala de aula porque havia carregado sozinha, durante o fim de semana, sacos de cimento, caixa d’água, vaso sanitário, areia “*porque eu não tenho dinheiro pra pagar o pedreiro e o material podia perder lá fora*”.

É esse enunciado que faz, também, com que *as práticas do trabalho* se organizem de forma diferenciada, no espaço da Associação. Às mulheres cabe o trabalho de triagem (escolha, separação) e limpeza dos materiais recicláveis atividades que requerem certo “cuidado”, o “olhar do pequeno”, atenção às minúcias. Realizadas por mulheres, essas atividades são menos valorizadas no contexto do trabalho da Associação de que a prensagem dos materiais, o enfardamento, a pesagem e a separação dos materiais “nobres” (alumínio, ferro, cobre), que são exercidos exclusivamente pelos poucos homens associados.

Os saberes matemáticos envolvidos nessas atividades são também distintos e de desigual valorização na sociedade e na escola. As atividades exercidas pelas mulheres engendram práticas de numeramento que envolvem um tratamento mais qualitativo do que quantitativo e de caráter preparatório, de iniciação do processo e não do seu controle. Ao contrário das práticas de numeramento forjadas na execução das tarefas desempenhadas pelos homens, que envolvem formatação, quantificação e controle.

Desse modo, além do espaço *dentro* ser considerado naturalmente feminino, também no *fora* (espaço do trabalho realizado na Associação) pela posição que as mulheres e os homens – catadoras e catadores, as/os responsáveis pelo grupo de apoio e funcionárias/os da prefeitura – assumem no discurso do cuidado, reserva-se para elas exclusiva e naturalmente, atividades semelhantes às desempenhadas no espaço doméstico às quais elas, por sua vez, *naturalmente* aderem: separar materiais, cuidar da limpeza, da cozinha, da horta, limpar os materiais, arrastar fardos, carregar caminhões, lavar os banheiros masculino e feminino (elas reclamam de que os homens não cooperam e deixam o banheiro muito sujo). Além do discurso do cuidado, apresenta-se aqui o discurso da razão como posse do homem, destinando-se a eles atividades que demandam operar com máquinas, controlar equipamentos, desmontar peças, conferir a balança e, eventualmente, carregar caminhões sendo ajudados pelas mulheres. Emerge, também, um discurso feminista que faz as mulheres questionarem relações, reclamarem direitos, delegarem a si mesmas posições de comando, por exemplo, assumirem a venda de vidros. Atividades de

venda são altamente valorizadas e são exercidas por mulheres porque a pessoa responsável por elas é designada por eleição. Em uma oficina<sup>262</sup> quando pergunto quem é o responsável pela venda dos vidros ocorre o seguinte diálogo:

Sebastião: - *Nós vendemos.*

Alda: - *Nós vendemos? Ó todo mundo vende?*

Ana: - *Quem tem que vender é eu.*

Algumas mulheres: - *É, é ela.*

Esse discurso feminista produz fricções no discurso machista que vigora quase hegemônico, nesse espaço de minoria masculina.

### Práticas de controle

Controle comporta vários significados: Ato ou poder de controlar; domínio, governo; fiscalização; autodomínio físico e psíquico; equilíbrio. Nas práticas de numeramento que denominamos práticas do controle, esses significados encontram-se embaralhados, em permanente disputa e, muitas vezes, são tomados como características naturais de mulheres ou de homens, naturalizando-se também relações e práticas. Ao descrevermos essas práticas, portanto, procuramos expor essas *naturalizações*, e mostrar esses significados em disputa no que denominamos *fora e dentro*.

Para as mulheres catadoras, parece ser a casa um espaço de seu domínio, no qual também exercem autoridade. Ao se desdobrarem nas práticas do cuidado e manterem materialmente as vidas sob seus cuidados, “ao garantirem a sobrevivência cotidiana com seu trabalho e, em grande, parte de manterem a casa quando seus companheiros estão desempregados, ou quando vivem sozinhas” (SOIHET, 2000, p.379), elas nos mostram que a casa é um espaço controlado por elas. Assim as mulheres catadoras nos dizem que “*são o homem e a mulher da casa*” (Eva), que colocaram o marido na rua porque “*eu preciso de homem é pra ajudar a tratar, se ele não ajuda?*” (Elisa), e questionam “*homem pra quê?*” (Cora), se ele não contribui mais materialmente para a manutenção da família. Nesse controle da casa, elas negociam, saem às ruas, vendem produtos, compram e vendem casas, mostrando que as práticas de numeramento dessas mulheres, mesmo aquelas práticas ligadas à organização da casa ultrapassam atividades ligadas a “cálculos

---

<sup>262</sup> Diálogo flagrado na oficina dois que contou com a participação de 21 mulheres e 3 homens.

sobre quantidades de alimentos”, extravasam o âmbito da cozinha e da casa, impõem o enfrentamento de outras tantas relações quantitativas e métricas, o que nos faz pensar que elas seriam tanto ou mais do que eles, “boas em negócios”.

Entretanto essa entrada feminina em práticas consideradas masculinas, como negociar imóveis ou animais, ou gerenciar uma atividade comercial não acontece sem resistências e até hostilidades; não rompem de maneira definitiva com os modos masculinos de organização da sociedade. Quando se envolvem na compra e venda de produtos diversos, procurando aumentar o “*pouco dinheiro que entra*” (Cida) com o trabalho da Associação, essas mulheres se sujeitam a regras de exploração do jogo proposto pelo fornecedor, por não *serem dadas aos negócios*, mas a *barganha!*; e fazem ecoar mais uma vez o enunciado de que a mulher *é pior em negócios do que os homens*, quase como um corolário do enunciado de que *homem é melhor em matemática* (do que mulher).

Por sua vez, a responsabilidade pelo controle do doméstico acaba por tornar-se penoso para as mulheres. Todas nós conhecemos o trabalho feminino realizado na informalidade, que é conciliável com as “atividades domésticas e o cuidado com os/as filhos/as”: venda de roupas, de produtos de beleza, de alimentos, de bijuterias, etc, vendas nas quais “*não tira dinheiro*”, pois, outra moeda de troca é criada para as mulheres:

*... tira é brinde, aí vende os brindes. Se eu pegar uma colcha, vendo por sessenta reais, e se o homem der o dinheiro, ele falou que só pode dar trinta reais porque ele tem que pagar a fábrica. Se eu vendo a colcha eu ganho mais. Ai eu escolho o brinde na revista (Judite).*

Cida: - (...) *é, e eu vendo perfume sempre de cinco reais né, pra mim pegar e ganhar uma colcha né, aí a colcha que eu ganho eu vendo por oitenta, noventa.*

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

Cida: - *Dão, mas de cem reais a gente ganha trinta... aí se eu pego uma colcha, aí eu vendo a colcha por noventa, ou cem, ou oitenta. Depende da colcha que eu pego né, aí eu vou e divido.*

Pesquisadora: - *E você divide como assim?*

Cida: - *Vinte 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, e quando essa opção se apresenta ela acaba por ser pouco atraente: pela quantidade de produtos vendidos pode se receber

um determinado valor em dinheiro e que acaba por ser considerado pouco, diante do volume de vendas feitas. Assim, o dinheiro urgente não entra naquele momento que talvez se precise dele, compra-se indiretamente uma outra mercadoria, e aguarda-se a realização de uma nova venda na qual a mercadoria se converterá, finalmente, em dinheiro. Fica-se, assim, sujeita, mais uma vez à *esperteza masculina para os negócios*: “*mas não vou pegar mais com esse homem. Vou pegar com outro. Ele me deu uma panela velha. Pôs a panela na caixa e me deu. Não gosto de gente sem palavra. Vou falar com ele*” (Judite).

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 duzentos e cinquenta, aí já vem batendo né, aí você vai pagar duzentos e vinte e poucos.*

Pesquisadora: - *Uhum, vem abatendo duzentos e vinte e poucos? Então você ganha vinte e oito, uai, não?*

Cida: - *Não, vai é do tanto que compra né, aí se vai duzentos e vinte e dois vem abatendo só trinta.*

Pesquisadora: - *Que tanto que eles abatem?*

Cida: - *Os trinta.*

Pesquisadora: - *Sempre eles abatem trinta 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 duzentos e noventa e oito, né, aí eles pegaram e não mandaram os produtos tudo pra mim não, e eu tive que pagar a boleto duzentos e setenta e dois né, e veio faltando o creme, veio faltando um monte de trem, e eles bateram, 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.*

Nesses eventos de numeramento, várias relações matemáticas se apresentam, várias práticas de numeramento se constituem. Por um lado, envolvem uma intrincada equivalência de sistemas de valoração: o preço em dinheiro, a porcentagem que se abate 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 boleto, ao gerenciamento de prazos, a administração e as estratégias de cobrança dos clientes e à avaliação se o esforço empreendido nessas atividades de venda vale a pena. As práticas que nelas se engendram envolvem, em sua constituição, avaliações que não se prendem à exatidão e ao controle (ligadas ao mundo dos negócios), mas estabelecem critérios mais amplos e mais complexos que se pautam em relações de solidariedade e de companheirismo, de exploração feminina e supervalorização da capacidade masculina para

negócios; pautam também 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 sua disposição – imposta por sua “obrigação” de cuidar – de realizarem tais vendas. Por essas se pautarem nessas relações, essas práticas são tomadas como femininas e, por isso mesmo, não se revestem do sentido dado em nossa sociedade para o gerenciamento de “negócios”: suas atividades comerciais não serão, portanto, consideradas “negócios” mas, como *elas mesmas dizem*, são “barganhas”: trocas que as mulheres fazem quase como uma concessão que o “mundo dos negócios masculinos” lhes faz. O controle exercido por elas nessas práticas é o controle sobre atividades meio e não atividades fim.

Se os homens mais pobres perdem terreno no espaço *dentro*, ao não conseguirem “assumir o papel de mantenedores” (SOIHET, 2000, p.368), o espaço *fora* sobrevive como o “verdadeiro lugar do homem”, lugar do exercício de sua autoridade e domínio, preservado discursivamente. Aos homens catadores, não a todos, mas à sua maioria (que se constitui minoria na Associação se considerarmos o número de associados e associadas) se reserva o trabalho com as prensas e o controle da balança, porque *“toda hora que eu pegava alguma coisa lá pra pesar, se eu não sabia o peso, eu pedia pro Paulo: - ‘Pesa isso aqui pra mim’, pedia pro Juca, ele pesava, mas a pessoa pagava por aquilo que ela levava<sup>263</sup>”*. Reatualiza-se, assim, o enunciado de que eles são mais hábeis do que elas para operar com máquinas e equipamentos. Nesse caso, manuseio da balança envolve situações de *conferência e controle*, que pertencem ao campo da racionalidade de matriz cartesiana. Esse controle não se fia numa avaliação do peso por estimativa a partir de experiências vividas como a que fazia Ana, capaz de estimar o peso de determinados utensílios domésticos que ela encontrava entre os materiais a serem reciclados. Todo material deve ter a medida de seu peso legitimada pela pesagem precisa de balança, que lhe atribui um valor público, e esse valor recai sobre os materiais mais nobres como o alumínio ou o cobre, por exemplo, não recaindo sobre as roupas usadas e os calçados, que forem encontrados quando da separação dos materiais:

*... a gente tava mexendo [separando materiais para reciclagem], elas estavam achando aquelas roupas. Um dia, a menina achou toalha, (...) ela achou, ela veio e me entregou, novinho, eu falei: - ‘isso aí pertence a você que Deus te deu’ ... agora quando você for querer uma bacia, você vai querer uma vasilha de alumínio, tudo quanto é trem que você quiser desses, você me fala que você vai levar, mas nós vão pesar. (Ana)*

---

<sup>263</sup> Enunciação de Ana, referindo-se a vasilhas que, às vezes, ela encontrava no meio dos materiais a serem reciclados e comprava da Associação. O saber o peso a que ela se refere é o peso que ela imaginava que determinada vasilha teria, por exemplo, uma bandeja ou uma forma de bolo.

Ao mesmo tempo em que a elas se reserva o trabalho minucioso de triagem e da separação dos materiais, e a eles o controle das prensas e da balança, por outro lado também, na maioria das vezes<sup>264</sup>, são elas que carregam pesados fardos de materiais para a balança. Em 2003, logo após conhecer o grupo, foi uma cena, presenciada por mim, na qual as mulheres carregavam fardos para que um homem (que esperava tranquilamente por eles) os pesasse, que suscitou indagações que geraram esta pesquisa. Em 2006, durante a pesquisa de campo, esse mesmo episódio<sup>265</sup> se repete:

Uma catadora (Ângela) carrega dois fardos de PET para a balança enquanto um homem (Lúcio) espera para realizar a pesagem.

Pesquisadora: - *Você não sabe mexer na balança?*

Ângela: - *Lúcio sabe tudo e ele consegue arrumar a balança quando ela tava ... se não colocar certo dá prejuízo, ou pra nós ou pra eles.*

Nessa cena, além do tipo de racionalidade valorizada e da “verdade instaurada sobre a capacidade masculina de controlar máquinas e equipamentos”, na detenção pelo homem de toda a informação sobre o peso e, conseqüentemente, o valor em dinheiro a ser pago sobre o total do material pesado, há, de certa forma, um controle sobre a produção feminina, cujo exercício é autorizado por elas como efeito do discurso de que *o homem opera melhor do que a mulher com máquinas e cálculos*. Há, também, contraditoriamente, o tensionamento de outro enunciado sobre a mulher como “fisicamente frágil,” que se encontra no ato de elas arrastarem pesadas sacas de material para a balança. Esse enunciado sobre a “fragilidade feminina” é tensionado, também, no episódio abaixo quando elas valoram de forma diferente o trabalho de uma mulher (fisicamente frágil), comparando-o com o trabalho realizado pelos homens:

De dentro da sala de aula, as alunas vêem uma outra catadora (Dora) chegando. Escutamos dentro da sala de aula Dora relatar para as outras catadoras que se encontravam lá fora:

Dora: - *Eu estava sumida porque estava doente.*

As quatro catadoras que estão lá fora só escutam a explicação de Dora.

Na sala de aula, Judite diz:

Judite: - *Agora tem esse problema da Dora que estava é no lixão trabalhando.*

Outras alunas completam: - *Nós vimos ela na televisão.* [Referindo-se a uma reportagem com pessoas que estavam trabalhando no lixão].

---

<sup>264</sup> Desde que comecei a frequentar a Associação até hoje, jamais vi um homem ajudá-las a arrastar o material para ser pesado.

<sup>265</sup> Diário de Campo - 25/05/06.

Judite: - *É a Paula que estava na televisão e falou para todo mundo ouvir que trabalha aqui [na Associação] três semanas e ganha trinta reais. Ela falou bem assim: - 'Aqui [no lixão] eu trabalho e ganho quatrocentos.*

Depois de um tempo, Judite diz quase para si mesma:

- *É uma pena a Dora não poder ficar, ela é muito trabalhadeira. Vale muito mais que esses homens que fica aqui. Pega aquele tanto de pet e num instante limpa tudo.*

(Diário de Campo - 15/05/06)

Ao relatar esse episódio, penso na descrição feita por Judite sobre a capacidade de trabalho de Dora “que vale mais do que muitos homens” e vejo à minha frente Dora<sup>266</sup>, franzina, aparentando mais de sessenta anos, refletidos nas rugas e no branco dos cabelos. As mulheres, maioria na Associação, zelam para manter as normas do trabalho: uma delas é de que a/o associada/o não fique mais de vinte e cinco dias sem comparecer ao trabalho.

No momento de registro desse episódio, o lixão da cidade encontrava-se aberto. Os homens, em sua maioria, iam trabalhar lá mas voltavam antes de completar os dias para que não fossem desligados da Associação. Algumas mulheres também iam trabalhar no lixão, e da mesma maneira tentavam usar o expediente para continuarem pertencendo à Associação. Isso não deu certo com Dora, que, em uma assembléia, acabou sendo desligada da Associação. Parece que o discurso feminista exerce muitos efeitos nas práticas dessas mulheres trabalhadoras. Um dos efeitos pode ser lido no modo como elas procuram tornar o espaço da Associação um espaço de relações de trabalho mais igualitárias entre mulheres e homens, e procuram cumprir as regras acordadas em assembléia, mesmo quando essas regras fazem com que uma catadora que reconheciam como eficiente seja desligada do trabalho. Outro efeito pode ser lido no modo como comparam o seu desempenho com relação aos homens, procurando mostrar-se capazes de realizar as mesmas tarefas que eles (como o trabalho físico, por exemplo). Essas tentativas são, porém, constantemente boicotadas por uma cultura machista que determina, por exemplo, que, embora sejam maioria, as mulheres não consigam defender (e aprovar) a manutenção de um vigia (pago) para evitar que o material triado seja roubado.

Em várias enunciações, as catadoras cobram união de todos os catadores e catadoras e consideram as relações desiguais (o fato de carregarem sozinhas todo o peso, por exemplo) como efeito dessa desunião. Assim, os modos de organização masculinos que as sujeitam a essas atividades e aos quais elas se sujeitam permanecem obscurecidos.

---

<sup>266</sup> Essa catadora não conseguiu retornar ao trabalho na associação. Faleceu em 2007.



Posicionando-se no discurso feminista como mulher que também, tem direitos, assim como os homens, Ana questiona a atitude dos companheiros que encontram materiais de maior valor quando da triagem e levam para si sem pagar o devido valor à Associação: “*O povo leva, não pesa. Paulo pega e não pesa, por que se eu quero uma panela eu tenho que pesar? Isso tudo é desunião.*”

Apropriando-se das construções discursivas que se constituem no e constituem os movimentos sociais, as mulheres posicionam-se como defensoras do sonho da produção coletiva, numa situação mais segura e digna (embora menos rentável) do que a catação no lixão. No lixão, segundo os relatos delas<sup>267</sup>, impera a lei do mais forte, a solução individual, a exploração sem qualquer árbitro. Os homens, por sua vez, não se preocupam em disfarçar seu posicionamento que os faz optar declaradamente (não veladamente como muitas mulheres) pela solução que lhe seja mais vantajosa. As práticas de numeramento que permeiam essas decisões são, pois, inspiradas por uma linha de raciocínio que leve à identificação (e opção) pelos melhores ganhos individuais, numa avaliação que toma a quantificação como critério primeiro, excluindo os imponderáveis (dignidade, pertencimento, solidariedade) da configuração de suas práticas de numeramento.

Pedro: - *O material [preço] caiu demais. Tá barato demais. O pet nós vendia a um e quinze. Agora é quarenta centavos, abaixou demais E a produção caiu demais.*

Marta: - *A produção caiu, uai.*

Pedro: - *Se a produção subir o dinheiro sobe, se a produção baixar o dinheiro abaixa.*

Pesquisadora: - *E os compradores tão vindo comprar?*

Alda: - *Ao material aí minha filha. Não tem produção. O material aí...*

Pedro: - *O povo não tá aqui sabe por quê? Um muncado tá no lixo sabe por quê? Porque o lixo tá dano mais do que aqui na Associação. Aqui é mais caro e lá no lixão é mais barato. Lá eles vende o pet solto a quinze centavos dentro da bolsa. Se você fizer trezentos quilos lá, você ganha quase trinta reais. Aqui é quarenta centavos. Aqui ce trabalha sete hora e meia é sete real e cinqüenta. O que adianta? Adianta nada. O material aqui é mais caro e tem que render o material todo pra dá mais dinheiro. Se sai aqui cinco mi, seis mil tonelada é melhor procê. Agora não tá saindo não.*

(Diálogo registrado no final da oficina 5)<sup>268</sup>

Por sua vez, a perspectiva de união proposta por Ana é, porém, parametrizada por aquilo que ela considera ser justo com os que trabalham. Em um dos momentos da pesquisa de campo,

<sup>267</sup> Relatos produzidos durante as entrevistas e em diversos momentos vivenciados por mim na associação.

<sup>268</sup> Quando esse diálogo foi desencadeado após o encerramento da oficina cinco, na qual informações sobre o “salário” recebido por elas e eles eram requisitados, as mulheres que participaram desta cena se foram retirando, permanecendo Pedro, Alda e Marta e mais duas mulheres que ficaram em silêncio. Dessa oficina participaram 21 mulheres e 4 homens. A proposição da oficina encontra-se em anexo. Anexo 4.

encontro Ana arrastando para fora da sala de aula pesadas sacas de papel branco, para que as aulas pudessem ter início. Ajudo-a a arrastar as sacas. Enquanto nos envolvemos nessa atividade, um catador passa a nossa frente. Ana diz: “- *Fingiu que não viu*”. Ela o chama para ajudar e, como ele não se volta para prestar ajuda, ou sequer responde ao chamado dela, ela afirma “- *Fingiu que não escutou*”. Em seguida, me diz:

*Esse papel foi limpo ontem, se ficasse aqui fora ia embora. O que você acha da situação: outro dia nós ganhamos muito branco, deu mais de quinhentos quilos e nós só queremos dividir com quem trabalhou. Vem esse povo que fica no lixão [faz sinal com a cabeça para o homem que chegou quando arrastávamos as sacas de material] atrapalhando a gente e ainda quer receber. O que você acha?*

(Diário de Campo - 20/04/06)

O que Ana reclama para si e para as outras mulheres que trabalhavam nesse momento na Associação é o direito de não repartir com quem não trabalhou (homens e/ou mulheres) o fruto do seu trabalho. Essa situação de exploração e, de modo especial, de roubo de material que se encontrava pronto para ser vendido produz relações muito específicas “com as contas”, práticas de numeramento em que valores numéricos, pesos e quantidades em dinheiro são cotejados com outros valores como segurança, justiça e indignação.

Chego à Associação e encontro Ana e Sílvia conversando consternadas. Eu me aproximo.

*Simone diz: - Roubaram o grosso.*

*Ana: - Essa quinzena nós não vai tirar nem trinta reais. Geraldo [outro catador] recebia cento e oitenta por mês para tomar conta a noite, esse pessoal não quis porque nós tava tirando cento e quarenta, por mês e ele cento e oitenta. Agora nós não tira é nada.*

*Simone: - Nessa quinzena nós tiramos oitenta e cinco centavos a hora. Agora a gente não vai tira é nada. A gente trabalha de dia e os outros roubam de noite.*

(Diário de Campo - 28/04/06)

Poderíamos observar nessa cena que Ana, mulher em processo de alfabetização, portanto, como já relatamos, não autorizada pela escola a fazer matemática (escolar), e Sílvia, que afirma “*ter muita dificuldade com as contas*”, remetem-se com propriedade a cálculos matemáticos. As operações matemáticas que permeiam as falas de Ana e Sílvia envolvem médias aritméticas, subtração com idéia comparativa, grandezas proporcionais... Mas, no discurso, desempenham o papel de argumento e não de mera informação sobre valores. Deslindam a teia de relações de poder por meio das quais seus ganhos estão sendo subtraídos. Fazer contas significa, nesta situação específica, constatar uma situação de exploração e inquietar-se diante dela, perder o sono

e o sossego, estar sempre em vigília, como relata Ana em uma oficina realizada sobre as contas que fazemos no nosso dia-a-dia:

*As contas essa noite me perturbou e não deixou eu dormir. Eu não sabia se eu pensava no que tá aqui dentro no galpão, ou se eu pensava no que tava lá dentro da escola. Então eu fiz conta demais. (Ana)*

*Essa noite eu fiz conta: eu ver aquele dinheiro [referindo-se ao material a ser limpo] chegando pra Associação; e como nós sofremos um tempo atrás, papel que eu apanhei e limpei. Será que eu vou encontrar lá aquele objeto? Será que eu vou encontrar? Será que ele só vai entrar e nós, e nós não vão nem ver o dinheiro? Eu passei a noite sem saber, sem dormir. (Ana)<sup>269</sup>*

As formas de organização do trabalho na Associação engendram variadas tensões. Quando a conheci em 2003, a forma de organização do trabalho era por produção: ganhava mais, quem catasse, separasse, limpasse e levasse para a balança (controlada por um homem) a maior quantidade de material para ser vendido. Essa situação era mais vantajosa para os homens do que para as mulheres, porque, como nos relata Ana, “*aqueles que pegavam alumínio, pegavam cobre, pegavam as coisas, eles atingiam até trezentos reais ... enquanto nós atingíamos, por exemplo, é ... nós começamos com cento e oitenta, depois nós fomos subindo de pouco a pouco, nós paramos em duzentos e trinta e um*”. Em termos matemáticos, uma desvantagem de sessenta e nove reais mensais; em termos de opressão, essa desvantagem é impossível de ser mensurada.

Aqueles a quem Ana se refere são os homens, como nos mostra Paulo, no excerto discursivo abaixo, justificando por que elas não “*pegariam o alumínio*”. Ecoando o enunciado de que *elas são mais hábeis do que elas para lidar com máquinas*, portanto, desmontar um motor, limpá-lo, separar o cobre e o alumínio, Paulo estabelece que a seleção dos metais seria *por natureza* atribuição dele, e esse material seria, então, *naturalmente* dele. Afinal, como consequência dessa capacidade, era, também, *natural* que ele ganhasse mais do que elas e, segundo ele, acabariam por se beneficiar com esse arranjo:

Paulo: - *Uma vez deu oitenta quilos de alumínio de uma vez.*

Pesquisadora: - *E por que você pegava só o alumínio, Paulo?*

Paulo: - *Porque o alumínio era mais fácil de ganhar dinheiro.*

Pesquisadora: - *Foi esperto, hein Paulo?*

Paulo: - *Não, porque assim, elas não pegava alumínio praticamente, (...) vem carro aí, elas não sabia quebrar o motor, e tinha outros alumínios pesados, eles não sabia, eu sabia, e falava vou pegar pra mim, pode pegar gente? Pode que vai ser bom que vai pegar né, porque é meio a meio, se eu pegar alumínio*

---

<sup>269</sup> Enunciações de Ana durante a oficina 2.

*para mim, vão supor, se ele dá dois quilos, ele custa três reais, fica pra mim um e cinquenta e pra Associação um e cinquenta. Então ai dava certo né, eu pegava e começava a quebrar os alumínio, o cobre era cinco reais, eu pegava, vai ser o que, eu ganhava dois e cinquenta, pelo cobre, só que pra dar um quilo de cobre, eu ganhava dois quilos de alumínio, porque era mais fácil né, o cobre sempre era mais caro, então eu ganhava alumínio, porque era mais barato.*

Pesquisadora: - *Ah, mas como é que é isso, era um pra você e um pra Associação?*

Paulo: - *Aqui era um quilo pra mim e um pra Associação, qualquer coisa, era meio a meio.*

Entretanto, como nos mostra Ana, o “pegar o alumínio” não era assim uma situação tão tranqüila e “natural” como pode parecer na enunciação de Paulo. No relato das mulheres, paira, um questionamento da forma de organização masculina desse espaço e o temor frente às ameaças ou quem ousasse desafiá-la reclamando seus direitos:

Ana: - *(...) chegava dois caminhão pra nós, jogava lá na esteira, de repente nós acabava com aqueles trem, só que tinha um, era seis blocos, tinha o bloco da sacolinha, tinha o bloco do grosso, tinha o bloco do papel, papelão, papelão grosso, sacolinha, papel branco e o (...), cinco blocos, cada bloco com seis pessoas, duas ia pra esteira, aquelas quatro ia limpar, aquelas quatro tinha que dá conta daquele material limpo, de qualquer bloco, quando dava onze horas não tinha mais nada, nós ia embora pra casa, só tinha uma desvantagem, que o pessoal que tava no bloco, que pegava o ferro, pegava o alumínio, pegava o cobre, aí tinha o bloco dos homens e não tinha jeito mesmo, nunca teve e nunca vai ter.*

Pesquisadora: - *Por que, como que é?*

Ana: - *Eles pegavam o alumínio, pegava o metal, catava o alumínio fino como o grosso, o metal e o cobre, pra nós só saía... Qualquer outro bloco só saía as outras coisas.*

Pesquisadora: - *E saía mais caro, o alumínio?*

Ana: - *Era mais caro.*

Pesquisadora: - *E como que eles pegavam?*

Ana: - *Tirando da gente, eles não deixavam, quatro blocos só vivia no prejuízo.*

Pesquisadora: - *E quantos homens eram? E quantas mulheres eram?*

Ana: - *Seis homens... Ah, minha filha, vão supor, eu tô nesse bloco aqui, tá eu, tá você, tá aquela menina, ali, nós tão de seis aqui. Só um porém: lá em cima tem um pegando só o nosso material que é o ..., pegando o alumínio, o cobre, ele não vem até você.*

Pesquisadora: - *Hum... hum.*

Ana: - *E fica com ele lá, só porém não adianta você brigar, quantas e quantas vezes, pra vim, aquele marido da (...), que é o (...) hoje ele saiu de lá até por conta própria, dele falar que o litro de gasolina não custava nada, podia ficar dois, cinco meses tentando..*

Pesquisadora: - *É?*

Ana: - *Aí eu é, eles falavam assim, (...) eles não pegavam, outros mais pequenos que nem o Doril, Novalgina, assim, não pegavam, e eu não deixava passar, eu ficava lascada, e tudo que era dos outros, tava lá pra cima e eles não pegavam, e eu catava e colocava dentro da bolsa, e eles falava que tinha que comprar um litro de gasolina, um falava assim: ‘ - Eu compro a gasolina’. O outro dizia: ‘ - eu ponho fogo’.*

*Era aquelas viagens de gente que não me deixa mentir, e vinha, minha menina: ‘ - mãe pelo amor de Deus, mãe, pára de gastar essa conta de trem mãe, eles tão só ameaçando que vai por fogo na senhora’.*

*‘-Minha filha, eles não pode me queimar sendo que eu tô aproveitando do que vai jogar fora’. Eu cheguei: ‘ - Ô Sílvio, eu tô aqui na ponta da esteira, pra cima tudo tá o material do pessoal, eu estou pegando aqui em baixo, o vidro, eu tô pegando o vidro, esse material que vem de lá até aqui, você vai deixar cair dentro da bolsa ou eu posso catar ele?’*

*Aí ele ia lá e falava: - ‘ó gente, esse aqui é o dono do papelão, esse aqui é o dono do outro, esse ali é o dono do branco, o que passar daqui, daqui de vocês e ir pra lá ela vai pegar porque não pode ir pro lixo*

*Pesquisadora: É ele que coordenava a Associação?*

*Ana: - Ele que sempre tava lá dando uma força né, no escritório. Então ele falava: - ‘ não é certo, um catador pegar o material do outro, mas também não é certo ele ir embora pro lixo’.*

*Pesquisadora: - Mas, mesmo assim os homens pegavam o material mais caro?*

*Ana: - Pegava, os que eram novato tinha vez que eles deixavam passar, e eu pegava né? Tinha vez que tava com quinze bolsa de material, sobrado deles, que eles deixavam ir embora, e eu limpava, e eu catava e catava (...) nós tirava, o primeiro pagamento nosso ali foi por cento e oitenta.*

*Pesquisadora: - Por quinzena?*

*Ana: - Era por mês (...) aqueles que pegava material, que pegava alumínio, pegava cobre, pegava as coisas, eles atingiam até trezentos real (...) enquanto nós atingia, por exemplo, é, no começo com cento e oitenta, depois nós fomos subindo de pouco a pouco, nós parou em duzentos e trinta e um.*

Essa forma de organização, mais vantajosa para eles do que para elas, produz assim práticas de numeramento marcadas pela exploração, pela opressão, por ameaças, que envolvem experiências matemáticas bastante diferentes para mulheres e homens. Elas operavam sempre com menos dinheiro do que eles e dadas “às práticas de cuidado”, que a elas são “naturalmente destinadas”, elas precisam fazer esse pouco dinheiro, render mais. Talvez aqui, nesta situação, se apresentem modos de calcular bem mais sofisticados do que os cálculos masculinos. Operar na falta, na dívida, no negativo, com as despesas maiores que a receita, exige uma “habilidade matemática”, sofisticada e criativa, especialmente quando disso depende a sobrevivência própria e de outros.

Após muitas discussões com o grupo de apoio, as catadoras e os catadores decidiram, em assembléia, mudar a forma de trabalho, que passa a ser, no início de 2005, por horas trabalhadas. Ana mostra a força feminina nessa mudança e denuncia, nesse novo modo de organizar, novos arranjos masculinos, nos quais há uma continuidade das estratégias de exploração:

*Aí a gente falou assim: ‘ não pode uma pessoa ganhar mais do que a outra’. Eu falei: ‘sempre vai ter um ganhando mais que a outra, porque mesmo que você pôr por hora, alguém vai ficar em casa e o outro vai vim e vai ganhar o mesmo’. Ele quer, que todo mundo ganhe igual, mas como é que vai ganhar? Ali tem gente que ganha, minha filha, sem fazer nada. (Ana)*

“O seu fulano não trabalha”, “Assina aqui e sai ali”, “Assina e fica à toa” são enunciações de duas mulheres mais velhas (Ana e Judite) fazendo referência ao trabalho masculino na constatação de que elas continuam a trabalhar mais do que eles e que, de alguma forma, os novos arranjos acabam por privilegiá-los. Se, hoje, ganham “igual” por hora supostamente trabalhada (muito embora eles ganhem gorjetas na hora de carregarem algum caminhão, e elas, quando realizam a mesma atividade, não recebam gorjeta) o tipo de exploração

masculina sobre as mulheres permanece justificada por um discurso de que os homens são mais fortes e, por isso, “mereciam” ganhar mais:

*Porque era produção, chama eles pra voltar pra produção, pra ver se eles voltam. Não, porque tem neguin que trabalha, pessoal que fica à toa. Fica a toa mesmo, uai, na hora de pegar lá, ontem mesmo, eu, Beto, Chaves e o Durval, nós jogou cinco mil e novecentos, cinco mil e novecentos quilos de papelão pra cima do caminhão. Aqui oh, colocava aqui, eu e eles, mas na hora de pegar lá, nós que pega, as mulher não pega não, certo? Então é ai onde tá o erro. (Paulo)*

Nessas práticas de numeramento que têm lugar nos espaços *fora e dentro*, podemos ler assim, produções discursivas sobre mulheres (dadas ao cuidado, solidárias, companheiras, descontroladas, que só sabem brigar, etc.); sobre homens (centrados, racionais, a outra metade das mulheres precisando, assim, do seu companheirismo) e sobre as práticas matemáticas deles e delas, essas últimas muito mais pautadas por escolhas “estranhas” aos caminhos da razão.

No capítulo anterior, mostramos que, sob o enunciado da razão, há uma desqualificação das catadoras, feitas pelos catadores, quando alegam que elas só sabem falar, ou quando destilam provocações para incitar brigas entre elas, procurando produzi-las como “pessoas que só sabem brigar” e que, portanto, guiadas pela emoção e pelo descontrole, não “podem dirigir uma Associação”. Ensaíam-se tentativas de desestabilizar um espaço organizado por essa maioria de mulheres. Assim, nessas práticas que denominamos *controle*, o termo controle refere-se também, a autocontrole. Espera-se das mulheres que elas aprendam a controlar-se e assumam, como suas, as características desse controle: aconselhem, ajuízem, sejam cordatas, sejam discretas, judiciosas, ponderadas, prudentes, *como convém a uma mulher*. Dos homens espera-se que eles sejam “como são”: controlados, capazes de se controlar e controlar o espaço social, *como convém a um homem*. Essa produção discursiva funciona, assim, como jogos de verdade que fabricam nas práticas de numeramento que permeiam as relações e os eventos que flagramos tipos específicos de mulheres e de homens; e produzem, também, a naturalização de tais práticas de numeramento, tomadas como masculinas ou femininas.

### **Dos jogos de verdade: A produção de tipos de sujeito masculino e tipos de sujeito feminino – a mulher trabalhadeira e o homem trabalhador**

Podemos ler, nas práticas de numeramento aqui analisadas, as batalhas discursivas que nelas se travam: os embates entre o discurso sobre a fragilidade feminina e a força física dessas mulheres; o controle do espaço doméstico pelas mulheres e a produção da incapacidade feminina

para controlar espaços; a organização do espaço de trabalho pelas mulheres, sendo boicotada pelos homens; a reivindicação dos direitos das mulheres como trabalhadoras, em um espaço no qual se busca preservar as vantagens masculinas; a denúncia de situações de opressão vivenciadas por elas e um certo temor com relação à reação masculina a essas denúncias (temor justificado pois algumas já experimentaram as ameaças masculinas); as práticas delas de *pré-ocupação* do outro se estendendo para o espaço do trabalho e a predominância nesse espaço dos homens nas práticas do controle.

Se as mulheres “controlam” o espaço doméstico, no espaço do trabalho suas tentativas de controle são confrontadas, burladas, ameaçadas, por um tipo de sujeito masculino produzido como mais capaz do que as mulheres para controlar esse espaço. Quando essa lógica da capacidade masculina para o gerenciamento é desmontada pelas mulheres, nos modos como elas gerenciam a Associação, incitamentos, enfrentamentos, jogos estratégicos, manobras de poder repercutem em ameaças de violência (veladas, ou explícitas) dos homens para com as mulheres. Ameaças cujo efeito é o recuo delas em diversas situações, quando confrontadas individualmente e a busca de transferir as deliberações sobre as questões polêmicas para fóruns coletivos (como as assembléias de Associação) momento no qual, como maioria que são, se fortalecem.

O espaço de trabalho é um espaço permanente dessas tensões e enfrentamentos, que produzem práticas de numeramento marcadas pela opressão masculina sobre as mulheres, nas quais os homens, sob o efeito do *enunciado do cuidado* na equação maternidade mais desempenho de atividades domésticas, não realizam atividades no espaço do trabalho que lembrem práticas domésticas, como a limpeza, por exemplo, ou o cuidado da horta e da cozinha, destinando-se às mulheres a maioria dessas atividades reservando-se a elas a vivência dos eventos de numeramento que propiciam: quantidade de alimentos a ser preparada, registro sobre doações de alimentos e dinheiro para a manutenção da cozinha, organização do espaço destinado ao plantio, controle da produção da horta, distribuição das verduras entre as catadoras e catadores, diluição de produtos de limpeza etc.

Sob o efeito do enunciado sobre *a maior capacidade masculina para a organização e o controle*, eles realizam outros tipos de atividades que demandam operar com máquinas, envolvendo-se em outros eventos de numeramento, como controle do peso dos materiais, informações sobre os materiais pesados, cálculos sobre quantidades de ferro, cobre e alumínio que retiram dos materiais que desmontam.

Por sua vez, elas, como maioria na Associação, sob o efeito de enunciados produzidos no campo do discurso feminista<sup>270</sup>, fazem valer nas assembléias, os seus modos de organizar, e colocam a si mesmas em lugares estratégicos na estrutura da Associação como a venda de produtos, delegam a algumas delas a responsabilidade de negociar com os compradores, escolhem uma catadora para coordenar as atividades do grupo e uma outra para atuar no escritório. Na ocupação desses espaços, elas vivenciam (sendo alfabetizadas ou não) situações matemáticas nas quais devem calcular quantidade e peso de produtos vendidos (litros, vidros, papelão, grosso, papel branco), negociar com os compradores (estipular preços, conceder prazos, eventualmente, realizar descontos, criar situações para que a venda fique mais atraente), fazer notas de venda, receber o pagamento e dar o troco. Essas são atividades matemáticas realizadas com segurança por algumas mulheres, embora circule também, nesse espaço, como efeito de uma cultura patriarcal o enunciado de *“que mulher cede mais na hora de negociar”*. Fabrica-se, assim, por esses enunciados, tensões nas práticas de numeramento e uma ficção sobre as mulheres e os homens, que ultrapassa as vidas dessas mulheres e desses homens, catadoras e catadores dessa Associação.

Minha filha me ajudou na transcrição das oficinas e entrevistas e, ao comparar as falas masculinas e femininas (por vezes contraditórias), perguntou-me quem estava “falando a verdade”: *“os homens, ou as mulheres”*? Do meu ponto de vista, pelas minhas vivências junto à Associação, as mulheres nos contam “verdades” que fabricaram as desigualdades vivenciadas por elas, quando relatam as situações mais vantajosas para os homens do que para elas. Homens contam “verdades” que fabricam na defesa de um arranjo social que os favorece e lhes parece “natural”. Entretanto, não estamos, nessas narrativas que fazemos, buscando “uma verdade”, mas queremos mostrar, nas contradições dessas enunciações, como as coisas estão postas pelas relações de gênero, *dentro e fora*: espaços que se convertem em espaços de dissensões, enfrentamentos verbais e violência contra a mulher.

Interessam-nos, nesses espaços, práticas de numeramento que se constituem de modo diferente para as catadoras e os catadores, produzidas por “verdades” e produzindo-se “verdades” desse mundo, que têm efeitos poderosos sobre essas mulheres e esses homens e acabam por gerar relações desiguais entre eles e elas ao preservarem arranjos sociais, que configuram uma situação de vantagem para eles.

---

<sup>270</sup> Confundem-se aqui, também, enunciados do movimento das catadoras e catadores de materiais recicláveis dos quais elas e eles participam, como defesa do meio ambiente, trabalho coletivo, união das/dos trabalhadoras/es.



A maior parte das enunciações que se referem ao espaço do trabalho e que poderiam por isso ser consideradas mais comprometedoras porque contemplam mais explicitamente tensões e disputas foram produzidas por mulheres e homens na situação de entrevista, longe, portanto, dos olhos e ouvidos das/dos colegas. Há um perigo para elas no falar (poucas mulheres ousam fazê-lo) e aquelas que o fazem são muitas vezes desqualificadas, no sentido de não “serem boas mulheres”, tanto pelos homens que criticam sua “irracionalidade”, porque “falam muito” (“*se você for prestar atenção ao que essas mulheres falam, cê fica doida, a gente fica doido*”<sup>271</sup>) tanto quanto pelas outras mulheres, “porque elas não sabem ser do jeito que a elas foi ensinado-cordatas, sempre buscando soluções que satisfaçam a todos/as” (“*Cê tá falando demais*”, “*Fica calma*”, “*Cê vai levar balão*” [ser suspensa])<sup>272</sup>.

Nessa produção de verdades, a maioria das mulheres, produzidas por uma cultura patriarcal como aquelas que “sabem se calar, ouvir, que não questionam”, não ousam, assim, subverter essa ordem “natural das coisas”. Elas se calam e fogem às discussões e, somente, algumas poucas, especialmente as mais velhas, ousam realizar um enfrentamento nas situações que parecem ser geradas pelos homens, como o episódio do roubo do caderno de ponto:

Judite: - *Roubaram o caderno. A Ione [catadora que atua no escritório] falou que o menino da prefeitura, deixou o escritório aberto. Diz ela que ele só fica jogando joguinho. Ela falou que é pra nós mais velha pegar ele jogando. Se eu pegar, eu falo mesmo: - ‘Você veio trabalhar ou jogar’?*

*Mas aí com o caderno de ponto roubado como é que vai ser? Vai que roubaram pra isso mesmo. Quem não trabalhou vai receber nas costa de quem trabalhou. Paulo falou assim: - ‘Olha no container gente, antes de esvaziar, quem sabe o caderno tá lá!’ Eu não sei como vai ser. Deve que vai pagar todo mundo igual. Aí esse povo fica nas nossas costas de novo.*

Pesquisadora: - *Que povo?*

Judite: - *Tinha a Luana e a Hélia lá, na porta do escritório. Mas os homens também não trabalharam.*

Sobre o roubo do caderno, Adélia prefere, em sua “condição de mulher que não reclama”, se calar. Ao falar durante a entrevista sobre o dinheiro que recebe na Associação e como faz para pagar as suas contas com ele, ela diz, conformadamente:

Adélia: ... *É minha filha, tem sido né, agora depois desse negocio aí, só Deus que me responde, você já soube o que aconteceu?*

Pesquisadora: - *Do caderno né? Caderno de ponto né?*

Adélia: - *Nós vem sofrendo aí há muito tempo...tem certas coisas, boba, que aborrece a gente muito, Deus me livre.*

Pesquisadora: - *É...*

---

<sup>271</sup> Enunciação de Pedro durante a oficina 7.

<sup>272</sup> Enunciações de três mulheres catadoras para Alda durante a oficina 7, na qual ela questionava a proibição de se fazer horas extras.

Adélia: - *E não poder falar né ... deixa essas coisa pra lá. Agora aqui com esse negócio vai que ou nós não vamos receber ou nós vamos pagar pra quem não trabalhou.*

Baseando-se nas anotações do caderno, a distribuição dos ganhos da Associação era feita por meio de uma média ponderada que associava o valor recebido por cada catadora e catador às horas trabalhadas por elas e eles. Com o sumiço do caderno, a solução que se propõe é o cálculo por meio de uma média aritmética, de modo que, independente do quanto trabalhasse, todas/os receberiam o mesmo, o que Judite parece julgar injusto (*“esse povo fica nas nossas costas”*). O conceito de justiça de Paulo, entretanto, apóia-se em outra prática de numeramento, que não pondera o tempo trabalhado como indicador do esforço merecedor de pagamento. Ele propõe o critério de produtividade que beneficia não os que trabalham mais (tempo), mas os que geram mais riqueza.

Sob o respaldo enunciado *de que eles são mais capazes do que elas para organizar o mundo do trabalho*, Paulo mostra como o espaço da Associação poderia ser organizado de forma diferente, gerando um maior lucro para todos os associados e todas as associadas. Questiona, assim, a forma atual de organização do trabalho, que produz menos ganho do que o trabalho por produção, portanto um ganho para os homens equivalente ao das mulheres. Na enunciação dessa proposta, o enunciado da racionalidade de matriz cartesiana, que pressupõe o controle como próprio do homem, se faz presente e Paulo assume um lugar nesse discurso:

Paulo: - *Agora, com esses negocio aí, de hora, falar com você, não acho que dá lucro pro pessoal. Porque oh, olha como é que nos vão entender as coisas, não tem gente da esteira? Você já viu né?*

Pesquisadora: - *Já.*

Paulo: - *Já foi lá atrás né ?*

Pesquisadora: - *Já.*

Paulo: - *Alguns lá trabalha muito, se tiver oh, doze na esteira, seis de um lado e seis de outro, aí tem uns blocos, tem oh, quatro blocos, pra limpar o material, tanto o jornal, o quilo de papelão, limpar ele pra vender pra doze pessoas, olha que tá dentro do bloco, aí vai dá numa faixa, de quer ver, quatro, quatro, quatro, dezesseis pessoas, vinte e duas pessoas, então dá vinte e duas pessoas que tem que limpar pra mais doze.*

Pesquisadora: - *Uhum*

Paulo: - *Aí não dá conta, fora o que tem lá fora, deve dar umas (...) pra limpar aqui vai dar o que, umas vinte e seis pessoas, porque fica assim, só jogando o material pra nós limpar, aí fica a gente...aí o pagamento não dá certo porque nós não pode se matar, nós tão se matando pra eles ficar sentado na esteira, e só pegando material e colocando na sacas cheias ali, então chega nos blocos, tem que limpar os blocos, tem que limpar as cestas e virar, então eles reclamam com a gente, mas não olha, não olha que tem quatro blocos só pra da material pra mais de vinte pessoas (aham) pra da dinheiro pra mais de vinte pessoas que fica sentada.*

Paulo quer conferir à prática de numeramento que embasa seu argumento a favor de um outro modo de organizar a Associação apenas um caráter técnico explicitando suas vantagens em termos do maior aproveitamento “pessoal”, da quantidade produzida e do lucro auferido. Essa racionalidade estaria destituída de outros elementos “inadequados” como na ação de se remunerar igualmente aqueles que têm capacidades de trabalhos diferentes. Como se isso não fosse permeado por um jogo de interesses que privilegia os mais fortes, mais hábeis, mais ágeis; como se não estivesse marcado por uma concepção de mérito que define a opção por determinados modos de encaminhar raciocínios e decisões.

Várias situações geravam desentendimentos no grupo (mulheres e mulheres, mulheres e homens, catadoras/es e pessoas do grupo de apoio) mas, uma situação, de modo particular, gerou bastante desentendimento: o pagamento das horas extras. A maioria das mulheres defendia o “direito” de fazerem horas extras para a constituição de um banco de horas que lhes permitisse ausentar-se por algumas horas, sair mais cedo ou chegar mais tarde de modo a conciliar seu trabalho como catadoras com as práticas de cuidado: buscar os/as filhos/as em escolas e creches, realizarem atividades domésticas como lavagem de roupas, levarem filhos/as a médicos, e realizarem outros “trabalhos” como vendedoras, além do trabalho na Associação. Elas nos mostram, assim a tríplice jornada do trabalho feminino, vivida pelas mulheres mais pobres: trabalho em casa, trabalho fora, outro trabalho fora e, se o dia não tivesse somente vinte e quatro horas, talvez, ainda, um outro trabalho... Muitas dessas mulheres passavam a noite trabalhando no lixão, antes de serem associadas, ou trabalhavam a noite como catadoras de rua, desafiando o enunciado de que elas precisavam ser cuidadas e mostrando que, dadas as necessidades por que passam, o enunciado de que “devem cuidar” afirma-se mais como um regime de verdade ao conferir às mulheres a responsabilidade de que, de algum modo, cuidem materialmente daqueles e daquelas que estão sob seus cuidados.

Durante a oficina 7, que contou com a participação de 52 mulheres e 8 homens, a professora de Contabilidade, que prestava auxílio contábil à Associação, afirmava que as horas não tinham como serem “legalizadas”; os homens apoiavam o fim das horas extras, fazendo coro à proposição da professora e, em tom jocoso, durante uma das discussões em que uma das catadoras afirmava que precisava chegar mais tarde e descrevia o seu trabalho doméstico e o horário no qual deveria deixar o filho na creche, um deles diz: “*É só vocês acordarem mais cedo*”; provocação a que outro respondeu: “*Levanta mais cedo gente*”. Embora longo, optamos

por reproduzir um fragmento da oficina sete, na qual “decretou-se” o fim das horas extras, para que possamos ler as tensões estabelecidas:

Professora de Contabilidade: - *Nós vamos entrar depois com outro assunto aqui que vai depender de vocês. É a hora extra.*

Vozes masculinas acompanhadas de palmas: - *Eh! A hora extra... a hora extra ...*  
(discussões)

Professora de contabilidade: - *Vamos terminar aqui o relatório.*  
(vozes de mulheres sobre a hora extra)

Pedro: - *Trabalho é 8 horas.*

Professora de contabilidade: - *Todas as horas que vocês estão fazendo aqui são de produção... na verdade as horas são horas dos associados, não existe uma coisa que vocês estão fazendo aqui que é a chamada hora extra. Tá, então o que acontece: Toda vez que no escritório recebe lá aquele monte de caderninho lá com hora extra, infelizmente, isso não pode acontecer.*  
(voz masculina concordando).

Professora de contabilidade: - *Tem um detalhe importante. Eu acho que tá acontecendo essa questão de hora extra, o que eu acho. Acho que, infelizmente, tem gente que não tá trabalhando o suficiente aí quem tá fazendo hora extra fica tentando fazer pra produzir e dar o dinheiro pra todo mundo só que não consegue chegar no resultado. Por mais que você esforça não vai conseguir um valor bom que aumente pra todo mundo.. Muito pelo contrário a pessoa se sacrifica trabalha mais que muita gente e ele não recebe tanto assim*

Graça: - *Mesmo sábado?*

Ângela: - *É cresce a hora e não cresce a produção.*

Professora de Contabilidade: - *Cresce hora e infelizmente dá um valor pequeno. Então pra mim lá na contabilidade não tem esse negócio de hora extra. Isso não existe. Não existe esse negócio de caderninho de hora extra. O que vocês tem que fazer é o seguinte. Só um minutinho [pedindo tempo a Alda que tentava falar]. Ou todo mundo trabalha muito, isso é uma proposta, ou vocês cortam quem não tá trabalhando. Tem que tá trabalhando muito.*

Alda: - *Sabe o que tem que fazer? Olha, você que é contra hora extra. Tem um monte de firma aí que faz. Não tenho nada contra hora extra. Escuta... escuta...[solicitação feita à professora que tentava interrompê-la ].Você quer ver resultado, você tem que vim aqui, você é empregada, você é empregada você tem que vim aqui uma semana aqui e pra você ver o tanto que nós trabalhamos.*

(vozes femininas de aprovação)

Professora de contabilidade: *Você, também uai.*

Alda:- *Você que quer fazer isso, do jeito que você tá falando Eu quase no final das conta eu quase não venho sábado aqui. Tem sábado que eu venho, tá todo mundo na prensa. Tem trabalho pra fazer, senão por que não vale, por que que não vale?*

(vozes)

Professora de Contabilidade: - *O que é hora extra? E um direito trabalhista do empregador. Tem uma lei, tem um artigo, até trouxe aqui. (barulhos)*

Alda: - *Só ela que é contra extra. No frigorífico faz no outro canto faz. Aqui ninguém faz?*

Pedro: - *Não tem esse negocio de fazer hora extra não, gente.*

(discussões)

Professora de Contabilidade: - *Você não é empregada. Você é dono. Dono não recebe hora extra.*

Alda: - *Você vem cá por nós pra trabalhar.*

(discussões)

Alda: - *Tô falando mesmo, tô falando mesmo, Não vem com esse negócio pro meu lado que eu não sou boba.*

(vozes)

Professora de Contabilidade: - *Olha só Alda o que tá acontecendo é porque aqui não tá trabalhando como deveria tá certo?*

Vozes: - *Tá...tá...*

Gilda para Alda: - *Você vai tomar suspensão.*

Alda: - *Você que vai tomar.*

Professora de Contabilidade: - *Eu não posso pagar. Nós temos que arranjar outra solução.*

(vozes)

Alda: - *Tem que trabalhar.*

Pedro: - *Trabalhar no horário.*

Alda: - *Então tem que ser de 9h as 5h. Tem o horário da escola e quem não ta lá fica andando.*

(discussão)

Alda: - *Tem que vim um homem da prefeitura pra tomá conta.*

Júlio [funcionário da prefeitura]: - *Vocês não aceitam.*

Alda: - *Tem que por uma pessoa pra poder ajudar nós. Tem que por uma pessoa pra ajudar nós.*

(discussão)

(discussão o tempo todo, barulho de caminhão)

Catador: - *Hora extra não pode ela tá falando que não pode.*

Outro catador gritando: - *Não pode gente. Não pode.*

Professora de contabilidade tenta falar

Júlio: - *O que que adianta vocês não respeitam?*

(discussão)

Catador gritando: - *Hora extra não pode, não pode.*

(discussão)

Professora de Contabilidade: - *Acabou a hora extra, acabou o caderninho, ou seja, trabalhem!*

(discussão)

O excerto discursivo acima nos mostra um espaço recortado pelas diferenciações de gênero, espaço produzido pelos discursos do cuidado, pelo discurso machista, pelo discurso feminista e por discursos produzidos por uma racionalidade de matriz cartesiana, nos quais catadoras e catadores, professora de Contabilidade, funcionário da prefeitura ocupam posições de sujeito, produzindo-se, assim, não só “jeitos de ser mulher trabalhadora” e “jeitos de ser homem trabalhador”, práticas de numeramento que envolvem não apenas cálculos matemáticos (calcular o pagamento do salário, distribuição igual do pagamento, cálculo das faltas para a catadora ameaçada de suspensão, cumprimento do horário do trabalho), um modo de organização de trabalho e de modo de computá-lo e estabelecer relação entre trabalho, pagamento, responsabilidades e interesses individuais e coletivos. Na “proibição das horas extras”, que são feitas pelas mulheres em sua maioria e no reconhecimento de que as horas que elas anotam em caderninhos variados não têm valor, mostra-se a desvalorização de práticas de numeramento femininas que servem a um certo modo de cálculo do tempo que elas defendem e concebem em função do discurso da maternidade e do cuidado que definem a necessidade da tríplice jornada da mulher pobre e trabalhadora:

*...ah, eu levanto, chamo os meninos pra arrumar pra ir pra escola né, os pequenos, a menina pra pegar e arrumar os menores. Porque tem duas né, a de onze pra pegar e arrumar a de 6 e a de 17 anos pra arrumar o outro né, aí eu pego e chamo o homem pra trabalhar né, e depois eu vou e arrumo pra mim vim embora, pra trabalhar, vê se eu chego mais cedo pra compensá a hora. Aí venho pra cá, agora só tô trabalhando até três horas né... tenho que buscar a menina lá na creche. Aí eu vou lá e busco a menina né, aí eu vou lá pra casa da minha vizinha ajudar ela né porque ela vai lá e me dá uma mixaria... aí as meninas chega sempre cinco e meia né. As meninas chega e eu saio da casa da minha vizinha e vou lá pro Planalto vender perfume... venho [pra casa] sete e trinta, oito horas da noite. (Cida)*

A proibição também envolve, igualmente, uma sujeição feminina (em suas práticas no trabalho e na organização da casa) aos modos de organização que ainda são masculinos e se apóiam numa racionalidade que valoriza a padronização de procedimentos e de pessoas. Ao defenderem o final da hora extra, os homens catadores não estão simplesmente defendendo maior igualdade no pagamento. Ocupando um lugar no discurso machista, fazem re-atualizar-se em suas falas o enunciado de *que lugar de mulher não é no trabalho, é em casa* e, se elas teimam em estar naquele espaço, então, que elas assumam os mesmos “critérios empresariais”, as mesmas regras para todos e todas. Desconsidera-se, assim, nesse *fora*, que há um *dentro* altamente opressor para as mulheres. É no pedido de Alda, que, no início da discussão, questionava o corte das horas extras e que, ao final, pede que se coloque “*alguém para ajudar a Associação*”, a “*vigiar*” quem não trabalhava para que nessa atitude de vigília se possam eliminar as horas extras, que podemos ver como ela se *conforma* a esse arranjo, desistindo de uma luta à qual muitas outras catadoras não ousaram aderir.

Assim nessas práticas de numeramento, constituídas dentro e fora do ambiente doméstico pelos efeitos dos discursos que se enredam em sua constituição, há uma produção de tipos de mulheres e de homens que se faz em meio a situações de violência, situações de exploração, relações de poder, jogos de verdade. Produz-se a mulher de direitos do discurso feminista, mas não se produz, como seu corolário, o homem que reconhece esses direitos; produz-se a mulher que é capaz de controlar sua casa, controlar o espaço da Associação, negociar tanto quanto os homens, mas o tipo de mulher que adquire *status* de verdade é a mulher menos capaz do que eles para atividades de controle ( a casa não é considerada espaço do controle feminino, pois controlar esse espaço é considerado como parte da natureza feminina, atividade sem grandeza e sem testemunhas). Os discursos que emergem como “verdadeiros” nessas práticas (da maternidade e da racionalidade masculina) produzem tipos de mulheres e homens que são

tomados como universais: a mulher maternal, dada ao afeto, capaz de cuidar, e o homem controlado e capaz de controlar.

### **Dos jogos de verdade: A *naturalização* das práticas de numeramento femininas e masculinas**

Como mulheres, intuímos as práticas de numeramento das catadoras no espaço doméstico, o dia-a-dia no qual relações matemáticas são estabelecidas. Também nós, pesquisadoras, ocupamos um lugar *no discurso da maternidade e do cuidado*. Quantas vezes tivemos interrompida (e até mesmo adiada) essa produção acadêmica (os momentos de estudo, escrita da tese, encontros para orientação, debates e re-leituras do texto etc.) para desempenharmos tarefas ligadas ao cuidado, e quantas vezes partilhamos como mulheres e mães as *preocupações* com o outro (filhos, filha e companheiro), e nos envolvemos em eventos e constituímos práticas de numeramento, postos por esse enunciado. Certamente, não somos como as mulheres catadoras: não realizamos todas aquelas tarefas domésticas, não criamos sozinhas nossos filhos e filhas (temos “a ajuda” dos nossos companheiros) e podemos contar com o apoio de uma outra mulher (a empregada doméstica), à qual delegamos parte das nossas tarefas de cuidado (a ela que tem, também, como mulher, outras vidas sob seus cuidados). Pelas experiências que conhecemos dessas mulheres e, por nossa própria experiência como mulheres, poderíamos dizer que, nessas práticas de numeramento, várias gerações de mulheres, que habitam mundos sociais diferentes, vivenciam os mesmos eventos de numeramento (mas que podem engendrar diferentes práticas):

- Estabelecemos um modo próprio de gerenciar o tempo que se multiplica para podermos “dar conta” de outras vidas, mas que se fragmenta quando nos voltamos para os nossos interesses e nossas vidas, o que faz com que nossa relação com o tempo, nossos cálculos sobre o tempo, sejam, portanto diferentes dos cálculos masculinos;

- Temos uma relação muito próxima com o ato de alimentar: organizamos as práticas alimentares da nossa família (muitas vezes na falta, como é o caso das catadoras), realizamos projeções, estimamos quantidades, multiplicamos, dividimos os alimentos e as porções gerenciando gastos e restrições diversas;

- Administramos remédios, utilizando-nos de conhecimentos matemáticos relacionados a medidas: quando os medicamentos podem ser comprados (como é o nosso caso), lemos a posologia, classificamos o caso em que nos encontramos, adaptamos quantidades e períodos, nos

organizamos para administrar as doses; quando não se pode comprá-los (como é o caso das catadoras, e, às vezes da pessoa que trabalha conosco) e nem obtê-los no posto médico, outras práticas são mobilizadas na “feitura” dos chás caseiros e na administração desses ou de outros unguentos;

- Acompanhamos tarefas escolares, que mobilizam uma relação com a matemática escolar e com os próprios ritos e categorizações escolares, como intuem as catadoras até mesmo quando se trata de uma tal 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).

- Relacionamos o que “falta em casa”, fazemos listas escritas ou mentais do que temos que comprar e dificilmente esqueceríamos de algum item, realmente necessário, para aqueles/as que estão sob nossos cuidados;

Referimo-nos a práticas das catadoras e das pesquisadoras, mas que são também práticas de muitas outras mulheres como podemos ler nos relatórios de divulgação dos resultados das pesquisas para constituição do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional que se referem a atividades que mobilizam conhecimentos em Matemática (INAF, 2002, 2004 e 2007<sup>273</sup>) que, em suas três edições, entrevistou mais de três mil mulheres:

As mulheres precisam se ocupar mais de tarefas no âmbito doméstico (planejar orçamento doméstico, estimar o consumo de alimentos, ajudar crianças em tarefas escolares, fazer comida, administrar um remédio, diluir um produto de limpeza) situações, entretanto, em que preferem fazer as contas necessárias por estimativa, aproximadas. Além disso, atividades “de preparação”, como fazer lista de compras, verificar a data de vencimento de produtos, comparar preços antes de comprar, procurar ofertas em folhetos e ler bula de remédios, são executadas com maior frequência por mulheres. Portanto, questões mais relacionadas à leitura de números (INAF, 2004, p.13).

Disponibilizam-se assim para nós, mulheres, um mesmo conjunto de eventos de numeramento, e, mesmo que as práticas se constituam de modo diferenciado para cada uma de nós, um mesmo discurso as perpassa, produzindo-as e se produzindo nelas como nosso: *a maternidade*, por excelência, condições e prerrogativas, *como o verdadeiro universo da mulher*.

---

<sup>273</sup> As pesquisas INAF são compostas de um teste contendo 36 tarefas que contemplam atividades matemáticas de complexidade variada e nas quais atividades de leitura e escrita encontram-se envolvidas e de um questionário que contempla práticas matemáticas efetivamente vivenciadas pelos/as entrevistados/as e de questões sobre avaliação que as pessoas entrevistadas fazem de suas condições de realização de tais práticas. Cf. FONSECA (2004b).



É nos jogos de verdade produzidos por esse discurso que se encontra imbricada a equação maternidade + desempenho de tarefas domésticas + atividades matemáticas *de determinado tipo*.

Para nós, portanto, não há, por essa produção discursiva, uma diferenciação “entre as tarefas físicas desempenhadas (...) no serviço doméstico e o trabalho da maternidade<sup>274</sup>” (WALKERDINE, 2003, p.43), os dois se confundem e se tornam a mesma coisa, fazendo parte de um mesmo conjunto de práticas, trazendo assim a “estilização de uma dissimetria atual” (FOUCAULT, 2003, p.136), posto que tal equação não se aplica aos homens, não lhes sendo atribuídas a mesma responsabilidade, a mesma expectativa e uma “mesma maneira de se conduzir”(ibidem, p. 136): de conduzir a sua casa, as vidas daqueles e daquelas que a habitam e de conduzir a si mesmo.

As atividades domésticas são, eventualmente, desempenhadas também pelos homens entrevistados pelo INAF, pelos nossos companheiros e pelos catadores (“*ele me dá uma ajuda em casa*”- Simone), porém não como uma responsabilidade primeira, pois, para os catadores, os nossos companheiros e os homens entrevistados pelo INAF, a paternidade não se liga ao desempenho de atividades domésticas. Embora se envolvam por vezes, com tarefas do âmbito doméstico, eles realizam outras tarefas ou realizam diferentemente as mesmas tarefas envolvendo outras necessidades, critérios e valores, como a pesquisa do INAF aponta:

As atividades “de controle”, como conferir o consumo de água, luz, telefone, conferir troco, notas e recibos, pagar contas em bancos, realizar depósitos ou saques em caixas eletrônicos, controlar saldos e extratos bancários, os homens declaram maior necessidade de fazer. Portanto, questões mais relacionadas a cálculos (INAF, 2004, p.13).

Ocupamos, assim, em uma trama histórica como mulheres (catadoras, pesquisadoras, mulheres entrevistadas pelo INAF, que compõem uma amostra representativa das mulheres brasileiras de 15 a 64 anos) e homens (catadores, nossos companheiros, os outros homens entrevistados pelo INAF que compõem uma amostra representativa dos homens brasileiros de 15 a 64 anos), posições de sujeito *no discurso do cuidado*, configurando como pertencente mais a nós (mulheres) do que a eles (homens) certas práticas de numeramento, que trazem a marca da “maternidade e do cuidado” com os/as filhos/as, o companheiro e a organização do mundo doméstico, em suas minúcias e detalhes. Os modos de constituição dessas práticas são modos

---

<sup>274</sup> “... between the physical tasks which make up women’s housework and the work of mothering.”

assimétricos que delegam às mulheres a responsabilidade por essas tarefas, apoiando-se no enunciado de que “*Mulher cuida melhor, mas precisa ser cuidada*”.

As práticas de numeramento assim constituídas se naturalizam como masculinas ou femininas, ao se afirmarem como práticas “verdadeiras da mulher ou do homem”, porque efetivamente assumidas por mulheres ou por homens. Tal naturalização explicita-se em diversos campos discursivos fazendo ecoar o enunciado do cuidado, por exemplo, no próprio relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional da população brasileira: “As mulheres precisam se ocupar de tarefas no âmbito doméstico” (necessidade naturalizada), e, dada a natureza e a oportunidade dessas tarefas, preferem “realizar as contas necessárias por estimativa, aproximadas” (INAF, 2004, p.13); também é como cuidadoras que se envolvem “naturalmente”, em atividades de “preparação” que demandam necessidades de “leitura de números” (*ibidem*, p.13). Nesse espaço “dentro”, os homens se envolvem “naturalmente” em “atividades de controle” (INAF, 2004), e por isso, e também, “naturalmente”, em função das demandas destinadas a eles, como homens, envolvem-se mais em questões relacionadas a “cálculos” (*ibidem*, p.13)<sup>275</sup>.

Há, assim, nessas práticas relações de poder nas quais se procura preservar um mundo organizado sob a ótica masculina, produzindo saberes sobre mulheres e homens, e sobre elas e eles em suas relações matemáticas. Produz-se, assim, um tipo de matemática para as mulheres, ao considerar como naturais e pertencentes a elas as atividades que, em nossa sociedade, marcada pela racionalidade de matriz cartesiana, são consideradas como menos elaboradas ou menos precisas, como preparar a lista de compras ou utilizar um procedimento de limpeza, por exemplo.

Essa *imprecisão* ou a menor necessidade de recurso a cálculos lhes conferiria [às atividades exercidas pelas mulheres] uma certa *inferioridade* em relação àquelas mais freqüentemente exercidas pelos homens, como a conferência de contas para pagamento de produtos e serviços ou de saldos e extratos bancários. Nesse sentido, planejar atividades relacionadas à tarefas como o preparo de alimentos, ou o ato de cuidar do outro seriam menos sofisticadas, precisas, ou decisivas do que controlar gastos, conferir contas, saldos bancários, etc. (mais sofisticadas, mais elaboradas, mais precisas, mais objetivas <sup>276</sup>(SOUZA e FONSECA, 2008, p.20, grifos das autoras).

---

<sup>275</sup> Sobre esses modos de se fazer matemática, contas por aproximação e estimativa, ou cálculos exatos, discutiremos nas tensões entre Escrito e Oral.

<sup>276</sup> This *imprecision* or the smaller need to use calculations would give women a certain inferiority feeling in relation to those needs more frequently used by men: checking invoices for paying products or services, or checking the balance and statements of bank accounts. In this sense, planning activities involved in tasks such as food preparation, or the act of taking care of the other would be less sophisticated, precise and decisive than controlling expenses, checking bills, bank account balance, etc, which are more sophisticated, elaborate, precise, objective (SOUZA e FONSECA, 2008, p. 8).

Pelos efeitos de verdades dessa produção, ocultam-se as outras tantas práticas de numeramento nas quais as mulheres se envolvem como nos mostram as catadoras: realização de negócios, vendas de produtos, compras de casas, compras de lote, vendas de animais, etc. Essas práticas tensionam uma produção discursiva sobre as práticas matemáticas femininas como menos sofisticadas do que as práticas matemáticas masculinas, que se ligam ao mundo dos negócios – mundo que elas também habitam – e que requereria maior rigor, precisão e controle.

Produzem-se assim, nas tensões entre *fora e dentro*, verdades sobre as práticas de numeramento das mulheres, que envolvem relações matemáticas, “naturalizadas” como pertencentes ao mundo feminino, imbricadas que estão nas “práticas do cuidado”, produzidas, também, em nossa sociedade como “naturais para as mulheres”. Para produzir rupturas nesses discursos, é preciso não só desviar o foco de nossas análises da constituição do “corpo em si”, trazido pelo campo da biologia (ou da poesia) que canta a complementaridade entre homem e mulher e como decorrência, naturaliza o desempenho de papéis diferenciados, mas também passar a problematizar “discursos, processos e relações que possibilitam que sua biologia [de homens e mulheres] passe a funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos” (MEYER, RIBEIRO e RIBEIRO, 2004, p.8).

Afinal, como propõe Valerie Walkerdine, o serviço doméstico, realizado pelas mulheres, “já não pode ser visto simplesmente como físico, sem valor, massante, designado para manutenção constante da ordem e exploração da mão de obra [feminina]<sup>277</sup>” (WALKERDINE, 2003, p.43). 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 uma outra função, ignorada ou perdida na labuta doméstica”<sup>278</sup> (*ibidem*, p. 43): tem a função de manter um mundo organizado sob a ótica do masculino, produzindo, em um conjunto discursivo, práticas naturalizadas de “um masculino” e de “um feminino”.

Nessa imbricação entre maternidade e atividades domésticas, 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 assim ao homem e à sociedade

---

<sup>277</sup> “Housework can no longer be seen simply as physical, ‘valueless’, drudgery, designed for the Constant maintenance and reproduction of an exploited workforce” (WALKERDINE, 2003, p.43).

<sup>278</sup> “... keeping the house clean, the family healthy and fed and fit for another day’s work. They have another function, ignore or missed by the domestic labour debate” (WALKERDINE, 2003, p.43)

um grande serviço por saber governar<sup>279</sup> 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 mulher e, “ainda por cima”, “analfabeta” e ele, que 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 as necessidades domésticas. Cintia 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. Isto 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, ao se referir nos meios populares urbanos ao “reforço da figura da mãe”, na ausência de um pai cada vez mais distanciado pelo trabalho, ou que não cumpre o papel esperado de provedor, “infidel, que bebe, que não traz dinheiro para casa”<sup>280</sup> 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).

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 “carregadas de afetos”, as decisões e os fazeres femininos são desvalorizadas socialmente, pois

---

<sup>279</sup> Cf. FOUCAULT, 2003

<sup>280</sup> Cf. SARTI (2007, p.72).

não gozam de um certo tipo de racionalidade que a sociedade ocidental valoriza, de matriz cartesiana, e que se tornou sinônimo de “raciocínio”.

Simbolicamente, essas práticas “femininas” se tornam “maiores” em relação às práticas masculinas (sendo a mulher louvada por elas), vinculando-se “à valorização da mãe num universo simbólico em que a maternidade faz da mulher, mulher, tornando-a reconhecida com tal” (SARTI, 2007, p.64). Mas, socialmente, as práticas de numeramento “femininas” são consideradas inferiores às “masculinas”, e, em sua materialidade discursiva, produzem efeitos perversos sobre as mulheres, que, além de terem que fazer *do pouco muito*, como a mãe de Cida, Ana, *conformam-se com o pouco, ou nenhum dinheiro que recebem dos companheiros (uma fração do que eles arrecadam)*. Elas assumem, além das tarefas do trabalho doméstico, vários outros tipos de trabalho, para manter os/as filhos/as, como nos relata Cida, 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 trinta reais, né, antes ele não dava nada.*” Duas gerações de mulheres que constituem suas práticas de numeramento sob esse enunciado do cuidado:

Pesquisadora: - *Agora ele te dá trinta reais?*

Cida: - *Trinta reais por semana.*

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

Cida: - *Trinta reais tá bom, cento e vinte 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 catava 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 eventos e práticas, produzidas por esse enunciado do cuidado, reservadas socialmente para mulheres como mostramos acima. Para homens, por sua vez, está socialmente reservada, como parte da sua “natureza dada aos negócios”, a participação em eventos de numeramento, nos quais as práticas matemáticas que acontecem no espaço de organização da casa (dentro) se entrelaçam em outros espaços sociais (*fora*) aos discursos de uma cultura patriarcal que naturalizam, não só “características e atitudes masculinas”, mas também um tipo de matemática masculina. Portanto, os homens “naturalmente” e com “naturalidade” se envolvem nos eventos de numeramento, mesmo nas práticas de organização da casa, em atos de calcular que se relacionam ao *controle* e à *conferência*, com um tipo de racionalidade de matriz cartesiana, com preocupações que envolvem

outros critérios e outros valores diversos daqueles que enredam as mulheres nas *preocupações* imediatas com o “varejo” do cotidiano.

Nas intersecções entre *fora* e *dentro*, ocorre, portanto, a naturalização do cuidado como próprio da mulher que instaura como “verdades” que as mulheres são mais hábeis do que os homens “para o exercício das atividades domésticas”, por se guiarem pela afetividade, e, por serem menos hábeis do que os homens nas exigências da razão: negócios, controle e atividades matemáticas que se pautem por essas exigências. Confunde-se, assim, em um mesmo conjunto de práticas, maternidade e trabalho doméstico, como sugere Walkerdine (2003), produzindo-se, nesse conjunto de práticas, a naturalização das práticas de numeramento femininas. Por sua vez, é na naturalização de um tipo de homem, cuja natureza, é dada ao controle, é racional e lógica, que se produz em um mesmo conjunto de práticas, a naturalização das práticas de numeramento masculinas, consideradas como superiores às práticas de numeramento femininas, por envolverem critérios e valores da matemática tomada como verdadeira e que se pauta pelos caminhos de uma racionalidade cartesiana.

### **Entrelaçamentos**

Procuramos mostrar as práticas de numeramento que se configuram *dentro* e *fora* e as configurações dessas práticas produzidas pelos discursos da maternidade e do cuidado que, produz, assim, práticas que denominamos de pré- *ocupação* e de controle. As mulheres desta pesquisa possuem uma especificidade, como grupo, ao se constituírem como maioria no espaço de trabalho, o que faz com que elas rompam com alguns eventos de numeramento, que talvez, pelo discurso machista, fossem “naturalmente” destinados aos homens, como a venda de produtos e a negociação com os compradores, por exemplo. Entretanto, esse discurso machista tensiona essa forma de organização na busca da manutenção de arranjos mais vantajosos para eles. Essas práticas de numeramento são, portanto, espaço de tensões discursivas; e, constituídas nesses espaços de tensões sobre as verdades produzidas de “um masculino e um feminino”, constituem-se de modo diferente para elas e eles. Os eventos de numeramento disponibilizados para as mulheres em nossa sociedade são naturalizados como próprios das mulheres por serem produzidos pelo discurso do cuidado, e por isso mesmo as práticas são constituídas pelas relações da maternidade, que impõem obrigações para as mulheres: cuidar, prever, prover, administrar, suprir etc., o que demanda “modos de matematizar”, impossíveis de se pautar por uma matemática de matriz cartesiana. Nas práticas do trabalho, os “jeitos de ser homem” e os “jeitos

de ser mulher”, produzidos pelo discurso da “natureza biológica”, produzem “jeitos de ser homem trabalhador” e “jeitos de ser mulher trabalhadeira e trabalhadora”, que reservam a eles o controle de máquinas e equipamentos e a elas trabalhos menores. Tal organização é, de certa forma, hegemônica em uma Associação, composta em sua maioria por mulheres, o que mostra a força desse discurso. Reservam-se assim, socialmente, modos de participação em eventos de numeramento para eles e para elas, que configuram práticas marcadas por distinções, desigualdades e opressões. Nessas relações de poder, produzem-se saberes sobre mulheres, homens e matemática; produzem-se, como naturais “do masculino” e “do feminino”, determinadas atividades matemáticas, que são demandadas nas práticas e que se organizam, para eles, *dentro do controle de uma razão cartesiana* e, para elas, destituídas dessa razão, sendo por isso consideradas como portadoras de uma deficiência. A razão continua, pois, a ser produzida como posse do homem.

## Escrito e Oral

*“Meu pai não tem leitura, não assina e faz conta melhor que eu que tenho leitura”.* (Milva)

*“Pra você fazer a matemática você tem que escrever. A escrita é o português. Você tem que ler é a matemática do mesmo jeito”.* (Milva)

*Graça: - Eu sou assim, eu quando eu vou comprar, igual o arroz... quando for cinco e oitenta e nove, eu ponho seis reais, né. Se o pó de café é um e noventa e oito, eu ponho dois. Porque aí eu fazendo a conta pode dar mais ou menos. Pra mim não passar vergonha no caixa, entendeu?. Melhor dá mais na minha conta do que na deles, porque aí sei que eu somei um pouquinho a mais. Pra mim não passar vergonha no caixa. Na mercearia já vi gente voltando pra traz e passar vergonha.*

*Clélia: - Eu faço do jeito dela.*

*Jane: - Você tem muita leitura.*

*Pesquisadora: - Faz diferença quem tem muita leitura?*

*Mulheres:- Nas contas não. [afirmativa de várias mulheres]*

Podemos ler no comentário de Graça<sup>281</sup>, ao relatar uma situação específica de compra a mobilização de uma prática de numeramento que se vale do cálculo oral, por aproximação e com uma intencionalidade que freqüentemente se lhe atribui: *“não passar vergonha no caixa”*. Quando Clélia afirma que também procede como Graça ao realizar contas, Jane comenta que a

---

<sup>281</sup> As enunciações acima aconteceram durante a oficina 3, da qual participaram 18 mulheres e dois homens.

colega “*tem muita leitura*”. Por sua vez, Milva se admira de que uma pessoa (seu pai), mesmo não tendo leitura, faz conta melhor do que ela, que tinha cursado até a 6ª série, que “*tem leitura*”. A mesma Milva explicita a relação que ela supõe necessária entre fazer matemática e escrever: “*Pra fazer matemática você tem que escrever*”; “*você tem que ler*”. Entretanto, várias mulheres afirmam, ao serem interrogadas pela pesquisadora sobre a relação entre leitura e contas, que nas contas não faz diferença ter muita leitura

Essas enunciações expõem as tensões entre *escrito e oral* nas práticas de numeramento, que abordaremos nesta seção, ao confrontarmos duas matemáticas: uma “escrita” feita por quem tem “leitura” e outra “oral”, mobilizada menos ou mais por todo mundo. Escrito e oral tensionam-se pela própria co-existência “de uma matemática oral<sup>282</sup>”, “selvagem<sup>283</sup>”, aproximada e que continuamente desafia e é desafiada por uma “matemática escrita”, controlável, padronizada, exata. A matemática escrita, tornada hegemônica, afirma-se como uma verdade e estabelece a necessidade de que tal matemática “selvagem” seja “domesticada”, para que não se oponha ou questione a “verdadeira matemática,” e da qual todas as pessoas e/ou grupos devem apossar-se.

Se olharmos essas tensões entre escrito e oral como tensões generificadas, elas se complexificam ao envolverem, além da hegemonia da escrita, a pretensa supremacia masculina em matemática, produzida discursivamente, seja nas práticas de numeramento que envolvem a escrita, seja nas que mobilizam apenas os recursos da oralidade. Buscamos, assim, ao nos voltarmos para as tensões entre *escrito e oral*, atentar para como essas tensões se constituem nas relações de gênero ou são por elas constituídas.

Nas tensões entre escrito e oral que discutiremos nesta seção, procuraremos mostrar como a produção nas práticas de numeramento de uma “matemática do masculino,” que se pauta pela razão de matriz cartesiana – por sua opção pelos procedimentos ordenados e lineares e pela possibilidade do controle e da previsibilidade, – articula-se ao enunciado de que “*o escrito vale mais*”. Discutiremos ainda como se produz, nessas mesmas práticas, uma “matemática do feminino”, muitas vezes enredada nas práticas do cuidado, que se pauta pelos modos orais, pela estimativa e que, não sendo chancelada pela escrita, é considerada fora dos padrões hegemônicos

---

<sup>282</sup> Utilizamos a denominação Matemática Oral, inspiradas em Gelsa Knijnik (2004a, 2007). Alinhamo-nos à perspectiva teórica da autora procurando “examinar as práticas da Matemática oral sob a ótica dos processos sociais nos quais elas ganham seu significado, isto é, compreendê-las como constituídas por e constituintes do social e do cultural” (KNIJINIK, 2007, p. 35) Sobre literatura referente à matemática oral, que, segundo a autora é bastante vasta, conferir as contribuições feitas por ela no referido artigo.

<sup>283</sup> Cf. KNIJINK (2007).



e sofre um processo de desqualificação, o que desqualifica, também, aquelas (e aqueles) que a utilizam. Procuramos mostrar como igualmente em mecanismos de diferenciação e de controle, a escrita opera na produção das relações de e entre gênero e matemática(s) e na produção de identidades de gênero.

### **Dos espaços e discursos**

As discussões sobre a disseminação da cultura escrita na sociedade moderna e os seus impactos na vida das populações têm-se constituído historicamente como um campo fértil de debates e estudos, para o qual, nas últimas quatro décadas, segundo Vera Masagão Ribeiro, “convergiram pensadores de diversas disciplinas e no qual tem sido gerado um debate teórico genuinamente interdisciplinar” (RIBEIRO, 1999, p.19). A pluralidade de pesquisas no campo dos estudos do letramento institui questões emblemáticas diversas, articuladas em torno da hipótese de que o domínio da escrita altera a condição ou estado dos indivíduos ou grupos<sup>284</sup>.

É em torno dessa hipótese – de sua discussão e de sua especificação – que se organizou, de modo mais acentuado a partir dos anos 70, no exterior – um campo de estudos (com um marcado carácter interdisciplinar) a respeito da escrita e de suas supostas conseqüências cognitivas, lingüísticas, socioculturais, políticas e econômicas (BATISTA, 2000, p.180).

Esses estudos apontam para existência de tensões entre práticas escritas, que, na sociedade moderna, configuram-se como hegemônicas, e práticas orais, consideradas marginais nesse mundo da escrita. As investigações, desenvolvidas nos estudos sobre o letramento, expõem a coexistência dessas práticas – orais e escritas –, problematizando a hegemonia da escrita sobre a oralidade e a produção de *idéias* discriminatórias sobre pessoas e grupos a partir dessa hegemonia. Valendo-nos de uma perspectiva foucaultiana, podemos afirmar que a consideração da escrita, como um “divisor de águas”<sup>285</sup> na vida das pessoas e dos grupos, produz “verdades” sobre essas vidas, fabricando tipos específicos de sujeito: o “homem” alfabetizado, letrado, culto e a “mulher” alfabetizada, letrada, culta; o “homem analfabeto” e a “mulher analfabeta”, como pessoas carentes de um modo de raciocínio específico, próprio de quem domina a tecnologia da escrita.

---

<sup>284</sup> Cf. SOARES (2001).

<sup>285</sup> Vera Masagão Ribeiro (1999) computa diversos estudos que, sob um modelo autônomo de letramento, atribuem à escrita o papel de divisor de água na vida de pessoas e grupos.

As tensões entre oralidade e escrita nas práticas matemáticas também têm sido objeto de investigações de pesquisadores/as que, assumindo uma abordagem etnomatemática, têm olhado de modo mais atento para as práticas orais, problematizando, assim, a supremacia de uma matemática escrita sobre matemáticas orais. No âmbito escolar, a hegemonia das práticas matemáticas escritas promove o silenciamento de grupos culturais que se dedicam, preferencialmente ou exclusivamente, a práticas orais (CARRAHER *et al.* 1988; KNIJNIK, 1996, MENDES 2001; FERREIRA, 2002).

No campo da Educação Matemática de Pessoas Jovens e Adultas, as relações entre os modos de se fazer matemática, que trazem a marca da oralidade, relacionadas às vivências dessas pessoas, diferindo das práticas matemáticas escolares é, também, uma questão recorrente (KNIJNIK, 1996a; 2006b; KNIJNIK e WANDERER, 2006; FONSECA, 2001, 2002, 2004b, 2005b; FONSECA e CARDOSO 2005).

Gelsa Knijnik, ao voltar-se de modo mais específico para essas tensões entre oral e escrito, investigando a produção de “processos culturais envolvendo a Matemática oral” (KNIJNIK, 2007, p.35) de pessoas jovens e adultas do campo, denuncia o “desaparecimento da matemática oral como prática cultural nos processos educativos” (*ibidem*, p.36) processo “no qual a escola está diretamente implicada” (*ibidem*, p.36).

Esta pesquisa não inaugura, portanto, a problematização da coexistência tensa de uma matemática oral e de uma matemática escrita nas práticas matemáticas de diferentes pessoas e grupos. No capítulo anterior, procuramos mostrar que o enunciado “*O que é escrito vale mais*”, ao produzir verdades sobre a supremacia de uma matemática escrita, produz também “tipos específicos de sujeito”: aqueles/as que dominam a tecnologia da escrita e por isso são autorizados a “praticar” a matemática escolar e aqueles/as que ainda precisam dominar essa tecnologia para serem inseridos/as nas práticas matemáticas escolares. Sob esse enunciado, faz-se a distinção entre “pessoas alfabetizadas” e “não-alfabetizadas”, produzindo-se verdades sobre essas mulheres, esses homens e a matemática. A escrita, nas práticas de numeramento, funciona, portanto, como um mecanismo de *diferenciação* entre pessoas e grupos. Naquelas práticas que se constituem nas relações de trabalho na Associação, ainda que tantas práticas se pautem nos recursos da matemática oral, a escrita funciona como um mecanismo *de controle*, exercido por aqueles e aquelas que a dominam, como procuramos mostrar ao comentar as discussões sobre a anotação das horas trabalhadas, sobre a fiscalização da assinatura do ponto e sobre a vigilância

em relação ao trabalho que teria sido realizado por cada catadora e cada catador<sup>286</sup>. Nas práticas de numeramento constituídas no ambiente “escolar”, o uso da escrita funciona, ainda, como um mecanismo de *legitimação* das práticas matemáticas escolares, ao se impor nesse espaço, muitas vezes, como o único modo, e *sempre como o modo mais correto, de se fazer matemática* – mesmo naquela escola, incrustada no ambiente de trabalho, e de um trabalho que se realiza por práticas orais, e no qual sempre se devota alguma desconfiança às práticas escritas. São, pois, *mecanismos de diferenciação, de controle e de legitimação*, como procuramos identificar quando fizemos a descrição do enunciado, de que *o escrito vale mais*, mas que, na constituição das práticas de numeramento dessas mulheres e desses homens, eles se articulam ou, mais ainda, mesclam-se.

Ao destacarmos as tensões entre escrito e oral nas práticas de numeramento dessas mulheres e desses homens, alunas e alunos da EJA, procuramos expor tais mecanismos atravessando os espaços e discursos e destacamos como, em jogos de verdade, os mecanismos de diferenciação e controle se engendram nessas tensões complexificadas pelas, e complexificando as, relações de gênero. Estivemos durante a pesquisa atentas ao fato de não tratar as práticas de numeramento orais e escritas como dicotômicas, na compreensão de que “a produção do sentido matemático estaria relacionada às práticas sociais” (FONSECA, 2005b, p.6). Nesse sentido, o envolvimento com as práticas de numeramento das catadoras e dos catadores obrigou-nos a um exercício de relativização da funcionalidade e da eficiência da oralidade e da escrita e sua diversificação em práticas numeradas considerando que “existem diferentes gêneros orais e escritos para se falar de matemática” (*ibidem*, p. 6). Estivemos, por isso, preocupadas em dar oportunidade para que se manifestassem as “sofisticadas estratégias de cálculo oral, interdidas na escola em nome dos algoritmos escritos” (KNIJNIK, 2004a, p. 223). Assim, durante a realização das entrevistas, buscamos relatos sobre as práticas orais e, durante a realização das oficinas, procuramos fazer com que aproximações e estimativas e modos diversos de registro matemático, que diferem do registro escolar, se apresentassem.

Pudemos identificar, portanto, no material de análise, o uso de modos orais e/ou escritos de fazer matemática de alguma maneira determinados pelas situações específicas e o envolvimento de mulheres e homens nessas situações, mostrando, assim, que as práticas de numeramento dessas pessoas são constituídas nessas tensões entre uma matemática que se produz nas urgências da vida, na qual a oralidade é acionada com maior frequência, eficiência e

---

<sup>286</sup> O registro dessas situações encontra-se na descrição do enunciado “*O que é escrito vale mais*”.

legitimidade, e uma outra, escrita, que atende a demandas em que se valorizam a generalidade, a formalidade e o controle.

Essas tensões podem ser lidas nas situações que atravessaram a sala de aula: situações de compra e venda, situações de previsão sobre gastos, possibilidades de pagamento, dívidas e o fato de o dinheiro sempre faltar para cumprir os compromissos. Tais situações, entretanto, jamais se tornaram *tema* de aula de matemática, nem foi sugerido pela professora, nem demandado explicitamente pelas/os alunas/os, como se, nem para essa e nem para aquelas/es, as práticas de numeramento desenvolvidas naquelas situações pudessem ser consideradas “matemática”.

É esse mesmo entendimento sobre o que é ou não *matemática*, o que será ou não contemplado nas *aulas de matemática* que produz as “diferenciações” das alunas e do aluno em processo de alfabetização no espaço da sala de aula, “impossibilitadas” e “impossibilitado” de realizar atividades matemáticas escritas ali propostas por não dominarem a tecnologia escrita, ignorando-se, assim, por força do discurso da supremacia do escrito, a profusão, a sofisticação e a eficiência das suas estratégias de cálculos, nas quais não se utilizam do registro numérico escrito:

*Cena um:*

Encontro no galpão Judite, que está em processo de alfabetização, vendendo roupas a Zélia, catadora que jamais frequentou a escola e, que às vezes, quando encontra alguém com quem deixar suas filhas mais cedo, participa das aulas no projeto.

Zélia pega quatro camisetas passa uma a uma, de um monte a outro, somando os valores silenciosamente.

Zélia: - *Então dá trinta e dois reais. Vou levar pros menino ver.*

Judite: - *Trinta e dois. Tá certo. Leva e depois você me fala se vai ficar.*

(Diário de Campo – 20/04/06)

*Cena dois:*

Pesquisadora: - *A senhora recebe quanto de aposentadoria?*

Cora: - *Graças a Deus, é trezentos, era trezentos, agora é trezentos e cinqüenta.*

Pesquisadora: - *A senhora aposentou há pouco tempo, né?*

Cora: - *Dois anos.*

Pesquisadora: - *Ai senhora recebe quanto? Trezentos e pouco?*

Cora: - *Agora tá com três meses, que eu recebo trezentos e cinqüenta, três meses com trezentos e cinqüenta, era trezentos só.*

Pesquisadora: - *Era trezentos só?*

Cora: - *Era trezentos, só.*

Pesquisadora: - *E aqui senhora ganha quanto?*

Cora: - *Minha filha, aqui é enrolado demais. Aqui do jeito que eu trabalho, por quinzena, eu tinha que receber cento e cinqüenta, mas eu recebo cento e trinta. Raros dias, cento e quarenta. No dia que eu trabalho, porque eu não falho né? Eu não falho...*

Pesquisadora: - *Ai, então a senhora recebe trezentos e cinqüenta lá, mais quanto aqui?*

Cora: - *Cento e cinqüenta, tem vez dá cento e trinta.*

Pesquisadora: - *Então a senhora recebeu cento e trinta. A senhora recebe quanto no total, assim?*

Cora: - *Trezentos, quatrocentos com... Qual é o outro lá?*

Pesquisadora: - *Cinqüenta?*

Cora: - *É, dá quatrocentos cinqüenta com trinta, vai dar quatrocentos sessenta, quatrocentos setenta, quatrocentos e oitenta (...). Quase que quinhentos.*

Pesquisadora: - *E se a senhora ver o quinhentos escrito, a senhora conhece?*

Cora: *Não, em nota eu conheço (...), em número não (...) em nota eu conheço.*

*Cena três:*

*É, juntou, e a luz é cara. E eu o quanto ganho de trabalhar aqui é cento e sessenta reais, uai. Cento e sessenta reais e com luz pra pagar em casa. Esses dias pra cá, eu fui esperto e paguei a conta de luz. Paguei tudo. Agora, dois meses vieram zero. Eu não tô entendendo isso, porque teve um mês que eu peguei emprestado [a energia elétrica]. Aí fiquei sem luz lá em casa [sem ter energia vinda da companhia elétrica]. Levei pra casa [a energia elétrica da casa do vizinho] paguei sessenta reais lá do homem emprestado. (Antônio)*

Essas práticas tensionam o enunciado da supremacia da escrita sobre a oralidade ao mostrarem que a realização de cálculos não depende da leitura e da escrita dos números: “*Os número agora de pouco que eu tô aprendendo. Sempre conheci o dinheiro*” (Judite); “*conta eu fazia, essas coisas assim; saber, na cabeça, mas entender o número das coisas assim, eu não entendia não; número de casa, essas coisas... Eu sabia o um, o dois, essas coisas, eu não sabia ver junto. Dinheiro eu contava, dinheiro eu conhecia*”(Antônio). Mesmo o reconhecimento de cédulas e moedas parece não se relacionar estritamente à leitura do número escrito, mas se vale de outros recursos como a cor ou a ilustração das notas. O registro de quantias de dinheiro ou os números impressos nas células não parecem ser decisivos para falar e operar com os valores. Numa oficina realizada com o propósito de calcular os valores de alguns produtos vendidos pela Associação – a quantia em dinheiro referente à venda de doze vidros a dez centavos o vidro –, ocorre a seguinte interação, na qual catadoras e o catador, – elas em processo de alfabetização, ele com quatro anos de escolaridade – engajam-se numa discussão que pauta justamente a formatação do registro escrito, trazendo para a interlocução elementos de práticas de numeramento escritas em confronto com seus modos de lidar com o dinheiro.

Pesquisadora: - *Como é que eu escrevo esse valor?*

Sebastião: - *Símbolo do dinheiro.*

Clélia: - *Um e vinte.*

Pesquisadora: - *O que é símbolo? Você já viram dinheiro escrito?*

Sebastião: - *Com erre.*

Jane: - *Não dá nem tempo pra lê meu dinheiro.*

Cora: - *Eu já vi. Olhando. É a norma? A norma ou o dinheiro vivo?*

(Continuo a falar sobre o símbolo, não prestando atenção a essa observação)

Cora: - *Tem uns que tem uma onça, o outro tem um leão.*

Em vários momentos, nos quais encontro Judite vendendo roupas, perfumes e remédios a outras catadoras, pergunto aprisionada *pela supremacia do escrito*, se ela não esquece o que tem

que receber. Respondendo negativamente, ela esclarece que, quando acha que vai esquecer, leva a etiqueta para a filha, a qual anota os preços; mas que não precisa, porque, enquanto “*não chega o dia de cobrar eu não lembro, mas se passar do dia eu sei mesmo*”. Judite mostra que o esquecimento não se liga ao valor da conta em si, mas é um *esquecimento-lembrança*, estabelecido por uma relação de confiança com as pessoas para as quais ela vende. Esse *esquecimento-lembrança* tensiona, assim, a “verdade” sobre o controle como um valor da escrita.

As práticas de numeramento orais que permeiam os eventos que aqui trouxemos, e que se ligam aos modos de vida de mulheres e de homens no espaço de trabalho em casa e em sua relação com o trabalho remunerado, diferem das práticas de numeramento socialmente valorizadas não apenas porque tais práticas mobilizam uma matemática que não se rege, exclusiva ou preferencialmente, pelo controle do escrito, mas também porque são informadas por critérios que não ocorrem àquelas/es que não vivemos lutando para ter o essencial para a nossa sobrevivência.

Nas relações que elas e eles estabelecem com o pagamento das contas de água e de luz, as decisões não se pautam exclusivamente pela apreensão das informações sobre valores e prazos. O que se coloca é a opção entre pagar essas contas e ter o que *dar* de comer: “... *porque eles quer comer bem né? Falei com eles, se vocês querem comer bem, vai ficar sem luz, sem luz né?*” (Cida). Assim, fica-se sem luz, toma-se a luz emprestada ao vizinho e paga-se a ele, e não à companhia elétrica. Ou, dentro de um centro urbano, vai se “*pra vela*”:

Cora: - *Teve um tempo que minha luz tava vindo de oitenta e cinco e hoje eu passei neles a perna, eles é besta.*

Pesquisadora: - *Como que você passou neles a perna, Cora?*

Cora: - *Passei neles a perna, uai. Eu fui lá no fusível e desliguei ele. Fui pra vela.*

Pesquisadora: - *Uhum.*

Cora: - *Nesse julho agora, que nós tão agora em julho, nesse julho fez quase dois anos, larguei no julho atrasado, né? Eu fui entregar nesse julho agora, fez quase, ah, um ano e seis meses, um ano e sete meses por aí, passei neles a perna, que, puta que pariu, tava caro demais, uai.*

Pesquisadora: - *É né?*

Cora: - *Oitenta e cinco. Tava caro demais. Eu fui lá e desliguei a eletricidade no controle. Não tô usando. Eu tô usando é vela.*

Pesquisadora: - *Uhum.*

Cora: - *Ainda uso a televisão que é desse tamanhinho. Televisão pequena, com pouco canal, gosto de ver as coisas que o mundo tá fazendo, aí vou lá e ligo [a luz], vejo jornal e desligo.*

Portanto, *outras contas de luz* circulam nessas práticas; outras leituras e cálculos devem ser feitos. Outras decisões são tomadas, porque lhes é impossível pagar por esses serviços, segundo determinam esses documentos (as contas de luz). Estabelecem-se outras relações com

eles, de modo que a leitura que deles fazem é diferente daquelas que foi pactuada entre a prestadora de serviço e um consumidor hipotético, que deve submeter-se ao jogo interlocutivo mediado pelas contas. Embora não operem dessa maneira padronizada de lidar com esses documentos, práticas de numeramento outras são desenvolvidas por essas catadoras e esses catadores, no pacto que estabelecem com aquelas/es a quem “tomam emprestado” a luz, com os moradores que serão impactados por suas decisões e consigo mesmas/os, que definem e se submetem a procedimentos, que pretendem adequar suas condições financeiras às suas necessidades e rotinas.

Na constituição dessas práticas, a vida traz, assim, outras razões, urgências e necessidades que imprimem aos modos de “*matematicar*” decisões que ultrapassam a funcionalidade, a legitimidade, ou o controle de um registro escrito. Assim, nas práticas que acontecem no âmbito da organização da casa, é a *mulher mãe* que decide as prioridades das vidas que estão sob “seus cuidados”. Ao mesmo tempo em que decide (sem precisar do lápis e papel) o que vai priorizar e em que medida vai desfrutar ou privar-se de um serviço, demonstra uma capacidade de controle a qual se diz que “mulher não possui”: os negócios realizados pelas mulheres são nomeados, por elas mesmas como *barganhas*, porque o mundo dos negócios é tomado como um mundo masculino, tais negócios prescindem do registro escrito.

Com efeito, nas práticas de numeramento nas quais as mulheres se envolvem nas inúmeras vendas que elas fazem no seu dia-a-dia, a escrita é dispensada:

*...vão supor, se eu vendesse, eu tinha minha mente muito boa, se eu vendesse, vão supor, aquela tábua, eu vendia ela por cinqüenta reais, o moço me deu sete reais, eu tinha que lembrar, na hora que eu batesse os olhos nele eu sabia que ele tava me devendo quarenta e três, era assim... no final, se eu deixasse uma pessoa comprar uma coisa minha, levar, no dia que eu visse ele de novo, oh, a conta tava na mente, podia ser quatro, cinco ou seis pessoas que era a mesma coisa ...eu via a pessoa, lembrei daquilo, eu sei que é aquilo. (Adélia)*

Embora as práticas de numeramento orais, como as que Adélia nos descreve, constituam-se e sejam mobilizadas na vida de tantas pessoas jovens e adultas, em geral são “esquecidas” na sala de aula da EJA. É para a relevância dessas práticas, preteridas na abordagem escolar, que Gelsa Knijnik chama a atenção ao advertir que

...a matemática oral, especificamente aquela vinculada aos processos envolvendo operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, assume um papel de maior destaque, exatamente porque tais práticas orais integram, ainda hoje, o repertório de conhecimentos que um número significativo de jovens e adultos possuem (KNIJNIK, 2007, p.37).

Como efeito de uma supremacia da escrita, as práticas de numeramento orais são tratadas, muitas vezes, como algo que se precisa *normalizar*. São vistas como ingênuas, folclóricas, menos precisas – inferiores. Assim, o valor conferido a uma matemática escrita produz verdades sobre mulheres e homens não-alfabetizados/os e sobre aquelas e aqueles que utilizam outras formas de registro que não se pautem pela forma escolarizada de realizá-los. Desse modo, ele diferencia essas pessoas, ao mesmo tempo que as homogeniza, ao tratá-las como um grupo a quem *falta algo: o domínio da matemática escrita*.

Assim, as tensões entre escrito e oral se constituem no discurso de que aquilo que é escrito tem um maior valor. A escrita é tomada como um valor supremo a ser adquirido por todos e todas, por potencializar um tipo de racionalidade a que devemos todas e todos nós aspirar. Esse discurso disponibiliza posições de sujeito que são ocupadas não só pelas pessoas envolvidas nesta pesquisa (pesquisadora, professoras, monitoras do curso de pedagogia, catadoras e catadores, pessoas do grupo de apoio, professora de contabilidade, funcionários da prefeitura), como procuramos mostrar ao descrever esse enunciado, mas também por muitas outras pessoas e grupos que habitam o campo da Educação como professoras/es, pesquisadoras/es, pensadores/as de políticas públicas, gestores/as etc.

No espaço do trabalho essas tensões entre oral e escrito também se apresentam. Esse espaço, ao constituir-se em uma Associação de catadoras e catadores, em uma sociedade grafocêntrica, apresenta demandas específicas de leitura e de escrita para essas mulheres e esses homens: a leitura de avisos, a conferência do relatório, a leitura de notas fiscais, a leitura de avisos informativos sobre prestações de contas, por exemplo. Como catadores de rua ou do lixão (profissão exercida pela maioria até a organização da Associação há cinco anos), elas/eles podiam prescindir dessas práticas de leitura e escrita em que eram mais restritas às confrontações com a cultura escrita que se apresentavam. Como catadoras/es associadas/os, a escrita as/os circunda em situações em que o interlocutor é um coletivo e nas quais os critérios subjacentes à organização desse coletivo demanda certa generalidade que seria garantida pelo registro escrito. A leitura por todas e todos de um relatório de prestações de contas, por exemplo, e o entendimento sobre tais contas teria a força de promover mudanças em relações injustas ou



ofereceria condições de uma compreensão dos critérios e das decisões, compreensão essa que a oralidade supostamente não seria capaz de propiciar. A garantia de padronização de critérios e procedimentos – e a justiça dela decorrente – é, no entanto, constantemente confrontada por elas e eles, mostrando que a instauração da generalidade, atribuída à escrita, com o conseqüente apaziguamento das tensões, é permeada por outras tantas relações que as mulheres e os homens, trabalhadoras e trabalhadores, vivenciam cotidianamente.

Na Associação, as práticas de numeramento orais se fazem presentes nas soluções de problemas, marcadas por critérios de decisão específicos para a situação e os interlocutores envolvidos: na avaliação que elas/eles fazem sobre vendas; na projeção de valores a serem recebidos como salário; no cálculo de materiais a serem limpos; nos modos de organização do trabalho; na apreciação das relações de custo-benefício; na identificação de contas a pagar coletivamente pela Associação; no cálculo e nas decisões sobre horas extra; no estabelecimento e no controle do horário de trabalho etc. Em diversas situações, a supremacia da escrita sobre a oralidade é evocada pelas pessoas do grupo de apoio e pelas catadoras e catadores, como “possibilidade” de uma maior compreensão sobre o espaço do trabalho. Fabrica-se, assim, essas mulheres e esses homens, por essa produção discursiva, como trabalhadoras e trabalhadores a quem falta algo – uma maior competência para gerenciamento desse espaço – pela *falta* de um domínio eficaz da escrita e pela sua precária apropriação das práticas de numeramento escritas. Nas confrontações entre escrita e oralidade que permeiam as práticas de numeramento no espaço do trabalho, a escrita é, muitas vezes, considerada em uma perspectiva autônoma de letramento e evocada como possibilidade por si só de garantia de relações mais justas e transparentes, pelos valores que a ela são conferidos: generalidade, formalidade e controle.

Em uma sociedade grafocêntrica, tensões entre oral e escrito permeiam o espaço da escola na produção de um modo legítimo de realizar contas, que se apóia no registro escrito. Como espaço produzido como predominantemente “do escrito”, a escola lega às práticas orais de numeramento o esquecimento ou a folclorização. As práticas cotidianas dessas mulheres e desses homens, pautadas em critérios e tomadas de decisões que prescindem de registros escritos, denunciam, no entanto, a fragilidade dos argumentos que nos levam, a nós educadores/as da EJA, a preparar para essas mulheres e esses homens (alunas e alunos) atividades matemáticas de leitura de contas de luz, por exemplo, como se esse conhecimento fosse o que *lhes falta* para o “exercício da cidadania”.

Ao focalizarmos os espaços e os discursos nos quais as tensões entre oral e escrito se estabelecem, ou que são por eles estabelecidos, procuramos mostrar que tais tensões se forjam no enunciado da supremacia do escrito e são por ele forjadas. Por sua vez, se olharmos essas tensões estabelecendo-se e sendo estabelecidas pelas relações de gênero, elas se complexificam. É para essas tensões entre oral e escrito, complexificadas pelas relações de gênero, que nos voltaremos a partir deste momento. Nos eventos de numeramento que analisamos e nas práticas de numeramento que os permeiam, buscamos os efeitos do enunciado “*O escrito vale mais*”, procurando identificar como esses efeitos incidem, de modo diferenciado, sobre mulheres e homens. Procuramos também saber que outras posições de sujeito são disponibilizadas por esse discurso em funcionamento, para que sejam ocupadas por essas mulheres e esses homens. Como mulheres e homens, elas e eles assumem posições de sujeito no discurso da supremacia matemática masculina, no discurso do cuidado e no discurso feminista. Interrogamo-nos, deste modo, sobre como esse enunciado – de que o escrito vale mais – encontra-se articulado aos tipos de sujeito cuja produção temos até aqui apresentado: a mulher analfabeta, o homem analfabeto, a mulher aluna da EJA, o homem aluno da EJA, a mulher mãe, a mulher avó, a mulher solidária, a mulher afetiva, o homem dado ao controle, o homem dado aos negócios, a mulher dada a barganha, a mulher irracional, o homem racional, a mulher que luta pelos seus direitos etc.

Questionamo-nos sobre a supremacia dessa escrita estendendo-se de modo diferente nas práticas de mulheres e homens e produzindo verdades sobre as relações de gênero e matemática(s). Na tentativa de compreendermos essas tensões entre oral e escrito complexificadas pelas relações de gênero, identificamos nessas práticas dois tipos de mecanismos aos quais denominamos *diferenciação e controle*.

Gelsa Knijnik (2007) mostra que o “desaparecimento”<sup>287</sup> na escola das práticas orais de lidar com a matemática, produzem “efeitos sociais que vão além do fracasso escolar,” (KNIJNIK, 2007, p.37) quando produzem o silenciamento dos grupos que as utilizam. Nós argumentamos que, nessas tensões, além do silenciamento das práticas de numeramento orais das catadoras e dos catadores que não se utilizam da escrita ou utilizam outra forma de registro no espaço escolar, no espaço de organização da casa e no espaço de trabalho, uma “mecânica de poder” coloca em funcionamento a *diferenciação* e o *controle*. Desencadeando efeitos produtivos sobre as mulheres e sobre os homens, diferenciação e controle inserem-se em suas práticas de numeramento, em “suas atitudes, seus discursos, suas aprendizagens, sua vida cotidiana”

---

<sup>287</sup> Sobre esse desaparecimento conferir discussões de Gelsa Knijnik (2007)

(MOTTA, 2006b, p.XIX). Encontram-se, pois, implicados na constituição das subjetividades masculinas e femininas.

### **Dos jogos de verdade: A escrita como mecanismo de diferenciação nas relações de gênero e matemática**

#### *Embaraçamentos e barracamentos, esquecimentos e certezas*

Nas tensões entre *razão e vida*, mostramos como as práticas da razão se impõem no espaço escolar, *em uma aula de matemática que não se interrompe*, sendo, porém, atravessada por práticas permeadas pela vida. As práticas *da vida* respondem a outras necessidades, a outras lógicas que diferem da matemática escolar e não são necessariamente regidas pelo código escrito, ou pelo modo hegemônico de tratar relações e operações matemáticas. É na coexistência, no espaço escolar de uma matemática oral e uma matemática escrita, que as tensões entre oral e escrito se apresentam complexificadas pelas relações de gênero, como podemos ler na situação discursiva abaixo, quando pergunto à Adélia sobre as contas que ela faz:

Adélia: - *Menina, oh, eu, no caderno eu não faço não, porque não adianta eu falar com você que faço e fazer errado, porque agora eu não consigo mesmo.*

Pesquisadora: - *Uhum.*

Adélia: - *Não adianta mesmo, eu não sei, eu vou falar assim não sei, aí eu quero aprender.*

Pesquisadora: - *Uhum.*

Adélia: - *Não adianta eu fazer uma conta do jeito que não é, eu tenho que aprender agora.*

Pesquisadora: - *Mas esse jeito que não é, que a senhora acha que não é, foi o jeito que a senhora comprou os porcos, vendeu os porcos e comprou os lotes.*

Adélia: - *Não é?*

Pesquisadora: - *Então é uma conta que te serviu.*

Adélia: - *Eu tinha que saber quanto valeu, quanto que eu tava devendo, quanto que eu tinha que dividir, aonde que eu ia pôr aquele dinheiro, quanto que era e tudo isso eu sei.*

Pesquisadora: - *Tudo isso a senhora sabe?*

Adélia: - *Mas o que me embaraça é essa conta de agora.*

Pesquisadora: - *Que conta que é agora?*

Adélia: - *Essas matemáticas de agora, negócio de pegar emprestado um com outro eu não sei fazer mesmo... Eu nunca, é, eu nunca fui boa de conta mesmo não, de caneta não, agora de mente, qualquer coisa que dividir, que falar pra mim eu sei quanto que é.*

Pesquisadora: - *É?*

Adélia: - *Mas tem professora que atia a gente, sabe como é que é atiar?*

Pesquisadora: - *Não.*

Adélia: - *Oh, se você faz uma conta, você tá pelejando pra ver se você, vão supor, nove, você tá pelejando com três e dois, seis, faça três por nove né, ela vai lá e põe dez, como é que você vai adivinhar que você tem que pôr dois, tem que tirar um no nove pra voltar pro dez. É isso que amarra a gente.*

Pesquisadora: - *Uhum.*

Adélia: - *E pra vocês é coisa que vou te falar, é fácil.*

Poderíamos enumerar as tensões que se fazem presentes na fala de Adélia: “*eu não consigo mesmo,*” referindo-se à matemática escolar escrita, e as conclusões a que chega, quando relembro sobre os cinco lotes que ela comprou (um para cada uma das suas filhas e para o filho) com o dinheiro da criação e da venda de porcos, mostrando, portanto, que, ao contrário do que enuncia, “é boa de conta”. Como ela mesma nos diz, adicionar, subtrair, multiplicar e dividir uma quantia, que, nesse caso não era pequena, tudo isso ela sabia, ao realizar “outro tipo de conta”: “*Eu tinha que saber quanto valeu, quanto que eu tava devendo, quanto que eu tinha que dividir, aonde que eu ia pôr aquele dinheiro, quanto que era, e tudo isso eu sei*”.

Nas enunciações femininas durante as entrevistas e às vezes em sala de aula, podemos encontrar duas marcas, bastante específicas, que se relacionam à matemática: *não saber fazer a matemática da escola (escrita)*, e *não serem boas de conta* - marcas que não se encontram nas enunciações masculinas, seja nas entrevistas, nas aulas observadas ou nas oficinas.

Como na sala de aula de matemática há uma interdição das práticas de matemática oral e uma valorização da matemática escrita e também uma valorização da presença masculina pela verdade instituída sobre os homens “como bons em matemática”, a presença e as práticas de numeramento femininas são, naquele espaço, “esquecidas” e, ao mesmo tempo, produzem-se as mulheres como aquelas a quem falta algo. Nesse esquecimento, a capacidade das mulheres para as contas não aparece, porque “as verdades” que regem as práticas escolares, como procuramos mostrar nas *tensões entre razão cartesiana e razões de vida* são: *homem é melhor em matemática do que mulher; mulheres educadas não são atiradas* – portanto, esperam sua vez de falar; *homens são, e devem ser, mais ousados*. Nesse espaço, a escrita hegemônica produz outra verdade que tem efeitos sobre as mulheres: por realizarem as contas de outros modos, que não os modos da matemática escolar escrita, elas também se calam no espaço escolar, elas negam sua competência para fazer contas, ocupando uma posição no discurso “*Matemática escrita vale mais*”.

O mecanismo que estabelece o domínio da escrita como fator de diferenciação de competência matemática, conjugado com o posicionamento das mulheres no discurso de que a mulher é mesmo pior em matemática (do que o homem), reitera e realimenta a produção *da mulher incapaz para a matemática*. Essa produção pode ser lida na constatação delas de que “aquelas contas elas não sabem”, de que “*eu não consigo mesmo*” (Adélia) ou de que a conta que elas conseguem fazer “*era [só] mais e menos. De dividir e multiplicar eu nem... não entrava na*

*minha cabeça não. Às vezes eu via assim, ah não vai fazer não, eu não, não sei... tinha um medo de não dar certo*”<sup>288</sup> (Simone). Permeia também a avaliação que elas mesmas fazem de sua (pouca) habilidade matemática e se esquecem de que compraram lotes, venderam materiais, criaram sozinhas filhos e filhas, construíram casas, venderam casa, compraram casas, realizaram inúmeros negócios (“*Não é?*”). Esse mecanismo de diferenciação de efeitos poderosos sobre as mulheres, em sua produção *como incapazes para a matemática*, faz com que elas mesmas, subjetivadas por esses discursos (*da superioridade masculina para as contas, e de que saber fazer a conta escrita tem maior valor*) assumam, como verdade, a ficção *da dificuldade feminina para matemática*.

Enquanto algumas mulheres mencionam seus *embaraçamentos* com as contas de agora e suas dificuldades em acompanhar o raciocínio da professora *que atalha a gente*, o mesmo não ocorre com os homens. Durante as aulas e nas oficinas, mesmo quando eles se *embaraçam*, ou erram, quando a conta “não dá certo” (porque eles, também, erram nas contas, *não acertam sempre*), o erro é minimizado pela professora. Se a resposta de um aluno não corresponde ao que era esperado, a professora [lhe permite e] o incentiva a corrigir o “equivoco”, solicitando, com um sugestivo – “*ou...*” – que ele refaça sua resposta. Os erros dos homens são disfarçados por eles, que os atribuem à falta de condições materiais para realizarem a atividade (ausência de lápis, defeitos na máquina calculadora<sup>289</sup>) ou minimizados em comparação a uma alegada “incapacidade ainda maior das mulheres” nas atividades matemáticas.

Pesquisadora: - *Vítor, você fez como?*

Vítor: - *Tomaram meu lápis, professora. Tô sem fazer.*

Jade: - *Vítor sabe.*

Pesquisadora: - *E você Judite?*

Judite: - *De dez em dez.*

Pesquisadora: - *Vamos fazer do jeito que a gente pensa que é. Então, vocês venderam mil vidros por ano.*

Vítor: - *Por ano, professora?*

Paula: - *É por ano.*

Hélio: - *Tá na cara. Fácil demais.*

Graça: - *Mil vidro? Meu deu cem reais.*

Judite: - *A gente dana escrever tudo errado, tudo amontoado*

Graça fala para Vítor: - *Mil vidro é cem.*

Pesquisadora: - *O que que vocês tão dançando aí?* [referindo-se ao movimento que ela e ele faziam, de agrupar vidros imaginários].

Graça: - *Se nós for colocar os cem vidro vai demorar muito. Tô falando com ele que se colocar dez, dez, dez, vai demorar* [faz o gesto com a mão organizando os vidros na horizontal].

Vítor: - *Ela tá é contando no dedo*

Graça: - *Eu tô falando com ele. Ele acha que vai dá mais. Eu não. Vai dá cem.*

(Excerto discursivo- oficina 3)

<sup>288</sup> Enunciação de Simone durante a entrevista realizada.

<sup>289</sup> Episódio que mostraremos mais à frente.

A alegada incapacidade feminina para as contas é desafiada por Graça, quando profere seu resultado e o reafirma para o colega, inclusive contrariando seu procedimento e sua fama de ser o que “sabe”. Na defesa da posição de que a mulher é menos capaz para a matemática, Vítor desqualifica o procedimento de Graça (e o resultado que gera) argumentando que ela está “*é contando no dedo*” – prática de numeramento considerada ilegítima e sinal de incapacidade no contexto escolar. A esse recurso, entretanto, as mulheres adultas brasileiras (49%) mais do que os homens (6%) dizem recorrer com frequência, quando interrogadas sobre como costumam fazer contas na pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2004)<sup>290</sup>.

Nas tensões entre oral e escrito, as mulheres mais, do que os homens, se dizem *embaraçadas* com as “contas de agora”, confessam-se “atalhadas” pela professora nas práticas de numeramento escolares de expressão escrita, são apontadas e apontam a si mesmas utilizando recursos como a utilização dos dedos, o que costuma ser considerado, no ensino da matemática escolar, “como ‘reflexo’ de uma dificuldade das crianças na passagem do raciocínio concreto para o raciocínio abstrato, tolerado, por exemplo, quando utilizado por crianças bem pequenas, mas sempre desestimulado<sup>291</sup>” (SOUZA E FONSECA, 2008, p.5). Produz-se, assim, como uma ficção, a mulher *que se embaraça com as contas* (mais facilmente que os homens), reatualizando o enunciado de que *homem é melhor em matemática do que mulher*.

Tais jogos de verdade, que enredam mulheres e homens e nos quais elas e eles enredam a si mesmas/os quando explicitam a superioridade matemática masculina ou confessam os embaraços femininos, são produzidos por uma racionalidade de matriz cartesiana, à qual o discurso pedagógico sobre a matemática escolar se associa, instituindo, na sala de aula, o culto à abstração, ao seguimento de etapas sucessivas, aos encadeamentos algorítmicos, aos tipos de registro escrito padronizados. Esse culto se produz na, e produz a, valorização que a sociedade confere à padronização da notação matemática, de suas normas e procedimentos, tornados hegemônicos. Nesse sentido, valorizam-se os modos escritos de fazer matemática que capturam, expressam e exploram essa padronização e, em contrapartida, quando muito, toleram-se, mas sempre se consideram menores, as práticas matemáticas orais. Seu uso é visto como *desviante*, ou

---

<sup>290</sup> A respeito das relações que mulheres e homens entrevistadas/os pelo INAF, estabelecem com as contas, conferir SOUZA e FONSECA (2008).

<sup>291</sup> “... considered a ‘reflection’ of children’s difficulty in going from concrete reasoning to abstract reasoning, accepted, therefore, when used by really young children, but always discouraged”. (SOUZA E FONSECA, 2008, p.5).

como um tipo de raciocínio primitivo, que necessita ser superado pela abstração e pela generalidade que a escrita confere à matemática.

É confiando na função da escrita, como garantia da padronização e dos efeitos “benéficos” que traz para a atividade matemática, que a professora insiste com suas alunas para acatarem os padrões de registro:

*Cena um:* Durante uma aula acontece o seguinte diálogo, quando a professora orienta as alunas, que, em uma atividade de multiplicação, coloquem zero para completar as casas decimais:

Milva: - *Esse zero pode existir só na mente não preciso escrever.*

Professora: - *Tem que colocar o zero senão vocês esquecem.*

Milva: - *Mas, por que ele não pode existir só na mente?*

Professora: - *Põe o zero antes para não esquecer, agora, vocês estão multiplicando a dezena.*

(Diário de campo- 24/03/06)

O culto à padronização pelo escrito, disseminado pela professora, é em seguida acionado pela aluna. Durante uma oficina, envolvendo cálculos sobre a venda de produtos na Associação, Milva, que participa das atividades de escolarização, afirma para Tereza, ao conferir o resultado de uma conta feita por ela: “*Tem que colocar os zeros no espaço vazio*”. Tereza pergunta por quê, e ela diz: “*A professora falou que, senão, a gente esquece*”. Tereza que, no momento, não participa das aulas no Projeto pergunta nos mesmos termos que Milva o fizera na aula: “*Ô professora, por que esse zero não pode existir só na mente?*”. A professora novamente sentencia: “*senão vocês esquecem*”. A supremacia da formalização da matemática escolar faz com que Adélia, “domesticada” por ela (ou desdenhando dela), diga, referindo-se a uma conta de “vai um”: “*É questão de costumar. A letra tá num lugar é só fazer de conta que tá no outro*”.

As mulheres mostram, assim, os efeitos de uma matemática escrita sobre suas práticas de numeramento. Mesmo que consigam resolver contas utilizando outras formas de registro escrito, distanciados dos modos escolares, e/ou recorrendo à matemática oral, elas se dizem “barrancadas” com a matemática da escola: “*Oh, o 6 me barranca, acho que o 9 me barranca, estou contando os que me barranca, o 6 me barranca e o 9 me barranca, demais*”(Cora).<sup>292</sup>

O enunciado “*O que é escrito vale mais*” se impõe a Cida, que fazia diversos negócios efetuando cálculos e “anotações” de cabeça e estava em fase de conclusão da primeira etapa do projeto. Quando pergunto por que quer tanto fazer as contas da escola, ela me oferece como resposta: “*Tenho que aprender a armar ela*”. Durante uma aula, observo-a, enquanto ela se

---

<sup>292</sup> Enunciação de Cora durante a entrevista.

dedica a resolver uma lista de operações. Ela repete insistentemente, e em voz baixa, olhando desanimada para a folha: “Desse jeito não sei fazer”. Observo que ela, às vezes, faz no caderno diversos agrupamentos, mas só se sente à vontade para colocar os resultados, que estavam corretos, após me perguntar: Posso fazer “desse jeito que eu faço”? Respondo que sim, e ela passa a colocar diretamente os resultados, sem fazer novos agrupamentos.

Arrume e efetue estas divisões:		i) $581 \div 6 =$	n) $388 \div 4 = 97$
$126 \div 3 = 42$	e) $276 \div 4 = 69$	$\begin{array}{r} 54 \cdot 96 \\ - 41 \cdot 96 \\ \hline 36 \cdot 576 \\ - 5 \cdot 581 \\ \hline 5 \cdot 581 \end{array}$	
		j) $416 \div 5 =$	o) $364 \div 4 = 91$
$783 \div 9 = 87$	n) $627 \div 7 = 89$		
$\begin{array}{r} 70 \\ - 63 \\ \hline 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 56 \cdot 89 \\ - 56 \cdot 89 \\ \hline 067 \\ - 63 \\ \hline 4 \end{array}$		
$176 \div 8 = 22$	g) $347 \div 4 = 86$	i) $264 \div 4 = 66$	p) $637 \div 7 =$
$\begin{array}{r} 04 \\ 04 \end{array}$	$\begin{array}{r} 03 \cdot 86 \\ 03 \cdot 86 \end{array}$	$\begin{array}{r} 66 \\ 66 \end{array}$	
		m) $210 \div 5 = 42$	q) $324 \div 5 = 64$
$246 \div 3 = 82$	n) $458 \div 8 = 57$	$\begin{array}{r} 42 \\ 42 \end{array}$	$\begin{array}{r} 04 \cdot 64 \\ 04 \cdot 64 \end{array}$
$\begin{array}{r} 01 \cdot 75 \\ 01 \cdot 75 \end{array}$	$\begin{array}{r} 02 \cdot 57 \\ 02 \cdot 57 \end{array}$		

n) $784 \div 8 = 98$	s) $831 \div 9 = 92$	e) $525 \div 5 = 105$	n) $420 \div 4 = 105$
$\begin{array}{r} 98 \\ 98 \end{array}$	$\begin{array}{r} 92 \\ 92 \end{array}$	$\begin{array}{r} 105 \\ 105 \end{array}$	$\begin{array}{r} 105 \\ 105 \end{array}$
13. Observe o exemplo, arrume e efetue as operações:		14. Resolva as divisões:	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <math>315 \div 3 = 105</math>  <math>\begin{array}{r} 315 \cdot 13 \\ 015 \cdot 105 \\ 0 \end{array}</math> </div>		a) $325 \cdot 13$	n) $903 \cdot 13$
		$\begin{array}{r} 01 \cdot 108 \\ 01 \cdot 108 \end{array}$	$\begin{array}{r} 301 \\ 301 \end{array}$
a) $408 \div 4 = 102$	c) $612 \div 6 = 102$	b) $219 \cdot 12$	o) $812 \cdot 14$
		$\begin{array}{r} 219 \cdot 109 \\ - 219 \cdot 109 \\ \hline 019 \cdot 12 \\ 019 \cdot 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} 203 \\ 203 \end{array}$
		c) $530 \cdot 15$	n) $806 \cdot 12$
		$\begin{array}{r} 5 \cdot 406 \\ 5 \cdot 406 \\ \hline 030 \end{array}$	$\begin{array}{r} 403 \\ 403 \end{array}$
b) $309 \div 3 = 103$	d) $604 \div 2 = 302$	d) $609 \cdot 13$	i) $828 \cdot 14$
$\begin{array}{r} 103 \\ 103 \end{array}$		$\begin{array}{r} 203 \\ 203 \end{array}$	$\begin{array}{r} 09 \cdot 107 \\ 09 \cdot 107 \end{array}$
		e) $416 \cdot 14$	j) $404 \cdot 12$
		$\begin{array}{r} 104 \\ 104 \end{array}$	$\begin{array}{r} 202 \\ 202 \end{array}$

Mesmo colocando corretamente a maioria dos resultados, Cida não mostra para a professora suas respostas e permanece desconfiada sobre esse seu jeito de fazer, afirmando: “Eu tenho que fazer do outro jeito”. Essa catadora faz inúmeros negócios em seu dia-a-dia, buscando formas de manter a si, as suas três filhas e os três filhos e negocia com outros homens, inclusive



com o marido<sup>293</sup>, mas fica em dúvida sobre o seu conhecimento matemático frente ao conhecimento escolar, como mostram as suas enunciações. Há, nessa prática de numeramento escolar *escrita*, vivenciada por essa catadora, – além da desqualificação de um saber que não atende aos critérios de valoração dos procedimentos matemáticos estabelecidos pela racionalidade dominante, no caso, generalidade e padronização –, uma submissão a tal valoração, ao enunciar que “*quer aprender a armar a conta*”. Fazer a conta ela sabe, mas esse saber é interdito na escola, pelo valor que é conferido à formalização da matemática escrita. Explicando como divide 228 por 8 [de cabeça], ela nos diz:

Cida: - *Você tem, oh pra você ver, é duzentos dividido por oito, né? Aí dá vinte e cinco pra cada, né? Aí tem vinte e oito agora sobrando pra dividir pra [dar] quatro, por quatro não dá porque vai dá trinta e dois né?*

Pesquisadora: - *Hum... hum.*

Cida: - *É (... )dá uns três pra cada.*

Pesquisadora: - *Uns três pra cada (...) aí Cida, você fica querendo aprender ali na escola por quê? Assim, a fazer essas contas...*

Cida: - *Não, porque eu quero aprender a armar elas.*

Nas tensões entre uma matemática oral, esquecida na escola, e uma matemática escrita, hegemônica, sobrevivem práticas de numeramento orais que mobilizam para cada situação uma estratégia específica, e que, por isso, diferem das práticas de numeramento escolares/escritas que valorizam a generalidade, a padronização e o controle. Nessas práticas orais, as mulheres catadoras apresentam estratégias localizadas de cálculo oral bastante sofisticadas, que desdenham dos valores *das certezas cartesianas*, discursivamente produzidas pela matemática escolar escrita, em sua pretensão de marcar como corretos apenas determinados modos de pensar que se configuram em certas estratégias de cálculo. Por caminhos diversos, longe dos traçados e aspirações das certezas cartesianas, as catadoras mostram, em suas práticas orais, as *sinuosidades* desses modos de pensar, trazendo para essas práticas uma vida que parece não existir nos modos assépticos pelos quais as contas são, em sua maioria, realizadas no espaço escolar. Essa “*asepsia*” é assumida como sinônimo de raciocínio “puro”, e sua valoração ultrapassa o espaço escolar, permeando discursos em diversos campos: da economia, da estatística, da medicina, do direito, da mídia, etc<sup>294</sup>.

---

<sup>293</sup> Cf. Fragmentos de entrevista p. 141.

<sup>294</sup> As propagandas e reportagens divulgados pela mídia não se cansam de mobilizar argumentos que se apresentam como dotados de uma lógica inquestionável por serem “matematicamente comprovados”. Conferir reportagens apresentadas no capítulo anterior de descrição dos enunciados.

O regime de verdade assim se estabelece e promove o silenciamento de pessoas não-alfabetizadas ou com pouca escolaridade, sendo as mulheres duplamente silenciadas: pela *supremacia masculina em matemática* e pela *supremacia da matemática escrita*. Há uma *deslegitimação* e *desautorização* das práticas de numeramento femininas e tentativas constantes de *normalização* de tais práticas como mostramos ao discutir as tensões entre *razão cartesiana e razões de vida* e entre *fora e dentro*, que se acirram no espaço escolar, trazendo efeitos maiores para as mulheres do que para os homens, por esse duplo silenciamento que as sujeita e ao qual elas, também, se sujeitam.

Em uma sociedade grafocêntrica, a escrita propicia que se potencializem os valores da racionalidade cartesiana: exatidão, certeza, perfeição, rigor, previsibilidade, universalidade, generalidade, objetividade e linearidade.

Com efeito, é na força da cultura escrita que a razão de matriz cartesiana argumenta e se veicula, de modo a permear as diversas práticas sociais das sociedades grafocêntricas, inclusive, e particularmente, as práticas de numeramento mais valorizadas nessa sociedade e que são objeto de ensino escolar. São as condições criadas pelo domínio da escrita que implementam e legitimam *o modo escrito de pensar*, o modo escrito de fazer as contas, resolver problemas, comunicar soluções. É esse modo escrito que demanda, fortalece e autoriza a repetição, o treino, o direcionamento das atividades, a preocupação com a adoção de certos modos de organização de registros no papel de práticas consideradas fundamentais para que se possa, enfim, pensar matematicamente. É a força dessa racionalidade escrita, no estabelecimento que faz *da formalização a ser seguida por todas as mulheres e por todos os homens caminhos únicos*, que promove o apagamento de outros modos de fazer matemática, que não se guiam pelos modos escolares de raciocínio e de produção escrita, buscando *normalizar* tais modos.

Como efeito do enunciado de “*O que é escrito vale mais*, e, portanto, de que “*a matemática escrita vale mais*”, produz-se naqueles e especialmente naquelas que não a dominam a “falta”, “*a busca de alguma coisa que não está lá*”. Se a mulher é colocada duplamente em falta pela supremacia matemática masculina e pela supremacia da matemática escrita, por sua vez, o homem é duplamente produzido como aquele *a quem nada falta*, que detém os tipos de raciocínio que a sociedade valoriza formatado pelo controle, pela clareza, pela objetividade e pela abstração. Assim, a verdade da certeza e clareza cartesianas novamente se apresenta, fabricando sujeitos de determinado tipo e produzindo, nas práticas de numeramento, aos olhos de uma escola

e de uma sociedade que legitima e valoriza tais modos, diferenciações nas relações de gênero e matemática.

### *Cálculo “mental” exato e cálculos orais aproximados*

A produção discursiva de que “*Homem é melhor em matemática (do que mulher)*” não se faz somente nas práticas de numeramento escritas. Também nas práticas orais tal produção se apresenta. Procuramos mostrar, na descrição do enunciado da supremacia masculina em matemática, como se multiplicam, no material de análise, referências feitas pelas mulheres à capacidade masculina para as contas de cabeça: “*Eles faz certinho*” (Graça); “*De cabeça só tem dois de nós que faz*”(Graça); “*Ele é bom de conta*”(Jade); “*Não tem leitura e é bom de conta*”(Milva); “*Meu pai fazia tudo de cabeça, ô inteligência*”(Cora). Podemos ler a valorização desse modo masculino de fazer contas – “*certinho*” nas solicitações que elas fazem para que eles dêem as respostas das contas durante as oficinas, nas respostas que [eles] ofereciam às contas feitas na escola e nas oficinas e nos modos de calcular apresentados por eles sempre primando pela exatidão.

Ainda que não se mobilizassem registros escritos, nas situações a que se referem aquelas enunciações, busca-se a exatidão, e as pessoas se utilizariam do chamado “cálculo mental”. Esse tipo de cálculo, quando logra produzir um resultado preciso e correto, reativa como *um valor* a capacidade de resolver corretamente a conta “de cabeça”, encontrando-se, desse modo, ligado a valorações que se relacionam à inteligência, capacidade mental, habilidade de raciocínio, capacidade lógica e capacidade de abstração; valorações essas que permeiam, também, a opção por uma *matemática escrita*. Nesse sentido, esse tipo “cálculo mental”, realizado pelos homens (ou reportado e valorizado quando realizado pelos homens) aproxima-se mais (porque se pauta nos mesmos valores) das práticas escritas do que das práticas de numeramento orais. O que estamos aqui identificando como práticas de numeramento orais se distingue das práticas escritas não só porque dispensam o registro (e o uso) de diagramas ou algoritmos padronizados, mas também porque são parametrizados por outros valores e intenções (como o pragmatismo na opção pela produção ágil de uma resposta aproximada em detrimento da busca meticulosa da precisão). As práticas “orais de lidar com a matemática” (KNIJNIK, 2004a, p.222) de pessoas ou grupos não-alfabetizados que se utilizam de outras estratégias de cálculo que se diferenciam das

estratégias escritas (aproximados ou por estimativa) diferem, dessa maneira, do que “muitas vezes tem sido chamado cálculo mental” (*ibidem*, p.222).

Assim, pela valoração desse tipo de cálculo “mental”, que prescinde de um registro escrito, mas busca respostas exatas e não aproximações ou estimativas, *a supremacia matemática masculina para as contas* é posta como *uma verdade*, apoiada não apenas nas enunciações que colhemos, mas, igualmente, em “conclusões” de outros estudos como os apresentados pelo INAF de que “os homens se dispõem mais a exercitar cálculo mental do que as mulheres, que, por sua vez, *confessam* mais freqüentemente solicitar a ajuda de outras pessoas para fazer contas”(INAF, 2004, p.13, grifos nossos).

Essas tensões generificadas entre matemática escrita, chancelada pela exatidão, e pela abstração (também evocadas nesse tipo de cálculo mental) e pela possibilidade de controle e “conferência” oferecidas pela escrita, e uma matemática oral, *incerta, aproximada*, que se vale de modos sinuosos de efetuar cálculos, característicos das práticas orais, pode ser lida não só no afastamento ou silêncio dos homens nas oficinas que realizamos diante das situações que envolvem o pensamento estimativo e aproximado, bem como nas cenas vivenciadas por Lia no espaço da escola e no espaço da Associação, quando realizamos uma oficina sobre os custos da cozinha comunitária<sup>295</sup>

#### *Cena um:*

A cena descrita começa com a discussão sobre os gastos da cozinha comunitária. Nós nos organizamos em círculo, ao lado do galpão, para a realização da oficina, e os homens permaneceram fora dele, como se aquele assunto “doméstico” não lhes dissesse respeito: “*Eu tô ouvindo daqui*” (Juca); “*Aqui tá bom*” (Pedro). Entretanto, ao seu modo, “de fora”, fizeram intervenções e críticas às mulheres. A oficina teve início com várias reclamações sobre os gastos da cozinha e sobre a necessidade de discutir esses gastos coletivamente, algumas participantes consideravam necessário, outras afirmavam que isso só iria “*dar mais razão*” à catadora que cuidava da cozinha. Reclamações e discussões que foram contestadas pelos homens: “*Cês não ajuda em nada, tá reclamando de quê?*” (Juca); “*Tá reclamando de quê?*” (Carlos); “*não fala da Jô, [cozinheira] não!*” (Pedro); “*Pra quê discutir o que doou o que não doou? Pra saber quem tá ajudando*” (Pedro).

---

<sup>295</sup> Oficina 9 em anexo (anexo 8).

Na seqüência da oficina, fomos lendo uma tabela organizada pela pesquisadora, com os dados de um caderno no qual a catadora responsável pela cozinha anotava as doações. As mulheres se manifestavam, posto que a cozinha é vista como um espaço *naturalmente feminino*, e o silêncio masculino diante daquele espaço *que não lhes pertence* era quebrado apenas por Guto que, utilizando a calculadora (*uma prática de controle produzida como naturalmente masculina*), conferia os totais referentes às doações e aos gastos da cozinha.

Pesquisadora: - *Comprou dez reais de banha. Gás foi quinze reais. Banha mais cinco reais.*

[Mulheres se manifestam e discutem preços e gastos desses produtos].

Guto busca a calculadora no escritório e soma alguns itens da tabela.

(...)

Guto: - *Quarenta e sete e quarenta.*

Pesquisadora: - *O que pagou do dinheiro de todo mundo deu quarenta e sete e quarenta?*

Alda: - *Fiz outro dia deu uns setenta centavos pra cada um.*

(vozes: *uma quinzena tá bom demais*)

Guto soma as doações na calculadora.

Pesquisadora: - *O que não tem preço vão aproximando aqui? Será quanto que dá mais ou menos arroz e pacote de macarrão:*

Lia: - *Trinta e cinco reais.*

Pesquisadora: - *Dois fardos?*

Lia: - *É um fardo, então dois dá setenta.*

*Silêncio masculino...*

Pesquisadora: - *E o macarrão?*

Lia: - *Macarrão é um real cada um. Somando dá oito reais.*

Pesquisadora: - *Oito quilos de sobre?*

Lia: - *Dá sete.*

Pesquisadora: - *Mais ou menos seis né?*

Lia: - *Vai dá mais ou menos sete.*

Pesquisadora: - *Cinco quilos de banha?*

Lia: - *Cinco reais.*

Pesquisadora: - *Dois óleo, quanto é'?*

Jane: - *O óleo é muito pouco, é um real.*

(...)

Pesquisadora: - *E o feijão? Quanto que tá?*

Ângela: - *Feijão é um e cinqüenta.*

Pesquisadora: - *E o fubá?*

Lia: - *Noventa centavos.*

Pesquisadora: - *Duzentos e cinqüenta gramas de café?*

Meire: - *Dois e quarenta.*

(...)

*Silêncio masculino quebrado por Guto:*

Guto: - *O total deu cento e setenta e nove e dez (mostrando a calculadora)*

Pesquisadora: - *Em termos da conta, a cozinha compensou ou não compensou?*

Guto: - *Compensou claro que compensou. Vai compensar mais ainda.*

Na voz das mulheres, apresentam-se as aproximações e estimativas na resolução de contas que se ligam a um mundo doméstico. Na voz de Guto, a exatidão e o controle expresso na conferência das contas desse mundo “doméstico”, utilizando a calculadora. A presteza das respostas de Lia contrasta com sua participação como aluna nas aulas de matemática. Recordemos que Lia é a aluna que ouviu de Pedro, em uma das aulas observadas, a “sentença”: “*Você é muito burra*<sup>296</sup>”. Nessas aulas, essa “sentença” parecia ter efeitos sobre ela que não se envolvia com frequência nas atividades propostas, e, quando tinha que resolver alguma conta, esperava a professora fazer no quadro ou enunciava: “*Esse vai um, vai me fazer errar*”.

Naquela mesma oficina, Ana, após a fala de Guto, recorda-se que Alda havia dito em uma oficina anterior que os custos de algumas contas da cozinha [a compra de pó de café e de gás], divididos “*pra todo mundo dá setenta centavos*”. Diante dessa recordação, ela diz:

*Se eu dentro de quinze dias eu pagar setenta centavos pra mim alimentar do jeito que eu alimento. De vez em quando um pedacinho de bolo e café à vontade. E comer a vontade. Três horas repete comida de novo pra não sobrar pro outro dia. Por setenta centavos o dia. Se eu achar quem paga, quem quer receber setenta centavos de cada um, eu vou com a minha família toda pra casa dela, pra pagar setenta centavos de cada um. (Ana)*

Após a intervenção de Ana, Guto retoma a fala afirmando a necessidade do controle dos gastos da cozinha: “*Tem que fazer a relação de verdade. Pra acabar com esse problema [dos desentendimentos em função dos gastos]. Anota o que cada um deu e põe ali na frente.*” Por sua vez, Ana continua afirmando, meio a cismar: “*O benefício é bem maior. Quatro vezes mais*”. Continuamos a discutir sobre outras despesas e necessidades da cozinha, quando Ana intervém novamente, desencadeando o seguinte diálogo:

Ana: - *Celeste cês não acha um lugar... que ó, tem lá em casa: Ana de Bastos, Zé de Bastos, Iago e Zenilda. Nós somos quatro e vou pagar setenta centavos de cada um, pra mim comer e beber?(...) Agora soma ai. Cadê o bichinho [calculadora] Soma ai: - quatro vezes setenta.*

Guto: - *Dois e oitenta.*

Ana: - *Pois é, dois real e oitenta centavo... Ô meu deus do céu. Se eu achar vou ficar feliz. Só vou trabalhar pra Associação, pra fazer meu barraco direito, bater piso, vai ser uma maravilha.*

Adélia faz a conta de cabeça e concorda.

Ana: -*Se eu achar quem quer vou pagar... o que?*

Guto:- *Dois e oitenta.*

Ana: -*Vou pagar dois e oitenta pra mim, meu marido e meus netinhos. Comer mais meu velho e meus dois netinhos, por dia uma quinzena inteira ... vou juntar o dinheiro pra bater piso no chão, meu e do meu*

---

<sup>296</sup> Cf. Cena relatada na página 117.

*velho. ... o dinheiro que eu ia compra alimentação pra dentro da minha casa. Na minha casa, eu compro, no correr do mês, dois sacos de arroz, dois de açúcar, um óleo, o feijão eu não tô comprando...Ai eu vou comer eu meu velho e meus netinhos, tranqüilo... uma carninha esperta...*

Guto: - *A senhora não tá entendendo, não. Eu sei o que a senhora tá falando, mas o que nós tão fazendo aqui é muita vantagem.*

Nas cenas relatadas acima, várias posições são assumidas pelas mulheres e pelos homens em vários discursos: o discurso do cuidado, na equação *maternidade + trabalho doméstico*; o discurso da superioridade matemática masculina para as contas (posição assumida pelo catador que utiliza a calculadora para calcular e conferir os resultados das contas estimadas por elas e clama pela confecção de uma relação “de verdade”), afirmando, assim, o enunciado de que a *matemática escrita vale mais*, tem um maior grau de confiabilidade; o discurso feminista (posição assumida pelas mulheres ao questionarem os gastos de uma cozinha coletiva); o discurso da irracionalidade feminina (mulher dada a reclamações e a briga) e o discurso da racionalidade e do controle masculinos. Podemos ler nessas posições e discursos várias tensões sendo estabelecidas: o enunciado do escrito sendo tensionado pelos tipos de cálculo realizados pela catadora, “mãe, avó, esposa”; o tensionamento do seu “raciocínio”, do catador, que, ao assumir uma posição no discurso machista, diz “*que ela não estava entendendo*”; o tensionamento entre práticas de numeramento das mulheres e dos homens, cuja distinção é instituída como verdade: as práticas domésticas (como do feminino) e as práticas de controle do dinheiro (como do masculino). É nesse último tensionamento que podemos ler os lugares discursivos assumidos por Lia: “como mulher que sabe fazer, e bem, as contas desse mundo doméstico”; como mulher que, na escola, é considerada pelo colega, “burra para a matemática”, por ela mesma como “incapaz” para realizar tais contas e pela escola, como uma aluna com muita dificuldade para a matemática, ainda que “dedicada” (WALKERDINE, 2003).

Em todas as cenas aqui apresentadas, podemos ler essas batalhas discursivas, nas quais se entrecruzam normas, valores, padrões, modos de vida, posições de sujeito, racionalidades e objetos e que produzem como uma verdade: *uma matemática do feminino*, presa a um mundo do doméstico, cujos procedimentos e resultados não- escritos (não há necessidade desse registro) são sinuosos, envolvem critérios e decisões não-mensuráveis; e *uma matemática do masculino*, regida pelo controle, pela “habilidade de calcular” “de cabeça”, chegar ao resultado *certinho e capaz de operar com máquinas* [calculadora]. Mais uma vez as mulheres são colocadas em situação de desvantagem ao se produzir, para elas, “uma matemática” valorada socialmente como inferior, e, para eles, outra matemática, avaliada na razão moderna, como superior. É como se

ouvíssemos ecoando um murmúrio de “*que elas até fazem contas, as da casa, mas as outras, elas não são boas mesmo não*”.

Essas batalhas discursivas que se produzem nas e produzem as tensões entre matemática escrita e matemática oral, complexificadas pelas relações de gênero, também se fazem presentes na oficina dois, nas qual discutíamos a venda quinzenal feita pela Associação de dois mil setecentos e oito quilos de garrafa pet, vendidas a “quarenta e cinco centavos o quilo”. Três homens e uma mulher explicaram o que fizeram: “*eu multipliquei e somei*”, “*arrei a conta*”, “*multipliquei o cinco e o quatro*”, “*multipliquei e dei o total*”. Enunciações tipicamente escolares, autorizados por uma matemática escolar escrita que o material produzido para a oficina evocava. As mulheres que, para calcular o valor apurado com a venda, utilizaram estratégias de cálculo diferentes daquelas do registro escolar não enunciaram seus modos de resolução, embora tenham chegado a um resultado aproximado ou exato da conta.

As diferenças nos modos orais e escritos nessas práticas de numeramento vão aparecer nas falas de três catadoras, não-alfabetizadas, ao final da oficina, quando perguntei, pretendendo saber do resultado da conta, quanto de “dinheiro tinha dado”. A mulher e os três homens que utilizaram o registro escrito disseram que o número encontrado, ao se efetuar a conta (121800), era, em dinheiro, cento e vinte e um reais e oitenta centavos. Em resposta à minha pergunta, os homens e várias mulheres disseram que essa venda tinha dado “*cento e vinte e um reais e oitenta centavos*”, quantia que a Associação receberia com a venda.

Ana, que não realizara as contas no papel e que, “aparentemente”, não estava participando da atividade, questiona esse resultado e desencadeia os questionamentos de outras catadoras<sup>297</sup> que, até então, haviam permanecido em silêncio. Desencadeia, também, risadas e críticas masculinas, talvez, por ousar, como mulher, lançar dúvidas sobre as certezas deles em um terreno matemático produzido como pertencente a eles, ou talvez por sua condição de “não-alfabetizada” que não tinha sequer aceitado a folha na qual esta conta escrita aparecia:

Ana: - *Não... Como é que é? Dois mil quilo de pet deu isso? Não.*

Pesquisadora: - *Quanto que dá?*

Ana: - *Tem que dá mais.* (risadas, barulho de caminhão e prensa)

Pesquisadora: - *Gente, escuta, isso é importante. Ana tá falando que não é só isso.*

Clélia: - *Quase três mil quilos de pet...*

Ana: - *Dois mil e setecentos... Não pode não. Concordo não. Aí tem que dá de mil e quinhentos a ...*

Sebastião: - *Óopa...* (risadas masculinas)

---

<sup>297</sup> Das outras três catadoras que se manifestaram, duas não são alfabetizadas e uma possui três anos de escolaridade, mas não frequenta as aulas no Projeto. Dois homens não-alfabetizados não se manifestaram.



Pesquisadora: - *Quem mais acha... São quantos fardos?*

Dirce: - *Celeste, dá uns cem fardos. Não dá só isso não.*

Pesquisadora: - *Vamos imaginar a situação que a Ana tá falando aqui e os fardos que a Dirce falou. Tá certo ou tá errado?*

Ana: - *Tá errado.*

Jairo: - *Ôpa.*

Ana: - *Não tem como não, vai dá mil e tanto... vai dá mil e tanto...dois mil quilo a quarenta e cinco centavo não vai dá não...*

Pesquisadora: - *Na conta deu cento e vinte e um e oitenta?*

Ana: - *Tá errado.*

Corá: - *Quando ela falou cem fardo eu não tava concordando... É cem fardos, gente!*

Ana: - *Eu não sei fazer conta, mas parece que dá de mil a mil e quinhentos.*

Há, assim, no questionamento de Ana, o tensionar as verdades produzidas da *maior capacidade matemática masculina para as contas*, ao lançar dúvidas sobre uma conta feita “rapidamente por eles” (e por uma mulher) e cujo resultado foi apresentado de modo que ela reconheceu incorreto. Produzem-se, também, tensões em uma *matemática escrita*, ao desafiar toda uma produção discursiva da supremacia da escrita sobre a oralidade ao flagrar o equívoco cometido pelos que efetuaram a conta por escrito, identificado por aquelas que se valeram de procedimentos orais. Sob uma perspectiva autônoma do letramento, atribuem-se poderes intrínsecos à escrita como uma maior capacidade de abstração de quem a utiliza, posta pela possibilidade oferecida pelo registro escrito de “separação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, habilidades metacognitivas e a capacidade de descontextualização” (KLEIMAN, 1995, p.36). A disputa entre os resultados produzidos por escrito e oralmente tensiona a verdade da escrita como promotora da objetividade, do raciocínio dedutivo, da capacidade lógica, qualidades, atribuídas, igualmente, à matemática escrita escolar, como nos mostra Mendes (2001, 2007) nas relações que estabelece entre esse tipo de matemática e o modelo autônomo de letramento:

A inclusão da matemática, nos guias curriculares com o objetivo de desenvolver as capacidades de raciocínio e abstração, parece apontar, de maneira implícita, a não existência anterior de tais capacidades. Em outras palavras, a matemática dada na escola seria responsável pela promoção dessas capacidades, e, portanto, a única matemática possível seria a matemática acadêmica. Nessa visão, a matemática carregaria do mesmo modo que a escrita nos estudos do modelo autônomo, o status de detentora do poder de promover o desenvolvimento das capacidades de abstração (MENDES, 2007, p.18).

O modo como Ana relata<sup>298</sup> a estratégia utilizada para a realização da conta mostra como a *diferenciação* entre mulheres, homens e matemática, produzida pelo discurso da supremacia matemática masculina e da supremacia da matemática escrita, que repousa, como lembra Walkerdine (1988), sobre “o sonho da razão”, é uma fantasia, transformada em ficção, sobre a incapacidade matemática feminina e sobre a superioridade da matemática escrita.

*Ah não, pensei um pouquinho, dei umas contadinhas na minha cabeça, se a gente puser cem quilos de material a dez centavos, quanto que vai dar... e agora quarenta? E eu fiz uma mexida na cabeça, não, dá mais, dá mais, dá mais de mil reais, eles falaram ‘ não, não dá não...’ (Ana)*

Diante da diversidade de estratégias de cálculo, a professora busca “ordenar” os procedimentos na tentativa de ensinar a elas e eles um modo correto (técnico e previsível) de se realizar tal conta, que ofereceria com segurança e *sem sombra de dúvidas* a resposta certa.

Professora: - *Gente, é só pegar os dez quilos a quarenta e cinco centavos e multiplicar por cem vai dá quarenta e cinco, por mil vai dar quatrocentos e cinqüenta... A matemática é essa. Pra facilitar essas contas grandes, é só achar o valor de 100 [repete a explicação registrando no quadro os números à medida que fala] e ir somando até 1000. Pra dois mil é só dobrar [escreve dobra no quadro].*  
- *E os setecentos e oito? Duzentos [quilos] vai dar novecentos. E os setecentos? Como eu faço pra achar o setecentos? [silêncio do grupo e a professora continua]. Se cem dá quarenta e cinco, setecentos vai dar: cem, duzentos trezentos... setecentos [vai escrevendo 45 sete vezes] Viu como vocês fazem conta fácil? Vai somando de dez em dez: é o valor de setecentos [quilos] de vidro dá trezentos e quinze. - E os oito se dez custa quatro e cinqüenta... Mais ainda falta oito quilos. Quanto gente? Oito quilos. Quarenta e cinco mais quarenta [e cinco] da noventa ... vai somando... [uma mulher acompanha] Olha o que nós fizemos, fizemos o sistema de dobra. A matemática é essa. Fizemos uma porção de dobra... [Repete a operação mostrando cada dobra] Quer dizer que quatro quilos vão custar um e oitenta.*

A professora apresenta<sup>299</sup>, dessa maneira, às catadoras e aos catadores a segurança das certezas cartesianas, a longa cadeia de razões do “método cartesiano”: a divisão das dificuldades em parcelas (em quantas forem possíveis e necessárias), a condução do pensamento por ordem – linearidade e hierarquia dos cálculos – a generalização que se garante com tal modo de proceder ao fazer “enumerações tão completas e revisões tão gerais” (DESCARTES, 1983, p. 38): “*viu como vocês fazem conta fácil?*”

<sup>298</sup> Relato produzido durante a entrevista.

<sup>299</sup> Explicações da professora registradas durante a oficina 2.

Busca-se, com esse “método” de organizar o pensamento matemático, evitar o que não se pode pôr à prova (a conferência dos procedimentos e uma certa precipitação) “de julgar antes de se ter chegado à evidência” (DESCARTES, 1983, p. 37). Tais “verdades”, que parecem conferir à matemática de matriz cartesiana uma garantia contra a falibilidade são tensionadas por uma matemática oral como nos mostram Ana e Cora<sup>300</sup>:

Pesquisadora: - *Hoje nós vamos calcular dois mil e quinze quilos de grosso [papelão, plástico] a quarenta centavos, o quilo. Sem usar lápis e papel, quanto que vocês acham que vai dar em dinheiro dois mil e quinze quilo de grosso, a quarenta centavos?*

Ana: - *Deve de dar mais ou menos mil.*

Sebastião: - *Fala ai Milva!* [ a mulher que sempre enuncia, tanto quanto os homens os resultados das contas].

Cora: - *Vai dá mil.*

Pesquisadora: - *A Ana e a Cora falaram que vai dá mais ô menos mil, que que vocês acham?*

Sebastião: [para Milva] - *Fala aí... fala aí...*

Pesquisadora para Sebastião: - *Sebastião tem uma idéia?*

Sebastião: - *Eu?*

Ana: - *Se fosse a 50 centavos ia dá... 1000.*

Pesquisadora: - *Como é que é Ana?*

Ana: - *Dois é ... a cinqüenta centavos.*

Vozes: [de mulheres e homens] - *A quarenta.*

Ana: - *Tô falando aqui a cinqüenta centavos...* (silêncio)

Cora: - *Eu falei a cinqüenta. Foi cinqüenta.*

Ana: - *Dois mil quilos ia dá ... [calcula] ia dá mil. A cinqüenta centavos ia dá mil. É dois mil a cinqüenta centavos ia da mil.*

Cora: - *Agora é quarenta, aí...*

Ana: - *Tem que pôr, não tem que tirar dez centavos. É agora tem que tirar os dez centavos.*

Ana e Cora, mulheres em processo de alfabetização, alunas que não participam das “aulas de matemática”, porque devem dedicar-se “inteiramente ao aprendizado da leitura e escrita”, subvertem os procedimentos encadeados em etapas, ordenados por complexidade. Tais procedimentos buscam a produção de uma resposta exata por meio de uma estratégia generalizável [*a matemática é essa*], optando pela estimativa (*deve de dar mais ou menos mil*), pela aproximação possível nessa circunstância (porque R\$0.40 é próximo a R\$0.50). Procura-se a solução usando-se um método global adequado a essa situação específica e que também produz resposta aproximada... mas que é capaz de subsidiar o questionamento do resultado que não lhes parece *razoável* tendo em vista sua experiência [*a matemática não é, necessariamente, essa*].

A escrita, como mecanismo de diferenciação nas relações de gênero e matemática, produz assim, em jogos de verdade, o homem melhor em matemática do que a mulher, na força de uma

---

<sup>300</sup> Excerto discursivo da oficina 4 . Participaram dessa oficina 15 mulheres e 2 homens. A proposição da oficina encontra-se em anexo (anexo 3).

cultura escrita que demanda, valoriza e alimenta práticas de abstração, controle, formalização, generalidade. Podemos ler, nas condutas das mulheres, os efeitos de verdade dessa produção discursiva: o seu silenciamento diante da matemática escrita escolar [uma se manifestou diante dessa matemática]; a aparição dos seus modos de matematizar, de maneira clandestina ou autorizada durante as oficinas e entrevistas ; seus *embaraçamentos e atalhamentos* [confessados] diante da matemática escolar; as imposições feitas a si mesmas para aprender “*esse jeito de fazer*”; as posições assumidas no *discurso do cuidado*, que promove modos de matematizar aproximativos e estimativos, desvalorizados socialmente; a valorização das contas de cabeça, que eles fazem “certinho”, e que carregam, por suas características de abstração e controle, os valores da escrita; o empenho com que se referem aos homens como “bons de conta” e jamais se referem a si mesmas em tais termos (WALKERDINE, 2003). Essas mulheres catadoras, alunas da EJA, assumem assim, como *uma verdade*, que não são boas de conta, mesmo tendo desafiado certezas de uma matemática de matriz cartesiana e a superioridade matemática masculina, como, nos diz Ana: “*Eu não sei fazer conta, mas parece que dá de mil a mil e quinhentos*”.

É na força dessa ficção que os homens se assumem como “naturalmente bons em matemática” e se movem mais à vontade diante dessa matemática escrita, seja na sala de aula, seja nas oficinas quando as demandas desse tipo de matemática se apresentavam. É nessa posição que se colocam num discurso que promove seu silenciamento diante de uma matemática “doméstica”, que autoriza críticas às mulheres em suas relações com a matemática e propicia a sua desenvoltura no uso da calculadora e de “cálculos mentais” que utilizam como critério de valor *a exatidão*.

É nas tensões entre matemática oral e matemática escrita que o *mecanismo de diferenciação* produz verdades sobre gênero e matemática(s) e uma “matemática do masculino”, regulada pela certeza cartesiana (nos algoritmos escritos, ou no cálculo mental) e uma “matemática do feminino”, que se pauta pelo pensamento aproximativo e estimativo. Mostraremos agora, nessas tensões, como o mecanismo *da escrita como controle* continua essa produção ficcional.

## **Dos jogos de verdade: A escrita como mecanismo de controle nas relações de gênero e matemática**

Nas práticas de numeramento que se constituem nas e constituem as tensões que discutimos sob os títulos *razão cartesiana e razões de vida e fora e dentro*, produzem-se verdades sobre gênero e matemática. Nessa produção discursiva, o mecanismo da escrita como um controle encontra-se enredado na produção da razão como *posse do homem*, por isso mesmo dado a esse controle; na produção do irracional e do afetivo como posse da mulher, por isso mesmo dada a uma emoção que “beira ao *descontrole*”; na equação maternidade+atividades domésticas que reserva as práticas de organização da casa “naturalmente” para a mulher o que demanda atividades de controle nesta situação; na “naturalidade” com que se reserva ao homem no “espaço do trabalho”, atividades que supõem “controle” como consequência naturalizada de sua maior condição de dominar o mundo físico e o mundo social.

O sonho da razão, de que nos fala Walkerdine, repousa sobre a fantasia de um mundo “regular, ordenado e controlável”<sup>301</sup> (WALKERDINE, 1988, p. 188), é o sonho de “poder do controle de um universo ordenado racionalmente”<sup>302</sup> (*ibidem*, p.190), ao custo, segundo a autora, de ignorar toda uma rede de significados, desconsiderando o afeto, a emoção, os desejos, poderíamos dizer as vidas, para produzir “o poder do triunfo da razão sobre a emoção, o Poder ficcional sobre as práticas diárias”<sup>303</sup> (*ibidem*, p.186). Poder e controle caminham juntos, na supressão de “tudo que existe fora do racional”<sup>304</sup> (*ibidem*, p.186).

A autora se refere ao sonho dos matemáticos, e é sobre esse sonho que repousa a matemática escolar escrita que se articula a um outro sonho, *o sonho da supremacia do escrito*. Ele repousa sobre a produção discursiva da escrita como agente da generalização, da preservação, da organização linear, da padronização e, portanto, do controle. Na verdade produzida sobre a supremacia do escrito, a escrita é considerada “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p.22). Assim a matemática (acadêmica) e a escrita se entrelaçam, sonhando juntas o “sonho da razão” em prejuízo da vida. Nesse sonho, o

---

<sup>301</sup> “... regular, ordered, controllable (WALKERDINE, 1988, p. 188).

<sup>302</sup> “... powers of control of a rationally ordered universe” (WALKERDINE, 1988, p. 190).

<sup>303</sup> “...the power of the triumph of reason over emotion, the fictional Power over the practices of everyday life (WALKERDINE, 1988, p.186).

<sup>304</sup> “ of all that exist outside the rational” (WALKERDINE, 1988, p.186).

processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas, que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem (KLEIMAN, 1995, p.22).

Esse sonho produz a superioridade de “uma matemática escrita”, que, por sua vez, produz verdades sobre pessoas e grupos “como carentes de razão”, “dados à improvisação”, cujo pensamento, por não se reger pela “lógica”, é inconsistente. Essa verdade, porém, é tensionada por “uma matemática oral”, como nos mostra Adélia no excerto discursivo abaixo, quando pergunto a ela se “guardava de cabeça” as contas feitas na Associação:

Adélia: - *Não, essas que eu não aprendi, eu não vou mentir não, eu não guardo não. As que eu não aprendi eu não guardo não.*

Pesquisadora: - *Essas que faz aqui na Associação a senhora não guarda não...*

Adélia: - *Se falar, eu guardo; se tornar a falar, eu lembro o que foi falado... Aqui, não sabe do jeito que anota. Porque muitas das vezes, é igual uma conta que eu tenho lá em casa, uma conta do jeito que foi feito, eu tenho ela lá em casa. É a conta que a minha menina já teimou com ela, essa outra menina que tá ai também já teimou com ela, só dava o mesmo erro, que dá em uma dá na outra.*

Pesquisadora: - *E a senhora também já tinha feito essa conta?*

Adélia: - *Já.*

Pesquisadora: - *Na cabeça?*

Adélia: - *Na cabeça. Olha quanto que deu, quanto tá escrito no papel, mas quanto que deu não é não. Dá certo de jeito nenhum.*

Adélia nos mostra, assim, que não corresponde ao “perfil” produzido para pessoas com pouca ou nenhuma escolarização que não se utilizam de uma matemática escrita (carência de razão”, “improvisação” nos modos de pensar, ou atos que poderiam ser considerados ilógicos) Pelo contrário, o que podemos ler, em seu relato, é um modo consistente de problematizar, de questionar a diferença entre o valor “dado” em uma conta “falada” e resolvida por ela, e um resultado “anotado”, que não corresponde àquele que ela encontrou. O seu resultado não corresponde aos resultados encontrados pelas filhas que resolveram a conta escrita e confirmaram o que ela suspeitava: “havia uma erro na anotação”, porque “*aqui não sabe do jeito que anota*”.

A valorização da matemática escrita se insere na constituição de um mecanismo de controle exercido pela escrita, ao destacar como desejável a incorporação de determinados valores às práticas de numeramento: formalização, abstração, linearidade, generalização, economia, padronização, exatidão, eficiência, preservação. Tais valores são disseminados como relacionados à *verdadeira matemática*. O âmbito de atuação desse mecanismo de controle não se restringe à sala de aula: ele define relações em diversos espaços da vida social. Em particular,

como aqui analisamos, esse mecanismo produz efeitos específicos no espaço do trabalho, sobre e nas práticas de numeramento das catadoras e dos catadores.

Ocupando posições de sujeito nesse discurso da *supremacia de uma matemática escrita*, as catadoras evocam o controle da escrita, como uma possibilidade de que ela as ajude a se firmarem, como mulheres, no espaço da Associação. Como se a simples “verdade matemática escrita” pudesse resolver as situações nas quais elas identificam uma exploração masculina ou das pessoas que atuam no escritório. É esse mecanismo que baliza os comentários das catadoras na oficina oito, na qual leríamos e discutiríamos item por item do relatório de prestação de contas da Associação – que, aliás, é sempre afixado em um quadro ao lado do escritório, ficando, portanto, constantemente disponível para a leitura:

*Essa lista é muito interessante, você sabia? Porque aqui eles pensam que o outro rouba o dinheiro do vidro. A gente paga uma conta e depois repõe. No dia do pagamento, o dinheiro ta lá. Eles pensa que rouba. (Alda)*

*Se tivesse feito isso no começo: nós brigávamos por causa disso. Seu Aldo foi embora por causa disso: prestação de conta. Acabou mandando ele embora por causa disso, prestação de conta. (Graça)*

*É bom continuar mesmo. Tudo que comprar e anotar pra gente ficar por dentro. Antigamente nós não tinha isso. Nós queremos que continua. (Marta)*

*É bom continuar mesmo. Tudo que comprar ir anotar. O isopor tava vendendo pra cozinha, mas tem que entrar no livro caixa. (Graça)*

Essa evocação ao controle do escrito também é feita por Adélia, que, resignada às situações de roubo do material, afirma: “*Isso aqui já virou moda. Ninguém faz nada. Só Deus para ter misericórdia. Um dia chega lá . Quando controlar o ponto isso resolve. Virou moda*”.<sup>305</sup> “Controlar o ponto” refere-se à aferição das horas trabalhadas de cada uma e de cada um, a partir da anotação no caderno. A catadora aposta na regulamentação do vivido pelo que está escrito: as anotações “revelariam a verdade” sobre a distribuição do trabalho e, dessa forma, exerceriam pressão para que todos trabalhassem. Sobre as suspeitas delas de que não era pago mensalmente o que lhes era devido, Adélia diz: “*Em uma reunião vou perguntar: Quantas pessoas pra mexer com o dinheiro? Se aqui recebe seis mil, eu tenho que saber onde ele tá. Quero tudo no escrito*” – e reforça, com o gesto das mãos, como quem escreve, a força retórica da palavra escrita.

---

<sup>305</sup> Diário de Campo -24/03/07.

Também, Ana de outra forma evoca esse controle do escrito como podemos ler no fragmento discursivo abaixo:

Ana: - *Mas porque eu já tava sabendo onde é que tava o erro no caderno, quando alguém anotava a entrada e a saída, quando a gente ia embora. Eu chegava lá: ‘ Por que o nome do seu fulano tá aqui sendo que ele só entrou e foi embora’?*

Pesquisadora: - *Uhum... uhum.*

Ana: - *Tem que riscar, e eles não riscavam, até na hora deu ir embora tava lá, ai eu falava. ‘É pra riscar Sandra, porque seu fulano não trabalhou’.*

Sandra: - *Tem certeza?*

Ana: - *Pode ir lá dentro e perguntar qualquer um. Enquanto não perguntava, não fechava. Quer dizer que se não tivesse alguém, se já tivesse aprendendo pra ver aquele erro, ia ficar toda vida em dívida com os outros.*

Vemos essas práticas de numeramento de Ana e Adélia sendo atravessadas por esse mecanismo da escrita como controle. Adélia, que possui escolarização e “domina a escrita”, evoca, nessas práticas, a escrita como possibilidade, *por si só*, de produzir relações mais igualitárias entre mulheres e homens, capturada pelo “sonho do controle do escrito”. Ana era alfabetizanda do Projeto, e foi, no seu dizer, a condição de tornar-se alfabetizada, de já estar “sabendo ler” que propiciou que ela identificasse o erro na anotação e reivindicasse o corte do ponto “ de seu fulano”.

Se o domínio da escrita instrumentaliza Ana para que exija o corte do ponto, foram, porém, outras condições e situações que possibilitaram o questionamento feito por ela, nesse evento de numeramento: o confronto do escrito com a confirmação sobre o dia trabalhado, a mobilização das pessoas envolvidas no corte e, por fim, a confirmação oral das outras catadoras sobre o trabalho do catador. A prática de numeramento ler (e conferir) o que está escrito no caderno de ponto sobre as horas trabalhadas constitui-se em múltiplas relações que se encontram nela implicadas: relações com o escrito, com o oral, com as colegas de trabalho, relações de confrontação, contestação, reivindicação de “direitos”, relações com os homens, com as pessoas responsáveis pelo controle do ponto.

Ana e Adélia ocupam posições diferentes em relação ao controle exercido pela escrita. Para Adélia, o controle do ponto, por si só, garantiria maior equidade nas relações de trabalho. De acordo com Ana, é o uso que se faz do escrito (a atenção vigilante que “controla o controle”, que confronta o que está escrito com o observado, o vivido) que garante os efeitos pretendidos sobre a gestão do trabalho das associadas e dos associados.

São, também, diferentes as posições de sujeito, ocupadas por elas no discurso feminista. Diferentemente de Adélia, Ana ocupa posições de sujeito nesse discurso, posto que ela sempre



questionou o que considerava exploração do seu trabalho pelos homens, como nas cenas já relatadas nesta narrativa quando os convoca a ajudarem a carregar os fardos de material, quando questiona o fato de elas e de eles carregarem o caminhão, mas somente eles receberem gratificação dos motoristas por esse trabalho e quando os desafia, ousando coletar materiais mais caros (como papel, papelão), pegando *as sobras* que eles não “*conseguiam*” coletar para si mesmos e sendo ameaçada por eles por essa ousadia em desafiá-los.

As relações que se forjam nas e pelas posições que ela assume, no discurso feminista, como mulher trabalhadora, tensiona o “mito do letramento”, que “valoriza justamente aquilo que é postulado como característico do pensamento transformado pela escrita” (KLEIMAN, 1995, p.34), como a maior capacidade de integração na vida moderna. Tal maneira de conceber a escrita e atribuir-lhe valor é constantemente evocado em campanhas de alfabetização de pessoas jovens e adultas e é utilizado para justificar os investimentos políticos feitos pelos governos<sup>306</sup>, de modo especial na alfabetização de mulheres ao afirmar que o domínio da escrita “teria” a força de transformação da dependência das mulheres analfabetas favorecendo a emancipação feminina (KLEIMAN, 1995).

Walkerdine (1988, 1998, 2003) mostra que o signo matemático não se constitui “uma verdade matemática intemporal” (WALKERDINE, 1998, p.202), mas se encontra implicado na própria prática. Assim, (no evento analisado do registro das horas em um caderno de ponto), ele participa de um jogo discursivo no qual a constituição das subjetividades dessas mulheres e desses homens encontra-se envolvida.

Tais signos são, também, evocados de modos diferentes em relação as mulheres e aos homens, na escrita como mecanismo de controle. No excerto discursivo abaixo, o mecanismo de controle é colocado em funcionamento de “um outro modo”, pela posição ocupada por um homem em vários lugares discursivos:

Paulo: - *Então vai falar com o povo, perguntar sobre o maior dinheiro que eles roubaram lá em baixo. Eu não vou afirmar, não né.*

Pesquisadora: - *Aham.*

Paulo: - *Porque eu não gosto de julgar ninguém, não gosto que ninguém julga eu, eu sou mais negócio de ir por experiência. Oh, porque tinha dia lá que fazia quinzena...de produção, ganhava assim, dezesseis mil, treze mil reais pra dividir, arrumava a conta lá, e chegava com sete mil pra dividir pra nós.*

Pesquisadora: - *Aham..*

Paulo: - *Aí olha só, que dia que nós ganhava muito lá em baixo, não tinha jeito não, porque assim, eu, **sou bom de conta, eu fazia minha conta, eu tô aqui vacilando, sei quanto total dá, da minha mãe, e não ia***

---

<sup>306</sup> Cf. DELORS (2001).

*roubar não. E aí comecei né. Cheguei lá em baixo: ‘Aqui Sílvio oh’. Eu falei: ‘Então ninguém vai roubar meu, eu sei fazer conta’.*

Pesquisadora: - *Uhum...*

Paulo: ... *E fazer a **conta pra minha mãe, falei nem o da minha mãe vocês não rouba não. Ai comecei, comecei a pegar uns negócios ai, e quebrei, os alumínio do motor, qualquer motor desmanchava, limpava e pesei oitenta e um quilos de motor. Até hoje eu lembro, oitenta e um quilos de motor. Só o motor deu mais de mil reais ai, ele tava dando mais cento e trinta reais, cento e cinquenta reais, na quinzena lá. Porque eles roubavam mesmo. Aí deu cento e vinte, cento e trinta reais, e só o alumínio que eu pesei, o cobre, deu mais de cem reais. Aí tinha o branco, o plástico grosso que eu pegava o papelão branco, e tô assim: - ‘ agora isso aqui eu vou pesar. Sabe quanto deu minha conta? Quatrocentos e oitenta e dois reais, meu dinheiro, meu mesmo, quatrocentos e oitenta e dois reais. O da minha mãe deu duzentos e poucos, eu que fiz a conta né, deu duzentos, duzentos e poucos reais, porque ela né, eu trabalhava mais que ela, eu já sabia que o mais pesado era o alumínio e o que dava mais dinheiro era o alumínio, que era meio a meio. Então tá bom, ai eu pegava: ‘ aqui, seu Sílvio, oh, aqui minha conta. Bate ai pra mim’. Ai o Sílvio endoidou, porque tava dando quatrocentos e oitenta reais. Era meu dinheiro, era pra eu receber esse mês. Ele ficou olhando pra mim assim ... aí não tinha como ele tirar dinheiro meu mais, porque eu sabia fazer minha conta, os vales tava comigo e tava tudo certinho.***

Pesquisadora: - *Uhum...*

Paulo: - *Só se ele pegar meu vale e queimar. Eu tô assim: ‘ o meu tá dando isso, e da minha mãe tá dando isso. Ai ele foi e começou a pagar, começou a falar que eu tava roubando. Os outros (catadores e catadoras) saíram puto do galpão. ‘Ah o Paulo me roubou’. Eu falei assim: ‘não tô roubando dos outros não rapaz, se eu to roubando seus oh, pega seus lápis e vai da conta dos seus estudos. Enfezei, eles não fez as contas, eles tinha filho né, mandava os filhos deles fazer em casa, ai eles foram ver: ‘ nó, o Paulo tava sendo roubado mesmo’. Porque eles chegavam com treze mil reais, e fazia o pagamento nosso com cinco mil reais, seis mil reais. E os outros sete mil? Onde que eles enfiavam?*

Pesquisadora: - *Uhum...*

Paulo: - *Pagamento? Pagava conta de telefone? Não tinha jeito, né. Era um absurdo. Seis mil reais pra pagar uma conta de telefone? Pagava arame? Duzentos reais um rolo de arame, telefone é o que? Podia ser quinhentos reais. Quantos que não sobrava?*

Como mulheres, esse é para nós um relato doído que expõe toda uma forma de exploração masculina sobre o trabalho das mulheres e toda uma produção discursiva que faz com que “ele”, “usando das prerrogativas de ser homem”, “se sobressaia nas práticas de controle” em um sociedade que o valoriza como tal: “mais forte”, “mais capaz para lidar com máquinas”, “mais capaz para o mundo do trabalho e para o mundo dos negócios (do que as mulheres)”. Tais prerrogativas fazem com que ele considere “natural” esses arranjos injustos e se valha da matemática escrita para justificá-los, conferindo-lhes *status* de verdade. Nos grifos que fizemos no texto, podemos ler as posições de sujeito, disponibilizadas no enunciado da *superioridade matemática masculina para as contas*, no enunciado de que o homem *controla máquinas melhor do que as mulheres* e no discurso *de que o que é escrito vale mais*. Posições assumidas por Paulo na defesa de seus ganhos individuais (e os de sua mãe, menos, claro) diferentes das preocupações de Ana e Adélia que clamavam maior justiça no pagamento das associadas e dos associados,

lembrando, portanto, os direitos coletivos. Ele mobiliza a escrita para legitimar a desigualdade; elas para reivindicar situações mais igualitárias.

Encontram-se estrategicamente dispostos, em toda essa produção discursiva, saberes, poderes, produção de verdades sobre mulheres, sobre homens, sobre mulheres e homens, sobre homens e matemática, sobre mulheres e matemática, sobre homens/mulheres e matemática, sobre matemática escrita, sobre o valor da escrita, sobre as relações desiguais entre mulheres e homens no espaço do trabalho. Recortamos, nessa produção, a escrita evocada como *mecanismo do controle* presente na matemática escrita, que, em seu funcionamento, confirma a posição de controle assumida por Paulo e reafirma uma situação de desigualdade no espaço do trabalho, no qual a matemática escrita é convocada para reafirmar essa posição e para conferir “naturalidade” a um ganho produzido em relações desiguais: porque ele sabia (como homem) o material que era mais pesado, que “*dava mais dinheiro*” e sabia, também, “*colocar as suas contas no papel*”.

Razão, poder e controle encontram-se, assim, implicados nessas práticas e produzem o homem racional, capaz para as contas, que sabe controlar o seu espaço de trabalho, que tem maiores condições do que as mulheres para assumir situações de controle nesse espaço. Nessa produção, as relações desiguais tornam-se legítimas, ao serem “naturalizadas”. Esse *maior controle masculino* é, pois, produzido nessas práticas, como uma verdade pelo enunciado da supremacia masculina em matemática e pela supremacia do escrito.

É esse mecanismo de *controle* que podemos ver atuar na oficina dez<sup>307</sup>, na qual utilizamos a calculadora para realizar algumas contas sobre a venda de produtos. Nessa oficina, houve uma maior participação masculina e envolvimento dos homens na atividade, realizando os “cálculos propostos” e anunciando sempre suas respostas. Quando erravam, atribuíam o erro a defeitos da calculadora: “*Tem que acabar de quebrar ela*” (Pedro), “*Essa calculadora é do Paraguai, por isso não deu. É do Paraguai*” (Sebastião). Ensinavam às mulheres (nunca a outro homem) a utilizar a calculadora, mesmo quando elas sabiam utilizá-la (e eles não), ou criticavam-nas, muitas vezes em meio a risadas, no uso dessa tecnologia: “*É a calculadora que tá com problema?*” (Pedro); “*Vai...vai*”, “*Palhaça*” (Juca), “*Você é mongolóide*” (Sebastião). Críticas às quais Tereza respondia: “*Despista, não*”; “*Você que é*” (referindo-se ao palhaça). A mulher chamada de mongolóide (Lia), não se pronunciou.

Sobre o uso da calculadora, Ivone, que atua no escritório, nos diz que “*a soma na calculadora eu sei*”, mostrando que opera tanto quanto eles com essa tecnologia ao realizar

---

<sup>307</sup> Oficina 10 em anexo (anexo 9). Dessa oficina estiveram presentes 14 mulheres e 6 homens.

operações matemáticas envolvidas nos cálculos das despesas, sobre as vendas de produtos, na apuração da receita. Mas o que ela “ainda não sabe” é “*pegar as horas de todo o mundo, ver quanto vai dar a hora, se é um real, um e quinze e fazer a hora de cada um*”. Se pensarmos nos eventos de numeramento nos quais ela se envolve, e se analisarmos suas práticas de numeramento do ponto de vista de “um modelo autônomo de letramento”, portanto como uma “habilidade matemática” desvestida dos contextos de uso, poderíamos dizer que ela opera tão bem como eles (os homens) com a calculadora (o que é um fato). Poderíamos argumentar sobre o tipo de conta que ela, como mulher, não sabe e que um homem talvez soubesse; ou sobre o que ela, como aluna da EJA, não faz e que, talvez, outra mulher com maior escolaridade fizesse. Pensando nessas práticas inseridas em contextos, que envolvem critérios, padrões, normas, necessidades, relações, valores, posições de sujeito, expõe-se o *mecanismo de controle* em funcionamento na prática, quando Ivone diz que, agora que está no escritório, “*vai aprender a calcular a hora e fazer a hora de cada um*”, mas não sabe se vai desempenhar essa atividade. Inserir-se nesse evento de numeramento, envolverá, portanto, mais do que habilidades, critérios, decisões e escolhas matemáticas; porque lá, naquele contexto, “*no escritório, catador nenhum pode fazer as contas. O povo não confia... os outros catadores não confia em catador*”.

Não sabemos se os outros a que ela se refere são mulheres e homens, mas, pela observação desse espaço, parece-nos que mulheres e homens se encontram contidos “nesse outro”, pelos questionamentos que elas e eles fazem sobre o pagamento a ser recebido. Como ela nos diz, o “*dinheiro do pagamento de cada um é colocado no envelope e cada um recebe*”. Nesse ato, como ela continua a nos relatar, a pessoa responsável pelo pagamento, que atua no grupo de apoio, “*pede para conferir e assinar. Às vezes eles não conferem, depois dá problema*”.

A conferência, a que ela se refere, como parte *do controle*, não é por falta de conhecimento do dinheiro, que elas e eles conhecem tão bem. Durante a realização da entrevista, Ana traz uma situação de conferência:

*... esse pagamento agora, seu fulano, vão supor eu, que recebi o pagamento, fiquei sexta com meu dinheiro na mão, o sábado, o domingo, quando é segunda-feira, eu volto pro trabalho, com duas notas falsas? Porque que se eu vi, que meu dinheiro era nota falsa, porque que não tem jeito não (...) porque que esse dinheiro ficou até segunda-feira sendo que tem o telefone da fulana [que faz o pagamento] pra poder comunicar com ela que tava a nota errada? Agora, trabalhou, aonde que tá o erro dali, trabalhou, a parte da manhã na esteira, não falou nesse dinheiro, aí de repente... falou que tinha que dar o dinheiro mesmo, que a nota era falsa, e arrumou aquele problema, eles foram e fizeram assim... e teve que tirar de todos os catadores que estavam trabalhando, que não era só um, pra poder devolver esses cem reais. (Ana)*

Nesse evento de numeramento, são outros critérios, decisões e escolhas, *não matemáticas* que se fazem presentes. Mais uma vez, encontram-se envolvidas em situações de controle práticas de numeramento que não se limitariam à habilidade de conferir quantias em dinheiro. Trata-se de valores como confiança, procedimento ritual, força de testemunho. Pode se verificar, também, pelo relato de Ana que há um questionamento masculino [do seu fulano] sobre um pagamento feito e o recebimento de uma nota falsa. Não nos interessa buscar quem afinal está com “a verdade” nessa situação, mas mostrar que nela encontram-se implicadas a identificação de uma nota falsa, a conferência do dinheiro, a reivindicação de recebimento, a confrontação com todo um grupo de trabalhadoras e trabalhadores, que não questionaram (pelo menos abertamente) a situação que Ana questiona durante a entrevista, relações de gênero. Nesse evento, as práticas de numeramento não nos apresentam somente atividades de conferência e controle, mas se constituem nas e constituem as verdades produzidas sobre a “natureza inata masculina para situações de comando e controle”, sobre a “superioridade masculina em matemática” que conferem ao homem “o direito ao questionamento” e o direito de “assumir”, sendo, nessa situação específica, uma posição de controle.

Portanto, o mecanismo da escrita como controle atua de modo diferente nessas práticas: para algumas mulheres ele é acionado como se pudesse, *pela autonomia da escrita*, resolver situações que elas não ousam desafiar; para outras, mesmo acionando esse mecanismo e conferindo a ele um “valor”, elas tensionam o enunciado “*O que o escrito vale mais*”, ao mostrar que outros critérios, decisões, escolhas se encontram enredados na confrontação com o escrito. Entretanto, esse mecanismo em jogos de verdade reafirma o controle como próprio do masculino, autorizando mais aos homens do que às mulheres a entrada nessa ordem do discurso matemático escrito, no qual o controle se afirma como uma verdade.

## **Entrelaçamentos**

Nas tensões entre oral e escrito, que constituem as práticas de numeramento aqui analisadas e ao mesmo tempo nelas se constituem, matemática oral e matemática escrita se entrelaçam. Em uma sociedade grafocêntrica, como se configura a nossa, os modos orais de se fazer matemática são apagados no espaço escolar, ao mesmo tempo em que se confere à

matemática escrita “poderes” que a fazem gozar do prestígio que a mantém como a “verdadeira” matemática.

Em jogos de verdade, mecanismos de diferenciação produzem saberes sobre pessoas e grupos que não usam de modo prioritário uma matemática escrita em suas práticas. Por sua vez, esse mesmo mecanismo promove verdades sobre mulheres, homens e matemática, ao conferir a matemática escrita “*status de verdade*”: as mulheres que optam, dada a força das suas práticas, por usos de aproximações e estimativas e por recursos de cálculos preferencial ou exclusivamente orais, são consideradas e se consideram, por essa produção discursiva *barrancadas, embaraçadas, atalhadas* “na matemática”; quando se refere aos homens, o mecanismo de diferenciação atua no sentido de dirigir os olhares para o “cálculo mental”, “exato”, como uma maior habilidade masculina, pois fazer contas de cabeça supõe, uma capacidade maior de abstração (valor que se identifica com a matemática escrita) por parte, daquelas/les que o utilizam.

Outro mecanismo também é acionado na constituição e mobilização das práticas de numeramento: o mecanismo de controle. Tal mecanismo reforça a posição de controle como “preferencialmente ocupável pelos homens”, produz relações desiguais no espaço de trabalho entre homens e mulheres, ao mesmo tempo em que produz, como uma verdade, o homem racional e universal, capaz de controlar a si mesmo e ao outro.

Nessas tensões, a *supremacia da escrita* se une à *da matemática de matriz cartesiana*. É o “sonho da razão” que repousa sobre a suposição da superioridade de um modo (matemático, escrito) de pensar, produzindo práticas e se produzindo nas práticas, controlando discursivamente, e de forma diferente, as mulheres e os homens, ao produzir como verdades tipos de masculinidades e feminilidades e tipos de matemática do feminino e do masculino.

## **Conclusão: Alinhando os fios**

### **Configurações das relações de gênero nas práticas de numeramento de mulheres e homens, alunas e alunos da EJA**

#### *Reatando fios e tramas*

Ainda um episódio e outras enunciações:

O caminhão que chega à Associação é de um dos grandes supermercados da cidade que envia os produtos vencidos para o aterro sanitário e, às vezes, leva esses produtos para a Associação, que se encontra muito próxima desse local. O caminhão chega: mulheres e homens saem do trabalho e da escola e correm (em uma verdadeira disputa) para pegar os produtos que conseguem (*cada um por si*). Nesse dia, pegaram produtos de limpeza e pacotes de suco.

Diário de Campo 11/04/06

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

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

*Compro café, pão as coisas, compro fiado. Deito com as minhas contas... (Tereza)*

*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. (Gorete)*

Na última seção desta tese, em nossas considerações finais, buscamos reatar os fios das tramas que tecemos, dos entrelaçamentos que fizemos surgir e nós nos propusemos a fazer aparecer – partindo dessas tramas e entrelaçamentos – as configurações das relações de gênero nas práticas de numeramento de alunas e alunos da EJA.

O episódio escolhido para encerrar esta tese e as enunciações das mulheres catadoras foram trazidos para mostrar o caminho que escolhemos trilhar: tomar o conceito de numeramento em sua dimensão social e operar com o conceito de práticas de numeramento como prática social,

produzidas discursivamente e urdidas, portanto, por diferentes linhas, cores, matizes, intrincadas que estão nos marcadores sociais (de classe, gênero, raça, profissão, religião, geracional etc.) e nas práticas culturais engendradas em e por jogos sociais de legitimação, controle e poder.

O episódio acima remete à cena conhecida na Associação como “dia da chegada do caminhão”, que sempre incomodou as professoras do projeto desde o seu início em 2003, como também incomodava as pessoas que atuavam no escritório apoiando as catadoras e os catadores. Esse episódio, que só fui presenciar durante a pesquisa de campo, demandava sempre da escola, como solicitação do “pessoal do escritório”, a necessidade de discutir com o grupo sobre os perigos de se consumir produtos com prazos de validade vencidos. A partir desse acontecimento, realizo a oficina 6<sup>308</sup>, onde procuro promover eventos de numeramento que pudessem favorecer a apropriação de “práticas de numeramento”, que subsidiam a leitura de prazos de validade dos produtos (e as decisões sobre seu consumo). Nessa oficina, fica claro, para mim, que, nessas relações que elas e eles constroem, nessas “práticas de numeramento”, o mais importante não eram as habilidades de leitura dos números ou do cálculo sobre o prazo de validade dos produtos. Mesmo quando não conseguiam ler as informações apresentadas no rótulo, a decisão de se consumir ou não um produto (alimento, medicamento, material de higiene pessoal, material de limpeza etc.), que chegava ao galpão “pelo caminhão” ou pela coleta seletiva, não se pautava por saber ler ou não essas informações, pois, “*se passa [na esteira] um remédio eu peço: ‘ô fulana lê aqui pra mim’, aí olho se tá vencido, se não tá...Aí penso e, às vezes, eu tomo*”(Ana).

Portanto, saber ler o prazo de validade de um produto, nessa situação, não é determinante para a decisão se se vai ou não consumir o medicamento: as relações são outras, *a vida é outra*. Nessa situação, muitas vezes, o prazo de validade precisa ser esquecido. Uma semana depois da realização da oficina, em que ensinando a ler os prazos de validade julgávamos pregar pela sua consideração nas decisões sobre o consumo dos produtos, presencio a mesma cena, do episódio apresentado acima, com a chegada de um lote de sorvetes...

Se o prazo de validade parece (precisar) ser esquecido, essa cena foi trazida para mostrar que a vida, que procuramos fazer aparecer nesta tese, jamais pode ser esquecida, ocultada, apagada, em uma sala de aula da EJA (como muitas vezes o é). É o movimento de apagamento dessa vida (das correlações de gênero, classe, raça, geração) a que podemos “assistir” não só nas aulas de matemática, aqui relatadas, mas, tantas vezes, nas ações pedagógicas de todas (os) nós como nessa oficina da leitura das embalagens. Como educadoras e pesquisadoras, vivenciamos

---

<sup>308</sup> A proposição da oficina encontra-se em anexo (anexo 5). Participaram da oficina 3 homens e 17 mulheres.



ou testemunhamos esse movimento, em todos os níveis e modalidades educativas. Estamos produzindo práticas, currículos, metodologias, livros didáticos, interações, relações, a partir de uma “ideal humano” de sujeito, que, nesta tese, afirmamos fabricado nessas mesmas práticas, em suas relações matemáticas, referenciadas numa razão de matriz cartesiana e em uma matemática de matriz cartesiana.

Assim, não tem sentido falar de “buscar na vida cotidiana” (suposta por nós) das alunas e dos alunos da EJA significados a serem *transportados* para a matemática escolar, ou nos interrogarmos sobre aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e aplicação de conteúdos “para usar na vida”. Não tem sentido falar de transferência de conhecimentos escolares para a vida cotidiana ou contextualização de conhecimento escolar a partir dessas *vidas supostas*. Mesmo quando falamos de contextualização ou de transferência, teimamos em deixar a vida na porta da sala de aula e fabricamos vidas que se prestem melhor ao *script* dos personagens que idealizamos como sujeitos unitários. Mas outra vida invade a sala de aula mesmo (ou principalmente) quando a sala *não tem portas*.

Aceitar a discussão da transferência ou da não-transferência das práticas de numeramento escolares para outros contextos e vice-versa supõe uma concepção de conhecimento autônomo e de sujeito autônomo: uma concepção autônoma de letramento e de numeramento, uma concepção de sujeito unitário, que conhece “em essência”. Esse sujeito unitário, essência, pensado na modernidade, pulveriza-se nas práticas discursivas nas fabricações das relações de poder-saber-verdade. Nesse sentido, é impossível transferir conhecimento, aproveitar saberes, porque haverá sempre um sujeito em constituição pelos jogos de verdade. Conseqüentemente, os processos de atribuição de significados estarão sempre em movimento, fazendo-se... e serão sempre outros, e outros, e outros ... A transferência, nas práticas de numeramento, portanto, não é possível, nem tampouco desejável.

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: é um sonho de vida, que não abandona essas vidas e que não permite cessar a dúvida “pela razão”, pois a dúvida permanece, seja acordada, ou sonhando: será que vou ter como pagar as contas, alimentar a família? Será que vamos encontrar, no outro dia, “*esse material que nós limpamos*”? Será que os acordos feitos serão cumpridos? *Será?*

A vida que capturamos nessas tensões jamais pode ser esquecida, pois esquecê-la é legitimar desigualdades, hierarquias, favorecimentos, opressões diversas. Esquecê-la é, também,

justificar normalizações, pois essa vida nos apresentará sempre práticas que não são adequadas aos modos, como em geral, temos pensado as práticas escolares e, especialmente, as práticas matemáticas socialmente valorizadas. A vida é, pois, a primeira configuração, que nos ocupamos em fazer aparecer ao investigar relações de gênero e matemática (s).

Das configurações dessas vidas, das alunas e dos alunos da EJA capturadas por nós, procuramos mostrar outras capturas de poder sobre essas vidas e sobre tantas outras vidas “anônimas” de mulheres e homens (incluindo as nossas de pesquisadoras). Ao tomarmos as práticas de numeramento como práticas discursivas e nos afastarmos do sujeito unitário, racional, autônomo, fixo, para mostrar que o que chamamos “sujeito”, na modernidade, é fabricado discursivamente em meio a mecanismos, a técnicas, a estratégias, a tecnologias, nos diversos espaços sociais e institucionais, buscamos fazer aparecer os *jogos de verdade* que configuram as relações de gênero nas práticas de numeramento e nelas se configuram e se reconfiguram.

Desse modo, nos discursos analisados *jogos de verdade*, encontram-se nos enunciados que identificamos como: “*Homem é melhor em matemática do que mulher*”; “*Mulher cuida melhor... mas precisa ser cuidada*”; “*Mulher também tem direitos*”; “*O que é escrito vale mais*”. Enunciados que nos dizem como são ou devem ser homens e mulheres na contemporaneidade, tomando-nos a todas nós e a todos nós como objetos de discurso. Esses enunciados se propõem a fixar determinado tipo de subjetividade, ao produzir “identidades de gênero”– disponibilizando determinadas posições de sujeito a serem ocupadas por mulheres e homens nesses discursos.

Veremos, assim, produzirem-se tipos específicos de sujeito por discursos de diversos campos (da matemática de matriz cartesiana, da biologia, da mídia, da pedagogia, do movimento feminista, da medicina, da psicologia, da justiça, da estatística). Servindo-se de suportes institucionais, pedagógicos, midiáticos, panfletários, censitários, avaliativos, legais, esses discursos produzem a mulher maternal, a mulher solidária, a mulher companheira do homem, a mulher dispersa (pouco objetiva), o homem mais focado (objetivo), a mulher “forte” para as lidas diárias, o homem como detentor de maior força física, a mulher que se descontrola facilmente ao se guiar por suas emoções, o homem mais controlado, o homem capaz de controlar, a mulher de direitos, a mulher trabalhadeira, o homem trabalhador, a mulher irracional, o homem racional, a mulher capaz de atrair e trair, o homem emocionalmente dependente das artimanhas da mulher, a mulher analfabeta, o homem analfabeto, a aluna e o aluno “cidadão” da EJA.

Como efeitos desses discursos, ao assumirem neles posições de sujeito, posições por vezes conflitantes, mulheres e homens assumem para si determinadas “identidades de gênero”, mobilizam e constituem práticas de numeramento e se constituem nessas práticas, ao mesmo tempo em que reforçam, ou subvertem essas “identidades” fabricadas. As práticas são assim, movimento permanente de tensões, batalhas incessantes de discursos.

Quando realizam em si mesmas e em si mesmos um certo número de operações, tornando-se, modificando-se, ou refutando o que está em jogo no poder, *jogos de verdade*, encontram-se implicados na constituição das subjetividades de mulheres e homens. Produzidas e se produzindo sempre, as subjetividades se encontram, pois, localizadas nas práticas.

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 ela produz e nela se produz, que a matemática é, constantemente, fabricada como um reduto masculino, ao mesmo tempo em que se fabricam, como “naturais”, a razão como posse do homem, e a “falha”, “dificuldade” ou “dedicação feminina” frente a essa 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*.

A esse discurso da razão, que supõe um sujeito da razão, 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 que algumas dessas mulheres, ao tomá-lo para si “*eu espero os outros falar, pra não atrapalhar*”, não mostram que também conhecem e sabem jogar o jogo da matemática escolar. 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.

Encontramos, também, o discurso da supremacia da matemática escrita fortalecendo essa produção ficcional *da mulher pior em matemática do que os homens* – e nela se fortalecendo, tensionando e sendo tensionado pelas práticas de numeramento orais. Portanto, os modos de se fazer matemática que se apresentam nas práticas de numeramento orais de mulheres e homens também compreendem e estabelecem relações desiguais de gênero e matemática (*s*).

As práticas femininas, cujas necessidades e demandas cotidianas acabam por trazer uma matemática que aqui denominamos “estranha aos caminhos da razão”, por se servir de outros parâmetros, valores e critérios que diferem dos parâmetros, critérios e valores da matemática de matriz cartesiana, hegemônicos em nossa sociedade, não são reconhecidas, não são valorizadas, não são validadas, inclusive pelas próprias mulheres, como matemática. Valorizam-se, validam-se, reconhecem-se como matemática os cálculos que os homens fazem de “cabeça” e, que, mesmo na ausência de um registro escrito, são justamente valorizados pelo que se reconhece como “um valor da escrita”: exatidão, generalidade e controle.

Toda essa produção ficcional ultrapassa o espaço da escola e se encontra em outros espaços da vida social (nas práticas do trabalho e da organização da casa). Assim a produção discursiva da mulher maternal, que sabe cuidar (melhor que o homem), entranha-se na vida das mulheres e dos homens. É esse discurso do cuidado que disponibiliza eventos de numeramento para mulheres e homens no espaço da casa e no espaço do trabalho, que engendram variadas práticas de numeramento marcadas por esse cuidado. Desse modo, as práticas analisadas nos informam que as mulheres se ocupam com as atividades cotidianas do cuidado da casa e da família, e que, sob esse imperativo do cuidado, essas práticas são sempre de *preocupação* do outro. É, ainda, atendendo aos imperativos de uma cultura machista, que vemos esse cuidado estendendo suas teias na vida dessas mulheres, (e de nós, mulheres) que passam a ser fabricadas como a mulher companheira do homem: portanto as práticas se revestem também desse companheirismo. Dessa maneira, a “verdadeira mulher” que se fabrica hoje na contemporaneidade não é somente a mãe amorosa, o depositário de todos os afetos, o coração grande... Além de toda a afetividade (capaz de abraçar a tudo e a todos) e como corolário dessa capacidade de cuidar, ela é convocada a “ser” *mulher companheira do homem*: aquela que levanta cedo para mais um dia de trabalho, aquela que, além de trabalhar *fora* (às vezes, uma tripla jornada), assume, também, trabalhos *dentro*. A maternidade, o desempenho de atividades domésticas e a responsabilidade de contribuir para ou assumir o orçamento doméstico estabelecem um conjunto de práticas – entre as quais, práticas de numeramento – das quais as mulheres se apropriam e se sentem convocadas a assumir.

Paradoxalmente, é esse discurso do cuidado que produz, nas práticas de numeramento analisadas, a mulher forte para as lidas diárias, posto que sozinhas elas não apenas administram recursos, ou dividem as contas, mas assumem todas as contas decorrentes dessa obrigação de cuidar, e nesse ato assumem “qualquer tipo de trabalho”, inclusive trabalho que demanda força

física. Poderíamos arriscar a dizer que, no discurso da mídia das reportagens apresentadas nesta tese, o qual nos educa como sujeitos de gênero, podemos ler os indícios desse discurso da mulher forte, destinado a subjetivar as mulheres trabalhadoras, que conseguem com “a força do ser mulher”, cuidar da casa, da família, de todo um trabalho fora, sendo também o “esteio” a “*cumieira*” da economia doméstica: “*Hoje é nós! Hoje é nós!*”

Reservam-se, para essas mulheres, como presas desse discurso do cuidado, eventos de numeramento no espaço do trabalho marcados pelo varejo do cuidado; aos homens (que não mais controlam materialmente o espaço *dentro*) reservam-se, como naturais, eventos de numeramento que se prestam a reafirmar a capacidade do controle *fora*, como “naturalmente” masculina, mesmo em um espaço controlado por uma maioria feminina: pelo uso de uma racionalidade que os faz mais competentes para o controle de máquinas e equipamentos.

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 fortalecendo 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 (quantos 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 em que afirmam estarem *barrancadas, atalhadas, embaraçadas, com essas matemáticas de agora*.

Nessas tensões, regimes de verdade da matemática de matriz cartesiana, da hegemonia da escrita, e, de modo 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 para 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 deslindarmos esses *jogos de verdade*, que proclamam de muitos modos a razão como *posse* do homem e a *desrazão* como posse da mulher, dos quais um tipo de matemática se faz porta-voz, ao se afirmar como parâmetro nas práticas sociais e ao proclamar que os homens são melhores em matemática do que as mulheres, poderíamos começar a jogar

outro jogo, evocando uma pergunta suscitada pela análise em que nos envolvemos: *em que matemática eles são melhores?*

O discurso de direitos da mulher adentra um espaço de maioria feminina, colocando as mulheres em posição de gerenciamento desse espaço por uma autoridade conferida a uma coletividade e, conseqüentemente, disponibilizando eventos de numeramento assumidos por algumas dessas mulheres, que se relacionam a vendas de produtos, a negociar com compradores e vendedores, a atuar no escritório. Vemos, porém, na constituição das práticas de numeramento analisadas, as tensões entre esse discurso, o discurso do cuidado e o discurso da racionalidade e do controle como próprios do masculino. Procuramos mostrar essas tensões nas tentativas de boicote masculino a esse espaço, nas confrontações, na divisão do trabalho (os homens muito raramente assumem a tarefa de limpar os materiais para a venda e nunca lavam um banheiro, por exemplo; e as mulheres jamais desmontam máquinas e equipamentos). O que prevalece nesse espaço é à busca das mulheres por um fazer coletivo e uma busca dos homens por um fazer individual, o que configura práticas de numeramento sempre mais vantajosas para eles do que para elas.

Se o discurso de direitos da mulher adentra o espaço do trabalho, tensionando outros discursos e subvertendo algumas posições estabelecidas, parece-nos, pelos relatos delas e deles sobre suas vivências no espaço da casa, que o que permanece como uma verdade, no espaço doméstico, é que a mulher cuida melhor; e que, no espaço da rua, ela precisa ser cuidada: inclusive é vetada a ela (ou é vista como problemática não só por sua fragilidade, mas pela sua astúcia capaz de trair e atrair) a frequência, sozinha, à noite, a uma sala de aula da EJA; ou elas mesmas relutam em abandonar um marido, mesmo bêbedo, pela proteção que a presença masculina pode lhes oferecer. Ainda que duas dessas mulheres ousem confrontar a situação de violência masculina, uma chamando a polícia para o marido que a ameaçava (reivindicando seus direitos de mulher) e outra revidando a violência, o que podemos constatar é que, nas práticas de numeramento que se forjam em meio a situações de violência, o discurso dos direitos da mulher não provoca rupturas (e provoca poucas fricções) em um discurso machista e conservador que transformou (e transforma) a mulher em propriedade do homem.

Desse modo, o discurso da mulher de direitos não tem a mesma força no espaço da casa e da rua como tem no espaço do trabalho, onde elas são maioria e no qual esse discurso se apóia na autoridade do coletivo que lhes é conferida como mulheres participantes, como catadoras associadas, do movimento nacional dos catadores. Há, assim, que se destacar a força dos

movimentos sociais, capazes de colocar em circulação, enunciados que tensionam, produzem fricções (e podem produzir rupturas) em discursos tomados como verdadeiros e que promovem desigualdades (nas práticas analisadas desigualdades de gênero).

As configurações dessas práticas de numeramento nos mostram que toda uma produção discursiva produz uma matemática do feminino e uma matemática do masculino, produção que se propõe a preservar, em meio a arranjos sociais mais vantajosos para os homens do que para as mulheres, a razão como posse do homem e a *desrazão* como inerente à condição feminina. Esses discursos, tomados como fantasias e ficções, funcionam como *verdade* ao se incorporarem nas práticas educacionais, nas instituições como a família e a igreja, nos movimentos sociais, nas pesquisas educacionais, nas notícias de jornal, nas canções, na literatura, no espaço do trabalho, nas pesquisas de opinião, nos censos estatísticos e produzem efeitos de verdade naquelas e naqueles e para aquelas e aqueles aos quais se destina. Produzem a razão como masculina (e todas as vantagens concedidas [aos homens] por uma sociedade que se norteia por essa razão) e a *desrazão* como feminina (com todas as desvantagens, cuidados e preocupações com e para com quem [a mulher] *não detém a posse da razão* em uma sociedade que a valoriza).

Assim essas verdades têm sido proclamadas de muitas formas e atadas às mulheres, e nós mulheres, muitas vezes “acabamos aceitando isso, acreditando que nós podemos ser boas operárias, [boas catadoras, boas alunas] boas secretárias, assistentes de pesquisa, mas nunca grandes pensadoras ou gênios...” (WALKERDINE, 2004, p. 215), ou capazes *de gerenciar* um espaço de trabalho.

Com efeito, todas essas ficções sobre tipos de feminino e tipos de masculino, razão, *desrazão*, raciocínio, controle, *descontrole*, habilidades, cálculos exatos, irracionalidades, capacidade de abstração, generalização, assepsia [da] matemática, são histórias contadas sobre mulheres, homens e matemática e são utilizadas “para nos regular” (*ibidem*, p. 215), a nós mulheres (e, de maneiras diferentes, também aos homens). Portanto, nas configurações das práticas de numeramento, a desigualdade de gênero, não é *natural*, é *política*: cuidadosamente fabricada, tem efeitos reais na vida das mulheres.

Tomar essas práticas como discursivas na perspectiva foucaultiana nos convoca a nos indagarmos sobre a que estratégias de conjunto respondem os discursos que produzem essas práticas e delas se realimentam. Qual (ou quais) vontade (s) de verdade faz (em) circular entre nós, na contemporaneidade, discursos hegemônicos sobre a razão como posse do homem, sobre o cuidado como naturalmente feminino e sobre a supremacia da escrita?

Certamente essas questões provocariam sugestivos alinhavos em muitas outras tramas (e renderiam outras teses), que as próprias teorizações foucaultianas nos indicam. Um desses alinhavos se refere a suas teorizações relativas a governo, noção que, segundo Foucault, deve ser, “entendida no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens” (FOUCAULT, 1997, p. 101) Assim, fala-se em governo das mulheres “governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (*ibidem*, p. 101) Enfim, Foucault nos instiga a interrogar sobre um governo das pessoas, sobre como se forma um tipo de governo implicado na própria constituição da nossa subjetividade “em que não é mais exigido simplesmente obedecer, mas manifestar, enunciando aquilo que se é” (*ibidem*, p. 101).

Amarrando um primeiro ponto que, no final desta tese pretende ser ainda alinhavo e não arremate, poderíamos ensaiar ler nessas práticas, como sugere Valerie Walkerdine (2003), tentativas de governo das mulheres, no qual as “ciências de gerenciamento populacional e que incluem estatísticas, epidemiologia, psicologia e avanços na medicina, direito e bem-estar social”<sup>309</sup> (Walkerdine, 2003, p.30) são convocadas a dizer a verdade sobre mulheres e homens, mas sempre com um sinal de preocupação para com as mulheres. Nessas ciências, a matemática comparece, como uma ferramenta central convocada a produzir um conjunto de dados “matematicamente irrefutáveis”, destinados à regulação da população a partir desses conhecimentos gerados.

Nas reportagens que trouxemos para compor a trama histórica dos enunciados, podemos ler, nos diversos discursos produzidos pelos diversos campos discursivos, indicações de um governo das mulheres. De modo especial, nós os lemos nos testes que se propuseram a medir desempenhos femininos e masculinos e nos quais a razão cartesiana comparece como sinônimo de raciocínio, como um tipo de governo da população “através da razão”<sup>310</sup> e de modo que “a própria população seria desenvolvida o suficiente para raciocinar”<sup>311</sup> (WALKERDINE, 2003, p. 30).

Se a escola moderna está certamente implicada na produção do cidadão “racional”, a educação (e a própria matemática) vai desempenhar nesse processo um papel central na regulação

---

<sup>309</sup> “... sciences of population management and they include statistics, epidemiology, psychology and developments in medicine, law and social welfare”(WALKERDINE, 2003, p.30).

<sup>310</sup>“... through reason” (WALKERDINE, 2003, p.30).

<sup>311</sup> “...and that population would itself be developed enough to reason” (WALKERDINE, 2003, p.30).



“desse cidadão”. É aqui que também desempenham um papel central de regulação da população (e ainda de modo especial das mulheres) testes de desempenho matemático tomados em uma perspectiva autônoma de letramento – “uma-via-para-o-desenvolvimento” (GRAFF, 1990, p.35) que têm proliferado na atualidade. Assim se unem dois discursos poderosos – da supremacia da escrita e da supremacia da matemática – na produção de sujeitos sempre em falta com relação a essa razão. Esse, entretanto, é apenas um ponto de nossos *alinhavos...* não do arremate.

### **Últimos alinhavos... configurações de uma pesquisa para uma pesquisadora**

*Ô Celeste, por que você quer tanto botar letra sobre letra? Já não botou letra suficiente, pra que quer mais? (Cora)*

Uma pergunta maravilhosa e desestabilizadora me foi feita por Cora, quando se falava dos meus estudos nesse curso e como as viagens acabaram por impor, a mim, uma presença menos constante na Associação: “*Ô Celeste, por que você quer tanto botar letra sobre letra? Já não botou letra suficiente, pra que quer mais?*”? É essa pergunta que sempre me voltava à mente no decorrer da pesquisa e na escrita da tese e é ela que escolho para encerrar as configurações desta pesquisa para uma pesquisadora. Desde o início deste trabalho, tenho mostrado que ela foi longamente gestada, por um desejo de realizá-la e como esse ato de investigar foi e tem sido para mim, como mulher, “mãe”, pesquisadora, profissional, uma *experiência modificadora*.

Ao encerrar esta escrita, é Cora que me instiga a me perguntar não só por que quis tanto colocar letras sobre letras, mas o que espero de tantas e tantas letras colocadas uma sobre as outras, nas tramas que tramamos. Configuro, assim, as minhas esperanças e formas de luta que são importantes para mim, em minha subjetividade em resposta à pergunta desestabilizadora de Cora.

Com efeito, espero que todas essas letras promovam novos olhares sobre as mulheres e os homens, alunas e alunos da EJA. Nos encontros que tenho feito com essas mulheres e esses homens, especialmente, com as catadoras e os catadores, tenho me deparado com os modos como *a vida de mulheres e homens pobres é ameaçada cotidianamente*, o que não tem sido uma experiência fácil para mim e que provoca sentimentos de intolerância frente às manipulações dessas vidas.

De modo especial nesta pesquisa, quando as desigualdades das relações de gênero se configuram e a violência contra a mulher se apresenta, outros tipos de *ameaças à vida* provocam em mim uma dor que sinto na carne. Entretanto, essa não pode ser apenas uma questão de “sensibilidade<sup>312</sup>”, mas deve ser “questão de resistência, de capacidade de rejeição e de vontade de combate” (FOUCAULT, 2006b, p.353).

Desse modo, essas ameaças a vida precisam ser compreendidas como relações de poder, que se destinam a aprisioná-la em teias de saber e de verdade. Formas de aprisionamento da vida que a tomam como objeto de atenção, de produção, de controle, de manipulação, de marcação e de individualização e que precisam ser entendidas como um controle político. Assim, o colocar letras sobre letras e todas as letras colocadas é uma forma de luta contra essas formas de controle das pessoas alunas e alunos da EJA, e das mulheres.

Mas também outro tipo de luta se configura importante para mim. O colocar letra sobre letra ou todas as letras colocadas são um convite à produção de subjetividades mais livres...

#### *Uma cena doméstica*

Sábado à noite, dezembro de 2007. Chove, um frio gostoso (em uma cidade normalmente quente) convida a aconchegos. Uma pesquisadora escreve um capítulo da tese: Discurso e verdade: os enunciados. De repente, ouve a filha de 15 anos dizer, de um outro cômodo da casa, que estava com fome e o filho de 13 anos retrucar: ‘Eu também’. Daí a pouco, a pesquisadora se levanta, vai à cozinha prepara um chocolate quente, coloca a xícara em uma bandeja com biscoitos, e leva até a sala onde a filha e o filho vêem televisão e o marido se ocupa em desmontar um computador. A pesquisadora mãe coloca a bandeja na mesa e diz para a filha e o filho: ‘Viu como eu cuido de vocês’? Dizendo isso, não toma o chocolate (está atarefada), retorna ao seu computador e só então se dá conta de que escrevia naquele exato momento sobre o enunciado do cuidado.

Configuram-se, assim, outras formas de luta: formas de luta contra tudo o que nos ata a nós mesmas e a nós mesmos na contemporaneidade; formas de luta contra tudo que nos aprisiona; formas de luta contra os tipos de sujeito que temos produzido no campo da educação;

<sup>312</sup> Cf. FOUCAULT (2006b, p. 352).

formas de luta contra os modos como temos sido constantemente capturadas e capturados em nossa própria história, por tantas verdades que não cansam de se produzir e de nos convocar a nos produzirmos.

Meu desejo é que essas letras sobre letras sejam e promovam formas de luta, resistências e possibilidades de *reexistências* contra as muitas formas de aprisionamento dessas vidas, das nossas vidas, e de tantas outras vidas, produzidas, fabricadas, examinadas, tomadas como objeto de controle no campo da educação.

Assim, o *colocar letra sobre letra* se reveste de um sentido, um projeto, um sonho (não cartesiano), uma vontade de combate

para que [se] escamem algumas ‘evidências’, ou ‘lugares-comuns’... de modo que certas frases não possam mais ser ditas tão facilmente, ou que certos gestos não mais sejam feitos sem hesitação; contribuir para que algumas coisas mudem nos modos de perceber e nas maneiras de fazer ; participar desse difícil deslocamento das formas de sensibilidade e dos umbrais de tolerância (FOUCAULT, 2006b, p. 347, aspas do autor).

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

ANDRADE, M.S.; FRANCO, C.; CARVALHO, João. B. P. F.. Gênero e Desempenho em Matemática. *Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 77-98, 2003.

AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BAKER, Dave; STREET, Brian; TOMLIM, Alison. Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices. *For the learning of mathematics*. 23, 3, p. 11-15, nov. 2003.

BAMPI, Liset. Efeitos de poder e verdade no discurso da Educação Matemática. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.24, n.1, p. 115-143, jan./jun.1999.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: NAVARRO, Pedro; SARGENTINI, Vanice. *Michel Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004b. p.45-62.

BARWELL, Richard. What is numeracy? *For the learning of mathematics*, 24, 1, p. 20-22, mar. 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Letramentos escolares, letramentos no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, p.171-190, jun./2000.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vera Masagão. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 89-124, jul./dez. 2004.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v.1.

BILLOUET, Pierre. *Foucault*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BIRMAN, Joel. *Entre Cuidado e Saber de si: sobre Foucault e a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BLANCHOT, Maurice. *Foucault como o imagino*. Lisboa: Relógio D'Água, s/d., p. 17-19, 39-40.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais 1º e 2º ciclos*. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos*. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*, 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental: 5ª a 8ª série. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. v. 3, 2002.

\_\_\_\_\_, Ministério do Trabalho e Emprego. *Classificação Brasileira de Ocupações- CBO*. MEC/MTE, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 133-184, jul./ dez. 1995.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: O feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*. Campinas, v.11, p. 11-42, 1998.

CABRAL, Viviane Ribeiro de Souza. Relações entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos do cotidiano forjadas na constituição de práticas de numeramento na sala de aula da EJA. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARDOSO, Cleusa de Abreu. *Atividade matemática e práticas de leitura em sala de aula: possibilidades na educação escolar de jovens e adultos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

CARRAHER, Terezinha Nunes.; CARRAHER, David W.; SCHILIMANN Ana Lúcia. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. *Gênero e educação no Brasil: tendências das publicações nos últimos 14 anos*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: NALU FARIA, et al. *Gênero e Educação*. Cadernos Sempreviva. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 1999. p. 9-24.

CARVALHO, Marília; MOURA, Mayra. Homens, mulheres e letramento: algumas questões. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004. p. 177- 192.

CHARTIER, Roger. *A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

CHASSOT, Attico. *A Ciência é masculina? É sim, senhora!* São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

CHÂTELET, François. *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CLARETO, Sônia. M. ; SÁ, Erica. A.. *Matemática e Educação Escolar: lugares da matemática na escola e possibilidades de ruptura*. 29ª. Reunião da ANPEd ,Caxambu, 2006.

CORA CORALINA. *Poema dos becos de Goiás e estórias mais*. 6. ed. São Paulo: Global, 1984.

CORREA, Licinia Maria, BICALHO, Maria Gabriela Parenti, SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. *Os significados que jovens e adultos atribuem a experiência escolar*. 26ª Reunião anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

COURA, Isamara Grazielle Martins. *A Terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: Expectativas e Motivações*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.46, p.241-267, dez.2007.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_, Ubiratan. *Educação Matemática: Da teoria à prática*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_, Ubiratan. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

DAVID, Philip J. e HERSH. *O sonho de Descartes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DEFERT, Daniel. Cronologia. In: FOUCAULT, Michel. *Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Coleção Ditos & Escritos. 2a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, v. 1. p. 1-70.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_, Gilles. Um retrato de Foucault. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 127-147.

\_\_\_\_\_, Gilles. Os intelectuais e o poder: Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 69 - 78.

DELORS, Jacques. Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano. In BRASIL/MEC: UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001, p.69-85.

DESCARTES, René. *Discurso do Método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. 2. ed. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. *A Educação de jovens e adultos no Brasil*-Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

ERNEST, Paul. Introduction. Changing views of the “gender problem” in Mathematics. In: WALKERDINE, Valerie. *Couting Girls Out: Girl and Mathematics*. (New Edition). Londres: Virago, 2003, p. 1-14.

FARIA, Juliana Batista. *Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos*. 2007. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. *Pisa 2003*. Campinas: Unicamp, 2004. Disponível em <http://www.sbempaulista.org.br>. Acessado em 30/08/2005.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Org.) *Idéias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos*. São Paulo: Global, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.24, n.1, p.39-59, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 114, p. 197-223, 2001a.

\_\_\_\_\_, Rosa Maria Bueno. Mídia e Educação da Mulher. Uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v.9, n.002, p.585-599, jul./dez. 2001b.

\_\_\_\_\_, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 49 - 71.

\_\_\_\_\_, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 39 - 60.

\_\_\_\_\_, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss.(Org.)*Caminhos investigativos III:Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 117 - 140.

FIORENTINI, Dario. *Mapeamento e Balanço dos Trabalhos do Gt-19 (Educação Matemática) no Período de 1998 a 2001*. 25ª. Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu.

\_\_\_\_\_, Dario. Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino da Matemática no Brasil.. *Zetetiké*, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 1-36, 1995.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In. HOLANDA, Heloisa Buarque de. *Pós-modernismo e política*. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora Rocco, 1991. p.217-250.

FLICK Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *O evocativo na Matemática: Uma possibilidade educativa*. 1991. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1991.

\_\_\_\_\_, Maria da Conceição F. R. *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da Matemática Escolar de alunos adultos do ensino fundamental*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_, Maria da Conceição F. R. *Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_, Maria da Conceição F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004a.

\_\_\_\_\_, Maria da Conceição F. R. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura e escrita da população brasileira. In: FONSECA, Maria da Conceição F.R.(org.). *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004b.

\_\_\_\_\_, Maria da Conceição F. R. Estudos sobre numeramento: conceitos e indagações. *Congresso de Leitura do Brasil, 8, Seminário de Educação Matemática, 2*, 2005, Campinas: ALB, 2005a.

\_\_\_\_\_, Maria da Conceição F. R. O sentido matemático do letramento nas práticas sociais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, p. 5-19, jul./ago. 2005b.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. Matemática, cultura escolar e numeramento. II Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

FONSECA, M. da Conceição F. R.; CARDOSO, Cleusa de A.. Educação matemática e letramento: textos para ensinar Matemática, Matemática para ler o texto. In: NACARATO, Adair Mendes e LOPES, Celi Espasandin. *Escritas e Leituras na Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.p.63-76.

FONSECA, M. da Conceição, F. R.; GOMES, Maria Laura M.; LOPES, Maria da Penha. Parâmetros para avaliação de habilidades Matemáticas dos alunos em iniciativas de alfabetização



de jovens e adultos. *Revista eletrônica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, v.5 n.2e, p.232-240, 2007. Disponível em: <http://www.rinace.net/reiceanterior.htm>. Acessado em 25/03/07.

FONSECA, Maria da Conceição F. R.. Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos. *IX ENEM*, 2007, Belo Horizonte [ Anais eletrônicos...] Belo Horizonte, 2007. CDROM.

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

\_\_\_\_\_, Michel. Os intelectuais e o poder: Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 18a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 69 a 78.

\_\_\_\_\_, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 27ª ed.. Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_, Michel. *História da sexualidade: A vontade de Saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, v. 1.

\_\_\_\_\_, Michel. (Coord.) *Eu Pierre Rivière que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*. Rio de Janeiro: Graal, 1991, p. IX-XV.

\_\_\_\_\_, Michel. Verdade e Subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*, Lisboa, n. 19, p. 203-233, 1993.

\_\_\_\_\_, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1995.p.45-94.

\_\_\_\_\_, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFRUS H. ; RABINOW P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995a, p.231-249.

\_\_\_\_\_, Michel. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul J. Rabinow. In: DREYFRUS H.; RABINOW P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995b, p.253-278.

\_\_\_\_\_, Michel. *A ordem do discurso*. 7ª ed. Trad. Laura Fraga Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_, Michel. Do Governo dos vivos. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)* Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997. p. 101-106.

\_\_\_\_\_, Michel. *História da sexualidade: O cuidado de si*. 6.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999a, v.3.

\_\_\_\_\_, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999b.

\_\_\_\_\_, Michel. *História da loucura na idade clássica*. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

\_\_\_\_\_, Michel. *História da sexualidade: O uso dos prazeres*. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

\_\_\_\_\_, Michel. (1969) *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

\_\_\_\_\_, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Coleção Ditos & Escritos. 2a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b. v.2.

\_\_\_\_\_, Michel. *Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Coleção Ditos & Escritos. 2a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, v. 1.

\_\_\_\_\_, Michel. A água e a Loucura. In: FOUCAULT, Michel. *Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Coleção Ditos & Escritos. 2a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, v. 1. P. 205-209.

\_\_\_\_\_, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, v.4.

\_\_\_\_\_, Michel. A vida dos Homens Infames. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Coleção Ditos & Escritos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c, v.4. p.203-222.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GRAFF, J. Harvey. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p.31-64, 1990.

\_\_\_\_\_, J. Harvey. *Os Labirintos da Alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRANGER, Gilles-Gaston. Descartes. In: DESCARTES, René. *Discurso do Método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. 2a. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.p.VI - XXIII.

\_\_\_\_\_, Gilles-Gaston. Notas. In: DESCARTES, René. *Discurso do Método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.p.49.

\_\_\_\_\_, Gilles-Gaston. Introdução. In: DESCARTES, René. *Discurso do Método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983c. p.6-24.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso- diálogos& duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004a.

\_\_\_\_\_, Maria do Rosário. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: NAVARRO, Pedro e SARGENTINI, Vanice. *Michel Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004b, p. 23-44.

GRÜN, Mauro ; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber.(Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 85-104.

GRÜN, Mauro. A restauração da dúvida como operador ético, político e científico da investigação – revendo Sócrates e Descartes. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 141-153.

HADDAD, Sérgio *et al.* (Org). *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo: Ação educativa, 2000. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org/public2.htm> . Acessado em 03/07/2004.

\_\_\_\_\_, Sérgio. *O direito à Educação no Brasil*, 2003. Disponível em [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org) ; [www.dhescbrasil.org.br](http://www.dhescbrasil.org.br). Acessado em 09/08/2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e Adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, mai/ago. 2000, p. 108-130.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed . Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p.65-110, 1990.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília, UNESCO 2002.

INAF. 4º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: *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>. Acessado em 09/09/2004.

KLEIMAN, Ângela B. Introdução: O que é letramento In: KLEIMAN, Ângela. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KNIJNIK, Gelsa. Exclusão e Resistência: *Educação Matemática e Legitimidade Cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

\_\_\_\_\_, Gelsa. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, p. 253-259, 1996b.

\_\_\_\_\_, Gelsa. Itinerários da Etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na Educação Matemática. *Educação em Revista*, n. 36,p.161-176, dez. 2002.

\_\_\_\_\_, Gelsa. *Cultura e Matemática Oral: implicações curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do Campo*. Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 2. Anais. São Paulo: SBEM, 2003a (publicação eletrônica).

\_\_\_\_\_, Gelsa. Currículo, Etnomatemática e Educação Popular: um estudo em um assentamento do movimento sem terra. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p. 96-110, Jan/Jun. 2003b.

\_\_\_\_\_, Gelsa. Algumas dimensões do alfabetismo matemático e suas implicações curriculares. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global: Ação Educativa: Instituto Paulo Montenegro, 2004a. p. 213-224.

\_\_\_\_\_, Gelsa. Itinerários da Etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na Educação Matemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de.(Orgs.) *Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004b, p.19 - 38.

\_\_\_\_\_, Gelsa. *Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006a.

\_\_\_\_\_, Gelsa . La oralidad y la escrita en la educación matemática: reflexiones sobre el tema. *Educación Matemática*, v. 18, p. 149-166, 2006b.

\_\_\_\_\_, Gelsa. Cultura, currículo e matemática oral na Educação de jovens e adultos do campo. In: MENDES, Jackeline R.; GRANDO, Regina C. (Org). *Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento*. São Paulo: Musa Editora, 2007. p. 31-47.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda . A vida deles é uma matemática : regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. *Educação Unisinos*, v. 10, p. 56-61, 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.

LIMA, Priscila Coelho. *Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na Educação de Jovens e Adultos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

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

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

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Vozes, 1998, p- 33-47

\_\_\_\_\_, Guacira. Viajantes pós-modernos. In: LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a, p.11-25.

\_\_\_\_\_, Guacira. Uma política pós-identitária para a educação. In: LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte. Autêntica, 2004b, p. 27-54.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218. Dez. 2007.

LOPES, Carla Fonseca. Violência de Género. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*. Lisboa, 2007. Disponível em: [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR4628d35c99d75\\_1.pdf](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628d35c99d75_1.pdf). Acessado em 05/06/08.

MACEDO, Lino de . *Quatro cores, senha e dominó. Oficina de Jogos em uma construtivista e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, Nilson J. *Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, Roberto. Introdução. Por uma genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 18a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p.VII-XXIII.

\_\_\_\_\_, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro, Graal, 1981.

MACHADO, Lia Zanotta. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: BRUSCHINI, Cristina; COSTA, Albertina (Orgs). *Uma questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p. 15-23

\_\_\_\_\_, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu*. Campinas, v. 11, p. 107-125, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3a. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando (coord.); SEVCENKO, Nicolau (org). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. 1998, p. 368 - 422, v.3.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão Social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MEYER, Dagmar E. Estermann. As mamãs como constituintes da maternidade: uma história do passado? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n.2, p.117-133, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_, Dagmar E. Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane, Felipe; GOELLNER, Silvana VILODRE. (Org.) *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p.9-27.

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.* 27a. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004.

MEYER, Dagmar E. Estermann, KLEIN, Carin e ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n. 46, p. 219-239. Dez. 2007.

MENDES, Jackeline Rodrigues. *Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

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

MENEZES, Cristiane Souza de. *Participação Feminina em turmas da Educação de Jovens e Adultos*. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22/09/ 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/> Acessado em: 2/05/08.

MIGUEL, Antônio. A constituição do paradigma do formalismo pedagógico clássico em Educação Matemática. *Zetetiké*, Campinas, v. 3, n. 3, p. 7-39, 1995.

MIORIM, Maria Angela. *Introdução à História da Educação Matemática*. São Paulo: editora Atual, 1995.

MONTEIRO, A. *Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados*, 1988. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Usos e limites da categoria gênero. *Cadernos Pagu*. Campinas, v. 11, p. 107-127, 1998.

MOTTA, Manoel Barros de. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. *Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Coleção Ditos & Escritos. 2a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, v. 1. p. V-XXXIX.

MOTTA, Manoel Barros de. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Coleção Ditos & Escritos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, v.4. p. V-LXVI.

NACARATO, Adair Mendes e LOPES, Celi Espasandin. *Escritas e Leituras na Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NEGRÃO, Télia; PRÁ, Jussara Reis. *Violência de Gênero contra meninas*. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre, 2005. Disponível em <http://www.redesaude.org.br/> Acessado em: 10/06/08.

NOËL, Émile. Apresentação. IN: CHÂTELET, François. *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p.11-14.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: Um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leônicio José (org.) *Aprendendo com a diferença: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 65-90.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, ALB, Ação Educativa, 2001, p. 15-43.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p. 519-539, set./dez. 2006.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. Catadoras de dignidade: Assimetrias e tensões em pesquisa no lixão. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; TEIXEIRA, Rita Amélia (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARAISO, Marlucy. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.102, p.23-45, nov.1997.

\_\_\_\_\_, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar*. 2002, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapécó: Argos, 2007.

PARRA, Cecília e SAIZ, Irma. *Didática da Matemática, Reflexões Psicopedagógicas*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

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

\_\_\_\_\_, Michelle. Identidade, igualdade e diferença: o olhar da história. In: PERROT, Michelle. *As mulheres e os silêncios da História*. Bauru, SP: EDUSP, 2005a. p. 467-480.

\_\_\_\_\_, Michele. Introdução. In: PERROT, Michelle. *As mulheres e os silêncios da História*. Bauru, SP: EDUSP, 2005b. p. 9-26

PELBART, Peter Pál. Subjetividade contemporânea. In: PELBART, P. P. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras. 2000, p. 9-20.

PONTE, João Pedro da. Literacia matemática. In M. N. Trindade (Org), *Actas do Encontro Internacional Literacia e cidadania: Convergências e interfaces* (em CD-ROM). Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação Paulo Freire, 2002. Disponível em: <http://www.Educ.Fc.ul.pt/docentes/jpont/artigo-pt.htm>. Acesso em: 10/06/05.

POSSENTI, Sírio. Apresentação da análise do discurso. *Glotta*, 12. S. José do Rio Preto, Unesp.p. 45-59. 1990.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.95-142.

POPKEWITZ, Thomas S. e LINDBLAD, Sverrer. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 75, p.111-148, Agosto/2001.

RIBEIRO, Sílvia Regina Silva. *Os saberes de mulheres e a etnomatemática*. Terceiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática. 2008. Niterói. [Anais eletrônicos]

RIBEIRO, Vera Masagão (coord. e texto final). *Educação de Jovens e Adultos. Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo; Ação educativa; Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_, Vera. Masagão . Alfabetismo e Atitudes. Campinas SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_, Vera Masagão. (Org.) . *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, ALB, Ação Educativa, 2001.

\_\_\_\_\_, Vera Masagão (Org.) *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. (Org.) *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, mulher e gênero no Brasil. In: *Revista Estudos Feministas*.v..9, n.2. Florianópolis, 2001a. Disponibilizado em: <http://www.scielo.php?> Acessado em: 13/07/2004.

\_\_\_\_\_, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. In: *Educação e Pesquisa*. V. 27, n.1. Fundação Carlos Chagas e PUC-SP. São Paulo, jan/jun.,2001b. Disponibilizado em: <http://www.scielo.php?> Acessado em: 13/07/2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

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



SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, p.5-22, jul/dez, 1990.

\_\_\_\_\_, Joan. História das mulheres. In. BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p.63-95.

SCOTT, Joan. Ponto de Vista. *Estudos Feministas*. Florianópolis, n.1. p.115-124, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994 a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994b, p. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.143-216.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: impertinências. *Educação e Sociedade*. v 79 Ano XXIII . Agosto. p. 65-66, 2002 a.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn (Orgs.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b, p.73-102

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In, SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b, p. 91-97.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação- uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber.(Org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-140.

SISTO, Fermino F.(org) *Atuação Psiciopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis Vozes, 1996.

SISTO, Fermino F.(org) *Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis:Vozes, 2001.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação Matemática Crítica*. Campinas: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE. Ole. Prefácio. In: ARAÚJO, Jussara de Loiola. *Educação Matemática Crítica: Reflexões e Diálogos*. Belo Horizonte, Argvmentvm. 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_, 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.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, Ação Educativa, 2001, p. 201-244.

SOARES, Leôncio José (Org.) *Aprendendo com a diferença: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Leônico; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada a modernidade e da pós-modernidade. In: BRUSCHINI, Cristina; COSTA, Albertina. (Orgs.) *Uma questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p.15-23.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. PRIORE, Del Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 3a 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. Kings College: London, 2003.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SOUZA, Maria Celeste R. F. de. *Configurações das relações entre gênero e práticas de numeramento de mulheres alunas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. Projeto de Pesquisa- Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

SOUZA, Maria Celeste R. F. de. *Tecituras das relações de Gênero nas práticas de numeramento de alunas e alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. Texto de Qualificação- Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2007.

SOUZA, Maria Celeste R. F.; FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Women, men and mathematics: a view based on data from the 4<sup>th</sup> National Functional Literacy Indicator (INAF-Brazil)*. 11 ICME International Congress on Mathematical Education. Monterrey, Mexico, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*- 2ª ed, São Paulo: Cortez, 1997.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. *A estratégia metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados*. 2003.Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VALENTE, Wagner. R. . A disciplina Matemática: etapas históricas de um saber escolar no Brasil. In: TABORDA Marcus Aurélio Oliveira; RANZI.Serley Maria Fischer (Orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuição para o debate*. 1 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2003, p. 217-254.

VALERO, Paola. Social Justice and mathematics education: Gender, Class, Ethnicity and the Politics of schooling. Berlin: Freie Universität Berlin and International. Organization of women and mathematics, 1998. Disponível em: <http://www.emis.ams.org/journal/zdm> Acessado em: 20/06/2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e Educação: Outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 225-246.

\_\_\_\_\_, Alfredo. Michel Foucault e a educação: Há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação* (Org). Porto Alegre: Sulina, 1995. P.9-56

\_\_\_\_\_, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2a ed. .Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIÑAO –FRAGO, Antonio. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

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

\_\_\_\_\_, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.143-216.

\_\_\_\_\_, Valerie. *Couting Girls Out: Girl and Mathematics*. (New Edition). Londres: Virago, 2003.

\_\_\_\_\_, Valerie. Diferença, cognição e Educação Matemática. In: KNIJNIK, Gelsa, WANDERER Fernanda e OLIVEIRA, Cláudio José de.(orgs.) *Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004, p.109-123.

WANDERER, Fernanda. Escola e Matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de localização alemã do Rio Grande do Sul. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

## **Anexos**

### **ANEXO 1 - Oficina 1**

Tema: Café com “a Matemática”

Data: 23/03/2006

Horário: 8h às 9h

Local: Galpão da Associação

Objetivos: Convidar as mulheres e os homens para a participação na pesquisa explicando os processos e objetivos da mesma;

Mostrar que a proposta das oficinas é ajudá-las/los a compreender melhor a “matemática da Associação”.

Sondar as práticas de numeramento das mulheres e dos homens buscando indicações para a organização das demais oficinas.

Preparação do Cenário: (colocação de cadeiras, mesa com café, biscoitos, e dois fardos de garrafa PET, lista de presença, papelão, papel branco e pincéis, filmadora- mesmo sem autorização o primeiro encontro será filmado posto que, muitas vezes, as atividades de Educação Continuada (já autorizadas pelo grupo) são filmadas.

Direcionamento:

Iniciar o trabalho fazendo referência ao convite que receberam e questionando por que vieram. Perguntar pela anfitriã (quem convidou para o café?). Esperar as respostas. Chamar a atenção para o texto do convite.

Questionar por que a anfitriã não está ali (ou será que está?). Convidá-las/los a compor nos dois fardos de pet essa anfitriã.

Após esse tempo dizer da pesquisa (processos, objetivos, propostas ) e discutir com o grupo os temas das próximas oficinas (incluir nessa discussão propostas que “penso” constituem práticas de numeramento do grupo).

Avaliar, com o grupo, as atividades realizadas na oficina buscando direcionamento para a organização das outras oficinas.

Foco da observação: Práticas de numeramento e as relações das mulheres e dos homens com a matemática, explicitadas ou sugeridas nos discursos, ou que possam ser inferidas em atitudes durante a oficina ou de composição da matemática na escultura de PET.

## **ANEXO 2 - Oficina 2**

Tema: Operações e suas representações

Data: 30/03/2006

Horário: 8h às 9h

Local: Galpão da Associação

Objetivos:

Propiciar às catadoras e aos catadores situações-problemas envolvendo cálculos necessários para a sua compreensão sobre os processos de venda dos produtos na Associação;

Oferecer condições para a ampliação da compreensão dessas pessoas sobre “a matemática” envolvida na Associação;

Oferecer subsídios para análise, pela pesquisadora, sobre as práticas de numeramento mobilizadas por elas e eles no espaço da Associação e as práticas de numeramento escolares, assim como sobre as relações das mulheres e dos homens com os cálculos;

Direcionamento: Provocar uma conversa inicial sobre como se sentem com relação às contas (as mesmas fazendo parte do nosso dia-a-dia, as formas como são realizadas e registradas). Chamar a atenção para o fato de que nós não ficamos “calculando por calcular”. As contas que fazemos, lemos, conferimos, constituem uma necessidade nossa.

Perguntar sobre as contas que fazem na Associação e como lêem os resultados dessas contas nos relatórios.

Mostrar a escolha de uma dessas contas para a realização da atividade proposta ( materiais que vendem mais por quinzena). Embora a venda seja quinzenal há pequenas vendas diárias de vidros feitas por mulheres Resolvi incluí-las em função dos valores menores envolvidos nos cálculos e porque um funcionário do Grupo de Apoio diz que “as mulheres não conseguem negociar com os compradores” e acabam cedendo aos argumentos deles e vendendo o vidro mais barato. Com essa atitude, segundo ele, contrariam o preço combinado e aprovado em assembléia e, por isso, estão pensando em colocar um homem para realizar essas vendas.

Distribuir as folhas de atividades enfatizando que elas e eles podem resolver como quiserem essas contas.

Resolução das questões pelo grupo (acompanhamento)

Avaliação: Discutir com o grupo a atividade realizada.

Foco da observação: Relação das mulheres e dos homens com “as contas”. Posicionamento do grupo com relação à leitura dos dados, a interpretação e a escrita dos resultados.

**Folha de atividades utilizada na oficina 2**

Nome:

**CALCULANDO A VENDA DE PRODUTOS NA ASSOCIAÇÃO.**

<b>Material vendido</b>	<b>Total vendido por dia</b>	<b>Valor total em dinheiro</b>
<b>VIDRO PARA CONSERVA R\$0.10</b>	<b>12 vidros</b>	

<b>Material vendido</b>	<b>Total vendido por semana</b>	<b>Valor total em dinheiro</b>
<b>VIDRO PARA CONSERVA R\$0.10</b>	<b>37 Vidros</b>	

<b>Valor dos produtos</b>	<b>Total vendido por quinzena</b>	<b>Valor Total em dinheiro</b>
<b>PET- R\$0.45</b>	<b>2.708 kg</b>	
<b>GROSSO- R\$0.40</b>	<b>1.187kg</b>	
<b>PAPEL BRANCO- R\$0.28</b>	<b>2.015kg</b>	
<b>PAPELÃO- R\$0.11</b>	<b>5.210kg</b>	

### **ANEXO 3 - Oficinas 3 e 4**

Tema: Operações e suas representações

Data: 06 e 07/04/2006

Horário: 8h às 9h

Local: Galpão da Associação

Contexto da oficina: As oficinas 3 e 4 foram realizadas considerando a dificuldade do grupo em realizar as atividades propostas na oficina 2. Após a oficina 2 as discussões sobre essas dificuldades foi a temática das conversas do grupo (em sala de aula, com a responsável do grupo de apoio e comigo).

A constatação dessa dificuldade, pelo grupo e por mim, gerou um incômodo em mim: para que serviria a pesquisa se não pudesse ajudar o grupo a compreender melhor o seu espaço de trabalho?

#### Objetivos:

Propiciar às catadoras e catadores situações-problemas envolvendo cálculos necessários para a sua compreensão sobre os processos de venda de produtos;

Oferecer condições para a ampliação da compreensão delas e deles sobre a matemática envolvida na Associação;

Oferecer condições para a aprendizagem dos cálculos matemáticos realizados na venda de produtos e da leitura dos números envolvidos nesses cálculos;

Estimular a estimativa;

Oferecer condições para comparação entre os diversos processos utilizados pelo grupo na realização dos cálculos (processos orais, cálculos aproximados, modos de calcular escritos de forma diferente, registro escolar).

Oferecer subsídios para análise, pela pesquisadora, sobre as práticas de numeramento utilizadas por elas e eles, as práticas de numeramento escolares, assim como sobre as relações das mulheres e dos homens com os cálculos;

Direcionamento:

Conversar com o grupo sobre o incômodo da realização das atividades propostas na oficina anterior.

Discutir sobre onde estava a dificuldade (nas minhas observações essas dificuldades se concentravam na leitura do resultado da conta).

Retomar o total do cálculo da oficina anterior, que não foi lido pelo grupo, explicando como se faz a leitura.

Apresentar a proposta da atividade. Resgatar a fala da catadora Clélia na oficina anterior: “*se for pra somar com 10 é mais fácil*” e mostrar que fiz opção para trabalhar com valores e grupos de materiais que são vendidos a R\$ 0.10.

Distribuir as folhas de atividades e propor ao grupo a pensar “vai dar mais ou menos quanto” e em seguida propor a realização de atividade por atividade.

Acompanhar a resolução das questões pelo grupo.

Avaliação: Discutir com o grupo sobre a atividade realizada.

Foco da observação: Relação das mulheres e dos homens com “as contas”.



**Folha de atividades utilizada nas oficinas 3 e 4**

VIDRO PARA CONSERVA: R\$ 0.10

TOTAL VENDIDO POR DIA	10 vidros	
TOTAL VENDIDO POR QUINZENA	100 vidros	
TOTAL VENDIDO POR ANO	1000 vidros	

GROSSO: R\$ 0.40

TOTAL VENDIDO POR DIA	10 kg.	
TOTAL VENDIDO POR QUINZENA	100 kg.	
TOTAL VENDIDO POR ANO	1000 kg.	

Calculando a venda de 2.015 kg. de grosso:

Sem usar lápis e papel quanto você acha que dá em dinheiro?

Faça a conta do seu jeito.

#### **ANEXO 4 - Oficina 5**

Tema: Escrevendo informações numéricas

Data: 20/04/2006

Horário: 8h às 9h

Local: Galpão da Associação

Objetivo: Propiciar situações nas quais as catadoras e os catadores apresentem sua relação com o domínio da informação numérica que envolve a escrita e a leitura de números do seu contexto diário.

Direcionamento: Provocar uma conversa inicial sobre os números que nos cercam: quando falamos, lemos ou escrevemos. Discutir com o grupo se já pensaram nesses números e como se sentem com relação à escrita de números, quando essa atividade é solicitada, no seu dia-a-dia. Levantar com o grupo situações nas quais essa demanda se apresenta.

Distribuir as folhas de atividades enfatizando que elas/eles devem ler a ficha e registrar os números como quiserem. Dizer que às vezes não sabemos ler, mas conhecemos números e muitos números sabemos porque “decoramos” (Por exemplo, quem não sabe a data do aniversário?) A professora e monitoras estarão à disposição de quem tiver dificuldades “com as letras”.

Preenchimento da ficha pelo grupo.

Avaliação: Discutir com o grupo sobre a realização da atividade.

Foco da observação: Relação das mulheres e dos homens com “a escrita dos números”.

Posicionamento do grupo com relação à leitura da ficha e ao preenchimento dos dados

Situações de registro sobre o horário de trabalho e horas extras (um dos conflitos vivenciados, no momento, pelo grupo).

**Folha de atividades utilizada na oficina 5**

*Os números em minha vida*  
*Os números em minha vida pessoal*

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

ANIVERSÁRIO: DIA \_\_\_\_\_ MÊS: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO:

RUA \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_ BAIRRO \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

CIDADE: \_\_\_\_\_

ESTADO: \_\_\_\_\_

TELEFONE: \_\_\_\_\_

DOCUMENTO: Caso você se lembre, anote o número dos seus documentos.

REGISTRE AQUI NÚMEROS QUE FAZEM PARTE DA SUA VIDA E NÃO FORAM ANOTADOS NO QUADRO ACIMA.

Os números em minha vida de trabalhadora e trabalhador

LOCAL DE TRABALHO:

TELEFONE:

HORÁRIO DE TRABALHO:

HORAS DE TRABALHO DIÁRIO:

HORAS DE DESCANSO SEMANAL:

TEMPO GASTO PARA IR PARA O TRABALHO E VOLTAR PARA CASA:

GASTO DIÁRIO COM CONDUÇÃO:

VALOR DO SALÁRIO:

HORÁRIO DE ALMOÇO:

HORÁRIO DE INTERVALO:

REGISTRE AQUI NÚMEROS QUE FAZEM PARTE DA SUA VIDA DE TRABALHADORA E TRABALHADOR E QUE NÃO FORAM ANOTADOS NO QUADRO ACIMA.

## **ANEXO 5 - Oficina 6**

Tema: Leitura de informações numéricas

Data: 04/05/2006

Horário: 8h às 9h

Local: Galpão da Associação

### Objetivos:

Propiciar a catadoras e catadores a vivência de situações de leitura com informações numéricas;  
Oferecer condições para a ampliação da compreensão delas e deles sobre o consumo de produtos cujo prazo de validade está vencido;  
Oferecer subsídios para análise, pela pesquisadora, sobre as estratégias utilizadas por elas e eles na leitura de informações numéricas e as relações que estabelecem a partir desses atos de leitura.

Direcionamento: A oficina vem motivada por uma situação que sempre se repete na Associação e que é objeto de preocupação por parte do grupo de apoio, da pesquisadora – enquanto coordenadora do Projeto de Extensão – da professora e da monitora do projeto: o consumo, por parte das catadoras e dos catadores, de produtos com prazo de validade vencido.

Recordar as outras oficinas: matemática da Associação, matemática na nossa vida, como pessoa e como trabalhador/a e a proposta de hoje: matemática que nos envolve e às vezes não prestamos atenção a ela e que pode nos ajudar a viver melhor.

Organizar o cenário e chamar atenção para ele: colocar diversas embalagens de produtos (alimentação/ limpeza/higiene pessoal/ remédios). Perguntar sobre os tipos de produtos que estão ali colocados.

Questionar se é possível fazer uma separação entre esses produtos.

Propor que separem: produtos de limpeza/ higiene pessoal, alimentação e remédios.

Questionar se lêem o que está escrito nos produtos: Quando lêem? Por quê? Que tipo de informação estão nesses escritos?

Discutir o que tem escrito no rótulo (composição, quantidade, modo de usar, conservação, prazo de validade/fabricação/lote/rotulagem nutricional/nome/endereço/cadastro da empresa).

Propor um tipo de leitura: localizar uma informação numérica- Prazo de validade dos produtos.  
(atividade a ser realizada em grupo)

As informações dos grupos serão registradas no quadro:

Produto/ prazo de validade

Conversar sobre o que observamos: tipos de produtos: validades diferentes, consumo dos produtos após a data de validade, código de defesa do consumidor, aditivo (conservação dos produtos perecíveis).

Diferença de consumo entre remédios e produtos de limpeza, por exemplo.

Avaliação: Discutir com o grupo sobre a atividade realizada.

Foco da observação: Relação das mulheres e dos homens com a leitura dos rótulos e posicionamento delas e deles sobre os produtos consumidos/ prazo de validade.

## **ANEXO 6 - Oficina 7**

Realizada com o apoio da professora de Contabilidade da Universidade, que se integrou ao Projeto EJA procurando apoiar a Associação nos aspectos contábeis, do funcionário da prefeitura e da pessoa do grupo de apoio que atuam no escritório.

Tema: Apresentação do relatório da Associação

Data: 17/05/2006

Horário: 15h às 16:30h

Local: Galpão da Associação

### Objetivos:

Apresentar o relatório das vendas da última quinzena para as associadas e os associados;

Discutir questões contábeis do relatório: receitas/despesas/ saldo;

Discutir as configurações da Associação como uma empresa;

Discutir a impossibilidade de se considerar as horas extras dos associados para a efetivação do pagamento das mesmas.

Direcionamento: Apresentação das receitas/despesas da quinzena anterior

Discussão da Associação como empresa;

Determinação sobre o encerramento das horas extras e do pagamento das mesmas.

## **ANEXO 7 - Oficina 8**

Tema: Leitura e análise do relatório financeiro da Associação

Data: 01/06/2006

Horário: 8h às 9h

Local: Galpão da Associação

### Objetivos:

Propiciar às catadoras e catadores condições de leitura e análise do relatório financeiro da Associação, produzido na última quinzena;

Oferecer condições para a ampliação da compreensão desses sujeitos sobre as receitas e despesas da Associação;

Oferecer subsídios para análise, pela pesquisadora, sobre as relações que as mulheres e os homens estabelecem com as contas (receita, despesas e saldo ) da Associação;

### Direcionamento:

As contas da Associação sempre foram motivo de discussões e brigas entre as associadas e os associados. Quinzenalmente o relatório é afixado em um quadro, raramente lido pelo grupo. Há no grupo uma prática de informação oral, e raramente se procura analisar o que está escrito.

A proposta é apresentar o relatório de uma quinzena e fazer uma leitura com a participação do grupo.

Combinar as regras de participação. Ler, ouvir, anotar os pontos com dúvidas e discutir ou buscar informações com as pessoas responsáveis pela elaboração do relatório.

Avaliação: Discutir com o grupo a realização da atividade.

Foco da observação: Relação das mulheres e dos homens com as contas da Associação. Posicionamento delas e deles frente às questões matemáticas. Observar o entendimento matemático do grupo, verificando se as brigas que acontecem ocorrem pela não compreensão matemática (não há, por parte do grupo, uma tradição de leitura e escrita das informações matemáticas) e que outras questões se apresentam.



**RELATÓRIO QUINZENAL- 26/04 a 15/05- 2006**

<b>DATA</b>	<b>MATERIAL VENDIDO</b>	<b>V. unitário R\$</b>	<b>VALOR TOTAL-R\$</b>
27/04	17 VIDROS BRANCOS	1.00	17.00
27/04	70 VIDROS BRANCOS	0.10	7.00
02/05	10 VIDROS DE PERFUME	1.00	10.00
04/05	18 kg. DE PLASTICO	-	7.20
04/05	06 kg. DE GROSSO	-	1.20
04/05	46 kg. DE FERRO	0.20	9.20
05/05	51 VIDROS (5.10) 30 GARRAFAS LONG (1.50)	-	6.60
05/05	3.590 kg. DE FERRO	0.20	718.00
09/05	VIDROS		10.00
09/05	36 kg. FERRO 53.55/ VIDRO DE PERF. (4.00) L; (4.00) PET. (3.00)		64.35
09/05	RECEBIMENTO DA NOTA DO PEDRO		50.00
11/05	14 kg. DE PET	1.00	14.00
12/05	36 kg. DE PET	1.00	36.00
12/05	MAT. – ABRAÃO (24/04) 1710 kg. PAPELÃO	0.11	188.10
12/05	(24/04) 894 kg. DE BRANCO	0.28	250.32
12/05	(24/04) 1205 kg. DE MISTO	0.05	60.25
12/05	(03/05) 2660 kg. PAPELÃO	0.11	292.60
12/05	(03/05) 1570 kg. DE MISTO	0.05	78.50
12/05	(03/05) 1.193 kg. DE BRANCO	0.28	334.04
12/05	(11/05) 2.680 kg. DE PAPELÃO	0.11	184.80
12/05	(11/05) 2.296 kg. DE MISTO	0.05	114.80
12/05	(11/05) 844 kg. DE BRANCO	0.28	236.32
12/05	(09/05) 540 kg. DE PAPELÃO	0.08	43.20
12/05	MATERIAL EDSON (02/05) 937 kg. GROSSO	0.40	374.80
12/05	(03/05) 1396 kg. PET	0.40	558.40
12/05	(03/05) 777 kg. DE PET ÓLEO	0.10	77.70
12/05	(03/05) 502 kg. DE CRISTAL	0.50	25.00
12/05	(03/05) 545 kg. DE COLORIDO	0.35	190.75
12/05	(11/05) 596 kg. DE P.S	0.15	89.40
12/05	(11/05) 147 kg. PLASTICO FILME	0.35	51.45
12/05	(11/05) 1487 kg. DE PET	0.40	594.80
12/05	RESTO DINH. QUINZENA PASSADA EDSON	-	160.35
12/05	24 LITROS BRANCOS (24.10) 83 L. DREA (4.20)		28.30
12/05	34 LITOS BRANCOS	0.10	3.40
12/05	68.25kg. ALUMÍNIO		204.60
12/05	38 VIDROS DE PERFUME	0.50	19.00
12/05	75 LITROS BRANCOS	0.10	7.50
	<b>TOTAL</b>		<b>5.344.93</b>

<b>SALDO ANTERIOR</b>	<b>488.36</b>
<b>RECEITA</b>	<b>5.344.93</b>
<b>DESPESA</b>	<b>5.811.99</b>
<b>TOTAL</b>	<b>21.30</b>

<b>DATA</b>	<b>DESPESA</b>	<b>VALOR TOTAL- R\$</b>
27/05	POSTO AGUA MINERAL (1. L ÓLEO LUBRAX)	7.00
28/05	250 g. DE CAFÉ	2.40
03/05	PASSAGEM- CIDA ROCHA E SILVANA (CAIXA)	6.40
08/05	PARANÁ FERRAGENS (50 kg. DE ARAME)	205.00
08/05	TELEMAR (VENCIMENTO ATÉ 17/04)	407.13
09/05	COMPRA DE CAFÉ	10.00
09/05	PAPELARIA ARCO-IRIS (4 CÓPIAS XEROX)	0.40
10/05	GÁS COZINHA	30.00
10/05	PROJELMIG ELÉTRICA (1 PINO 30/30)	10.00
10/05	2º TABELIONATO DE NOTAS (3 CÓPIAS- 02/05)	0.60
10/05	2º TABELIONATO DE NOTAS(2 AUT. 6.42) 2 RECONHECIMENTO DE FIRMA(6.42) CARTÃO ASSINATURA (3.21) DIA 27/04	16.05
10/05	QUALICÓPIAS (14 CÓPIAS) 27/04	1.40
10/05	MINISTÉRIO FAZENDA (1ª PARECELA DA MULTA)	130.81
10/05	PASSAGEM- CIDA ROCHA E SILVANA (CAIXA)	6.40
11/05	PASSAGEM ADINETE ACOMPANHAR CARGA	3.20
12/05	PASSAGEM ADINETE ACOMPANHAR CARGA	1.60
12/05	PASSAGEM RAQUEL- REUNIÃO	3.20
12/05	PAGAMENTO ASSOCIADOS	4.956.00
12/05	DESPESA BANCO	9.40
12/05	5kg. BANHA PARA COZINHA	5.00
	<b>TOTAL</b>	<b>5.811.99</b>

## **ANEXO 8 - Oficina 9**

Tema: Análise dos registros matemáticos da cozinha comunitária.

Data: 07/06/2005

Horário: 8h às 9h

Local: Galpão da Associação

Objetivos:

Propiciar às catadoras e aos catadores condições de leitura e análise da movimentação financeira da cozinha;

Oferecer condições para a ampliação da compreensão delas e deles sobre os custos da cozinha comunitária e sobre o valor e a importância de mantê-la;

Propiciar situações de estimativa e cálculos matemáticos.

Oferecer subsídios para análise, pela pesquisadora, sobre as relações que mulheres e homens estabelecem com receitas e despesas e com a relação custo-benefício.

Direcionamento:

A realização desta oficina é motivada pela necessidade de ampliação da compreensão, das associadas e dos associados, sobre a movimentação financeira da cozinha comunitária. Essa não compreensão sobre o funcionamento da cozinha foi motivo de brigas e discussões na última oficina, pois, havia sido retirado do caixa da Associação um valor para a compra de gás, pó de café e banha.

A proposta é analisar com o grupo as doações recebidas, as contribuições individuais de cada associada/o, a despesa da Associação e os custos da cozinha para a Associação. Chamar a atenção para a relação custo-benefício, a quantidade de alimentos recebida e o número de pessoas a alimentar.

Discutir sobre os alimentos plantados na horta e o cuidado que cada uma/um deve ter com os mesmos (há sempre roubo de verduras), incentivando o cultivo, cuidado e respeito com a horta.

Avaliação: Discutir com o grupo sobre a atividade realizada e outras atividades que poderíamos realizar em outras oficinas.

Foco da observação: Relação das mulheres e dos homens com a relação custo/benefício, receitas e despesas, pensamento proporcional.

Relação do grupo com as questões e demandas trazidas pela instalação da cozinha.

### Doações para a cozinha - Período 26/04 a 15/05

<b>Data</b>	<b>Doação</b>	<b>Valor</b>
27/04	10 kg.. e 200 gramas de sobre (catadora)	8.16
27/04	Dinheiro (catadora)	1.00
27/04	2 fardos de arroz, 8 pacotes de macarrão de 2kg.. (Prefeitura)	
02/05	8 kg... de sobre (catadora)	
03/05	5 kg.. de Banha, 250 gramas de café (catador)	
04/05	2 latas de óleo, meia dúzia de ovos(catadora)	
04/05	Dinheiro (catadora)	5.00
05/05	1 kg.. de feijão (catadora)	
09/05	Dinheiro (catador)	2.00
09/05	Dinheiro (catadora)	1.00
09/05	Dinheiro (catador)	3.00
09/05	Dinheiro (catadora)	6.00
10/05	250 gramas de café (catadora)	
10/05	2 kg.. de feijão (catadora)	
10/05	1 kg.. de fubá (catadora)	
10/05	250 gramas de café (catador)	
12/05	Sobre (catador)	21.50
	<b>TOTAL</b>	

### OUTRAS DOAÇÕES

	Verduras	
	Biscoitos, café, açúcar, leite	
	Biscoitos	
	Lanche dia das mães	

### PAGAMENTOS: DESPESAS ASCANAVI

28/05	250 gramas de café	2.40
09/05	Compra de café	10.00
10/05	Gás	30.00
12/05	5 kg... de banha	5.00
	<b>TOTAL</b>	

## **ANEXO 9 - Oficina 10**

Tema: Uso da calculadora

Data: 22/06/2006 e 23/06/06

Horário: 8h às 9h

Local: Galpão da Associação

Objetivos:

Propiciar às mulheres e aos homens acesso à calculadora como ferramenta incorporada às práticas de numeramento de parcela significativa da população e utilizada na Associação pelas pessoas que atuam no escritório;

Fornecer informações necessárias sobre o uso dessa ferramenta e propor situações envolvendo esse uso;

Oferecer subsídios para análise, pela pesquisadora, sobre as relações que mulheres e homens estabelecem com essa ferramenta e como a mesma se incorpora às suas práticas de numeramento.

Direcionamento:

Perguntar ao grupo qual o contato que eles têm com a calculadora;

Entregar uma calculadora a cada um: Pedir que façam uma exploração da calculadora ( o que observaram: n. de dígitos, teclas, funções);

Discutir observações e dúvidas do grupo;

Discutir as possibilidades do uso da calculadora (na vida diária, na Associação);

Propor a realização de cálculos relacionados a compra e venda de produtos (operações de adição, multiplicação e conferência de resultados).

Avaliação: Discutir com o grupo sobre a atividade realizada e sugerir que para a próxima oficina proponham cálculos necessários às suas vidas.

Foco da observação: Relação das mulheres e dos homens com o uso da calculadora (práticas mais comuns, resistências e dificuldades)