

# Feminismo e Educação Matemática: traçando possibilidades

## Feminism and Mathematics Education: drawing possibilities

<https://doi.org/10.37001/ripem.v10i3.2690>

Bruna Letícia Nunes Viana

<https://orcid.org/0000-0002-8169-5638>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

[brunanunes.v@gmail.com](mailto:brunanunes.v@gmail.com)

### Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar traços de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Inicia-se com algumas cenas que se costuram utilizando-se de duas perspectivas: pensares/saberes/fazeres decoloniais e discussões com teorias feministas pós-humanistas. Em seguida, é apresentado o que é pensado sobre este projeto de pesquisa, que está aberto a explorar possibilidades de investigações enquanto pesquisa-ensaio, contando também com o uso de entrevistas. Dentre essas possibilidades, está a intenção de construir lógicas outras, para além do projeto moderno colonial (patriarcal) de sociedade e de produzir deslocamentos na centralidade do humano em nossa contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Pós-Humanismo. Lócus fraturado. Ensaio. Corpo.

### Abstract

In this work, we present ongoing research which is being developed as part of the PhD program at Federal University of Mato Grosso do Sul. It begins with some scenes that are intertwined in two perspectives: decolonial thinking/ doing/knowledge and discussions within a feminist and post-humanist point of view. Then we continue with a discussion about the possible approach for the ongoing research that includes but it is not limited to a research-experiment and interviews. Furthermore, we have the goal of building nonclassical logics, which go beyond the modern, colonial, and patriarchal project of society; and produce a human-decentralized point of view of our contemporaneity.

**Keywords:** Decoloniality. Posthuman. Fractured *lócus*. Experiment. Body.

### 1. Cenas iniciais

Começo este artigo com três cenas que atravessaram minha vida, em um presente-passado-futuro, e que culminaram (junto a um emaranhado de outras coisas das quais a linearidade desse artigo e o acesso à memória não me permitem mencionar) no

delineamento de uma proposta de pesquisa de doutorado<sup>1</sup> que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Essas cenas, assim como este artigo, têm o intuito não só de apresentar traços de uma pesquisa em desenvolvimento, mas também um movimento de pesquisa que convida você, que está lendo, a *produzir com* o que aqui se encontra. Produzir com o que aqui se encontra significa delinear caminhos a partir das inquietações e apontamentos que seguem.



2

A primeira cena, que estivera nas mídias brasileiras no ano de 2019, foi protagonizada pela ativista Greta Thunberg, de 16 anos. Ela foi alvo de duras críticas por estar na frente de uma luta em prol da mitigação das mudanças climáticas, por parte das políticas de seu país, e por expandir essa luta para outros países do mundo. Após seu discurso na abertura da Cúpula do Clima, que foi realizado na sede da ONU, a ativista foi vítima de uma série de ataques misóginos, dentre eles, o que fora feito pelo radialista brasileiro, citado no vídeo. Esses ataques vêm para mostrar que o feminismo não é uma questão ultrapassada, como advogam muitas pessoas por aí (e nesse grupo estão presentes cientistas), e que precisa ser discutida por todes<sup>3</sup>, especialmente nos ambientes educacionais.

A segunda cena surgiu a partir da minha pesquisa de mestrado, a qual envolveu a participação de alunas e alunos de duas escolas: uma escola urbana de Campo Grande-MS e uma escola rural quilombola de Jaraguari-MS.<sup>4</sup> Em uma tentativa de conhecer mais sobre o contexto cultural da escola quilombola da comunidade Furnas do Dionísio, iniciei a leitura do livro “Flor do quilombo”, escrito por Sirlene Jacquie de Paula Silva, moradora da comunidade quilombola mencionada. O livro conta a história de Luanda, uma menina de treze anos que escrevia cartas para seu colega poeta, pois tinha a necessidade de extravasar seus sentimentos e, com isso, também contar algumas lendas e narrativas de Furnas do Dionísio. No capítulo “V Escola de nossas vidas”, Luanda conta para seu amigo poeta como eram as coisas antes de existir uma escola dentro da comunidade quilombola (Escola Estadual Zumbi dos Palmares, apelidada de Escola Grande), e sobre suas experiências na única escola possível para quem morava na comunidade, a escola José Serafim Ribeiro, no município de Jaraguari-MS. Como visto

<sup>1</sup> Essa pesquisa está sendo desenvolvida com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES). Professor Orientador: João Ricardo Viola dos Santos.

<sup>2</sup> Este é um QR code, com acesso a um vídeo que compõe este artigo. Para lê-lo, basta instalar um aplicativo leitor de QR Code no aparelho celular ou tablet. O mesmo vídeo pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=gUN7cPG6lzC> (Acesso em 20 de janeiro de 2021).

<sup>3</sup> Nesse texto, optamos pelo uso da linguagem neutra de gênero, que busca se livrar do binarismo masculino/feminino imposto pela língua portuguesa, e também de possíveis resquícios patriarcais na linguagem, por isso algumas palavras, que normalmente seriam flexionadas no plural no gênero masculino, terão o “o” ou equivalente trocado por “e”. Exemplo: todes, colonizades, colonizadore, oprimides, etc.

<sup>4</sup> Para saber mais sobre esse trabalho, ver Viana (2020).

no relato de Luanda, sua experiência traumática nessa escola, atravessada pelo preconceito de raça e também de gênero (já que ela dizia que os meninos da escola caçoavam dela, e posteriormente ela conta como aqueles comentários influenciaram a percepção sobre seu próprio corpo), acentuado pelo silenciamento de sua professora frente ao que ela sofrera, moldou a relação que ela estabeleceu com a escola.

A terceira cena, veio de uma carta de uma criança de 8 anos que sonhava em brincar com um *brinquedo de menino*, porque os brinquedos que eram destinados para seu gênero não lhe agradavam. Assim como o carrinho de controle remoto era um objeto inacessível para ela, pois, afinal, ela *havia nascido para brincar com outros tipos de brinquedos*, aquela menina foi descobrindo, (também) na escola, que existia um conjunto, de cardinalidade cada vez maior conforme os anos iam se passando, que delimitava a quantidade de coisas que ela não podia ter por ser menina, e que a matemática, *racional demais para o sentimentalismo feminino*<sup>5</sup>, também fazia parte dele. Ainda que ela os tivesse, seria de forma provisória, nunca definitiva, como o de uma criança que pede emprestado ao colega seu carrinho de controle remoto para brincar e, além dos olhares tortos de quem está em volta lhe dizendo que aquilo não é para ela, tem seu tempo contado para devolvê-lo para quem ele realmente pertence, um menino. Apesar disso, essa menina encontrou estratégias para brincar com carrinho de controle remoto e também com a matemática, o que possibilitou que ela chegasse até aqui, escrevendo esse artigo.

Pensando a partir destas três cenas, e também como uma possibilidade para *produzirmos com* Educação (Matemática), Escola e(m) Sociedade, apresento algumas questões: optar por um feminismo<sup>6</sup> que lute pela igualdade entre mulheres e homens é um caminho para que cenas como estas não ocorram? É possível que *feminismo* seja apenas uma questão de gênero (masculino e feminino), desvinculado de outros aspectos como classe, raça, sexualidade, etc.? Como os cursos de formação docente em matemática “posicionam-se” frente às questões de gênero e suas interseccionalidades (classe, raça, sexualidade, ...)? Será que esses cursos permanecem “sentados onde estão, pacatos, sem ação, desarmados, silenciados pela omissão”, como a professora do relato de Luanda? Quais são os movimentos de resistência que se formam dentro desses cursos?

---

<sup>5</sup>O livro “Relações de gênero, Educação Matemática e discurso” (SOUZA E FONSECA, 2010) dedica um capítulo a discutir sobre como uma superioridade masculina para a matemática é construída, também, na e pela escola. Segundo as autoras, “Confissões de “embaraçamentos” e anúncio de “desenvolturas” remetem a modos de “ser mulher” e de “ser homem” em nossa sociedade. Tais “embaraçamentos” e “desenvolturas” são divulgados na mídia, aparecem em múltiplas práticas de mulheres e homens, tornam-se motivo de anedotas, são conversas de bar, estão em para-choques de caminhões, na literatura de cordel, nas novelas de televisão, na internet, nas peças publicitárias... e na escola! Enfim, a “razão” (à qual “a Matemática” estaria ligada) é proclamada em prosa e verso como masculina; e a desrazão (que se desvincula e se afasta da “Matemática”) é caracterizada como feminina”. (SOUZA E FONSECA, 2010, p. 14).

<sup>6</sup>O artigo indefinido que precede a palavra feminismo, é justificado pela variedade feminismos que existem, como o feminismo marxista, feminismo radical, feminismo pós-colonial, feminismo pós-humano, dentre outros. Concordo com Haraway (1995), quando argumenta que “Não há um ponto de vista feminista único porque nossos mapas requerem dimensões em demasia para que essa metáfora sirva para fixar nossas visões. Mas a meta de uma epistemologia e de uma política de posições engajadas e responsáveis das teóricas feministas de perspectiva permanece notavelmente potente. A meta são melhores explicações do mundo, isto é, “ciência””. (HARAWAY, 1995, p. 32).

Longe de querer apresentar respostas “salvadoras” para essas questões, o que trago neste artigo são minhas atuais *produções com* essas perguntas, ou seja, meus encontros com elas e com outros momentos que me deslocam para alguma direção a partir desse encontro. Com isso, essa nova direção que surge desse deslocamento pode produzir outras perguntas que considero imprescindíveis no meu movimento de pesquisar, que ainda está se constituindo.

## 2. Decolonialidade e Pós-Humanismo

Na seção anterior, apresentei algumas cenas que me atravessaram durante alguns momentos de minha vida. Encontrei-me com essas cenas, sendo deslocada por elas, para direções que se constituíram a partir delas. Juntamente a essas cenas, alguns outros encontros se desenharam (e estão se desenhando) com algumas leituras e discussões de duas teorias (talvez perspectivas): Decolonialidade e Pós-Humanismo. A primeira surge como uma resposta epistêmica às práticas coloniais que constituem a nossa sociedade ocidental-patriarcal-branca-cristã-....Essas práticas coloniais, ou colonialidades, surgem a partir do momento histórico conhecido como colonialismo, no qual um grupo de indivíduos com determinado tipo de poder, sobretudo poder econômico e militar, exerceu controle sobre territórios, contra a vontade de quem ali estava, submetendo os habitantes desse território a vários tipos de violência durante o processo de colonização. Assim, instaurou-se outro processo: o descolonialismo. Nesse período, as colônias foram “libertas” e se tornaram “independentes” de suas matrizes coloniais, embora isso não as tenha tornado descolonizadas. (MIGNOLO, 2017a)

Com isso, o termo colonialidade, criado pelo sociólogo Anibal Quijano<sup>7</sup>, surge para designar outras formas de colonização, que extrapolam a colonização territorial advinda do colonialismo, e permite falar sobre colonização de outros tantos aspectos, como, por exemplo, colonização do poder, colonização do saber, da natureza, do ser, do gênero, da sexualidade, dentre outras que estabelecem relações de poder entre colonizadores e colonizados.

É importante ressaltar que a colonialidade é considerada como o lado oculto da modernidade, já que, segundo Mignolo (2017a), é impossível existir modernidade sem colonialidade. A modernidade, por sua vez, é considerada enquanto uma narrativa que surgiu na Europa e que faz parte da civilização ocidental, especialmente por enfatizar algumas de suas “conquistas”, ao mesmo tempo em que esconde o que o autor diz ser o seu lado mais escuro: a colonialidade.

Assim, a modernidade vem sendo positivamente apresentada por meio de discursos de progresso, evolução, desenvolvimento, modernização, dentre outros, e sustentada por um único tipo de economia, o capitalismo.

Cria-se, no final do século XX, o conceito de globalização<sup>8</sup>. A globalização pode ser considerada como um processo responsável por quebrar fronteiras físicas,

---

<sup>7</sup>De acordo com Walter Mignolo (2017a), “A “colonialidade” é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990” (p. 02)

<sup>8</sup> A globalização não é um fenômeno recente, como argumenta Stuart Hall em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”. Segundo ele, a modernidade é por si só globalizante e o próprio capitalismo necessita de elementos que vão além das fronteiras entre nações. Entretanto, acredita-se que o

possibilitando conexões entre os países, assim como integração econômica, social, cultural e política, e tem no advento da internet sua face mais benevolente.

É inegável que a globalização permitiu que países estreitassem suas relações, assim como a internet permitiu o acesso de algumas pessoas a informações que antes não poderiam ser obtidas por elas. Entretanto, enfatizar essa face “benevolente” sem mencionar um outro lado é um “esquecimento” que tem muito a nos dizer. Esse esquecimento não é o esquecimento de quem não se lembra, mas sim o esquecimento de quem não quer se lembrar, afinal, quem desejaria lembrar que por trás desses discursos está a *descartabilidade da vida humana*<sup>9</sup>?

Esta descartabilidade está relacionada à objetificação da vida humana, que passou a ser considerada como simples mercadoria dentro da lógica de mercado estabelecida, por exemplo, no tráfico de escravos. Sendo assim, “[...] ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis.” (MIGNOLO, 2017a, p.04).

De acordo com Quijano (2005), um dos eixos fundamentais deste padrão de poder, o capitalismo moderno/colonial e eurocentrado, é a criação da ideia de raça, e a classificação da população mundial segundo essa ideia que, embora seja um constructo social, vem sendo atribuída às estruturas biológicas que “naturalmente” colocam alguns em situação de inferioridade frente a outros (subalternos). Esse atual padrão de poder mundial acima mencionado, que pode ser considerado global, vem se mostrando eficaz, pois,

[...] dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Ligada a uma forma de poder está a criação de fronteiras do saber. Elas delimitam o que é considerado conhecimento e, portanto, tudo aquilo que está do lado de fora dessa fronteira é uma forma inferior e/ou primitiva de conhecimento. Assim se estabelece

O eurocentrismo como uma perspectiva única de conhecimento, que descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não são os de homens brancos europeus ou europeizados. Esta colonialidade do saber é particularmente evidente no sistema educativo (desde a escola até a universidade), onde se exaltam o conhecimento e a ciência europeus como o marco científico-acadêmico-intelectual. (WALSH, 2008, p.137, tradução livre)

Desta perspectiva, é de fundamental importância que entendamos a ideia de raça como uma ficção da modernidade e que ligada a ela está a ideia de conhecimento (europeu, branco, heterossexual, etc.) que muitas vezes vivenciamos nos processos

---

termo globalização tenha surgido na segunda metade do século XX, e vem sendo usado com mais frequência desde então.

<sup>9</sup> Termo utilizado por Walter Mignolo (2017a) em “O lado escuro da modernidade”.

educativos. No entanto, o que não aparece em obras de Quijano é sobre as interseções entre essas colonialidades, que acabam criando conjuntos ocultos sob a sobreposição de outros conjuntos.

Lugones (2008) reforça esse argumento quando diz que, por exemplo, as mulheres de cor<sup>10</sup> sofrem mais de uma violência, já que são invisibilizadas tanto por homens de cor na luta pela superação das violências de raça, quanto por mulheres brancas na luta pela superação das violências de gênero. Igualmente invisibilizadas são as violências que as mulheres que estão nessa interseção sofrem.

As categorias vêm sendo entendidas como homogêneas e selecionam o dominante, no grupo, como sua norma; portanto, “mulher” seleciona como norma as fêmeas burguesas brancas heterossexuais, “homem” seleciona os machos burgueses brancos heterossexuais, “negro” seleciona os machos heterossexuais negros, e assim sucessivamente. Então, fica logicamente claro que a lógica da separação categórica distorce os seres e fenômenos sociais que existem na interseção, como a violência contra as mulheres de cor. Dada a construção das categorias, a interseção interpreta erroneamente as mulheres de cor. Na interseção entre "mulher" e "negro", há uma ausência em que a mulher negra deveria necessariamente estar porque nem "mulher" nem "negro" a incluem. A interseção nos mostra um vazio. (LUGONES, 2008, p. 82, tradução livre)

Sendo assim, olhar para o gênero olhando exclusivamente para o binômio masculino/feminino é uma proposta que pode reforçar algumas invisibilidades e violências, que acabam ficando escondidas na sobreposição de categorias como as que foram apresentadas (gênero, raça, classe, sexualidade, conhecimento, dentre outras) e, com isso, pouco investigadas. Por isso, para a autora, o uso do termo colonialidade de gênero deve ser entendido como colonialidade de gênero e suas interseccionalidades, uma vez que

[...] a colonialidade do gênero constitui-se pela colonialidade de poder, saber, ser, natureza e linguagem, sendo também constitutiva dessas. Elas são crucialmente inseparáveis. Uma maneira de expressar isso é que a colonialidade do saber, por exemplo, é gendrada e que sem entender seu caráter gendrado não se entende a colonialidade do saber. (LUGONES, 2014, p. 940)

Outra crítica, feita por Lugones (2014), é pensar as colonialidades de gênero apenas enquanto descobrimento/entendimento dessas colonialidades, já que, segundo ela, isso acarretaria uma análise da mulher apenas como oprimida pela lógica colonial, e como esse pensamento unilateral acabaria provocando um apagamento dos movimentos de resistências das mulheres que habitam aquilo que ela chama de *locus fraturado* das relações entre oprimida e opressora.

Assim, a percepção e a habitação múltiplas, a fratura do locus, a consciência dupla ou múltipla são estabelecidas em parte por essa diferença lógica. O locus fraturado inclui a dicotomia hierárquica que constitui a subjetificação dos/as colonizados/as. Mas o locus é fraturado pela presença que resiste, a

<sup>10</sup>Lugones (2008) usa o termo mulheres de cor não apenas para se referir a marcadores de raça, mas também como uma forma de promover uma aliança daquelas mulheres vítimas de violências de raça, etambém de outras violências. Segundo ela, “«Mujer de Color» no apunta a una identidad que separa, sino a una coalición orgánica entre mujeres indígenas, mestizas, mulatas, negras: cherokees, puertorriqueñas, sioux, chicanas, mexicanas, pueblo, en fin, toda la trama compleja de las víctimas de la colonialidad del género. Pero tramando no como víctimas, sino como protagonistas de un feminismo decolonial.” (LUGONES, 2008, p. 75)

subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as. (LUGONES, 2014, p. 942)

Deste modo, uma possibilidade que me parece interessante, não apenas em minha pesquisa, mas também para outras pesquisas em Educação Matemática, é a das possibilidades que se propõem a ir para além de uma lógica dicotômica entre oprimide/opressore, ou seja, possibilidades que investiguem os possíveis *lócus fraturados* e as multiplicidades que emergem deles, evitando assim uma compreensão estática das colonialidades sofridas por quem habita esse *locus*, e também uma visão unilateral de uma resistência não localizada.

Em um movimento similar ao de Lugones (2014), acredito ser fundamental

[...] ver a multiplicidade na fratura do *lócus*: tanto o acionamento da colonialidade de gênero como a resposta de resistência a partir de uma noção subalterna de si, do social, de ente-em-relação, do cosmos, tudo enraizado numa memória povoada. Sem a tensa multiplicidade, vemos somente a colonialidade do gênero como algo já dado ou uma memória congelada, uma compreensão fossilizada do ser em-relação a partir de uma noção pré-colonial do social. (LUGONES, 2014, p. 950)

Também nessa mesma direção, meus estudos iniciais sobre Pós-Humanismo trouxeram à tona algumas discussões que também esbarram nas questões apresentadas anteriormente. Tendo em seu alicerce o anti-humanismo que está presente nas discussões feministas, pós-coloniais e decoloniais (como aquela apresentada anteriormente sobre as interseccionalidades e seus apagamentos), o feminismo pós-moderno atua (também) questionando o Humano cunhado nos ideais iluministas, alegando que esse Homem não nos é suficiente enquanto normatizante e, assim, borrando os limites traçados por esse ideal, ressignificando aquilo que o humanismo vem chamando de Humano.

O anti-humanismo feminista, também conhecido como feminismo pós-moderno, rejeitou as identidades unitárias indexadas no eurocêntrico e normativo ideal humanista de “Homem” (Braidotti, 2002). Contudo, foi além e argumentou sobre a impossibilidade de falar com uma voz unificada sobre a mulher, nativos ou outros sujeitos marginalizados. [...]. A esse respeito, o anti-humanismo rejeita o esquema dialético de pensamento, em que a diferença ou alteridade desempenharam papel constitutivo, marcando o outro sexualizado (mulher), o outro racializado (o nativo) e o outro naturalizado (animais, o meio ambiente ou a terra). A norma dominante de sujeito tem sido posicionada no topo de uma escala hierárquica que reenumerou o ideal da diferença de grau zero. Esse é o antigo “Homem” do humanismo clássico. (BRAIDOTTI, 2013, p. 27-28, tradução livre)

O pós-humanismo<sup>11</sup>, momento histórico que, partindo também da oposição anti-humanista feminista e humanismo clássico, caminha em outra direção na medida em que inclui aspectos como o corpo, tecnologia, natureza, dentre outros, como constituintes (e não partes) de um “Humano”, construindo uma teoria que rejeita os dualismos (mente/corpo, natureza/cultura, razão/sentimento, objetividade/subjetividade, ...) que são enraizados no projeto humanista do iluminismo, e apresenta alternativas

<sup>11</sup>Além do pós-humanismo, teoria que fundamenta o estudo e é utilizada aqui, muitos estudos também vão na mesma direção, como alguns outros estudos feministas (e aqui posso citar aqueles sobre performatividade de Judith Butler, com os quais tive algum contato), estudos LGBTQI+ e estudos Queer. Estou certa, pelo que li desses estudos, que existem muitas proximidades entre eles, no entanto, foge do escopo desse artigo traçar possíveis aproximações e buscar por suas contribuições.

considerando as subjetividades que emergem da aceitação desse outro entendimento do Humano.

[...] a posição pós-humanista que estou defendendo baseia-se no legado anti-humanista, mais especificamente nos fundamentos epistemológicos e políticos da geração pós-estruturalista, e avança. As visões alternativas sobre o humano e as novas formações de subjetividade que emergiram das epistemologias radicais da filosofia continental nos últimos trinta anos não se opõem meramente ao humanismo, mas criam outras visões do eu. As diferenças sexualizadas, racializadas e naturalizadas, longe de serem categorias guardiãs do sujeito do humanismo, evoluíram para modelos alternativos de pleno direito do sujeito humano. (BRAIDOTTI, 2013, p. 38, tradução livre)

Assim, agindo em consonância com esses pressupostos teóricos, entendo o corpo enquanto prática material-discursiva, concordando com Karen Barad (2017) quando ela aponta que

Todos os corpos, não somente os corpos “humanos”, chegam à matéria através da intra-atividade iterativa do mundo — sua performatividade. Isso vale não somente para a superfície ou os contornos do corpo, mas também para o corpo em sua total fisicalidade, incluindo os próprios átomos de seu ser. Corpos não são objetos com fronteiras e propriedades inerentes; eles são fenômenos material-discursivos. Corpos “humanos” não são intrinsecamente diferentes dos “não humanos”. O que constitui o “humano” (e o “não humano”) não é uma noção fixa ou preconcebida, e nem é uma flutuante idealidade. (BARAD, 2017, p. 27)

Uma possível saída para que cenas como as apresentadas no início deste artigo não ocorram, e que muitas perspectivas feministas adotam, é a luta pela equidade entre gêneros. Entendo que esse é um caminho possível e que parece ser a solução para nossos problemas. Contudo, a teórica feminista pós-humanista Donna Haraway (1995) critica essa busca uma vez que a luta por esse ideal pode ser entendida como uma emulação de modos masculinos de comportamento. Sendo assim, considero que feminismo decolonial e feminismo pós-humanista estão intimamente ligados e que uma aliança teórica entre eles é uma potente ferramenta para uma investigação que busque olhar e construir uma lógica outra para além do projeto moderno colonial (patriarcal).

Enquanto educadora matemática em formação, vejo como urgente a necessidade de uma Educação Matemática que olhe para essas questões que, como já apontado, perpassam o fazer cotidiano da escola. Pergunto-me, e coloco também como motivação de minha pesquisa de doutorado, o seguinte: de que forma as matemáticas institucionalizadas em cursos de formação de professores corroboram com esse ideal do Homem iluminista, deixando de fora, mais uma vez, as mulheres?

### 3. O projeto de pesquisa

Como já mencionado, a partir das cenas iniciais, que marcam momentos de meu passado-presente-futuro, aliado com outros acontecimentos em minha vida, desenhei um projeto de pesquisa para o curso de doutorado em Educação Matemática da Universidade Federal em Mato Grosso do Sul. Nesta seção, apresento mais pontualmente questões relacionadas à como se encontra a literatura na Educação

Matemática sobre os temas de meu projeto de pesquisa, bem como o que temos pensado enquanto possíveis metodologias para nossa pesquisa.

Dentro do campo da Educação Matemática no Brasil, utilizando, em um primeiro momento, duas plataformas para revisão de literatura, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o SCIELO (Scientific Electronic Library Online), com as palavras-chave “feminismo e educação matemática”, “feminismo e matemática”, “feminism and mathematics” e “feminism and mathematics education”, não encontrei nenhuma pesquisa que versasse sobre estudos feministas e formação de professoras e professores de matemática. A ausência desses estudos no âmbito da Educação Matemática e, por outro lado, o seu constante crescimento em outras áreas do saber, deu indícios da necessidade de pesquisas que tratassem desses temas nas especificidades de nosso campo.

Em um segundo momento, buscando nessas mesmas plataformas, porém com as palavras-chave “gênero e educação matemática” e “gênero e matemática”, apesar do número de artigos, dissertações e teses encontrados ser considerável, também não encontrei trabalhos que olhassem para essas questões na formação docente em matemática.

Barbosa (2016) aponta em seu trabalho alguns indicativos de violências sofridas por professoras de matemática em seus cursos de graduação, como segue. Porém, o foco de seu trabalho é “investigar como as relações e diferenciações relativas ao gênero estão presentes no âmbito da sala de aula de matemática” (p. 710). Em uma de suas entrevistadas, professora Simone, diz:

Quando eu fui para a faculdade, eu me senti perdida. E os amigos que me ajudavam nessa parte de álgebra, de geometria, eram os meninos. E, assim, eles já estavam empregados, e eu tive essa impressão que eles tinham uma aprendizagem melhor, absorviam mais forte essa parte da matemática do que eu. E muitas mulheres da minha turma também eram ajudadas por eles. [...] Na faculdade eu senti dificuldade, muita dificuldade de acompanhar a turma, onde os meninos eram melhores. Eu não me lembro de nenhum menino com dificuldade. (BARBOSA, 2016, p. 709)

Apesar de não analisar de que forma essas violências, ou colonialidades nos termos da teoria que eu adoto, estão sendo instauradas em um curso de formação docente em matemática, Barbosa (2016), com esse e com outros discursos presentes em seu artigo, demonstra a necessidade de olharmos para a formação docente em matemática, uma vez que essas colonialidades também estão presentes nesse espaço.

Além disso, a ausência de trabalhos que olhem para relações de gênero e formação docente em matemática é revelada na revisão bibliográfica da tese de Oliveira (2013) que, por estudar questões de gênero focando processos mediacionais de matemática na escola, realizou também uma busca por tópicos como “gênero e matemática”, e pode chegar à seguinte conclusão:

A maioria dos trabalhos analisados teve a participação de estudantes de Educação Básica, sendo esse um dado que nos chama a atenção, pois apenas 8% desses trabalhos incluem a participação de professores (Fávero & Oliveira, no prelo). Isso nos mostra que a maior parte dos estudos sobre as relações entre temas de gênero e a matemática focaliza suas buscas na aprendizagem desse campo e não no processo de sua mediação, fato que indica um forte elemento cognitivista nessas pesquisas. Além disso, encontramos poucos estudos brasileiros que se detêm sobre essas questões, já

que a grande maioria das publicações eram relatos de pesquisas internacionais. (OLIVEIRA, 2013, p. 51)

Apesar de passados 6 anos da busca de Oliveira (2013), minhas buscas iniciais parecem revelar que não houve alterações no que fora encontrado por ele, salvo a existência de pesquisas que possam estar em desenvolvimento e ainda não foram publicadas.

Sendo assim, tracei como objetivo principal de meu projeto de pesquisa *investigar um locus fraturado constituído e habitado por discentes em um curso de formação docente em matemática*. E para isso, alguns objetivos específicos também foram traçados, os quais são:

- Investigar colonialidades (e suas interseccionalidades) e suas resistências protagonizadas por docentes, funcionárias, discentes e demais pessoas que estejam envolvidas nesse curso;
- Compreender relações estabelecidas entre colonialidades (e suas interseccionalidades) e outras lógicas possíveis, presentes em um curso de formação docente em matemática;
- Investigar relações que se estabelecem com o corpo (enquanto prática material-discursiva) dentro desse curso.

No momento, duas teorias compõem o meu cenário de pesquisa: a teoria (pensares/saberes/fazer) decolonial e a teoria feminista pós-humanista, que mencionei brevemente na seção anterior. Talvez, sejam perspectivas ou mesmo narrativas com as quais estamos nos encontrando (sempre gerúndio, dada a fluidez com que essas perspectivas me esbarram, sempre em movimento).

A decolonialidade, termo criado por Walter D. Mignolo, teve como ponto de origem o Terceiro Mundo e suas bases históricas estão na Conferência de Bandung de 1955, onde foram reunidos 29 países da Ásia e da África. Nessa conferência, o principal objetivo foi encontrar uma alternativa à modernidade e pós-modernidade que não fosse nem capitalista nem comunista, e assim, em uma tentativa de desprender-se das narrativas ocidentais encontraram como caminho a decolonização. (MIGNOLO, 2017b)

Essa alternativa é uma resposta às fronteiras criadas pela modernidade, que marcam os lugares de colonizador e de colonizado sobre alguns viéses (como ser, poder, saber, gênero, sexualidade, natureza, dentre outras) e, com isso, quem está do “lado de dentro” descarta, ou toma como inexistente, quem está do “lado de fora” dessas fronteiras. Dessa forma, ser descartado não é mais suficiente,

[...] uma vez que percebe que sua inferioridade é uma ficção criada para dominá-lo, e se não quer ser assimilado nem aceitar com a resignação “a má sorte” de ter nascido onde nasceu, então desprenda-se. Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e re-subjetivar-se. (MIGNOLO, 2017b, p. 19)

Assim, uma resposta epistêmica às linhas abissais criadas, que se dispõe a entender com o intuito de superar as colonialidades escondidas no lado oculto da modernidade, é os pensares/saberes/fazer fronteiriços, caracterizados enquanto opções decoloniais. Uma dessas opções, chamada por Lugones (2014) de *pensamento de fronteira feminista*, é olhar para o *locus fraturado* das relações de opressão. Sendo assim,

[...] a tarefa da feminista descolonial inicia-se com ela vendo a diferença colonial e enfaticamente resistindo ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la. Ao vê-la, ela vê o mundo renovado e então exige de si mesma largar seu encantamento com “mulher”, o universal, para começar a aprender sobre as outras que resistem à diferença colonial. A leitura move-se contra a análise sociocientífica objetificada, visando, ao invés, compreender sujeitos e enfatizar a subjetividade ativa na medida em que busca o lócus fraturado que resiste à colonialidade do gênero no ponto de partida da coalizão. Ao pensar o ponto de partida desde a coalizão, porque o lócus fraturado é comum a todos/as, é nas histórias de resistência na diferença colonial onde devemos residir, aprendendo umas sobre as outras. (LUGONES, 2014, p. 948)

Com isso, penso ser potente a perspectiva decolonial de investigar possíveis *locus fraturados* em um curso de formação docente em matemática, por meio da investigação das colonialidades (e suas interseccionalidades) e resistências que o cercam, bem como investigar sua relação com a matemática, assim como entender que corpo tem sido constituído e constituinte nesse/por esse curso. Acredito que todos esses aspectos, os quais serão alvos de minha investigação, estão ligados por uma lógica relacional, e por isso é importante adotar uma investigação que seja capaz de olhá-los como tais.

Portanto, aliado ao meu envolvimento com o curso durante a minha própria formação inicial, investigarei o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Cidade Universitária. Meus procedimentos metodológicos estão em processo de discussão. No momento da escrita deste artigo, estou caminhando com algumas leituras sobre as teorias mencionadas, e outras leituras que se relacionam com o tema.

Nesse sentido, o ensaio segundo Skliar (2014) me parece potente, uma vez que ele se constituiu enquanto uma metodologia sempre inacabada, sempre descontínua, sabendo que ela não constituirá um ato descritivo, e nem assumirá qualquer estaticidade, mas irá para além dela, “reunindo observações, contradições, vivências e apreciações” (SKLIAR, 2014, p. 102). Por isso,

O valor do ensaio não radicaria, então, na sua proximidade com a verdade, mas na potência de sua experimentação. Desse modo, o ensaio não se submeteria às regras metodológicas em torno do que pudesse ou devesse ser uma definição sobre o certo/errado, o verdadeiro/falso, o científico/não científico, o real/irreal, etc. [...]. Dessa perspectiva, o ensaio não trabalha a partir de categorias, mas da experiência. Assume um impulso antissistemático e sua estética se torna anticerimonial. [...]. É por isso que o ensaio suspende o conceito tradicional de método. [...]. E não culmina num veredito final, mas sim sente que chegou o final, seu final, o final da experiência que estava em jogo no ato de ensaiar. (SKLIAR, 2014, p. 103-104)

Mas uma pesquisa-ensaio não é uma pesquisa que não apresenta nenhum tipo de proposta metodológica. Skliar (2014) propõe uma forma de tomar uma pesquisa enquanto ensaio, sendo esta a conversa com o outro, na qualidade de desconhecido, sem atribuir a ele nenhum juízo de valor. Para ele,

Conversar com desconhecidos significa não conhecer o mundo de antemão, não conhecê-lo jamais, sentir-se parte uma peça irremediavelmente descomposta, olhar para a imensidão como se nunca tivéssemos deixado de ser crianças, permanecendo no estado de infância.[...]. Os encontros com outros proporcionam uma sensação mais de *interrupção* que de acaso. Quer dizer: atravessar o mundo supõe - dissimulando ou não, encarando-o ou

resistindo a fazê-lo - um permanente encontro e desencontro com corpos e vozes de desconhecidos. (SKLIAR, 2014, p. 149)

Uma ideia possível seria optar por estas conversas com desconhecidos e “encontros com outros”, por meio de entrevistas com quem faz parte do cotidiano do curso mencionado, fotografias e filmagens da estrutura física, observações de aulas e anotações em um diário de campo, e estudos sobre a matriz curricular. Penso que isso seja interessante. Essas conversas com o outro (desconhecido) serão estabelecidas em um exercício de escuta, como propõe Skliar(2014), mas também de visão, tato, olfato, paladar.

Para essas entrevistas, por exemplo, uma possibilidade seria utilizar um processo semelhante ao de Oliveira (2018), quando, ao analisar narrativas de estudantes do mesmo curso em questão, propôs-se mais a ouvi-los, interferindo apenas em momentos que julgasse necessário disparar discussões.

A ideia seria ouvir o que eles desejassem contar sobre suas vivências, sem que houvesse um direcionamento de suas falas; minhas intervenções ocorreriam tal como em uma conversa, onde um assunto leva a outro, sem grandes delimitações. [...] eu poderia apresentar uma questão disparadora para que eles se sentissem motivados a falar e então deixar a conversa fluir e caso sentisse aqueles momentos de esvaziamento poderia colocar novas questões sem que isso traisse a minha proposta de deixá-los falar sem direcionamentos. (OLIVEIRA, 2018 p. 403 - 404)

Outro aspecto ao qual dedicarei especial atenção é o de que modo o corpo de professoras de matemática estão intra-agindo<sup>12</sup> dentro desse curso de formação. A colonização do corpo tem sido objeto de alguns estudos em outras áreas, e olhar para esses corpos é importante na medida que

Os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das “evidências” dos corpos. De qualquer forma, investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós *os construímos* de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. (LOURO, 1999, p. 17, grifos meus)

Esse projeto de pesquisa foi traçado na direção de que ainda há muito para ser estudado e com isso modificado. Em nosso movimento de pesquisa, estamos abertas a tentar produzir com o que ainda está por vir e, com isso, o que foi apresentado aqui são apenas alguns traços do que pode vir a ser essa pesquisa. No entanto, algumas coisas já nos atravessam de maneira mais incisiva e, na seção seguinte, apresento um desses atravessamentos que me ocorreu quando comecei a pensar sobre este projeto de pesquisa.

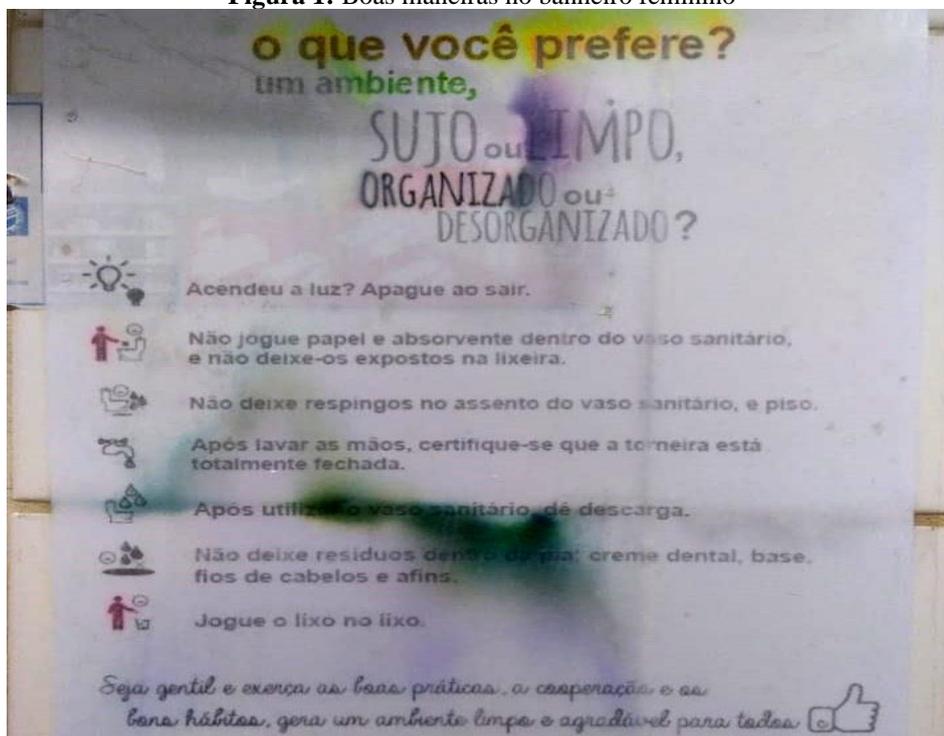
---

<sup>12</sup> De acordo com Barad (2017), “A noção de intra-ação (em contraste com a usual “interação”, que presume a existência anterior de entidades independentes/relata) representa uma profunda mudança conceitual. [...]. Uma intra-ação específica (envolvendo uma configuração material específica do “dispositivo de observação”) opera um corte agencial (em contraste com o corte cartesiano — com sua distinção inerente — entre sujeito e objeto) efetuando a separação entre “sujeito” e “objeto””. (BARAD, 2017, p. 20)

## 4. Cena final

Como este artigo trata do esboço de alguns aspectos de um projeto de pesquisa de doutorado, em andamento, penso ser interessante terminá-lo da mesma forma como iniciei, ou seja, com mais uma cena seguida de algumas interrogações que estão me ajudando a tentar traçar mais algumas direções de pesquisa. Além disso, esse movimento de terminar este artigo com perguntas se dá no sentido de convidar você, que está lendo, a tentar produzir com o que aqui se encontra, seja por meio da tentativa de responder a algumas das questões aqui levantadas, seja pelos afetos que essas questões possam vir a provocar.

**Figura 1:** Boas maneiras no banheiro feminino



Fonte: acervo pessoal

Essa foto foi tirada por mim, no banheiro feminino do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Cidade Universitária. O que me pergunto é: quem colocou esse papel ali? No banheiro masculino existe um papel que dê dicas de como ser gentil e exercer boas práticas ou essa é uma recomendação exclusiva às mulheres? Porque deixar um absorvente exposto em uma lixeira configura uma prática que deve ser velada? Será que isso tem alguma relação com um processo de apagamento da menstruação que, como nos aponta Louro (1999), também está relacionado ao apagamento da sexualidade das mulheres em ambientes escolares? Quais intra-ações esse panfleto opera em professoras de matemática e futuras professoras de matemática? Como esses corpos resistem?

## 5. Referências

- Barad, K. (2017). Performatividade pós-humanista: Para entender como a matéria chega à matéria. *Revista Vazantes*, v. 1, p. 07-34.
- Barbosa, L. A. L. (2016). Masculinidades, feminilidades e educação matemática: análise de gênero sob ótica discursiva de docentes matemáticos. *Educ. Pesqui.*, v. 42, p. 697-712.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu*, n. 5, p. 7-41.
- Louro, G. L. (1999). *Pedagogias da sexualidade* (p. 7-34). Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Lugones, M. (2008) Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, n. 9, Bogotá, p. 73-101.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, v. 22, n. 3, Florianópolis, p. 935-952.
- Mignolo, W. D. (2017a). Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v.32. n.94. p.1-18.
- Mignolo, W. D. (2017b). Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*. v.1, p.12-32.
- Oliveira, O. H. B. (2013). *A aula de matemática: a didática do feminino e do masculino*. Master's dissertation, University of Brasília, Brasília, Brazil.
- Oliveira, A. B. (2018) *Licenciaturas em Matemática como produção narrativa: aberturas para experiências*. Doctoral dissertation, Federal University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brazil.
- Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina* (p.117-142). Buenos Aires: CLACSO- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Silva, S. J. P. (2004). *For do quilombo: lendas e narrativas de Furnas do Dionísio*. Campo Grande: Letra Livre.
- Skliar, C. (2014). *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2014.
- Souza, M. C.R. F., & Fonseca, M. C. F.R. (2010). *Relações de gênero, educação matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Viana, B. L. N. (2020) *O QUE SÓ VOCÊ VÊ NA SUA ESCOLA? Encontros, alunxs, cenas e...* Master's dissertation, Federal University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brazil.
- Viana, B. L. N. (2021) *Cenas iniciais* [arquivo de vídeo]. Obtido de: <https://www.youtube.com/watch?v=gUN7cPG6lzc>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, n. 9, p. 131-152.