

# “Matemática atraía mais os homens!”: olhares docentes sobre gênero e masculinidades

**JOSÉ FELIPE ALVES DE SOUSA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI/UFCA  
FELIPESOUSAALVES01@GMAIL.COM

**ELAINE DE JESUS SOUZA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI/UFCA  
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-3931-0025  
ELAINE.SOUZA@UFCA.EDU.BR

**ANTONIO JEFERSON BARRETO XAVIER**

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE  
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9177-4914  
JEFFERSONBXAVIER@HOTMAIL.COM

## Primeiras adições

O que o gênero tem a ver com o ensino de Matemática? Histórica e socioculturalmente, costuma-se atrelar a docência em Matemática a um padrão de masculinidade hegemônica, posto que esse campo de saber é associado estritamente à exatidão e razão conforme o método cartesiano. Numa sociedade repleta de tabus, estereótipos e preconceitos, na maioria das vezes o ato de “educar/ensinar” é visto como atividade feminina associada ao cuidado materno, porém com relação à Matemática os estereótipos se voltam mais para “o masculino” por todo um contexto histórico, político, educacional

e cultural que relaciona a racionalidade à masculinidade e a emoção ao feminino, reiterando oposições binárias.

Ao voltarmos nossos olhares para a relação entre Matemática e gênero, podemos ampliar as lentes para enxergarmos o entrelaçamento entre esses dois campos. Nessa lógica, são inúmeros os enunciados que estudantes costumam escutar até do/a próprio/a professor/a, tais como “mulher não aprende Matemática porque é igual a ela, só traz problemas”, “os meninos são melhores em Matemática porque essa área não precisa de delicadeza”. Tais enunciados constituem representações pejorativas e discursos machistas, misóginos e sexistas, que refletem as construções sociais acerca de masculinidades e de feminilidades. No entanto, sabemos que nem todo menino/homem tem afinidade com exatas, nem toda menina/mulher gosta de humanas; sendo assim, tais generalizações limitam as identidades masculinas e femininas, camuflando as múltiplas possibilidades de (des)aprendizados para e além dos gêneros.

A partir desses enunciados aparentemente inofensivos e naturalizados que ouvimos diariamente são disseminadas representações estereotipadas de gênero, ao atribuir lugares, profissões, atitudes, gestos, comportamentos e escolhas destoantes para homens e mulheres. Esses enunciados são capazes de (re)produzir assimetrias de gênero que atuam na manutenção de um sistema patriarcal, misógeno, sexista e machista – assim, vivemos enquadrados/as em padrões binários de comportamento e, desse modo, qualquer homem/mulher que fuja desse modelo hegemônico sente nas costas o peso da pressão social ao destoar das normas de gênero. Como destoar de uma masculinidade hegemônica em um contexto sociocultural que (re)produz discursos machistas e desigualdades de gênero? Bastaria desobedecer e/ou rasurar minimamente as fronteiras de gênero construídas socioculturalmente? De modo paradoxal, um dos ambientes em que é possível visualizar as rupturas e igualmente a vigilância da ordem de gênero é a escola. Nessa direção, Louro (2000: 60) destaca que “todos os processos de escolarização sempre estiveram, e ainda estão preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres”.

No meio social, discursos e práticas sociais estão embutidos de valores, concepções e crenças na construção do que é “ser menino, menina, ser homem ou mulher” e até mesmo qual profissão cada indivíduo deveria seguir ou não, numa tentativa de determinar “papéis específicos”. Entretanto, Louro (1997) e Meyer (2004) problematizam essa ideia arbitrária de “papéis masculinos e femininos”, pois delimita um conjunto de regras e padrões construídos socioculturalmente que tentam regular, definir e distinguir comportamentos, vestimentas e relações para um homem ou para uma mulher a partir de uma concepção essencialista, individualista e simplista. Essa concepção desconsidera as múltiplas expressões de masculinidades e feminilidades, sem questionar as complexas redes de poder que constituem hierarquias entre os gêneros (Louro, 1997).

Por outro lado, as pesquisas que abrangem o campo dos estudos de gênero vêm ganhando destaque em trabalhos acadêmicos nos últimos anos. Oliveira (2018) investiga em sua dissertação a temática de gênero, apontando informações e resultados que ressaltam uma crescente discussão no Brasil e América Latina entre 2000 e 2007, com ênfase nas masculinidades. O autor aborda os estudos masculinistas e busca fazer uma analogia com os tempos atuais ao articular variados campos do saber, enfatizando a importância dos estudos feministas para a compreensão do campo de masculinidades. Dessa forma,

ressalta-se que nos últimos dezessete anos estudos acerca de masculinidades vêm proporcionando uma maior discussão sobre o tema e, conseqüentemente, possíveis mudanças na construção e reformulações de conceitos e discursos.

A partir de uma pesquisa etnográfica sobre masculinidades (não) hegemônicas na escola, Nascimento e Figueiredo (2021) observaram que, de modo geral, docentes e direção sinalizam um “desconhecimento” sobre abordagens da diversidade sexual e de gênero; desse modo, mostram-se indiferentes e/ou reiteram machismos e exclusões alicerçados em um fundamentalismo religioso. Os autores destacam que os corpos destoantes do modelo de masculinidade hegemônica costumam ser marginalizados e/ou expulsos do ambiente escolar. Tanto as práticas de masculinidade que materializam agressão e virilidade são banidas com a justificativa de manter a segurança no espaço educacional quanto as masculinidades com traços de feminilidades sofrem represálias e são inibidas na escola.

Ademais, cabe salientar que a presença marcante de homens na docência de Matemática por vezes costuma ser condicionada à capacidade de domínio das áreas exatas e/ou até mesmo a suposta virilidade de “macho provedor” que saberia fazer cálculos e lidar com questões financeiras. Ou seja, discursos que reiteram binarismos de gênero são (re)produzidos em distintos espaços socioculturais e educacionais, sobretudo escolas e universidades. Na região do Cariri cearense<sup>1</sup> são recorrentes os enunciados que reiteram os binômios masculino/feminino, razão/emoção, público/privado, força/delicadeza, entre outros... Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral problematizar discursos sobre gênero e masculinidades a partir dos enunciados de professores de Matemática. Destacamos a seguinte questão norteadora: que discursos acerca de gênero e masculinidades são (re)produzidos por docentes de Matemática?

## **Gênero + Masculinidades + Docência = Múltiplos Marcadores Sociais**

Os estudos de gênero e estudos culturais pós-estruturalistas possuem grande potencial pedagógico. Os estudos das masculinidades que incorporam essa perspectiva teórico-analítica vêm ganhando espaço em pesquisas acadêmicas nas últimas décadas como aponta o trabalho de Oliveira (2018). Estudar sobre masculinidades demanda estudar sobre feminilidades, pois essas temáticas constituem o conceito de gênero, que é relacional. As relações de gênero vão além da ordem biológica e ultrapassam padrões, estereótipos e relações de poder. Diferentes marcadores sociais, tais como identidades sexuais e de gênero, raça-etnia, idade, classe social, religião, entre outros, constituem construções socioculturais, formando um sistema marcado por relações de poder que classifica e norteia arranjos, vivências e relações distintas, influenciando diretamente nos modos de produção de masculinidades e feminilida-

---

1 O Cariri cearense está localizado na região Sul do estado do Ceará no Nordeste brasileiro e abrange cerca de 28 municípios do Sul do Ceará, dentre os quais está inserida a cidade de Brejo Santo, que foi *locus* desse estudo. A etimologia do nome Cariri origina-se das palavras indígenas “Kariri”, “Kairiri”, ou “Kiriri” que fazem referência à origem dos povos indígenas “cariris” e aos locais onde esses indígenas se apropriavam, nesse caso no Ceará (Batista & Batista, 2020).

des. Dessa maneira, problematizar masculinidades na docência em Matemática pressupõe abrir/buscar caminhos de mudanças para a desconstrução de preconceitos e discriminações.

A ideia que temos sobre homens e mulheres é construída antes mesmo de nascer, com a escolha das cores e outros artefatos associados ao feminino e masculino. Para meninos, delimitamos a cor azul, talvez, por ser associada a uma tonalidade “forte”, representação de força e predominância; já para as meninas a cor é rosa, vista como “leve e delicada”. Portanto, essa delimitação nomeia e disciplina corpos para demarcar um sistema binário que perpassa gerações nas diferentes civilizações, disseminando preconceitos como a misoginia, sexismo, machismo (Louro, 2017). Santana e Belmino (2017: 139) ressaltam o conceito de gênero como sendo “uma categoria de análise social e, assim como a sexualidade, é concebida como uma produção da cultura, sendo que se entende as categorias de gênero como hierarquizadas, binárias e relacionais”.

Para Louro (2008), a construção de masculinidades e feminilidades se dá em um processo contínuo ao longo de toda a vida do sujeito, por meio de várias instituições:

A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida [...] A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais (Louro, 2008: 08).

Scott (1995) destaca que gênero se refere à organização social entre os sexos, mas isso não quer dizer que seja a produção de diferenças físicas entre homens e mulheres. Especificamente, gênero representa o estabelecimento de significados e discursos que indicam divergências produzidas histórica e socioculturalmente a partir do corpo; esses significados de gênero estruturam a sociedade. Desse modo, repensar “a masculinidade” como a conhecemos hoje é uma transformação necessária para romper com representações estereotipadas de gênero, a partir de um olhar crítico sobre como meninos (e meninas) são criados/as e educados/as, favorecendo o princípio de igualdade/equidade entre homens e mulheres.

Meyer (2004: 15) aponta que o conceito de gênero não está apenas voltado para a análise de vida e condições das mulheres, mas também está “implícita a ideia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações – de poder – entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como ‘sujeitos de gênero’”. Em consonância, gênero se refere a uma “construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade” (Meyer, 2013: 8).

A pressão social que coloca tudo o que é masculino como sendo “superior” e mais valioso do que o feminino também recai sobre os ombros “fortes” do homem com um peso muitas vezes insuportável, provocando um “suposto” dever de oprimir, diminuir e violentar as mulheres para se manter numa posição superior/dominante nas relações de poder. Dessa forma, manter-se nessa posição de “poder” exigiria do homem essa postura de uma masculinidade viril – leia-se: hegemônica – que consequente-

mente é prejudicial tanto para homens quanto para mulheres, pois, em muitos casos, o sujeito acaba deixando de “ser” ele mesmo para assumir uma identidade “violenta”.

A cultura nordestina costuma ser marcada por vivências e crenças que colocam a figura masculina em um lugar de superioridade e ao mesmo tempo exige do homem que vive nessa região tão marcada pela religiosidade e pelo patriarcado uma postura “dura” e firme, compatível com uma masculinidade hegemônica. Nessa região, fugir dos padrões de “homem macho” ainda é tido como uma distorção de valores e mesmo quem resolve percorrer outros caminhos tem que lidar a todo o momento com situações de lutas e “provar” a sua masculinidade. O homem da roça traz consigo, além das marcas no rosto, cicatrizes de uma masculinidade nociva que é construída desde a infância e/ou mesmo antes do nascimento, já tendo que lidar com a pressão de uma forte crença na virilidade. Frases como “meu filho vai ser macho”, “vou ensinar tudo o que sei para ele”, “o cabra vai ser valente” são ditas e ouvidas por muitos pais no sertão do Cariri cearense, por exemplo.

Nessa ótica, Batista e Batista (2020) ressaltam que o cenário do Cariri cearense é marcado pelo tradicionalismo e fundamentalismo religioso, relacionados à imagem do Padre Cícero e demais “padroeiros” da região. Essa região nordestina se estruturou em torno de arquétipos morais, conservadores e tradicionais, resquício da cultura do sertão e do patriarcado que alicerça representações estereotipadas de gênero. Desse modo, faz-se marcante na cultura nordestina e, especificamente, no Cariri cearense, a (re)produção de rótulos, binarismos e tabus que reforçam a manutenção da masculinidade (e feminilidade) hegemônica.

Rosostolato (2019: 56) destaca que o conceito de masculinidade hegemônica constitui a dominação masculina alicerçada em posicionamentos patriarcais que colocam o homem em uma posição “superior” à mulher, garantindo para si “privilégios”; entretanto, também acaba sendo prejudicial à saúde física e psicológica dos homens, pois consiste em um padrão histórico e sociocultural difícil de ser sustentado. O autor acrescenta que essa busca incessante de se manter nesse lugar de superioridade teria uma relação direta com a insatisfação do próprio sujeito masculino, gerando conflitos, falta de empatia e até levando a se martirizar por “desvios” de condutas sociais estereotipadas como masculinas. Nessa direção, homens estereotipados como afeminados na docência de Matemática também sofrem preconceitos por fugirem de um padrão hegemônico cisheteronormativo.

Chassot (2004) nos leva a refletir sobre a invisibilização e desvalorização das mulheres nas Ciências – muitas vezes elas foram protagonistas, no entanto, histórica e socioculturalmente foram silenciadas e não reconhecidas como cientistas que contribuíram com a produção de conhecimentos científicos em diferentes áreas. Inclusive, na Matemática se destaca como primeira representante feminina Hipátia (370-415), que trabalhou na Biblioteca de Alexandria, sendo assassinada por instigação de religiosos fanáticos. O autor adverte que estatísticas desatualizadas disseminam uma ideia essencialista e arbitrária de que as meninas seriam incapazes de aprender Matemática; que quando se destacam seria por esforço, enquanto os meninos seriam por inteligência e/ou aptidão inata. Mesmo essa premissa sendo falsa, ainda costuma ser reforçada em muitas escolas e demais espaços educativos.

Para Rosostolato (2019: 57), “a contribuição dos debates sobre feminismos fomenta a necessidade de se aprofundar as narrativas subjetivas de masculinidades”. Ressalta-se, então, que não se pode

falar da construção das masculinidades sem falar de feminismos e feminilidades, pois, esses processos de conhecimento se complementam, posto que quando estudamos um estamos também trabalhando o outro e, com esse movimento, o lugar de naturalidade em que a masculinidade costuma ser colocada é questionado. Logo, salientamos que tanto as masculinidades quanto feminilidades são construídas histórica e socioculturalmente.

Seffner (2011) enfatiza que a cultura é responsável pela construção de masculinidades e feminilidades, ou seja, somos educados/as a ter determinados posicionamentos sobre determinadas situações. Não nascemos violentos/as e dominantes por natureza, nem prontos/as para sermos ativos/as sexualmente. Em geral, os homens são educados rotineiramente para terem essas condutas machistas, sexistas e misóginas. Há décadas, Simone de Beauvoir (2009 [1949]: 02) moveu uma legião de mulheres feministas com a frase “*não se nasce mulher, torna-se mulher*”; tal qual, o “tornar-se homem” pressupõe um processo de construção do masculino através do meio cultural, histórico e social, produzindo corpos disciplinados a seguirem padrões e regras.

Welzer-Lang (2001: 461) nos lembra que

a opressão das mulheres pelos homens é um sistema dinâmico no qual as desigualdades vividas pelas mulheres são os efeitos das vantagens dadas aos homens [...] o mesmo simbólico que atribui aos homens e ao masculino as funções nobres e às mulheres e ao feminino as tarefas e funções afetadas de pouco valor.

Nesse olhar, o processo de construção do masculino ocorre através não só de marcas, valores e comportamentos como também de todas as figuras masculinas que mantêm contato com o sujeito em construção; desde muito cedo homens são educados a manter uma postura rígida, viril e imbatível conforme crenças e costumes do patriarcado (Welzer-Lang, 2001).

Nessa leitura, a construção de masculinidades envolve comparações entre os homens, além da negação constante de qualquer elemento que remeta ao feminino e à homossexualidade. Socioculturalmente, um homem gay costuma ser lido como não “possuidor” de masculinidade. Portanto, não é um processo “natural” aos homens, pois engloba todo um trabalho de moldura, cristalização e solidificação na construção de identidades masculinas, reiterado por diferentes artefatos e discursos ao longo de toda a vida (Seffner, 2011). Para repensar esses processos de construção das identidades masculinas, Tomaz Silva (2014) nos lembra que, geralmente, esses métodos são utilizados para edificações de identidades e diferenças tidas como normais e/ou naturalizadas pelo contexto histórico e social.

Fundamentada em Michel Foucault, Louro (1997) enfatiza que a construção de homens e mulheres não se dá exclusivamente através de estruturas de repressão ou proibições – constitui-se, além disso, de relações e aprendizados que estabelecem os diferentes modos de estar e viver no mundo. O gênero flui, portanto, através e para relações de poder. Nesse sentido, a linguagem costuma ser utilizada para reforçar desigualdades nas relações de gênero. Por exemplo, “mulherzinha” representa uma expressão machista, homofóbica e misógina para se referir ao homem afeminado, colocando a mulher numa posição de inferioridade, proveniente do patriarcado, e reiterando que ao diferir do padrão cisheteronormativo seria visto como “menos homem”.

Nesse contexto, usualmente, somos educados/as de que os meninos são “melhores” em exatas. Assim, a Matemática foi sendo masculinizada através de um processo social, histórico e cultural.

Para Barbosa (2016: 699), “pertencer a um determinado gênero acrescenta aos nossos feitos uma série de modos de agir, de se vestir, de se comunicar, de trabalhar, de se divertir e de se praticar a sexualidade”. Além disso, Louro (2003) retrata que o meio escolar teria somente uma maneira natural, correta, autêntica de masculinidade e feminilidade, uma única e saudável maneira de exercer a sexualidade. Logo, estar distante do padrão heterossexual constitui afastar-se, fugir do núcleo, ou seja, ser diferente, ser “anormal”. Louro (2004) reforça que os indivíduos que fogem do padrão são reagrupados como um grupo menor, logo serão sujeitados a passarem por algumas situações desagradáveis, sobretudo pelo fato de serem criados/as a partir de uma educação para a maioria – leia-se, os indivíduos que seguem a norma. Entretanto, sujeitos que não estão inseridos na norma estabelecida possuem um papel fundamental para a problematização do que é “ser normal”.

Todas essas construções e disputas se dão em relações de poder que permeiam todos os espaços sociais, de modo especial, o espaço escolar. Foucault (2015) argumenta que o poder não constitui apenas uma força centralizada e única, mas “uma ação sobre outras ações”, ou seja, relações de poder que visam constituir o que tange outros sujeitos, pressupondo a necessidade de monitorar as “relações socioculturais”. Assim, o poder não é repressivo, mas produtivo e conveniente, principalmente porque cria estratégias e/ou condições de possibilidade, ao servir de alicerce e reduzir o custo da governança, diferenciando-se da violência (Veiga-Neto, 2004).

Souza e Fonseca (2009) destacam que identidades masculinas e femininas são produzidas no meio escolar a partir de gestos, palavras, silêncios, ritos, olhares, materiais, modos de organizar e de se ensinar Matemática, concepções de aprendizagem, entre outros aspectos. De acordo com elas, gênero como foco de pesquisa pressupõe compreender que atrelar ensino e docência em Matemática exige nossa atenção a alguns detalhes, sobretudo reconhecer que gênero é construído através de aprendizados e condutas sociais que envolvem a produção de masculinidades e feminilidades. Questões de gênero no ensino de Matemática perpassam a ordem biológica e os binarismos, posto que abrangem toda uma construção social e identitária nos mais variados meios sociais.

Melo e Oliveira (2006: 318) reforçam que não há igualdade de gênero no percurso profissional na perspectiva de carreiras nas ciências. As mulheres ainda são direcionadas a profissões relacionadas a atividades que envolvam o ato de cuidar, ou seja, são influenciadas a profissões como as das áreas de “educação, saúde e a assistência social”. Barbosa (2016) aponta para dois possíveis caminhos, o de “problematizar” ou “naturalizar” representações estereotipadas de masculinidade. Dessa forma, precisamos questionar: de onde vem essa naturalização de diferenças sexuais utilizadas para justificar desigualdades entre meninos e meninas em sala de aula? E por que ainda continuamos reproduzindo essas práticas discriminatórias em sala de aula?

Criam-se significados para coisas, palavras e expressões – nas profissões não seria diferente. A Matemática é marcada historicamente como uma profissão que se aplica em todas as áreas do conhecimento, envolvida por várias culturas milenares, exercida na sua grande maioria por homens desde a antiguidade, considerada por muitos uma “profissão de poder”, que exerce uma dominação sobre as outras disciplinas. São ensinados atributos e legados ao professor de Matemática que impõem certas posições e atitudes. Vale enfatizar que, embora essas imposições e expectativas sejam feitas em todas as profissões, nos interessa proble-

matizar, nesta pesquisa, especificamente às direcionadas à Matemática, pois elas se inscrevem na construção de um determinado tipo de masculinidade. Assim, faz-se necessário problematizar representações de gênero desiguais, posto que são (re)produzidas histórica e socioculturalmente por meio de uma heterogeneidade de discursos.

## Funções metodológicas

Este estudo constitui uma pesquisa qualitativa realizada no município de Brejo Santo, Ceará, envolvendo doze professores de Matemática do gênero masculino, da rede pública de ensino municipal e estadual. Como procedimento de investigação, foram realizadas entrevistas narrativas semiestruturadas e, como procedimento analítico, adotamos análise cultural. A escolha dos professores ocorreu de forma aleatória a partir da indicação de amigos/as. Os participantes foram informados através de redes sociais (*Instagram* e *WhatsApp*) de acordo com a disponibilidade e o interesse de cada um em participar da pesquisa.

Devido ao contexto pandêmico da covid-19<sup>2</sup>, as entrevistas foram realizadas *online* para cumprir com os protocolos de saúde pública conforme orientações da Organização Mundial de Saúde, mantendo o distanciamento social e visando a segurança tanto do pesquisador (o autor principal que conduziu as entrevistas) quanto dos entrevistados. Sobre entrevista, Silveira (2007: 133) a define como “uma construção entrevistador-entrevistado, cultural e socialmente situada”. Muylaert, Sarubbi Jr, Gallo, Rolim Neto & Reis (2014) complementam que as entrevistas narrativas consistem em metodologias não fixas que buscam ir além, ou seja, algo mais profundo e direcionado, no qual surgem fatos, situações e diversas vivências ao abranger a história do entrevistado e o contexto social no qual está inserido. Esse procedimento investigativo tem o objetivo de possibilitar ao sujeito voluntário compartilhar vivências mais aprofundadas.

Desse modo, para a produção do material empírico, realizamos as entrevistas partindo de um roteiro com sete perguntas-guia, que se articulam com a proposta de entrevista narrativa, estimulando os professores a contarem suas histórias de vida relacionadas ao objeto de estudo: gênero e masculinidades na docência de Matemática. Para favorecer as problematizações, incluímos imagens e/ou *charges* como artefatos culturais. As entrevistas foram registradas através de gravações via plataforma digital *Google Meet*, logo após os participantes concordarem com a gravação e, posteriormente, foram transcritas para análise.

Nesse caminho, empregamos a análise cultural para problematizar as entrevistas narrativas, que podem ser entendidas como artefatos culturais. Para Silva (2015: 134), “a análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social se torna, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização”.

É importante ressaltar que foram seguidos todos os procedimentos éticos em todo o percurso da pesquisa, desde a escolha do objeto de estudo, análise das entrevistas até a divulgação dos resultados. Destacamos também que todos os participantes da pesquisa receberam nomes fictícios para preservar suas identidades e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento fundamental para

2 A covid-19 é uma doença causada pelo novo Coronavírus, que provocou a pandemia. O vírus em seu aspecto clínico pode variar, ocasionando infecções assintomáticas até quadros graves. O contexto pandêmico exige de toda população cuidados essenciais como o distanciamento/isolamento social, uso de máscara e álcool em gel para não propagar o vírus.

a realização da pesquisa com um resguardo de ética, que auxilia tanto o pesquisador quanto o participante voluntário, servindo para elucidar dúvidas além de assegurar o entrevistado.

A seguir, destacamos um quadro com o perfil dos doze participantes desta pesquisa, com informações identitárias e sociodemográficas, como identidades sexuais e de gênero, idade, religião, cidade onde reside e tempo de atuação docente.

### **Quadro 1: Perfil dos Participantes das Entrevistas Semiestruturadas.**

Aron: gênero masculino, bissexual, 33 anos, católico, branco, reside no município de Brejo Santo/CE, professor de Matemática, 10 anos na educação básica. (Entrevista, 08/10/2020).

Bernardo: gênero masculino, heterossexual, 22 anos, católico, pardo, reside em Brejo Santo/CE, professor de Matemática, 3 anos na educação básica. (Entrevista, 08/10/2020).

Dante: gênero masculino, heterossexual, 49 anos, sem religião, pardo, reside no município de Brejo Santo/CE, professor de Matemática, 23 anos na educação básica. (Entrevista, 05/10/2020).

Elias: gênero masculino, heterossexual, 31 anos, católico, branco, reside no município de Milagres/CE, professor de Matemática, 7 anos na educação básica. (Entrevista, 15/10/2020).

Elyaquim: gênero masculino, heterossexual, 40 anos, católico, branco, reside no município de Porteiras/CE, professor de Matemática, 14 anos na educação básica. (Entrevista, 06/10/2020).

Felício: gênero masculino, heterossexual, 33 anos, sem religião, branco, reside no município de Brejo Santo/CE, professor de Matemática, 14 anos na educação básica. (Entrevista, 29/09/2020).

Gael: gênero masculino, heterossexual, 48 anos, sem religião, pardo, reside no município de Brejo Santo/CE, professor de Matemática, 21 anos na educação básica. (Entrevista, 06/10/2020).

Hélio: gênero masculino, heterossexual, 26 anos, católico, pardo, reside no município de Abaiara/CE, professor de Matemática, 3 anos na educação básica. (Entrevista, 15/10/2020).

Yuri: gênero masculino, heterossexual, 40 anos, católico, pardo, reside no município de Porteiras/CE, professor de Matemática, 13 anos na educação básica. (Entrevista, 17/09/2020).

Jorge: gênero masculino, heterossexual, 40 anos, católico, branco, reside no município de Mauriti/CE, professor de Matemática, 13 anos na educação básica. (Entrevista, 14/09/2020).

Levi: gênero masculino, heterossexual, 29 anos, católico, branco, reside no município de Brejo/CE, professor de Matemática, 3 anos na educação básica. (Entrevista, 25/09/2020).

Samuel: gênero masculino, heterossexual, 45 anos, católico, pardo, reside no município de Brejo/CE, professor de Matemática, 22 anos na educação básica. (Entrevista, 05/10/2020).

Fonte: Autor principal da Pesquisa (2020).

## “O gênero inteligente”: a Matemática como essência masculina

“Matemática é coisa de macho”, “uma profissão masculina”, “exige muito raciocínio, por isso é coisa de homem”: esses são recortes de falas dos professores participantes da pesquisa. Homens cisgênero, heterossexuais, de classe média, com marcadores identitários e sociais que favorecem o exercício da profissão sem enfrentar preconceitos e discriminações. Eles reforçam binarismos que afetam principalmente as mulheres, mas também os homens que não se encaixam nessas representações estereotipadas. Tais discursos binários, machistas e misóginos costumam permear a sociedade em diversas áreas, inclusive nessa profissão tão generificada. Desse modo, mulheres e/ou homens que não estejam inseridos/as no padrão cisheteronormativo e almejam ingressar nessa área considerada a “profissão dos homens, machos, provedores, héteros, do gênero ‘superior’” tendem a enfrentar desafios e até questionamentos a respeito da sua capacidade intelectual.

Na docência de Matemática, os docentes costumam incorporar diversos preconceitos culturais acerca da masculinidade, pois esta é vista como singular e essencialista. Entretanto, a partir de um exercício de problematização é possível ampliar esse universo da Matemática, visando desconstruir essa noção arbitrária de “gênero inteligente”, como se fosse restrita aos homens que se enquadram nos padrões socioculturais de masculinidade hegemônica.

Os docentes foram questionados: “você poderia relatar algumas vivências relacionadas ao gênero masculino durante sua infância, principalmente no espaço escolar?”. Destacamos os seguintes enunciados:

Na fala do professor Levi, fica evidente o quanto na sociedade ainda permeia uma visão binária em torno da temática de gênero, o que limita os sujeitos a viverem em caixinhas. Vejamos: “a ideia de ‘ser homem’, você tem mais força em relação ao outro sexo [...] você pode tudo, por exemplo, o futebol quando uma mulher quer participar o pessoal fala: ‘não vai porque é uma brincadeira de homem!’” (Levi, entrevista, 25/09/2020). O professor Gael também exemplifica essa questão histórica da mulher não poder participar do futebol por ser considerada atividade masculina: “naquela época, o futebol era separado. Menina não jogava futebol, era só essa a diferença”; além disso ele tenta justificar essa prática como sendo algo “normal”, por fazer parte da cultura: “eu não sei se é preconceito, mas é a questão cultural da época” (Gael, entrevista, 06/10/2020).

Pierre Bourdieu (2012) nos permite problematizar que o paradoxo generificado se mantém nas diferenças sexuais/anatômicas entre o corpo masculino e o feminino. De fato, isso é só o que parece importar diante de um olhar que já vem lacrimejando do colírio do patriarcado, no qual significados e valores já foram atribuídos. Logo, ao observar um corpo, já se tem uma visão socialmente construída da força que aquele sujeito terá de acordo com o seu gênero; isso se dá através de todos os pressupostos construídos socioculturalmente sobre o masculino e o feminino.

Nesse cenário, Rios, Dias e Brazão (2019: 20) ressaltam que

a escola, enquanto instituição educativa, ainda produz, reproduz e institui categorias normatizantes de feminino e masculino, heterossexual e homossexual através de práticas pedagógicas que ditam como meninos e meninas devem se comportar, brincar e agir, a saber, menino ter que brincar de bola para ser aceito enquanto menino.

Os autores acrescentam que o mesmo período em que se inicia uma gestação se inicia também a fabricação do gênero, ou seja, antes de nascer a criança culturalmente já tem um papel social a cumprir, um arranjo de coisas como vestimentas, cores, comportamentos, atitudes, formas de brincar, brinquedos e brincadeiras. Essa junção de funções sociais atribuídas ao gênero masculino (e feminino) continua na escola. A exemplo disso, Levi acrescenta que “em relação ao material escolar, o homem tem que utilizar uma capa de caderno que tem uma mulher de calcinha e sutiã, se chegar com um caderno colorido ele é criticado, é visto como alguém que quer ser mulher” (Levi, entrevista, 25/09/2020). Esse processo inicia-se em casa e costuma ter continuidade nas outras instâncias que o sujeito permeia durante sua vida, onde tais binarismos são cristalizados. O espaço escolar costuma ser um ambiente favorável para que isso aconteça.

Marlyson Pereira (2019: 109) explica que o fato de a escola ainda não reconhecer as diferenças faz com que ela silencie cenas de preconceitos e discriminações; quando “o diferente” chega a esse espaço, mas não se adequa à norma estabelecida de gênero e sexualidade, de antemão será silenciado. Pereira (2019: 110) acrescenta: “na escola tudo parece tão natural, dois banheiros, duas filas, azul e rosa. E aí está a dinâmica do poder em produzir sujeitos ‘normatizados’ e ‘normalizados’”. Com isso, é muito mais fácil manter a ordem por aqueles que estão em maioria. O fato de a escola estar “presa” a esse sistema binário, que só enxerga homem/mulher, faz com que mantenha esse aparelho de regulação.

Para Foucault (1994: 101), “o dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global”. Esse dispositivo é utilizado com o intuito de controlar a maneira com que os sujeitos se comportam, vivem e expressam a sexualidade. Logo, essa é uma técnica que se modifica para manter um sistema político potente e assim conseguir controlar a forma com que essas masculinidades (e feminilidades) são produzidas pela cultura a partir desse sistema binário de gênero que funciona como um dispositivo ao tentar regular corpos e determinar padrões hegemônicos.

Na fala do professor Bernardo, evidencia-se um discurso que associa a licenciatura em Matemática à figura masculina quando ele enfatiza: “o universo Matemático realmente é um universo masculino [...] eu não vejo muitas mulheres na Universidade [...] historicamente, culturalmente foi construído um negócio que Matemática era para os caras” (Bernardo, entrevista, 08/10/2020). De fato, histórica e socioculturalmente está enraizada essa ideia de que “a Matemática é dos homens”, uma área masculinizada pela sociedade mesmo com todos os avanços e as contribuições de mulheres, como apontam Glaucia Timmermann e Fabiana Pires (2014: 16) em contraponto a essa visão masculinizada da Matemática: “o que a grande maioria das pessoas não sabe é que os primeiros computadores foram operados por mulheres que ‘computavam’. Essas pioneiras eram formadas em matemática e ciências, com doutorado em matemática”.

No seu trabalho “Ciência, razão e a mente feminina”, Walkerdine (2007) parte da ideia de opressão e agressão à figura feminina inferiorizada como forma de manter um sistema no qual o homem está sempre à frente/acima de tudo. A autora retrata que a ideia da “incapacidade de pensar” é mais uma camuflagem da opressão colocada sobre seus “fracos ombros”. Chega-se à prévia conclusão de que raciocinar para as mulheres pode ser considerado um ato perigoso ao sistema patriarcal.

Seguindo com Bernardo, o docente acrescenta: “na escola eu sentia essa questão, justamente essa visão do grupão, ‘macho alfa’ [...] Lembro de comentários do tipo ‘Bernardo vai para o grupo das meninas né, ele se encaixa melhor lá’ [...] era um bullying mais sigiloso, havia uma camuflagem!” (Bernardo, entrevista, 08/10/2020). Observamos que alguns docentes utilizaram a expressão “macho alfa” para se referirem aos homens que escolheram a área de Matemática, evidenciando uma noção de masculinidade hegemônica alicerçada em uma visão essencialista e dicotômica, que costuma ser disseminada no espaço escolar, nas salas de aulas, nos corredores... Esses discursos vêm carregados de preconceitos passados de geração em geração com o intuito de manter um sistema marcado por binarismos e assimetrias, no qual a dominação masculina inviabiliza a equidade entre os gêneros.

Nessa lógica binária, “a sociedade impõe como deve ‘ser um homem’, os meninos têm vontade de participar de determinadas coisas da escola, mas se sentem incomodados por conta dessa masculinidade frágil” (Bernardo, entrevista, 08/10/2020). O incômodo provocado por uma suposta “masculinidade frágil” denominada pelo docente remete à ideia de que os meninos/homens são criados desde a infância para serem fortes, corajosos, ativos, dominantes, líderes, sendo afastados de tudo aquilo que envolva emoções e sentimentos, mas ao mesmo tempo essa concepção de masculinidade hegemônica é cercada de imposições, (não) ditos e regras. Assim, quem ousa ultrapassar essa fronteira costuma ser visto como um transgressor das barreiras de gênero, abalando essa ideia do “ másculo” ao nomear como feminino.

Cabe problematizar as respectivas falas dos docentes Dante e Jorge: “não tinha essas coisas que tem hoje, ninguém se traumatizava com essas besteirinhas [...] tinha um rapaz que era meio afeminado, os caba aperreavam ele porque ele não queria jogar bola, diziam ‘bora viado véi’” (Dante, entrevista, 05/10/2020); “essa questão da identidade de gênero não era abordada como é hoje [...] existia sempre aquelas brincadeiras, hoje a gente vê como preconceito, logo na época a gente via como uma brincadeira assim [...] alguém dizia a você ‘é gay, você é viado’!” (Jorge, entrevista, 09/10/2020). Tais enunciados nos remetem ao discurso do “mimimi” utilizado para banalizar práticas homofóbicas e demais preconceitos, bastante disseminado nas redes sociais por conservadores e religiosos fundamentalistas. Tal discurso também se relaciona com a carência de discussões, contínuas e sistemáticas, sobre sexualidade, gênero e diversidade na formação docente. Esses ditos enfatizam ainda o termo pejorativo “viado”, utilizado no espaço escolar como forma de cabresto, ou seja, com intuito de regular, controlar e ridicularizar meninos/rapazes/homens que não correspondam aos padrões de masculinidade. Muitas vezes, crianças são alvos desse xingamento, sem mesmo ter noção do que significa e sem ter consciência de sua sexualidade. Ademais, “viado” é utilizado como ofensa quando dirigido a homens heterossexuais, de modo a reforçar a ideia do uso violento que é feito do termo por aqueles que apontam os tidos como anormais, excêntricos, doentes, pecadores.

Aqueles/as que praticam essa violência homofóbica se colocam e são colocados no lugar da norma, um lugar que parece legitimar as suas ações. Por isso a necessidade de desnaturalizar o que é considerado como inato/natural, ou seja, a norma. É urgente fazer a norma falar de si – para tanto, precisamos questioná-la! (Louro, 2003). Nessa perspectiva, Seffner (2013) adverte que, usualmente, os/as “diferentes” são intimados a falar de si, tendo que justificar seus desejos ou mesmo sendo narrados por palestrantes e outras pessoas autorizadas a falar sobre quem destoa da norma, enquanto os/as “normais” não teriam necessidade de falar sobre si, portanto, não precisariam se preocupar em problematizar a norma de gênero. Afinal, por que questionar a cisheteronormatividade quando se está inserido nela? Em contraponto, a incorporação das temáticas sexualidade, gênero, masculinidades e feminilidades nos currículos escolares e acadêmicos possibilitariam reconhecer que “as ações não podem ficar capturadas pela astúcia da norma de não dizer de si, elas precisam fazer a norma falar” (Seffner, 2013: 158).

Rios, Dias e Brazão (2019) corroboram a ideia de que o espaço escolar é palco de um processo de regulação de corpos, gêneros e sexualidades ao modo convencional, partindo de um sistema de princípios que controlam os/as que fogem das regras, por meio de ações pedagógicas. Esse espaço se dedica à manutenção de corpos que se mantenham “neutros” para implantarem o que o padrão heteronormativo exige como a “maneira certa” de se habituar à sexualidade e ao gênero. Em consequência, aqueles que resolvem viver e expressar a sexualidade e o gênero fugindo do padrão exigido sentem o impacto e a força do sistema que os regula. Geralmente isso acontece de uma forma mais sutil, não tão visível. A palavra “viado” é uma maneira de indicar para o sujeito que seus comportamentos não estão de acordo com a norma e o padrão comportamental masculino.

Por vezes, a escola não constitui um espaço seguro para aqueles/as que não estão enquadrados/as no padrão cisheteronormativo, sobretudo porque os preconceitos contra a diversidade sexual e de gênero costumam ser banalizados. A saber, o professor Jorge complementa: “existiam sempre aquelas brincadeiras, hoje a gente vê como preconceito, logo na época a gente via como uma brincadeira!” (Jorge, entrevista, 09/10/2020). Esse preconceito sutil se manifesta nas expressões, falas, receios, atitudes e julgamentos acerca do que ainda é considerado diferente, tanto no âmbito educacional quanto no social (Platero, 2008). Tais preconceitos sutis são ancorados em estereótipos que delimitam rótulos ou modos “corretos” de ser ou de se comportar socialmente; dentre estes, destacam-se os estereótipos de gênero, que basicamente se referem às crenças partilhadas acerca das características e da ideia arbitrária que delimita “papéis” executados por homens e mulheres (Nogueira & Saavedra, 2007). Os preconceitos sutis ou camuflados manifestados através de apelidos e “brincadeiras” regulam sem que o sujeito perceba, sendo muitas vezes validados pela sociedade como não violentos. Contudo, como argumenta Sara Salih (2012: 141):

se aceitarmos o ponto de vista de que todo enunciado é ação, então chamar alguém de ‘crioulo’ ou de ‘bicha’ é fazer alguma coisa, isto é, insultá-lo; de modo que existe apenas uma diferença de grau (e não uma diferença de tipo) entre essa ofensa verbal e, por exemplo, bater em alguém ou jogar um tijolo na sua janela.

Silva (2015) chama atenção de que, geralmente, o currículo foca apenas em questões de classe e deixa de lado questões de gênero e raça. Nessa crítica, o/a educador/a que na sua formação inicial não foi instruído/a a tratar sobre gênero em sala de aula teria dificuldades para abordar esse assunto na escola – embora não seja garantido que tendo uma formação sobre tais temáticas o/a docente irá abordá-las. Não podemos desconsiderar que muitos/as professores/as deixam, por exemplo, o pertencimento religioso atravessar o seu fazer docente, o que leva muitos/as a recusarem a trabalhar tais temas. Vale destacar a importância do trabalho dessas temáticas numa perspectiva da interseccionalidade, em que não há o privilégio de uma discussão em detrimento das demais.

Ao falar sobre interseccionalidade, assumimos que as diferenças entre homens e mulheres se expressam pela articulação de gênero com distintos marcadores sociais, além de classe social, o que delimita circunstâncias de exclusão e/ou reconhecimento social. Outros modos de ser sujeito marcam a diferença, tais como sexualidade, raça/etnia, classe, geração, religião, nacionalidade. Essa noção implica em problematizar processos, estratégias, saberes e práticas sociais e culturais que educam os sujeitos como mulheres e homens seguindo determinado padrão hegemônico, principalmente se almejarmos investir em intervenções que possibilitem transformar as relações de poder estabelecidas na sociedade, sobretudo nos espaços educativos.

Para seguir com essa análise, destacamos a segunda questão: “para você, o que significa ‘ser homem’?”.

“O chefe de família”, “líder”, “forte”, “inteligente”, “racional”, “provedor” e “ativo”: são essas as palavras que aparecem com mais frequência quando se questiona a alguém o que é “ser homem”. Além da condição biológica, esse conjunto de características costuma ser o mais valorizado pela sociedade para o que é considerado “ser homem”. Antes mesmo até do nascimento são repetidos enunciados: “esse vai ser pegador”, “um cabra macho”, “vai ser macho igual o pai”. Tais ditos vêm carregados de imposições e regras, que aprisionam o sujeito do gênero masculino a um sistema patriarcal, numa tentativa de carregar esse fardo que com o passar dos anos só aumenta a carga. Dessa forma, “ser homem”, por vezes, pode se tornar algo cansativo e doloroso.

Nos desenhos animados, entendidos como artefatos culturais que constituem potentes pedagogias, responsáveis pela propagação de informações na sociedade em alta velocidade, mesmo sem o objetivo explícito de ensinar (Silva, 2015), cada herói possui seu “super poder”. A exemplo disso, selecionamos alguns super-heróis populares para problematizar as falas dos participantes. O “Homem de Ferro”, que possui uma armadura motorizada que lhe proporciona uma força além da habitual humana, resistência e uma variedade de armas; e o “Super-Homem”, a quem são atribuídas como principais características a super força e a invulnerabilidade. Tais personagens são representados como homens fortes e que possuem “poder”. Nos enunciados dos professores a seguir veremos alguns “super-homens” sinalizados nos discursos. Denominamos aqui representações de “super-homens da vida real”, tais como o “super-homem pênis/biológico”, o “super-homem chefe de família” e o “super-homem de valor”.

Agrupar esses “homens” em uma pirâmide utilizando dos princípios da norma estabelecida pela sociedade seria organizar o socialmente “mais viril” no topo da hierarquia na sequência aos que fogem das “regras”. Acerca desse agrupamento, Raewyn Connell (2016: 188) argumenta que “falar de posi-

ções dos homens significa enfatizar que a masculinidade tem a ver com relações sociais e também se refere a corpos uma vez que homens significam pessoas adultas com corpos masculinos”. Welzer-Lang (2001) reitera que entre o grupo masculino seria preciso fugir de tudo aquilo que pareça feminino para não ser comparado a uma mulher, posto que tudo que é feminino costuma ser rejeitado, excluído. Desse modo, podemos entender essa forma social de classificar os homens como “mais ou menos homem” como um processo histórico que distancia o homem de toda e qualquer forma de ser/parecer mulher. Logo, todos aqueles que possuam características femininas são também distanciados do “mundo dos homens”, colocados na pirâmide nas últimas colocações, assim como fazem com as mulheres.

As respectivas falas dos professores Elyaquim, Hélio e Elias evidenciam esse discurso biologicista, no qual para “ser homem” basta nascer do sexo masculino. Isso fica visível nos seguintes enunciados: “ser homem é questão do sexo, se você nasceu do sexo masculino é homem, se nasceu do sexo feminino é mulher” (Elyaquim, entrevista, 06/10/2020); “geneticamente é você ter um XY como cromossomo [...] gênero, até onde eu sei, masculino e feminino” (Hélio, entrevista, 15/10/2020); “para mim, nasce homem e nasce mulher, agora o que vai assumir a sexualidade, aí já é outra coisa, mais aí o homem é o cara do sexo masculino, a mulher é do sexo feminino.” (Elias, entrevista, 15/10/2020). Tais falas evidenciam a figura do “super-homem pênis”: seria a denominação biológica e falocêntrica do homem, ou seja, coloca-se o sexo biológico como fator determinante/dominante, o fato de nascer com o órgão genital masculino (pênis). Dessa maneira, a genitália é vista como requisito para definir sua identidade masculina, é algo que vai denominar o sujeito como sendo homem, assim, histórica e socioculturalmente o órgão genital possui um poder enorme que determinaria o que cada indivíduo pode ou não ser e fazer, deixando-se de lado as dimensões de gênero.

Homens e mulheres são desde muito cedo separados pelo gênero e sexo que nascem com o intuito de manter a “ordem”, a “norma”. Essa divisão ocorre através de discursos desde a infância e ao longo de toda a vida em um processo lento e infundável de construção de masculinidades e feminilidades. Sendo assim, Judith Butler (2000: 153) enfatiza: “precisamos destacar que a diferença sexual não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas”. Isto é, as diferenças sexuais e de gênero são utilizadas pela cultura e linguagem para criar diferenças e desigualdades entre homens e mulheres.

De modo contraditório, o professor Samuel enuncia:

não é só uma questão de órgãos genitais, mas quando a gente nasce homem tem toda uma questão hormonal de genética, de constituição física mesmo que a característica além do órgão genital [...] o homem tem que apresentar determinados comportamentos e a menina também [...] pra serem tratados como homens e mulheres (Samuel, entrevista, 05/10/2020).

Thaís Blau e Eliane Cadoná (2019) salientam que existe uma diferença entre como meninos e meninas são educados/as. Isso acontece de várias formas, por exemplo, por meio das brincadeiras, quando as crianças têm os primeiros contatos com essa desigualdade de gênero. Os meninos são direcionados a brincadeiras que remetem à liberdade, como “carrinhos, com bicicleta, com caminhão e de polícia”, fazendo com que o menino cresça com a ideia de proteger o grupo familiar. Ou seja, é educado

a liderar e dominar como se fosse o único responsável por essa tarefa. Enquanto isso, as meninas brincam de bonecas e de miniaturas de eletrodomésticos, remetendo ao cuidado e ao lar. Essa diferenciação entre os gêneros também costuma ser marcada pela desigualdade salarial e de cargos, no trabalho doméstico entre os casais, na educação, no que pode ou não ser feito. Dessa forma, cabe salientar que é através desses marcadores que são divididos arbitrariamente os papéis entre homens e mulheres. Sobre isso, Louro (1997: 24) acrescenta:

Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros.

A sociedade é explícita quanto à divisão de papéis de gênero, posto que através de vários mecanismos de poder busca-se controlar se essa divisão está ou não se mantendo. Assim são construídos padrões de masculinidade e de feminilidade. Pereira (2019: 10) adverte: “só existem dois gêneros em um ambiente que parece desconsiderar o plural”. Ou seja, esse espaço tão diversificado que abriga uma diversidade de gêneros ainda se limita à dicotomia homem/mulher. Nessa linha, Miguel Vale de Almeida (1996: 169) nos lembra que

a masculinidade hegemônica será, pois, um elemento central de uma ordem do gênero [...] ‘patriarcado’ será a definição de uma ordem de gênero específica na qual a masculinidade hegemônica define a inferioridade do feminino e das masculinidades subordinadas.

Os ditos dos docentes Gael e Dante, respectivamente, remetem à analogia do “super-homem chefe de família”: “o responsável [...] geralmente o chefe da família [...] no caso de homem que já é pai, as crianças o retratam como herói” (Gael, entrevista, 06/10/2020); “o homem é criado, educado para ser o chefe, o dono da casa, da família” (Dante, entrevista, 06/10/2020). Tais enunciados enfatizam uma representação estereotipada do homem visto socioculturalmente como o provedor da casa, pois desde meninos costumam ser educados para se tornarem “o chefe de família”. Ademais, enfatiza-se o estereótipo do homem visto como herói (principalmente se for pai).

Por outro lado, docentes de Matemática com uma formação mais abrangente já incorporam enunciados que vão além de um discurso biologicista, falocêntrico e patriarcal acerca do que significa “ser homem”, a exemplo das respectivas falas de Bernardo e Levi: “é muito mais sobre seu posicionamento, encarar, enxergar a vida sem distinção [...] conheço pessoas que são homossexuais, nasceram no gênero e muito mais homens do que muitos que eu conheço que gritam aos cantos que são ‘homens com H’” (Bernardo, entrevista, 08/10/2020); “ser homem é um conjunto de valores adquiridos na sua criação, o que faz você ser homem são valores, não porque você nasceu com órgão masculino [...] acho que o órgão não vai determinar o que você é ou não!” (Levi, entrevista, 25/09/2020). Podemos aqui relacionar à representação de “super-homem de valor”; caberia questionar que valores são esses

que definiriam um homem. Connell (2016) salienta que a masculinidade é um conjunto de atitudes cotidianas acerca de uma determinada conduta que gira em torno da posição dos homens. Ademais, Almeida (1996:164) destaca que

as características comportamentais (e morais) que levam à eleição de um homem como mais apto para subir na hierarquia [...] ligam-se, muitas vezes, a [...] prestígio, ‘respeito’ [...] elementos comuns à definição local do que é ser um homem. Primeiro, todavia, vem a avaliação da capacidade, agilidade e porte físicos.

Nesse contexto, a fala do docente Yuri salienta o quanto a família (com seus valores) delimita esse processo de construção, subjetiva e sociocultural, da masculinidade: “ser homem é acima de tudo mostrar que tem caráter, é uma base familiar”; e ainda acrescenta: “pra mim, ser homem não significa ser pegador, aquela coisa, sentar numa mesa de bar ficar bebendo [...] é nada perto da essência de tudo aquilo que meus pais me ensinaram” (Yuri, entrevista, 17/09/2020). De modo contraditório, ele destaca o papel da família na (re)produção de uma masculinidade usualmente tida como “inata”, sobretudo ao utilizar o termo “essência”. O docente também critica comportamentos considerados socioculturalmente como típicos do masculino, a exemplo do uso excessivo de bebidas alcoólicas e o estereótipo de “macho pegador” – leia-se, homens que se relacionam com muitas mulheres sem assumir um compromisso.

Embora a tentativa de ir além do determinismo biológico já seja um avanço no entendimento sobre o que significa “ser homem”, ou melhor, “tornar-se homem”, tais ditos também carregam vestígios de normas, essencialismos, preceitos morais e/ou regras sociais que tentam impor um padrão legítimo de masculinidade. Entretanto, podemos vislumbrar um horizonte para o reconhecimento das múltiplas identidades/diferenças masculinas (e femininas) – principalmente, a partir do reconhecimento de que o gênero e, conseqüentemente, as masculinidades e feminilidades são construções plurais e mutáveis.

Nesse caminho, vale problematizar a formação inicial desses professores de Matemática, a partir das seguintes questões: “por que você escolheu a licenciatura em Matemática? Como você descreveria sua formação docente inicial? E, atualmente, como essa formação inicial reflete no ensino de Matemática?”.

“A Matemática me escolheu, tá no sangue, na alma, no querer, no gostar [...] tem que ter a ver com minha essência!” (Yuri, entrevista, 17/09/2020). Tal enunciado corrobora com um discurso essencialista em torno da Matemática, vista como sendo algo inato, ou seja, os homens já nasceriam com habilidades para atuarem nessa área. Em contraponto, ao problematizarmos esse enunciado que direciona as ciências exatas para os homens, cabe questionar: o que o gênero tem a ver com isso? A Matemática é uma área que exige muito raciocínio, logo, a formação docente em Matemática posicionaria o indivíduo em um posto de “inteligência”. Portanto, quem não se adequa a essa área ocuparia uma posição inferior, pois não nasceria com as habilidades necessárias. Reside aí a importância de problematizar o processo de naturalização do gênero masculino como mais “inteligente” que o feminino para a área de exatas!

A fala do professor Felício evidencia: “nossa graduação era basicamente [...] um bacharelado [...] deixou muito a desejar, praticamente eu sou um recorte dos professores da minha vida, fui pegando alguma parte de um que eu gostava, fui montando meu jeito de ser” (Felício, entrevista, 29/09/2020). O docente Jorge acrescenta: “[...] foi mais uma formação pra Matemática mesmo, foi mais aquela formação, digamos, para conhecimento Matemático” (Jorge, entrevista, 09/10/2020). Diante dos relatos docentes, salientamos que, usualmente, os cursos de licenciatura em Matemática ainda estão alicerçados em currículos conteudistas e tecnicistas que nutrem uma visão de formar o/a profissional na chamada “Matemática pura e aplicada”, focando na “transmissão de conhecimentos” a partir de números, cálculos, equações/fórmulas e resoluções de problemas. Dessa forma, temáticas transversais, bem como questões éticas, socioculturais e políticas costumam ser invisibilizadas e, assim, os/as docentes com essa carência formativa acabam esquecendo que somos seres generificados e sexualizados. Como nos lembra Louro (1997: 81), gênero e sexualidade constituem os sujeitos, logo “não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”.

Embora a carência formativa dificulte uma abordagem contínua e sistemática dessas temáticas, Silva (2019) evidencia o quanto as narrativas de docentes e demais membros da comunidade escolar reiteram um enunciado de “não saber” sobre questões de gênero e sexualidade como uma forma de não assumirem sua responsabilidade ética e se isentarem das discussões e intervenções alegando desconhecimento, o que também pode sinalizar uma homofobia velada/passiva. Em contraponto, sabemos que desde a divisão generificada das filas e dos banheiros, os saberes e as práticas acerca de sexualidade e gênero orientam a organização escolar. Logo, ainda que marginalizadas socioculturalmente, tais temáticas estão presentes na escola. Portanto, “mesmo alegando não saber tratar dessas questões, qualquer profissional da escola está envolto e (re)produz práticas baseadas em determinadas concepções de gênero e sexualidade” (Silva, 2019: 434).

Para Tomaz Silva (2015), o currículo não se resume a conteúdos, disciplinas, objetivos e métodos, posto que constitui um conjunto normatizado de saberes e práticas interpelados pela cultura. Desse modo, o currículo entendido como artefato cultural (re)produz identidades/diferenças disseminadas por discursos apoiados em relações de poder. Nesse contexto, o currículo, inclusive de Matemática, também (re)produz desigualdades sexuais e de gênero. Scott (2012) problematiza esse processo de naturalização de “papéis desiguais” para homens e para mulheres, alicerçados em oposições binárias, que seriam complementares. Há uma naturalização dessa área pelos próprios docentes como sendo “natural” e/ou ideal para os homens, analisando a ideia de que a educação que ensinamos seria baseada na que aprendemos. Assim, se temos essa visão de que a docência em Matemática é para os homens, consequentemente educaremos da mesma forma que fomos educados/as.

Cabe problematizar o seguinte enunciado: “foi mais aquela formação digamos para conhecimento Matemático [...] eram sempre mais do sexo masculino, tinham poucas mulheres [...] a Matemática atraía mais os homens [...] homossexuais não tendem a escolher a área de exatas” (Jorge, entrevista, 09/10/2020). Socioculturalmente, costuma ser reproduzida essa ideia essencialista de que as mulheres “não são boas em Matemática” simplesmente por serem do gênero feminino; então por que homens cisgênero gays e afeminados são colocados junto às mulheres nessa lógica? Justamente porque o que

está em questão não é somente o sexo biológico e o gênero, mas a ideia de superioridade masculina, sustentada pelo patriarcado e machismo. Tal enunciado carrega um discurso machista, sexista e homofóbico alicerçado em oposições binárias e essencialismos, sobretudo quando pressupõe que gays não costumam escolher a docência em Matemática por sua identidade sexual, além de sinalizar confusão com a identidade de gênero, corroborando uma ideia de que apenas homens cisgênero e heterossexuais estariam aptos a exercer a licenciatura em Matemática. Essa premissa arbitrária decorre de um processo histórico, logo, “feminizar” essa área “daria trabalho”, pois teria que adaptar, mudar e ressignificar toda a formação. Assim considera Schiebinger (2008: 271):

Trazer as mulheres para a ciência pode requerer e/ou resultar em mudanças nas teorias e práticas da ciência, devemos nos lembrar que as disciplinas acadêmicas modernas são maneiras arbitrárias de compartimentar conhecimento. Elas são históricas, não são naturais. As disciplinas desenvolveram-se nos últimos duzentos anos, ao longo dos quais as mulheres e minorias sub-representadas foram rigorosamente excluídas da academia.

Os relatos de dois professores chamam atenção porque suas escolhas pela profissão se deram a partir da influência de professoras do Ensino Médio: “escolhi a Matemática especificamente por uma professora do Ensino Médio, que me encantava a forma com que essa mulher dava aula de Matemática” (Bernardo, entrevista, 08/10/2020); “tinha uma professora, foi através dela que eu tomei gosto pela Matemática e fui crescendo com esse pensamento de também me formar em Matemática” (Elyaquim, entrevista, 06/10/2020). Sobre a importância e os desafios das mulheres na educação e nas ciências, sobretudo nas exatas, Walkerdine (2007: 15) aponta que, “de fato, as lutas das mulheres na educação diziam respeito especificamente à permissão de ingresso no domínio público”. Assim sendo, influenciar sujeitos seria uma forma de conseguir contribuir, inserir-se e manter-se longe do lugar estereotipado para as mulheres, ou seja, é uma forma de ocupar novos espaços.

Embora os docentes participantes tenham relatado que em suas formações houve lacunas que dificultam a abordagem das questões de gênero em sala de aula, posto que a maioria das matrizes curriculares dos cursos de Matemática ainda estão voltadas para a formação técnica e conteudista, fazendo com que sejam repetidas práticas docentes nesse aspecto, algumas falas sinalizaram uma pequena mudança na formação: “minha formação docente inicial foi uma formação muito diferenciada [...] voltada para uma Matemática mais dialogada, tudo que os ‘Matemáticos puros’ têm esse distanciamento” (Bernardo, entrevista, 08/10/2020); “minha formação foi privilegiada, tive acesso a informações que outros professores não tiveram [...] graças a essa formação consigo resolver situações com maior facilidade [...] no meu ensino de Matemática não busco só ensinar Matemática” (Levi, entrevista, 25/09/2020).

É importante informar que a faixa etária dos participantes varia entre 22 anos e 49 anos; justamente os professores Bernardo e Levi foram dos mais recentes formados em Matemática. Assim, já se tornam evidentes pequenas mudanças na formação de educadores/as dessa área, visto que a reformulação da matriz curricular de alguns cursos de graduação permitiram a incorporação de disciplinas relacionadas a temáticas socioculturais. A exemplo disso, na Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal do Cariri/UFCA foi incluída como optativa uma dis-

ciplina de Educação Sexual, possibilitando ao indivíduo em formação docente inicial ter acesso a múltiplas (in)formações contínuas e sistemáticas sobre gênero, corpo e sexualidade.

O conjunto de falas dos professores nos permite apontar que, de modo geral, suas formações iniciais se restringiram a conteúdos matemáticos, pois muitos cursos de licenciatura e a escola se caracterizam como espaços de silêncio no que diz respeito às questões de gênero. Em muitos momentos é justamente na esfera educacional que são (re)produzidas e reforçadas as hierarquizações de gênero. Como diz Louro (1997), a escola enquanto lugar de conhecimento, no que se refere às questões de gênero se configura como espaço de ignorância. Contudo, chamamos atenção para o fato de que não falarem sobre gênero e masculinidades, conforme apontam as falas dos professores, não faz com que o gênero não opere e estructure as relações. Fica evidente nas narrativas que binarismos e discursos machistas sempre atravessa(ra)m a escola e a universidade.

## Conclusões somatórias

A partir dos enunciados expostos pelos docentes, observamos que a docência em Matemática é uma profissão generificada. Assim, ainda existem preconceitos e discriminações que cercam aqueles/as que estão ou pretendem atuar nessa área. Na formação inicial dos docentes, costuma ser disseminada uma ideia arbitrária de que essa área seria ideal para homens cisgênero e heterossexuais, por meio de discursos machistas, sexistas, misóginos e homofóbicos alicerçados no sistema patriarcal e no padrão cisheteronormativo.

Dessa forma, profissões que exigem autoridade, intelectualidade, domínio de números/cálculos e liderança, como é o caso da docência em Matemática, histórica e socioculturalmente costumam ser atribuídas aos homens, sobretudo no contexto da região do Cariri cearense, onde os homens possuem esse *status* de “macho”, “provedor”, “líder” e “dominador”. Nesse cenário patriarcal, é possível observar que fugir de tudo aquilo que é atrelado à mulher consiste em uma forma de se manter dentro da norma estabelecida socialmente e a licenciatura em Matemática parece também constituir uma das maneiras encontradas para não ter sua virilidade questionada, isto é, não destoarem de um conjunto de normas que delimitam uma masculinidade hegemônica.

Nas falas dos docentes entrevistados, observamos uma carência das temáticas de gênero na escola e na licenciatura em Matemática, principalmente no que diz respeito ao entendimento da construção sociocultural de masculinidades e feminilidades. Dessa forma, torna-se necessário uma (re)formulação dos currículos escolares e acadêmicos, visando a incorporação de temáticas socioculturais e transversais como gênero e sexualidade na formação docente inicial e continuada, visando favorecer a desconstrução de preconceitos e discriminações nos espaços educativos. Para tanto, de modo contínuo e sistemático, tais abordagens não deveriam focar somente nas diferenças, mas sobretudo problematizar a cisheteronormatividade, buscando quebrar o silêncio e o comodismo daqueles/as que se enquadram no padrão social de sexualidade e gênero. Assim, cabe-nos refletir: como questionar a cisheteronormatividade nos processos formativos? De que modos a formação docente poderia (des)construir articulações entre a docência em Matemática e a questão de gênero e masculinidades? Em que contextos a reformulação da

matriz curricular dos cursos de licenciatura em Matemática poderia contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos de gênero na construção de masculinidades? E de que modos a incorporação das temáticas de gênero e sexualidade nos currículos escolares e acadêmicos contribuiriam para a superação de uma perspectiva curricular meramente conteudista?

Concluimos, então, que as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Matemática demandam urgentemente problematizações e mudanças com o intuito de (re)pintar os saberes e as práticas docentes com as cores do arco-íris, pois esse tom acinzentado presente nesse sistema patriarcal, machista e sexista limita a visão de alguns sujeitos sobre as dimensões socioculturais que permeiam temáticas transversais na docência em Matemática, como gênero e masculinidades. Assim, precisamos incluir as múltiplas identidades e diferenças. Para tanto, torna-se imprescindível investir em processos formativos plurais e democráticos que possibilitem colorir os espaços educacionais...

*José Felipe Alves de Sousa é Licenciado em Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto de Formação de Educadores da Universidade Federal do Cariri/IFE/UFCA. Graduando em Matemática no IFE/UFCA. Professor da rede Pública Municipal de Ensino do Ceará.*

*Elaine de Jesus Souza é Professora Adjunta do Instituto de Formação de Educadores (IFE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Professora Permanente do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe/PPGECIMA/UFS. Pós-doutora em Educação pela UFBA, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Psicologia Social pela UFS e Licenciada em Ciências Biológicas pela UFS. Líder do “(Bio)Docências: Grupo de Pesquisas sobre Ensino de Ciências/Biologia, Currículo e Educação Sexual”.*

*Antonio Jeferson Barreto Xavier é Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, pela Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Graduado em Pedagogia pela Universidade Salvador (UNIFACS).*

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M. V. (1996). Gênero, masculinidade e poder. *Anuário antropológico*, 95, 161–189.
- Barbosa, L. A. L. (2016). Masculinidades, feminilidades e educação matemática: Análise de gênero sob ótica discursiva de docentes matemáticos. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 697–712. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609149400>.
- Batista, C. A. A., & Batista, H. G. (2020). *Breve história dos municípios do Cariri cearense: Fatos e dados*. Fortaleza: INESP.
- Beauvoir, S. (2009). *O segundo sexo*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Blau, T. G. & Cadoná, E. (2019). (Des)construção de gênero no cenário sertanejo universitário. *Psicologia em Foco*, 11(16), 68–88.
- Bourdieu, P. (2012). *A dominação masculina*. (11ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Butler, J. (2000). Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: G. L. Louro (org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 151-172). Belo Horizonte: Autêntica.
- Chassot, A. (2004). A ciência é masculina? É, sim senhora! *Revista Contexto & Educação*, 19(71-72), 9–28.
- Connell, R. W. (2016). *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos.
- Foucault, M. (1994). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2015). *História da Sexualidade 1: A vontade do saber*. (2ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 25, jul./dez., 59–76.
- Louro, G. L. (2003). *Currículo, gênero e sexualidade: o "normal" o "diferente" e o "excêntrico"*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: Pedagogias contemporâneas. *Revista Pro-Posições*, 19(2) (56), maio/ago., 17–23.

- Louro, G. L. (2017). *Flor de açafreão: Takes, cuts, close-ups*. Belo horizonte: Autêntica.
- Melo, H. P., & Oliveira, A. B. (2006). A produção científica brasileira no feminino. *Cadernos Pagu*, 27, 301–331.
- Meyer, D. E. (2004). Teorias e políticas de gênero: Fragmentos de histórias e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, 57(1), jan./fev., 13–18.
- Meyer, D. E. (2013). Gênero e educação: Teoria e política. In: G. L. Louro; J. Felipe; & S. V. Goellner (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação* (pp. 11-29). (9ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Muylaert, C. J.; Sarubbi Jr, V.; Gallo, P. R.; Rolim Neto, M. L. & Reis, A. O. A. (2014). Entrevistas narrativas: Um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 8(SPE2), 184–189. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>
- Nascimento, R. N., & Figueiredo, M. P. M. (2021). Ações e reações da escola diante de masculinidades hegemônicas e não hegemônicas: Um olhar antropológico. *Campos*, Curitiba, 22, (1), jan./jun. 49–68.
- Nogueira, C., & Saavedra, L. (2007). Estereótipos de gênero. Conhecer para os transformar. *Cadernos Sacaufes*, 3, 10–30.
- Oliveira, F. F. (2018). *Entrelaçando masculinidades e juventudes no Portal de Periódicos CAPES entre 2000 e 2017* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão.
- Pereira, M. J. A. (2019). “Viadinho, bicha louca”: Travestis e o esquecimento do outro. *Revista Aurora*, 12(3), 107–116.
- Platero, R. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Información Psicológica*, 94, 71–83.
- Rios, P. P. S., Dias, A. F., & Brazão, J. P. G. (2019). “Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve ser”: A construção do corpo gay na escola. *Revista Exitus*, 9(4), out./dez., 775–804.
- Rosostolato, B. (2019). Alexitimia e masculinidades: Do silêncio aos processos de desconstrução. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 30(2), 55–64.
- Salih, Sara. (2012). *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santana, J. R. S., & Belmino, M. C. B. (2017). Identidades de gênero na perspectiva da teoria do self: Uma leitura “gestáltica” acerca da sexualidade na contemporaneidade. *Revista IGT na Rede*, 14(27), 136–162.

- Schiebinger, L. (2008). Mais mulheres na ciência: Questões de conhecimento. Apresentação de Maria Margaret Lopes. *História, Ciências, Saúde*, 15(supl.), jun., 269–281.
- Scott, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), jul./dez., 71–99.
- Scott, J. (2012). Os usos e abusos do gênero. *Projeto História*, São Paulo, 45, dez., 327–351.
- Seffner, F. (2011). Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: Cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 561–572. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200017>
- Seffner, F. (2013). Sigam-me os bons: Apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 145–159.
- Silva, D. (2019). Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade. *Periferia*, 11(2), maio/ago, 424-441.
- Silva, T. T. (org.). (2014). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (15ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (2015). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silveira, R. M. H. (2007). A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. (2ª ed.) (pp.117-138). Rio de Janeiro: Lamparina editora.
- Souza, M. C. R. F., & Fonseca, M. C. F. (2009). Discurso e “verdade”: A produção das relações entre mulheres, homens e Matemática. *Estudos Feministas*, 17(2), 595–613. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000200016>
- Timmermann, G. L. K., & Pires, F. L. B. (2014). Uma análise dos efeitos da educação generificada na escolha pela profissão entre as diferentes áreas da TI. *X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014.
- Veiga-Neto, A. (2004). Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* (2ª ed.) (pp.37-69.) Porto Alegre: Ed. Universidade.
- Walkerdine, V. (2007). Ciência, razão e a mente feminina. *Educação & Realidade*, 32(1), jan./jun., 7–24.
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: Dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 9(2), 460–482.

## **“MATEMÁTICA ATRAÍA MAIS OS HOMENS!”: OLHARES DOCENTES SOBRE GÊNERO E MASCULINIDADES**

**Resumo:** Essa pesquisa qualitativa teve como principal objetivo problematizar discursos sobre gênero e masculinidades a partir dos enunciados de doze professores de Matemática da rede pública de ensino municipal e estadual de uma cidade do Cariri cearense. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, via plataforma digital em decorrência do contexto pandêmico da covid-19. Como procedimento analítico, adotamos a análise cultural. A partir da problematização de discursos machistas, sexistas, misóginos e homofóbicos alicerçados no sistema patriarcal e padrão cisheteronormativo, evidenciamos a carência de (in)formações dos docentes acerca das temáticas de gênero e masculinidades. Concluímos que as masculinidades com suas múltiplas identidades e diferenças precisam ser reconhecidas e, para tanto, são necessárias mudanças formativas nos cursos de licenciatura, sobretudo em Matemática, visando incorporar nos currículos escolares e acadêmicos temáticas socioculturais, como gênero e sexualidade, para possibilitar a desconstrução de preconceitos, binarismos e representações estereotipadas sobre o que significa “ser homem/tornar-se homem”.

**Palavras-chave:** gênero; masculinidades; docência; matemática.

## **“MATHEMATICS WAS MORE ATTRACTIVE TO MEN!”: TEACHERS’ VIEWS ON GENDER AND MASCULINITIES**

**Abstract:** This qualitative research had as main objective to problematize discourses about gender and masculinities based on statements from twelve Mathematics teachers from the public municipal and state education network of a city in cearense Cariri. Semi-structured interviews were carried out via digital platform because of the pandemic context of covid-19. As an analytical procedure, we adopted cultural analysis. From the problematization of sexist, misogynist and homophobic discourses based on the patriarchal system and cisheteronormative pattern, we highlight the lack of (in)formation of teachers on the themes of gender and masculinities. We conclude that masculinities with their multiple identities and differences need to be recognized and, for that, formative changes are necessary in the degree courses, especially in Mathematics, aiming to incorporate sociocultural themes, such as gender and sexuality, into school and academic curricula, to enable the deconstruction of prejudices, binarisms and stereotyped representations about what it means to “be a man/become a man”.

**Key words:** gender; masculinities; teaching; mathematics.

## **“LAS MATEMÁTICAS ATRAERON MÁS A LOS HOMBRES!”: VISIÓN DE DOCENTES SOBRE GÉNERO Y MASCULINIDADES**

**Resumen:** Esta investigación cualitativa tuvo como principal objetivo problematizar los discursos sobre género y masculinidades a partir de las declaraciones de doce docentes de Matemática de la red de educación pública municipal y estatal de una ciudad del Cariri cearense. Se realizaron entrevistas

semiestructuradas a través de plataforma digital como resultado del contexto pandémico del covid-19. Como procedimiento analítico, adoptamos el análisis cultural. A partir de la problematización de los discursos machistas, sexistas, misóginos y homofóbicos basados en el sistema patriarcal y patrón cisheteronormativo, destacamos la falta de (in)formación de los docentes en temas de género y masculinidad. Concluimos que las masculinidades con sus múltiples identidades y diferencias necesitan ser reconocidas y, para eso, son necesarios cambios formativos en las carreras de grado, especialmente en Matemáticas, con el objetivo de incorporar temas socioculturales, como el género y la sexualidad, en el contexto escolar y académico, planes de estudio, para posibilitar la deconstrucción de prejuicios, binarismos y representaciones estereotipadas sobre lo que significa "ser hombre/convertirse en hombre".

**Palabras clave:** género; masculinidades; enseñando; matemáticas.

RECEBIDO: 08/08/2022

ACEITO: 13/07/2023

PUBLICADO: 01/10/2024



Este é um material publicado em acesso  
aberto sob a licença *Creative Commons*  
*BY-NC*