
Vozes de Mulheres na Academia: Evidenciando armadilhas de invisibilização

Carolina Salviano Bezerra

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Estudante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, UFRJ
carolsalviano94@gmail.com

Victor Augusto Giraldo

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ
victor@im.ufrj.br

Ulisses Dias da Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ
ulissesdias@yahoo.com.br

Resumo

Considerada frequentemente como uma ciência essencialmente masculina, devido a supostos padrões de rigor e dificuldade, chegou-se a acreditar que fatores biológicos explicariam a predominância de homens em Matemática. Evidencia-se, assim, a necessidade de desvelar a naturalização de hierarquias de gênero. Neste trabalho, refletimos sobre vivências de mulheres em contextos acadêmicos, a partir de narrativas de uma professora de Matemática da educação superior brasileira. Com base em dados produzidos em uma entrevista semiestruturada, em que a participante narra sua trajetória profissional, procuramos capturar formas implícitas ou explícitas de subordinação de gênero, a partir de uma lente teórica decolonial. Nossos resultados confirmam que vivências de mulheres em contextos acadêmicos em Matemática são atravessadas por traços e efeitos de patriarcado e de colonialidade de gênero, resultantes do estabelecimento de hierarquias sociais baseadas em raça, gênero e classe, segundo as quais à mulher é atribuído um papel de subalternidade frente à figura masculina.

Palavras-chave: Relações de gênero. Mulheres. Matemática. Feminismos decoloniais. Narrativas.

Women's voices in Academy: Highlighting invisibility traps

Abstract

Often considered as an intrinsically masculine science, due to supposed standards of rigor and difficulty, it was even believed that biological factors could explain the predominance of men in Mathematics. Thus, there is an evident need to unveil the naturalization of gender hierarchies. In this paper, we reflect upon experiences of women in academic contexts, based on narratives of a female mathematician from a Brazilian University. From data produced in a semi-structured interview, in which the participant tells her professional trajectory, we seek to capture implicit or explicit forms of

gender subordination, from a decolonial theoretical lens. Our results confirm that the experiences of women in academic contexts in Mathematics are crossed by traces and effects of patriarchy and coloniality of gender, resulting from the establishment of social hierarchies based on race, gender and class, according to which women are assigned a role of subordination to the male figure.

Keywords: Gender relationships. Women. Mathematics. Decolonial Feminisms. Narratives.

Problematização Inicial¹

No Brasil e em muitos países latino-americanos, verifica-se uma associação quase direta da docência como uma atividade eminentemente feminina, em especial nos anos iniciais. Porém, essa relação se inverte nas áreas de Matemática e Ciências Exatas, em que a presença e a permanência de mulheres nos diversos níveis de ensino é exceção – e, possivelmente, tão mais rara quanto mais avançada for a etapa educacional. De fato, desde os primórdios da educação escolar no Brasil, houve claras distinções entre o que poderia ser ensinado – e aprendido – por mulheres e homens:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a História do Brazil. [...]

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º. (Lei das Escolas de Primeiras Letras2, 1827)

Sob essa distinção, existia – e ainda existe – uma assunção tácita da limitação da capacidade de mulheres de aprenderem e ensinarem certos conteúdos que são identificados como “áreas duras”. Esses enunciados, que se sustentavam cientificamente, conforme, por exemplo, os experimentos relatados em Cantlon (2019) e em Lima (2005), defendiam a superioridade masculina e perpetuaram relações patriarcais. Louro (2004, p. 41) ressalta que:

[...] teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprio” de cada gênero.

O estereótipo de “inferiores a homens”, forte ainda hoje, é realçado nas ciências ditas “exatas”. Em sala de aula, é possível ver meninas e meninos pertencentes a mundos diferentes, com

¹ Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no IX SPEM-RJ.

² Transcrição literal, feita de acordo com as regras gramaticais e ortográficas da época.

interesses e desejos distintos, moldados por expectativas sobre a masculinidade e a feminilidade. Meninas são rotuladas, por exemplo, como “cuidadosas” e se destacam em áreas como Língua Portuguesa e Artes; enquanto meninos são considerados “bagunceiros”, gostam de Matemática e praticam esportes. Segundo alguns estudos, o desempenho de meninas é influenciado pelo grau de emoções negativas de professores da educação básica em relação à matemática. Nesse sentido, Boaler (2018, p. 8) argumenta que:

Essa diferença de gênero provavelmente ocorre porque as meninas se identificam com suas professoras, sobretudo no ensino fundamental. As meninas rapidamente absorvem as mensagens negativas das professoras sobre matemática, do tipo que com frequência é transmitido generosamente, como: “Sei que é muito difícil, mas vamos tentar fazer” ou “Eu era ruim em matemática na escola” ou “Nunca gostei de matemática”.

Em geral, essas questões são pouco percebidas por educadores, o que indica sua naturalização. Não perceber como as relações de gênero influenciam negativamente na conexão com a Matemática é desperdiçar oportunidades de crescimento e enriquecimento do campo matemático.

Com base nessa problematização, desejamos refletir e compreender como mulheres são acolhidas e vistas no campo da Matemática, a partir de suas próprias falas e experiências. Este artigo é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado da primeira autora, orientada pelos outros dois autores, em que foram analisadas narrativas de mulheres acerca de suas experiências em contextos matemáticos: na formação inicial, no trabalho docente na Educação Básica e no Ensino Superior; como alunas, professoras e pesquisadoras. Neste trabalho, analisamos a narrativa de Leia (nome fictício), professora de Matemática de uma Instituição de Ensino Superior pública do Estado do Rio de Janeiro. Objetivamos mostrar como sua fala e sua história evidenciam, nos dilemas e desafios vividos por ela em sua trajetória profissional e acadêmica, aspectos nefastos de uma estrutura de poder patriarcal. Este artigo é composto das seguintes seções: *ouvindo autoras, desenho metodológico, a voz de Leia e resultados e outros apontamentos*.

Ouvindo Autoras

Sustentamos nosso debate em discussões sobre gênero propostas por Scott (1989) e por Louro (2001); e sobre colonialidade, a partir de autoras e autores como Quijano (2005), Mignolo (2003), Lugones (2014) e McClintock (2010). Articularemos esses eixos teóricos para discutirmos feminismos decoloniais, com base em Lugones (2014).

Gênero, Feminismo e Matemática

Pesquisas sobre relações de gênero são recentes e ainda relativamente escassas no campo da Educação Matemática no Brasil. As abordagens mais comuns, utilizadas por historiadores, podem ser divididas em duas categorias: descritiva e de ordem causal. Na primeira categoria, procura-se descrever contextos sem interpretá-los. A segunda se dá por meio da elaboração de teorias que procuram explicar determinadas questões nesses contextos. Para Scott (1995, p. 75):

No seu uso recente mais simples, “gênero” é sinônimo de “mulheres”. Livros e artigos de todo o tipo, que tinham como tema a história das mulheres, substituíram durante os últimos anos nos seus títulos o termo de “mulheres” pelo termo de “gênero”.

No entanto, Scott (1995, p. 75) afirma que “‘gênero’ tem uma conotação mais objetiva e neutra do que ‘mulheres’”. Para o autor, esse uso se reflete na ideia de que o mundo das mulheres está contido no mundo dos homens e, além disso, é criado dentro/por esse mundo, uma vez que sugere que tudo o que diz respeito às mulheres é impreterivelmente dado sobre os homens. Para o autor, o conceito de gênero é utilizado para se referir às relações sociais entre ambos os sexos e,

o seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. (Scott, 1995, p. 14)

Scott (1989) identifica três posições teóricas, com base em historiadoras e historiadores feministas. A primeira corresponde a uma perspectiva inteiramente feminista, que busca explicar as origens do patriarcado pela dominação do masculino sobre o feminino e pela reprodução como fator principal do patriarcado. A segunda posição se sustenta em uma tradição marxista, com compromisso nas críticas feministas. A última posição é inspirada nas escolas de pós-estruturalismo francês e nas teorias anglo-americanas, e busca explicar a produção e reprodução da identidade de gênero. O autor define gênero a partir de duas partes e várias subpartes ligadas entre si, mas analiticamente distintas: (1) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e (2) gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Sendo assim, Scott (1989) ressalta que “o gênero não é o único campo, mas parece ter constituído um meio persistente e recorrente de tornar eficaz a significação do poder no ocidente nas tradições judaico-cristãs e islâmicas”.

Antes da década de 70, o conceito de gênero estava associado aos “papéis dos sexos”, entendendo a identidade como dependente dos papéis que os indivíduos exercem em uma sociedade. Esses papéis são exercidos em uma sociedade que muda ao longo do tempo e sobre estruturas sociais que podem ser múltiplas como, por exemplo, ser amiga e trabalhadora. Chanter (2011, p. 19) pondera que “assim como muda o status de uma pessoa, também muda o seu papel, ou função social”. São

justamente esses papéis que fazem com que o ensino de Matemática seja socialmente aceito como uma ocupação preferencialmente masculina, gerando estranhamentos e questionamentos quanto às professoras que atuam na disciplina.

Embora o conceito de gênero seja relativamente recente no campo das ciências sociais e nas pesquisas em Educação, as chamadas “relações de gênero” estão associadas ao campo de estudo das relações entre mulheres e homens. Sendo assim, neste trabalho, pelo termo gênero nos referiremos a feminilidades e a masculinidades, as quais dizem respeito a uma construção cultural que é contínua, porém inconclusiva. A próxima seção apresenta algumas ideias sobre a decolonialidade, que serão primordiais para entendimento do trabalho.

Decolonialidade

Um segundo componente teórico deste trabalho é o da decolonialidade. Apresentamos quatro eixos da colonialidade: Poder, Saber, Ser e Gênero e (com especial atenção a essa última). Quijano (2007) define a colonialidade do poder como o estabelecimento de hierarquizações sociais por meio de categorias de “raça”, visando ao domínio político, territorial e ao controle do mercado mundial em torno do capital. A colonialidade do saber diz respeito a uma visão epistemológica que reduz a produção do conhecimento às culturas eurocêntricas, desconsiderando saberes produzidos em outros povos. Como destaca Mignolo (2003), a colonialidade do ser se refere à inferiorização das capacidades cognitivas de indivíduos colonizados e à desqualificação desses como seres humanos.

Autoras feministas, como Lugones (2014) e McClintock (2010), criticam a formulação da noção de colonialidade por Quijano (2005), uma vez que essa parece ignorar questões de gênero como tão determinantes para a colonialidade quanto as questões raciais. Além disso, segundo essas autoras, Quijano enquadra a discussão sobre gênero na questão de raça. Para Costa (2012, p. 47),

ver o gênero como categoria colonial também permite historicizar o patriarcado, salientando as maneiras pelas quais a heteronormatividade, o capitalismo e a classificação social se encontram sempre já imbricados.

Lugones se refere à colonialidade de gênero como um quarto eixo, que envolve três dimensões: os sentidos de colonialidade e de modernidade; o eurocentrismo; e a interseccionalidade entre raça e gênero, entendida no âmbito de práticas de dominação. O conceito atual de colonialidade está diretamente relacionado a normas e a controle de condutas, de forma que mulheres e homens latino-americanos são reconhecidos por determinadas características. Nesse sentido, a modernidade eurocêntrica determina padrões, segundo os quais o ocidente é considerado superior em relação a outros povos e culturas. Em todos esses padrões, as mulheres são invisibilizadas.

Feminismos Decoloniais

As relações sociais não precisam ser organizadas em termos de gênero, nem mesmo relações consideradas sexuais. Mas a organização social em termos de gênero não precisa ser heterossexual ou patriarcal. (LUGONES, 2008, p. 78)

É possível argumentar que a colonialidade do poder também se manifesta nos ideais feministas, uma vez que esses têm referências eurocêtricas e, em geral, não consideram as diferenças entre mulheres brancas, negras, indígenas. Nos cenários contemporâneos, as teorias feministas sustentam a divisão racial do trabalho, com influência de ideias voltadas a lutas por emancipação e movimentos de resistência. No entanto, o feminismo dificilmente é visto como produtor de conhecimento. Costa (2012, p. 44) confirma isso ao dizer que:

Quando mencionadas, tanto feministas quanto teorias feministas são apropriadas apenas como significantes de resistência e não como produtoras de conhecimentos outro. Elas figuram, para lembrar Richard (“Feminismo, experiência”, 738), como um espaço vazio (corpo concreto) para ser preenchido com o conhecimento (mente abstrata) daqueles intelectuais situados em instituições acadêmicas de elite”.

Além disso, verifica-se uma tendência em citar, em maioria, pensadores eurocentristas em estudos feministas. Tal atitude pode ser interpretada como uma tentativa de legitimação do campo na academia. Para Lutz (1995, p. 251, tradução nossa),

a teoria adquiriu um gênero na medida em que é mais frequentemente associada à escrita masculina, com a escrita das mulheres mais frequentemente vista como descrição, dados, caso, pessoal, ou, no caso do feminismo, “meramente” estabelecendo o registro.

Lugones (2007) considera a colonialidade de gênero como um ramo da colonialidade do poder, uma vez que as sociedades de referência cultural eurocêntrica se constituíram tendo como base as características atribuídas a homens e a mulheres. A colonialidade do poder cristaliza, portanto, para a manutenção da colonialidade de gênero. Entender gênero como um eixo da colonialidade permite descrever o patriarcado e lutar contra a subordinação entre gêneros de forma articulada com a classificação racial, desfazendo limitações dos conceitos. Para Lugones (2014, p. 940),

descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social.

Entendendo a colonialidade do saber como uma forma de apropriação cultural promovida pela estereotipação dos conhecimentos e da cultura do colonizado, as relações de subordinação de gênero na matemática expressam o apagamento do pensamento divergente do padrão eurocêntrico baseado em hierarquizações sociais. Assim se destaca a importância de construir feminismos

decoloniais, resistentes à dominação e enunciado por mulheres que vivem no “entre-mundo” (nos termos de Lugones) e que sofrem diversas formas de opressão. No entanto, isso só é possível por meio da decolonização do saber e do ser. Cabe aqui um questionamento: a consideração das ondas do feminismo como marcos referenciais da luta feminina pode produzir apagamento e silenciamento de certas mulheres (não brancas)? Afinal, para bell hooks (2015, p. 193-194),

A famosa frase de Friedman, “o problema que não tem nome”, muitas vezes citada para descrever a condição das mulheres nesta sociedade, na verdade se refere à situação de um seletivo grupo de mulheres brancas casadas, com formação universitária, de classe média e alta – donas de casa entediadas com o lazer, a casa, os filhos, as compras, que queriam mais da vida. [...] Ela não falou das necessidades das mulheres sem homem, sem filhos, sem lar, ignorou a existência de todas as mulheres não brancas e das brancas pobres, e não disse aos leitores se era mais gratificante ser empregada, babá, operária, secretária ou uma prostituta do que ser dona de casa da classe abastada. (HOOKS, 2015, p. 193-194)

Assim, não se pode pensar em feminismos sem se considerar *mulheres*, no plural. Quando as diferenças não são reconhecidas, o pensamento do colonizador é reproduzido. Portanto, não se pode pensar em gênero de forma dissociada de raça e de classe. Como mais um fardo imposto à sua condição social, mulheres negras e pobres sobrem os efeitos do patriarcado de forma muito mais intensa do que mulheres que ocupam posições socialmente privilegiadas, como salienta Lélia Gonzales (1988, p. 17):

No quadro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, se inscreve, [...] a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não-brancas da região: as amefricanas e as ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica – racial e sexual – faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente.

Desenho Metodológico

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem narrativa, que emerge de experiências expressas nas histórias contadas pelos participantes, em uma entrevista semiestruturada. Sendo a pesquisa qualitativa e fundamentada em um estudo narrativo, a interpretação dos dados é necessariamente subjetiva, atravessada pelas experiências pessoais da própria pesquisadora, inseridas em lugares ou situações específicas, e desprovidas de neutralidade. Para Creswell (2014, p. 68)

os procedimentos para implantar esse tipo de pesquisa consistem em focar no estudo de um ou dois indivíduos, reunir dados por meio da coleta das suas histórias, relatar as suas experiências individuais e ordenar cronologicamente o significado dessas experiências.

A narrativa relatada neste artigo foi construída com base na entrevista de uma das participantes, organizada em três partes. A primeira objetivou a ambientação da entrevistada. A

segunda serviu para descrição de sua trajetória pessoal e profissional, bem como satisfação atual. A última parte visou discutir episódios identificados por ela como discriminação ou assédio de gênero, e evidenciar suas visões sobre como é ser mulher professora de matemática.

A Voz de Leia

Leia é mestra em Matemática e doutora em Engenharia de Sistemas e Computação por uma Universidade federal do Estado Rio de Janeiro. Atualmente, é professora em uma Universidade federal do mesmo Estado (diferente daquela em que se formou). Seus interesses de pesquisa estão concentrados em Álgebra e Geometria Algébrica. Leia também já foi professora em diversas universidades públicas e privadas e ministrou disciplinas como Álgebra Linear, Cálculo, Variáveis Complexas, Análise e Geometria. Ao falar sobre um momento marcante de sua formação, Leia citou sua passagem pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA):

E aí eu fui pro IMPA, eu cheguei, caraca, de Campo Grande³ pro IMPA, a diferença, parecia que eu estava no mundo encantado, quando eu vi aquela biblioteca, aí o guia falou “olha, é a maior biblioteca matemática, especializada em matemática, da América Latina”. (LEIA)

Esse trecho evidencia seu deslumbramento com um lugar a que ela não se via como pertencente – “de Campo Grande para o IMPA” –, e com a possibilidade de estudar uma matemática que era totalmente diferente da escolar. Abriu-se aí uma centelha para buscar uma carreira de pesquisa na área, cujo caminho ela relata como não tendo sido fácil. Mesmo conseguindo uma bolsa em colégio particular, ao decidir que estudaria matemática, ela ouviu que continuaria sendo pobre.

No máximo, quando eu entrei pra matemática, meu pai chegou a ficar reticente e falou “ah, você vai ser professora, vai ser pobre, vai continuar sendo pobre”, sabe? (LEIA)

O relato de Leia revela várias dificuldades que precisou superar: a origem em um bairro periférico; a necessidade de uma bolsa de estudos; a falta de apoio familiar, em um momento inicial, para a busca da carreira que almejava. Ela aponta ainda mais obstáculos:

[...] é, meu pai é, era, ele já faleceu, uma pessoa extremamente machista, muito, muito, mas só que quando eu era criança, a minha mãe era o contrário, era aquela pessoa extremamente forte, ela era feminista sem saber, né?! [...] Não existia essa coisa do machismo ainda. (LEIA)

Por outro lado, ela reconhece como o apoio da família em suas decisões foi se constituindo:

Porque assim, muitas mulheres que eu conheço, muitas meninas reclamam que não são incentivadas pelos pais, porque os pais são machistas ou são pessoas ignorantes

³ Bairro periférico da cidade do Rio de Janeiro.

e tal. Aí, querem seguir ciências, quer seguir uma carreira e às vezes os pais não incentivam e até reprimem, né, em alguns casos, assim. [...] desse ponto de vista, eu não posso reclamar, eu tive incentivo. (LEIA)

Leia se reconhece nesse lugar, de mulher, periférica e pobre; e entende essa posição como limitadora de suas oportunidades, ainda mais num país tão desigual como o Brasil:

Eu sou branca, mas eu era pobre, então o tratamento é diferente, você não tem as mesmas oportunidades. (LEIA)

Ao machismo reconhecido em seu próprio pai, somam-se outros, implícitos, no ambiente escolar e na Universidade. Leia relata a diferença de tratamento recebido por ela e pelos colegas homens ao longo de sua formação:

Ele é excelente, muito competente, brilhante, mas, assim, ele tinha uma certa vantagem. Ele era homem, era explícito isso, sabe? [...] Só que eu observar que eu fazia a mesma coisa que o fulaninho, mas eu não recebia nenhum aplauso, nada. Ah, tá. Mas o fulaninho, sim, o fulaninho é um gênio. (LEIA)

Mais à frente Leia fala sobre como considera o reconhecimento do professor importante para o desenvolvimento do aluno:

Eu acho que a gente, como professor, tem que elogiar os alunos quando eles estiverem evoluindo, avançando, a gente tem que incentivar. Ainda mais quando você vê um aluno, sabe, alunos brilhantes, você tem que incentivar mais ainda. (LEIA)

Para Mognon (2010), a motivação deve ser presente no processo de aprendizagem. Como professores, é importante reconhecer os benefícios de motivar e incentivar os alunos. Leia reconhece que, como professora, deve ter papel ativo para reconhecer o talento dos alunos, principalmente daqueles pertencentes a grupos socialmente excluídos:

Aí quando eu vejo uma menina, eu incentivo muito, incentivo os meninos também. Muito. Mas quando eu vejo uma menina indo bem, melhor ainda, “vamos, vambora”. Então assim, eu acho que precisa de uma diferença de incentivo sim, poxa, os meninos já são muito incentivados. (LEIA)

Nessa direção, Dweck (2017) relata que, durante sua trajetória no ensino médio, era uma aluna com notas altas em Matemática. Em certo momento, teve contato com um professor que considerava que meninas não “levavam jeito” para Matemática. Desde então, suas notas começaram a diminuir e ela nunca mais estudou a disciplina. Assim, um elogio por parte de professores pode desencadear atitudes positivas, enquanto a expressão de uma expectativa negativa pode ter efeito contrário. A diferença de tratamento que os meninos recebem desde a idade escolar, segundo Leia, é justificada por uma pretensa vocação para as áreas de exatas:

Meninos vão fazer ciências exatas, meninas tem que fazer, né, sei lá, qualquer outra carreira de humanas, ser médica ou qualquer coisa assim. Mesmo que algumas vezes quando os pais incentivam, dificilmente isso é alguma coisa comum. (LEIA)

Segundo Leia, tais estereótipos continuaram fortes na Universidade, tanto em sua formação inicial, como em seu trabalho atual:

A universidade é um baque pra todo mundo. Sei lá, pra todo mundo, mas para as mulheres, especialmente se você entra num curso [...]. Primeiro que Economia não é um curso de Ciências Exatas, mas é um curso também com um ambiente muito masculino, né?! Muito predominante masculino. Agora eu não sei mais, mas quando eu entrei era um curso bastante [...] um ambiente bem machista. (LEIA)

Na matemática, por mais bem sucedida que você seja, por mais capaz, o ambiente é tóxico, continua sendo, só que hoje em dia tem muito mais interesse pelas pessoas e confrontar esse tipo de atitude [machista], né. (LEIA)

Leia reconhece como ser mulher e pobre, em nossa sociedade, é lidar com desafios todos os dias. Além de todo machismo a que somos expostas, ainda é preciso encarar a desigualdade social existente. Como explicar isso para uma jovem que precisa trabalhar para ajudar em casa? É só estudar? Leia estudou e alcançou a tão sonhada universidade. Como conciliar tudo? Como dar conta de todas as coisas?

Ser pobre, se você não é, mesmo você sabendo do que tem pra oferecer, e você não podendo aplicar ou quando você pode e aquilo não é reconhecido porque você é mulher, isso é uma coisa muito séria, isso marca a gente, né? (LEIA)

A condição feminina também gera inseguranças. O medo da violência – inclusive sexual – dificulta decisões que podem parecer simples, como o próprio lugar de moradia. Quando Leia precisou estudar em outro estado:

Eu fui morar no alojamento com três homens, três rapazes, um deles era meu melhor amigo, então eu tava segura, né, só fui pra casa, porque era a única casa que tinha vaga, porque meu melhor amigo estava junto comigo. (LEIA)

Mas Leia precisava ser lembrada – de maneira nada sutil – de que aquele lugar não lhe pertencia:

aí outro cara da outra casa, que também era um cara que fazia física, que era amigo dos caras da casa, falava “por que você não põe a mulher pra lavar, tem uma menina ali, ó, coloca ela pra lavar a roupa da casa ha-ha-ha”. Era o tempo todo esse tipo de piada. (LEIA)

Eram estudantes comuns, assim, pessoas “normais” que falavam coisas agressivas, falas preconceituosas. Fonseca (2012, p. 24) alerta que:

Na sociedade brasileira, o riso, nessa perspectiva, transforma-se na mais refinada expressão do etnocentrismo, do racismo, do machismo e da xenofobia contra indivíduos e grupos sociais não ocidentalizados, não participantes do universo masculino e heterossexual, nem os marcadamente caracterizados pela fé católica.

Como nos alerta Araruna (2016, p. 12), quando rimos de uma piada machista, racista, estamos evocando uma falsa verdade:

se ninguém ri de uma piada machista, não significa que o mundo ou a democracia perderam a graça, mas somente que o machismo não é engraçado. Sua desconstrução é via uma constante.

Para Leia, piadas, estereótipos, falas misóginas vão pouco a pouco minando a confiança e criando revolta:

Não importasse a sua colocação no vestibular, se você era inteligente, se você era burro, dane-se, você é mulher. [...] De começar a gritar e deixar sua voz lá no canto e você lá com o dedinho levantado querendo dar a sua opinião. (LEIA)

O ambiente, segundo Leia, misógeno e tóxico, deixou marcas psicológicas e ressentimentos:

Chegou um ponto que eu achava que eles me achavam medíocre pela forma que eles me tratavam, era sempre uma frieza. [...] O tempo todo com uma sensação de que as pessoas não estavam nem aí pra mim, que eu estava sendo um fardo. Às vezes, até isso eu sentia, como se eu tivesse sendo um fardo. (LEIA)

A preocupação em relação ao que o outro acha gera sentimento de culpa. Para Gellis (2011, p. 640):

A culpa é compreendida, portanto, como sendo a forma pela qual o eu percebe a crítica do supereu. É, pois, um sentimento de indignidade. Há um ideal do eu que “critica” o eu e este se sente indigno do ideal.

Durante a entrevista, Leia expressava sentimento de culpa pela maneira como era tratada, o que impactava em suas formas de se vestir e se portar:

É, a gente tinha medo de usar algumas roupas, eu não usava nem vestido, nem saia. [...] Eu tinha medo, eu não usava, eu usava só calça e não é porque eu tinha medo de ser molestada não, é porque eu tinha medo de não ser levada a sério, eu não usava maquiagem, eu não usava nada, brinco, nem nada, porque eu não queria que eles me vissem como uma menina fútil, como se, ser feminina, fizesse você parecer inferior (LEIA)

O desrespeito à figura de mulher e professora se reflete, ainda, de outras formas, como em posturas de desafio:

Ou então, na minha aula, eu tô dando aula e o cara tá no celular assistindo videoaula da mesma matéria. Eu falei assim “vem cá, a minha aula é tão ruim que você tem que assistir uma videoaula na minha cara?” “ah, porque eu não tô entendendo” “ah, por que você não me pergunta?” “Porque o fulano é melhor, sabe?” [...] Assim, eu não vejo nenhum professor homem reclamar disso. [Essa postura de] te desrespeitar e dizer que você não sabe o que você tá falando, dele se sentir tão confiante assim, eu só vejo mulher reclamando disso, eu, todas as professoras que eu conheço tem história maluca dessa. (LEIA)

Uma explicação para esse desrespeito é a quase ausência de mulheres nas posições de pesquisa em Matemática. As mulheres ocupam principalmente os cursos de licenciatura. Ávila e Portes (2009, p. 95) explicam que:

as preferências quanto à escolha dos cursos foram se construindo ao longo do processo de escolarização dos sujeitos femininos e masculinos, dando origem a áreas demarcadas como mais “femininas”, como a área das ciências humanas e a maior parte dos cursos da saúde, ou mais “masculinas”, como aqueles da área das ciências exatas e carreiras tecnológicas.

Isso pode contribuir para encontrarmos, por exemplo, uma maioria feminina em cursos o de Pedagogia, enquanto que em cursos como o Ciências da Computação, a maioria é de homens. Além disso, alguns autores, como Tosi (1981), argumentam que, mesmo que uma mulher escolha uma área marcada pela presença masculina, ela ainda será direcionada a um campo considerado “mais feminino”. Ou seja, uma vez que a mulher escolhe a área de Matemática, ela será direcionada à licenciatura, pois está relacionada à docência. Porém, para Leia, esse fenômeno não é marcado apenas pela autoexclusão das mulheres, uma vez que posturas competitivas e agressivas são comuns nas áreas de exatas:

Por mais que exista machismo nessas áreas, mas assim, eu acho que não é tão agressivo como nas ciências exatas, principalmente as duras, matemática, física, ciências da computação, eu acho que é um pouco pior, eu sinto que é pior assim (LEIA)

Leia identificou também posturas de escárnio por parte de seus próprios colegas docentes na Universidade em que trabalha:

A gente começou a discutir um curso mais light, mais qualitativo para os alunos da biologia, das ciências ambientais. Aí o que esse cara fala? Ah, é tipo uma matemática para mulheres, né?! Assim [...]. Aí, o que acontece, todo mundo começou a rir e aí eu virei assim “o que é isso?”. Aí, um cara falou assim “não liga não é o fulano que está falando”. Assim, quando os caras falam essas coisas, “ah, ele é um idiota, deixa pra lá”. (LEIA)

Adichie (2014, p. 28) nos lembra que:

Se, por um lado, perdemos muito tempo dizendo às meninas que elas não podem sentir raiva ou ser agressivas ou duras, por outro, elogiamos ou perdoamos os meninos pelas mesmas razões.

A presença de mulheres na matemática pura ainda é vista com estranheza. Embora as mulheres já tenham construído um universo repleto de empoderamento, assumindo a posição de quem pode e deve, se quiser, ter acesso à Matemática, o meio matemático ainda é muito hierarquizado. Freitas (2001, p. 9) afirma que:

Geralmente, o assédio moral começa pelo abuso de um poder (qualquer que seja a sua base de sustentação), segue por um abuso narcísico no qual o outro perde a autoestima e pode chegar, às vezes, ao abuso sexual. O que pode começar como uma leve mentira, um flagrante falta de respeito, torna-se uma fria manipulação por parte do indivíduo perverso, que tende a reproduzir o seu comportamento destruidor em todas as circunstâncias de sua vida: local de trabalho, com o cônjuge, com os filhos, etc.

Interpretamos algumas das experiências vivenciadas por Leia como assédio moral – assim como o que muitas mulheres vêm sofrendo, caladas e com medo. Como observa Freitas (2001), muitos indivíduos engrandecem-se rebaixando outros, sem quaisquer culpa ou sofrimento, não somente nos ambientes de trabalho como também nos domésticos. Ciente de seu papel, Leia se considera feminista.

pra mim, como feminista, eu entendo que é reconhecer que eu sempre estive na posição de não privilégio, né, com relação aos homens. Eu tenho privilégio com relação às mulheres negras, mas eu não tenho privilégio, nunca tive privilégio com relação aos meus colegas homens, né, então sempre foi diferente. (LEIA)

Considerações Finais e Outros Apontamentos

Quando afirmamos que somos feministas – especialmente nos contextos políticos atuais no Brasil, marcados por constantes imposições de retrocessos e invisibilizações – quase sempre somos confrontadas(os) por olhares de estranhamento, por piadinhas, por incômodos ou por silêncios (que, por vezes, gritam mais alto que qualquer reação verbal). Muitas mulheres hesitam em se reconhecer como feministas, seja por medo ou preconceito. Precisamos, portanto, lutar pela quebra de estereótipos relacionadas ao feminismo.

Então, assim, eu acho que ser feminista é uma espécie de nirvana que você tem, né, que estala, né “ah, foi isso?”, mudou a maneira com que eu era tratada, por isso que eu me sentia diferente, por isso que eu não me sentia respeitada, sabe? Quando eu reconheci isso, é que eu entendi que eu era feminista. Reconheci, vi que estava errado, fiquei p da vida com isso e nunca mais vou deixar isso acontecer, sabe? (LEIA)

Embora o feminismo tenha se afirmado, ganhado força e consciência como movimento político nos últimos tempos, é necessário prosseguir resistindo e se insurgindo contra o patriarcado e a colonialidade de gênero. Neste trabalho, procuramos evidenciar, a partir das narrativas de Leia, como ambientes sociais e profissionais dominados pela referência na figura masculina (como é o caso dos meios acadêmicos no campo da Matemática) ainda são atravessados pelo patriarcado e por traços e efeitos da colonialidade de gênero. Pretendemos, em particular, desafiar visões socialmente disseminadas de que a Matemática, por ser uma ciência rotulada como “exata”, poria ser

politicamente isenta ou neutra – pois, como nos adverte Paulo Freire, “toda neutralidade afirmada é uma opção escondida”.

Referências

- ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014.
- ARARUNA, L. S. **O machismo não é uma piada**. 32f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciência Política). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- ÁVILA, R. C.; PORTES, É. A. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-estar e Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 91-106, 2009.
- BOALER, J. **Mentalidades Matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador**. São Paulo: Penso Editora, 2018.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Lei das Escolas de Primeiras Letras. Lei das Escolas de Primeiras Letras. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Registrada na Chancelaria-mor do Império do Brazil a fl. 85 do Livro 1º cartas, leis e alvarás. Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1827. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 08 ago. 2020
- CHANTER, T. **Gênero: conceitos-chave em filosofia**. São Paulo: Editora Artmed, 2011.
- COSTA, C. K. L. (2012). Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade de gênero e a descolonização do saber. **Portuguese Cultural Studies**, v. 4, 2012.
- CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.
- DWECK, C. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. Objetiva, 2017.
- ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 133-168, 2005.
- FONSECA, D. J. **Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo à brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2012.
- FREITAS, M. E. Assédio moral e assédio sexual: faces do poder perverso nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 2, p. 8-19, 2001.
- GELLIS, A.; HAMUD, M. I. L. Sentimento de culpa na obra freudiana: universal e inconsciente. **Psicologia USP**, v. 22, n. 3, p. 635-654, 2011.
- HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 193-210, 2015.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KERSEY, A. J., Csumitta, K.D.; Cantlon, J.F. Semelhanças de gênero no cérebro durante o desenvolvimento da matemática. **Npj Sci. Aprender**. 4, 2019.

- GONZALES, L. **Women Organising for Change: Confronting the Crisis in Latin America**. Isis International, in coordination with Development Alternatives with Women for a New Era (Dawn), Book Series, v. 2, 1988.
- LIMA, E. S. A experiência pessoal conta muito. **Revista Cláudia**, Editora Abril, Ano 44, n. 4, abril. 2005, p. 62-63.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **Sexualidade e gênero na escola. A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 69-73, 2001.
- LUGONES, M. Heterosexualism and the colonial/modern gender system. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186–209, 2007.
- LUGONES, M. Colonidad y género. *Tabula rasa*, n. 09, p. 73-101, 2008.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.
- LUTZ, C. The gender of theory. In: BEHAR, R.; GORDON, D. (Eds), **Women Writing Culture**. Berkeley: University of California Press, 1995, p. 249-266.
- MIGNOLO, W. D. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber – eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SCOTT, J. **Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1989.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Mulher e realidade: mulher e educação**, v. 16, n. 2, jul/dez de 1990.
- SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Porto Alegre: Educ Realidade. v. 20, 1995.
- SOUSA, V.; CARVALHO, M. **Por uma educação escolar não-sexista**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2003.
- TOSI, L. A mulher brasileira, a Universidade e a pesquisa científica. **Ciência e Cultura**, v. 33 , n. 2, p. 167-177, fev. 1981.