

**Cenas de uma aula de matemática: território e relações de gênero na
EJA**

*Scenes of a Mathematics class: territory and gender relations in Youth
and Adult Education*

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza ⁽ⁱ⁾

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Governador Valadares, MG, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0001-6955-5854>, celeste.br@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-5702-7189>, mcfefon@gmail.com

Resumo: Neste artigo, propõe-se a incorporação de duas categorias de análise – gênero e território – à reflexão sobre práticas matemáticas protagonizadas por estudantes da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA). O referencial teórico estabelece um diálogo entre os campos da Educação Matemática, da Geografia e dos Estudos de Gênero para analisar o material empírico produzido por meio de observações das aulas de matemática e de entrevistas com catadoras e catadores de materiais recicláveis, com idade entre 18 e 69 anos, que participavam de um projeto de EJA numa Associação. O texto expõe as tensões entre o desejo de uniformidade das práticas matemáticas do território escolar e a heterogeneidade dessas práticas nos territórios da casa e do trabalho. Abdicar da compreensão das marcas simbólicas, econômicas e políticas desses territórios determina o silenciamento de práticas matemáticas outras no contexto escolar, aumentando a desigualdade das relações de gênero.

Palavras-chave: gênero, EJA, matemática, território

Abstract: *This article proposes the incorporation of two categories of analysis – gender and territory – to the reflection on mathematical practices carried out by students of the Youth and Adult Education (in Portuguese, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, EJA). The theoretical framework establishes a dialogue between the fields of Mathematics Education, Geography and Gender Studies to analyze the empirical material produced through the observation of mathematics classes and interviews with recyclable materials collectors, aged between 18 and 69, who participated in an EJA project in an Association. The text exposes the tensions between the desire for uniformity of the mathematical practices of the school territory and the heterogeneity of these practices in the territories of the house and of the work. The abdication of the understanding of the symbolic, the economic and the political marks of these territories, determines the silencing of other mathematical practices in the school context, increasing the inequality of gender relations.*

Keywords: *gender, mathematics, youth and adult education, territory*

Contexto teórico e metodológico do estudo

Neste artigo narramos cenas de uma aula de matemática. Nas discussões que a partir delas empreendemos, incorporamos, ao campo da Educação Matemática (EM) e da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), duas categorias de análise que nos parecem ainda pouco exploradas nestes campos: território e gênero.

Gênero como categoria de análise (Scott, 1990) tem sido incorporado aos estudos no campo da Educação Matemática (EM) tanto para compreender diferenças de gênero nas práticas matemáticas escolares e não escolares (Andrade, Franco, & Carvalho, 2003; Cardoso & Santos, 2014; Lima, 2013; Souza & Fonseca, 2009, 2010, 2015) quanto para problematizar a hegemonia da racionalidade de matriz cartesiana na valoração dessas práticas (Souza & Fonseca, 2009, 2010; Walkerdine, 1988, 2003, 2007). Tal incorporação, entretanto, ainda se faz de modo tímido, prevalecendo um certo silenciamento das reflexões que essa incorporação suscitaria na pesquisa e nas práticas pedagógicas. Pesquisas e práticas da EM, em geral, ignoram ou ocultam as correlações de gênero e as tensões que as conformam, como se elas não constituíssem as práticas matemáticas de mulheres e homens, no contexto escolar ou fora dele.

Nos estudos no campo da EJA, pode-se também constatar certo acanhamento na proposição do conceito de gênero como categoria de análise e dos desdobramentos dessa proposição nas reflexões sobre relações educativas em geral e sobre práticas escolares, de modo especial. As relações de gênero dificilmente se estabelecem como foco das investigações, ainda

que elas permeiem, de modo decisivo, o cotidiano das salas de aula de EJA, em espaços escolares, ou em outros espaços, como os movimentos sociais, as associações, ou o espaço prisional¹.

Do mesmo modo, as discussões sobre território nesses campos também se mostram incipientes, ainda que a questão do espaço em que as práticas sociais se efetivam tenha atraído, nas últimas décadas, a preocupação de quem pesquisa, propõe, desenvolve e analisa práticas pedagógicas na EJA e na EM.

No campo da EJA, sob a influência da perspectiva intercultural, há uma permanente convocação ao reconhecimento das vivências dos sujeitos, o que, de alguma forma, tem remetido à questão espacial. Tal reconhecimento remonta às contribuições de Paulo Freire e se atualiza na preocupação, observada tanto na pesquisa quanto nas práticas pedagógicas, em se considerarem os sujeitos e suas vivências socioespaciais em suas análises e propostas. Porém, nesse aspecto, há que se observar que o espaço é apresentado, muitas vezes, como delimitação de um cenário, ou como desencadeador de ações pedagógicas em sala de aula na intenção de aproximar conhecimentos escolares da vida dos(das) aprendizes.

No campo da EM, essa é também a perspectiva adotada na compreensão do espaço, de modo geral, na pesquisa e nas práticas pedagógicas. Cabe ressaltar aqui que demandas interpostas pelo confronto entre culturas nos contextos educativos têm desencadeado discussões, assumidas em abordagens etnomatemáticas (D'Ambrosio, 2001; Knijnik, Wanderer, Giongo, & Duarte, 2012), nas quais saberes de grupos culturais que habitam diferentes espaços são identificados, descritos e validados como matemática, problematizando-se, desse modo a universalidade da matemática acadêmica ou escolar, calcada na natureza abstrata de um conhecimento que estaria, pois, imune às interferências socioespaciais.

Na análise que aqui propomos, entretanto, a intenção é refletir sobre o espaço para além de uma delimitação geográfica. Nesse exercício analítico, buscamos contemplar as relações que nele se estabelecem, ou que por meio dele são estabelecidas, e como o espaço se encontra implicado na subjetividade dos sujeitos, delineando relações de gênero e matemática.

¹ Baseamo-nos no levantamento bibliográfico que realizamos na base de dados do sítio eletrônico <http://www.scielo.org/php/index.php>, selecionando pesquisas cujos resultados foram publicados no período de 2006 a 2016, em periódicos indexados, e que tiveram como objeto de análise relações de gênero na EJA. Esse levantamento apontou apenas 15 trabalhos nesses últimos 10 anos.

O modo como propomos operar com o conceito de gênero neste artigo supõe que sua constituição se dê nas relações sociais e considera como uma construção social o que se define como *masculino* e *feminino*. Esse modo de operar nos aproxima do que defendem as estudiosas de gênero (Louro, 1997, 2007; Scott, 1990, 1998) e nos leva a, tomando gênero como categoria de análise, buscar expor “as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros” (Louro, 1997, p. 24).

Nessa direção, mobilizamos discussões do campo dos Estudos Territoriais (Haesbaert, 2004, 2011, 2015; Massey, 2007, 2015; Soja, 2003) na compreensão de que os nossos lugares de vida não são, tão somente, delimitados espacialmente, mas se configuram como território com marcas históricas, econômicas, políticas, simbólicas/culturais, afetivas, etc. Compreender esses lugares como territórios nos instiga a refletir sobre como os lugares vividos por nós interferem nos nossos modos de viver diferentes relações, dentre elas as relações matemáticas, marcadas pelas diferenças de gênero.

As cenas narradas neste texto compõem o material empírico de uma pesquisa que investigou relações de gênero e matemática na EJA, tomando como campo uma Associação de catadores(as) de materiais recicláveis e, como sujeitos, pessoas jovens e adultas que trabalhavam como associados nesse espaço e que se envolveram com um projeto de EJA que se desenvolvia naquela Associação. O grupo de associados era composto por 60 mulheres e 08 homens. Durante um semestre letivo, observamos as aulas de matemática que aconteciam no espaço da Associação, em uma sala ao lado do galpão de triagem dos materiais a serem destinados à reciclagem, de segunda a sexta-feira, no horário de 7h às 8h30 da manhã, de que participavam 20 catadoras e 2 catadores. Esse grupo formava uma turma da primeira etapa do Ensino Fundamental, vinculada a uma escola da Rede Municipal de Educação, em parceria com uma universidade local, responsável pela organização da proposta pedagógica do projeto de EJA na Associação. Para compor o cenário aqui descrito e contribuir para as nossas reflexões, incorporamos a esta análise, além de registros de enunciações de mulheres e homens, capturadas em aulas de matemática, excertos discursivos das entrevistas realizadas com 8 catadoras e 2

catadores e que tiveram como fio condutor as práticas matemáticas dessas mulheres e desses homens nos territórios da escola, da casa e do trabalho².

Argumentamos neste texto que o silenciamento das relações de gênero na pesquisa sobre EM e EJA, e nas práticas ali vividas tem diversos condicionantes. Dentre eles está o modo como se concebe o espaço escolar: apenas o local em que as práticas pedagógicas ocorrem, sem considerar o papel constitutivo desse território naquilo que ali sucede e nas relações que ali se estabelecem, inclusive nas relações de gênero.

Cenas de uma aula de matemática: o espaço na constituição das práticas

Na sala de aula, estão presentes cinco catadoras (Jane, Sílvia, Isa, Cora, Ana), a professora, uma aluna monitora do curso de Pedagogia e uma pesquisadora. No quadro, a professora escreve:

24 de março...

As alunas começam a copiar, e Ana lamenta:

Ana: - *Ó meu Deus, roubaram o branco...*

De repente, a aula é interrompida com a chegada de pintores enviados pela prefeitura para pintar a sala.

As carteiras são carregadas para fora da sala de aula, um quadro é improvisado, e *a aula de matemática continua*, no espaço em frente à porta da sala, para onde todos os materiais que estavam lá dentro foram carregados por todos que ali estavam: estantes, livros, sacos contendo materiais recicláveis, fogão, geladeira, panelas. Em meio ao movimento de retirada desses materiais e às vozes das catadoras e dos catadores que chegavam para o trabalho, *a aula de matemática continua*.

² A escolha dos sujeitos foi intencional. Foram convidados a participar da entrevista os dois catadores que frequentavam as aulas de EJA e oito mulheres. O critério de seleção considerou: faixa etária (mulheres mais velhas e mais jovens); escolaridade (mulheres que nunca frequentaram a escola, mulheres com passagem rápida pela escola e mulheres que permaneceram mais tempo na escola) e posicionamento das mulheres na Associação (mulheres que permaneciam mais silenciosas no espaço de trabalho e na escola, e outras que se posicionavam, reivindicando direitos e fazendo denúncias sobre desigualdades vividas no espaço de trabalho e em outros espaços da vida social).

Ana diz para Isa, que chega à sala:

Ana: - *Roubaram o branco.* (As catadoras chamam de branco o material composto por papéis de menor espessura, depois de limpo e organizado por elas. O “branco” roubado havia sido limpo e organizado por Ana e Isa durante uma semana de trabalho).

Professora: - *Que dia é hoje? Lembra da tabelinha de ontem?*

Enquanto a professora continua as explicações sobre a atividade, Isa diz em voz baixa:

Isa: - *Isso aqui já virou moda. Ninguém faz nada. Só Deus para ter misericórdia. Um dia chega lá. Quando controlar o ponto, isso resolve. Virou moda.... Fazer o quê? Matemática...*

A “matemática” a que Isa se referia era o quadro que estava desenhado na lousa:

Figura 01 – Tabela de multiplicação que a professora desenhara na lousa

X	0	1	2	3	4	5	6
5							
X	0	1	2	3	4	5	6
15							

Fonte: Apontamentos do caderno de campo e registros em vídeo

Cinco cachorros circulam entre o grupo e não interrompem as atividades na sala de aula. À medida que outras alunas catadoras chegam, o assunto do roubo é retomado e provoca comentários das mulheres: “*Não é possível*”, “*de novo*”, ou expressões de desalento e desânimo.

E a aula de matemática continua.

Começa a chover. Enquanto a aula de matemática continua, algumas mulheres exclamam: “*Está chovendo*”, “*E agora?*”, “*Deixa...*”.

A professora diz: “*Cês tão com medo de molhar?*” E continua acompanhando individualmente as contas que as alunas estão fazendo no caderno.

Uma das mulheres propõe irem para o galpão de triagem dos materiais. A sala de aula é novamente deslocada. Cadeiras são carregadas, o quadro é levado, livros e cadernos são,

também, carregados. Limpa-se um espaço no galpão, as carteiras nele são colocadas, o quadro é preso em dois fardos de garrafa PET.

E a aula de matemática continua...

Dois alunos e uma aluna chegam às 8h para a aula. Nesse mesmo horário, com a chegada dos(as) catadores(as) para o trabalho, o movimento no galpão aumenta. Conversas, barulho da prensa que é ligada, fardos são arrastados, o caminhão descarrega materiais, a esteira começa a funcionar. Na *sala de aula*, silêncio das pessoas. O barulho à volta não parece incomodar as alunas e os alunos. Mais três mulheres chegam. Uma delas explica que se atrasou porque *“tinha que deixar o menino na creche”*.

Eva, catadora responsável pelo contato com compradores, chega para a aula e começa a folhear o caderno para iniciar a atividade que está proposta na lousa. Uma das mulheres conta sobre o roubo.

Eva reclama em voz alta: - *Não tô aguentando isso aqui. É o pessoal daqui mesmo que rouba. É os homens que é assim com os outro. Eu não concentro no meu quadro.*

O quadro, no qual ela diz não se concentrar, era a lousa na qual estava registrada mais uma atividade de uma *aula de matemática que continuava*:

Figura 02 – Exercício proposto na lousa pela professora

<i>Resolva as operações</i>		
236	236	<i>Multiplicando</i>
x5	x15	<i>Multiplicador</i>

Fonte: Apontamentos do caderno de campo e registros em vídeo

Eva começa a copiar.

Uma catadora, não alfabetizada, que às vezes frequenta as aulas, entra na *sala*, dá uma receita de xarope para outra catadora [para o filho] e, antes de sair, diz para Eva que o pessoal da televisão estava lá e era para ela falar na televisão sobre o roubo.

Eva: - *Eu não aguento mais falar. É as mesmas pessoas. É os homens. Vou lá falar com os repórter.*

E a aula de matemática continua... com as alunas resolvendo as contas e com o aluno e as alunas não alfabetizados(as), copiando os números.

Ao final da aula, Ana, que passou todo o tempo copiando os números (única atividade “de matemática” autorizada pela professora para uma pessoa não alfabetizada), diz à pesquisadora:

Ana: - *Roubaram trinta quilo de papel branco a dez centavos. Me roubaram três reais. Agora, com a televisão, quem sabe o prefeito arruma uma cesta de quinze reais. Então, nós não perdemos muito. O deles tá no céu.*

Isa discorda: - *Roubaram mesmo, e eu não quero cesta.*

Eva retorna dizendo: - *Foi os home Eles fica até tarde e ali rolou... Eles conhecem os outros. Facilita.*

Ana: - *Nosso problema não é coleta. Nós precisamos é de vigia.*

Embora extensa, optamos por reproduzir aqui a narrativa desse conjunto de cenas, elaborada com base nos apontamentos no diário de campo e nas transcrições do vídeo, por meio dos quais registramos essa aula que *sempre continuava*, a despeito da circulação de animais, do barulho, do movimento das pessoas, da organização do trabalho, da intercorrência climática, dos deslocamentos de pessoas, móveis e objetos, das denúncias sobre o roubo de material, da notícia a ser produzida para a televisão...

Essas cenas nos contam histórias socioespaciais nas quais relações de gênero e matemática são tecidas nas vidas de mulheres e homens adultos, trabalhadoras e trabalhadores, estudantes da escola básica, ali em seu local de trabalho.

Soja (2003), ao refletir sobre as relações entre história e geografia na modernidade, afirma a supremacia da história na teorização social que, segundo o autor, “compreende o mundo, primordialmente, através da dinâmica decorrente do posicionamento do ser e do devir sociais nos contextos interpretativos do tempo” (p. 17). Tal supremacia, reflete o autor,

produziu o silenciamento da espacialização na teorização social. Nessa reflexão, Soja recorre aos argumentos de Foucault (2009) de que a modernidade, movida pela História, negligenciou o espaço, tratando-o como “o morto, o fixo, o imóvel” (p. 411).

Foucault (2009), na conferência intitulada “Outros espaços”, denuncia o silenciamento, ou a negação do espaço, esquecido em sua fecundidade. O espaço, na perspectiva apresentada por ele, é simultaneidade, justaposição e dispersão: “Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama” (p. 411).

Nas abordagens do campo da Geografia, só mais recentemente o espaço passou a ser considerado como vivo, múltiplo, relacional, sob diferentes nuances teóricas (perspectivas marxistas, cultural, fenomenológica, pós-estruturalista³) que utilizam o termo “lugar”, ou “espaço”, ou “território” (como o fazem autores da geografia latino-americana) (Haesbaert, 2015), mas sempre focalizando, sob algum aspecto, a complexidade das tramas que o constituem.

Haesbaert (2004) analisa diferentes perspectivas teóricas que abordam o território e as agrupa em três vertentes básicas, mas não excludentes: vertente política; vertente cultural ou simbólica; e vertente econômica. As dimensões que essas vertentes destacam ou tomam como eixo de sua análise, vemo-las imbricadas nas cenas da aula que narramos e em outras cenas (da casa, do trabalho, da escola) evocadas por catadores(as) em várias oportunidades durante o trabalho de campo.

Por isso, nossa análise reconhece o “espaço como produto de inter-relações” (Massey, 2015, p. 29); como possibilidade da existência da multiplicidade, da pluralidade, da heterogeneidade “na qual distintas trajetórias coexistem” (p. 29), sendo, portanto, “um produto de relações-entre relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais” (p. 29). Nesse sentido, assumimos que o espaço “modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política” (p. 15).

O reconhecimento do espaço na constituição das práticas e dos sujeitos que as conformam e nelas se conformam desencadeia uma análise das cenas da aula de matemática

³Sobre essas perspectivas, conferir Soja (2003).

narradas que nos permite refletir sobre a constituição, a convivência e o confronto de duas teceduras espaciais sempre presentes nas salas de aula, mas de modo dramático nas salas de aula da EJA, inclusive, ou talvez especialmente, nas salas de aula de matemática da EJA: emaranham-se, ali, numa vigorosa tecedura, os territórios da casa e do trabalho; mas também se fia naquelas cenas uma outra tecedura, que, a despeito de se entrelaçar naquela primeira, urde um território escolar quase como uma trama autônoma, em que *a aula sempre continua*.

Da extraterritorialidade do espaço escolar

Analisando diferentes concepções de território, Haesbaert (2011) afirma que esse conceito, apesar das especificidades das matrizes teóricas, é definido considerando-se “as relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) em que está mergulhado, relações estas que são sempre, também, relações de poder” (p. 54).

Portanto, podemos afirmar que o espaço escolar é um território, por se constituir como relacional, no qual transitam os sujeitos, as histórias, as memórias, as tradições, os rituais, as culturas e os valores que o constituem e que se encontram enredados em relações de poder. O poder aqui é entendido na perspectiva foucaultiana, como da ordem da relação e da produção de saberes: “não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (Foucault, 2006, p. 172). Tais relações de poder/saber se forjam entre pessoas, entre grupos, entre pessoas/grupos, entre culturas, entre modos de vida.

As cenas que testemunhamos, todavia, denunciam a contradição que se vivencia no espaço escolar, ao se conferir à sala de aula (metonímia dos espaços de ação pedagógica da escola) um “estatuto de extraterritorialidade” (Canário, 2005, p. 158), definido na preservação de características da ação educativa marcadas pela uniformidade, regularidade e repetição, independente dos sujeitos, das relações que os envolvem e das práticas que ali se instauram.

Nas cenas descritas, identificamos essa contradição na persistência com que a relação pedagógica se preserva na *aula de matemática que continua*, a despeito das mudanças de local, de tantas ocorrências perturbadoras, das preocupações e das atividades de mulheres e homens que definem seus modos de estar ali, mas que são silenciadas na continuidade da aula de matemática, que parece não se deixar interferir por elas.

Ali, apesar de todas as especificidades daquela escola que transgride os padrões escolares de organização espacial (que, em geral, inclui uma sala de aula delimitada, mesa do professor, lousa afixada na parede, silêncio, carteiras enfileiradas), *a aula de matemática continua* na improvisação espacial, mas os ritos e a forma⁴ escolares são mantidos: na escrita da professora na lousa e na ação das alunas de copiar “24 de março...”; no modo como a atividade é introduzida como continuidade daquela que se estava desenvolvendo numa aula anterior – “*Que dia é hoje? Lembra da tabelinha de ontem?*”; na conformação do objeto de estudo, caracterizado pela regularidade de procedimentos e resultados (a tabela com as multiplicações por um fator fixo e sua posterior aplicação numa operação mais complexa); na referência que representa o quadro branco que é carregado para o espaço em frente à porta da sala e depois para o galpão, assim como as cadeiras em que as alunas e os alunos se sentavam, reconstituindo por duas vezes a cena da sala de aula, apesar da curta duração daquela sessão (das 7:00 às 8h30).

Ritos e forma sacralizam o espaço escolar e o mantêm à parte da vida, sobretudo nas aulas de matemática, que não apenas são marcadas pela racionalidade de matriz cartesiana, mas a veiculam e promovem, na valorização da inteligibilidade, da abstração, do encadeamento de ideias, do rigor, da exatidão, do controle, da previsibilidade, da unicidade de respostas, da objetividade, da precisão, da perfeição.

A narrativa daquelas cenas nos conta, assim, histórias de fantasia e ficção fabricadas pelo sonho da razão, sobre vidas em *uma aula de matemática que sempre continua*. Nas marcações que fizemos em itálico na narrativa da *aula de matemática*, quisemos mostrar o ritmo, ditado pela razão a um ritual que se repete, mesmo quando a sala é deslocada para espaços abertos: a chegada à sala, a disposição das carteiras e do quadro; o uso do quadro, o silêncio das alunas e dos alunos e a aplicação com a qual se dedicavam às atividades matemáticas escolares; o movimento, os barulhos externos, os personagens que pareciam não interferir no espaço e no tempo ritmado da aula. A professora entra nesse jogo de fantasia e ficção, ao se aplicar a fazer desse espaço um espaço etéreo que paira acima das *miudezas da vida*, muito embora essas miudezas (não tão miúdas assim, como o roubo do material) tenham invadido a sala de aula.

⁴ Por “forma escolar” compreende-se uma delimitação e uma organização espacial padronizadas, um tempo específico repartido em horários, uma relação pedagógica entre o professor e seus alunos organizados em classes e níveis, marcada pela impessoalidade e por uma ligação específica com os saberes contidos em programas de ensino padronizados (Joigneaux, 2011).

Também as alunas e os alunos, cada qual a seu modo, participam dos jogos discursivos que instauram a ficção da extraterritorialidade: Isa verbaliza a resignação – que não é só dela – com a falta de perspectiva de solução do problema que as inquieta (*Isso aqui já virou moda. Ninguém faz nada. Só Deus para ter misericórdia.*), e a alternativa que se lhe apresenta envolve o adiamento do enfrentamento da situação, para dedicar-se à atividade escolar, que a afasta do risco do tensionamento (*Fazer o quê? Matemática... e aquela matemática da aula que continua!*); Eva, menos conformada, expressa sua luta para desligar-se das emoções que misturam indignação, desconfiança e preocupação com as consequências do roubo, e assim poder participar adequadamente da forma escolar no papel que lhe cabe: o de *concentrar-se* na apreensão do conteúdo escolar, vedando a impregnação da atividade cognitiva por aquilo que é (ou deveria ser) exterior à “sala de aula” (*eu não concentro no meu quadro*); os homens, por sua vez, mantêm-se calados, como se ignorassem as ansiedades e mesmo as acusações expressas nas falas e nas interjeições de suas colegas sobre o “roubo do branco”.

A racionalidade que rege essa e tantas outras aulas de matemática, assim, se instaura de forma diferente nas relações que as mulheres e que os homens estabelecem com uma matemática que também se extraterritorializa no contexto escolar. Nesse contexto, a fantasia da razão concorre para estabelecer – e busca ocultar – as correlações de gênero do espaço escolar, produzindo, em relações de poder/saber, verdades sobre mulheres, homens e matemática (Souza & Fonseca, 2010; Walkerdine, 1988, 2003, 2007).

Doreen Massey (2007, 2015) argumenta que a consideração da multiplicidade e da heterogeneidade nos modos de constituição das relações entre identidades/espacialidades contribui para espacializar as análises sociológicas. Com efeito, o olhar que empreendemos nesta análise, pela ótica da espacialização, possibilita-nos considerar que os posicionamentos das mulheres e dos homens, durante essa e outras aulas de matemática que observamos, guardam as “reminiscências” (Fonseca, 2001) das suas experiências escolares com a matemática.

Na reflexão sobre essas reminiscências, alinhamo-nos aos estudos da vertente simbólica (Haesbaert, 2004), segundo a qual o território é produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao espaço vivido. Desse modo, a extraterritorialidade impressa nas práticas escolares, especialmente nas aulas de matemática, paradoxalmente carrega as marcas simbólicas das relações com a escola e com o conhecimento escolar, o que imprime distinções nas relações de gênero e matemática.

Ao evocarem racionalidades matemáticas que diferem do modo escolar de se fazer matemática, como o fazem Ana e Isa, quando refletem sobre os prejuízos do roubo, as catadoras se mostram seguras em seus argumentos, que mobilizam implicitamente racionalidades matemáticas. No *script* das aulas de matemática, todavia, as mulheres evocam, de experiências de escolarização anteriores, lembranças da sua relação com a matemática escolar, que, segundo Fonseca (2001), emergem como funções pragmáticas na fala das alunas e dos alunos da EJA, marcadas por uma relação de desconforto diante desse conhecimento, quando mobilizado no contexto escolar: “*O vai um é difícil*” (Meire, 30 anos); “*Não sei fazer processo longo, só o curto*” (Ione, 31 anos); “*Agora, acho que você salta uma casa e resolve*” (Elsa, 44 anos); “*Eu acho que tem que armar a conta assim*” (Marta, 37 anos); “*Acho que tem que colocar a vírgula*” (Rosa, 32 anos).

A forma escolar preservada na memória e atualizada na evocação dessas reminiscências reitera a extraterritorialidade que, num acordo tácito, professora e estudantes procuram conferir àquela aula de matemática. É possível, entretanto, observar uma certa diferença geracional na relação das mulheres com a matemática escolar, que reflete os diferentes efeitos das diversas experiências escolares na postura dessas mulheres e desses homens nessa nova oportunidade de escolarização.

As mulheres mais velhas parecem não se sentir tão *intimidadas* diante das atividades matemáticas propostas quanto as mais novas: observam o quadro; fazem tentativas para entender o “*jeito que faz a conta agora*” (Isa, 62 anos) e a diferença das contas feitas no seu tempo; pedem explicações à professora sobre como foi “*feita essa conta*” (Cida, 45anos), já que “*o ensino de hoje não é igual não*” (Mara, 43 anos), considerando, com certo orgulho, que “*há mais de cinquenta anos que eu fiz isso*” (Isa, 62 anos).

As alunas mais novas, com passagens recentes pela escola, manifestam mais seu *desconforto* com as tarefas apresentadas. Muitas vezes, copiam as atividades e esperam que a professora as resolva no quadro. Suas enunciações revelam *desconfiança*, e se fazem presentes a constatação do esforço em aprender essa matemática e a dúvida sobre a capacidade de aprender o que não aprenderam até há pouco tempo, quando estiveram na escola: “*Quando eu comecei a estudar, cheguei nisso aí e parei, não aprendi na escola*” (Léa, 31 anos); “*Não quero nem pensar nisso aí. Pelejei na escola e não aprendi*” (Eny, 25 anos); “*Quando eu estudei, eu tinha muita dificuldade com essas conta*” (Diva, 30 anos); “*Copiei, copiei isso na escola e não consegui entender. Tô copiando de novo*” (Lia, 18 anos).

Mas não podemos deixar de observar as diferenças de gênero nessas marcas simbólicas. Na cena que narramos e em outras tantas que testemunhamos identificamos: a ênfase que as mulheres conferem à necessidade de compreensão da matemática escolar, mas também às suas dificuldades e incertezas; e uma aparente tranquilidade dos homens com relação a essa matemática. Em várias enunciações, as mulheres afirmam que querem “*aprender esse jeito de fazer*”, ou que “*desse jeito eu não sei*”. Isso não acontece com os dois homens presentes na sala de aula, que não enunciam suas dúvidas, dificuldades ou necessidades em relação a esse tipo de matemática: agem como se a dominassem, mesmo quando não a dominam, como é o caso de Rui, que demonstrava, nas aulas e no trabalho da associação, menos domínio de situações matemáticas do que as mulheres, mas não enunciava suas dúvidas como elas o faziam.

Assim sendo, no território escolar, preservado no sentido simbólico do termo, especialmente nessa aula de matemática, estabelece-se um jogo de fantasias e ficções. As práticas matemáticas constituídas e mobilizadas nesse espaço são respostas das mulheres e dos homens, dadas à matemática escolar, que confere à repetição, ao treino, à cópia, às regras, às formas consideradas corretas de resolução das questões e à linearidade das aprendizagens, valoração e legitimidade, marcas de uma linguagem matemática tipicamente escolarizada. Na evocação das suas lembranças com a matemática na escola, nas respostas de mulheres e homens a “esse tipo de matemática”, podemos ler as diferenças de gênero e geracionais, marcando, de forma também diferenciada e desigual, essas relações.

Território escolar e outros territórios de vida e de trabalho

Muito embora a razão queira converter a sala de aula em um espaço etéreo, contribuindo para a sua pretensa extraterritorialidade, as relações sociais que ali se estabelecem – entre elas, as relações de gênero – não se conformam imunes às condições e às marcas simbólicas, políticas e econômicas do espaço, que constituem as práticas como as que se apresentam nas cenas que narramos, e nelas se constituem. Essas cenas denunciam uma disposição – motivada e propiciada pelo conjunto de relações simbólicas (mas também econômicas, políticas e físicas) que conformam o território escolar – de supor e veicular um tipo de matemática que ignora as relações de gênero, tanto quanto as relações com o espaço. Contudo, para além do espaço escolar (nos espaços da casa e do trabalho, por exemplo), sem a *proteção* da ilusão de

extraterritorialidade da escola, as práticas matemáticas evidenciam de forma mais explícita as identificações de gênero, sexualidade, classe, raça, nação, etc., que se conformam e são conformadas nas suas imbricações com territórios que comportam (e reconhecem e exploram), também de forma mais explícita, a diferença e a multiplicidade (Massey, 2007).

Diferença e multiplicidade, muito embora silenciadas pela pretensa extraterritorialidade da matemática escolar, podem ser mais facilmente identificadas em outros territórios de vida e de trabalho dessas catadoras e desses catadores; não deixam, porém, de compor o cenário dessa sala de aula peculiar, inscrustada no ambiente de trabalho, e de outras tantas salas de aulas, especialmente se seus estudantes são pessoas jovens e adultas que foram excluídas do sistema escolar quando crianças ou adolescentes, e também foram e continuam sendo excluídas do acesso a muitos outros bens materiais e culturais.

Se no território escolar prevalece, para homens e mulheres da EJA, uma relação com a matemática escolar aprendida como corporificação da inserção desses sujeitos na racionalidade de matriz cartesiana que busca destituí-los de sua corporeidade, as cenas da aula de matemática aqui descritas contam outras histórias, constituídas nos territórios de vida e de trabalho, e que carregam, pois, a heterogeneidade que os constitui.

Nessa heterogeneidade podemos identificar a dimensão simbólica do território na apropriação diferenciada que mulheres e homens fazem do espaço da casa e do trabalho na Associação, bem como a dimensão econômica que se evidencia, quando tomamos o território como fonte de recursos que, como o que focalizamos neste estudo, se constitui na relação capital-trabalho (Haesbaert, 2004).

É nessa perspectiva que compreendemos como os debates de gênero também têm influenciado o campo da geografia humana, conforme aponta Massey (2007). Tais debates, além de provocarem a incorporação do gênero nos estudos desse campo que focalizam a relação “espaço-plano-natureza” (Massey, 2007, p. 4), assumem a compreensão de que o gênero se conecta a outras diferenças e não pode, pois, ser isolado das próprias relações que o constituem territorialmente, como as de classe e de raça, as religiosas, as étnicas (Massey, 2007). Para o nosso estudo, de modo especial, interessa-nos o argumento de Gilian Rose (2007) de que as relações de gênero no território são da ordem da produção discursiva. É desse modo que temos

procurado analisar as práticas matemáticas dessas mulheres, que se constituem nos territórios da casa e do trabalho.

A cena da sala de aula que aqui trouxemos presentifica outras tantas cenas narradas pelas catadoras, que nos mostram o território da casa como espaço do feminino. Essas cenas nos contam a história de mulheres mães que levam para a sala de aula as preocupações com o cuidado (quando ali pedem e trocam receita de xarope, por exemplo), e nessas preocupações relatam o que fazem antes de ir para escola e para o trabalho: *“levanto cedo, arrumo o café e levanto os meninos e eles vão pra escola, o pequeno deixo na creche e eu venho trabalhar (Ione) ”*, justificando, como mãe, o atraso de chegada à sala de aula, porque *“tinha que deixar o menino na creche” (Bia)*.

Conhecendo um pouco mais das suas tarefas diárias, é possível, ao olhá-las na *aula de matemática que sempre continua*, relacioná-la aos territórios da casa na qual elas se veem enredadas nas práticas do cuidado. Seus depoimentos reconstituem a história de mulheres que levantaram cedo, fizeram comida e deram de comer a companheiros, filhos, netos(as), *“arrumaram a marmitta”* com que passariam o dia, cuidaram de animais e plantas⁵, lavaram roupa, levaram crianças até a escola, caminharam para a Associação e chegaram às sete horas, para aquela aula. Essas mulheres, a quem o dia, às sete horas da manhã, já demandou tantas tarefas e ainda lhes reserva muitas mais, insistem em permanecer naquela sua escola, como que a resgatar o direito adiado. Para elas, esse direito foi adiado não só pela desigualdade nas relações econômicas entre grupos sociais, mas também por uma cultura machista que potencializa essa desigualdade, reservando para a mulher os espaços domésticos e vedando outros – cultura machista que sobrevive, a despeito dos avanços no debate sobre igualdade de gênero.

Levanto 4 horas, aí faço o almoço, faço o café, mexo com minhas plantas, às vezes enxáguo a minha roupa, deixo de molho e arranho minhas coisas pra mim vim pra cá. (Isa)

Levanto de manhã cedo, eu ponho a panela no fogo pra fazer comida, pra trazer pra cá, faço arroz, batatinha, feijãozinho, né? Coo o café, ponho na garrafa, dou meus netinhos, lá, né? Dou a eles pão no dia que tiver pão, no dia que não tiver pão eu dou a eles uma bananinha frita, frito uma bananinha com batatinha, pego um pouquinho do arroz e ponho lá. (Cora)

⁵ Tarefas diárias descritas pelas catadoras durante as entrevistas.

Levanto às 5h e meia e trato das galinhas. Águo minhas plantas e venho pra cá. Espero os meus netos ali no asfalto pra vê se eles foram pra escola e aí eu subo. Chego aqui, venho pra horta aguar as minhas planta e depois vou pra escola. (Jane)

Além das histórias que trazem, essas cenas falam das relações diferenciadas que elas e eles estabelecem com o tempo, expresso em horas, em suas práticas matemáticas. Os dois homens chegam à sala às oito horas, desfrutando de um *direito consolidado* de se levantar mais tarde que as mulheres, pois não têm as obrigações domésticas *delas*, o que confirma o lugar das mulheres como responsáveis pelo cuidado, e os territórios domésticos, com as suas miudezas cotidianas, como espaço do feminino.

Levanto, tomo café, lógico né, escovo dente. (Ari)

Aí eu fico na minha casa um pouco, e arranho minhas coisas lá, e venho pra cá, quando... tem dia que eu venho mais cedo, tem dia que mais tarde, depende da hora que saio da cama. (Rui)

O território da casa é, pois, apropriado de modo diferente pelas mulheres e pelos homens. Nessa apropriação encontramos o embate entre as marcas simbólicas do cuidado como de responsabilidade das mulheres, do lugar materno da provisão e da previsão, da organização cotidiana, do pensar no outro; e da desobrigação masculina com relação a essa cotidianidade supostamente feminina. As práticas matemáticas nos territórios da casa, forjadas nas práticas do cuidado, são, pois, aprendidas desde cedo pelas mulheres (Souza & Fonseca, 2010, 2015; Walkerdine, 2003).

Na naturalidade com que mulheres e homens assumem ou recusam atribuições e responsabilidades nessas práticas, esconde-se a armadilha de tomar como universal um certo modo de pensar o sujeito humano. Essa naturalização supõe e reforça a própria concepção de uma natureza humana, que é o que permite alçar os “seres humanos” ao “mundo das ideias”, na esteira do pensamento cartesiano. É esse sonho da razão (Walkerdine, 1988) que produz discursivamente, em um jogo de fantasias e ficções, a “natureza masculina” e a “natureza feminina” (Walkerdine, 1988, 2003), com evidente “desvantagem” dessa última em suas possibilidades e oportunidades de trânsito no, e usufruto do, “mundo das ideias”.

Essa produção discursiva gera efeitos perversos na vida das mulheres, em que relações desiguais de gênero se constituem, como se pode ler nos excertos dos depoimentos dessas mulheres e desses homens sobre as atividades que desempenham nos diversos territórios. Tais

efeitos extrapolam as práticas do cuidado no território doméstico, se estendem a outros campos da vida social e acompanham as mulheres desde a infância, imprimindo-se assim discriminações nos modos como mulheres e homens territorializam os espaços e se nele se territorializam.

As narrativas sobre diferenças atribuídas a uma pretensa natureza feminina em desvantagem em relação a uma suposta natureza masculina – que reservam às mulheres o lugar de cuidadoras e previdentes, e aos homens o lugar de provedores, e por isso necessitam extrapolar os muros da casa e “ir à caça” –, ganham ares de cientificidade em diversos discursos. Entre eles, há os que destacam, como constatação, diferenças no desempenho de mulheres e homens, em testes que supõem universal a matemática de matriz cartesiana, a exemplo dos implementados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA):

Meninas - mesmo aquelas de alto desempenho escolar - tendem a ter baixo desempenho em comparação com os meninos quando são convidadas a pensar como cientistas, a exemplo de quando são convidadas a formular situações matematicamente ou interpretar fenômenos cientificamente. (OCDE, 2015, p. 1)

Esses discursos, as cenas da aula que narramos, os episódios da casa que atravessaram essa aula e as relações tensas de trabalho e exploração, desconsideradas na extraterritorialidade da escola e da matemática escolar, se inserem, pois, em um contexto de produção de verdades sobre mulheres e homens (e sobre matemática e sobre escola). Assim, como construtos de alto valor simbólico nas sociedades ocidentais, em especial no meio escolar e, de modo ainda mais especial, nos discursos sobre desempenho em matemática (escolar), “razão e raciocínio não podem ser compreendidas historicamente à parte de considerações sobre gênero” (Walkerdine, 2007, p. 7) e sobre o modo como mulheres e homens historicamente apreendem as espacialidades.

O modo de narrar a racionalidade, a força e a virilidade masculinas, assim como as narrativas sobre a emoção (que trai a racionalidade) e a fragilidade femininas, também forjam relações desiguais de gênero nas quais práticas matemáticas comparecem e nas quais a face econômica do território, cravada na relação capital-trabalho que também opera no caso do trabalho na Associação, se dá na relação Produção-Desapropriação. Tramam-se assim, também na dimensão econômica do território, os sentidos simbólicos que guardam as diferenças de gênero.

Desse modo as cenas da aula de matemática nos contam a história vivida, no espaço do trabalho, por mulheres trabalhadoras que, no silêncio ou na denúncia diante da exploração do seu trabalho, impregnam as palavras que são ditas ou silenciadas, naquela *aula de matemática que continua*, com seus modos de territorializar os espaços do trabalho e da escola.

Isso porque elas sabem que acontece ali um outro tipo de exploração, produzida por relações outras, que aprofundam e agravam a dinâmica da desigualdade econômica. Essa exploração tem efeitos econômicos e simbólicos na vida de Ana e Isa, que se dedicaram à limpeza dos materiais e, impotentes diante da situação, não verão o retorno financeiro de seu trabalho.

Ana, como mulher não alfabetizada, não era autorizada pela escola a realizar outras atividades matemáticas, além de apenas *copiar números*. Ela, Rui e as outras colegas (que, na avaliação escolar, não dominavam as letras), deveriam, segundo a ordem ditada pela cartesiana lógica escolar, dedicar-se inicialmente (e exclusivamente) a aprender a escrever os números, a identificar o valor numérico de cada um, para somente depois *fazerem as contas*. Ana subverte essa ordem escolar, ao avaliar correta e pragmaticamente o prejuízo (e possibilidades de sua amenização) que teria com o “roubo do branco”: “*Roubaram trinta quilos de papel branco a dez centavos. Me roubaram três reais. Agora, com a televisão, quem sabe o prefeito arruma uma cesta de quinze reais. Então, nós não perdemos muito*”.

A subversão de Ana é muito mais do que lograr êxito no cálculo do prejuízo, o que, na perspectiva escolar, envolveria multiplicação de números decimais, conteúdo muito sofisticado para sua competência matemática de mulher analfabeta. A subversão de Ana é também operar com um raciocínio impregnado por razões de vida e relações desiguais de trabalho, às quais se encontrava exposta, tensionando a ordem imposta pela linearidade cartesiana e a assepsia dos cálculos, garantidoras da universalidade da matemática escolar que desconsidera outros conhecimentos matemáticos e suas condicionantes, e quer impor a alunos(as) um modo único de apropriar-se do conhecimento.

O diálogo entre Ana e Isa expõe, também, relações contingentes de vida e trabalho que marcam aqueles e aquelas que vivem em territórios de vulnerabilidade⁶, como essas catadoras e esses catadores.

Enredados em discursos políticos e assistencialistas que querem negar a essas pessoas e grupos o lugar de protagonistas das suas práticas, Ana e Isa elaboram seus modos de reação. Ana avalia o efeito da pressão que a divulgação teria sobre o prefeito e computa o valor da cesta básica que eventualmente receberia na amenização do prejuízo. Isa não se conforma com a desfaçatez do furto, que o recebimento da cesta não é capaz de aplacar e que limita suas possibilidades e sua autonomia para tomar decisões sobre o destino que quereria dar ao ganho que receberia como fruto de seu trabalho e não a título de indenização: “*Roubaram mesmo, e eu não quero cesta*”.

A suspeição sobre o envolvimento de alguns catadores, homens, *facilitando* o roubo não é mencionada por Isa, mas compõe a cena discursiva em que ela aposta em outro tipo de solução para evitar aquela situação, que seria o controle dos registros de trabalhos dos(as) catadores(as) (*Quando controlar o ponto isso resolve*). Controlar o ponto nesse contexto significava o registro real das horas trabalhadas pelos(as) associados(as). Elas, mais do que eles, se dedicavam de maneira mais sistemática e empenhada ao trabalho na Associação, cumprindo horários de chegada e saída, respeitando o tempo destinado aos intervalos, com poucas faltas ao trabalho e maior dedicação às atividades de limpeza e triagem dos materiais. Portanto, havia uma maior produção feminina do que masculina a ser computada no controle mais rígido do ponto. Isa se ressentia dessa falta de controle e o reivindicava, porque avalia os efeitos que teria sobre as relações de trabalho marcadas pelas relações desiguais de gênero que ali se estabeleciam.

As relações desiguais de gênero também marcarão por outro viés a relação com o trabalho. Essas marcas se deixam denunciar quando, por exemplo, Ana expõe a fragilidade de uma associação composta em sua maioria por mulheres, num contexto de exploração e violência. Ao atribuir a reincidência das ocorrências de roubo (e dos prejuízos decorrentes) à ausência de alguém [um homem] que vigiasse o espaço à noite, Ana relativiza o papel do trabalho

⁶ A constituição desses territórios se faz via exclusão, ou limites de acesso a direitos básicos. Nesses territórios há precariedade de infraestrutura urbana, ausência e ou dificuldade de acesso a equipamentos urbanos e, muitas vezes, neles os moradores estão, de modo mais contundente, expostos a situações de violência (Ferreira, Vasconcelos, & Penna, 2016).

em comparação ao da segurança na garantia de sucesso na produção “*Nosso problema não é coleta. Nós precisamos é de vigia*”.

Essa impregnação da relação com o trabalho pelas preocupações com o controle e a segurança são reflexo não só das condições físicas do espaço em que se realiza o trabalho, mas também dos modos como aquelas trabalhadoras e aqueles trabalhadores se relacionam com esse espaço. Transformado temporariamente em sala de aula, ele dá abrigo a uma momentânea disposição de fuga traduzida no comentário resignado de Isa: *Fazer o quê? Matemática*. Para Eva, porém, aquela sala de aula que se inseria, naquele momento no centro do espaço do trabalho – o galpão de separação dos materiais – foi também palco de onde ela denuncia, para os(as) alunos(as) presentes e para outras mulheres e outros homens que circulavam à volta, o envolvimento dos seus colegas, homens, na situação do roubo: “*É o pessoal daqui mesmo que rouba. É os homens que é assim com os outro*”. “*Foi os home.... Eles fica até tarde e ali rolou.... Eles conhecem os outros. Facilita*”.

Ser *assim com os outros, facilitar*, naquele contexto era favorecer que outros homens de bairros próximos, envolvidos em situações de delito, se valessem da fragilidade do espaço da Associação: sem muros, cercas, vigias e com uma única sala trancada para guardar os materiais recicláveis e documentos da Associação, cuja fechadura se mostrou muito fácil de ser aberta. Mas a vulnerabilidade do espaço é só mais um componente e uma forma de materialização da vulnerabilidade da própria Associação, porque dedicada a um trabalho de baixa valorização social, porque composta por trabalhadores pobres, sem escolarização formal e sem formação específica e porque a maioria desses trabalhadores é de mulheres!

Diante dessa vulnerabilidade, conferida também pelas desigualdades de gênero, encontramos posicionamentos distintos dos homens, que silenciam diante da situação do roubo, e das mulheres, que manifestam revolta ou resignação, fazem contas, avaliam o prejuízo, esperam, reivindicam ou rejeitam indenizações e confrontam as demandas daqueles territórios de vida e trabalho que a sala de aula compõe e nos quais ela se constitui. É o que vemos fazer Eva, quando reclama da incompatibilidade entre as preocupações da vida e aquelas do universo supostamente extraterritorial da matemática escolar para as quais as tarefas que a professora propusera na lousa requeriam, em vão, sua concentração: “*Eu não concentro no meu quadro!*”.

Para concluir

Neste artigo buscamos incorporar ao campo da EM e da EJA duas categorias de análise – gênero e território –, buscando romper com um certo silenciamento, tanto na pesquisa, como na prática pedagógica, sobre as diferenças de gênero que se conformam territorialmente e que conformam os territórios em que se instauram, como os da casa, do trabalho e da escola, que focalizamos neste estudo. Tais diferenças promovem, também, desigualdades de gênero, como buscamos expor na narrativa que fizemos da aula de matemática que sempre continuava, e das narrativas de catadoras(es) que compuseram o material empírico analisado.

Procuramos expor as tensões entre a matemática da escola – que as supõe e procura veiculá-las como extraterritorializadas – e as matemáticas enraizadas nas práticas cotidianas recortadas por territórios específicos, como a casa e o trabalho, e neles também enraizadas.

O reconhecimento do espaço – tomado como território no qual se tramam o simbólico, o político e o econômico, e engendrado, portanto, na constituição das práticas e dos sujeitos que o conformam, e nele se conformam, implica outras análises das cenas das aulas de matemática da EJA. Tais análises nos permitem refletir sobre a constituição, a convivência e o confronto de duas teceduras espaciais sempre presentes nas salas de aula, mas de modo dramático nas salas de aula da EJA – inclusive, ou talvez especialmente, nas salas de aula de matemática da EJA –: numa tecedura estão emaranhados os territórios de vida e trabalho; mas há uma outra tecedura, que, a despeito de se entrelaçar naquela, quer urdir um território escolar quase como uma trama autônoma, em que a aula sempre continua.

Na cena que narramos, essa distinção pareceria improvável, uma vez que a sala de aula está localizada no espaço de trabalho, sem demarcações físicas que a isolem, e a própria aula é permeada por diversas intercorrências: chuva, deslocamentos, notícias, atrasos, chegada da equipe da televisão, comentários de outros assuntos, cachorros, barulho... vida. Apesar disso, a força da demarcação do território escolar se impõe à dinâmica daquela aula, no desejo daquelas alunas e daqueles alunos de estudar, na retórica que inspira e define as enunciações, na memória que convoca o passado com os chamados do presente, na tradição que disponibiliza e restringe papéis e posições. A demarcação do território escolar mostra a força da racionalidade nessa definição de papéis e lugares (e papéis nos lugares) e na imposição de uma desconexão entre

corpo e mente: na sala de aula não se deveria ser mulher ou homem (mãe, pai, avó, trabalhadora, trabalhador), mas um intelecto pensando matemática, mente *concentrando no seu quadro*.

Como a escola moderna é *intencionalmente* o lugar da razão cartesiana e não das razões de vida, as *outras práticas matemáticas*, envolvidas no roubo do material, por exemplo, são omitidas, ignoradas, silenciadas, esquecidas, até porque trazê-las seria problematizar relações de vida e de trabalho que se configuram de modo desigual para homens e mulheres – o que subverte a imagem virtuosa da ficção da razão.

Naquela *sala*, porém, a vida logrou aparecer mais do que em geral lhe é permitido nas salas aula da escola, e mesmo, ou talvez principalmente, nas salas de aula da EJA. Presente e decisiva na conformação do território da sala de aula, a vida costuma ser silenciada pela própria dinâmica da aula ou pela pouca atenção que se dá quando ela insiste em mostrar sua força de interpelação das práticas cristalizadas na cena escolar. Tomadas tão somente como lugar de ocorrência de práticas pedagógicas, as salas de aula não costumam ser compreendidas como território de vida e trabalho, produzido, pois, na heterogeneidade que escapa à homogeneização que tentamos imprimir à aula, aos conhecimentos, aos rituais escolares.

Nas cenas apresentadas neste texto, encontramos mulheres e homens que transitam por diferentes territórios: mulher aluna, cuidadora, trabalhadora, mãe, avó, reivindicadora; homem aluno, trabalhador, provedor, pouco afeito ao cuidado, solidário aos outros homens, silencioso diante das relações desiguais de trabalho. Esses territórios, a escola *quer deixar do lado de fora da porta* de uma sala de aula que se isola do mundo, mesmo sem ter paredes; que encosta a porta mesmo sem ter portas.

Se ainda hoje é preciso denunciar como são ignoradas as demandas e as possibilidades das pessoas jovens ou adultas da EJA, quando se infantilizam as práticas educativas, sem atentar para as especificidades de seu público, nossa reflexão quer aqui alertar para o risco de, assumindo a ilusão da extraterritorialidade da sala de aula, ignorarmos também toda essa heterogeneidade – forjada territorialmente – de masculinos, de femininos, de relações afetivas, de marcas simbólicas, de aspirações, de tensões e de modos de posicionar-se diante das diferenças e das discriminações.

A negação dessa heterogeneidade, ancorada no sonho da razão, produz desigualdades nas relações e nas interações que se estabelecem nesse espaço: entre estudantes e docente, entre

mulheres e homens, entre pessoas de diferentes orientações e identidades de gênero, entre pessoas adultas, jovens ou adolescentes, entre pessoas e grupos de diferentes modos de inserção no mercado de trabalho, entre pessoas e grupos de etnias diversas, e desses e dessas com os conhecimentos veiculados, com os objetos de ensino, com os materiais utilizados, com os gêneros textuais e as práticas discursivas.

Referências

- Andrade, M. S., Franco, C., & Carvalho, J. B. P. F. (2003). Gênero e desempenho em matemática. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(1), 77-98.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Portugal: Porto Editora.
- Cardoso, L. de R., & Santos, J. (2014). Relações de gênero em um currículo de matemática para os anos iniciais: quantos chaveiros ele tem? *Ensino Em Re-Vista*, 21(2), 341-352.
- D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática*. São Paulo: Ática.
- Ferreira, I. C. B., Vasconcelos A. M. N., & Penna, N. de A. (2016). *Violência urbana: a vulnerabilidade dos jovens da periferia das cidades*. Retirado em 1 de março de 2017, de: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_1188.pdf.
- Fonseca, M. F. R. (2001). *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil.
- Foucault, M. (2006). *Estratégia, poder-saber* (2a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2009). *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização. Do fim dos territórios à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Haesbaert, R. (2011). Concepções de território para entender a desterritorialização. In M. Santos, & B. K. Becker (Orgs.), *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial* (pp. 43-71). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Haesbaert, R. (2015). Apresentação à edição brasileira. In D. Massey, *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Joigneaux, C. (2011). Forma escolar. In A. V. Zanten (Org.), *Dicionário de Educação* (pp. 429-434). Petrópolis: Vozes.
- Knijnik, G., Wanderer, F., Giongo, I. M., & Duarte, C. G. (2012). *Etnomatemática em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lima, N. R. L. de B. (2013). *Meninas não contam: gênero e ensino de matemática*. Maceió: Viva.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2007). Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, 46, 201-218.
- Massey, D. (2007). Issues and debates. In D. Massey, J. Allen, Ph. Sarre (Orgs.). *Human geography today* (pp. 3 a 21). Cambridge, USA: Polity Press.
- Massey, D. (2015). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade* (5a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- OCDE. *Pisa em Foco* (2015). Vol. 49. Retirado em 1 de março de 2017, de: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>.
- Rose, G. (2007). Performing space. In D. Massey, J. Allen, Ph. Sarre (Orgs.). *Human geography today* (pp. 247 a 259). Cambridge, USA: Polity Press.
- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 5-22.
- Scott, J. (1998). Ponto de vista. *Estudos Feministas*, 1, 115-124.
- Soja, E. W. (2003). *Geografia pós-moderna: a reafirmação do espaço na teoria social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Souza, M. C. R. F., & Fonseca, M. da C. F. R. (2009). Conceito de gênero e educação matemática: *Bolema*. 22(33), 29-45.

Souza, M. C. R. F., & Fonseca, M. da C. F. R. (2010). *Relações de gênero, educação matemática e discurso: enunciados sobre homens, mulheres e matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.

Souza, M. C. R. F., & Fonseca, M. da C. F. R. (2015). “Mulher é melhor em leitura do que homem”; Homem é melhor em matemática do que mulher” - análise dos resultados de 10 anos do Inaf sob a perspectiva de gênero. In V. M. Ribeiro, A. L. D’I. Lima, & A. A. G. Batista (Orgs.), *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF* (pp. 269-291). Belo Horizonte: Autêntica.

Walkerdine, V. (1988). *The mastery of reason*. London: Routledge.

Walkerdine, V. (2003). *Counting girls out: Girl and mathematics*. Londres: Virago.

Walkerdine, V. (2007). Ciência, razão e a mente feminina. *Educação e Realidade*, 32 (1), 07-24.

Submetido à avaliação em 18 de março de 2017; aceito para publicação em 05 de julho de 2017.