



# VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil

## "Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013

ISSN 1982-3657



### DESCONSTRUÇÃO E ESPAÇOS DE LIBERDADE

Marcia Furlan de Almeida[i]

Evanilson Tavares de França[ii]

#### **EIXO TEMÁTICO 10 – Educação, Corpo, Sexualidade, Gênero**

##### **Resumo**

Partindo de dados de pesquisas que constatam a reduzida presença de mulheres na área de exatas, e os resultados desfavoráveis obtidos pelas meninas em relação às avaliações de matemática, o presente texto busca subsídios a partir do marcador de diferenças gênero para problematizar as distintas formas subjetivas de produção de identidades, forjadas nas redes de poder. Propomo-nos a investigar como práticas socioculturais mobilizadas no campo da atividade escolar constituem diferenças de gênero e produzem distintas formas identitárias de meninas e meninos. Com o intuito de desconstruir visões unilaterais e naturalizadas nas práticas escolares, apoiamo-nos em referências sobre modos de subjetivação discutidos por Foucault, buscando significar os rastros que constituem os modos de ver e distinguir, no contexto escolar, a compreensão matemática pelos gêneros.

**Palavras-chave:** Relações de Gênero; Educação Matemática; Identidades.

##### **Resumen**

Partiendo de los datos de investigaciones constatan la reducida presencia de las mujeres en las áreas exactas, y los resultados desfavorables obtenidos por las niñas en las evaluaciones de matemática; buscamos subsidios a partir del marcador de las diferencias de género para problematizar las distintas formas subjetivas de producción de identidades, forjadas en las redes de poder. De ese modo, nos proponemos a investigar, cómo prácticas socioculturales movilizadas en el campo de la actividad escolar constituyen diferencias de género y producen distintas formas identitarias. Con la intención de desconstruir visiones unilaterales y naturalizadas en las prácticas escolares, apoyandonos en referencias teóricas sobre los modos de subjetivación discutidos por Foucault, buscando significar los rastros que constituyen los modos de ver y distinguir, en el contexto escolar, la comprensión matemática de los géneros.

**Palabras clave:** Relaciones de Género, Educación Matemática, Identidades.

##### **Introdução**

Atualmente a presença feminina na academia, na pesquisa e no mercado de trabalho tem se tornado cada vez mais expressiva, contudo isso não significa que as dificuldades por elas enfrentadas tenham desaparecido. Mesmo que através dos movimentos feministas as mulheres tenham avançado na conquista por igualdade de direitos, a participação feminina em determinadas profissões tem se dado de forma acentuadamente lenta. Pesquisas indicam que homens e mulheres enfrentam situações desiguais para edificarem suas carreiras profissionais. O estudo "A participação feminina na pesquisa: presença das mulheres nas áreas do conhecimento"[iii] demonstra que no Brasil as mulheres representam a metade do total de pesquisadores, contudo a sua distribuição nas áreas de conhecimento é desigual.

Utilizando dados referentes ao ano de 2006 do Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq, da Plataforma Lattes e da Coleta/Capes, demonstram a atuação das mulheres nas seguintes áreas: 67% na linguística, letras e artes, 60% nas ciências da saúde, 33% nas ciências exatas e 26% nas engenharias, e confirmam ainda que a restrita participação feminina nas ciências exatas é um fenômeno internacional, se referenciando em um estudo realizado pela Universidade da Califórnia em Berkeley, divulgado em dezembro de 2010, que demonstrou que as mulheres americanas representam pouco mais da metade dos PhDs nas áreas de ciências sociais e ciências da vida e chegam a ultrapassar os 70% em psicologia. Porém respondem por menos de 28% das teses defendidas em física e de 22,5% em engenharia e matemática.

No referido estudo ainda é constatado que em áreas predominantemente masculinas, a presença das mulheres se concentra em subáreas que envolvem setores usualmente atribuídos às mulheres. Exemplificando: nas ciências agrárias as mulheres são cerca de 35%, porém 57% delas se concentram na subárea de ciência e tecnologia de alimentos. Mesmo em áreas nas quais a presença da mulher é majoritária, a concentração em subáreas permanece. Nas ciências sociais aplicadas elas são a maior parte dos pesquisadores, se distribuindo da seguinte forma: 88% em economia doméstica, 82% em serviço social, 31% em economia e 40% em direito. Os dados indicam a presença majoritária dos homens no exercício de atividades relativas à gerência e finanças e as mulheres em atividades relacionadas aos cuidados às pessoas e economia do lar. Consequentemente tal situação se reflete na desvalorização das áreas onde a presença feminina é majoritária.

Em se tratando da matemática, mais precisamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Silva (2009) referindo-se à pesquisa realizada no período de 2004 a 2006, no município de São Cristóvão, área metropolitana de Aracaju (Sergipe), constata que 81% das meninas na 1<sup>a</sup> série se autoavaliavam positivamente em relação à matemática, no entanto na 5<sup>a</sup> série esse olhar confiante em si mesma cai drasticamente para apenas 18%.

Andrade afirma que, "meninos e meninas se comportam diferentemente em atividades escolares" (2006, p.02): os resultados diferenciados obtidos pelos dois gêneros (com destaque positivo para os meninos) nas avaliações nacionais e internacionais evidenciam esta conclusão. Em 2000, o *Program of International Student Assessment* (PISA) aplicou teste de Leitura, Matemática e Ciências em 32 países, inclusive no Brasil, junto a jovens de 15 anos. Considerando o desempenho em matemática, na grande maioria dos países, as meninas obtiveram resultado inferior a dos meninos. Além disso, Andrade lembra "que o tipo de resultado encontrado no PISA em Matemática é compatível com outros resultados internacionais obtidos em níveis de ensino superior à educação primária [sic]" (idem, p. 03).

Assim sendo, a reduzida presença feminina na área de exatas e os resultados desfavoráveis obtidos pelas meninas em relação às avaliações de matemática provocam-nos e levam-nos a buscar por possíveis interfaces destes dois campos, procurando entender como os discursos fundamentados em "verdades" construídas constituem meninas e meninos, concorrendo para definir entre outras coisas suas preferências por determinado campo do saber e as/os afastando em detrimento de outros.

Tendo isso presente, propomo-nos a investigar como práticas culturais mobilizadas no campo da atividade escolar constituem diferenças de gênero e produzem distintas formas identitárias de meninas e meninos. Utilizamos modos terapêutico-desconstrutivos para conduzir as investigações, nos quais conceitos como:

desconstrução, rastros de significação, jogos de linguagem, jogos simbólico-discursivos, *performance* mostram-se potentes para a problematização das práticas escolares no que tange a questão de diferenças de gênero.

### **Meninas caladas... Meninas educadas...**

Em uma escola pública estadual da cidade de Campinas, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, durante o primeiro semestre de 2013, buscamos observar o que acontece dentro e fora da sala de aula. Procuramos os rastros, as falas, os gestos que nos indiquem como as significações do feminino e do masculino são postas e mobilizadas nas práticas escolares.

Durante a aula a professora pergunta para a turma se alguém gostaria de ir até o quadro, mostrar como resolveu os problemas de matemática que foram realizados como atividade de casa. Imediatamente os meninos respondem: - Eu, professora! - Me deixa ir, professora! - Eu, Eu! Eles disputam a atenção da professora, enquanto as meninas, com exceção de Mariana, assistem caladas. Algumas levantam a mão para serem escolhidas, mas não disputam a palavra. Em meio a tantos pedidos repetidos com fervorosa insistência, a professora diz: - Falem um de cada vez, por favor, senão eu não entendo nada. Meninos vejam como as meninas são educadas!

Se num primeiro momento constatamos que os espaços são compartilhados e as atividades são propostas para todos/as indistintamente, percebemos também que cena como essa aqui relatada se repete com frequência outros momentos, onde os meninos se manifestam, emitindo opiniões, perguntando e respondendo aos questionamentos. As meninas, entretanto, ainda que participem prestando atenção, só se manifestam quando solicitadas.

As meninas são “naturalmente” passivas e os meninos ativos Elas reservadas e eles destemidos Elas medrosas e eles corajosos

### **As práticas escolares... O corpo construído...**

Supomos que as práticas escolares, dentre tantas outras práticas socioculturais, podem promover o enquadramento em modelos predeterminados seguindo uma forma hegemônica de classificação que tem se dado pela demarcação de diferenças entre o “eu” e o “outro; “nós” e “eles”, construindo um dualismo entre os termos.

Conforme Silva (2000), “nós” e “eles” “não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito, fortemente marcadas por relações de poder” (p. 82). Essa lógica binária produz relações assimétricas entre os polos demarcados, a exemplo: menino/ menina, identidade/diferença, homem/mulher, masculino/feminino, razão/emoção – dicotomias que produzem e reforçam a hierarquia, onde os primeiros termos se encontram em posição ascendente.

Nas relações sociais é que as diferenças são demarcadas, dependendo das formas de classificação de cada cultura. A nossa sociedade, fortemente marcada pela metafísica ocidental, nos remete à busca de uma essência, de algo que nasce com o sujeito e que permanecerá imutável. Desta forma, ordenam-se pessoas segundo modelos oferecidos, modelos duais, que se contrapõem, que se excluem. Essas formas proporcionam os meios através dos quais os sujeitos produzem significados e atribuem sentido ao mundo. Assim, observamos as separações já naturalizadas nas práticas escolares: fila de meninas e fila de meninos, eles correndo por todos os cantos da escola, elas também brincando de correr, mas parecem preferir estar nos seus grupos conversando, contando histórias. Elas passeiam de mãos dadas, eles gritam, apertam o pescoço do colega, não por estar brigando. E quando questionados, respondem: - Só estamos brincando, professora!

Louro (2003) afirma que os movimentos, gestos e sentidos produzidos no espaço escolar vão sendo incorporados pelos meninos e meninas, tornando-se parte dos seus corpos. E ainda se referindo ao espaço

escolar, a autora diz que nele “se aprende a olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (p.61). Os corpos vão sendo educados por meio de uma disciplina que fabrica o sujeito, sendo ela uma técnica específica de poder sobre o sujeito que é tomado como objeto e instrumento do seu exercício (FOUCAULT, 1987, 153). Dessa forma, a educação do corpo vai sendo conduzida pelos gestos, que são significados pela cultura. Os pequenos gestos vão construir os modelos de comportamentos, as performances de meninas e meninos.

Segundo nesta direção, uma estudante do curso de Pedagogia, ao ser entrevistada, se pronuncia sobre os comportamentos que são mais valorizados nas meninas, se reportando à sua própria trajetória escolar e diz: - *Ai, em relação às meninas. (Risos). Ai, acho que um comportamento submisso é sempre tão reforçado. Dizem, você tem que falar mais baixo, tem que sentar um pouco melhor porque você está usando saia. Necessariamente não é a saia. Comportamento mais repressivo é mais forte na menina. (Silêncio). Assim, de sorrir, de estar sempre disposta, mas também de estar sempre, não sei, (pausa) sempre (pausa) nunca tomar o espaço. E a menina, ela está ali, ela está presente, mas ela não toma o espaço. As pessoas valorizam muito isso na menina, como uma qualidade.*

Para Louro, “todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos” (2001, p. 25), produzem o que ela denomina de “marcas”, as quais são cravadas na carne através de pedagogias exercidas entre outras, pela família, escola, mídia, igreja. Todas essas instituições realizam investimentos que reforçam práticas hegemônicas e reiteram identidades.

Gleyse (2007, p.7) em seu artigo intitulado “A carne e o verbo”, nos questiona: “Não é o verbo que diz ao corpo aquilo que é um bom gosto e um mau gosto”

Nessa perspectiva, Soares (2001) observa que “Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento” (p.110). É no contexto de determinada cultura, que os corpos são significados. Os sentidos socialmente compartilhados delinearão os gestos permitidos. A educação do corpo é conduzida pelos gestos, os quais vão definir comunidades de iguais. São os pequenos gestos que constroem modelos de comportamentos, que por meio da demarcação das diferenças fabricam as identidades (Woodward, 2000).

### **Meninas e meninos... Modos de Subjetivação e Identidades**

Diante do conceito de “identidade”, sobre o qual são travadas complexas discussões, nos alinharmos às abordagens que concebem as identidades como sendo construídas através da linguagem e dos sistemas simbólicos que as representam. Sendo assim, as identidades não têm uma natureza fixa, cuja essência se mantém intacta através do tempo - ao contrário, elas são fluídas, instáveis, maleáveis. Nessa direção, Hall nos coloca que:

[...] as identidades não são nunca unificadas [...] elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas [...] nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos [...] estando constantemente em processo de mudança e transformação (2000, p. 108-109).

Conceber conforme Hall, que as identidades são construídas pelos discursos num processo permanentemente de mudança e transformação, implica considerar que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Foucault em As palavras e as coisas, assegura que “somos seres de linguagem” (2000, p. 20). Dessa forma, é na linguagem, pela linguagem, que os sujeitos são capturados, classificados, subjetivados. Por conseguinte, conforme relatado acima, ao ser cobrado que a menina fale mais baixo, que se preocupe com a forma como senta porque está usando saia, ao ser elogiada porque não disputa a palavra, necessariamente nos reportamos à asserção de Larrosa “as palavras fazem coisas conosco” (2002, p.21). Assim, os significados, que vão sendo construídos através dos discursos, passam a produzir

sentidos, a criar realidades, posiciona o sujeito-aluno, o sujeito-aluna. Esses modos de subjetivação se revelam modos sutis de vivenciar as relações de gênero na escola.

Inserirmos esta pesquisa no espaço de ressignificação das relações de gênero estabelecidas na escola. Ao utilizarmos gênero como uma das ferramentas de análise, buscamos por sentidos construídos, utilizando-os como meios para “compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOOT, 1995, p.89). Joan Scott prossegue afirmando que gênero “é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (1994, p.13), os quais mudam segundo o tempo, as culturas e os grupos sociais. Este saber sobre os corpos, segundo a autora, é organizado pelo universo simbólico que se encontra inserido numa infinidade de contextos discursivos.

### **Meninas são de Vênus... Meninos são de Marte**

Diante da polarização onde as diferenças aprisionam e os conceitos se mantêm enrijecidos, buscamos dialogar com Derrida (2004) que nos propõe desfazer a metafísica ocidental povoada por binarismos, oposições instituintes da lógica dual. Neste modo de pensar, estruturado por uma visão universal, as coisas têm uma essência e se mantêm numa ordem fixa. Tais concepções fornecem elementos para se estabelecer uma só verdade, uma identidade única e estável, apresentando-se como construções totalmente arbitrárias. Procura-se encontrar o oposto do homem na mulher.

Na perspectiva derridiana a linguagem ocupa um lugar central, e não é compreendida como: natural, neutra e representativa da realidade – formatada numa estrutura binária significante/significado. A linguagem é concebida de maneira fluida, deslizante, aberta a rementimentos infindáveis. Para Derrida (idem) o signo não tem uma relação direta com o objeto que representa, o significado decorre de um sistema de diferenças cuja amplitude desencadeia inúmeras significações. Por esse olhar derridiano, são questionadas todas as diferenças tidas como simples oposições. Walkerdine (1995) assegura que os comportamentos de meninas e meninos são analisados de formas distintas. O que é tido como natural na masculinidade não o é na feminilidade. Por exemplo: meninos quebram regras e as meninas as seguem, os meninos têm facilidade na matemática e as meninas em língua portuguesa, e tantos outros que poderíamos elencar.

Ao propor a desconstrução como meio para operarmos esse desmonte dessa lógica dual, Derrida (2004) nos encoraja a questionar as estruturas, a desfazer o hegemônico, a contestar os estereótipos.

Por que precisou que 45 anos se passassem para que o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) deixasse de ser uma instituição exclusivamente masculina e somente em 1996 receber duas alunas. Este é um exemplo dentre inúmeros, citado somente para ilustrar que o nosso olhar é determinado por condições históricas. Os estereótipos estão presentes nos discursos, engendrados em uma concepção universalista das metanarrativas, onde as certezas se alojam e as diferenças se calam.

### **Nos rastros das subjetividades**

Foucault nos leva a percorrer caminhos em busca de rastros das subjetividades, e numa entrevista, elucida:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. (Foucault, in: Rabinow & Dreyfus, 1995, p. 231)

Em continuidade, Foucault (1984) relata que ao analisar o que era designado como sujeito, buscou pesquisar “as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (p.11). No decorrer dessa investigação histórica, ao abordar a sexualidade a

partir da experiência, ele nega o essencialismo do sujeito apontando que a experiência de si ocorre num processo histórico muito complexo. Imensidades de discursos se cruzam e geram verdades sobre o sujeito, assim como as práticas reguladoras do comportamento, as quais constituem a interioridade, subjetivando o sujeito. Qual o sujeito que nos referimos? Em nosso campo, ao sujeito-aluno, ao sujeito-aluna, ao sujeito-professor, ao sujeito professora, dado que o sujeito se constitui nos diferentes lugares que percorre, nas muitas práticas socioculturais que vivencia, inclusive nas práticas escolares. Assim, inserido nas práticas socioculturais, as quais são permeadas pelas relações de poder, o sujeito se produz em relação às problematizações elaboradas acerca dessas práticas e ao seu próprio ser.

### **Dominação Resistência Espaços para a Liberdade...**

Rago (1995; 1996) lembra o esquecimento das mulheres nas suas ações, ao serem suprimidas da História, revestidas pela passividade, relegadas ao silêncio e ao espaço desvalorizado do privado. No mesmo texto referindo-se ao feminismo, ressalta que este causou um “profundo impacto na academia e na produção científica, abrindo campo para os estudos sobre as mulheres, [...] responsável por dar uma grande visibilidade às mulheres em todos os espaços da vida social” (idem, p. 17).

As mulheres vão se produzindo sob estados de dominação que perduram há séculos, os quais vão provocando, de várias formas, o assujeitamento e o controle. Mas também, sob o impacto das lutas travadas pelos movimentos feministas e na busca por relações igualitárias, promovem possibilidades de resistência, de estratégias que visam inverter a situação. Diante dessas relações, Foucault (2004) nos lembra que o poder está presente nas relações humanas de qualquer natureza, onde um sempre busca dirigir a conduta do outro. Elas se dão em diversos níveis e formas, jamais são móveis, por isso são passíveis de modificação.

A educação é uma das ferramentas para a construção do sujeito. Para Veiga-Neto (2005) é preciso observar atentamente as camadas que envolvem e constituem o sujeito/aluno, o sujeito/aluna. E esclarece que tais camadas são “as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito” (p.138).

Os discursos irão funcionar de forma inseparável dos dispositivos<sup>[iv]</sup> materiais nos quais se produzem. Para Larrosa (2000), podemos considerar um dispositivo pedagógico, qualquer lugar no qual se constitui ou mesmo se transforma a experiência de si do/a aluno/a.

### **Considerações Finais**

Buscamos efetuar deslocamentos que nos possibilitasse algumas reflexões acerca das diferentes formas subjetivas de produção identitárias, forjadas em relações embrionárias com o saber e o poder.

As reflexões acerca da constituição do sujeito levaram-nos aos procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar a si mesmo e também a se analisar, construindo o seu olhar sobre o mundo e sobre ele mesmo.

Considerando que a educação é uma das ferramentas para a construção do sujeito-aluno, do sujeito-aluna, aproximamo-nos da escola para buscar indícios de como se dá a sua constituição nas práticas escolares. Por meio de um aprendizado contínuo e útil, a escola confere um ritmo, dita os gestos apropriados a um determinado gênero, elenca as habilidades convenientes, os sentidos adequados. Meninas e meninos vão tecendo suas trajetórias escolares ao acatarem e/ou rejeitarem os movimentos (pro)postos, (im)postos cotidianamente.

O sujeito é uma construção histórica, assim sendo, somos campos de possibilidades em aberto...

### **Referências**

APÓS 17 anos da abertura do ITA para mulheres, elas são 8% do total de alunos. O Estado de São Paulo, São Paulo, 8 março 2013. Agência Brasil.

ANDRADE, Márcia. et al. **Gênero e Desempenho em Matemática ao final do Ensino Médio: Quais as Relações.** In: XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, 2006, Caxambú: Minas Gerais. Disponível em < . Acesso em: 03 jul. 2011. p. 1-16.

DERRIDA, Jacques. ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Ditos & escritos. v.5. p.264-287.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GLEYSE, Jacques. A carne e o verbo. In: Soares, Carmen Lúcia (Org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Autores Associados : SP. FAPESP, 2007. p. 1-22.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. jan. fev. mar. abr. n. 19, 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. **Genero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pos-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

RABINOW, P. & Dreyfus, H. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

RAGO, Margareth. Adeus ao Feminismo Feminismo e (Pós) Modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**, Campinas, vol. 2, n. 3/4, 1996. p. 11-43. Disponível em: . Acesso em: 07 julho 2012.

SCOTT, Joan Wallach. Gender and politics of history. **Cadernos Pagu**. Campinas, v. 3, 1994. p. 11-27.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, julh. - dez. 1995. p.71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu. et al. (Coautoria). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Veleida Anahí da. **Por que e para que aprender a matemática**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: Soares, Carmen Lúcia. (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 109-130.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAVARES, Isabel. A participação feminina na pesquisa. In: RISTOFF (et al.). **Simpósio Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 31-62.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e realidade**. Porto Alegre: UFRGS. v. 20, p.207-226, jul./dez. 1995.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu. et al. (Coautoria). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

---

[i] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas PHALA (Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais). E-mail: marciafurlan@gmail.com.

[ii] Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (NPGECEMA/UFS), membro do GEPIADDE/UFS (Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação), professor e pedagogo da Rede Estadual de Ensino (Sergipe). E-mail: evanilsont@gmail.com.

[iii] Dirigido por Isabel Tavares (2011), coordenadora da área de iniciação científica do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

[iv] Termo utilizado por Foucault na tentativa de demarcar um conjunto heterogêneo o qual abrange “discursos instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”. FOUCAULT (2006).