



Gênero como um problema nos livros didáticos de matemática: manual prático de como ser menina/mulher

Vanessa Neto ^a
 Marcio Silva ^a

^a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil

*Recebido para publicação 23 dez 2020. Aceito após revisão 26 abr. 2021.
 Editora designada: Claudia Lisete Oliveira Groenwald*

RESUMO

Contexto: As questões de gênero têm sido pautadas recentemente em nosso país a partir de um viés misógino e patriarcal. Aparentemente, a matemática escolar nada teria a contribuir ou problematizar neste sentido. Todavia, o exercício que nos propomos coloca em xeque a neutralidade desta disciplina escolar e a movimenta a partir de uma perspectiva que permite indagar a temática de gênero na contemporaneidade. **Objetivo:** no recorte feito para este artigo, analisamos as abordagens dadas por estes dois trabalhos em relação as questões de gênero e suas conexões com a educação matemática. **Cenário:** analisando os 113 livros que compuseram o corpus da investigação, selecionamos 12 imagens que nos ajudam a compor o que denominamos por “manual prático de como ser menina”. **Design:** este manual foi elaborado como uma narrativa ficcional a partir do exercício teórico-analítico empreendido sobre o material com o uso da Análise do Discurso. **Coleta e análise de dados:** ao entendermos as imagens como dispositivos pedagógicos, buscamos regularidades que nos permitiram elaborar o manual. **Resultados:** a partir das análises, construímos as seguintes frases relacionadas ao sujeito menina/mulher: (i) meninas precisam ser cuidadosas; (ii) meninas devem ser abnegadas; (iii) meninas devem ser delicadas; (iv) mulheres devem cuidar do tempo, (vi) meninas devem ser organizadas e eficientes e, finalmente, (vii) meninas devem saber cozinhar. **Conclusão:** a matemática, como ciência não neutra, opera como instrumento para que valores desejáveis de uma parcela extremamente conservadora da população brasileira sejam ensinados e propagados.

Palavras-chave: currículo; gênero; livros didáticos de matemática; manual prático.

Autor correspondente: Vanessa Neto. Email: vanessa.neto@ufms.br

Gender as a Problem in Maths Textbooks: A Practical Handbook on How to be a Girl/Woman

ABSTRACT

Background: Gender issues have been guided recently in our country from a misogynistic and patriarchal bias. Apparently, school mathematics would have nothing to contribute or problematize in this sense. However, the exercise we propose calls into question the neutrality of this school subject and moves it from a perspective that allows us to investigate the theme of gender in contemporary times. **Objective:** in the excerpt made for this article, we examined the approaches of these two studies to gender issues and their connections with mathematics education. **Settings:** We analysed the 113 books that composed the corpus of the investigation, from where we selected 12 images that helped us compose what we called a “practical handbook on how to be a girl.” **Design:** this handbook was prepared as a fictional narrative from the theoretical-analytical exercise undertaken on the material through the discourse analysis. **Data collection and analysis:** by understanding images as pedagogical devices, we sought regularities that allowed us to elaborate the handbook. **Results:** from the analyses, we constructed the following sentences related to the subject girl/woman: (i) girls must be careful; (ii) girls must be selfless; (iii) girls must be delicate; (iv) women must mind the time, (vi) girls must be organised and efficient and, finally, (vii) girls must know how to cook. **Conclusion:** mathematics, as a non-neutral science, operates as a tool so that desirable values of an extremely conservative portion of the Brazilian population are taught and propagated.

Keywords: curriculum, gender, mathematics textbooks, practical manual.

INTRODUÇÃO

Durante a campanha eleitoral de 2018, o atual presidente Jair Messias Bolsonaro apresentou sua proposta para a Educação em seu plano de governo intitulado “O caminho da prosperidade”. Neste material pode-se ler que “conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português sem doutrinação e sexualização precoce (...)” (Grifo dos autores).

Mesmo assim, surgiu o que poderia parecer um sopro de esperança progressista quando, depois de eleito, o governo de filiações conservadoras de Jair Messias Bolsonaro, criou o Ministério de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Porém (e neste momento a mencionada “esperança progressista” se revela infundada), Damares Alves foi incumbida de comandar o inédito ministério no país. À frente desse ministério, Damares deixou claro, desde o início, seu posicionamento ultraconservador, influenciado por ideias religiosas e de ultradireita. Algumas frases dela ficaram famosas e revelam a

moralidade e os valores defendidos pelo atual governo, todas pronunciadas entre os anos de 2019 e 2020:

“Atenção, atenção. É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa”

“A mulher nasceu para ser mãe, é o papel mais especial da mulher”

“Me preocupo com ausência da mulher de casa”

“Como eu gostaria de estar em casa, toda tarde numa rede, me balançando e o meu marido ralando muito, muito, muito para me sustentar e me encher de joias e presentes. Esse seria o padrão ideal da sociedade”

“No momento em que coloco a menina igual o menino na escola, o menino vai pensar: ela é igual, então pode levar porrada. Não, a menina é diferente do menino”

“Nós vamos ter que cuidar da mulher na infância, na escola. O menininho de 3 anos vai aprender que a menininha merece ganhar flores. O menininho de 7 anos vai poder levar chocolate para a menina porque a menina é especial”

“Vamos tratar meninas como princesas e meninos como príncipes”

A partir do cenário apresentado, fica evidente que as questões relativas à gênero e à sexualidade são estratégicas na perspectiva do atual governo brasileiro e, certamente, encontra respaldo em seus eleitores. Para estes, é importante que a pauta dos costumes seja onipresente no noticiário do país quando se trata dos “assuntos do governo”. Não é à toa que alguns pesquisadores têm mostrado que o currículo está sendo influenciado por esse direcionamento neoconservador (Lima; Hypolito, 2019), por intermédio, por exemplo, da construção da Base Nacional Comum Curricular (Acosta; Gallo, 2020; Lopes, 2019; Macedo, 2017; Süssekind, 2019).

No campo da educação matemática, temos mostrado, em diversas pesquisas (Godoy Et Al., 2020; Neto; Valero, 2020; Silva; Neto; Souza, 2020; Souza; Silva, 2017a, 2017b, 2018; Valero; Silva; Souza, 2019), que essa influência conservadora se materializa nos livros didáticos de matemática, produzindo efeitos de poder bem similares aos produzidos pelas frases da

Senhora Damares Alves e recebido e aclamado por boa parte do público com as mesmas tendências político ideológicas.

Diante do exposto, no Brasil da atualidade, é conveniente indagarmos: quando é que uma questão vira um problema? Inspirados em Butler (2003), entendemos que para que um problema seja social, ele deve ser sentido no corpo, sendo o corpo materializado nas práticas sociais. Essa materialidade é indissociável das normas reguladoras que governam sua materialização. Portanto, o corpo nunca é natural, mas sempre inscrito culturalmente. Dito isso, defendemos, neste artigo, que os currículos de matemática escolar também operam na elaboração discursiva deste corpo, sendo ele, generificado.

Em relação a noção de gênero, nos filiamos a compreensão de Butler (2003) quando esta afirma que “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (p. 59). Neste exercício ininterrupto de produção de subjetividade, várias instâncias da vida social estão em ação para elaboração e concretização dos atos performativos, inclusive a educação formal, inclusive a matemática escolar, inclusive os livros didáticos de matemática. Vê-se, portanto, que o corpo e o gênero podem ser interpretados como atuações performativas historicamente situadas.

E isso é ratificado em Butler, para quem tanto gênero como corpo e sexo, são efeitos de práticas discursivas, entendidos como mecanismos que operam por meio de tecnologias de governo que repercutem na “(...) vida cotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, designa-os por sua individualidade própria, liga-os à sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que lhes é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer nele” (Foucault, 2014, p. 123).

Nesse sentido, se há neste artigo um entendimento bem estabelecido de que não nascemos mulher, mas nos tornamos uma (ou muitas), parafraseando Beauvoir (1980), é conveniente indagar acerca de quais as práticas que fazem com que respondamos, atuemos, performemos ao e no mundo como mulheres? Margaret Mead (1971), antropóloga que investigou a constituição das noções do que define o ser homem e o ser mulher, após interagir com e pesquisar quatorze comunidades em diversas localidades do mundo, principalmente na Ásia, publicou alguns resultados interessantes. Destes estudos a pesquisadora concluiu que essas construções identitárias variam consideravelmente em diferentes sociedades. Mesmo assim, e é o que nos interessa destacar aqui, ela afirma que há regularidades que podem ser encontradas nas culturas que

estudou, como por exemplo a “[...] necessidade de realização do homem” (Mead, 1971, p. 131). Este resultado evidencia uma contundente relação entre orgulho e masculinidade em variadas culturas e localidades. Desta conclusão, a autora explicita os modos pelos quais as atividades que são atribuídas aos corpos que performam o masculino são, reiteradamente, classificadas como mais valorizadas nas sociedades estudadas. Ser mulher, então, seria relegar este corpo que performa o feminino a ocupar uma posição secundária em suas atividades, atribuições, funções e práticas em diversas sociedades diferentes? Isso lança luz, novamente, ao “segundo sexo” (grifo nosso), posição inferior, tão debatida por Beauvoir (1980), para quem a mulher nunca seria definida por si mesma, mas sim, sempre, em relação ao homem, o parâmetro.

Exposto isto, o exercício ao qual nos propomos neste artigo será o de elaborar um manual prático de como ser menina. Isto será realizado a partir de alguns resultados de duas pesquisas de doutorado realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM) do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: uma concluída (Neto, 2019), da primeira autora deste artigo, a qual analisou 10 livros didáticos de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a educação do campo; outra, não concluída, realizada por Deise Souza, que analisou 103 livros didáticos de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental da educação regular. Ambas tratam do tema “gênero”, em diferentes contextos, mas defendendo uma mesma linha argumentativa: imagens e textos do currículo de matemática não são utilizados em uma perspectiva que busca somente ensinar conhecimentos matemáticos. As imagens e textos movimentam um cenário sedutor do currículo de matemática para captar a atenção das crianças, encantando-as para o aprendizado. Estes artefatos operam como dispositivos pedagógicos (Friedrich, 2010) por intermédio de uma suposta contextualização que tem, pelo menos hipoteticamente, uma relação direta com as atividades cotidianas, as brincadeiras, as interações sociais, entre outras. Importante ressaltar que, como dispositivo pedagógico, nos filiamos a definição discutida em Friedrich (2010):

a produção de um objeto dentro das regras particulares e princípios ordenadores dos discursos pedagógicos. Os dispositivos pedagógicos funcionam na educação como parte do regime de verdade que dita o que é real e o que não é, o que é verdadeiro e o que é falso, no processo de transmissão intencional de conjuntos de valores, saberes e comportamentos entre sujeitos que se denomina Educação. (p. 661)

No próximo tópico, em que discutiremos as ferramentas teórico-metodológicas, os elementos de análise e produção dos dados que serviram de base para a elaboração do manual, serão mais bem discutidos.

Antes disso, é preciso informar que desde o início de 2015, o GPCEM desenvolve o projeto de pesquisa “redes discursivas construídas em livros didáticos de matemática do ensino médio”, partindo do pressuposto que há várias influências sobre a construção dos discursos presentes nos livros didáticos de matemática do ensino médio. Essas influências constituem, na metáfora que optamos por utilizar, fios que tecerão uma rede discursiva que se materializará no livro didático (Silva, 2016).

Portanto, neste artigo, selecionamos alguns resultados destas pesquisas, com o intuito de analisar e descrever como o gênero, quando tratado como um problema, é um assunto que emerge nos materiais analisados. Para isso, construiremos uma narrativa ficcional, criando um “manual prático para meninas”, em relação a como ser e se comportar no mundo, especialmente no Brasil pós 2018, ou seja, pós eleição de Jair Messias Bolsonaro.

FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste artigo, os livros didáticos são entendidos como parte de um dispositivo de poder que modera e organiza processos de escolarização (Peñaloza; Valero, 2016), ao mesmo tempo em que opera formas de governo contemporânea que regulam modos de vida de si e dos outros por meio da administração “(...) da riqueza, da saúde e da felicidade da população” (Rose; Miller, 1992, p. 174), produzindo subjetividades a fim de dispor e potencializar as funções do indivíduo na sociedade.

Importante esclarecer que entendemos o dispositivo em sua função de organizar e dar validade aos diferentes discursos movimentados a fim de governar os seres vivos na construção de uma determinada ordem social, sendo um modo concreto das relações de poder, mas não só isso, conforme alerta Agostinho (2017). A fim de compreender melhor o conceito, buscamos Jørgensen (2017), que traça uma descrição sistemática da noção dispositivo:

- É prescritivo.
- É onde o poder se torna concreto.
- É feito para orientação, gerenciamento e / ou controle.
- É direcionado para os seres vivos.
- É uma rede heterogênea de dispositivos e diretrizes práticas, mas também instituições e agências que

governam seu uso. • Está sempre imerso em relações de poder, o que significa que está sempre inserido em um campo de forças, que definem sua importância e relevância. (p. 25)

A partir de cada uma destas enunciações, seria possível entender os modos pelos quais as práticas heterogêneas, as diferentes enunciações, seus rearranjos, além da repetição, da recombinação e da contradição, acontecem nos materiais didáticos analisados e materializam um jogo de forças que permite criar os processos de subjetivação que incidem sobre o corpo generificado, bem como na ação do material didático, em todas as suas atividades, imagens e práticas que operam como dispositivos de poder. O mesmo autor ainda conceitua: “dispositivo é onde o poder se torna concreto.” (ibid., p. 25). Portanto, o dispositivo é lugar, lugar de acontecimento e produção, e, nesse sentido, concebe-se que o livro didático de matemática funciona como dispositivo de poder estratégico na regulação de condutas dos corpos generificados.

Além da noção de dispositivo, nas duas pesquisas, operaram o conceito foucaultiano de análise do discurso (Foucault, 1987, 1996, 1999) como ferramenta teórico-metodológica.

Para Foucault, a análise do discurso

[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 1987, p. 56)

Esse “mais”, descrito por Foucault, é ultrapassar a simples referência e descrição das “coisas”, mas vislumbrar a possibilidade de definir redes conceituais próprias (Fischer, 2012).

Essas redes conceituais e os discursos que as formam estão imersos em jogos de poder e em verdades constituídas socialmente. Sobre isso, Foucault afirma:

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (Foucault, 1998, p. 12)

Desse modo, esse manual foi construído como uma espécie de política do que é entendido como uma verdade no presente. Sua elaboração se deu na tentativa de fazer aparecer o que opera como critério de validação de verdade acerca de práticas generificadas na atualidade, por meio do conhecimento matemático, como não poderia deixar de ser.

No processo de construção do material de investigação das duas pesquisas mencionadas, que resultou na construção do manual aqui apresentado, as imagens, que organizam significados acerca da produção de subjetividades, chamaram a atenção e constituíram-se como uma das principais fontes de dados que propiciaram as leituras apresentadas ao longo do presente artigo. Estas fontes são muito potentes, tal como destaca Gallo (2016), por exemplo, quando afirma que uma imagem pode ser compreendida como um “comando” (p. 18). Amparado pelo pensamento deleuziano sobre linguagem, o autor ainda argumenta que “pensar no contexto de uma imagem do pensamento é repetir o já pensado, não é pensar o novo, o diferente.” (p. 20). Nesse sentido, seria a imagem uma representação fixa que cerceia as possibilidades de produção de pensamento?

Sem que seja possível explorar esse questionamento ao nível suficiente de sua demanda, esclarece-se que não se considera aqui que o referido cerceamento é uma violência contra o indivíduo, contra os estudantes que terão acesso a esse material, algo que necessariamente esteriliza ou mesmo que

impossibilita criação de práticas, mas sim que organiza ou direciona o espaço de produção de sentido por parte do indivíduo, construindo um campo de possibilidades interpretativo, sem deixar de se ressaltar, todavia, que no livro didático as imagens são utilizadas, também, com fins pedagógicos; entende-se, portanto, que as imagens são produtoras de sentidos.

Com efeito, as imagens são uma das principais fontes na composição de um cenário em que é possível falar sobre uma suposta forma de ser menina e/ou mulher. As fontes imagéticas configuram-se num material rico e potencial para a produção de narrativas, especialmente para o público infantil, público ao qual estão direcionados todos os materiais analisados nas pesquisas mencionadas. Elas, as imagens, são interpretadas aqui como agentes sintetizantes de conceitos, ideias, práticas humanas e, portanto, endereçamentos, assim como afirmam Collange, Almeida e Amorim (2014):

Compreendemos a materialidade das imagens como soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. Ou seja, quando os materiais didáticos a partir das imagens significam ciência fazem isso como uma prática de produção cultural, criando sentidos híbridos, heterogêneos e retirados de diferentes contextos. No entanto, precisam recorrer a uma estrutura da língua já existente, e é nesse aspecto especificamente que as categorias que escolhemos operam, em busca de compreendermos o papel de ação do político. (p. 830)

Desse modo, as imagens são interpretadas como produtoras de sentidos que não poderiam ou não alcançariam a dimensão de um texto, por exemplo. Os mesmos autores analisam as relações entre “imagem e representação da verdade” (ibid., p. 826) por meio da investigação sobre fotografias nos livros didáticos de ciência e acabam por concluir que

[as imagens] são promotoras de ‘verdades’ recortadas, de ‘descontextualizações’ ou de uma visão conduzida a aspectos previamente considerados mais importantes ao ensino, em detrimento dos possíveis significados diversos que poderiam agregar ou trazer, mesmo do ponto de vista da objetividade e retratação do real. (ibid., 836)

Essa afirmação ganha mais potência quando é considerado o público ao qual se destina o material analisado: crianças! Entende-se que os autores das coleções buscam nas imagens escolhidas tanto retratar uma compreensão de

vida cotidiana, quanto agir num suposto processo de objetificação por meio do ensino dos conteúdos da matemática escolar. O que ocorre, no entanto, é o que se compreende por processos de subjetivação. Na conclusão de uma investigação empreendida também sobre livros didáticos, Amorim (2016) afirma que “(...) as imagens agem sobre as singularidades dos estudantes em uma dobra dupla, que passa pelas fendas de significado de sua posição de sujeito aprendiz e por um movimento de autorregular-se impellido socioculturalmente” (p. 98), ou seja, as imagens ensinam as crianças a ser e agir como menina e/ou mulher, acabando, simultaneamente, a ensinar sobre o ser menino e/ou ser homem.

São as imagens, portanto, elementos fundamentais no processo analítico, como será constatado na exposição do manual.

MANUAL PRÁTICO DE COMO SER MENINA

Neste manual, cujos títulos propositalmente escrevemos em cor de rosa, aprendemos acerca das funções, atribuições e (por que não?) obrigações que meninas devem desempenhar tanto nas tarefas domésticas quanto no convívio social. Para isso apresentaremos doze exemplos que ilustram certamente sete características de como meninas devem se comportar de acordo com o que é entendido atualmente por “feminilidade” em suas atividades cotidianas. Importante destacar que na elaboração deste manual, consideramos os termos “menina”, “feminino” e “feminilidade” como sinônimos, afinal, uma menina deve ser sempre feminina, de acordo com a ordem do discurso vigente. Destaca-se que essa noção das práticas que definem o que é um corpo feminino mesmo tida como natural, pré-existente ao corpo, não é assim entendido neste artigo. Assumimos que o corpo, generificado, é inscrito cultural e historicamente. As noções de gênero, portanto, são elas mesmas que nomeiam e fazem existir o que se entende por mulher feminina e/ou homem masculino.

Neste sentido, na construção deste manual construímos os exemplos de modo que eles funcionam como dispositivo pedagógico (Friedrich, 2010) ao articularem o conhecimento matemático como uma alquimia (Popkewitz, 2004) com normas, hábitos e moralidades desejadas que devem ser assimilados e repetidos por corpos que performam o feminino.

1. Meninas devem ser cuidadosas e cuidadoras, principalmente:

Nos dez livros didáticos de matemática analisados em Neto (2019), foram catalogados 111 excertos associados a meninas e mulheres em funções de cuidado e dedicação para com o outro, especialmente esse outro representando um corpo masculino, tal como pode ser observado na figura 1 que segue.

Figura 1

Atividade de medida (Bonjorno; Bonjorno; Gusmão 2014c, p. 16)

1. Na casa de Júlio, há um pomar de acerola.
Depois de um dia inteiro de trabalho, sua mãe fez um suco para eles se refrescarem. Veja como ela pode repartir igualmente todo o conteúdo de 1 jarra do suco de acerola.



Acerola é uma fruta rica em vitamina C, vitamina A, ferro, cálcio e vitaminas do complexo B. A aceroleira é uma planta originária das Antilhas.



OU



Ilustração: Ricardo Duarte. Ilustração digital.

Desenhe abaixo quantas  e quantos  ela deve usar para repartir igualmente o conteúdo do suco de acerola de duas jarras.

4 canecas

8 copos

Na figura 1, a mãe de Júlio, mesmo cansada após uma longa jornada de trabalho ao lado do filho, prepara um refresco, em uma segunda etapa de atribuições diárias. Nesta atividade, ela necessita ser exata e dividir o suco

igualmente. Deste modo, o seu conhecimento matemático possibilitará que ela seja justa, o que se espera de uma mãe, que um dia já foi uma menina e aprendeu tais comportamentos e práticas, até mesmo nos livros didáticos de matemática, como é possível notar.

Aprenda com a mãe de Júlio a estar sempre disposta, sem descuidar da precisão. É preciso ter em mente que de posse de noções básicas de divisão é que a “mãe de Júlio” terá condições de exercer sua intrínseca função de garantir a justiça e, dessa forma, a harmonia no lar, a despeito de suas próprias afetações físicas causadas pela recém-iniciada segunda (quicá terceira) atividade/jornada do dia: a mãe é um ser justo e incansável, um ser que performa o feminino, sempre pronta a satisfazer as necessidades de sua família de forma eficaz e precisa, principalmente de posse de noções de grandezas e aritmética.

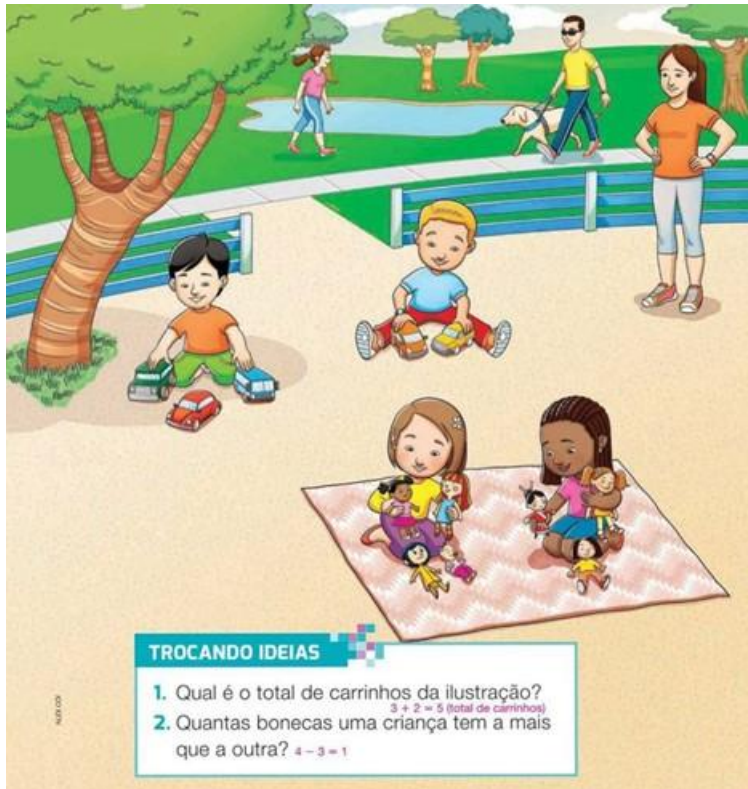
Situação semelhante também foi evidenciada nos livros investigados por Deise Souza, durante a sua pesquisa de doutorado, analisando 103 livros didáticos de matemática dos anos iniciais, ela descreveu uma regularidade muito interessante: 83 situações, nas quais as meninas interagem com bonecas, enquanto nenhuma figura de menino brincando de boneca foi encontrada. Nestas interações, em geral, as meninas cuidavam dessas bonecas como se fossem suas filhas, produzindo um aprendizado para a vida adulta, na qual a mulher deverá cuidar da sua própria família. Além desse cuidado com a futura prole, os livros apresentam outras situações que explicitam esse cuidado da mulher, incluindo: se responsabilizar pelas compras da casa, não se esquecendo de itens de alimento, mas também mobiliário para a residência; se responsabilizar pelas refeições, servindo ao marido e aos filhos de maneira eficiente, como bem performa a mãe de Júlio (figura 1).

A fim de expor a recorrência dessa instrução nos livros didáticos, selecionamos a figura a seguir catalogada por Deise como um exemplo notório dessa situação:

Na figura 2, vemos, ao menos, cuidados de duas ordens: (i) o da mãe que cuida atentamente dos filhos ou, quem sabe, dos filhos de outros pais. Note que esse cuidado é ainda maior com as meninas, pois elas estão brincando em uma esteira, enquanto os garotos brincam no chão, sem proteção, aprendendo que são fortes; (ii) também há o cuidado das meninas com as bonecas, colocando-as para “dormir”, “vestindo-as”, e produzindo situações de socialização entre as próprias bonecas. Note que o contexto matemático é muito simples: contar carrinhos e bonecas. No entanto, o currículo ensina mais que contagem: ensina normas de conduta por intermédio de supostas atividades matemáticas de contagem. Afinal, onde está a matemática?

Figura 2

Atividade de contagem e cuidado (Silveira, 2014, v.2, p. 35)



Portanto, cuide! Aprenda a cuidar, de maneira eficiente e justa de posse de alguns conhecimentos de conteúdos de matemática, dos seus futuros filhos e filhas, mas, principalmente, aprenda a cuidar de suas filhas, pois meninos são requerem tanto cuidado, eles têm que ser fortes. Aprenda a cuidar com atenção, com regras bem determinadas. Aprenda a cuidar da casa, do marido. Aprenda a cuidar até da alimentação, especificando o que precisa ser comprado e fazendo compras, mas somente compre o necessário para que a casa esteja sempre abastecida e para que, à noite, a família toda se reúna na mesa de jantar, para que você sirva seus filhos e marido, cumprindo o seu papel de cuidadora do lar.

2. Meninas devem ser abnegadas

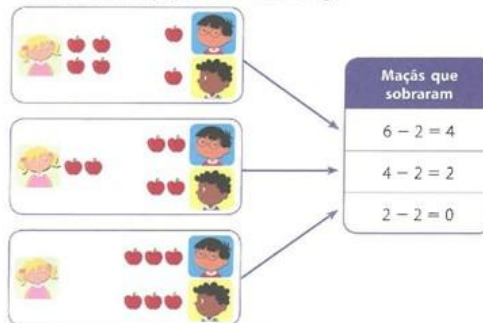
Figura 3

Atividade de divisão e justiça (Bonjorno; Bonjorno; Gusmão, 2014b, p. 3)

3. Gabriela colheu 6 maçãs de seu pomar e distribuiu igualmente em 2 amigos.
Quantas maçãs recebeu cada amigo?



Gabriela deu uma maçã por vez a cada amigo.



Esta atividade trabalha a ideia de repartir em partes iguais da divisão.

Cada amigo de Gabriela recebeu

$\frac{3}{2}$ maçãs.

6 dividido por 2 é igual a 3.

$$6 : \frac{3}{2} = 3$$

O sinal $\frac{3}{2}$ é usado para indicar a divisão.



Apesar de estar ligada, também, a ideia do cuidado, a abnegação implica renúncia, comportamento que deve ser intrinsecamente associado ao feminino. Na atividade expressa na figura 3, podemos aprender com Gabriela, uma delicada, meiga, doce, gentil e justa menina. A fim de presentear seus amigos, ela decide usar o conteúdo de divisão para distribuir maçãs de seu pomar, conforme pode ser observado na figura 3.

Não se sabe se Gabriela possuía mais frutas em seu pomar. O fato é que, altruísta, a menina fica sem maçãs, afinal, seu principal objetivo é presentear igualmente os dois amigos. Esta atividade foi elaborada para ser trabalhada com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, note que para esta etapa do ensino, a divisão poderia ser entre os três personagens haja vista que, mesmo assim, manteríamos a divisão em partes iguais (seriam, neste caso, 2 maçãs para cada um dos personagens da atividade). No entanto, aparentemente isso não importa, só os garotos recebem todas as frutas, e, ressalta-se: igualmente! Afinal, Gabriela é justa e a divisão de números naturais (múltiplos entre si) garante isso: ela não precisa ter, também, maçãs para si.

Além da abnegação, a meiguice e o cuidado de são práticas associadas nos materiais analisados como inerentes a performance do feminino, tal como poder ser observado na figura 4 que segue:

Figura 4

Atividade de subtração e de cálculo de um terço, envolvendo doação (Silveira, 2014, v.1, p.98 e v.2, p.244)



A figura 4 é uma composição de duas imagens presentes na mesma coleção, respectivamente no primeiro e segundo ano. As mesmas personagens repetem o rito de doação. Ana doa parte das suas bonecas e, no contexto proposto pelo livro, o papel dessas situações é ensinar, respectivamente, subtração e o cálculo de um terço de uma quantidade. Não há contexto similar envolvendo meninos, os quais, em geral, exibem brinquedos como bolas e

carrinhos e calculam o novo valor, após o aumento de suas coleções. A abnegação feminina está ligada à subtração de naturais. As coleções masculinas operam por adição, apresentando somas cada vez maiores.

3. Meninas devem ser delicadas

Figura 5

Personagens (Bonjorno; Bonjorno; Gusmão 2014a, p. 3)



Na figura 5, tomamos como exemplo a personagem “Maria Sol”, uma flor antropomorfizada, notadamente desempenhando atribuições da performance do feminino.

Em cinco dos dez livros analisados em Neto (2019), a função da personagem é estar atenta para que as atividades sejam realizadas da maneira mais adequada possível, auxiliando e orientando os estudantes, sempre “ao seu lado”, dele cuidando.

Essa ocupação contrasta com a de outro personagem, também antropomorfizado, que é posicionado como parceiro de “Maria Sol”.

Esse personagem, “Zé Sabiá”, que pode ser visto na Figura 5, exerce uma função diametralmente oposta nos livros didáticos analisados: como personagem que performa o masculino, Zé Sabiá é experiente, explorador de outros ambientes, cosmopolita, livre e, como o próprio nome sugere, sábio. Sua função é contar aos estudantes sobre suas aventuras ao redor do mundo e sobre tudo o que aprendeu em suas viagens, o que não parece ser “coisa de menina”.

Desempenhando uma outra função, Maria Sol, uma delicada, passiva, atenta, formosa e frágil flor, exerce a fundamental atividade feminina de se ocupar do outro, uma atribuição maternal recorrente nos materiais analisados.

Assume-se que ambos os personagens põem o dispositivo pedagógico em funcionamento ao operar “(...) como parte do regime da verdade que dita o que é real e o que não é, o que é verdadeiro e o que é falso, no processo de transmissão intencional de conjuntos de valores, conhecimentos e comportamentos entre sujeitos que é chamado educação” (Friedrich, 2010, p. 661): eles capturam a atenção e a afeição dos estudantes, transmitem mensagens convenientes relacionadas aos conteúdos previstos no currículo, ao mesmo tempo em que disseminam um conjunto amplo e interessado de atributos e atribuições culturalmente produzidos e direcionados aos corpos para performarem o feminino e o masculino, cada um com suas atribuições e funções bem definidas.

Em suma, após estes cinco exemplos podemos afirmar que, mais do que cuidadosas, abnegadas e delicadas, as meninas precisam assumir atitudes justas, atentas, passivas, entre outras próprias do que se espera da performance do feminino, sempre, é claro, tomando o conhecimento matemático com critério de validação de verdade, ou seja, como referência para executar as performances que o mundo espera delas e delas.

Mas o foco do manual é sobre como ser menina, então agora passaremos a instruí-las acerca da administração do tempo.

4. Mulheres devem cuidar do tempo

O tema “tempo” é muito valorizado nos currículos de matemática, dentro do bloco de conteúdo grandezas e medidas. Desde os anos iniciais, essa ideia é trabalhada e apresentada aos estudantes: as unidades de tempo, por exemplo.

Desse tema supostamente neutro e até simples, quem poderia imaginar que brotariam noções morais e comportamentais?

Vejamos alguns exemplos:


Figura 6

Usando o cálculo mental para brincar mais (Longen, 2014, p. 151)

Raul é um menino que adora brincar. Seu esporte favorito é o futebol. Na escola, ele utiliza um truque bem simples para efetuar mentalmente algumas adições.

Veja a seguir o truque de Raul.

Quando uma das parcelas termina em 9:



$39 + 54 = ?$

↓ Raul adiciona 1 ao 39 → $1 + 39 = 40$

$40 + 54 = 94$ (adiciona 40 ao 54)

↓ diminui 1 do total

$94 - 1 = 93$

Logo, $39 + 54 = 93$.

Professor, procure verificar se os alunos compreenderem que, ao acrescentar 1 unidade em uma das parcelas, é necessário, depois, tirar 1 unidade da soma para não alterar o resultado.

Raul garante que, usando esse truque, sobra mais tempo para brincar!

Na figura 6, Raul realiza um truque matemático para efetuar um cálculo mental e garantir que sobre mais tempo para brincar. A matemática é uma aliada dele para ganhar tempo, para se divertir. Além disso, Raul realiza, com muita alegria, atividades ao ar livre.

Figura 7

Relógios digitais e a preocupação com a hora (Nani, 2014, p. 227)

- 2** Renata estuda no período da tarde e gosta de brincar com suas bonecas antes do jantar. Veja como ela lê as horas no relógio digital.



Tão diferente de Renata (Figura 7) que parece ser refém do tempo: conta o tempo que falta para o lanche, calcula o tempo que ainda tem para brincar. A matemática já não opera para beneficiar e deixá-la tranquila para suas atividades de lazer, mas sim para preocupar, para construir uma rotina, uma disciplina, uma organização necessária a sua vida bem como da vida daqueles de quem cuidará no futuro.

Note que, diferente da situação de Raul (figura 6), na qual não sabemos exatamente qual é o período do dia, a não ser pelo fato de haver luz solar, para Renata (figura 7) há sempre uma agenda bem definida que rege suas ações: hora do lanche, hora de brincar, hora de jantar. Além disso, a figura também reproduz o cuidado, já mencionado em outra regra do manual, expresso na “brincadeira” com bonecas, onde, na verdade, ela brinca de ser adulta, cuidar de uma boneca, incluindo organização de panela, bule, xícara e pires. Raul chuta a bola ao ar livre. Renata cuida de uma mini família, numa aparente simulação de seu fatídico futuro.

Situação semelhante foi observada na pesquisa de Neto (2019), note que mesmo a primeira personagem estando atenta ao horário e andando de patins, ou seja, divertindo-se, ainda assim há uma outra personagem performando o feminino preocupada em cumprir com suas obrigações: tomar banho para jantar. Além disso, o recorrente personagem que performa o

masculino, tal como na figura 8, atento ao horário e já preparado para a partida de futebol, administra o tempo para se divertir. A mencionada atividade física, aliás, que não pertence ao universo feminino nos materiais analisados. Ou seja, meninas não jogam futebol!

Figura 8

Compromissos e o controle do tempo (Gomes et al., 2014c, p. 109)



Além de operar de maneira tão diferente para meninos e meninas, a matemática da medida de tempo também movimentava a necessidade de realizar determinadas ações em momentos específicos da vida. Agora saímos da unidade “hora” para a unidade “ano”: com quantos anos uma mulher deve se casar? Com quantos anos ele deve ter filhos? Sim, o livro também ensina o que a mulher deve fazer e quando (Figura 9).

quanto falta para a mulher se tornar infértil, incapaz de reproduzir. Portanto, não basta casar e ter filhos. É preciso fazer isso no tempo certo.

5. Meninas devem ser organizadas e eficientes

Nas atividades de contagem que seguem o exemplo da figura 10, Nívea e Carlos são convidados a contar seus lápis a fim de que conclua quem tem mais deste material. Tal como em uma série de outras apresentações de personagens que performam o feminino, Nívea faz a contagem com o material todo organizado, enfileirado dentro da caixinha de lápis de cor. O método dela parece ser mais produtivo. Enquanto Carlos, mais relaxado, espalha seu material na mesa a fim de verificar a quantidade de lápis. A atitude de Carlos não parece ser muito eficiente, principalmente frente a atividade proposta: ao distribuí-los aleatoriamente sobre a mesa, a tarefa de contar não tende a ficar mais fácil, até mesmo o contrário. Disso é possível concluir que a eficiência também é uma característica que se espera que as meninas desempenhem.

Figura 10

Atividade de contagem (Gomes et al., 2014b, p. 91)

8. Carlos e Nívea vão para a aula de Artes.



a. Quem tem mais lápis de cor?

Carlos.

b. Quantos lápis a mais?

$$\underline{6} - \underline{3} = \underline{3} \rightarrow \underline{3} \text{ lápis a mais.}$$

c. Quantos lápis de cor têm os dois no total?

$$\underline{6} + \underline{3} = \underline{9} \rightarrow \underline{9} \text{ lápis no total.}$$

Já na figura 11, Liliana é representada com um olhar de tristeza ao se deparar com a organização dos brinquedos que ela deverá realizar. A divisão por dois é o conteúdo que motiva a apresentação dessa situação ligada à quantidade igual que deve ser colocada em cada caixa. Não basta organizar ou guardar. Precisa saber dividir por dois.

Figura 11

Atividade de divisão por 2 (Pessoa et al., 2014, p. 176)

Dividindo por 2

Oriente os alunos a utilizarem material de contagem como tampinhas, palitos ou feijões, por exemplo, para realizar as divisões apresentadas nesta e nas próximas páginas.

3. Liliana vai guardar seus brinquedos em duas caixas. Em cada caixa ela vai colocar a mesma quantidade de brinquedos.



6. Meninas devem saber cozinhar

Em Neto (2019) a ocorrência de personagens desempenhando atividades ligadas a alimentação foi majoritariamente feminina (31 mulheres apareceram cozinhando nos 10 livros analisados, enquanto foram apenas 7 homens descritos em função semelhante).

Figura 12

Testando a receita (Gomes et al., 2014a, p. 145)

TESTANDO A RECEITA



Veja se será necessário dobrar a receita. Os alunos de níveis mais avançados podem realizar o cálculo dos ingredientes para o dobro da receita.

TENTE CONVENCER SEU PROFESSOR A FAZER A RECEITA COM VOCÊS EM SALA DE AULA. UM BOM ARGUMENTO PARA CONVECÊ-LO É DIZER QUE TODO MUNDO FICOU COM ÁGUA NA BOCA!

APROVEITE PARA VERIFICAR SE SUA ESCRITA ESTÁ COMPREENSÍVEL E SE, SEGUINDO A RECEITA, O DOCE SAI CERTINHO.

BOM APETITE!

Percebam que na figura 12, ao testar a receita, há uma mensagem explícita acerca de quem deve validar se o brigadeiro está ou não aprovado: são os meninos que aparecem se deliciando, lambendo os dedos, com o apetitoso doce. Observando-os, parece mesmo que está uma delícia! As meninas, que preparam e enrolam a sobremesa parecem estar muito satisfeitas por terem sido aprovadas na realização da sua tarefa. Estão cumprindo, mais uma vez, os comportamentos de cuidado e abnegação já descritos neste manual.

Nos 10 livros produzidos para os anos iniciais do Ensino Fundamental analisados as mulheres são reiterada e continuamente descritas em atividades em que estão cozinhando para seus filhos, netos, amiguinhos da escola, ou seja, repetidamente exercendo seu papel de subserviência.

Já em outro recorte da pesquisa de Deise Souza, envolvendo 103 livros dos anos iniciais do ensino regular, aprovados no PNLD 2016, ela analisou 152 imagens ou contextos envolvendo homens ou mulheres, em atividades tinham o objetivo de ensinar grandezas e medidas ou operações com frações. Dessas 152 imagens ou contextos, 148 eram de mulheres e somente 4 com homens. Das 148 imagens de mulheres, 109 apresentavam-nas na cozinha. Além do ato de cozinhar estar claramente ligado a performance do feminino, os livros apresentavam situações que as mulheres ensinavam suas filhas a cozinhar e, frequentemente, apareciam servindo homens e filhos. Por outro lado, nas poucas figuras que retratavam homens na cozinha, em geral, esses apareciam em situações descontraídas, claramente como uma ação esporádica realizada para interagir e se aproximar dos filhos. A culinária masculina é hobby. A feminina é obrigação: meninas devem saber cozinhar!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos alguns recortes de duas pesquisas de doutorado que tinham como ponto comum descrever discursos sobre modos sociais, culturais e historicamente definidos para performar o gênero que aparecem, também, nos livros didáticos de matemática dos anos iniciais, tanto da educação do campo, quanto para a educação regular.

Buscamos regularidades discursivas que pudessem ser agrupadas em termos de “deveres das meninas e mulheres”, em relação ao que se espera delas, tanto nas ações cotidianas, quanto nas escolhas mais importantes e decisivas das suas vidas.

Com esse olhar, construímos as seguintes frases constituidoras do sujeito menina/mulher: (i) meninas precisam ser cuidadosas; (ii) meninas devem ser abnegadas; (iii) meninas devem ser delicadas; (iv) mulheres devem cuidar do tempo, (v) meninas devem ser organizadas e eficientes e, finalmente, (vii) meninas devem saber cozinhar.

Estas são apenas algumas das possíveis formações discursivas que emergem da análise do material empírico, fortalecendo um dispositivo que opera conduzindo as condutas das meninas e mulheres, por intermédio de relações de saber e poder, constituindo-se efetivamente como um problema de gênero já que inscreve determinados corpos nessas práticas discursivas.

Essas relações de saber e poder se estabelecem da mesma forma que se articulam saberes da matemática escolar, como divisões em partes iguais,

unidades de medida, contagem e poderes, como qual é o lugar da mulher na sociedade, quais as ações desejáveis das meninas, entre outros citados neste capítulo.

Matemática e moralidades se articulam e ensinam muitas coisas. A união desses dois elementos parece potencializar o ensino de valores, pois, socialmente, eles são ignorados diante do supervalorizado conteúdo matemático. Assim, a matemática continua aparentemente operando como uma disciplina neutra, que ingenuamente ensina as crianças a contar e a medir, entre outras atividades consideradas essenciais ao exercício da cidadania atualmente e desprovidas de “ideologização”. Com este capítulo, esperamos ter mostrado que a matemática não é neutra. É, inclusive, um potente instrumento para que valores desejáveis de uma parcela extremamente conservadora da população brasileira sejam ensinados e propagados. Em outras palavras, pode operar para que o plano de governo do presidente eleito em 2018, bem como de seus apoiadores, seja bem sucedido em sua implementação no país. Infelizmente, essa parcela elegeu o atual presidente da república e, por conta disso, temos vivido tempos de ultraconservadorismo e negacionismo científico, em pleno ano 2020.

Se você, leitora ou leitor, ao se deparar com este manual, quer performe o masculino ou o feminino, sentiu que aprendeu a ser homem/menino ou ser mulher/menina por meio de um sem número de fontes “educativas”, inclusive quando estava aprendendo matemática, e isso lhe deixou desconfortável de alguma maneira, alertamos que é preciso se engajar na problematização desse tipo de prática. Cabe a quem é contra a esse tipo de (im)postura, manifestar o descontentamento e criticar com veemência as políticas públicas e as tecnologias que são movimentadas para que esses ideais conservadores se mantenham. Esse é um dos objetivos da autora e do autor deste capítulo. Um capítulo de resistência e denúncia.

AGRADECIMENTOS

Este artigo é produto da tese de doutorado da primeira autora e da pesquisadora DS, a qual, infelizmente, faleceu com a pesquisa em andamento. O segundo autor coordena o grupo de pesquisa no qual essas investigações estão inseridas. A primeira autora contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Um agradecimento especial para esta entidade.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

VFN e MAS conceberam a ideia apresentada. VFN e MAS mobilizaram a teoria. VFN e MAS adaptaram a metodologia a esse contexto, criaram os modelos e coletaram os dados. VFN e MAS analisaram os dados documentais. Os autores participaram ativamente da discussão dos resultados, revisaram e aprovaram a versão final do trabalho.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que suportam os resultados deste estudo serão disponibilizados pelos autores correspondentes, VFN e MAS, mediante solicitação razoável.

REFERÊNCIAS

- Acosta, T. & Gallo, S. (2020). A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'. *Educação (UFSM)*, 45, 1–28. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5902/1984644443607>
- Agostinho, L. D. (2017). Diagrama ou Dispositivo? Foucault entre Deleuze e Agamben. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 30, 6–19. <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/140573>
- Amorim, A. C. R. (2016). Olhares interessados para as imagens de um livro didático de Biologia. *Revista de Educación en Biología*, 19(1).
- Beauvoir, S. (1980). *O segundo sexo*. Nova Fronteira.
- Bonjorno, J. R. et. al. (2014a). *Novo girassol: saberes e fazeres do campo. Alfabetização matemática – 1º ano*. FTD.
- Bonjorno, J. R. et. al. (2014b). *Novo girassol: saberes e fazeres do campo. Alfabetização matemática – 2º ano*. FTD .
- Bonjorno, J. R. et. al. (2014c). *Novo girassol: saberes e fazeres do campo. Alfabetização matemática – 3º ano*. FTD
- Butler, J. P. (2003). *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar (trans.)). Civilização Brasileira.

- Collange, M. S.; Almeida, C. A. & Amorim, A. C. (2014). Natureza em imagens de livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. *Revista da SBenBio*, 7.
- Fischer, R. M. B. (2012). *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Autêntica.
- Foucault, M. (1987). *A Arqueologia do Saber*. In L. F. B. Neves (Trans.), 1969 (3rd ed.). Forense - Universitária.
- Foucault, M. (1996). *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. In L. F. de A. Sampaio (Trans.), 1971 (3rd ed.). Loyola.
- Foucault, M. (1998). *Microfísica do Poder*. In R. Machado (Trans.), 1979 (13th ed., Vol. 7). Graal.
- Foucault, M. (1999). *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. In S. T. Muchail (Trans.), 1966 (8th ed.). Martins Fontes.
- Foucault, M. (2014). O Sujeito e o Poder. In Manoel Barros da Motta (Ed.), & Abner Chiquieri (Trans.), *Ditos e Escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade de sexualidade* (Vol. 9, pp. 118–140). Forense.
- Friedrich, D. (2010). Historical consciousness as a pedagogical device in the production of the responsible citizen. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(5), 649–663. <https://doi.org/10.1080/01596306.2010.516947>
- Gallo, S. D. de O. (2016). Algumas notas em torno da pergunta: “o que pode a imagem?” *Revista Digital Do LAV*, 9(1), 016. <https://doi.org/10.5902/1983734821766>
- Godoy, E. V., Musha, F. D., Lima, Y. C., & Silva, M. A. (2020). Gênero na Matemática Escolar: um ato de resistência política. *Ensino Em Revista*, 27(3), 979–1004. <https://doi.org/10.14393/ER-v27n3a2020-9>
- Gomes, L. B. et al. (2014a). *Alfabetização Matemática e Ciências – 2º Ano*. Coleção Campo Aberto. Global.
- Gomes, L. B. et al. (2014b). *Alfabetização Matemática e Ciências – 3º Ano*. Coleção Campo Aberto. Global.
- Jørgensen, K. M. (2017). Vibrant power, vibrant subjectivities: A storytelling approach to the study of power in education. *Educação Unisinos*, 21(1).

- Lima, I. G. de & Hypolito, Á. M. (2019). A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45, 1–15. <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194519091>
- Longen, A. (2014). *Projeto Jimboê - Alfabetização Matemática* (Vol. 3). Editora do Brasil.
- Lopes, A. C. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos Da Escola*, 13(25), 59. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>
- Macedo, E. (2017). As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, 38(139), 507–524. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>
- Mead, M. (1971). *Macho e fêmea*. Vozes.
- Nani, A. P. S. (2014). *Aprender Juntos - Alfabetização Matemática* (4th ed.). SM.
- Neto, V. F. (2019). *Quando aprendo matemática, também aprendo a viver no campo? Mapeando subjetividades*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- Neto, V. F., & Valero, P. (2020). A (in)equidade de gênero em educação matemática: pesquisando as pesquisas. In H. J. L. Gonçalves (Ed.), *Educação Matemática e Diversidade(s)* (pp. 195–213). Fi.
- Peñalosa, G., & Valero, P. (2016). Nihil obstat. Las ciencias naturales escolares y la fabricación del ciudadano católico en Colombia. *Educação Unisinos*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.4013/edu.2016.201.01>
- Pessôa, K., Vieira, F., & Ribeiro, J. (2014). *A Escola é Nossa - Alfabetização Matemática* (3rd ed.). Scipione.
- Rose, N. & Miller, P. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173. <https://doi.org/10.2307/591464>
- Popkewitz, T. (2004). The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child. *American Educational Research Journal*, 41(1), 3–34. <https://doi.org/10.3102/00028312041001003>

- Rose, N., & Miller, P. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173. <https://doi.org/10.2307/591464>
- Silva, M. A. (2016). Investigações Envolvendo Livros Didáticos de Matemática do Ensino Médio: a trajetória de um grupo de pesquisa. *RIPEM - Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 9(3), 36–54. <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2016v9n3p36-54>
- Silva, M. A., Neto, V. F., & Souza, D. M. X. de B. (2020). Governo dos corpos: aprendendo a ser menina e a ser menino em livros didáticos de matemática. In H. J. L. Gonçalves (Ed.), *Educação Matemática e Diversidade(s)* (pp. 214–233). Fi.
- Silveira, Ê. (2014). *Projeto Navegar Matemática - Alfabetização Matemática*. Moderna.
- Souza, D. M. X. de B., & Silva, M. A. (2017a). A Regência do Currículo de Matemática: uma racionalidade para governar modos de vida. In J. C. Morgado, H. Norberto, & J. Souza (Eds.), *Currículo, Ideologia, Teorias e Políticas Educacionais* (Vol. 6, pp. 718–726). ANPAE. <http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie6.pdf>
- Souza, D. M. X. de B., & Silva, M. A. (2017b). Questões de gênero no currículo de matemática: atividades do livro didático. *Educação Matemática Pesquisa*, 19(3), 374–392. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i3p374-392>
- Souza, D. M. X. de B., & Silva, M. A. (2018). O dispositivo pedagógico do currículo-brinquedo de matemática, marcado pela dimensão de gênero, na produção de subjetividades. *Reflexão e Ação*, 26(2), 149–164. <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.11747>
- Süssekind, M. L. (2019). A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos Da Escola*, 13(25), 91. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>
- Valero, P., Silva, M. A., & Souza, D. M. X. de B. (2019). The curricular-toy, mathematics and the production of gendered subjectivities. *Proceedings of the Tenth International Mathematics Education and Society Conference (MES10)*, Article 10.