

# ‘NÃO EXISTE MULHER GÊNIA’: NOÇÕES DE GÊNERO E GENIALIDADE ENTRE PROFESSORA/ES E ESTUDANTES NAS OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA

---

## 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O presente texto trata de uma pesquisa sobre noções de gênero entre professora/es e estudantes do Curso de Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que ministram os treinamentos para as Olimpíadas de Matemática e professora/es de Matemática de escolas básicas que participam das competições. Nas falas dessa/es professore/s e futuras professoras, as Olimpíadas e a Matemática configuram atividades em que pouca/os se sobressaiam e, dentre esta/es, estavam majoritariamente os meninos, frequentemente apontados como gênios ou superdotados. A “genialidade”, entre a/os professores/as, parece assumir um dos atributos da masculinidade em contraposição à “dedicação” e ao “esforço”, que aparecem como próprios da feminilidade. O texto, portanto, é uma tentativa de mostrar como questões de gênero podem dizer algo sobre as Olimpíadas de Matemática e sobre a própria Matemática enquanto ciência e disciplina, visto que professora/es e estudantes pensam a/os aluna/os que delas participam por meio de características que parecem atrelar-se às expectativas de gênero.

## 2. AS OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA

Em um contexto de proliferação de Olimpíadas de Matemática em diversos países no mundo, ocasionado pela criação da Olimpíada Internacional de Matemática (IMO)<sup>2</sup>, organizada pela primeira vez em 1959 na

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa teve o auxílio da Bolsa de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Miriam Pillar Grossi.

<sup>2</sup> Mais informações em [www.imo-official.org](http://www.imo-official.org)

Romênia, a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) criou a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) em 1979, ano em que o Brasil passou a integrar a Olimpíada Internacional. Atualmente, participam dessa Olimpíada mais de 90 países nos cinco continentes, envolvendo em torno de 500 estudantes de ensino médio.

As Olimpíadas de Matemática são competições anuais orientadas por uma agenda Olímpica, onde é possível acompanhar as atividades, encontros, treinamentos, provas das diferentes fases até a premiação. As Olimpíadas no Brasil costumam se organizar por níveis, conforme o ano escolar da/os estudantes: Nível 1: 5º e 6º séries do Ensino Fundamental, Nível 2: 7º e 8º séries do Ensino Fundamental, Nível 3: Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e Nível Universitário.

As premiações são divididas entre ouro, prata, bronze e menção honrosa e o critério de avaliação é a nota de corta calculada pela média de acertos de toda/os estudantes de determinado nível. No ano de 2005, o Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), realizou a primeira Olimpíada de Matemática para as Escolas Públicas. Exclusiva para essas escolas, a Olimpíada segue os mesmos níveis e categorias de premiação, mas tem como novidade a premiação da/os estudantes do ensino médio com bolsas de iniciação científica Júnior e da/os professora/as com um curso de especialização no Instituto.

Com uma configuração similar às Olimpíadas de Matemática, outras Olimpíadas de Ciências, como a Olimpíada Internacional de Astronomia (IAO), Olimpíada Internacional de Biologia (IBO), se difundem cada vez mais em distintos lugares do mundo com o apoio da UNESCO e das Sociedades de Ciências de cada país. Essas competições têm o objetivo de divulgar as ciências à população e, principalmente, "identificar talentos", ou melhor, encontrar futura/os cientistas, que terão um papel importante no desenvolvimento científico-tecnológico de cada país. No Brasil, atualmente, há Olimpíadas nacionais<sup>3</sup> nas áreas de Matemática (1979), Química (1996), Informática (1998), Física (1999), Astronomia e Astronáutica (1999), Biologia (2005), Robótica (2007), Saúde e Meio Ambiente (2007), Língua Portuguesa (2008), História (2009), Geografia (2009) e Agropecuária (2011).

<sup>3</sup> Mais informações sobre as olimpíadas em Astronomia (<http://www.oba.org.br>), Biologia (<http://www.anbiojovem.org.br>), Informática (<http://www.sbc.org.br/olimpiada>), Língua Portuguesa (<http://olimpiadadelinguaportuguesa.mec.gov.br>), Química (<http://www.obquimica.org/>), História (<http://www.mc.unicamp.br/1-olimpiada/>), Geografia ([www.viagemdoconhecimento.com.br](http://www.viagemdoconhecimento.com.br)), Física ([www.sbfisica.org.br/olimpiadas](http://www.sbfisica.org.br/olimpiadas)), Saúde e Meio Ambiente (<http://www.olimpiada.fiocruz.br>) e Agropecuária (<http://www.ifsuldeminas.edu.br/obap>)

### **3. A PREMIAÇÃO DE MENINAS NAS OLIMPIADAS DE MATEMÁTICA**

Na Olimpíada Brasileira de Matemática, de 1979 até 2013, a média de meninas premiadas não ultrapassou 20%. Além disso, a premiação de meninas decrescia na medida em que aumentam os níveis. Em 2013, por exemplo, o número de meninas premiadas no nível 1 era de 20%, no nível 2, 16%, no nível 3, 13% e, no nível universitário, 6%. É importante lembrar que os níveis correspondem ao ano escolar da 5ª série do ensino fundamental ao ensino médio. O percentual decrescente de premiações de meninas por níveis é apresentado tanto na Olimpíada Brasileira (OBM), quanto na Olimpíada Regional (ORM)/Santa Catarina e na Olimpíada Brasileira para as Escolas Públicas (OBMEP).

Em 2008, pude acompanhar as Olimpíadas Florianópolis, momento em que registrei um número de meninas participantes proporcional ao número de meninas premiadas em cada nível. A questão parecia estar no baixo índice de participação de meninas e decrescente participação na medida em que aumentava os níveis (1, 2 e 3). Frente a essa situação, perguntei-me então por que as meninas participam menos que os meninos e por que deixam de participar na sequência dos anos? Uma pergunta nada simples de ser respondida e não tentarei responde-la aqui, mas sim tentarei apresentar algumas questões que apontam para essa situação, como as noções evocadas por professora/es, que são a/os porta-vozes dessas competições em suas escolas.

### **4. AS NOÇÕES DE PROFESSORA/ES E FUTURA/OS PROFESSORE/AS ACERCA DA PREMIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE MENINAS**

Entre a/os olímpica/os, apesar de a família ser lembrada como influência importante no aprendizado do xadrez, da música, na escolha da profissão e na participação das olimpíadas, são o/as professora/es que aparecem também como uma figura importante e influente em suas escolhas, sejam ela/es bons ou maus. Também são o/as professor/es que ficam horas e horas à espera de seus aluna/os, o/as levam aos treinamentos, aguardam ansioso/as os resultados, torcem e falam com satisfação daquele que passou pelas suas aulas e hoje é engenheiro, daquele que frequentou suas aulas e hoje está em ótima faculdade.

É fato que as escolas têm um papel muito importante na participação (ou não) de meninas porque são as/os professora/es e funcionária/os que inscrevem, estimulam, convidam, indicam e selecionam a/os estudante/os

para as competições, mas o convite nem sempre é feito igualmente a toda/os. Às/aos inúmera/os estudantes que são deixada/os de fora da competição, não receber o convite pode ser uma forma de confirmação de seu fracasso.

Diante dessa situação, entrevistei a/os professores/as de matemática e estudantes do curso de matemática da Universidade Federal de Santa Catarina, futura/os professores/as. Para iniciar a conversa, muitas vezes apresentava a informação de que havia uma média 12% (1979-2008) de premiadas meninas na Olimpíada Brasileira de Matemática (Sucupira, 2008). Esse dado frequentemente era qualificado como “pouco” pela/os próprio/as professora/os que logo o comentavam por meio de relatos sobre as aulas de matemática e também sobre seus/suas alunos/alunas. Nesses comentários, os meninos comumente eram lembrados como quem tem mais “facilidade para entender Matemática” do que as meninas, como disse o professor 1<sup>4</sup>: “o menino que é mais inteligente, consegue tirar nota sem estudar muito, e a menina é mais fraca, em termos de conteúdo”. Escutei algo semelhante, em outro momento, da professora 2: “os meninos têm maior raciocínio, já as mulheres não”. A professora 3, por sua vez, salientou que a porcentagem poderia se dar devido ao fato de que “as meninas são organizadas” e os meninos “se concentram facilmente”.

Noções de inteligência, facilidade, dedicação ou concentração, também foram lembradas pelas estudantes de matemática 4 e 5 que ministram os treinamentos das Olimpíadas em Santa Catarina e serão futuras professoras. A primeira disse: “as melhores alunas são mulheres” porque “se dedicam”; e a segunda complementou: “os homens usam mais o raciocínio, vão lá e resolvem. A mulher fantasia muito [...]. O rapaz tem raciocínio lógico mais aguçado, A mulher usa o 6º sentido, e o homem é mais direto”. Na tentativa de expressar essa diferença sobre pensamentos de homens e mulheres, essa mesma estudante estendeu os braços retos à sua frente e disse: “o homem pensa assim”. Em seguida, abriu os braços, dizendo que a “mulher pensa assim”. Dessa forma, a estudante tentou representar um pensamento mais direito, fechado, objetivo como próprio dos homens e um pensamento mais amplo como característico das mulheres.

Apesar de professora/es e estudantes de matemática entenderem que homens e mulheres têm pensamentos e comportamentos diferentes, que afastam as mulheres do sucesso na matemática, alguns professores e algumas professoras salientaram o “interesse” pela matemática entre as

<sup>4</sup> Neste texto, não usarei nomes fictícios e sim suas funções: professor, coordenador, bolsista (estudante de matemática), estudantes e números para diferenciá-la/os.

meninas, porém aliado ao interesse geral pela escola. O professor 1, por exemplo, ressaltou que “as meninas participam mais, têm mais interesse que os meninos, que ficam falando de futebol”. Enquanto a professora 3, comentou: “quando coloco uma situação problema, os meninos encontram mais de uma solução, e as meninas são mais econômicas, mais responsáveis, têm interesse maior e questionam mais”. A procura por mais soluções por parte dos meninos também é destacada pela estudante 6:

“Os meninos têm mais facilidade. Meninas acabam fazendo certinho, e os meninos se destacam, têm ideias mirabolantes. Para começar, não escrevem. Meninas são organizadas. Os meninos pegam a lista, acham fácil, tentam fazer coisas rápidas. As meninas fazem da maneira comum, pedem ajuda para fazer. Quando pergunto a todos como resolver, falam aquilo tudo que falei”. (Diário de campo, 18 de junho de 2008)

“Soluções comuns” e “ideias mirabolantes” são, segundo Londa Schiebinger (2001), uma das explicações sobre a diferença de desempenho de meninos e meninas segundo teórica/os da educação. A autora não descarta essa possibilidade, mas acrescenta que “a aversão das moças ao risco ou a problemas coincide com estudos que apontam autoconfiança mais baixa entre mulheres jovens” (Schiebinger, 2001, p. 319). Perguntar e pedir ajuda são atitudes identificadas mais entre as meninas, como salienta a professora 6: “os meninos preferem ficar quietos fazendo as questões, e as meninas perguntam mais, perguntam se estão fazendo certo”. O mesmo é apontado pela professora 2: “as meninas perguntam mais, respondem mais. Ao contrário dos meninos, que raramente fazem isso”. Para o estudante 11, os “meninos são vadios”, e as meninas “mais inteligentes e organizadas”. A professora 12 diz que “prefere” dar aula para os meninos porque “não reclamam e são mais espertos”.

Em consonância com as observações nos treinamentos, as noções sobre “copiar” ou “não copiar” a resolução do quadro, assim como “estudar” ou “não estudar”, também apareceram entre a/os professora/es para diferenciar meninos de meninas, conforme exemplificou o professor 7:

“Nessa comunidade tem muitas meninas inteligentes (...). Hoje tem mais meninas interessadas que meninos (...). São as melhores em matemática, mais organizadas e mais interessadas. Já os meninos é só o resultado. Não comprovam. Têm preguiça de ficar escrevendo. Perguntam se precisam copiar o enunciado. Ao contrário das meninas, que registram mais”. (Diário de Campo, 09 de abril de 2008)

O copiar do quadro, nessa perspectiva, parece figurar como uma atividade relacionada às características de organização, esforço e dedicação, usadas para falar sobre as meninas. Mesmo que as meninas sejam mais interessadas e se sobressaíam, são os meninos que ganham as Olimpíadas, como lembraram algumas professoras. A professora 8 comentou que: “as meninas mostram mais dedicação e são mais caprichosas, mas os meninos que ganham mais”. Já a professora 9 disse: “os meninos ganham mais nas olimpíadas. Acho que são mais espertos e concentrados”. Uma interpretação do termo “esforçada”, equivalente a “dedicada”, é dada por Valerine Walkerdine (1995) quando relembra seus tempos de escola, em que foi apontada como esforçada. Esse adjetivo, portanto, para ela significou “uma pessoa que no fim chega lá, mas que é terrivelmente lenta, que não tem estilo, criatividade ou genialidade” (Walkerdine, 1995, p. 207).

A noção de genialidade, por sua vez, estava presente nos relatos sobre meninos, principalmente, quando as/os professores/as se lembravam dos meninos premiados, como a professora 9: “Ele tinha mais essa aptidão. Aqui não vi como ele.” Meninos que não faziam nada em sala, não faziam os trabalhos escolares ou prestavam atenção às aulas, frequentemente eram lembrados como aqueles que tinham sido premiados, como salientou a professora 8 “percebi um aluno que tinha dificuldade em sala e na Olimpíada foi bem. Acho que era preguiça”. Algo semelhante também observou a professora em um treinamento, quando descrevia um menino que estava sozinho e com a lista em cima da mesa que não acompanhava a resolução, ficava olhando para os lados: “ele é muito além, não presta atenção, não faz exercício nem nada, mas na prova vai bem”. Nesses momentos, são os meninos que são rapidamente lembrados como gênios e superdotados, como fez a estudante 5, quando comentou sobre um dos premiados nas Olimpíadas por mais de uma vez: “O amadurecimento é muito rápido. *A mãe o incentiva muito, porque ela tem um gênio dentro de casa*”. A estudante 4, que partilhava da conversa, mencionou que “tem uns gênios, superdotados, que têm algo a mais”.

Pergunto sobre mulheres superdotadas a elas. “*Não existe mulher gênio, existe? Nunca ouvi falar*”, retrucou a estudante 5. A estudante 4 então complementou: “Sinceramente não conheci meninas ótimas alunas”. Nesse instante, as estudantes tentaram lembrar-se de alguma menina, porém, só lembraram-se de um colega: “Para ele tudo é muito fácil (...), *não estuda. Pega fácil. É superdotado*”.

## 5. EXISTE MULHER GÊNIA?

“Gênia” seria o feminino da palavra gênio. Porém ela não existe na nossa língua portuguesa, segundo dicionário da Língua Portuguesa Aurélio, Larousse e Michaelis. Nem mesmo Jennie, a personagem de uma conhecida série do roteirista norte-americano Sidney Sheldon exibida nos anos 60, era uma “gênia”, mas sim “um gênio”. Será que por ser gênio e mulher, ao invés de descobrir e inventar algo, fazia mágicas, feitiços e trapalhadas?

As discussões sobre a habilidade matemática e a capacidade mental da mulher, assim como as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, datam de muitos anos (desde Platão e Aristóteles). Ainda hoje estão na pauta de revistas de divulgação científicas (Galileu, Superinteressante, por exemplo) e em discussões que orientaram, de certo modo, a educação das mulheres e a presença destas nas ciências, seja em oposições ou defesas (Sedeño, 2006). Estudos sobre herança genética, sobre hormônios, assim como a medição dos crânios, indicavam que a capacidade intelectual era inata e, de acordo com Nancy Leys Stepan (1994), emergiram das teorias evolucionista, darwinista e neolamarkiana que vinculavam as raças inferiores ao tipo feminino da espécie humana. A autora salienta como essa analogia se retroalimentava:

A mulher tendo sido mostrada como realmente análoga às raças inferiores pela nova ciência da antropometria e tendo se tornado essencialmente uma categoria racial, seus traços e qualidades especiais podiam ser utilizados de forma conveniente em uma compreensão análoga das raças inferiores. (Stepan, 1994, p. 79)

A ideia de competência evoca a discussão sobre questões biológicas e questões sociais, que, segundo olhar crítico de Ruth Berman (1997), assumem cinco aspectos: (1) discriminação vocacional que ordena o ambiente profissional e que facilita o acesso de homens brancos; (2) o controle da administração de fundos pelo segmento dominante da sociedade que influencia a forma e o que será investigado e que, assim, restringe as opções e interesses dos cientistas; (3) o controle das mulheres a partir da tecnologia médica da concepção à neurologia; (4) o uso da linguagem influenciada pelo gênero firmada por metáforas em que a natureza é vista como feminina e precisa ser dominada; e, por fim, (5) os abusos e as distorções da metodologia da ciência que sugerem a inferioridade das mulheres, seja pela questão hormonal, psíquica ou comportamental, enfatizada por pesquisas pautadas nas diferenças entre homens e mulheres, seja pelas ideias sobre herança genética, a estrutura do cérebro e a lateralização cerebral.

Essas discussões são permeadas por uma ideia de racionalidade que, segundo Tim Ingold (1999), é um dos atributos frequentemente elencados para definir o humano, como a explicação de que o homem é um animal racional. Para Boaventura de Sousa Santos (1999), não obstante, um modelo global de racionalidade tornou-se “um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (Sousa Santos, 1999, p. 10).

Essa diferenciação entre magia e ciência parece remeter, conforme Grossi (1992b), a questões sobre masculinidade e feminilidade. Esta última aproximada a uma ideia de magia, por estar vinculada ao sensível, ao contrário do masculino, ligado à razão e à objetividade. Esse fato, para Berman (1997), caracteriza uma “intimidação” que vincula historicamente o homem “à mente e ao saber e a mulher ao sentimento e à reação” (Berman, 1997, p. 272). Trata-se de um modelo que eleva um pensamento ocidental, que privilegiou um conhecimento em detrimento do outro, assim como a ciência sobre a magia; e ainda vinculou o masculino como racional e o feminino com o subjetivo, como observa Miriam Grossi (1992a). Esse pensamento, no entanto, pautado em conhecimentos advindos dos gregos e que tem na ciência o grande oráculo guiado pela razão, ao olhar de Jane Flax (1991), é abalado com a emergência dos estudos de gênero e ciência.

A imagem da ciência como atividade masculina, muitas vezes fortalecida pela crença de que as mulheres têm competência inferior à dos homens, figura como entrave para o desenvolvimento de uma carreira científica entre as mulheres, segundo Fanny Tabak (2000).

## **6. MENINOS E MENINAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA**

Estudos sobre essa diferença entre meninos e meninas na Matemática se iniciaram nos Estados Unidos, momento em que algumas explicações ligadas a incapacidades naturais da raça ou do sexo foram totalmente rejeitadas (D’Ambrosio, 1990). Tais estudos tiveram como foco as diferenças de atitude entre homens e mulheres, segundo Júlio Gonzalez-Pienda et al. (2006). A disciplina de matemática, para o autor, é a que mais concentra dificuldades e provoca ansiedade, inquietações, frustrações - atitudes tidas como negativas, que aumentam com o tempo e que estão mais presentes entre meninas que entre meninos. Elizabeth Fennema (1990) versou sobre a diferença no sucesso na matemática e sobre a confiança da competência na matéria e percepção de sua utilidade. Nesses estudos, identificou uma



percentagem significativa de mulheres que viam os homens como superiores na matemática. No entanto, essa percepção inverteu em países como Austrália, o que mostrou o peso de aspectos culturais.

As pesquisas sobre o aprendizado de matemática por meninos e meninas no Brasil, segundo Maria Gonçalves (2000), têm relacionado as atitudes diante da matemática à escolha profissional, à influência da família, à classe social, à idade, à confiança, ao sexo, e, mais recente, ao gênero. Estas mostraram que havia mais atitudes positivas em relação à matemática entre meninos que entre meninas, assim como aqueles têm mais confiança em sua habilidade na matéria, ainda que pesquisas mais atuais tenham identificado um equilíbrio entre atitudes de meninas e meninos. As meninas, por outro lado, são também apontadas como mais persistentes que os meninos. Maria Gonçalves, por fim, atenta para a atuação dos familiares e da escola:

A compreensão destas diferenças pode levar os professores, bem como os familiares, a direcionar suas atuações de modo a facilitar a aprendizagem da Matemática por alunos de ambos os gêneros. Desde a mais tenra idade os pais podem auxiliar os filhos na realização de atividades que envolvam o raciocínio matemático, independente do gênero, motivando-os para persistirem em seus esforços a fim de sanarem as dificuldades encontradas. Na escola, os professores, devem se esforçar o máximo para tratar os estudantes igualmente, respeitando as diferenças de gênero no que diz respeito aos estilos de aprendizagem. (Gonçalves, 2000, p. 31)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a seu modo, já abordavam a relação entre professor/a e estudante e atentavam para a diferença entre meninos e meninas:

É possível mesmo que os próprios docentes, em decorrência de seus valores e de suas representações acerca das competências de ambos os sexos para aprender Matemática, contribuam para que rapazes e moças sintam-se mais ou menos capazes ante esse conhecimento. (Brasil, 1998, p. 30)

A diferença no desempenho escolar de meninos e meninas é tratada por Marília Carvalho (2001) em uma pesquisa também feita com professores em que mostra como as relações de gênero podem estar expressamente vinculadas aos critérios de avaliação de alunos e alunas, assim como ao

fracasso escolar, que é mais frequente entre os meninos. É possível que a questão aqui não seja o fracasso e o sucesso de meninas e meninos, visto que muitas vezes as meninas apresentam melhores resultados que os meninos. Porém, trata-se da forma como /os professora/es e estudantes que ministravam o treinamento para as Olimpíadas de Matemática, e até mesmo a/os estudantes que o freqüentavam, entendiam o desempenho de meninos e meninas. De forma semelhante ao que observou Walkerdine,

parecia haver um grande investimento na ideia de que o desempenho de sala de aula não indicava o valor potencial verdadeiro que respeitava aos garotos, embora o oposto fosse verdadeiro a respeito das garotas. Em suma, as garotas eram acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam as regras, comportavam-se bem (...). Os garotos, por outro lado, podiam em realidade se sair mal, mas seu comportamento era lido como ativo, lúdico e tudo estava bem com o mundo. (Walkerdine, 1995, p. 213)

A escola, de certa forma, de acordo com Jimena Furlani (2005), é um instrumento de disciplinamento dos “rígidos padrões definidores dos gêneros masculino e feminino em nossa cultura” (Furlani, 2005, p. 235), na qual o currículo escolar tem um papel importante na produção de formas particulares de conhecimento e saber - conhecimentos que tendem, como o pensamento ocidental, segundo Miriam Grossi (1992), a privilegiar um conhecimento em detrimento do outro.

Uma noção singular de gênero e sexualidade, para Guacira Lopes Louro (2003), vem sustentando currículos e práticas das escolas brasileiras, práticas que se orientam por um padrão, como se houvesse apenas uma maneira adequada de masculinidade e feminilidade. Para abalar essa imagem, Dagmar Meyer (2000) atenta que o conceito de gênero é um instrumento teórico e político para o estranhamento das desigualdades sociais, significando, portanto, um subsídio para os educadores na medida em que possibilita a desnaturalização das verdades e, portanto, conduz à multiplicidade de masculinidades e feminilidades. Os currículos, materiais e espaços escolares, pautados em um padrão único centrado em uma identidade masculina, branca e heterossexual, como reforça Jimena Furlani (2003), fazem as ciências, os mapas e as questões matemáticas assumirem essa identidade como referência.

Nessa lógica, Fanny Tabak (2000), a precursora no Brasil em análises sobre a produção científica e a presença de mulheres no ensino superior (Lopes, 1998), afirma que as mulheres não são estimuladas a serem

cientistas e mal têm contato, durante o ensino médio, com os campos de atuação da ciência. Isto é, ainda prevalece uma educação diferenciada no ensino de ciências que marca meninos e meninas, de maneira que as carreiras científicas e tecnológicas estariam longe de ser escolhidas por mulheres.

## **7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: A GENIALIDADE DOS MENINOS E A DEDICAÇÃO DAS MENINAS**

Para a seleção da/os aluna/os para participarem de treinamentos ou da própria Olimpíada de Matemática, a/os professora/os se valiam das observações realizadas na escola e das notas da/os aluna/os. Traçavam expectativas e atributos às/aos aluna/os, muitas vezes, fixos, que se transformavam em rotulações sobre quem era “bom em Matemática”, quem “sabia mais Português”, quem tinha “jeito para Artes”. Isto é, quem era bom e quem era ruim, quem sabia mais e quem sabia menos, quem sabia e quem não sabia, quem aprendia e quem não aprendia.

Essas rotulações eram frequentemente aliadas a expectativas e justificativas sobre o sucesso ou o fracasso na escola, transformando, algumas vezes, o direito dessas crianças e jovens de aprenderem em solidariedade, em pena ou até mesmo punição, reduzindo assim as oportunidades de aprendizado, na medida em que delegavam a esta/os apenas atividades mais “fáceis” ou outras atividades quaisquer e não o conteúdo, por exemplo.

Nas falas dessa/es professore/s e futuras professoras, as Olimpíadas e a Matemática configuram atividades em que pouca/os se sobressaiam e, dentre esta/es, estavam majoritariamente os meninos, que frequentemente eram apontados como gênios ou superdotados. A distinção entre estudar, copiar, de um lado, não copiar e acertar de outro, parece remeter a características inatas, tal qual quando o professor 13 fala que a resolução de uma prova não “depende do conteúdo” ou “não é preciso saber Análise Combinatória para resolvê-la”.

A “genialidade”, diante do exposto, parece assumir um dos atributos da masculinidade em contraposição à “dedicação” e ao “esforço”, que aparecem como próprios da feminilidade. As Olimpíadas de Matemática, nesse sentido, fazem parte de uma performance masculina que se compõe de atividades de competitividade, inteligência e esperteza (Sucupira, 2009). A diferenciação de “meninos espertos” e “meninas estudiosas” evidencia que a escola e outros espaços que assumem uma configuração escolar, como

os treinamentos, ocupam um lugar cultural importante para a performance de gênero (Butler, 2003), construída pelo desempenho escolar, pela organização ou desorganização, pelo copiar ou não, pelo estudar ou não, pelo prestar atenção ou fazer bagunça - e, mais tarde, pela escolha profissional.

A Olimpíada, de acordo com alguns e algumas professora/es, pode repercutir-se de inúmeras maneiras, por exemplo, como no ingresso no curso de Matemática, como salienta o professor 13. De acordo com este, entre “os alunos calouros, sempre tem alguém que participou da Olimpíada”, e há até “o caso de aluno que escolheu matemática, porque participou da olimpíada, e hoje está no mestrado”. Ou seja, há alunos que fizeram as olimpíadas e que se interessaram por matemática. Tal escolha, para Lea Velloso e Elena Leon (1998), não é feita de forma “inconsciente”, como no caso de mulheres, que não escolhem as ciências exatas. Possivelmente, para as autoras, essa “lacuna” está na escola, principalmente por desestímulo às meninas em contraposição ao estímulo aos meninos e por fazerem da matemática “coisa de menino”.

## REFERÊNCIAS

- Berman, R. (1997). Do dualismo de Aristóteles à dialética materialista: a transformação feminista da ciência e da sociedade. In A. Jaggar; S. Bordo (Eds.), *Gênero, Corpo, Conhecimento* (pp. 241-275), Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carvalho, M. P. de (2001). Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, 9 (2), 554-569.
- Fennema, E. (1990). Gender equity for mathematics and science. In G. Hanna (Ed.), *Towards Gender Equity in Mathematics Education* (pp. 9-26). Amsterdão: Kluwer
- Flax, J. (1991). Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In H. Buarque de Hollanda (Eds.), *Pós-Modernidade e Política* (pp. 217-250). Rio de Janeiro: Rocco.

- Furlani, J. (2003). Educação sexual: possibilidades didáticas. In G. Louro; J. Neckel; J. Goellner; S. Vilodre, (Eds.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação* (pp. 66-81). Petrópolis: Vozes.
- Furlani, J. (2005). *O Bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. Acedido em [www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13259/000491228.pdf](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13259/000491228.pdf)
- Gonzalez-Pianda, J.; Núñez, J.; Solano, P.; Silva, D; Mourão, P; Valle, A. (2006). Olhares de gênero face à matemática: uma investigação no ensino obrigatório espanhol. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(2), 135-141. Acedido em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2006000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000200002&lng=en&tlng=pt)
- Grossi, M. (1992a). O masculino e o feminino na educação. In E. Gross & J. Bordin,. *Paixão de Aprender*, Fascículo 4. (pp. 68-77). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Grossi, M. (1992b). *Trabalho de campo e subjetividade*. Florianópolis: PPGAS/UFSC.
- Ingold, Tim. (1999). Humanidade e animalidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 28, 39-53.
- Lopes, M. (1998). 'Aventureiras' nas ciências: refletindo sobre gênero e história das ciências naturais no Brasil. *Cadernos Pagu*. Acedido em [www.biblioteca digital.unicamp.br/document/?down=51186](http://www.biblioteca digital.unicamp.br/document/?down=51186)
- Louro, G. L. (2003). Currículo, gênero e sexualidade. In G. Louro; J. Neckel, J., Goellner, S. Vilodre (Eds.), *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação*. (pp. 41-52). Petrópolis: Vozes.
- Sousa Santos, B. de. (1999). "O todo é igual a cada uma das partes". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52-53, 1-14. Acedido em [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_28/rbcs28\\_05.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_05.htm)
- Schiebinger, L. (2001). *O feminismo mudou a ciência?*. Bauru: EDUSC.
- Sedeño, E. P. (2006). Sexos, géneros y otras especies: diferencias sin desigualdades. In C. Lara, (Eds.), *El Segundo Escalón. Equilibrios y Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología*. Sevilla: ArCiBel,
- Stepan, N. L.. (1994). Raça e gênero: o papel da analogia na ciência. In H. Buarque De Hollanda (Org.). *Tendências e Impasses: o Feminismo como Crítica da Cultura*. (pp. 72-96), Rio de Janeiro: Rocco.

- Sucupira, G. (2008). Chutando números e bolas: uma etnografia dos treinamentos para as Olimpíadas de Matemática em Santa Catarina. *Mosaico Social: Revista do Curso de Graduação em Ciências Sociais*, 4, 95 -107. Acedido em <http://www.cienciassociais.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-64.pdf>
- Sucupira, G. (2008). *Será que as mulheres não gostam da matemática ou a matemática não gosta das mulheres: uma etnografia sobre as Olimpíadas de Matemática em Florianópolis (SC)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Tabak, F. (2000). *O laboratório de Pandora. Estudos sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.
- Velho, L. & Leon, E. (1998). A construção social da produção científica por mulheres. *Cadernos Pagu* (10). Acedido em [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51186](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51186)
- Walkerdine, V. (1995). O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, 20 (2), 207-226.