



Problematizando a Agenda da Educação 2030: Relatório da UNESCO, Relações de Gênero, Educação STEM e Direitos Humanos

Vanessa Neto¹

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Faculdade de Educação, Campo Grande, MS, Brasil

Rodrigo Batista²

Resumo

Neste artigo, analisamos o relatório produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNESCO (2018) que discute alguns objetivos da Agenda 2030 das Organizações das Nações Unidas (ONU) bem como os apontamentos para que o desenvolvimento sustentável das nações se efetive por meio da educação em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Neste relatório, o conhecimento matemático e as questões de gênero aparecem articuladas e esta relação é apontada como elemento chave para o desenvolvimento sustentável defendido. A investigação problematiza as conclusões apresentadas pelo documento, evidenciando que a narrativa nele presente indica que a cidadania qualificada deve inserir todos os indivíduos na dinâmica social do trabalho especializado e, as meninas e mulheres não podem ficar de fora disso, haja vista que são um enorme contingente da população conduzindo a compreensão dos modos pelos quais a racionalidade neoliberal se constitui como uma arte contemporânea de produzir e governar subjetividades. Portanto, os resultados evidenciam que, a despeito do clamor onipresente na sociedade pela superação das desigualdades de gênero como demanda fundamental na contemporaneidade, isto decorre da necessidade orquestrada pela racionalidade vigente de engajar meninas e mulheres como contingentes especializados e qualificados para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Gênero; Educação Matemática; Desenvolvimento Sustentável.

Problematizing some Sustainable Development Goals in the 2030 Agenda: girls must know mathematics

Abstract

In this paper, we analyze the report produced by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2018) which discusses some objectives of the 2030 Agenda for Sustainable Development of the United Nations (UN) as well as the notes for the development sustainable development of nations through education in science, technology, engineering and mathematics (STEM). In this report, both mathematical knowledge and gender issues appear articulated and this relationship is identified as a key element for the defended sustainable development. The investigation problematizes the conclusions presented by the document, showing that the narrative present in it indicates that qualified citizenship must insert all individuals in the social dynamics of specialized work, so girls and women cannot be left out of this, given that they are a huge contingent of the population leading to the understanding of the ways in which neoliberal

Submetido em: 22/10/2020

Aceito em: 28/12/2020

Publicado em: 30/12/2020

¹ Doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: vanessa.neto@ufms.br

² Especialista em Processo Civil. E-mail: rbadvocacia@gmail.com

rationality is constituted as a contemporary art of producing and governing subjectivities. Therefore, the results show that, despite the ubiquitous outcry in society to overcome gender inequalities as a fundamental demand in contemporary times, this accrues from the need orchestrated by the current rationality of engaging girls and women as specialized and qualified contingents for the labor market

Keywords: Gender; Mathematics Education; Sustainable Development.

Problemática de algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030: las niñas deben saber matemáticas

Resumen

En este artículo analizamos el informe elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2018) en el que se analizan algunos objetivos de la Agenda 2030 de las Organizaciones de las Naciones Unidas (ONU) así como las notas para el desarrollo sostenible de las naciones a través de la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). En este informe, el conocimiento matemático y la problemática de género aparecen articulados y esta relación se identifica como un elemento clave para el desarrollo sostenible defendido. La investigación problematiza las conclusiones que presenta el documento, mostrando que la narrativa presente en el mismo indica que la ciudadanía calificada debe insertar a todos los individuos en la dinámica social del trabajo especializado, y las niñas y mujeres no pueden quedar al margen de esto, dado que son un enorme contingente de la población que conduce a la comprensión de las formas en que la racionalidad neoliberal se constituye como un arte contemporánea de producir y gobernar subjetividades. Por tanto, los resultados muestran que, a pesar del clamor omnipresente en la sociedad por superar las desigualdades de género como demanda fundamental en la época contemporánea, esto surge de la necesidad orquestada por la racionalidad actual de involucrar a niñas y mujeres como contingentes especializados y calificados para el mercado laboral.

Palabras clave: Género; Educación Matemática; Desarrollo sustentable.

1. Gênero como um problema

Quando é que uma questão vira um problema? Inspirados em Butler (2010), entendemos que para que um problema seja social, ele deve ser sentido no corpo, sendo o corpo a materialidade das práticas sociais. Assumindo que esse corpo nunca é natural, mas sempre inscrito culturalmente, bem como o sexo e o gênero, defendemos que os currículos de matemática escolar e os relatórios que analisam as dinâmicas sociais e econômicas na atualidade e que são produzidos por organizações internacionais, também operam na elaboração discursiva deste corpo generificado, afinal, produzem subjetividades.

Por gênero, assumimos a compreensão de Butler (2010) 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). Nesse exercício ininterrupto de produção de subjetividade, várias instâncias da vida social estão em ação para elaboração dos atos e atuações performativos, até mesmo a educação formal, a matemática escolar e os relatórios internacionais.

Para Butler (2010), tanto gênero como corpo e sexo, são efeitos de práticas discursivas, são 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), ou seja, produzindo práticas para ser, estar e agir no mundo.

Frente a esse entendimento, se não nascemos mulher, mas nos tornamos uma, parafraseando Beauvoir (1980), quais as práticas reconhecidas como respostas ao mundo às performances do feminino, do ser mulher? Margaret Mead (1971), antropóloga investigou a constituição das noções do que define culturalmente o ser homem e o ser mulher, após imergir em quatorze comunidades, principalmente na Ásia. Destes estudos ela concluiu que essas construções identitárias variam consideravelmente em diferentes sociedades. Mesmo assim, 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), estabelecendo uma contundente relação entre orgulho e masculinidade. Disso ela discorre sobre como as atividades que são atribuídas aos corpos que performam o masculino são, recorrentemente, reconhecidas como mais valorosas na maior parte das sociedades estudadas. Ser mulher, então, seria relegar este corpo que performa o feminino a ocupar uma posição secundária na sociedade? O que remete, novamente, a Beauvoir (1980), em seu “Segundo Sexo”. Ao tentar responder a esta última indagação, neste artigo, vamos focar na relação das performances do feminino atreladas ao conhecimento matemático, também, nas performances que ele produz.

Sendo a matemática um dos conhecimentos mais valorizados na atualidade, defendido em várias instâncias da vida globalizada que tem na educação em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), a chave para o desenvolvimento das nações, a proposta de engajar as meninas no jogo de assimilação e produção desses conhecimentos se torna um desafio cotidiano. Todavia, a matemática tem sido uma ciência interpretada como majoritariamente masculina, como apontam relatórios que analisam os resultados de avaliações externas de larga escala, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA): “[...] as meninas têm menos probabilidade do que os meninos de acreditar que podem realizar com sucesso tarefas de matemática e ciências em níveis designados (baixa autoeficácia), têm mais probabilidade do que os meninos de se sentirem ansiosas com a matemática” (OCDE, 2016, pp. 67-68).

Diante dessa problemática, o relatório analisado (UNESCO, 2018) evidencia a desvantagem de meninas e mulheres de serem inseridas na dinâmica atual e aponta implicações caso isso se mantenha, além de indicar soluções para sua transformação.

Antes de dar prosseguimento ao texto, é importante delimitar que faremos uso dos termos “menina” e “mulher” para designar um sujeito genericado comum, que performa o feminino na atualidade, com determinadas e socialmente conhecidas práticas estilizadas, mesmo reconhecendo o caráter histórico e político desta classificação, o que, assumimos, não será contraditório com as teorizações adotadas ao longo do texto.

2. Matemática como um problema de gênero

Pautar a relação entre estas duas temáticas, matemática e gênero, tem sido um trabalho que alguns autores do campo da educação matemática vêm desenvolvendo já há algum tempo.

Leder (2019) traz como a problemática de gênero vem sendo abordada no campo de investigações da educação matemática no cenário internacional. De acordo com essa autora, por volta dos anos 1970 havia uma abordagem biológica, interessada em analisar as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas.

Uma década depois, já nos anos 1980, a adoção do termo gênero conduz as investigações para o campo social, assumindo que os fatores determinantes para o desempenho de meninos e meninas em relação a matemática escolar estariam atrelados, entre outras razões, às expectativas sociais (principalmente mães, pais e professores) em relação a prática com esses conhecimentos. Nessa década, Leder (2019) ainda aponta um crescente interesse do campo da educação matemática pelas temáticas de gênero. Desde então, a autora constata que as tendências de análise biológica (década de 1970) e análise cultural (década de 1980), vêm sendo substituídas por uma análise econômico/produzida da distribuição do conhecimento matemático e sua relação com as questões de gênero.

Quando nos voltamos para as produções no Brasil no campo da educação matemática, Neto & Valero (2020) analisaram as pesquisas produzidas na última década, 2010 a 2019, que relacionavam gênero e matemática.

O primeiro resultado foi a constatação da escassez de pesquisas sobre gênero na área de educação matemática. Das pesquisas que encontraram, as autoras identificaram três momentos da trajetória das pesquisas em educação matemática sobre gênero no país, estes não são cronologicamente situados, tal como descrito em Leder (2019), contudo ilustram bem o cenário brasileiro:

Num primeiro momento, essa temática foi pautada e problematizada por uma questão biológica: meninas, em geral, não têm as habilidades necessárias para se desenvolverem com atividades que tratem matemática de alto nível. Já em um segundo momento, o que ocorre é uma guinada à compreensão de que as meninas não se engajam tanto nas atividades matemáticas, em geral, pois não são estimuladas em seus ambientes sociais, familiares e escolares, principalmente. Deste modo, a

questão é de ordem social e cultural, e a controvérsia seria solucionada desde que essas práticas fossem combatidas e sanadas. Finalmente, o terceiro momento que, aliás, é o que tentamos demonstrar nesta pesquisa, diz respeito a questão econômica mobilizada pela racionalidade neoliberal que identifica, diagnostica e requer dos campos de investigação ligados a educação a solução desta lacuna de participação de meninas em carreiras altamente especializadas de tecnologias, incluindo de matemáticas. (NETO; VALERO, 2020, p. 210)

Neste sentido, verificamos que a temática de gênero, apesar de ocupar um espaço reduzido na agenda brasileira da educação matemática, ressoa o constatado em Leder (2019).

3. A maneira como operamos as análises

Neste artigo, o foco principal é analisar o relatório da UNESCO (2018), todavia, outros documentos também foram selecionados a fim de que pudesse ser construída uma narrativa inteligível acerca da onipresente chamada de meninas e mulheres ao trabalho com a produção de conhecimento em matemática.

Ao analisar estes documentos, procuramos descrever os modos pelos quais as articulações neles descritas, acerca do desenvolvimento sustentável das nações, têm sido atreladas às temáticas que problematizam o gênero e têm a matemática como conhecimento chave para alcançar o que defendem.

As ferramentas assumidas para analisar os documentos selecionados, têm as teorizações contemporâneas como base. Empreenderemos uma problematização das enunciações que emergem dos documentos. Importante destacar que, para Foucault (2006a)

Problematização não significa a representação de um objeto pré-existente, nem a criação através do discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas e não discursivas que faz algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui um objeto de pensamento (seja sob a forma de reflexão moral, conhecimento científico, análise política, etc) (p. 242)

Assim, problematizar é compreendido no sentido de não atribuir juízo de valor, mas oferecer à exposição um emaranhado de relações, normas, costumes e condutas que propiciam o aparecimento e a constituição de classificações binaristas: o que é verdadeiro e o que é falso, o que é legítimo e o que não é, para, desse modo, tratar as leituras sobre as temáticas bem entranhadas na ideia de normalidade a partir de suas constituições históricas, políticas e contingenciais, tudo isso tratado como prática.

Importante destacar, também, que as narrativas legitimadas em um tempo, são interpretadas aqui como contingenciais, interconectadas por jogos de poder que validam aquilo que é verdadeiro e deslegitimam o que é descrito como falso. Sobre a verdade, Foucault (1998) afirma que

[...] 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 (p. 12).

Nesse exercício analítico a produção de subjetividades será analisada como práticas situadas em um tempo determinado, este, o da atualidade. Assumimos que os materiais analisados produzem entendimentos claros e bem direcionados a uma parcela da população acerca das práticas que devem performar neste tempo. Meninas e mulheres se reconhecem nestes relatórios, em que são apontados boa parte de suas dificuldades cotidianas e, simultaneamente, são apresentadas soluções. Nesse sentido, o reconhecer-se é fundamental para a produção de subjetividade: “[...] para ocupar-se consigo, é preciso conhecer-se a si mesmo; para conhecer-se, é preciso olhar-se em um elemento que seja igual a si; é preciso olhar-se em um elemento que seja o próprio princípio do saber e do conhecimento [...]” (FOUCAULT, 2006b, p. 89). O sujeito se constitui em um duplo sentido, pois ele está subjugado a um conjunto de mecanismos de controle, ao mesmo tempo em que tem que praticar a relação consigo mesmo, ter conhecimento de si; finalmente, o sujeito sempre está submetido aos jogos de poder sobre si e praticados por ele mesmo.

Partindo para as análises, no próximo tópico, apresentaremos os modos pelos quais os documentos que reportam sobre a natureza social da economia das nações, vêm desenhando a pauta que relaciona o conhecimento matemático e as questões de gênero.

4. O que o relatório nos conta sobre as temáticas?

Apesar de o Brasil não fazer parte dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ele é descrito como um parceiro-chave dessa organização e, eventualmente, os noticiários nacionais anunciam o desejo do país de se tornar um estado membro. Para esta organização, a educação e a melhora do desempenho dos estudantes em avaliações internacionais de larga escala (o PISA, por exemplo) são assumidas como elementos fundamentais para o alcance das metas econômicas e sociais dos países membros. Faz sentido, então, que o Brasil esteja atento a essas orientações a fim de que consiga concretizar o projeto de ingresso na OCDE.

Na narrativa produzida por essa organização, política, economia e educação encontram-se imbricadas e a equidade de gênero apresenta-se como um desafio a ser superado:

A agenda política para lidar com o baixo desempenho precisa incluir várias dimensões, tais como: criar ambientes de aprendizagem exigentes e de apoio; envolvendo pais e comunidades locais; inspirar os alunos a aproveitar ao máximo as oportunidades de educação disponíveis; identificar funcionários de baixo desempenho e fornecer suporte direcionado para alunos, escolas e famílias; oferecendo programas especiais para estudantes imigrantes, de línguas minoritárias e rurais; combater os estereótipos de gênero; e reduzir as desigualdades no acesso à educação infantil e limitar o uso da seleção de alunos. (OCDE, 2016, p. 3. Grifo nosso).

No Brasil, estas pautas têm um certo espaço, tanto que um outro resultado de Neto & Valero (2020) foi a constatação de um alinhamento sensível da atual preocupação com a temática de gênero na sociedade do ponto de vista do desenvolvimento econômico, claro que pensando os currículos de matemática.

Desse modo, o baixo desempenho é descrito como resultado possível de uma lógica que estereotipa meninas e mulheres, levando-as a não performarem com o que se entende por necessário frente as demandas atuais que exigem boa desenvoltura nas áreas de STEM.

Esse movimento repercute em várias instâncias da educação formal, conforme o relatório produzido pela UNESCO (2015), em que foram analisadas pesquisas com o foco nas questões de gênero. O relatório interpretou estas pesquisas do ponto de vista de como homens e mulheres estavam representados em livros didáticos elaborados para a educação básica em quatro países, quais sejam Chile, Geórgia, Paquistão e Tailândia. Os resultados revelaram que as práticas enviesadas de gênero apareciam nesses materiais e relacionavam os movimentos políticos e culturais, especialmente os de ordem religiosa, para mapear como as marcas do binarismo eram ora ratificadas, ora mais enfaticamente combatidas. O documento ainda apresentava alguns padrões de representação de gênero que reforçariam as desigualdades proporcionadas pelo sexismo, como pode ser observado na lista a seguir:

1. As fêmeas – meninas, mulheres e animais – estavam fortemente sub-representadas [nos livros didáticos analisados].
2. Mulheres e meninas incluídas em textos ou ilustrações foram quase sempre representadas em papéis altamente estereotipados em casa.
3. Nos poucos casos que retratam mulheres em ocupações ou atividades não domésticas, estas eram predominantemente do tipo mais tradicional.
4. As meninas e as mulheres geralmente eram passivas e muitas vezes observadas, enquanto meninos e homens corajosos e confiantes empreendiam esforços e ocupações emocionantes e valiosos.
5. Os países com maior desigualdade de gênero tendem a ter sub-representação e estereótipos um pouco mais intensos (ou negativos), mas as semelhanças excedem em muito as variações de intensidade.
6. Além disso, a pesquisa que mediu a melhoria ao longo do tempo – muitas vezes décadas – descobriu que o ritmo de melhoria do viés de gênero nos livros didáticos é mais lento [...] (UNESCO, 2015, p. 4).

Estes resultados encontrados em materiais didáticos da Educação Básica, reforçam o argumento de que há um desencorajamento, ainda persistente, em relação a participação mais ativa

de meninas e mulheres na sociedade como um todo e a educação formal parece que, ainda hoje, tem reforçado essas práticas.

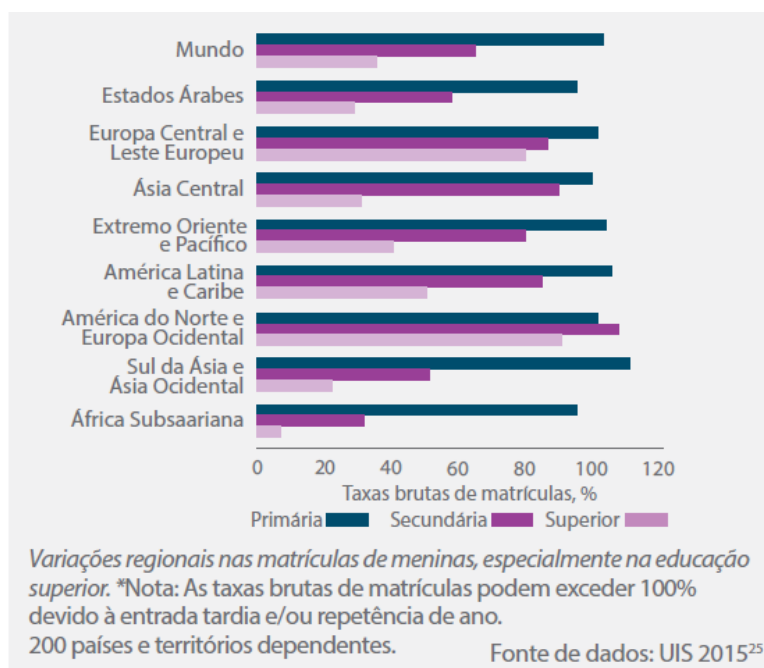
A despeito destes resultados, nos documentos aqui apresentados, há o entendimento de que, em geral, o mundo tenha avançado na educação de meninas e mulheres, entretanto, ainda há muito o que fazer. Diante disso, atualmente, um dos objetivos para transformar nosso mundo em um lugar sustentável tem foco na equidade de gênero e no empoderamento das meninas e das mulheres, de acordo com o proposto na Agenda 2030 das Organizações das Nações Unidas, a ONU.

A Agenda 2030 foi um documento criado em setembro de 2015 durante a Assembleia Geral das Nações Unidas que buscava abordar o desenvolvimento sustentável como fundamental para o enfrentamento dos problemas de ordem ambiental, social e econômica em todo o mundo. Essa Agenda inclui 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). Dois deles, o ODS4 e o ODS5 tratam, respectivamente, da pauta da educação e da igualdade de gênero. No relatório da UNESCO (2018), a STEM é foco central para alcançar os objetivos propostos pela Agenda reconhecendo que “[...] é necessário cultivar o pensamento e as habilidades transformadoras, inovadoras e criativas e, da mesma forma, cidadãos competentes e empoderados” (p. 14), que parecem encontrar nas áreas de STEM a possibilidade de serem concretizadas. Desse modo, o posicionamento que valoriza fortemente as áreas de STEM e de inovação, tem nesse documento um entendimento formal e concreto dos campos do conhecimento como meios que possibilitarão o alcance efetivo das ODS por parte de países que se engajem no projeto.

O relatório afirma que “garantir que meninas e mulheres tenham acesso igualitário a educação em STEM e, em última instância, a carreiras de STEM, é um imperativo de acordo com as perspectivas de direitos humanos, científica e desenvolvimentista” (UNESCO, 2018, p. 15). Em termos gerais, o acesso à Educação Básica tem sido negado as meninas por conta de muitos fatores culturais, tais como responsabilidades domésticas e de cuidado, casamento e gravidez precoces que são, ainda, atribuições exclusivas das meninas em muitas sociedades. Essa dinâmica estereotipada do gênero acontece até mesmo no Brasil, conforme descrito em Neto & Guida (2020). Nesse sentido, esse acesso defendido em UNESCO (2018) teria a possibilidade de garantir a justiça social para meninas e mulheres.

Essa narrativa vem ganhando respaldo no campo social haja vista a realidade de meninas e mulheres que o gráfico a seguir ilustra, mostrando como elas vão abandonando os processos de escolarização conforme avançam nas etapas educacionais e, também, à vida adulta, o que acarreta uma série de novas atribuições no âmbito da família e da comunidade em que estão inseridas.

Figura 1 - Taxa bruta de matrículas* de meninas da educação primária à superior em 2014, médias mundial e regional



Fonte: UNESCO (2018)

Na sequência, o relatório aponta que muitos dos 120 países analisados, têm avançado no papel de reduzir a diferença de desempenho entre meninos e meninas em avaliações de larga escala de matemática, o que já havia sido apontado por Leder (2009). Todavia, o que se observa é que essa atenuação da diferença de desempenho não tem implicado diretamente na entrada de mulheres nas áreas laborais concernentes ao STEM. O relatório conclui que há um desinteresse de meninas pelas áreas de STEM com o avanço da idade e isso se acentua na educação superior, onde as mulheres se matriculam menos nos campos de STEM, especialmente matemática. Outro resultado mostra que mesmo as que se matriculam, acabam por abandonar as disciplinas a um nível consideravelmente maior quando comparado aos meninos.

E isso está sendo constantemente apontado como um dos principais obstáculos para a erradicação da pobreza em países em desenvolvimento:

As áreas de STEM prevalecem em todos os aspectos de nossas vidas e são catalisadoras para o alcance da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, ao proporcionar soluções aos desafios existentes e emergentes. É crucial que mulheres e meninas tenham oportunidades iguais para contribuir com STEM e se beneficiar dessas áreas. (UNESCO, 2018, p. 72. Grifo nosso)

Diante do exposto, indagamos: que mal há nisso? Importante destacar que a ideia de dar condições de que meninas e mulheres sejam inseridas em uma arena social altamente competitiva, faz parte das demandas de uma racionalidade contemporânea, uma racionalidade neoliberal, afinal,

“[n]a racionalidade neoliberal [que] é produtiva, formadora do mundo: ela coloca sob um viés econômico cada esfera e empenho humano [...]” (BROWN, 2019, p. 20), inclusive e principalmente em movimentos que apontem para a construção de práticas que viabilizem a justiça social, a inclusão e a equidade.

Nesse sentido, interpretamos que o documento realiza um exercício que constrói potentes narrativas que convergem à chamada urgente para o engajamento sistemático de meninas e mulheres em uma racionalidade neoliberal de trabalho e produção. Esse movimento já vem sendo observado em todos os campos da vida cotidiana em que há a demanda de igualdade de gênero, visto que este parece ser um movimento de condução da conduta das mulheres, fabricação de noções adequadas, potentes e úteis de ser e agir no mundo social. É preciso que meninas e mulheres desejem performar, também, como sujeitos produtivos no jogo neoliberal:

As mulheres também passaram a ser vistas, e a se verem, cada vez mais como sujeitos neoliberais – sujeitos egoístas de interesse fazendo escolhas livres baseadas no cálculo econômico racional [...]. As mulheres não apenas querem um lar feliz, elas também querem dinheiro, poder e sucesso. Elas são sujeito de interesse atomizados e autônomos, competindo pelas oportunidades econômicas disponíveis. (OKSALA, 2019, p. 127)

Sendo conduzidas por uma racionalidade neoliberal as necessidades individuais tornam-se um pequeno negócio com “o objetivo constante e onipresente do capital humano, seja estudar, estagiar, trabalhar, planejar a aposentadoria ou se reinventar em uma nova vida, é empreender seus esforços, apreciar seu valor e aumentar sua posição ou classificação” (BROWN, 2015, p. 36).

O ponto é que toda essa chamada à superação dos estereótipos de gênero atrelados ao potencial emancipatório que o conhecimento de matemática concederia às meninas e mulheres são narrativas que compõem um discurso normalizador e regulatório, que aponta para os conhecimentos fundamentais para o exercício da cidadania na atualidade.

Nesse sentido, tomando o gênero como algo construído ininterruptamente (BUTLER, 2010), percebe-se o investimento para que meninas e mulheres performem numa racionalidade neoliberal que é orientada pela competitividade. Isso aparece mais discretamente no relatório da UNESCO (2018) mas se encontra reluzente no relatório do Banco Mundial que segue:

Conforme mostra este Relatório, a igualdade de gênero representa uma economia inteligente: ela pode aumentar a eficiência econômica e melhorar outros resultados de desenvolvimento de três maneiras. Primeiro, removendo barreiras que impedem as mulheres de ter o mesmo acesso que os homens têm à educação, oportunidades econômicas e insumos produtivos podem gerar enormes ganhos de produtividade — ganhos essenciais em um mundo mais competitivo e globalizado. Segundo, melhorar a condição absoluta e relativa das mulheres introduz muitos outros resultados de desenvolvimento, inclusive para seus filhos. Terceiro, o nivelamento das condições

de competitividade — onde mulheres e homens têm chances iguais para se tornar social e politicamente ativos, tomar decisões e formular políticas — provavelmente gerará no decorrer do tempo instituições e escolhas de políticas mais representativas e mais inclusivas, levando assim a um melhor caminho de desenvolvimento. (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 03. Grifo nosso)

A chamada ao engajamento em processo competitivos, se dá como prática naturalizada afinal, de acordo com Laval (2019, p. 47): “as sociedades de mercado se caracterizam pela sujeição de todas as atividades à lógica da valorização do capital, considerada evidente, inevitável, imperativa, da qual nenhum ser racional pode esquivar-se” mesmo porque numa racionalidade neoliberal

numerosos programas, propostas e políticas que têm tentado moldar a conduta de indivíduos – não somente controlar, subjugar, disciplinar, normalizar ou reformá-los, mas também torná-los mais inteligentes, sábios, felizes, virtuosos, saudáveis, produtivos, dóceis, empreendedores, satisfeitos, cheios de autoestima, dotados de poder, ou o que quer que seja (ROSE, 2011, p. 25. Grifo nosso).

E o apelo destes relatórios sobre o papel da educação formal e dos conhecimentos das áreas de STEM, se constituem em peça-chave para a construção dos sujeitos adaptados a essas demandas visto que ela deve operar de modo a “[...] se adaptar ao mercado generalizado, porque esse é o estado natural da sociedade, e não resistir, como se esperaria de uma escola pública” (LAVAL, 2019, p. 2019. Grifo nosso). Mas, [...]

5. [...] afinal, qual o problema?

A despeito da inegável necessidade de debater as questões explicitadas neste artigo, é possível encontrar um alinhamento entre as enunciações sobre equidade de gênero como um assunto da atualidade, que acabam atribuindo às meninas e mulheres a necessidade de engajamento em uma racionalidade neoliberal a fim de viabilizar o desenvolvimento das nações por meio da exploração de sua força de trabalho. Em outras palavras, é não somente sobre meninas e mulheres como sujeitos humanos, é sobre conectá-las a uma racionalidade de práticas como “homo oeconomicus” (FOUCAULT, 2008), ou seja, aquele sujeito que performa, que é conduzido e se conduz, por meio de práticas estritamente baseadas em uma racionalidade econômica. A entrada de mulheres nessa dinâmica, apenas garante a perpetuação dos mecanismos econômicos pré-existentes, ou seja, de uma economia não sustentável. Parece que a única resposta que não esvazia a sustentabilidade do significado da inclusão feminina na educação e nas profissões STEM, seria como a mulher pode contribuir de forma diferente para mudar uma economia reconhecidamente não sustentável. Mesmo este desenvolvimento sendo chamado de “sustentável”, os excertos trazidos evidenciam o comprometimento a uma racionalidade neoliberal, que nunca pode ser sustentável.

Estes excertos operam como um mapeamento acerca das noções sobre equidade de gênero como pauta urgente no mundo contemporâneo e no campo de investigações da educação matemática. Eles proporcionam o entendimento de que empoderar matematicamente as mulheres se configura como um exercício de lhes conceder oportunidades e liberdade de escolha. Contudo, é importante ressaltar que Foucault destaca que o poder só se exerce sobre sujeitos livres, neste sentido, a liberdade é condição de existência para as relações de poder. Portanto, governar os sujeitos seria “estruturar o eventual campo de atuação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Ao final deste artigo, é imprescindível destacar que não nos posicionamos neste exercício analítico contrariamente a necessidade de aumento quantitativo e qualitativo da participação de meninas e mulheres tanto no consumo quanto na produção de conhecimento matemático e nas áreas de STEM. Nossa intenção foi descrever e analisar os argumentos elaborados em documentos de organizações internacionais, principalmente a UNESCO, que dão valor e sentido a esse movimento. Nossa problematização se concentra em expor que a chamada à inclusão desses indivíduos, meninas e mulheres, não vem dissociada de referências a um tempo e a uma cultura específicas, a demandas próprias deste mundo. Mesmo considerando bastante incisivas afirmações como as de Carvalho (2020):

a função da educação é preparar seus sujeitos para a entrada em um mundo tenebroso de desigualdade social, de desafios, de multiculturalidade, de exigências à criatividade, de demanda à sociabilidade passiva, meramente respeitosa e não transformadora dos avatares de sua injustiça produzida economicamente (p. 946),

entendemos que, ao focar no campo educacional, a produção de narrativas que ressaltam a necessidade de meninas e mulheres ao engajamento em dinâmicas de produção de conhecimento e trabalho nas áreas de STEM como uma forma de promover o que estes documentos chamam de desenvolvimento sustentável, constrói noções robustas acerca de um corpo ideal para ser e performar no mundo na atualidade. Há, nestes documentos, a descrição de um vigoroso conjunto de práticas que devem incidir sobre o corpo para performar o feminino, a fim de situá-lo para fora de uma estrutura que limita suas possibilidades de ser, promovendo o que se poderia ser entendido como justiça social. Ao mesmo tempo, estas práticas inscrevem este corpo em um outro campo de possibilidades, que, igualmente, apesar de ser em outros sentidos, inscreve e limita a atuação deste mesmo corpo. Esse campo de possibilidades é estruturado por uma racionalidade neoliberal.

Concluimos este texto afirmando que sim, os documentos aqui analisados constroem uma menina e uma mulher discursivamente para habitar, ser e agir num mundo, num tempo e numa racionalidade determinados: elas devem saber matemática, seguir carreiras de STEM e, assim, contribuir para o desenvolvimento sustentável das nações.

Ou seja, tornamo-nos meninas e mulheres com a responsabilidade de sermos equiparadas aos homens, não para ser livres, nem por um projeto de sustentabilidade, mas antes para dar cabo do sobre fôlego que a racionalidade econômica que nos organiza enquanto sociedade precisa.

Que mal há nisso?

6. Operantes

BANCO MUNDIAL. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/conselho/relatorio-sobre-desenvolvimento-mundial-2012-2013-2014/cigualdade-de-genero-e-desenvolvimento/view>> Acesso em 28 de jul. 2020, 2012

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BROWN, W. **Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution**. New York: Zone Books, 2015.

BROWN, W. O Frankenstein do neoliberalismo: liberdade autoritária nas “democracias” do século XXI. In RAGO, M.; PELEGRINI, M. **Neoliberalismo, feminismo e contracondutas: Perspectivas foucaultianas**. Intermeios. São Paulo, 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, A. F. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 N. 3 – pag 935-956 (set - dez 2020): “Itinerâncias entre Michel Foucault e Educação”, 2020.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In. RABINOW, P. DREYFUS, H. L. (Eds.) **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para muito além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências).v. *7E-book*.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

FOUCAULT, M. **The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978-1979**. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan, 2008.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEDER G.C. Gender and Mathematics Education: An Overview. In: Kaiser G., Presmeg N. (eds) **Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education**. ICME-13 Monographs. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_13, 2019.

MEAD, M. **Macho e fêmea**. Editora Vozes, 1971.

NETO, V. F.; VALERO, P. **A (in)equidade de gênero em educação matemática: pesquisando as pesquisas**. In: Gonçalves, H. J. L. (org.). *Educação Matemática e Diversidade(s)*. Porto Alegre: Editora Fi. (Processos Formativos).p. 195–213, 2020.

NETO, V. F.; GUIDA, A. M. A Constituição do Sujeito-mãe nos Livros Didáticos de Matemática da Educação do Campo. **Educação**, v. 45, 2020 – Jan./Dez. – Publicação contínua, 2020.

OECD. **Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed**. Paris: OECD Publishing. 2016.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs**. Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

OKSALA, J. O Sujeito Neoliberal do Feminino. Orgs.: RAGO, M.; PELEGRINI, M. Neoliberalismo, feminismos e construacondutas: perspectivas foucaultianas. São Paulo. Intermeios., 2019.

UNESCO. **Eliminating gender bias in textbooks: Pushing for policy reforms that promote gender equity in education**. Education for All Global Monitoring Report. Paris, 2015.

UNESCO. **Decifrando o código: educação de meninas e mulheres em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e pela Representação da UNESCO no Brasil, 2018.