
ENTRE O CHUTE, O XADREZ E A ESPERA HÁ A CONVERSA: NOTAS SOBRE UMA PESQUISA NAS OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA EM SANTA CATARINA

RESUMO

Este artigo apresenta notas de uma experiência etnográfica a partir das Olimpíadas de Matemática em Florianópolis (SC), com ênfase nas questões de gênero. A pesquisa teve a interlocução com crianças, professores e familiares durante diferentes atividades de Olimpíadas de Matemática, como treinamentos, provas e encontros. Argumento aqui que as Olimpíadas de Matemática são espaços de disputas, de desafios, de adivinhações, em que as crianças performatizam as relações de gênero e de geração, ao mesmo tempo em são parte de projetos específicos, compartilhados por crianças, familiares e professoras. As Olimpíadas fazem parte de um cotidiano imerso em atividades, investimentos e planejamento para o futuro, que expressam o tipo de adulto(a) que se pretende desenvolver.

Palavras-chave: Etnografia. Crianças. Olimpíadas de Matemática. Gênero. Educação.

1 APRESENTAÇÃO

Este artigo visa discorrer acerca de uma pesquisa sobre questões de gênero nas Olimpíadas de Matemática em Florianópolis (SC), que contou com observações e entrevistas com estudantes, professores e familiares. A pesquisa foi realizada durante os anos de 2007 e 2008¹ e teve como objetivo entender o escasso número de meninas encontrado nos quadros estatísticos das premiações nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática (OBM), a média de 7% nos anos de 1979 a 2007, de modo a identificar questões de gênero que envolviam a participação das meninas.

¹ A pesquisa teve o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), sob orientação da prof^a. dr^a. Miriam Pillar Grossi.

Para a pesquisa, tive como interlocutoras(es) privilegiadas(os) estudantes entre 10 e 12 anos que participavam dos treinamentos e das provas do nível 1, além de estudantes e professores do curso de Matemática e do ensino básico. A interlocução com as crianças não foi apenas uma escolha metodológica, como fruto de uma demanda do campo, decorrente da participação mais efetiva destas nos treinamentos. Fato que me inseriu numa reflexão teórico-metodológica sobre a aproximação, a minha presença como pesquisadora e a importância das crianças para a pesquisa. Partilho da ideia de Cohn (2000) sobre a importância de pesquisar sobre crianças a partir do que elas mesmas fornecem, compreendendo-as, desta forma, como partícipes do próprio processo de formação e não apenas como meras receptoras. De tal modo, pretendi compreender as crianças enquanto sujeitos sociais (TASSINARI, 2007), cuja participação na vida social é ativa (COHN, 2000) e por suas diferenciações cognitivas, por sua percepção (CODONHO, 2007), podem “ensinar sobre adultos”, sobre a sociedade, sobre a Matemática, sobre as Olimpíadas.

2 AS OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA

A escolha da Olimpíada de Matemática deveu-se ao fato desta ter sido a primeira Olimpíada dentre as chamadas Olimpíadas Científicas realizada no mundo e no Brasil. Segundo Coubertin (2000), a Olimpíada esportiva foi criada na Grécia sob a influência dos jogos da antiguidade e resgatada no início do século XX por teóricos europeus, como o pedagogo francês Pierre de Coubertin, que visava implementar um novo modelo educacional na França pautado na celebração pela paz, união dos povos e na busca pela vitória para se aproximar dos deuses. A Matemática, como aponta D’Ambrosio (1990), também teve origem na Grécia e universalizou-se ao se institucionalizar e integrar o currículo escolar de quase todos os países que privilegiavam “ler, escrever e contar”.

Em 1896, segundo o matemático Carneiro (2004), já eram realizados concursos de matemática para estudantes do último ano da escola secundária na Hungria. Assim como na Hungria, em outros países, os concursos de matemática passaram a ser organizados por associações e sociedades científicas, o que teria incentivado a criação da Olimpíada Internacional de Matemática (IMO) na Romênia em 1959. O concurso era voltado para estudantes de ensino médio e incorporou na sua primeira edição apenas sete países. Em 2017, a Olimpíada foi realizada no Brasil e contou com a participação de mais de 6 mil estudantes de 101 países. A IMO, segundo informações disponíveis no endereço eletrônico do evento, tem como objetivo fomentar maior interesse pela matemática entre estudantes do ensino médio e identificar talentos.

Com propósitos semelhantes, cada país participante da IMO conta com uma Olimpíada nacional e muitos também realizam concursos por regiões e cidades. (SILVA, 2003) Seguindo o mesmo fluxo, no Brasil, em 1977, a Academia Paulista de Ciências criou a Olimpíada Paulista de Matemática e Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) organizou a primeira Olimpíada Brasileira de Matemática em 1979. Neste ano, o Brasil estreou na IMO.

Poucos anos depois, em 1998, a Olimpíada Regional de Matemática (ORM), em Santa Catarina passaram a ser organizadas por professores e estudantes do curso de Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa Olimpíada, assim como todas, se orienta por um calendário, que marca atividades, encontros, treinamentos, provas, acompanhando as diferentes fases do concurso, que são 2 na Regional e 3 na Nacional.

3 UM DIA DE OLIMPÍADA

O local era uma sala de aula do curso de Matemática da UFSC: mesas dispostas em frente ao quadro – uma posição tradicional de sala de aula. Quando entrei na sala, no quadro já estava escrito “Olimpíada Regional de Matemática Nível 1”. Havia outras salas para os outros níveis. A bolsista responsável por aquela sala avisava às meninas e aos, meninos que estavam entrando que elas e eles “*precisavam deixar seus celulares na mesa*” em frente ao quadro. Outra apareceu e diz àquela que é devem “*começar em 5 minutos*”. “*Faltam as provas*”, respondeu a primeira. Em frente à porta, ainda havia vários familiares. Alguns faziam sinais dizendo para as crianças ligarem quando terminassem a prova. Outros perguntavam se os(as) meninos(as) queriam água. Ainda havia aqueles(as) que entregavam lanches, como uma mulher que entrou e ao sair rapidamente, olhando as(os) meninas(os), comentou com a bolsista: “*parece até a gente fazendo vestibular*”.² Parecia. Era mais um dia de Olimpíada.

A semelhança, de fato, estava por todo o lado. No mesmo dia, minutos depois, a bolsista pediu que eu “testemunhasse” e “presenciasse a abertura das provas”. Ela então me mostrou um envelope A4 pardo contornado com uma fita crepe e disse: “*Viu? Tá lacrada*”. Antes de abrir o envelope, a bolsista avisou novamente que era preciso deixar os celulares na mesa em frente. Alguns se levantaram para deixar os aparelhos. A bolsista seguia com orientações e disse que só poderiam começar a prova quando ela avisasse.

Enquanto entregava as provas de mesa em mesa, muitas crianças já olhavam fixamente para a prova recebida. Alguns pareciam tentar lê-la. Um me-

² As falas foram coletas do diário de campo (11 de outubro de 2008).

nino tocava a prova com o dedo indicador como se já estivesse resolvendo mentalmente algumas questões. No final da distribuição, a bolsista voltou à frente da sala para anunciar as “instruções”: **1.** Não poderiam usar calculadora, nem celular. **2.** Havia cinco folhas de papel almaço e cinco folhas de rascunho para cada questão. **3.** Quanto mais escreverem, mais pontos vão ganhar. **4.** Só poderão sair depois de 1h. **5.** O horário será anotado do quadro a cada meia hora. Por fim, perguntou se tinham alguma dúvida. Poucas(os) meninas(os) fizeram perguntas sobre a possibilidade de alguém passar mal, o uso do papel almaço, se este era o único local para colocarem as respostas, se poderiam “não usar rascunho” e sobre o formulário para preencher o nome. Finalizadas as perguntas, elas(es) iniciaram a prova. Havia 15 meninas e 25 meninos na sala. Em cima das mesas, havia estojos coloridos, lanches como bolachas, salgadinhos, sucos e refrigerantes. Fora da sala, havia poucas pessoas: um homem deitado em um banco e uma mulher próxima ao portão do prédio.³

É possível que estas(es) estudantes já tenham feito inúmeras provas em suas escolas, mas aqui o clima era outro. O controle do tempo, a arrumação da sala de aula, o horário, as provas lacradas, as inúmeras regras a serem seguidas, a fiscalização e a prova se aproximava a de um concurso vestibular, ou melhor, um concurso público como outros dos quais eu mesma já havia participado como vestibulanda, concurseira e fiscal. Neste dia, ao menos não tiveram que mostrar suas identidades e as(os) atrasadas(os) puderam entrar em sala. Como lembra um professor de Matemática, essa nada mais é do que “*uma situação da vida prática, em que é preciso galgar uma posição*”, ou seja, faz parte de um repertório cultural, em que o conteúdo da prova e a idade das(os) participantes talvez nem sejam algo muito diferente.⁴

As Olimpíadas, incluindo os treinamentos, podem ser vistas como marcadas pelo compromisso, pelas regras do mundo adulto. Isto é, são caracterizadas por uma ideia adultocêntrica, na qual as crianças precisam ser orientadas e socializadas para fazerem parte do mundo adulto, da matemática, com seus valores e práticas. No momento em que a professora lembra que “*desenho é coisa de criança*” e “*devem fazer as contas mais rápidas*”, pois “*é preciso evoluir*”, as crianças

³ As falas foram coletas do diário de campo (11 de outubro de 2008).

⁴ A apresentação da carteira de identidade e a intolerância com os atrasos são das regras comuns em alguns concursos. Essas regras não foram cumpridas neste dia, por se tratar da ORM. A OBM, segundo os estudantes de Matemática que aturam como fiscais das provas é idêntica a um vestibular. Há a obrigatoriedade da apresentação da carteira de identidade e do sinal anunciando o horário de início, sem tolerância de atraso. A matemática é conteúdo de muitos concursos e é frequente nos concursos vestibulares. Já a idade, também pode ser reconsiderada se levarmos em conta os diversos concursos para escolas técnicas e militares que são direcionadas para crianças a partir da 5ª série.

estão aprendendo o que é valorizado e o que é esperado para que elas tenham um bom desempenho. Elas estão aprendendo a não serem mais crianças.

Ao mesmo tempo, é possível mostrar como essas mesmas crianças têm uma margem para significar essa experiência de inúmeras formas, como transformar a Olimpíada em um jogo marcado por relações de gênero, rimando o lúdico e a norma. Os jogos, além de figurarem como um espaço de construção da masculinidade (BOURDIEU, 1995), foram importantes na demarcação da infância e na diferenciação de meninos e meninas, que, até meados do século XIX, era pouco nítida, de acordo com Ariès (1981). Proponho, então, pensar nesse texto, as Olimpíadas enquanto espaços de convívio com colegas, professores e familiares, e também de disputas, de desafios, de adivinhações. Um momento em que as crianças performatizam as relações de gênero e de geração. (BUTLER, 2003, p. 194)

4 DE IRMÃO PARA IRMÃO: A OLIMPÍADA ENQUANTO UM PROJETO FAMILIAR

Em uma tarde nublada de outubro, a caminho do Centro de Ciências Físicas e Matemática (CFM) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), avistei algumas pessoas pelo gramado em frente ao prédio. No trajeto, me deparei com dois meninos que pareciam meio perdidos, o que é comum tanto fora quanto dentro desse prédio, conhecido pelos estudantes da UFSC como “labirinto que esconde um minotauro”. Eu então me aproximei e perguntei se eles iriam fazer a Olimpíada. O menino maior, que parecia ter aproximadamente 17 anos, respondeu: “*ele vai fazer*”; indicando o menor que aparentava ter 11/12 anos. Perguntei então ao menor o que o levou a fazer a Olimpíada e este respondeu que, assim como os dois irmãos participaram, ele participaria também. O menino maior, que fazia Engenharia, tal qual o irmão mais velho, explicou que o menor era seu irmão. Participar das olimpíadas era uma espécie de tradição entre os três irmãos. Levei-os até a sala do Programa de Educação Tutorial (PET),⁵ que naquele momento estava vazia. Ali “*seria servido um lanche para os pais e professores quando começasse a prova*”, tinha me avisado o coordenador da Olimpíada de Matemática. Este era o início de mais um dia de Olimpíadas de Matemática, a 2ª fase da Olimpíada Regional de Matemática, uma atividade que movimentava muita gente: não só professores(as) e estudantes do curso de matemática como também de escolas básicas, além de pais, mães, irmãos, irmãs, vários familia-

⁵ O PET de Matemática é responsável pela organização das Olimpíadas (Olimpíada Brasileira de Matemática e Olimpíada Regional de Matemática em Santa Catarina).

res; que ficavam, muitas vezes, uma tarde inteira à espera dos “olímpicos”,⁶ nos carros, nos bancos, nos gramados, sentados(as) ou caminhando, espalhados(as) pelo *campus*.

Naqueles mesmos espaços, meses antes, em maio, presenciei uma movimentação semelhante, apesar de menos intensa, durante as Olimpíadas de Maio.⁷ Uma das bolsistas do PET, ao entrar na sala de aula onde seria realizada a Olimpíada de Maio, comentou em voz alta: “*um menino já chegou, estava com pai e com mãe. Tinha cara que era para a olimpíada*”. No mesmo instante, vejo pela janela algumas pessoas passando e a bolsista diz: “*esse é pra prova!*”. Os três bolsistas saem em direção à entrada do prédio. Eu os sigo. Um homem de cabelos grisalhos, o pai, com um menino loiro, que aparentava ter e pouco mais de dez anos, se aproximavam. Duas meninas, uma com em torno de 14 anos, a irmã, e outra de aproximadamente 20 anos, a prima, chegaram em seguida. O pai perguntou à bolsista o tempo duração da prova. A bolsista respondeu que seriam três horas. O pai então disse “*ele é brasileiro e não desiste nunca*”, referindo-se ao filho, que “*se classificou em Tocantins*”. O menino abraçou o pai e as duas meninas e disse que ficaria esperando em algum banco, no carro... Momentos depois, outro menino apareceu acompanhado de um homem, que rapidamente foi embora. Em seguida, outro menino chega acompanhado do que parece ser o pai e a mãe. O pai e a mãe beijam o menino no rosto, o pai diz: “*boa sorte*”. O menino sorri e respondeu parecendo desdenhar: “*eu não vou precisar*”.⁸

O envolvimento dos familiares e também de professores(as), muitas vezes, não era o simples levar e buscar. Muitos percorriam longas distâncias até chegar à universidade, pois vinham de cidades da grande Florianópolis e de cidades que ficavam a mais 300km de Florianópolis, como Criciúma e Rio do Sul. E ainda, em alguns casos, o envolvimento não se dava apenas nesses dias de realização das provas, principalmente, para os que frequentaram os treinamentos, atividades marcadas no calendário Olímpico.⁹ Nos treinamentos

⁶ Termo usado entre professoras(es), coordenadoras(es) e estudantes envolvidas(os) com a organização das Olimpíadas de Matemática para se referir aos(às) estudantes que participam do evento.

⁷ Olimpíada de Maio “é uma competição realizada para jovens alunos, disputada em dois níveis (Nível 1: para alunos até 13 anos e Nível 2: para alunos de até 15 anos), por países da América Latina, Espanha e Portugal. No Brasil a olimpíada de maio é aplicada apenas àqueles aos alunos que tenham sido premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática (medalhas de ouro, prata, bronze e menções honrosas) ou tenham sido selecionados pelo coordenador regional. As provas dos alunos selecionados são enviadas para a comissão organizadora na Argentina onde será dada a classificação final”. (INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA, [2009])

⁸ As falas foram coletas do diário de campo (9 de maio de 2009).

⁹ O Calendário Olímpico organiza todas as atividades vinculadas às Olimpíadas, que iniciam com o encontro de professores(as) para apresentação das Olimpíadas em fevereiro ou maio, os treinamentos e as provas por fases e a finalmente a premiação, em dezembro, ou seja, transcorre durante todo o ano letivo.

do nível 1, que pude acompanhar com mais frequência, presenciei diversas vezes pais e, principalmente, mães levarem e buscarem seus(uas) filhos(as), além de professoras(es) acompanharem algumas turmas de escolas particulares de Florianópolis. Foi uma das bolsistas, no entanto, que me fez não só pensar nesse envolvimento da família e dos(as) professores(as), bem como rever os meus diários ao refletir porque os meninos iam com mais frequência e em maior número aos treinamentos: “os meninos tem uma liberdade antecipada. Os pais deixam vir com 12 anos para a federal sozinhos ou com coleguinhas”, comentou a bolsista. “Há uma menina que também tem aproximadamente 12 anos e a mãe pergunta quem é a bolsista que vai dar treinamento, fala com ela, pergunta se vai ter recreio e diz que volta para buscar às 17h na sala do PET. Meu deus!”, lembrou outra.

Relendo os meus diários, pude identificar que as poucas meninas que chegavam aos treinamentos estavam sempre acompanhadas de familiares, que as levavam até a porta da sala do PET ou da sala de aula onde seria realizado o treinamento. Já os meninos, via-os constantemente sozinhos dentro do prédio, andando pela universidade, alguns caminhavam ao encontro de algum familiar que trabalhava na própria universidade, outros ficavam sozinhos à espera de familiares em diferentes lugares estratégicos para o encontro. A diferença também estava, muitas vezes, no simples fato de ir ao banheiro. As meninas iam sempre acompanhadas. “Meninas, sozinhas não”, certa vez alertou sobre o uso do banheiro a professora da escola que acompanhava uma turma de estudantes no treinamento. Por outro lado, aos meninos era apenas indicado o caminho e estes o seguiam sozinhos. A cautela com circulação em determinados lugares, como a rua (ZALUAR, 1996), esteve muito presente na socialização das mulheres e pode ser um fator determinante na presença, ou melhor, na ausência das meninas nos treinamentos e nas olimpíadas.

5 OLIMPÍADA: MAIS UMA ATIVIDADE

Em consonância com a ORM e a OBM, o treinamento também é dividido por níveis (1, 2 e 3)¹⁰ e realizado quinzenalmente em quatro horários (dois pela manhã e dois pela tarde), com duração prevista de 2h, em que a(o) bolsista resolve uma lista de problemas olímpicos em uma das salas do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), que tem uma disposição comum a outras salas de aula: cadeiras de frente para um quadro.

A diversidade de horários é uma preocupação da coordenação da Olimpíada: “os quatro horários são para que o aluno possa escolher, pois há alunos que fazem

¹⁰ Nível 1: 6º e 7º anos do ensino fundamental; Nível 2: 8º e 9º anos do ensino fundamental; Nível 3: ensino médio (1º, 2º e 3º anos).

inglês, natação ou outra atividade em um dia e, assim, podem vir em outro”, argumentou um professor. De fato isso ocorria com os(as) estudantes que participavam das Olimpíadas e dos treinamentos, já que a maioria vinha de escolas particulares, com um poder aquisitivo maior para fazer tais atividades ou de escolas técnicas, nas quais a educação física e a formação técnica ocorrem em turnos opostos ao do ensino médio regular. Além disso, na conversa que tive com as(os) participantes, um número significativo meninos(as) faziam atividades extra-classe, isto é, atividades fora do horário escolar, como: inglês, tênis, futebol, teatro, entre outras.

Atividades extraclasse foram o foco da discussão de Levey (2009), que realizou uma pesquisa sobre o Kumon¹¹ e os Concursos de Beleza nos Estados Unidos para mostrar que tais atividades, como outras, realizadas por crianças podem ser vistas como “trabalho”, na medida em que tem uma intencionalidade: construir um capital humano que beneficie suas famílias e comunidades. Não pretendo enveredar por uma discussão sobre trabalho infantil, nem sobre estudo e trabalho, que podem ser muito interessantes. Tenho apenas a intenção de assinalar e problematizar tais atividades e o envolvimento da família, que parece fazer dessas atividades um “investimento”.

Não muito diferente das atividades pesquisados por Levey (2009), a busca pelos treinamentos e pelas olimpíadas, por exemplo, era comumente justificada, entre professores e familiares, como forma de aperfeiçoamento e oportunidade de vivenciar algo pelo qual passariam no futuro – a competição. E ainda como o Kumon e os Concursos de Beleza, a procura nem sempre partia diretamente da criança. Havia a mãe, o pai, o irmão que insistiam na participação de seus(uas) filhos(as), sem que estes(as) se mostrassem muito empolgados(as). Essas intenções pareciam refletir constantemente uma preocupação dos familiares em relação ao futuro de seus filhos, que correspondia à prioridade do projeto familiar.

6 A FAMÍLIA E A ESCOLA E A TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO: “HERANÇA QUE NINGUÉM PODE TIRAR”

Popularmente, o conhecimento (educação, formação...) é tido como “o único bem que ninguém pode roubar”, o único bem inalienável, um dos melhores “investimentos” que um pai/mãe pode deixar para o(a) filho(a). Essa trans-

¹¹ O Kumon é um método de ensino individualizado que desenvolve os alunos independentemente da idade e da série escolar. Portanto, não há limitação de idade e pode ser aplicado a adultos e crianças. É um método de estudo individualizado que busca formar alunos autodidatas, ou seja, capazes de aprender por si só. (KUMON INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, [200-])

missão de conhecimento e bens, segundo o historiador Ariès (1981), foi relegada à família moderna e, séculos depois, às escolas.

Entre as(os) olímpicas(os), apesar da família ser lembrada como influência importante no aprendizado do xadrez, da música, na escolha da profissão e na participação das olimpíadas, são os(as) professoras(es) aparecem também como uma figura importante e influente em suas escolhas, sejam elas(es) bons ou maus. Também são os(as) professores(as) que ficavam horas e horas à espera de seus e suas alunas(os), os(as) levavam aos treinamentos, aguardavam ansiosos(as) pelos os resultados, torciam e falavam com satisfação daquele(a) que passou pelas suas aulas e hoje é engenheiro(a), daquele que frequentou suas aulas e atualmente estudava no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).¹²

A relação de herança entendida como transmissão de bens simbólicos (BOURDIEU, 1999), sob o olhar da relação professor(a)-aluna(o) parece não se restringir ao parentesco, porém parece abranger relações de alianças construídas em determinadas situações. Professoras(es) e alunas(os), portanto, formavam outros coletivos (BOURDIEU, 1999), faziam conexões de descendência que pareciam dar origem a novas linhagens, tal qual Peirano (1992) bem lembrou existir na Antropologia. Talvez aqui esteja mais um motivo para a grande disputa e divergência tão frequentes entre escola e família, afinal, quem receberá o mérito pela medalha de seu(ua) herdeiro(a)? No caso das Olimpíadas de Matemática, é a escola e as(os) professoras(es) quem são reconhecidas(os) e também premiadas(os) pelo desempenho de seus(uas) alunas(os).

7 O FUTEBOL OU A MATEMÁTICA: A PREOCUPAÇÃO COM A CARREIRA PROFISSIONAL ENTRE OS MENINOS

A participação nas Olimpíadas era justificada pelas(os) estudantes durante a pesquisa como uma tradição de família, tal qual demonstraram os irmãos, uma continuação de um “costume” aprendido na escola, uma possibilidade de participar de um “desafio”, ou, como na maioria dos casos, remetia a carreira e a formação. Discussões que não estavam da mesma forma para meninos e para meninas, que não mencionavam essa questão ao explicarem o motivo de participarem dos treinamentos e das olimpíadas, ou seja, as meninas com pouca frequência associavam sua participação nas olimpíadas com a carreira futura. Apenas uma das mais de dez meninas com quem conversei fez essa associação ao contar-me sobre sua pretensão de ser engenheira. Elas, muitas vezes, realizavam a prova para conseguir um ponto a mais na média bimestral em

¹² Reconhecido como uma das melhores instituições de ensino superior nas áreas de ciências exatas e tecnológicas. O vestibular é caracterizado como um dos mais difíceis do Brasil.

Matemática. Por outro lado, a participação na Olimpíada e nos treinamentos era frequentemente associada à preocupação com a carreira entre os meninos, como explicitou um menino, que, como ele mesmo disse “*não era muito bom no futebol e pensei: se não conseguir ir bem no esporte então posso tentar outra coisa, como estudar matemática. O que fiz e me dei bem*”.

O esporte seguido da Matemática está entre as opções também de outro menino. Para ele participar das Olimpíadas trará uma “segurança” para uma carreira futura. “*Quero jogar tênis e se não der certo, farei algum curso relacionado com Matemática, assim deixo garantido*”, disse-me ele. Essas falas não estiveram apenas presentes nos meninos que haviam sido premiados nas Olimpíadas, como também entre aqueles que fariam as Olimpíadas pela primeira vez e precisam ser repensadas frente a uma sociedade na qual a masculinidade hegemônica se apoia na imagem do provedor. (GROSSI, 2004) Esses meninos pareciam estar preocupados em “aprender mais”, pois a matemática seria “muito útil” ao estar relacionada às escolhas profissionais para suas vidas como futuros arquitetos, engenheiros, economistas, músicos... Apesar de haver aqueles que queriam ser dentista por terem ouvido o “barulhinho da máquina”, as escolhas profissionais estavam muito próximas a de seus pais, tios, padrastos e professores. É claro, depois do futebol, que imperava como uma primeira opção: “*quero ser jogador. Se não for, quero ser médico. E, se não conseguir, por enquanto, quero ser policial militar. O meu pai é policial*”, disse-me um menino que fazia a Olimpíada Regional de Matemática.

Para pensar como essas profissões estavam para esses meninos de modo diferente que para as meninas, evoco a noção de projeto e campo de possibilidades que Velho (1994) traçou para estudar a trajetória dos indivíduos. Entendo que essas profissões enquanto projetos individuais e, por vezes, familiares interagem dentro de um campo de possibilidades delineado histórica e culturalmente, ou seja, em um campo no qual há outros projetos esperados para estas(es) sujeitas(os). Nesse sentido, esse campo afetaria, com suas limitações e constrangimentos, a possibilidade de executar e até mesmo cogitar profissões nas áreas “duras” entre as meninas, por exemplo. Enquanto as meninas fazem algumas manobras, principalmente por meio das licenciaturas, para os meninos essas áreas seriam possibilidades óbvias.

Esses projetos também podem contribuir para uma espécie de “circulação” de jovens dentro da família, como o estudante que vai morar com os avós em Brasília ou com uma tia em São Paulo para poder estudar em escolas melhores, ou morar com outras famílias, num intercâmbio para aprender uma nova língua e até mesmo a “migração” de estudantes que vão para os Estados Unidos

ou algum país da Europa em busca de formação e trabalho. Possibilidades que estão dentro de um projeto que prevê melhores lugares para a educação dessas crianças e jovens.

A preocupação com um ensino melhor, por exemplo, demonstra como as crianças estão sendo inseridas em “uma estratégia familiar de ascensão socioeconômica a longo termo”, características apontadas como própria da classe média, segundo Fonseca (1995). A autora ainda reforça que, para esse grupo, às crianças tende-se atribuir “uma série de fases de desenvolvimento emocional e intelectual que exigem, cada uma, cuidados especialmente adaptados e ministrados por adultos específicos”, ancorados na Psicologia e na Pedagogia, cujo papel da escola e da família são fundamentais.

8 “DEPENDE DE SAFRA DE ALUNO”: A OLIMPÍADA COMO UM RITUAL DE SEPARAÇÃO

Sob o olhar de Peirano (2002, p. 4), a partir do qual os ritos são “tipos especiais de eventos, mais formalizados e estereotipados e, portanto, mais suscetíveis à análise porque já recortados em termos nativos”, acredito ser possível versar sobre a Olimpíada enquanto um rito. Um rito muito próximo a um “rito de passagem” *à la* Van Gennep (PEIRANO, 2002), por marcar uma transição da criança do adulto, principalmente para os meninos.

A Olimpíada, enquanto rito, enfatizava, reforçava o que já era cotidiano para esses(as) estudantes, professores(as) e familiares: a Matemática não é para todos e raramente, para as meninas. A Olimpíada ritualiza a seleção, a hierarquização, que não começa durante as provas, está na indicação, na escolha, no convite e na oposta em determinados alunos e não em outros. Ela é um momento significado como “separação do joio do trigo”, em que “poucos se darão bem”, se “destacarão”, passarão pela “peneira”, pois “identificar talentos” e encontrar inteligentes, gênios e superdotados “depende de safra de aluno”, como atentaram professores e um dos coordenadores regionais das Olimpíadas em Santa Catarina. Deste modo, a Olimpíada tem um caráter transformador e hierarquizador, evidenciada na premiação. A distinção entre escolhidos e não escolhidos depende, contudo, das características e das habilidades evocadas enquanto próprias para a matemática. Estas, por sua vez, parecem remeter a condições inatas nas falas dos(as) professores(as), dos(as) bolsistas e dos(as) estudantes, quando dizem que a resolução da prova não “*depende do conteúdo*”, “*não é preciso saber Análise Combinatória para resolvê-la [a prova]*”,

Assim como os Grandes Homens entre os Baruya, dos quais fala Godelier (1982), os meninos também parecem partilhar de alguns “segredos”,

as técnicas da Matemática, e se “convencem”, entre si, da sua superioridade e da sua diferença em relação aos outros e, principalmente, às meninas. “*As meninas odeiam Matemática*”, “*elas são muito burras*”, dizem dois meninos quando perguntei por que não havia meninas nos treinamentos. Se haviam meninas que gostavam de Matemática e “se dão bem”, estas parecem perder características femininas. Durante um treinamento para estudantes do nível 1, quando perguntei se conheciam alguma menina que gostava de Matemática, dois meninos me responderam: “*Catúcia, namorada no Ronaldo, gosta de Matemática*”. Catúcia é uma colega de sala “*muito feia*” e Ronaldo é um jogador de futebol que há pouco tempo se envolveu com travestis, explicou o menino. Seria então uma escolha a ser feita, entre ser feminina, ser bela ou gostar de Matemática? Com oposição semelhante se deparou uma das primeiras engenheiras da UFSC, como narra Cabral (2006, p. 135): “ao entrar na sala onde estudaria para se tornar engenheira civil, seus olhos registram no quadro negro uma mensagem: ‘Deus perguntou: queres ser bonita ou fazer engenharia?’”.

A feiura advém de características próximas ao masculino ou da crença de que beleza e inteligência e/ou o gosto por determinadas ciências assumem atributos contraditórios, como alude Borges (2005) quando pergunta se a inteligência estraga a mulher. O poder e a inteligência, conforme a autora, “são atributos eróticos masculinos, e beleza e juventude atributos eróticos femininos” (BORGES, 2005, p. 669), noção que parece ser também reforçada pelas meninas, quando mencionam que os meninos são melhores, entendem rápido Matemática ao serem interpeladas durante os treinamentos e as Olimpíadas sobre os dados da premiação de meninas nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática.

Meninos e meninas, portanto, pareciam explicitar as expectativas e atributos de gênero que envolviam as Olimpíadas de Matemática. Expressavam-se, com certa espontaneidade, seus questionamentos e reflexões. Estavam todos, como sujeitos sociais, participando e interferindo nas relações de gênero, nas suas analogias e conexões, não são seres passivos na educação. (TASSINARI, 2007)

9 MÃE, MULHER E PARENTE...MAS NÃO PROFESSORA DE MATEMÁTICA: QUANDO A PESQUISADORA É O ASSUNTO

Não utilizei técnicas diferenciadas das que usaria com as(os) adultas(os), como os desenhos utilizados por Margareth Mead em suas pesquisas com os Manus, os Papua e os Tchambuli (MEAD, 1995) e por antropólogas mais recentes. (PIRES, 2007) Se esses apareceram, foram iniciativa das próprias crianças, principalmente quando tinham quadro e giz à sua frente. A conversa não

gravada com as crianças, em grupo ou sozinhas, e a observação da sua interação com bolsistas, professores e familiares foi uma forma de coletar os dados dessa pesquisa. A aproximação, no entanto, se dava de diferentes formas.

Tal qual pontua Cohn (2005), tentei manter o “caráter dialógico, de interação” na pesquisa, de modo a criar “condições de igualdade e ouvir delas [as crianças] o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens ‘adultocêntricas’ enviessem suas observações e reflexões”. (COHN, 2005, p. 45)

Aproveitei os questionamentos e analogias que não se restringiam às e aos colegas, mas dizia respeito a minha presença entre elas(es) durante o trabalho de campo. Ao ser comparada à prima, irmã e mãe, procurei utilizá-la de modo a incitar as conversas em meio a partidas de xadrez, a espera pelos familiares e pelo treinamento. Como fiz no final de um treinamento quando, antes de me apresentar, um dos meninos perguntou quem eu era, eu então perguntei a ele quem ele pensava que eu era. Ele respondeu dizendo: “*tu não tem cara de professora de Matemática*”. Eu perguntei por que não tinha. Ele disse que não sabia. Perguntei que figura lembrava uma professora, um professor de Matemática. Ele comentou que um “*professor de Matemática tem óculos grandes e uma franja de emo*”. Depois disso, ele riu muito.¹³

Eu justamente não queria ser confundida com uma professora de Matemática e nem bolsista, professora nos treinamentos. Lembrando o que Pires (2007, p. 244) assinalou, algumas vezes “ser comparada à professora pode trazer dificuldades para a pesquisa, uma vez que a relação professor-aluno baseia-se, em alguma medida, no pressuposto de que o primeiro sabe e o outro ignora”. Minha intenção, portanto, era que as crianças soubessem que apesar de eu ser adulta, estava ali mais para ouvi-las do que para ensiná-las.

A diferença de idade, no entanto, era evidente para elas, que sempre me interpelavam sobre tal e me comparavam com primas, irmãs e mães... Depois de um treinamento, por exemplo, quando falavam sobre as idades de suas mães, um menino comentou que sua “*mãe deveria ter quase a minha idade*”. O menino ao seu lado aproveitou e perguntou quantos anos eu tinha. Como me parecia sempre interessante tornar-me assunto da conversa, perguntei que idade eles achavam que eu tinha. Eles me diziam 30, 20... Chutavam vários números até eu indicar o correto.

O fato de a minha presença ter se tornado o assunto poderia estar vinculado à frequência com que eu me apresentava a cada criança ao encontrá-la

¹³ As falas foram coletas do diário de campo (7 de maio de 2008).

pela primeira vez. A cada uma delas me apresentava como estudante da UFSC, comentava rapidamente o objetivo da pesquisa, mencionava que as informações seriam utilizadas no trabalho de conclusão de curso, dizia que manteria o anonimato de todas(os) e então perguntava se poderia conversar com elas(es) e anotar algumas informações. Procedimento que na Antropologia é conhecido como consentimento informado, cuja tradição remete à área do Direito, como lembra Laraia (1994) ao evocar José Roberto Goldim. Não sei até que ponto se pode considerar um consentimento “informado” e se ele algum dia o é. Não penso apenas no caso das crianças, mas de vários outros interlocutores que sequer tiveram contato com um artigo acadêmico.

10 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Olimpíada comunica o que é entendido como a verdadeira Matemática, o que é ser habilidosa(o) em Matemática. Enquanto transição das crianças ao mundo adulto, está fundamentada numa concepção de infância, de pessoa e de gênero. Ao mesmo tempo em que, remetendo a formas de transmissão e produção de conhecimentos, se configura como um lugar de recrutamento, em que serão recrutadas(os) novas(as) aliadas(as) que contribuirão para a perpetuação das caixas-pretas da Matemática, lembrando ao que atenta Latour (2000). A Olimpíada tem uma forte dimensão pedagógica, pois nela as(os) estudantes aprendem algo sobre si, sobre as(os) outras(os), sobre o que é Matemática, sobre o que é ser inteligente, ser racional. Ela(es), no entanto, não deixam de questionar: por que são as meninas que ganham mais balas que os meninos em determinado exercício; por que há a possibilidade de ir de ônibus, de van e não de carro em outro e por que podem ter oito anos há três anos quando atualmente têm dez já que farão aniversário na próxima semana. Deste modo, elas(es) dão outros sentidos a esta experiência.

Meu objetivo para este texto era refletir sobre as Olimpíadas de Matemática, a partir da observação da relação crianças e adultos e suscitar discussões sobre família, parentesco e infância. A participação nas Olimpíadas e as relações que esta implica parecem estar além de uma participação pontual e individual, se inserem, muitas vezes, em um projeto (VELHO, 1994) de vida familiar, escolar, partilhado por filhos(as) e pais, mães, alunos(as) e professores(as). Fazem parte de um cotidiano imerso de atividades, “investimentos” e planejamento para o futuro, que dialoga fortemente com uma noção de infância, de pessoa, de educação e de gênero, ou seja, com o tipo de adulto que se pretende desenvolver Levey (2009): homem ou mulher. Apesar disso, há também uma possibilidade de invenção dessas próprias crianças, na resignificação dessas experiências, ao

transformar as Olimpíadas e a Matemática em “outras coisas” (COHN, 2005), como num jogo importante em que performatizam e assim constituem suas identidades de gênero.

BETWEEN THE GUESS, CHESS AND WAIT THERE IS A CONVERSATION: NOTES ON A RESEARCH AT THE MATHEMATICS OLYMPICS IN SANTA CATARINA

Abstract

This paper presents an ethnographic survey in Mathematics Olympics in Florianópolis (SC) notes, that focus on gender issues and the dialogue with children. The Olympics is presented as a place of socializing with peers, teachers and family, a place of disputes, challenges, where children perform gender relations and generation, while are incorporated on specific family projects, shared by children and parents, students and teachers. The Olympics are part of an everyday life activities, investments and planning for the future, which express the type of adult (a) that is intended to develop.

Keywords: Ethnographic. Children. Mathematics Olympics. Gender. Education.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BORGES, M. de L. Gênero e desejo: a inteligência estraga a mulher? *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 667-676, set./dez. 2005.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CABRAL, C. G. *O conhecimento dialogicamente situado: histórias de vida, valores humanistas e consciência crítica de professoras do Centro Tecnológico da UFSC*. 2006. 205 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- CARNEIRO, E. Olimpíada de matemática – uma porta para o futuro: dicas para montar um projeto e 50 problemas de treinamento para iniciantes. In: BIENAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA, 2., 2004, Salvador. *Anais...* Salvador: SBM, 2004.
- CARVALHO, J. J. de. *O jogo das bolinhas de vidro: uma simbólica da masculinidade*. Brasília, DF: Ed. UnB; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- CODONHO, C. G. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marwono (Amapá, Brasil)*. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, 2000.

- COUBERTIN, P. *Olympism: selected writings*. Editado por Nobert Müller. Lausanne: International Olympic Committee, 2000.
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1990.
- FONSECA, C. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GODELIER, M. *La Production des Grands Hommes: Pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*. Paris: Fayard, 1982.
- GROSSI, M. P. Masculinidades: uma revisão teórica. *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis, 2004.
- INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA. Olimpíada Brasileira de Matemática. *Olimpíada de Maio*. Rio de Janeiro, [2009]. Disponível em: <<http://www.obm.org.br/olimpiada-de-maio/>>. Acesso em: 1 ago. 2009.
- KUMON INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. *O que é o método Kumon*. São Paulo, [200-]. Disponível em: <<https://kumon.com.br/sobre-o-kumon/>>. Acesso em: 1 ago. 2009.
- LARAIA, R. de B. *Ética e antropologia: algumas questões*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1994. (Série Antropologia, n. 157).
- LATOUR, B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- LEVEY, H. Pageant princesses and math whizzes: understanding children's activities as a form of children's work. *Childhood*, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 195-212, 2009.
- MEAD, M. *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- PEIRANO, M. Os antropólogos e suas linhagens. In: CORREA, M.; LARAIA, R. de B. (Org.). *Roberto Cardoso de Oliveira: homenagem*. Campinas: IFCH/Unicamp, 1992.
- PEIRANO, M. Rituais como estratégia analítica e abordagem etnográfica. In: PEIRANO, M. (Org.). *O dito e o feito: ensaio de antropologia dos rituais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. (Coleção Antropologia da Política, v. 12).
- PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.
- RIAL, C. S. Rúgbi e judô: esporte e masculinidade. In: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. P. (Org.). *Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.
- SILVA, C. P. da. *A matemática no Brasil: história de seu desenvolvimento*. 3. ed. rev. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.
- TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

VELHO, G. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ZALUAR, A. M. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ: Revan, 1996.

