

REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA: NARRATIVAS DE LICENCIANDAS

FEMALE REPRESENTATION IN THE INITIAL TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS: NARRATIVES OF PRESERVICE TEACHERS

LA REPRESENTACIÓN FEMENINA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS: NARRATIVAS DE FUTUROS DOCENTES

Isabelle Steffânia Carvalho de Campos Bueno¹, Edmar Reis Thiengo²

DOI: 10.54899/dcs.v23i94.6741

Recibido: 21/07/2026 | Aceptado: 14/08/2026 | Publicación en línea: 23/08/2026.

RESUMO

Este artigo analisa como licenciandas em Matemática significam a representatividade feminina e suas relações com os processos de formação docente. Derivado de uma pesquisa de doutorado de abordagem qualitativa, o estudo foi desenvolvido no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória, com quatro licenciandas, a partir da pesquisa participante e de entrevistas narrativas. As narrativas foram analisadas à luz da abordagem narrativa de Clandinin e Connelly e do paradigma indiciário de Ginzburg, em diálogo com estudos sobre gênero, representatividade e Educação Matemática. Os resultados evidenciam que a representatividade feminina favorece pertencimento, reconhecimento, inspiração e fortalecimento das trajetórias acadêmicas e profissionais. As narrativas também revelam a permanência de discursos associados à masculinização da Matemática, expressos na escassez de referências femininas, nos estereótipos de gênero e na necessidade de legitimação da competência das mulheres. Nesse contexto, estratégias de resistência e (re)existência contribuem para ressignificar experiências e ampliar possibilidades de permanência e atuação na docência. Conclui-se que a representatividade constitui uma dimensão formativa relevante para a construção das identidades docentes e para uma Educação Matemática comprometida com a equidade de gênero.

Palavras-chave: Representatividade Feminina. Educação Matemática. Formação de Professoras. Licenciatura em Matemática. Gênero.

ABSTRACT

This article analyzes how female undergraduate students in Mathematics education perceive female representation and its relationship with teacher training processes. Stemming from a qualitative doctoral study, the research was conducted at the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes), Vitória campus, with four female students, utilizing participatory research and narrative

¹ Mestre em Educação, Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
E-mail: isabellescbbueno@gmail.com

² Doutor em Educação, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
E-mail: thiengo.thiengo@gmail.com

interviews. The narratives were analyzed through the lens of Clandinin and Connelly's narrative approach and Ginzburg's evidential paradigm, in dialogue with studies on gender, representation, and Mathematics Education. The results demonstrate that female representation fosters a sense of belonging and recognition, serves as a source of inspiration, and strengthens academic and professional trajectories. The narratives also reveal the persistence of discourses associating Mathematics with masculinity, manifested in the scarcity of female role models, gender stereotypes, and the need for women to legitimize their competence. In this context, strategies of resistance and "(re)existence" contribute to reframing experiences and expanding possibilities for remaining in and practicing the teaching profession. The study concludes that representation constitutes a significant formative dimension in the construction of teaching identities and for a Mathematics Education committed to gender equity.

Keywords: Female Representation. Mathematics Education. Teacher Training. Mathematics Education Degree. Gender.

RESUMEN

Este artículo analiza cómo las estudiantes de la carrera de Educación Matemática perciben la representación femenina y su relación con los procesos de formación docente. A partir de un estudio doctoral de corte cualitativo, la investigación se llevó a cabo en el Instituto Federal de Espírito Santo (Ifes), campus Vitória, con cuatro estudiantes, empleando la investigación participativa y entrevistas narrativas. Las narrativas se analizaron bajo el enfoque narrativo de Clandinin y Connelly y el paradigma indiciario de Ginzburg, en diálogo con estudios sobre género, representación y educación matemática. Los resultados demuestran que la representación femenina fomenta un sentido de pertenencia y reconocimiento, sirve de fuente de inspiración y fortalece las trayectorias académicas y profesionales. Asimismo, las narrativas revelan la persistencia de discursos que asocian las matemáticas con la masculinidad, manifestados en la escasez de referentes femeninos, los estereotipos de género y la necesidad de que las mujeres legitimen su competencia. En este contexto, las estrategias de resistencia y "(re)existencia" contribuyen a resignificar las experiencias y a ampliar las posibilidades de permanencia y ejercicio de la profesión docente. El estudio concluye que la representación constituye una dimensión formativa significativa en la construcción de identidades docentes y para una educación matemática comprometida con la equidad de género.

Palabras clave: Representación Femenina. Educación Matemática. Formación Docente. Licenciatura en Educación Matemática. Género.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões sobre gênero e Educação Matemática têm mostrado que a reduzida participação de mulheres em áreas historicamente associadas aos saberes

matemáticos não pode ser compreendida apenas a partir de indicadores quantitativos de acesso e permanência. Embora avanços importantes tenham ampliado a presença feminina na educação superior, permanecem discursos, práticas e relações de poder que influenciam os modos como meninas e mulheres constroem sentimentos de pertencimento, reconhecimento e legitimidade em espaços tradicionalmente identificados como masculinos.

No contexto da formação inicial de professoras de Matemática, tais discussões assumem especial relevância, uma vez que as experiências vividas durante a licenciatura contribuem para a constituição das identidades docentes e para a forma como essas futuras profissionais passam a compreender seu lugar na profissão. Mais do que adquirir conhecimentos específicos da área, a formação envolve processos de produção de subjetividades, nos quais experiências de reconhecimento, representatividade e identificação podem favorecer, ou dificultar, a permanência e a construção de projetos profissionais.

Nessa perspectiva, a representatividade ultrapassa a ideia de mera presença numérica de mulheres em determinados espaços. Ela constitui um processo social e simbólico que possibilita reconhecimento, pertencimento e projeção de novas possibilidades de existência. Quando meninas e mulheres encontram referências femininas em áreas historicamente masculinizadas, ampliam-se as oportunidades de questionar discursos que naturalizam desigualdades e restringem quem pode ocupar determinados lugares de produção do conhecimento. Assim, discutir representatividade significa também problematizar os mecanismos que historicamente produziram invisibilizações e silenciamentos no campo da Matemática.

Essas reflexões dialogam com estudos que compreendem a Matemática para além de um conhecimento neutro ou estritamente técnico. Conforme discutem Franco Neto (2024), Louro (1997), Scott (1995), os espaços educativos são atravessados por relações de poder que participam da produção de identidades, expectativas e modos de pertencimento. Desse modo, os discursos sobre competência matemática, inteligência e aptidão não apenas descrevem a realidade, mas contribuem para produzir sujeitos e delimitar quais corpos são historicamente reconhecidos como legítimos nesse campo.

É nesse cenário que se insere a presente investigação, desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de doutorado intitulada: *(In)subordinações e (Re)existências na Promoção de Mulheridades na Educação Matemática: labirinto de cristal*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, cujo objetivo é compreender como mulheres (professoras de matemática, estudantes do Ensino Médio e da Licenciatura em matemática)

constroem suas trajetórias formativas, analisando processos de invisibilização, resistência e produção de pertencimento em um campo historicamente marcado por desigualdades de gênero. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória, e produziu diferentes materiais empíricos voltados à compreensão dessas experiências. Neste artigo, apresenta-se um recorte dessa investigação, focalizando nas narrativas produzidas por uma futura professoras de Matemática durante uma atividade reflexiva sobre a representatividade feminina. Busca-se compreender como elas significam esse conceito e quais relações estabelecem entre representatividade, pertencimento, reconhecimento e permanência na profissão docente.

Diante desse contexto, o artigo tem como objetivo analisar como futuras professoras de Matemática compreendem a representatividade feminina e de que maneira essa percepção influencia seus processos de pertencimento e formação docente. Ao privilegiar as narrativas das participantes, pretende-se contribuir para as discussões sobre gênero na Educação Matemática, evidenciando que a representatividade constitui um elemento fundamental para a construção de trajetórias mais plurais, democráticas e socialmente comprometidas na formação inicial de professoras.

REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA

As discussões sobre a presença de mulheres na Matemática têm ocupado espaço crescente nas pesquisas em Educação Matemática, especialmente diante da persistência de desigualdades de gênero em áreas historicamente associadas ao conhecimento científico e tecnológico. Embora nas últimas décadas tenha ocorrido um aumento da participação feminina na educação superior, esse movimento não eliminou as barreiras simbólicas, culturais e institucionais que continuam influenciando o acesso, a permanência e o reconhecimento das mulheres nesses espaços. Assim, compreender a representatividade feminina exige ultrapassar análises centradas exclusivamente em indicadores quantitativos e considerar os processos sociais que produzem pertencimento, reconhecimento e legitimidade.

Nessa direção, Scott (1995) compreende o gênero como uma categoria de análise das relações sociais, evidenciando que as diferenças atribuídas a homens e mulheres não decorrem de determinações biológicas, mas de construções históricas que organizam relações de poder. Essa perspectiva permite compreender que os espaços científicos, entre eles a Matemática, foram

constituídos por discursos que historicamente atribuíram racionalidade, objetividade e competência intelectual ao masculino, produzindo formas diferenciadas de inserção e reconhecimento para mulheres e homens.

Louro (1997) amplia essa discussão ao demonstrar que as instituições educativas participam ativamente da produção dessas diferenças. Para a autora, a escola e a universidade não apenas transmitem conhecimentos, mas também produzem modos de ser, de aprender e de pertencer. Nesse sentido, práticas aparentemente neutras, currículos, linguagens e relações cotidianas contribuem para reforçar expectativas distintas sobre aquilo que meninas e meninos, mulheres e homens, podem ou devem realizar. A formação docente, portanto, constitui um espaço privilegiado para compreender como essas relações são reproduzidas, negociadas e, também, transformadas.

No campo da Educação Matemática, Franco Neto (2024) problematiza a compreensão da Matemática como um conhecimento neutro e universal, defendendo que ela participa da produção de subjetividades e da constituição de modos socialmente reconhecidos de existir. A autora evidencia que os discursos que associam competência matemática ao universo masculino não apenas descrevem uma realidade, mas contribuem para produzi-la, influenciando expectativas, escolhas profissionais e sentimentos de pertencimento. Sob essa perspectiva, a reduzida participação feminina na Matemática não pode ser explicada por diferenças naturais de aptidão, mas pelos processos históricos que legitimaram determinadas formas de compreender quem pode ocupar esses espaços.

Essa compreensão aproxima-se dos estudos de D'Ambrosio e Lopes (2015), ao defenderem que a Educação Matemática deve assumir um compromisso ético e político com a justiça social. Para os autores, ensinar Matemática implica reconhecer que esse conhecimento é produzido em contextos culturais e atravessado por relações sociais, o que exige problematizar desigualdades historicamente naturalizadas. Assim, promover a participação de mulheres na Matemática não significa apenas ampliar estatísticas de acesso, mas criar condições para que diferentes sujeitos sejam reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento matemático.

Nesse contexto, a representatividade adquire um significado que ultrapassa a simples presença de mulheres em espaços tradicionalmente masculinizados. Conforme argumenta Nascimento (2021), as experiências de reconhecimento possibilitam que sujeitos historicamente invisibilizados encontrem referências capazes de ampliar seus horizontes de pertencimento e de existência. A representatividade, nessa perspectiva, produz efeitos concretos sobre a forma como

mulheres constroem suas identidades, reconhecem suas potencialidades e projetam seus percursos acadêmicos e profissionais.

No caso específico da formação inicial de professoras de Matemática, a representatividade assume um papel ainda mais relevante. As licenciandas não constroem apenas conhecimentos específicos da área, mas elaboram concepções sobre quem pode ensinar Matemática, quais trajetórias são valorizadas e quais sujeitos são reconhecidos como legítimos nesse campo. Quando suas experiências formativas incluem referências femininas, narrativas de cientistas e professoras, bem como espaços de reflexão sobre gênero, ampliam-se as possibilidades de construção de identidades docentes menos condicionadas pelos estereótipos historicamente associados à profissão e ao conhecimento matemático.

Essa discussão dialoga diretamente com a noção de Labirinto de Cristal, proposta por Lima (2013), ao evidenciar que as dificuldades vivenciadas por mulheres não decorrem de um único obstáculo, mas de múltiplas barreiras que se articulam ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Muitas dessas barreiras são sutis, naturalizadas e quase imperceptíveis, manifestando-se por meio de expectativas diferenciadas, da ausência de referências femininas, da necessidade constante de comprovação de competência e da dificuldade de reconhecimento em espaços marcados pela predominância masculina. Entretanto, as mulheres também constroem estratégias de enfrentamento, permanência e transformação dessas estruturas, produzindo movimentos que esta pesquisa compreende como expressões de

Insubordinação Criativa

Compreender a representatividade feminina a partir dessas perspectivas significa reconhecê-la como um processo político, educativo e cultural, capaz de produzir deslocamentos nas formas como mulheres significam suas experiências na Matemática. Mais do que ocupar espaços, trata-se de criar condições para que novas trajetórias possam ser imaginadas, legitimadas e compartilhadas, favorecendo processos de pertencimento e ampliando as possibilidades de participação feminina na formação e na docência em Matemática. É sob essa compreensão que, na seção seguinte, analisam-se as narrativas produzidas pelas licenciandas participantes desta pesquisa, buscando compreender como elas significam a representatividade feminina e quais sentidos atribuem à presença de mulheres na Matemática.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado, conforme apresentado anteriormente, focalizando um aspecto específico da investigação, que foi mais ampla e desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática.

Participaram desta etapa específica da pesquisa quatro licenciandas do curso de Matemática, identificadas pelos pseudônimos Maria Auxiliadora, Lígia, Sandra e Bruna. Entretanto, por se tratar de um recorte, este artigo focaliza exclusivamente a narrativa de Maria Auxiliadora, selecionada por apresentar elementos particularmente significativos para compreender os processos de construção da representatividade feminina e do pertencimento à Licenciatura em Matemática. As participantes tinham entre 29 e 46 anos, cursavam o 7.º e o 8.º períodos e possuíam trajetórias marcadas por diferentes experiências escolares e profissionais, aspecto que contribuiu para a diversidade das narrativas produzidas.

A aproximação com o campo ocorreu por meio da participação da pesquisadora, na condição de estudante do Programa Estágio Docente (PED), nas disciplinas Diversidade e Matemática, ofertada ao 7.º período, e Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Inclusiva, ofertada ao 8.º período do curso. Essa inserção possibilitou acompanhar o cotidiano acadêmico das turmas, estabelecer vínculos com os estudantes e desenvolver uma escuta sensível das experiências compartilhadas ao longo das aulas.

A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa participante (Brandão, 2006, 2007), compreendendo que a produção do conhecimento ocorre de forma dialógica e colaborativa, reconhecendo as participantes como sujeitas da investigação e valorizando seus saberes, experiências e interpretações da realidade. Essa perspectiva mostrou-se coerente com os objetivos deste estudo, ao possibilitar que as licenciandas assumissem um papel ativo na construção das narrativas sobre suas trajetórias na Matemática.

A produção dos dados ocorreu por meio de uma atividade dialógica em sala, seguida de entrevistas narrativas, que foram compreendidas como um dispositivo que possibilita às participantes reconstruírem suas trajetórias, atribuindo sentidos às experiências vividas. Inspirada em Clandinin e Connelly (2011), esta investigação compreende as narrativas como uma forma de acessar os significados produzidos pelas licenciandas acerca de seus percursos formativos, considerando as dimensões da temporalidade, da sociabilidade e do lugar que atravessam suas histórias.

A análise das narrativas foi orientada pelo paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), cuja perspectiva privilegia a interpretação de indícios, detalhes e elementos aparentemente secundários que revelam aspectos significativos das experiências investigadas. Assim, além do conteúdo explícito dos relatos, foram considerados silêncios, hesitações, recorrências e outros marcadores narrativos que possibilitaram compreender como as participantes significam a representatividade feminina, os desafios enfrentados em suas trajetórias e as estratégias construídas para permanecer na Licenciatura em Matemática.

Por se tratar de uma investigação comprometida com a valorização das experiências das participantes, a análise buscou articular as narrativas individuais aos contextos históricos, sociais e culturais que estruturam as relações de gênero na Educação Matemática. Dessa forma, as histórias narradas foram compreendidas não apenas como experiências particulares, mas como expressões de processos coletivos que evidenciam mecanismos de invisibilização, pertencimento e resistência vivenciados por mulheres em um campo historicamente masculinizado.

NARRATIVAS E ANÁLISES SOBRE REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

As narrativas das licenciandas constituem o eixo central das análises apresentadas nesta seção. Ao compartilharem suas experiências, percepções e reflexões sobre a presença de mulheres na Matemática, as participantes mostraram que seus percursos formativos são atravessados por processos de pertencimento, reconhecimento, invisibilização e resistência. Mais do que relatos individuais, suas histórias revelam dimensões coletivas da formação de professoras em um campo historicamente masculinizado, permitindo compreender como as relações de gênero influenciam a construção das identidades docentes. A análise foi organizada a partir de categorias que emergiram das próprias narrativas, articuladas aos referenciais teóricos que sustentam esta investigação, buscando evidenciar os sentidos atribuídos pelas licenciandas à representatividade feminina e suas implicações para a formação inicial em Matemática.

"Se Ela Conseguiu, Eu Também Consigo": Representatividade, Pertencimento e Reconhecimento da Licencianda Maria Auxiliadora

Maria Auxiliadora é casada, se identifica como uma mulher branca, possui 46 anos e é

mãe de dois adolescentes. Ela inicia sua narrativa afirmando que sempre gostou de Matemática:

Eu sempre gostei de Matemática. Acho que muita gente escolhe esse curso por isso mesmo, né? Na minha adolescência, vivi um período difícil na minha família, muita pobreza, ausência do meu pai, que trabalhava longe. Então, comecei a ajudar as crianças do meu bairro que tinham dificuldades com a disciplina, especialmente aquelas que estudavam na escola pública. Eu via as crianças com dificuldade e começava a ajudar ... aí, foi ficando, foram oito anos assim **(Maria Auxiliadora – Diário de campo, outubro de 2025)**.

Depois desse longo período atuando informalmente, decidiu que não queria mais ensinar:

Prometi que nunca mais ia dar aula, que não queria mais saber de criança. Eu estava esgotada **(Maria Auxiliadora – Diário de campo, outubro de 2025)**.

Contudo, depois do seu casamento e da mudança de cidade, Maria Auxiliadora voltou a ser procurada por filhos de amigas, também com dificuldades em Matemática. Aos poucos, retomou o gosto por ensinar, o que levou uma amiga a incentivá-la a ingressar em um curso superior. Maria Auxiliadora relata que essa amiga lhe disse:

“Menina, você tem dom! Vai fazer faculdade!” Eu nem pensava nisso. Mas aí resolvi tentar **(Maria Auxiliadora – Diário de campo, outubro de 2025)**.

Prestou vestibular e ingressou em uma universidade federal, dando início à sua formação acadêmica. De acordo com ela:

Há poucas mulheres lecionando na Matemática porque elas têm mais facilidade com a linguagem do que com os números **(Maria Auxiliadora – Diário de campo, julho de 2025)**.

A fala de Maria Auxiliadora também pode ser compreendida à luz das reflexões de Franco Neto (2024), que problematiza a permanência de discursos que associam determinadas capacidades intelectuais a homens e mulheres. Para a autora, essas explicações não decorrem de diferenças naturais entre os sexos, mas de práticas discursivas que, historicamente, produziram modos específicos de compreender quem pertence às áreas da Matemática. Assim, quando a estudante afirma que as mulheres possuem "mais facilidade com a linguagem do que com os números", ela mobiliza um enunciado amplamente disseminado no imaginário social, cuja força reside justamente em sua aparência de verdade.

Franco Neto (2024) argumenta que a Matemática não pode ser compreendida apenas

como um conjunto de conhecimentos técnicos ou neutros. Ela participa da produção de subjetividades, organizando expectativas sobre quem pode aprender, ensinar e produzir conhecimento matemático. Nessa perspectiva, os discursos que vinculam racionalidade, objetividade e competência matemática ao masculino não apenas descrevem uma realidade, mas contribuem para produzi-la, influenciando escolhas profissionais, sentimentos de pertencimento e projetos de vida de meninas e mulheres.

Ao analisar os estereótipos de gênero presentes na Matemática, Franco Neto (2024) demonstra que essas representações operam como mecanismos de classificação que inscrevem sujeitos em determinadas posições sociais. Ainda que mulheres apresentem bom desempenho em matemática, frequentemente internalizam a ideia de que esse não é o seu lugar, enquanto os homens tendem a ser socialmente incentivados a ocupar esse espaço. A narrativa de Maria Auxiliadora mostra como esses discursos continuam circulando e sendo reproduzidos, inclusive por mulheres, ressaltando que a desigualdade de gênero se sustenta também pela naturalização dessas crenças.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Scott (1995), que nos diz que o gênero constitui uma forma de organizar relações de poder, e dialoga igualmente com Louro (1997), ao reconhecer que tais significados são continuamente produzidos e reforçados nos espaços educativos. Desse modo, a percepção da participante não pode ser interpretada como uma opinião isolada, mas como expressão de uma rede de discursos que atravessa a escola, a universidade e a própria cultura, produzindo sentidos sobre inteligência, competência e pertencimento na Matemática.

A percepção da estudante traduz um discurso que associa capacidades cognitivas a atributos naturais do sexo. Conforme Beauvoir (1980), essa noção é produto de uma construção social que transforma diferenças de gênero em desigualdades simbólicas e materiais.

Essa naturalização das aptidões com base no sexo reforça a ideia de que mulheres não pertencem a determinados campos do conhecimento, como a Matemática. Como destaca Rago (1991), o discurso científico atuou como um instrumento de legitimação da exclusão das mulheres dos espaços acadêmicos e profissionais, sendo o corpo feminino frequentemente associado à emoção, à instabilidade e à irracionalidade, traços tidos como incompatíveis com a racionalidade científica. Assim, a narrativa da aluna revela como essas construções ainda perpassam o imaginário social, mesmo entre as próprias mulheres. Sua trajetória foi profundamente impactada pela pandemia da Covid-19:

Perdi mais de 10 pessoas da minha família e amigos. Foi um luto atrás do outro. Eu fiquei sem chão. Esse período de perdas acabou comprometendo a minha continuidade nos estudos. Quando tentei retomar as aulas, enfrentei muitas dificuldades de adaptação e me senti deslocada, principalmente por ser uma das alunas mais velhas do curso. Era difícil acompanhar. E ainda por cima me sentia julgada. Eu percebi que as mulheres não têm tanta coragem de tentar esse curso **(Maria Auxiliadora – Diário de campo, outubro de 2025)**.

A narrativa da aluna permite inferir que ela não recebeu acolhimento por parte da instituição de ensino nem de seus colegas. Sentiu-se excluída por ser mais velha, experiência que evidencia a presença de um etarismo velado nas interações daquele espaço.

Scott (1995) destaca que o gênero opera como categoria de análise capaz de atribuir significado às relações de poder. A afirmação da estudante de que “as mulheres não têm tanta coragem de tentar esse curso” ilustra como normas sociais internalizadas influenciam diretamente a autopercepção e as escolhas profissionais.

Nesse contexto, a coragem é associada a um atributo masculino, reforçando a ideia de que, por ser um curso considerado difícil, exige qualidades tradicionalmente atribuídas aos homens, como racionalidade e inteligência. O gênero, portanto, não apenas estrutura o mundo social, mas também modela aspirações e desejos, delimitando os campos de atuação percebidos como possíveis para mulheres e homens. Além disso, relatou obstáculos pedagógicos, principalmente em relação ao ensino da disciplina de Matemática Básica. Segundo Maria Auxiliadora, a disciplina havia se tornado optativa e muitos conteúdos, que já estavam esquecidos, não eram retomados:

Eles davam aula como se a gente fosse especialista. Não explicavam nada, só jogavam conteúdo na lousa, lá eu nunca vi professores que incentivaram meninas/mulheres a gostar de matemática **(Maria Auxiliadora – Diário de campo, outubro de 2025)**.

Ao buscar ajuda, ouviu comentários desmotivadores de professores:

Um deles disse que eu não tinha perfil “pro” curso. Que talvez fosse melhor desistir **(Maria Auxiliadora – Diário de campo, outubro de 2025)**.

Depois de ser reprovada, ela persistiu, chegou a registrar reclamações formais na coordenação do curso e na ouvidoria da instituição, em razão do tamanho do constrangimento que um professor a fez passar. Ainda assim, enfrentou situações de desrespeito:

Teve um professor que entregou minha prova com desdém, me senti humilhada. Mas

meu sobrenome é persistência, eu não desisto fácil. No semestre seguinte, houve troca de professor, consegui ser aprovada e seguir com o curso (**Maria Auxiliadora – Diário de campo, outubro de 2025**).

A narrativa da aluna evidencia de forma contundente como o Labirinto de Cristal se manifesta. Desde o início, ela se depara com barreiras sutis e persistentes: aulas ministradas como se todos já fossem especialistas, ausência de incentivo às mulheres e, sobretudo, comentários desmotivadores que questionam sua permanência no curso. Essas situações configuram obstáculos simbólicos e institucionais que não são imediatamente visíveis, mas que, somados, criam um percurso tortuoso e desgastante, típico da metáfora do labirinto. A avaliação preconceituosa de “não ter perfil para o curso” reforça estereótipos de gênero e atua como mecanismo de exclusão silenciosa, limitando as expectativas e a autoconfiança das mulheres na Matemática.

O constrangimento público e o desdém na entrega da prova são exemplos de violências simbólicas que, embora não sejam formalmente registradas como práticas discriminatórias diretas, afetam profundamente a permanência das estudantes. No Labirinto de Cristal, esses episódios representam corredores estreitos e passagens quase intransponíveis, que exigem constante esforço emocional e intelectual para prosseguir.

A desigualdade de gênero percebida na composição da turma – poucas alunas e raras professoras – também amplia a sensação de isolamento e reforça a necessidade de enfrentar estruturas que não foram pensadas para a diversidade.

Nesse cenário, a atitude da estudante de formalizar reclamações à coordenação e à ouvidoria constitui um ato claro de IC. Em vez de se conformar ou abandonar o curso, ela utiliza os canais institucionais como estratégia para expor e contestar práticas injustas, transformando a sua resistência individual em uma ação que mudanças nas estruturas acadêmicas. Essa postura reafirma que a IC não se limita à recusa passiva, mas se materializa em intervenções conscientes que buscam mudanças efetivas.

A persistência, autodeclarada no trecho **“meu sobrenome é persistência, eu não desisto fácil”**, também é uma expressão dessa insubordinação. Ao recusar a narrativa imposta de que **“não tinha perfil”**, a estudante reescreve o roteiro que lhe foi atribuído, reivindicando seu espaço no curso.

A reação silenciosa da turma ante esses relatos foi perceptível. Os alunos, em sua totalidade, acharam absurdos os relatos ocorridos com a colega, mas ela prosseguiu e observou o desequilíbrio de gênero em sua turma:

Na minha sala tinham umas oito mulheres, de quarenta alunos. Professoras? Só três. Aqui, depois que me transferi, fui acolhida e respeitada, principalmente pelas professoras. Elas me ajudaram muito. Não me julgaram, explicaram com calma. Eu me senti em casa, mesmo tendo perdido parte das aulas devido à transferência tardia eu tive apoio para continuar. A professora parou o que estava fazendo pra me ajudar a entender. Nunca tinha visto isso antes (**Maria Auxiliadora – Diário de campo, outubro de 2025**).

Apesar das dificuldades no processo de transferência, ela finaliza sua fala afirmando:

A gente é o último a se matricular. Quando chega, já não tem mais vaga nas matérias que precisa. Hoje eu quero sim ser professora. Quero fazer a diferença (**Maria Auxiliadora – Diário de campo, outubro de 2025**).

Quando Maria Auxiliadora menciona que **“nunca viu professoras que incentivaram meninas a gostar de Matemática”**, ela aponta para um processo histórico de apagamento das figuras femininas na Matemática, o que dialoga diretamente com o que Scott (1995) afirma sobre o papel do gênero na construção e na manutenção das relações de poder. Esse acontecimento é reproduzindo não só por homens, mas também por mulheres, que transmitem esses pensamentos na sociedade.

Louro (1997) contribui ao mostrar como a escola e os currículos também produzem e reforçam tais diferenciações de gênero. Ao não apresentar modelos femininos fortes nas áreas de exatas e ao silenciar a trajetória de mulheres matemáticas, o espaço educativo atua como mecanismo de reprodução das desigualdades. A ausência de referências femininas na Matemática é efeito de uma trajetória histórica que exclui essas experiências dos espaços. Nesse sentido, a fala da estudante revela não somente percepções pessoais, mas retratos da estrutura desigual que que está presente também nas escolas.

O que foi verbalizado pela licencianda mostra movimentos de resignificação. Ao longo da formação inicial, especialmente em disciplinas que problematizam questões de gênero e diversidade, as estudantes passam a reinterpretar experiências anteriormente compreendidas como acontecimentos isolados. Situações de invisibilização, estereótipos ou dúvidas sobre suas capacidades passam a ser reconhecidas como expressões de relações sociais mais amplas, historicamente construídas. Esse deslocamento analítico constitui um elemento importante da formação docente, pois permite compreender que dificuldades vividas individualmente encontram raízes em estruturas coletivas de desigualdade.

Nessa direção, Scott (1995) contribui para compreender que o gênero organiza relações de poder que atravessam instituições, discursos e práticas sociais. Assim, as percepções das

licenciandas não podem ser interpretadas apenas como experiências particulares, mas como manifestações de processos históricos que definem quais sujeitos são tradicionalmente reconhecidos como pertencentes ao universo científico. As narrativas mostram, entretanto, que esses processos não permanecem inquestionáveis. Ao reconhecerem mulheres matemáticas, professoras e pesquisadoras como referências, as participantes passam a construir outras possibilidades de identificação, produzindo deslocamentos nas fronteiras simbólicas que historicamente limitaram a presença feminina na Matemática.

As respostas também evidenciam que a representatividade assume um caráter coletivo. Em diversos momentos, as participantes associam a presença de mulheres na Matemática à responsabilidade de inspirar novas gerações, indicando que o reconhecimento individual adquire sentido quando possibilita ampliar oportunidades para outras mulheres. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva defendida por Nascimento (2021), ao destacar que processos de reconhecimento fortalecem modos de existir coletivamente e produzem condições para que sujeitos historicamente invisibilizados ocupem espaços de maior legitimidade social.

Nesse contexto, a representatividade deixa de ser compreendida como mera celebração de trajetórias individuais excepcionais e passa a constituir uma estratégia de enfrentamento das desigualdades de gênero. Ao reconhecerem mulheres ocupando espaços acadêmicos, produzindo conhecimento e ensinando Matemática, as licenciandas ampliam seus próprios horizontes de possibilidade e passam a perceber que sua permanência nesse campo não representa uma exceção, mas um direito historicamente reivindicado por diferentes gerações de mulheres.

As narrativas analisadas indicam, portanto, que pertencimento e reconhecimento constituem dimensões inseparáveis da representatividade feminina. Ao produzirem novos referenciais de identificação, essas experiências contribuem para desestabilizar discursos historicamente naturalizados acerca da Matemática como um espaço masculino e favorecem a construção de identidades docentes mais plurais. É nesse movimento que a representatividade se aproxima da noção de (re)existência adotada nesta pesquisa: ao reconhecer outras mulheres e reconhecer-se nelas, as futuras professoras não apenas ocupam um espaço anteriormente negado, mas também participam da transformação dos significados historicamente atribuídos à presença feminina na Matemática.

Narrativas de Futuras Professoras: Resultados e Discussões

Embora cada licencianda tenha construído sua trajetória em contextos distintos, suas narrativas apresentam aproximações significativas. As histórias de Maria Auxiliadora, Lígia, Sandra e Bruna mostram que o ingresso e a permanência na Licenciatura em Matemática não podem ser compreendidos apenas como escolhas individuais pautadas pelo gosto pela disciplina ou pela afinidade com os conteúdos matemáticos. Em diferentes momentos, suas experiências evidenciam como expectativas sociais, estereótipos de gênero, relações familiares e experiências escolares participaram da construção de seus percursos formativos.

As narrativas mostram que a aproximação com a Matemática ocorreu, em muitos casos, ainda na infância ou na adolescência, período em que algumas participantes passaram a ser reconhecidas por familiares, colegas ou professores como estudantes que "tinham facilidade" com a disciplina. Entretanto, esse reconhecimento inicial não eliminou as tensões produzidas por discursos que historicamente associam a competência matemática ao universo masculino. Ao contrário, em diferentes momentos, as licenciandas relataram situações em que precisaram reafirmar sua capacidade intelectual ou justificar sua escolha profissional, revelando que a permanência nesse campo continua sendo atravessada por relações de gênero.

A narrativa de Maria Auxiliadora ilustra esse movimento ao evidenciar que seu interesse pela Matemática esteve presente desde muito cedo e foi fortalecido pelas experiências de ensinar crianças da comunidade onde vivia. Ainda que sua aproximação com a docência tenha surgido em um contexto marcado por dificuldades econômicas, foi nesse processo que começou a construir uma identidade vinculada ao ensino da Matemática. Contudo, ao afirmar que acredita haver poucas mulheres lecionando Matemática porque elas "têm mais facilidade com a linguagem do que com os números", a participante mobiliza um discurso amplamente disseminado na sociedade, que naturaliza diferenças cognitivas entre homens e mulheres. Mais do que uma opinião individual, essa afirmação revela a força de representações sociais historicamente construídas sobre inteligência, racionalidade e competência matemática.

Essa compreensão aproxima-se de Franco Neto (2024), ao demonstrar que tais discursos não apenas descrevem diferenças entre homens e mulheres, mas participam da produção dessas diferenças ao legitimar determinadas formas de pertencimento e excluir outras. Quando a competência matemática é apresentada como uma característica naturalmente masculina, produz-se um cenário em que mulheres frequentemente precisam comprovar sua capacidade para serem

reconhecidas como sujeitos legítimos nesse campo. As narrativas das licenciandas evidenciam que esses discursos permanecem presentes, ainda que muitas vezes de forma sutil e naturalizada.

Ao mesmo tempo, as histórias revelam importantes movimentos de resistência. Em vez de abandonarem seus projetos profissionais diante das dificuldades encontradas, as participantes constroem diferentes estratégias para permanecer no curso e reafirmar sua presença na Matemática. Essas estratégias aparecem no fortalecimento das redes de apoio, na valorização de professoras que serviram como referência, na busca por espaços de diálogo sobre gênero e, sobretudo, na resignificação de suas próprias experiências formativas. O percurso dessas futuras professoras evidencia que permanecer na Licenciatura em Matemática não significa apenas concluir uma graduação, mas enfrentar cotidianamente discursos que colocam em dúvida sua legitimidade para ocupar esse espaço.

As narrativas também permitem compreender que a invisibilização feminina nem sempre se manifesta por meio de episódios explícitos de discriminação. Em muitos momentos, ela aparece na ausência de referências femininas nos currículos, na pouca visibilidade atribuída às contribuições de mulheres para a produção do conhecimento matemático e na naturalização da predominância masculina em posições de prestígio acadêmico. Essa invisibilidade produz efeitos importantes na construção das identidades docentes, pois limita as possibilidades de identificação das licenciandas com a profissão e reforça a percepção de que determinados espaços continuam sendo ocupados prioritariamente por homens.

Sob essa perspectiva, as experiências narradas pelas participantes dialogam com a metáfora do Labirinto de Cristal proposta por Lima (2013). As barreiras encontradas ao longo da formação não se apresentam como obstáculos únicos ou lineares, mas como um conjunto de desafios que se reorganizam continuamente ao longo da trajetória acadêmica. São barreiras frequentemente invisíveis, produzidas por expectativas diferenciadas, estereótipos naturalizados e mecanismos sutis de exclusão que dificultam o reconhecimento da presença feminina na Matemática. Ainda assim, as narrativas demonstram que essas barreiras não impedem a construção de percursos de resistência.

É justamente nesse movimento que se aproximam da perspectiva da Insubordinação Criativa (D'Ambrosio; Lopes, 2015). Ao persistirem na Licenciatura, questionarem discursos cristalizados e reconhecerem a importância da representatividade feminina para as próximas gerações, as licenciandas produzem formas de resistência que extrapolam suas trajetórias individuais. Permanecer, ocupar espaços historicamente negados e tornar-se referência para

outras mulheres constituem movimentos que desafiam a ordem estabelecida e ampliam as possibilidades de participação feminina na Educação Matemática.

As narrativas analisadas evidenciam, portanto, que a formação inicial de professoras de Matemática não se restringe à aprendizagem de conteúdos específicos ou ao desenvolvimento de competências pedagógicas. Trata-se de um processo de construção identitária atravessado por relações de poder, pertencimento e reconhecimento, no qual as futuras docentes reinterpretam suas experiências, ressignificam desafios e constroem novas possibilidades de existir na Matemática. Nesse sentido, suas histórias não representam apenas percursos individuais, mas expressam movimentos coletivos de transformação que contribuem para ampliar a visibilidade e o reconhecimento das mulheres nesse campo do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou como licenciandas do curso de Licenciatura em Matemática significam a representatividade feminina e de que maneira essa compreensão atravessa seus processos de formação docente. As narrativas evidenciaram que a representatividade é concebida pelas participantes para além da presença numérica de mulheres na Matemática, sendo compreendida como um processo que produz pertencimento, reconhecimento, inspiração e fortalecimento de trajetórias acadêmicas e profissionais.

As experiências narradas demonstram que a formação inicial constitui um espaço de disputas simbólicas, no qual coexistem permanências de discursos historicamente associados à masculinização da Matemática e movimentos de ressignificação produzidos pelas próprias estudantes. Ao longo de suas trajetórias, as licenciandas revelam que a ausência de referências femininas, os estereótipos de gênero e a necessidade constante de legitimar suas capacidades continuam presentes em seus percursos. Entretanto, essas mesmas narrativas evidenciam processos de resistência, nos quais o reconhecimento de outras mulheres e a construção de redes de apoio favorecem novas formas de compreender seu lugar na profissão docente.

Ao dialogar com os estudos de Scott (1995), Louro (1997), Nascimento (2021), Franco Neto (2024), Lima (2013) e D'Ambrosio e Lopes (2015), foi possível compreender que as experiências das participantes extrapolam dimensões individuais. As narrativas revelam que as desigualdades de gênero presentes na Educação Matemática são produzidas por processos históricos e culturais que delimitam quem é socialmente reconhecido como pertencente a esse

campo. Ao mesmo tempo, mostram que tais processos não são estáticos. As futuras professoras constroem estratégias que desafiam essas estruturas, reinterpretam suas experiências e produzem novas possibilidades de inserção e permanência na Matemática.

Nesse contexto, a representatividade emerge como uma dimensão formativa. Mais do que inspirar escolhas profissionais, ela contribui para a construção de identidades docentes comprometidas com o reconhecimento da diversidade e com o enfrentamento das desigualdades de gênero. Ao reconhecerem mulheres matemáticas, pesquisadoras e professoras como referências, as licenciandas ampliam seus horizontes de pertencimento e passam a projetar sua atuação profissional também como possibilidade de transformação das experiências de outras meninas e mulheres que ingressarão nesse campo.

Os resultados deste estudo reforçam a necessidade de que os cursos de Licenciatura em Matemática promovam espaços permanentes de reflexão sobre gênero, diversidade e representatividade, incorporando essas discussões aos processos formativos. Dar visibilidade às contribuições de mulheres na produção do conhecimento matemático, problematizar estereótipos historicamente naturalizados e valorizar diferentes trajetórias não constitui apenas uma estratégia de inclusão, mas um compromisso com uma formação docente mais crítica, democrática e socialmente comprometida.

Por fim, espera-se que as narrativas apresentadas neste artigo contribuam para ampliar as discussões sobre gênero na Educação Matemática e inspirem novas investigações acerca da formação inicial de professoras. Ao tornar visíveis experiências frequentemente silenciadas, reafirma-se que a construção de uma Educação Matemática mais equitativa depende não apenas do acesso das mulheres a esses espaços, mas também do reconhecimento de suas trajetórias, de seus saberes e de seu direito de produzir, ensinar e transformar a Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compreender como licenciandas em Matemática significam a representatividade feminina e de que maneira essa compreensão atravessa seus processos de formação docente. A análise das narrativas evidencia que falar de representatividade não significa apenas reconhecer a presença de mulheres na Matemática, mas considerar as condições que possibilitam que essas mulheres se reconheçam, sejam reconhecidas e se sintam pertencentes a esse campo.

As experiências narradas revelam que a formação inicial de professoras de Matemática ainda é atravessada por marcas de uma cultura historicamente associada à masculinidade. A escassez de referências femininas, a permanência de estereótipos de gênero e a necessidade de demonstrar continuamente a própria competência constituem elementos que podem produzir insegurança, deslocamentos e questionamentos acerca do pertencimento. Nesse sentido, a ausência ou a invisibilização de mulheres não se restringe à dimensão da representatividade numérica, mas interfere nos modos como as futuras professoras constroem suas identidades e projetam suas possibilidades de atuação profissional.

Ao mesmo tempo, as narrativas evidenciam movimentos de resistência e (re)existência. As licenciandas não aparecem apenas como sujeitas que vivenciam as desigualdades, mas como mulheres que produzem respostas, ressignificam experiências e constroem estratégias para permanecer e ocupar espaços na Matemática e na docência. Esses movimentos revelam possibilidades de transformação das relações estabelecidas no campo e aproximam-se da perspectiva da Insubordinação Criativa, na medida em que questionam práticas e discursos naturalizados e produzem outras formas de estar e atuar na formação matemática.

Nesse contexto, a representatividade assume uma dimensão formativa. Encontrar, reconhecer e tornar visíveis mulheres que produzem conhecimento matemático e que atuam como professoras pode ampliar os referenciais disponíveis às licenciandas, fortalecer o sentimento de pertencimento e favorecer a construção de projetos profissionais nos quais elas se reconheçam como produtoras de conhecimento e protagonistas de suas trajetórias. A representatividade, portanto, não deve ser compreendida como elemento acessório da formação, mas como parte das condições simbólicas e pedagógicas que contribuem para a permanência e para a construção das identidades docentes.

As discussões apresentadas também apontam para a responsabilidade dos cursos de Licenciatura em Matemática na construção de espaços formativos que problematizem as relações de gênero e ampliem a visibilidade das contribuições das mulheres para a Matemática e para a Educação Matemática. Mais do que incluir nomes femininos em currículos e atividades, trata-se de questionar os mecanismos que historicamente produziram sua invisibilização e criar condições para que diferentes mulheres possam ocupar, produzir e transformar esse campo.

Por fim, reconhece-se que este estudo constitui um recorte de uma investigação mais ampla e, ao focalizar a narrativa de uma das participantes, não pretende produzir generalizações sobre as experiências de todas as mulheres em cursos de Licenciatura em Matemática. Seu

propósito é evidenciar, a partir de uma trajetória singular, aspectos de processos mais amplos relacionados à representatividade, ao pertencimento, ao reconhecimento e à permanência. Nesse sentido, as narrativas analisadas reforçam a necessidade de continuar investigando as experiências de mulheres na formação matemática e de construir práticas formativas que não apenas reconheçam sua presença, mas contribuam efetivamente para que possam permanecer, produzir conhecimento e ocupar diferentes espaços da Matemática e da docência.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. v. 1. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 312 p.

BRANDÃO, C. R. *A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina*. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, C. R. *Reflexões sobre como fazer trabalho de campo*. Sociedade e Cultura, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. *Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático*. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015. DOI: 10.1590/1980-4415v29n51a01.

FRANCO NETO, V. *Garotas só querem somar: desenvolvimento sustentável, questões de gênero e as áreas STEM*. Perspectivas da Educação Matemática, [S. l.], v. 17, n. 47, p. 1-19, 2024. DOI: 10.46312/pem.v17i47.21119.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 288 p.

LIMA, B. S. *O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 883-903, 2013. DOI: 10.1590/S0104-026X2013000300007.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

NASCIMENTO, L. C. P. do. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192 p.

RAGO, M.. *Epistemologia feminista, gênero e história*. In: **HOLANDA, H. B. de (org.).** *Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. v. 1, p. 371-387

SCOTT, J. W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, Porto

Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.